

PEDAGOGIA

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores
Departamento de Educação



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Micheli Lanes Meirelles

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
CARTOGRAFIA, GESTÃO INVENTIVA E ANÁLISE DE IMPLICAÇÃO**

São Gonçalo

2011

Micheli Lanes Meirelles

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
CARTOGRAFIA, GESTÃO INVENTIVA E ANÁLISE DE IMPLICAÇÃO**

Monografia apresentada como exigência do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do grau de Pedagogo.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosimeri de Oliveira Dias.

São Gonçalo

2011

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEH/D

M514 Meirelles, Micheli Lanes.
Estágio supervisionado na formação de professores: cartografia,
gestão inventiva e análise de implicação / Micheli Lanes Meirelles. –
2011.
54f.

Orientadora: Rosimeri de Oliveira Dias.
Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade do Estado
do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação - Formação de professores. 2. Educação - Estágios. 3.
Cartografia I. Dias, Rosimeri de Oliveira. II. Universidade do Estado do
Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, Departamento
de Educação.

CDU 371

Micheli Lanes Meirelles

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
CARTOGRAFIA, GESTÃO INVENTIVA E ANÁLISE DE IMPLICAÇÃO**

Monografia apresentada como exigência do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do grau de Pedagogo.

Aprovada em Junho de 2011.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Rosimeri de Oliveira Dias (orientadora)
Faculdade de Formação de Professores da UERJ

Prof^ª. Dr^ª. Estela Scheinvar (Parecerista)
Faculdade de Formação de Professores da UERJ

São Gonçalo

2011

DEDICATÓRIA



Com muito carinho a este grupo que me proporcionou outra forma de ver não só a educação como a vida. Este trabalho é uma produção coletiva, efeito da união de nosso esforço e conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que nunca permitiu que eu desistisse do meu grande sonho de ter uma formação acadêmica, mesmo nos momentos mais difíceis.

Aos meus pais que lutaram com todas as forças para minha permanência na faculdade, à minha tia Nivia Lanes por todo carinho e toda atenção que me deu desde sempre.

À professora Rosimeri de Oliveira Dias pelo carinho, dedicação e ética na orientação da monografia, bem como pela contribuição de seus artigos para a mesma e pelos incentivos para a formação continuada.

À professora Estela Scheinvar pela generosidade de ser parecerista desta monografia, pelo carinho e ética na avaliação desta, bem como pela contribuição de sua obra para a mesma.

Aos professores da Faculdade de Formação de Professores que contribuíram muito na minha formação acadêmica.

Aos professores, funcionários e alunos do Colégio Estadual Conselheiro Macedo Soares por terem me recebido tão carinhosamente.

Aos autores da referência bibliográfica com os quais tive a oportunidade de conversar.

À minha irmã professora Vanessa Lanes Meirelles por ter me ajudado em todos os momentos na faculdade.

Aos meus eternos amigos e amigas, em especial, Alan Hartz, João Cunha, Diego Carlos, Cássio Santos, Marcos Pimentel, Renato Poubel, Sidmar Calixto, Marcelo Magalhães, Roberto Poeta, Aretha Giannattasio, Elaine Ávila, Sumaya do Carmo, Cristiano Furtado, Tatiana Gonçalves, Marcela Parmanhani, Riane Dias, Marcela da Glória, Camila Mira, Ana Paula Marangoni, Shirlei Coutinho, Larissa Machado e Natália Fraga.

Ao meu companheiro Davi Gonçalves Dias que me deu apoio e incentivo na graduação em todos os momentos.

Às minhas colegas do Estágio Supervisionado III.

Aos meus amigos do grupo de pesquisa Formação Inventiva: Experiência e Políticas Cognitivas na Formação de Professores: Bruno Macedo, Ariana Fonseca, Luana Tavares, Valéria e Joice Gabriela.

A todos e todas que, de alguma forma, me ajudaram a crescer dentro e fora da Universidade.

Sonhe. Sonhe com aquilo que você quiser. Seja o que você quer ser, porque você possui apenas uma vida. E nela só se tem uma chance de fazer aquilo que se quer. Tenha felicidade bastante para fazê-la doce. Dificuldades para fazê-la forte. Tristeza para fazê-la humana. Esperança suficiente para fazê-la feliz. Pois as pessoas mais felizes sabem fazer o melhor das oportunidades que aparecem em seus caminhos.

Clarice Lispector (1977)

RESUMO

MEIRELLES, Micheli Lanes. **Estágio Supervisionado na Formação de Professores: Cartografia, gestão inventiva e análise de implicação.** Monografia (graduação em Pedagogia) – Faculdade de Formação de Professores – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2011. 54 págs.

O presente trabalho buscou dar visibilidade à experiência da disciplina Estágio Supervisionado III, modalidade de gestão escolar e formação de professores o qual foi realizado no Colégio Estadual Conselheiro Macedo Soares, no município de Niterói. Tomando como eixo teórico-metodológico a cartografia, as políticas de cognição e a análise de implicação foi possível acompanhar os processos que constituem modos de fazer o estágio supervisionado por uma política inventiva. Para tanto, conversamos com Virgínia Kastrup, Rosimeri Dias, Estela Scheinvar, Gilles Deleuze, Félix Guattari, René Lourau e outros. Além disso, utilizamos o diário de campo como ferramenta de análise. Desta forma, esta investigação atenta para a inserção de outras práticas no campo da Formação de professores. Enfim, a prática do estágio supervisionado, no sentido ético-estético-político, tem como ganho a restituição tanto do diário de campo como desta pesquisa a qual busca ampliar as possibilidades de experienciar o estágio numa dimensão da produção do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: ESTÁGIO SUPERVISIONADO E GESTÃO ESCOLAR, CARTOGRAFIA, POLÍTICAS DE COGNIÇÃO, ANÁLISE DE IMPLICAÇÃO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Prédio central do Colégio Estadual Conselheiro Macedo Soares.....	17
Figura 2: A reforma na escola.....	20
Figura 3: Alguns alunos do turno da manhã.....	23
Figura 4: As palmeiras em frente ao prédio central da escola.....	24
Figura 5: O mural da escola.....	25
Figura 6: Cartaz produzido na disciplina de Estágio Supervisionado III.....	27
Figura 7: A posse do 1º Grêmio Estudantil.....	28
Figura 8: Estagiárias do Estágio Supervisionado III.....	29
Figura 9: A composição da mesa sobre o Estágio Supervisionado III.....	29
Figura 10: O encerramento da disciplina de Estágio Supervisionado III.....	30
Figura 11: Um dos prédios da escola.....	34
Figura 12: Trabalhando no primeiro dia de estágio na escola.....	40
Figura 13: Os corredores da escola.....	43
Figura 14: Um dos pátios da escola.....	47
Figura 15: Os murais no pátio da escola.....	52
Figura 16: Alguns dos arquivos mais antigos da secretaria na escola.....	53
Figura 17: Organizando os materiais do Mais Educação.....	55
Figura 18: Uma das salas em que realizamos a atividade da entrega das carteirinhas.....	57
Figura 19: Uma das salas da secretaria.....	59

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 UM OLHAR PELA CARTOGRAFIA.....	15
1.1 Conceito de Cartografia.....	15
1.2 Alguns deslocamentos no Estágio Supervisionado III.....	21
1.2.1 <u>O primeiro dia de Estágio na Faculdade.....</u>	21
1.2.2 <u>O Estágio Supervisionado III em um evento acadêmico.....</u>	26
1.2.3 <u>O encerramento do Estágio na Faculdade.....</u>	29
1.3 Ampliação do conceito de estágio supervisionado.....	31
2 ESTÁGIO E AS POLÍTICAS DE COGNIÇÃO.....	35
2.1 Conceito de Políticas de Cognição.....	35
2.2 Por uma solução ou invenção de problemas?.....	39
3 GESTÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DE IMPLICAÇÃO.....	46
3.1 O campo da Análise Institucional.....	46
3.2 O diário de campo como restituição.....	48
3.3 Análise de implicação: inquietações sobre os conceitos da gestão escolar.....	52
3.3.1 <u>Acontecimento 1.....</u>	55
3.3.2 <u>Acontecimento 2.....</u>	57
3.3.3 <u>Acontecimento 3.....</u>	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.....	63

INTRODUÇÃO

Eu preciso de meus intercessores para me exprimir e eles jamais exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê.

Gilles Deleuze (1992)

Comumente pensamos em um estágio supervisionado, na modalidade de gestão escolar, de forma racional, pois, geralmente, sua prática exige técnica, habilidade e eficiência. O pedagogo em formação, por sua vez, cria uma expectativa de que aprenderá o exercício das funções da administração escolar como supervisão, secretaria e direção na prática da disciplina de Estágio Supervisionado III. Entretanto, esta pesquisa desloca-se dessa lógica abrindo possibilidades de experienciar o estágio numa dimensão da produção do conhecimento.

Dessa forma, apresentamos o tema “Estágio Supervisionado na Formação de Professores: cartografia, gestão inventiva e análise de implicação” o qual se divide em três momentos: um olhar pela cartografia; estágio e políticas de cognição e análise de implicação da gestão escolar. Para dar conta desta análise, esta pesquisa coloca em cena a realização do Estágio Supervisionado III do curso de Pedagogia da FFP/UERJ que teve como temática a formação e a gestão escolar. O estágio ocorreu no Colégio Estadual Conselheiro Macedo Soares, localizado no município de Niterói no ano de 2010.

É importante destacar que a prática deste estágio se fundamenta num princípio ético-estético-político que remete a:

(i) pensar a formação como criação de percursos em meio a múltiplas forças; (ii) remeter à reflexão sobre nossos atos, nossas implicações com as instituições em jogo, favorecendo escolhas sobre a melhor forma de viver; (iii) colocar em desafio de (re)constituição de um campo de intervenção, problematizador e crítico, intensificador de encontros (ROCHA; AGUIAR, 2010, p.69 apud DIAS, 2011, p. 10).

Neste contexto, iniciamos o estágio por um olhar cartográfico o qual nos oferece pistas que permitem sentirmos os efeitos de um território em movimento, mas que é de passagem. Por isso, é pela cartografia que acompanhamos os processos, dando visibilidade às sensações dos acontecimentos atravessados por uma lógica da administração escolar sistematizada pelos recursos, pela organização e pelo funcionamento da escola. Tais pistas que utilizamos para a

prática foram habitar território, acompanhar processos, e, principalmente, o diário de campo (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2010).

Conceituamos o Estágio Supervisionado III numa dimensão política, questionando também o seu preparo para o trabalho. Entendemos que o campo da escola apresenta múltiplos sentidos o que oferece uma produção do conhecimento. Entretanto, a prática do estágio composto pela cartografia, política inventiva e análise de implicação amplia as possibilidades de conhecer e nos leva a aprofundar os estudos das políticas de cognição. E um dos conceitos que destacamos, de início, é a política inventiva. É por meio da política de invenção que podemos nos deslocar de um conhecimento representacional da administração escolar. A partir disto, colocamos em questão a noção de solução de problemas e das políticas cognitivas, sendo tal noção uma das competências esperadas do pedagogo em formação. Assim, a invenção de problemas surge como uma política que se desloca da noção da cognição como processamento de dados.

Durante a processualidade do estágio foi fundamental o dispositivo do diário de campo. Foi a partir deste que expressávamos inquietações, dando visibilidade aos acontecimentos por meio da abertura para as sensações e não pela razão. O diário também é uma forma de restituição não só da análise do que vemos, mas de como estamos implicados num campo de pesquisa. A análise de implicação, um dos conceitos da análise institucional (LOURAU, 1993), é uma ferramenta que permite perceber aquilo que já estava instituído nas práticas de gestão escolar. Contudo, para mergulhar em práticas instituintes é preciso um grau de abertura para a experiência.

Com esse deslocamento no Estágio Supervisionado III percebemos que o conhecimento não se internaliza e não se dá em uma totalidade. Porém, se fazemos de nossas práticas uma invenção, colocamos nossa atenção no presente da experiência. Dessa forma, pensar o campo da educação, bem como a formação de um pedagogo e sua articulação com o estágio, permite a relação com a escola como um campo de intervenção e análise na formação de professores.

Com efeito, tal articulação necessita de uma abertura para a produção de um conhecimento vivo na escola e na formação. De modo com Maturana (2001, p.160) propõe:

Considero que o maior perigo espiritual que uma pessoa enfrenta em sua vida é o de acreditar que ele ou ela é a dona de uma verdade, ou a legítima defensora de algum princípio, ou a possuidora de algum conhecimento transcendental, ou a dona, por direito, de alguma entidade, ou a merecedora de alguma distinção, e assim por diante, porque ele ou ela imediatamente torna-se cega para a sua condição, e entra no beco sem saída do fanatismo.

É neste contexto de implicação que este trabalho funciona, ou seja, tensionando os modos instituídos de fazer a disciplina de Estágio Supervisionado na formação do pedagogo, para dar visibilidade a uma experiência que produz liga por meio da cartografia (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2010, DELEUZE e GUATTARI, 1995), das políticas de cognição (KASTRUP, 2005; DIAS, 2008b e 2009a) e da análise institucional (LOURAU, 1993).

1. UM OLHAR PELA CARTOGRAFIA

Jamais interprete, experimente.

Gilles Deleuze (1992)

Neste capítulo apresentamos o conceito de cartografia na perspectiva de Passos, Kastrup e Escóssia (2010), Rolnik (2007) e sua contribuição para o estágio supervisionado. Nessa dimensão cartográfica, é possível acompanhar os processos e deslocar algumas práticas do estágio supervisionado na formação de professores. Nesta trajetória, Foucault (2010), Romagnoli (2009) Romagnoli e Paulon (2010), Nascimento e Scheinvar (2010) são interlocutores que nos propõem pensar o estágio supervisionado como prática diferenciada, o que se confirmou em algumas atividades realizadas.

1.1 Conceito de Cartografia

A cartografia como um método de pesquisa é utilizada por Deleuze e Guattari para as análises no campo da produção de subjetividade (1995). Apesar de ser um método de outro campo do conhecimento, utilizamos a cartografia como ferramenta para o campo da educação, uma vez que entendemos que esta é uma ferramenta importante para este campo.

O método da cartografia não é um conjunto de regras para ser aplicadas, nem um saber pronto para ser transmitido. Sendo assim, a aprendizagem da cartografia não é questão de aquisição de saber nem de transmissão de informação. É preciso praticar a cartografia (KASTRUP, 2010, p. 201).

Como bem coloca a passagem acima, a cartografia é uma aprendizagem que se dá na experiência, ou seja, requer movimento: habitar território, acompanhar processos, intervenção, atenção, escrever no diário de campo, entre outras práticas diferenciadas, seja de uma pesquisa ou de um estágio. Particularmente, nesta pesquisa, trataremos de um dispositivo da cartografia que é o diário de campo, uma vez que foi por meio deste que demos visibilidade às análises realizadas. No entanto, não desconsideramos duas pistas que foram essenciais para as análises: habitar território e acompanhar processos (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2010). São pistas porque o método da cartografia não tem uma objetividade, mas

se constitui na processualidade, sendo assim, diferente de processamento, ou seja, colher informações (BARROS; KASTRUP, 2010).

Antes de apresentarmos a contribuição da cartografia para o estágio supervisionado, é importante dizer que este método não se enquadra no modelo da ciência moderna que estabelece métodos de representação simbólica. Ainda assim, nos posicionamos a favor da cartografia, pois de acordo com Romagnoli (2009, p.167) “não existe apenas uma forma de pesquisar”. A pesquisa, seja qual for a metodologia, pode oferecer importantes recursos para as ciências humanas, dependendo da temática a ser estudada e do objetivo proposto. Da mesma forma, esta possui suas implicações, suas utilidades e suas limitações. Nessa direção, tanto na cartografia quanto na pesquisa intervenção, nos preocupamos com a análise dos efeitos.

Concordamos que experimentar outros modos de fazer estágio exige outros modos de conhecer, pois “há livros para os quais o conhecimento do autor é uma chave de inteligibilidade. Porém, exceto para alguns grandes autores, para a maior parte dos outros esse conhecimento não serve rigorosamente para nada. Ele apenas serve de tela” (FOUCAULT, 2010a, p.293). Nesse sentido, acreditamos que podemos instigar outras formas de conhecer no campo da educação de um modo geral, e do estágio supervisionado em especial.

Com efeito, uma abertura para o conhecimento parte de um entendimento de que a cartografia não é apenas uma invenção conceitual. Ela se apresenta como uma multiplicidade de componentes fragmentados, que não têm um começo (DELEUZE E GUATTARI, 1992, p.27). “Multiplicidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito” (DELEUZE E GUATTARI, 1995, p.8). Nesse sentido, outros conceitos atravessam esta pesquisa, como também existe uma articulação de um conjunto de saberes que não são unicamente científicos, contribuindo com algumas inquietações. “Todas as entradas são boas, desde que as saídas sejam múltiplas. Por isso, o cartógrafo serve-se de fontes as mais variadas, incluindo fontes não só escritas e nem só teóricas” (DELEUZE e GUATTARI apud ROLNIK, 2007, p.65). Nessa dimensão, o uso do diário de campo em toda a pesquisa, assume uma fonte variada, como outras no contexto de investigação.

O que estamos cartografando? O modo como praticamos a disciplina de Estágio Supervisionado III do curso de Pedagogia da FFP/UERJ. Este teve como temática a formação e a gestão escolar¹. Foi possível um deslocamento na prática desta disciplina, pois a análise

¹Esta pesquisa teve articulação com a pesquisa “Políticas de Cognição e Formação Inventiva de Professores como dispositivos para a criação do Conselho Escolar do CECMS. Esta última teve apoio da FAPERJ.

cartográfica se direciona a acompanhar os processos em curso, ou seja, investigar as práticas que geralmente acontecem na formação de professores que se aproximam das lógicas inventivas. Nessa dimensão, a partir da proposta de apresentarmos um olhar pela cartografia, nos distanciamos dos binarismos que constituem outras práticas de estágio, o que não quer dizer que julgamos ser uma prática melhor ou pior, mas diferente.



Figura1: Prédio central do Colégio Estadual Conselheiro Macedo Soares.

Para tal aprofundamento de estudo do estágio foram considerados, nesta pesquisa, as políticas de cognição (KASTRUP, TEDESCO e PASSOS, 2008) e a análise de implicação de Lourau (1993) que também foram estudados na disciplina do Estágio Supervisionado III (2010). Além do uso do diário de campo no decorrer da disciplina, este dispositivo nos chamou a atenção para nossas inquietações ao fazer a análise de implicação, dando visibilidade à processualidade do estágio. Tais conceitos serão analisados no decorrer dos capítulos. Dessa forma, pensar e fazer uma cartografia, sob essa perspectiva, requer coragem e atitude, pois o primeiro passo é a desnaturalização do *a priori* sobre a escola, a formação e o estágio.

Apesar dos conceitos de políticas de cognição e de análise de implicação serem analisados nos próximos capítulos, para situar o leitor sobre o aprofundamento de nossos estudos na disciplina de Estágio Supervisionado III, apresentamos uma breve definição dos mesmos.

Políticas da cognição (KASTRUP, TEDESCO e PASSOS, 2008) constituem-se em um estudo que vai para além de um conhecimento internalizado, ou seja, é um conhecimento exteriorizado pelo corpo. Por isso, “chamamos de política cognitiva um tipo de atitude ou de relação encarnada, no sentido de que não é consciente, que se estabelece com o conhecimento, com o mundo e consigo mesmo” (KASTRUP, 2010, p.33). Diante de tal conceito, utilizamos a cartografia como um método que exige uma postura diferenciada, o que forma e produz sentidos no estágio supervisionado, dando visibilidade aos processos do cotidiano que nada mais são do que efeitos de uma política cognitiva. Logo, a cartografia é uma metodologia que exige atitude (*ethos*) que acontece na incorporação de práticas.

A análise de implicação, segundo Lourau (1993) são os procedimentos e condições da pesquisa, considerando não só os fatos científicos, mas o próprio processo de pesquisar seja nos seus acertos e erros, uma vez que hoje sabemos que existe uma interferência de valores numa pesquisa científica. Para esta pesquisa, foi necessário buscar um método diferente e conceitos diferenciados. Buscar novos conhecimentos é o que o autor acima chama de multi-referencialidade, o que tomamos nesta pesquisa como uma desnaturalização dos processos.

A gente está tão acostumado a ser repetitivo que às vezes parece que não vamos conseguir pensar diferente e fazer diferente. Parece que já estamos impregnados de ideias prontas e dá trabalho repensar tudo isso que é muito complexo. Pensar a escola e o estágio fora da contradição dá trabalho! Mas ao mesmo tempo tudo parece ser tão interessante que dá vontade de fazer algo diferente e perceber que há uma saída para os problemas que encontramos na escola e na vida (Diário de campo do Estágio supervisionado III, 03/09/2010).

A passagem acima coloca em questão uma inquietação sobre o pensar e o fazer diferente, reconhecendo que existem dificuldades em enfrentar os apriorismos que sustentam o representacionismo do mundo. Por outro lado, surge uma vontade de mudar permitindo um grau de abertura para a experiência. “O critério do cartógrafo é, fundamentalmente, o grau de abertura para a vida que cada um se permite a cada momento” (ROLNIK, 2007, p.68). Assim, essa abertura permite sentir os movimentos e os efeitos da cartografia no estágio, o que reafirma a escola enquanto um território potente e que produz conhecimento.

Habitualmente naturalizamos os processos da escola de tal forma que nem percebemos que as imprevisibilidades são uma diferenciação no cotidiano. Entretanto, ao longo do estágio percebemos que é possível desnaturalizar as ideologias sobre a escola, pois situações não planejadas ocorrem no cotidiano. A escola passa por imprevisibilidades de forma que a formação do pedagogo não oferece manuais prontos para superá-las. É pela experimentação da processualidade que temos dimensão do que seja a escola, o estágio e a gestão escolar.

Assim, o estágio supervisionado não forma para preparar, mas para pensar. “Pensar é inventar” (ROMAGNOLI e PAULON, 2010, p. 95).

Diante disso, há momentos em que não estamos preparados para certas situações, podendo alterar o cotidiano de uma escola e criando novas regras para a mesma. Não há modelos prontos a fim de preparar um estagiário para o trabalho. Essa ideia vai sendo desconstruída na processualidade do estágio quando nos deparamos com as imprevisibilidades, procurando outros possíveis. Portanto, a cartografia não se propõe a preparar o graduando para o trabalho, tampouco solucionar problemas da escola, mas ampliar o conceito de formação e estágio no sentido da produção do conhecimento, da vida e de modo inventivo.

Não sei como falar sobre a escola sem ser determinista. Também não há orientações específicas, apenas leituras que me ajudam a sentir. Mas parece que é na escrita que vejo se estou indo para o caminho certo ou errado. O mais interessante é que quando escrevo sobre a escola nem sempre é a escola que está errando, mas o meu olhar que não consegue visualizar o que está acontecendo! (Diário de campo do Estágio Supervisionado III, 10/09/ 2010).

Por outro lado, só podemos dar visibilidade às problematizações do cotidiano, quando habitamos o território da escola. Por que território? Segundo Alvarez e Passos (2010, p.134) o conceito de território foi proposto por Deleuze e Guattari, em Mil Platôs, não a partir de aspectos utilitários e funcionais, mas privilegiando os sentidos e modos de expressão. Isso significa que, ao colocarmos a escola como um território movente, os relatórios do estágio se deslocam de uma concepção racional de organização e funcionamento da gestão escolar para um despertar das sensações que são expressadas no diário de campo. “O território é antes de tudo lugar de passagem” (*Loc.cit*, p.134). Dessa forma, é imprescindível a presença nesse território. Não por apenas estar lá, mas realmente se envolver com o território e com os seus acontecimentos. Não é uma presença mecânica de ir à escola, observar e colher informações, mas, acompanhar os processos, deixar ser tocado pelo que acontece.

Fico preocupada quando falto ao estágio supervisionado, pois posso perder algum acontecimento importante. Não é somente pela falta porque sei que isso não é o mais relevante. Existem momentos únicos que não se repetem. Mas os dias em que estou presente na escola tento ser forte e resisto a não ver somente o que vejo, mas ver além do que estou vendo. Parece que estou lutando contra mim mesma, contra o que acredito. Ou será que o representacionismo que está em mim bloqueia meu olhar? (Diário de campo do Estágio Supervisionado III, 17/09/2010).

No primeiro dia de estágio costumamos criar expectativas tanto boas quanto ruins sobre aspectos físicos e recursos que a escola apresenta, pois o idealismo nos cega. Porém, o grau de abertura para a experiência, citado anteriormente, faculta-nos circular entre o que acontece e o nosso olhar *a priori*. Não significa também que sejamos neutros ao habitarmos a escola,

entretanto, devemos desconfiar do nosso próprio olhar já corrompido por um representacionismo de como deve ser a escola. Por isso, destaco uma das dificuldades do estágio, ou seja, de nos desprender da primeira impressão. “A enorme dificuldade seja instantânea: transpor a primeira impressão. Esse falso impostor não me vencerá” (CESARES apud DIAS, 2009b, p. 8).



Figura 2: A reforma na escola.

Assim, é necessário estar disposto a alguns desafios no estágio supervisionado em gestão escolar quando o olhar é pela cartografia. Um deles é realizar as atividades da gestão, considerada pelos estudos da administração por uma lógica racional, não se permitindo ser dominado por tal lógica hegemônica. Outro desafio é desconstruir formas de pensar o estágio na direção da solução de problemas. A cartografia não segue essa direção, pois para que sua contribuição seja diferenciada e afirmativa no campo da educação, é necessário um enfrentamento constante com as construções ideológicas de escola. Assim, consideramos o método da cartografia, bem como as análises realizadas nesta pesquisa, no sentido ético-estético-político, visto que não enfrentamos somente aquilo que já está dado e que está no outro, mas, principalmente, o que está impregnado em nós. Um princípio ético-estético-político nos possibilita fazer escolhas, de forma que entendemos que seja possível praticar de outras maneiras, mas também produzimos encontros marcados, o que nos faz criar uma regularidade processual e atitudinal. Por outro lado, nas análises, expomos nossas implicações sobre dificuldades, enfrentamentos e esforço durante a processualidade do estágio.

Na dimensão da produção do conhecimento, a cartografia oferece grande contribuição ao estágio supervisionado, uma vez que na processualidade ampliamos o conceito de estágio em gestão escolar. “A processualidade está presente em cada momento da pesquisa. [...] A cartografia parte do reconhecimento de que, o tempo todo, estamos em processo, em obra” (BARROS e KASTRUP, 2010, p.73). Dessa forma, na processualidade da cartografia não há início nem fim, mas o meio onde focamos nossas análises. É nele onde despertamos nossas inquietações. Para isso, é necessário um estranhamento nos modos como, normalmente, costumamos observar e praticar no campo do estágio.

Outra contribuição da cartografia para o estágio supervisionado é a modificação do sujeito (estagiário) e do seu objeto (escola), pois segundo Romagnoli (2009, p. 170) “diversas forças estão presentes, fazendo com que ambos não sejam mais aquilo que eram”. Segundo Romagnoli e Paulon (2010) a cartografia não é somente uma proposta para provocar mudanças e alterar os campos de pesquisa, mas inicialmente alterar a nós mesmos. “Não temos como ponto de partida a mudança do outro, mas sim a alteração de nossas práticas e da lógica implicada na oferta de trabalho” (ROMAGNOLI e PAULON, 2010, p.95). Concordamos com a afirmativa, pois através da cartografia pudemos fazer a análise de implicação, mudando, paulatinamente, a forma de ver a escola, o estágio e a nós mesmos, como veremos no capítulo 3.

A atuação desta pesquisa volta-se para o uso da cartografia no sentido de ampliar o conceito de estágio supervisionado nos processos da gestão escolar e de formação, pois ela funciona como um dispositivo metodológico para análise dos processos moventes. Assim, nos deslocamos dos processos habituais de estágio a fim de afirmarmos outros modos de fazer, mais inventivos.

1.2 Alguns deslocamentos no estágio supervisionado

1.2.1 O primeiro dia de estágio na Faculdade

O conhecimento por outras direções implica uma formação em que o pedagogo, por uma desnaturalização, poderá experimentar, inventar, ter uma posição diferenciada diante de si e do mundo. O que queremos dizer é que a formação do pedagogo, apesar de exigir um conhecimento amplo, quando amparada por manuais e padrões hegemônicos do conhecimento não apresenta outras possibilidades de conhecer, se assim podemos dizer resumidamente.

Para dar visibilidade à experiência destaco o primeiro dia de aula do Estágio Supervisionado III que ocorreu na FFP e não na escola:

Cheguei um pouco atrasada na aula de estágio e não sabia qual era a sala. Fiquei procurando e havia duas turmas juntas. Eu não entendi nada! Estavam lá as duas professoras de estágio que improvisaram uma dinâmica. Não entendi o motivo daquilo. Tínhamos que escrever sobre as nossas três principais características. Não consegui escrever de jeito nenhum e resolvi fazer um desenho. Era um mundo com um monte de bonecos parecidos, mas destaquei que por fora todos são iguais. Porém, por dentro somos diferentes. Fiquei com medo de não fazer como estava na proposta. Por um alívio a professora da minha turma de estágio respondeu à proposta da atividade de forma diferenciada. Ela leu uma entrevista do Francis Bacon que dizia não haver uma técnica para ser um bom artista. Lembro da expressão dos alunos, todos confusos, porque foi uma resposta deslocada da proposta. Eu me senti melhor, porque realmente não podia definir minha pessoa por três características e também acho que nos transformamos a todo instante. No final da aula, nos dividimos e a minha turma ficou com cinco alunas somente (Diário de campo do Estágio Supervisionado III, 13/08/2010).

Como vimos na passagem acima, percebemos o quanto o primeiro dia de aula já demonstrou um choque de conceitos. Apesar da improvisação da aula, sentimos que dentro daquela sala havia duas realidades muito diferentes do que se entende por prática de estágio supervisionado. Percebemos que, por um lado, havia uma concepção que se fechava e, por outro, que se abria. Ambas tiveram efeitos sobre os alunos, positivos e negativos. A escolha de que concepção seguir depende de um grau de abertura para a experiência, mas nem todos estão dispostos, pois é trabalhoso. Novas referências implicam uma desconstrução de toda aquela imagem que tínhamos de escola, de estágio e gestão escolar. Tivemos contato com autores que, a princípio, parece que não vamos entender seus conceitos:

Achei que pudesse utilizar os textos de administração escolar na disciplina e juntar teoria e prática, mas não. Foram autores que nem falam sobre a gestão escolar, na maioria. Alguns deles são da área da psicologia. Quem são esses autores? Kastrup, Rocha, Maturana, Varela, Deleuze, Guatarri. Nas disciplinas da faculdade, não foram citados. Li sobre um conceito chamado rizoma e não consigo dizer bem o que seja isso. Estar implicado? Não seria o mesmo que estar na escola? Não seria ser crítico e estar preocupado com os problemas da gestão? Não! Esse estágio é muito mais complexo do que eu pensava. Acho que antes a gente só opinava e pouco sabia sobre o que estávamos praticando. Acho que agora a gente vai conhecer o outro lado da escola, do estágio e da gestão (Diário de campo do Estágio Supervisionado III, 13/08/2010).

De acordo com as palavras anteriores, há um impacto de nossa parte quando nos deparamos com novos referenciais, uma vez que nunca foram estudados. O tamanho do espanto é pelo desconhecimento, então, por que não conhecê-los? Por que tanta resistência ao novo? É para continuar reproduzindo o discurso do problema? Talvez sim, porque inventar problemas é mais fácil do que conhecer profundamente a situação. Estudar conceitos que colocam em questão o que já está dado nos tira do lugar de tal modo que parece que ficamos sem argumentos, mas não é isso. Às vezes, parecia que estávamos partindo do início, mas não. A professora Rosimeri Dias colocava sempre as palavras de Deleuze que “não partíamos

do início, mas do meio”. E foi estudando os textos, todas as sextas-feiras, que aos poucos sentíamos os efeitos daquilo que estava no papel.

Nossas aulas de estágio não se baseavam em aprender o que um gestor faz. Uma vez ou outra tínhamos algumas tarefas, mas, na maioria das vezes, conversávamos e observávamos a escola como um todo. Também havia uma sala na escola que disponibilizava livros dos autores que estudávamos, tanto para os professores quanto para os alunos. Ficávamos nesta sala analisando os textos sempre com a porta aberta, pois não tinha sentido fechá-la se estamos ali para produzir a realidade da escola. Por isso, destacamos uma das aulas nesta sala:

Falar sobre Deleuze, Guattari e Lourau já não é muito fácil, imagina ao som da campanha da escola tocando, dos alunos gritando pelos corredores, com alguém entrando em nossa sala para perguntar algo, quando não tinham muitos alunos presentes na aula. Parece que as coisas funcionam contra a nós. Colocávamos em análise até mesmo as práticas daquele instante, o que era muito interessante, porque alguns conceitos pareciam ter vida. Eu via os conceitos nas práticas. A processualidade destas práticas que me ajudaram a entender a importância de estudar esses autores ainda que eles não falassem da administração escolar (Diário de campo do Estágio Supervisionado III, 24/09/2010).

Apesar dos estudos na sala de pesquisa da escola, é importante dizer que permanecíamos algumas horas circulando pela escola e não dentro da secretaria, da direção nem da biblioteca. Até porque tudo estava sendo improvisado naquele momento. Ninguém tinha nada definido, nem espaço, nem função. A reforma da escola estava em evidência e desconstruiu não só a organização do prédio como a dos sujeitos que a habitavam, visto que foi o semestre inteiro assim.



Figura 3: Alguns alunos do turno da manhã.

Os alunos, por sua vez, olhavam para nós com um ar de insegurança, pois não sabíamos o que poderia passar pela cabeça deles. Tínhamos uma preocupação ao fotografar a escola porque não queríamos constranger os alunos, afinal, eles nem sabiam do motivo de estarmos ali. Sentadas, muitas das vezes como eles, nas escadas conversando, nem sempre sobre a disciplina, como na passagem abaixo:

Hoje sentamos nas escadas da escola e ficamos debaixo de uma árvore linda. Aliás, quase não há mais árvores para ser apreciadas, ainda mais na escola. Falamos de nossas dificuldades na vida pessoal e profissional. Tudo estava acontecendo ao mesmo tempo. Dessa vez, a escola tinha vida, porque estávamos vendo os alunos transitarem de um lado para o outro. Muitas salas vazias e o pátio cheio. Mas isso pode? Pensei no fato de em algumas escolas ser proibido o aluno ficar no pátio em horário de aula, mas ali era diferente. Quem estabeleceu isso? Tanto que não havia uma blusa padrão, mas umas quatro diferentes. Inclusive uma das blusas era na cor lilás e os meninos tinham que vesti-las porque a decisão foi por votação numa turma em que na maioria era menina. Fiquei surpresa porque não havia uma preocupação da escola com os uniformes, pois muitas escolas que conheço são extremamente rígidas com a padronização de uniformes (Diário de campo do Estágio Supervisionado III, 01/10/2010).



Figura 4: As palmeiras em frente ao prédio central da escola.

Percebemos, na passagem acima, a surpresa em ver que a escola não é tão rígida e padronizada como normalmente vemos em outras escolas. Há uma preocupação em descobrir quem estabelece as normas, principalmente, sobre o aluno ficar no pátio. Será a falta de professores? Isto, a princípio, parece ser um problema que deveria ser solucionado. Por outro lado, poderá ser uma invenção de problemas. Com as leituras realizadas, essas questões começaram a tomar outra direção. O caminho pela observação crítica do problema não mudava em nada. Porém, comecei a pensar na possibilidade dos alunos aprenderem mesmo

sem estar na sala. E ainda que estivessem sem o professor do ensino regular, os alunos possuem alternativas para aprenderem que são pelos projetos *Mais Educação* e o *Ensino Médio Inovador*², implantados na escola.

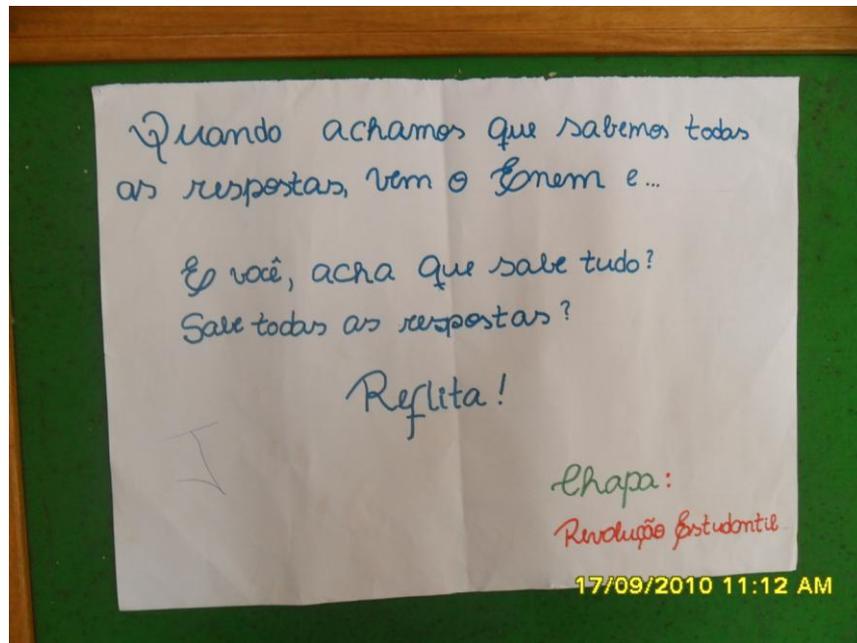


Figura 5: O mural da escola.

Dessa forma, a cartografia força o pensamento a caminhar por novas direções, produzindo outros sentidos de formação, de estágio e de escola, uma vez que é um enfrentamento de si e com o mundo, o que fortalece sua metodologia como possibilidade de criação de potência. E por forçar o pensamento requer uma atitude, pois toda a processualidade da cartografia exige uma postura diferenciada seja com os novos conceitos, bem como na realização do estágio, na prática do uso do diário de campo e na escrita do relatório. Compreendemos que ser um estagiário cartógrafo não é somente uma abertura mental, mas corporal. O corpo também fala, expressa e transmite sensações e, por isso, a importância de se estudar as políticas de cognição, como veremos no próximo capítulo.

² O Mais Educação, segundo o portal do MEC, foi criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 aumentando a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macrocampos como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica. No Ensino Médio Inovador, a intenção é estimular as redes estaduais de educação a pensar novas soluções que diversifiquem os currículos com atividades integradoras, a partir dos eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura, para melhorar a qualidade da educação oferecida nessa fase de ensino e torná-la mais atraente.

1.2.2 O Estágio Supervisionado III em um evento acadêmico

Consideramos importante a experiência em uma mesa sobre a disciplina de Estágio Supervisionado III a qual falamos como foi a sensação de estar nesse território escolar e o nosso cotidiano. A riqueza desta conversa estava nos diferentes sujeitos presentes na mesa e suas diferentes concepções para aquele território.

O evento realizado foi um encontro entre professores da Universidade, pedagogas, diretoras e estagiárias de duas escolas com formações diferentes. A primeira escola foi a Macedo Soares, desta pesquisa. A segunda foi o Instituto de Educação Clélia Nanci na modalidade de curso normal. Percebemos nas falas destes sujeitos, diferentes pontos conceituais de ver o estágio e a escola. Experiência, formação e conhecimento foram os conceitos mais mencionados no encontro, mostrando que apesar dos modos particularidades de compreender e fazer o estágio, estes apresentam pontos de convergências.

Numa conversa espontânea, cada integrante da mesa apresentou as escolas tentando mostrar como são as relações no cotidiano, os projetos realizados e seus questionamentos. Apesar de compartilharmos conhecimentos muito interessantes sobre o Instituto de Educação Clélia Nanci, mencionamos nesta pesquisa, os pontos colocados sobre o Colégio Estadual Conselheiro Macedo Soares. A fala da pedagoga e diretora adjunta Márcia Helena Uchôa Barbosa mostra o motivo de sua escola ser diferenciada. A gestão desta procura buscar formas de tornar-se cada vez melhor. Seu ponto de partida foi com a produção do Projeto Político Pedagógico (2009/2010), a parceria com a UERJ, bem como a intervenção de dois projetos na escola. Também há uma preocupação em criar um conselho escolar, o incentivo à formação de um grêmio, o esforço para reformar a escola sem prejudicar os alunos, a inclusão dos projetos *Mais Educação e Ensino Médio Inovador*.

Estou nervosa por falar nesta mesa. Nunca falei sobre esses conceitos. Sinto-me responsável por estar falando pelas minhas colegas de turma. Mas acho que tudo é uma questão de estudo e de me abrir para essa experiência. Para quem estiver me assistindo, não posso também convencer ninguém a nada. Vou falar na mesa da minha experiência que é coletiva. Esse conhecimento extrapola os muros da escola. Acho essa experiência rica pela possibilidade de conhecermos novos referenciais e metodologias de pesquisa. Isso é invenção! (Diário de campo do Estágio Supervisionado III, 19/11/2010).

Entretanto, como qualquer outra escola, os problemas fazem parte do cotidiano e foram colocados pela fala da diretora adjunta. Entre várias questões, a falta de recursos humanos para que não sobrecarregasse um funcionário de tarefas foi mencionada. Segundo a mesma “o educador acaba fazendo tudo na escola”. Consideramos importante esse ponto ter sido

colocado, pois acaba ocorrendo que o pedagogo não consegue ter espaço para dedicar-se também às questões pedagógicas, conforme a passagem abaixo:

O gestor não é um mero administrador e organizador de um trabalho burocrático. O gestor tem uma função pedagógica na mesma responsabilidade de um professor. A escola funciona num coletivo e o gestor é uma parte importante no funcionamento de uma escola. Porém, não existe uma escola perfeita sem problemas. Mas tenho lido e experienciado que o grau de abertura para experiência e estar disposto a fazer diferente são pontos de partida para uma transformação que ocorre no cotidiano (Mesa de estágio, 2010).

Faculdade de Formação de Professores
U E R J

U E R J

A disciplina Estágio Supervisionado III do Curso Pedagogia da FFP/UERJ convida para mesa:
Modos de gestão, políticas de formação e estágio supervisionado no encontro entre universidade e escola básica.

Rosimeri de Oliveira Dias – UERJ
Inês Bragança – UERJ
Márcia Helena Uchôa Barbosa – Ped. e Dir. adj. CE CMS
Ana Cláudia Vanna – Ped. e Coord. Pedag. do curso normal do IECN
Micheli Lanes – UERJ
Paula de Moura Martins – UERJ

Instituto de Educação Clélia Nanci
Colégio Estadual Conselheiro Macedo Soares

PRODOCÊNCIA

Auditório NUPE C
Rua Francisco Portela, 1470
Patronato, São Gonçalo
19 de novembro de 2010 às 9h00

Figura 6: Cartaz produzido na disciplina de Estágio Supervisionado III.

A luta pela autonomia quanto ao desvio de função e a dificuldade de ter aulas no meio da reforma da escola foram também colocadas na fala da mesa. Porém, o que mais nos chamou a atenção foi a preocupação da gestão e dos professores em implementar na escola disciplinas eletivas. No Rio de Janeiro somente cinco escolas tiveram direito a ter esse projeto que se chama *Ensino Médio Inovador* e a Macedo Soares teve esta conquista.

Outra preocupação da gestão da escola é poder escolher o currículo e as atividades de acordo com a realidade da mesma, considerando que seja importante criar vínculos entre turmas, professores e gestão fazendo com que todos se conheçam, de acordo com as palavras da palestrante referida acima.



Figura 7: A posse do 1º Grêmio Estudantil.

Na minha posição de estagiária vejo o estágio como uma política de formação, bem como a escola enquanto um território movente. Esse tipo de relação micropolítica pode ser observada pelo método cartografia que ocorre mediante a habitação da escola no cotidiano. O que me faz sentir bem nesse estágio é o fato de não nos preocuparmos com os problemas que ocorrem não só nesta escola, mas em qualquer escola. Nesta dimensão, o estágio pode ser encarado como uma política de formação. Falando assim, a escola se articula com a Universidade como um lugar de aprendizagem e de conhecimento. O fundamental na análise institucional segundo Lourau é ver a escola não como um prédio estático, mas como um território movente. E na sua micropolítica observar as relações de força que se constituem no cotidiano (Mesa de estágio, 2010).

Com efeito, a mesa contribuiu na medida em que pudemos compartilhar nossas experiências, desnaturalizando o olhar sobre a escola e a prática do estágio, e desconstruindo a imagem da escola como um lugar de violência e lamento. E de fato a mesa conseguiu atingir esse objetivo de acordo com a fala de alguns alunos. Acreditamos que o estágio, nessa direção, pode gerar mudanças que se dão na processualidade do cotidiano.

O estágio em gestão escolar, sendo visto como uma política de formação, também desconstrói a lógica da administração escolar, pois vemos que a organização ainda não é uma garantia de uma escola equilibrada. Reforçamos que a atenção da gestão escolar deve estar para além do trabalho racional. Dessa forma, consideramos o quanto a cartografia, as políticas de cognição e a análise institucional proporcionam uma nova postura ao trabalhar com a gestão escolar, bem como no campo pedagógico.



Figura 8: Estagiárias do Estágio Supervisionado III. Da esquerda para a direita: Micheli Meirelles, Giselle Santos, Shirlei Coutinho e Juliana Alcântara.



Figura 9: A composição da mesa sobre o Estágio Supervisionado III. Da esquerda para a direita: Rosimeri Dias, Inês Bragança, Ana Claudia Vanna, Paula de Moura, Márcia Helena Uchôa e Micheli Meirelles.

1.2.3 O encerramento do Estágio na Faculdade

Não poderíamos deixar de falar sobre a experiência do encerramento da disciplina de estágio que ocorreu na faculdade. Neste dia tivemos que, além de entregar os relatórios, apresentar uma avaliação pessoal e da disciplina de estágio de maneira geral. Cada estagiária abordou pontos diferentes e deu ênfase a certos acontecimentos, mas cada um deles tinha sua

riqueza enquanto produção do conhecimento. Uma das estagiárias preferiu apontar, por exemplo, a história e a arquitetura da escola. Seu conhecimento sobre a história do bairro Barreto onde se localiza a escola foi impressionante. Fotografias raras que mostravam a transformação do bairro contribuíram para o nosso conhecimento na medida em que tudo era uma novidade. Outras estagiárias abordaram experiências e conceitos específicos trabalhados durante a disciplina. Cada uma apresentou da sua forma, com sua relevância e ainda produzimos um vídeo com fotografias da escola. Não havia um trabalho melhor ou pior, mas diferentes formas de falar sobre a prática, considerando suas implicações. Através de uma conversa, várias produções do conhecimento foram restituídas, o que é um ganho dimensional para a faculdade, para a escola e para nossa formação como pedagogo. Será um dia memorável no meu diário de campo:

O último dia de aula foi muito tranquilo se comparado a tantas disciplinas que quando dá avaliação temos medo. Podíamos falar das situações boas e ruins. Levamos em consideração as dificuldades de estar na escola, de desentendimentos, das dúvidas sobre os textos, das expectativas que tínhamos. Enfim, cada uma de nós tivemos nossos acertos e erros que não se refere à nota em si, mas ao grau de abertura que tivemos para experienciar a formação. Também achei muito ético termos o direito de nos dar uma nota, levando em consideração o envolvimento com a disciplina. Não teve nenhuma nota 10, mas a nota não mede o grau de nossa experiência (Diário de campo do Estágio Supervisionado III, 03/12/2010).



Figura 10: O encerramento da disciplina de Estágio Supervisionado III. Da esquerda para a direita: Micheli Meirelles, Rosimeri Dias (professora), Juliana Alcantara, Shirlei Coutinho (mais abaixo), Giselle Santos e Larissa Machado.

1.2 Ampliação do conceito de estágio supervisionado

Nos padrões gerais, o modelo de estágio supervisionado é considerado uma experiência a fim de fortalecer as competências do estagiário de acordo com práticas racionalizadas e que visa preparar o graduando para o mundo do trabalho. Sendo um processo de formação acadêmica, configura-se como uma atividade pedagógica, submetida à orientação e ao acompanhamento de profissionais habilitados a avaliar as atividades realizadas por um estagiário, tendo em vista os Parâmetros Curriculares Nacionais ou mesmo o Projeto Político Pedagógico da Universidade. A importância do estágio supervisionado está na reflexão crítica da contradição entre teoria e prática, inclusive no que se refere ao planejamento e avaliação das ações que serão desenvolvidas. Vejamos alguns dos objetivos específicos do manual de estágio da Universidade do Estado do Rio de Janeiro:

- integrar teoria e prática de forma dialética;
 - preparar o estagiário para a inserção no mercado de trabalho;
 - desenvolver assuntos específicos de conteúdo, enfoque e metodologia.
- (Legislação: a Lei nº 6.494, sancionada em 07 de dezembro de 1977)

A partir dos objetivos estabelecidos para o estágio na passagem acima, podemos ampliar não só o seu conceito, mas sua contribuição para a gestão escolar e a formação do pedagogo. Geralmente, a principal preocupação do manual de estágio é estipular como e o que se deve fazer no que diz respeito à relação teoria e prática na dimensão da contradição e, além disso, fazer críticas à organização escolar e propor melhorias que nada mais são solução de problemas.

De maneira geral, os relatórios de estágio seguem a padronização referida acima, não só porque o estagiário desconhece outras formas de fazê-lo, mas também não lhe foi apresentado outras formas de conhecer o próprio campo do estágio. Por outro lado, alguns estágios são significativos para a formação do pedagogo, o que não quer dizer que esteja preparado para trabalhar em qualquer escola, universalizando-se um único sistema de gestão escolar. Da mesma forma, também se universaliza o processo de estágio: presença marcada, anotações, auxílio em algumas atividades na escola, descrições do espaço físico e da organização da escola.

Essa é uma visão dicotomizada do conceito de estágio. Ela opera da seguinte forma: existe um manual que prevê e estabelece os objetivos do estágio independente do cotidiano da escola. Posteriormente faz-se a observação para descrever detalhadamente a escola com as devidas críticas sobre as questões negativas (geralmente falta de recursos e espaço físico

precário). Quando a teoria é colocada na prática surge a decepção de não conseguir atingir os objetivos. O conceito de solução de problemas (geralmente são ideias prontas) é escrito, em forma de sugestões, de modo que se cria uma expectativa, por parte do estagiário, de resolver todos os problemas, sendo dessa forma, o desfecho dos relatórios de estágio.

No entanto, o que experienciamos com a disciplina de Estágio Supervisionado III difere deste postulado curricular. Ela nos foi apresentada na medida em que pudemos conhecer, observar e praticar o estágio de forma inventiva. Assim, conversávamos nas aulas se havia um único modo de fazê-lo, a importância da formação por uma política inventiva. Refletíamos sobre as imprevisibilidades da escola, no que este território tinha de diferente dos outros, e que no seu movimento, pode mudar as pessoas e afetar a vida de muitas destas.

Voltando ao manual, o problema não está no fato de segui-lo, mas como se fecha esse modelo, pois na cartografia acompanhamos os processos ampliando o conceito de estágio para além dos objetivos, das críticas e da solução de problemas. Nessa dimensão, o estágio não se preocupa em preparar o graduando para o trabalho, até porque seria impossível. Se uma escola apresenta uma multiplicidade de sentidos, várias escolas seriam complexas demais para uma única forma de preparo. Portanto, não existe um modelo de escola, nem de professor e tampouco de gestão. Concordamos com Nascimento e Scheinvar (2010a, p.14) ao entenderem:

A prática profissional não como o aprofundamento de um conhecimento restrito, mas como a possibilidade de apropriação de instrumentos, de ferramentas para intervir no mundo, abrindo-se à multiplicidade que a vida apresenta, aí incluída a vida profissional. Nessa perspectiva, não se trata de adquirir conhecimento na universidade para correlacionar as experiências cotidianas a modelos e fórmulas, mas de usar o conhecimento como instrumento que, no contexto da prática profissional, contribua para construir referências, e assim, [...] encontrar alternativas que considerem as diferentes formas de estar no mundo.

Como podemos definir o estágio supervisionado que utiliza o método da cartografia? É uma política de formação por um modo inventivo a qual direciona outros modos de pensar o estágio, problematizando outras possibilidades de praticá-lo (DIAS, 2011). O estagiário cartógrafo terá como ferramenta algumas pistas não para chegar a um fim, mas para dar sentido ao estágio. Passos, Kastrup e Escóssia (2010) nos ajudam a pensar o estágio quando propõem pistas para uma cartografia. Dentre as oito pistas propostas, destacamos habitar território, acompanhar processos e política de narratividade. Essas pistas não avaliam a gestão da escola, e sim problematizam os modos de se fazer e pensar a produção de si e do mundo. Nessa dimensão, articulando o estágio supervisionado com o método da cartografia, o primeiro se constitui como uma política inventiva que possibilita ao pedagogo uma formação

inventiva (DIAS, 2009a), pois tal método exige do estagiário uma atitude diferenciada nas suas práticas.

O que a cartografia pode contribuir para o estágio supervisionado pensando a gestão escolar? O deslocamento dos processos de racionalização da gestão à favor da produção do conhecimento, saindo do campo da dicotomia entre teoria e prática. A cartografia procura problematizar os discursos prontos e as opiniões banalizadoras sobre a escola. Da mesma forma que atribuir pontos negativos à escola como desorganizada, problemática e outros conceitos que a subestima, impossibilita o estagiário tornar visível essas questões que não foram colocadas em análise. Não estamos falando de uma escola representacional, mas de um território vivo que se movimenta no cotidiano. Portanto, tendo ferramentas que permitam analisar os movimentos, podemos dar visibilidade não àquilo que se pensa sobre, mas ao que acontece. Em relação à produção do conhecimento:

Não houve apenas uma transformação nas preocupações, mas também no discurso filosófico, teórico e crítico: de fato, na maior parte das análises feitas, não se sugeria às pessoas o que elas deveriam ser, o que deveriam fazer, no que deveriam crer e pensar. Tratava-se antes de fazer aparecer de que modo, até hoje, os mecanismos sociais tinham funcionado, como as formas de repressão e de imposição tinham atuado e, a partir disso, me parece que se permitia que as pessoas tivessem a possibilidade de se determinar, de fazer – sabendo tudo isso – a escolha de sua existência (FOUCAULT, 2010a, p.290).

O estágio supervisionado na medida em que utiliza o método da cartografia no território escolar, cria outras formas de pensar, conhecer e praticar, facultando a constituição da existência. Entretanto, chega um momento em que na processualidade do estágio ficamos perdidos, pois estamos habituados a traçar objetivos e responder todas as questões. O que fazemos nessa situação? “Entender” para o cartógrafo não tem nada a ver com explicar e muito menos revelar” (ROLNIK, 2007, p.66). Sendo assim, não precisamos responder todas as questões, pois nem todas apresentam respostas, além de que elas não aparecem de imediato. A cartografia como um método de pesquisa processual possibilita que as respostas surjam em outras pesquisas continuadas. Por isso, podemos deixá-las em aberto, permitindo novas possibilidades de conhecer um território vivo e intenso como a escola, particularmente o Colégio Estadual Conselheiro Macedo Soares.

Quanto ao diário de campo, reafirmamos sua importância, uma vez que sua escrita é uma das formas do estagiário cartógrafo expressar sua maneira de observar e externalizar suas sensações. Mas como já havíamos mencionado, a cartografia é aberta e experimenta outras formas de expressão e outras formas de dizer. Por isso, concordamos com Romagnoli (2010) de que não podemos encarar os processos da vida de forma puramente racional. Precisamos



Figura 11: Um dos prédios da escola.

desconstruir o modelo vigente de estágio que coloca, na maioria das vezes, como foco a dicotomia entre teoria e prática, pois o desafio não é somente do cartógrafo, do estagiário, do gestor, do pesquisador, do professor, mas da ciência contemporânea.

A razão, meus senhores, é coisa boa, não há dúvida, mas a razão só é razão, e satisfaz apenas a capacidade racional do homem, enquanto o ato de querer constitui a manifestação de toda a vida, isto é, de toda a vida humana, com a razão e com o coçar-se. E embora a nossa vida, nessa manifestação, resulte muitas vezes de algo ignóbil, é sempre a vida, e não a extração da raiz quadrada” (DOSTOIÉVSKI apud ROMAGNOLI e PAULON, 2010, p.90).

Neste capítulo apresentamos o conceito de cartografia na perspectiva de Deleuze e Guattari (1995), mostrando que seu método se desloca dos métodos padronizados e que se apresenta de grande contribuição para a formação de professores e para o estágio supervisionado. Diante de um caminho diferenciado pela cartografia, podemos dizer que o estágio, nessa perspectiva, exige certa atitude, um esforço nos olhares, nas práticas e na escrita, o que nos possibilitou estudar as políticas de cognição e problematizar a solução de problemas. Portanto, com o método da cartografia é possível uma abertura para o conhecimento de tal modo que implica outros modos de praticar o estágio. Essa abertura é fundamental para a formação do pedagogo que aposta em práticas por uma política inventiva. Nesse sentido, é fundamental um aprimoramento sobre o estudo das políticas de cognição que é a base desse conhecimento diferenciado dentro do campo do estágio, o que veremos no próximo capítulo.

2. ESTÁGIO E AS POLÍTICAS DE COGNIÇÃO

Todo nosso conhecimento tem princípio nos sentimentos.

Leonardo da Vinci

Neste capítulo apresentamos os conceitos de políticas de cognição (DIAS, 2008b e 2009a; KASTRUP, 2008 e 2010) a partir dos estudos das ciências cognitivas, compreendendo que o estágio pode ser trabalhado de modo inventivo mediante a produção do conhecimento. Por outro lado, manifestamos nossas inquietações em relação à formação do pedagogo, que nos modos de fazer o estágio pela organização e funcionamento da gestão escolar, identificamos os processos de solução de problemas que constitui uma das competências desse campo (PARO, 1988). Entretanto, ampliando os estudos da cognição, percebe-se que o que existe não é somente solução de problemas, mas invenção de problemas (DIAS, 2008a e 2009a; KASTRUP, 2005; KASTRUP, TEDESCO e PASSOS, 2008).

2.1 Conceito de Políticas de Cognição

Falar em políticas da cognição significa afirmar que a distinção entre uma concepção de cognição como representação de um mundo preexistente e aquela que define a cognição como um processo de invenção de si e do mundo não se restringe a uma diferença entre modelos teóricos. A cognição representacional e a cognição inventiva são dois modos de estar no mundo, de estabelecer relação consigo e com a própria atividade de conhecer. [...] Falar em políticas de cognição é mais do que colocar em questão a neutralidade da ciência (KASTRUP, TEDESCO e PASSOS, 2008, p. 11).

O estudo das políticas de cognição nos ajuda a compreender os enfrentamentos do método da cartografia na produção do conhecimento, uma vez que para tal atitude não basta somente um grau de abertura para a experiência ou uma busca diferenciada de conhecimento teórico, mas a inserção numa dimensão política, como um *ethos*.

A partir dos estudos das políticas de cognição compreendemos que há diferentes modos de estar no mundo, de encarar a realidade e de conhecer. Por conta disso, procuramos dar um sentido ético-estético-político para os nossos estudos sobre produção do conhecimento e a formação do pedagogo dentro do campo do estágio supervisionado.

Mediante isso, a análise que fazemos é em relação ao conceito de *cognição*. Nos estudos científicos, a cognição é definida como um processo que constitui o conhecimento. “A

cognição é um sistema altamente cooperativo representado por uma rede de interconexões entre seus elementos constituintes, uns implicados com os outros” (DIAS, 2008b, p.161).

Sendo assim, de acordo com Varela (1995, apud DIAS, 2008b) o cognitivismo é uma das quatro etapas dos estudos das ciências cognitivas, a mais cibernética, connexionismo e enação. Trataremos em nossa pesquisa, duas das ciências cognitivas: cognição representacional e a cognição inventiva. A primeira “consiste em agir na base de representações que têm uma realidade física sob a forma de código simbólico num cérebro ou numa máquina [...]. Presume que o mundo é pré-definido e surge por generalizações” (DIAS, 2008b, p.159). A segunda é chamada de enação ou atuação a qual a “cognição que se segue não é a solução de problemas por representações, mas a partir de tensões que orientam a processualidade do conhecer” (*Idem*, p.162).

Às vezes tenho um sentimento de que meu saber-fazer é performatizado. Estou sempre amparada por manuais e regras que seguem princípios para transformação. Esse estágio me permitiu o deslocamento e agora tenho que pensar por mim mesma. Parece que estou sozinha! Mas sei que não é isso. Acabei de descobrir que não sei lidar com o meu próprio conhecimento. É impressionante o quanto estamos condicionados ao representacionismo (Diário de campo do Estágio Supervisionado III, 20/08/2010).

Podemos perceber na passagem acima que existe um único caminho para conhecer dentro da perspectiva da representação, por isso, a dificuldade em compreender uma cognição ampliada. Esta nos possibilita um conhecimento que se liga por rede³, que nos leva para várias direções, inclusive para uma cognição inventiva. Segundo Dias (2009a, p.171) “a cognição ampliada pode operar de maneira tensionada, estranhada, perturbada por algo que a force a inventar”. Desde modo, uma cognição é ampliada e inventiva quando se discute que não existe um mundo prévio, nem sujeito preexistente tal qual nos abre possibilidades de conhecer e atuar a favor de si e do mundo.

Não tinha pensado na possibilidade da cognição estar externalizada. Sempre pensei nessa questão da cognição como um processo puramente biológico e racional. É uma surpresa ver a cognição com este novo traçado conceitual! Isso faz até a gente se auto-analisar mais (Diário de campo do Estágio Supervisionado III, 20/08/2010).

Por conta disso, consideramos a escrita no diário de campo uma possibilidade de produzir conhecimento. Como? Colocamos no diário de campo as práticas do estágio, mas não somente as ações, mas os processos e as sensações. O diário de campo é um exemplo de

³O conhecimento que se liga por rede nos remete ao conceito de rizoma de Deleuze e Guattari (1995) o qual nos ajuda a pensar as várias formas de conhecer por meio de uma multiplicidade e pela heterogeneidade: “[...] qualquer ponto do rizoma pode ser conectado a qualquer outro ponto [...]” (p.15). “Um rizoma não começa nem conclui-se, ele se encontra no meio, entre as coisas” [...] (p.37). A cognição pensada de maneira rizomática, é pensada pelo meio, pelas suas conexões, não obedecendo a um determinado padrão de funcionamento.

como fazemos desse instrumento uma auto-análise do conhecimento e até a que ponto sabemos lidar com ele. “Quando falo em políticas de cognição me refiro aos diferentes modos de se relacionar com o conhecer, que se vinculam às práticas efetivas e aos usos e efeitos de tais práticas na formação e na vida” (DIAS, 2009a, p.168). Sendo um estagiário cartógrafo, a formação do pedagogo que aposta numa política inventiva, dá visibilidade às suas práticas e aos efeitos da mesma. É o que veremos no próximo capítulo sobre a análise de implicação.

Estou confusa com essa relação política com a cognição. Sempre entendi política no sentido partidário e cognição como um processamento de informações. Porém me deparo com leituras que me mostram que esses conceitos não se fecham nessas definições. Existem momentos dentre os quais penso que não vou conseguir escrever o que entendi sobre isso tudo, mas só saberei escrevendo. Do contrário, continuarei confusa (Diário de campo do Estágio Supervisionado III, 03/09/2010).

A partir das questões colocadas no diário acima percebemos que, em certo momento no estágio, sentimos o quanto nossa forma de pensar e agir segue uma só direção. É por meio do diário de campo que damos visibilidade a uma cognição que está além do nosso interior. Assim, o estágio enquanto uma formação inventiva (DIAS, 2009a e 2011) que se faz por políticas de cognição, possibilita encontrarmos nossas dificuldades no exercício de externalizar nosso próprio conhecimento e tensioná-lo.

Assim, as políticas de cognição são as ações que se expressam exteriormente pelo nosso corpo, ou seja, pensar, falar, refletir, discursar, entre outras formas de ação. “Essa perspectiva reside na convicção de que uma cognição é corporificada, encarnada e distinta da cognição entendida como processamento mental” (KASTRUP apud DIAS, 2008b, p.163). Podemos ver da seguinte maneira, as políticas cognitivas envolvem mais um movimento de atitude do que um estado de pensamento. Cognição não é só o ato de pensar, mas um fazer diferente, se posicionar diante da realidade. Portanto, as políticas de cognição são exteriorizadas em nossas atitudes.

É no diário de campo que também “como um domínio cognitivo, se desenvolve expressando interesses, desejos, ambições, aspirações e fantasias dos cientistas, embora tenha uma objetividade e independência emocional” (MATURANA, 2001, p.147). Isso tudo não é pensamento, não é interiorizado, mas se apresenta nas atitudes, é exteriorizado. Dessa forma, enunciamos os enfrentamentos de si e com o mundo.

De acordo com Passos, Kastrup e Escóssia (2010, p.202) o conceito de política cognitiva “busca evidenciar que o conhecer envolve uma posição em relação ao mundo e a si mesmo, uma atitude, um *ethos*”. Assim, o estagiário se coloca numa posição de inventor do

conhecimento, não se preocupando com a relação dos novos conceitos aprendidos com a prática, mas como se posicionar diante deles e analisar os seus efeitos.

A formação do pedagogo, nessa dimensão, amplia suas formas de conhecer, possibilitando uma nova postura diante de si e do mundo. Tal postura pode ser entendida como uma política de invenção, uma das formas de políticas de cognição. Sobre as diferentes políticas cognitivas que habitam o campo do estágio, Dias (2008b, p.165) insiste que:

Há necessidade de uma tomada de decisão política, porque há, envolvida na posição inventiva, uma busca que problematiza o já feito, as formas prontas, o meramente técnico, uma moral conservadora, uma política de manutenção das formas existentes e estabelecidas, de ensinar e aprender que desqualificam a diferença.

Na passagem acima vemos a posição inventiva de um cartógrafo diante das formas construídas e estabelecidas. Por outro lado, como pensar na formação de um pedagogo atuante em uma gestão escolar que problematiza o meramente técnico e as formas estabelecidas? E se fosse meramente humano e sem as formas? Essas inquietações faziam parte do nosso cotidiano e tentávamos romper com elas. Entretanto, não foi pelo rompimento que compreendemos tais questões, mas nos posicionando diante destas.

Andando pelas salas ainda não consegui entender o que devo fazer no estágio. Acho que só entenderei o que estou fazendo aqui quando conseguir ver o que ainda não estou vendo. Até agora eu só observei a escola, mas ainda não sei o que um gestor faz a não ser ficar dentro de uma sala resolvendo problemas. Será que isso é aprender? Será que isso é conhecimento?(Diário de campo do Estágio Supervisionado III, 03/09/2010).

Percebemos diante da passagem acima que a prática de uma política inventiva é um desafio no campo do estágio supervisionado, uma vez que exige uma posição diante do que já conhecemos e daquilo que não conhecemos, tornando-se um processo de construção e de desconstrução contínuo. “Tal desafio explora os limites, as condições, a exigências para que se possa fazer o estágio uma formação que permita cada vez mais, o exercício de pensar de outro modo, de ser de outro modo” (DIAS, 2008b, p.178).

Uma das outras formas de pensar e praticar o estágio está na compreensão da relação subjetividade e objetividade a qual não é uma condição da atividade cognitiva, mas sim efeito. Assim, a neutralidade e a objetividade da ciência não são condições para a produção do conhecimento. Por outro lado, subjetividade e objetividade se aproximam, tornando-se efeitos dessa produção. Esse estudo foi fundamental para o uso do método da cartografia, bem como para fazer análise de implicação no estágio supervisionado, uma vez que foi desse conhecimento e dessas práticas que emergiu uma concepção de cognição inventiva e ampliada. Por isso, trazemos a questão das políticas de cognição.

Portanto, estudar a cognição nos levou para uma direção em que surge uma preocupação por procurar outras formas de conhecer, bem como outras formas de praticar dentro do campo do estágio. As políticas de cognição, por sua vez, possibilitam a formação do pedagogo por uma política inventiva. Diante de um trabalho inventivo dentro do campo do estágio, ampliam-se os diferentes modos de conhecer aguçando uma nova postura diante de si e do mundo.

Por outro lado, manifestamos nossas inquietações em relação à formação do pedagogo, que em outros modos de fazer o estágio, a solução de problemas é um dos pré-requisitos desse campo. Entretanto, ampliando os estudos da cognição, percebe-se que o que existe não é somente solução de problemas, mas invenção de problemas.

2.2 Por uma solução ou invenção de problemas?

Comumente, os estudos na área de gestão escolar, também chamada de administração escolar, apresentam-se sob perspectivas empresariais e representacionais tais quais eficiência, habilidade, competência e técnica são alguns dos traços que modulam o perfil de um administrador (MEDEIROS, 2007; PARO, 1988; FORTUNA, 1982). A gestão escolar se divide nas modalidades de supervisão, secretaria e direção. Nesse sentido, era através desse modelo de gestão escolar que estudávamos em outras disciplinas concomitantemente com o Estágio Supervisionado III, o que provocou um “turbilhão” de confusões.

O conhecimento oriundo da disciplina da gestão escolar tinha como modelo pesquisas no desenvolvimento de técnicas industriais e administrativas como as de Ford, Taylor e Fayol; e as empresariais (PARO, 1988; FORTUNA, 1982). Percebe-se tamanha distância entre os conhecimentos quando se compara o passado e o presente. Além do mais, essas teorias não respondiam certas questões que observávamos no cotidiano. Consideramos que uma política inventiva parte das questões da atualidade, do presente, enquanto que a solução já está instituída historicamente de acordo com Foucault (1983, apud KASTRUP, 2007, p.15). Por conta disso, a invenção de problemas abre outras possibilidades de conhecer o mundo mergulhado no presente.

Para os modernos teóricos da Administração, a sociedade se apresenta com um enorme conjunto de instituições que realizam tarefas sociais determinadas. Em virtude da complexidade das tarefas, da escassez dos recursos disponíveis, da multiplicidade de objetivos a serem perseguidos e do grande número de trabalhadores envolvidos, assume-se a absoluta necessidade de que esses trabalhadores tenham suas ações coordenadas e controladas por pessoas ou órgãos com funções chamadas administrativas. [...] Nesse contexto, acha-se

obviamente a escola que, como qualquer outra instituição, precisa ser administrada, e tem na figura de seu diretor o responsável último pelas ações aí desenvolvidas (PARO, 1988, p.17)

De acordo com a passagem acima percebemos que a organização da escola está amparada pela determinação de funções, práticas, normas, regras, que precisam ser cumpridas a fim de atingir um resultado. Quando isso não ocorre há um problema tendo-se a necessidade de criar soluções. Por outro lado, uma das competências na formação do pedagogo é o seu papel de solucionador de problemas.

Será que estarei capacitada para exercer a função de gestora a partir do que estamos estudando? Mas também a capacidade é somente técnica e a invenção parte da busca pelo conhecimento. Quando estivermos atuando pedagogas, não sei o que mais vai pesar no meu trabalho: técnica ou conhecimento? (Diário de campo do Estágio Supervisionado III, 24/09/2010).

De acordo com a passagem acima, percebemos que a realização de algumas funções no estágio, bem como nosso conhecimento, no início, estava amparado por conceitos de uma lógica racional da administração escolar, o que travava outras possibilidades de conhecer e praticar. Na medida em que escrevíamos no diário de campo sobre nossas angústias de não nos ensinarem como funciona cada modalidade da gestão escolar (supervisão, secretaria e direção) começamos a compreender que o caminho não era esse, mesmo que essa tenha sido nossa expectativa quando chegamos ao estágio.



Figura 12: Trabalhando no primeiro dia de estágio na escola.

Por isso, algumas inquietações surgiram quando percebemos os efeitos de nossas análises e práticas que se deram de modo inventivo. A forma como esperávamos ser a nossa formação em gestão escolar partia de um entendimento da cognição como processamento de dados, sendo assim, um processo de solução de problemas. Entretanto, os estudos da cognição contemporânea, da cartografia e da análise institucional, ampliaram nosso conhecimento sugerindo novas questões como criação, invenção de problemas e modulações da cognição. Em nossa pesquisa, trataremos da invenção de problemas. Dessa forma, podemos iniciar nossas inquietações colocando uma questão: há conhecimento sem invenção?

Antes de tudo é preciso recorrer à etimologia da palavra latina *invenire* que significa retirar restos arqueológicos (KASTRUP, 2005, p.27). Nesse sentido o ato de inventar não tem um início e não surge instantaneamente. Assim, se procurarmos por onde ele se esconde e tirarmos as camadas históricas, percebemos que ele estava lá desde sempre. O que queremos dizer é que a invenção não parte de um fenômeno particular, único e instantâneo. Porém é possível ser um inventor na medida em que esteja disposto a se desprender de tarefas determinadas e funções.

No cotidiano escolar surgem imprevisibilidades que nos desestabilizam se não soubermos ser inventivos. A organização da escola, reuniões marcadas, atividades administrativas e o projeto político pedagógico podem não sair da forma como planejávamos e esperávamos, o que para um gestor que pretende atingir resultados, é um sentimento frustrante. “Se queremos criar novas formas de conhecer e viver, não podemos nos furtar de inventar o mundo” (KASTRUP, 2008, p.110). Dessa forma, se quisermos obter êxito com o nosso trabalho dentro da escola, uma das possibilidades de enfrentar os problemas é pela invenção.

Não posso colocar em prática o que estudei na gestão escolar. O pensamento e os conceitos são novos demais para minha mente contaminada pelo representacionismo. Então, tenho que me esforçar em compreender como é possível um gestor que não foca seu trabalho na solução de problemas? É possível a melhora sem a solução do problema? É possível a própria solução do problema? (Diário de campo do Estágio Supervisionado III, 27/08/2010).

Em alguns momentos no estágio supervisionado tivemos dificuldades de pensar diferente, pois estamos carregados de ideias prontas que dão menos trabalho para pensar. No entanto, ficamos dependentes de uma hegemonia que impossibilita sermos inventivos em nossas práticas. Encontramos dificuldades até mesmo quando estamos em contato com um novo conhecimento, como foi inicialmente neste estágio.

Essa ampliação que estamos enfatizando a todo instante sobre os estudos das políticas de cognição, possibilitou nos posicionar diante da ideia de que o que existe não é somente solução de problemas, mas invenção de problemas. Conhecer bem aquilo que nos propomos a fazer exige uma implicação de nossas ações e o ato de inventar. Com efeito, o estágio supervisionado permitiu um deslocamento da solução de problemas para uma invenção. Esse é um dos modos de produzir conhecimento dentro do campo do estágio. Assim, Kastrup (2005, p.1274) nos ajuda entender invenção por meio da filosofia de G. Deleuze (1988):

Não é uma capacidade de solução de problemas mas, sobretudo, de invenção de problemas. Além disso, a invenção é sempre invenção do novo, sendo dotada de uma imprevisibilidade que impede sua investigação e o tratamento no interior de um quadro de leis e princípios invariantes da cognição.

Para que pudéssemos dar visibilidade à gestão em que estávamos implicados, tivemos que conhecer outros modos de praticar o estágio, por isso, este ocorreu numa dimensão diferenciada. Por conta disso, “a invenção não é um processo psicológico, mas uma potência que a cognição tem de diferir de si mesma, uma potência temporal, de diferenciação que ultrapassa outros processos psicológicos” (KASTRUP, 2005, p.1274). Não havia uma preocupação em atingir resultados, adquirir competências e habilidades cognitivas hegemônicas. Problematizávamos o processo do conhecer dentro do campo da gestão escolar que está amparada pelo modelo representacional. De forma semelhante ao que se experimentou no estágio em Conselhos Tutelares (NASCIMENTO e SCHEINVAR, 2010, p.21), no estágio do Colégio Estadual Conselheiro Macedo Soares procuramos experimentar nos afastando do “modelo de desenvolvimento organizacional, ou seja, que atua na lógica de inicialmente conhecer os problemas, explicá-los, para em seguida buscar soluções técnicas para os mesmos”.

Se a relação que mantemos com as formas cognitivas não nos fecha ao que nos chega de diferencial e problemático, se desenvolvemos a capacidade de nos manter trocados pelas afecções, a invenção não se esgota na solução, mas mantém sua processualidade. [...] os hábitos atuais não são tomados como a única fonte das ações, mas esta é também buscada naquilo que faz diferença e tensão com eles. Nessa medida, a cognição não funciona como se tivesse condições fechadas de possibilidades, mas acessa a complexidade de sua condição virtual, mantendo em tensão as antigas formas e aquilo que as problematiza. Trata-se de aprender a viver num mundo que não fornece um fundamento preestabelecido, num mundo que inventamos ao viver, lidando com a diferença que nos atinge (KASTRUP apud DIAS, 2008a, p. 45).

De acordo com a passagem acima podemos utilizar as políticas de cognição a nosso favor, não porque somos contra a representação, mas sim para abrir as possibilidades de formação do pedagogo com uma multi-referencialidade (LOURAU, 1993). A política

inventiva, por sua vez, é uma ferramenta que permite tensionarmos o conceito de solução de problemas que é um dos pontos curriculares do estágio. Por que o currículo do estágio, de forma geral, exige que criemos soluções de problemas? Por que sempre temos que ter resposta para tudo? As respostas que partem de um modelo representacional se mostram óbvias porque são pensadas nos padrões determinantes das próprias questões. Assim, experimentar o estágio de modo inventivo faz da formação do pedagogo um processo potente que, ao produzir conhecimento, o faz por uma política inventiva.



Figura 13: Os corredores da escola.

Entendida como invenção, a cognição deve ser definida por sua abertura para o novo, para o inesperado, para o inantecipável. Em termos bergsonianos, reiteramos que ela deve ser tratada como capacidade de colocar problemas, e não só de solucionar problemas já dados. A função de problematização corresponde ao momento em que os limites dentro dos quais ela opera, ou seja, seus quadros de referência habituais mostram-se ineficazes. Pensando desta forma, somos conduzidos a uma problematização da própria psicologia cognitiva, pois, tratando-se de um conhecimento sobre o conhecimento, ela não pode se furtar a essa natureza. Deve, portanto, abrir-se para a colocação de novos problemas, como é o caso da própria invenção (KASTRUP, 2007, p. 62).

A autora coloca uma questão de suma importância para a formação do pedagogo, visto que a cognição deve colocar problemas e não somente solucionar. Assim voltamos às questões colocadas anteriormente. Por que o currículo do estágio, de forma geral, exige que criemos soluções de problemas? Por que sempre temos que ter resposta para tudo? Por meio de uma cognição inventiva podemos colocar problemas reconhecendo que existe uma referência que não está sendo eficaz para o nosso conhecimento, o qual problematizamos o próprio conhecimento. Um pedagogo que aposta numa política inventiva reconhece suas

fraquezas, sente-se integrante de um coletivo com sua responsabilidade, procura entender seus problemas não transferindo para o outro, mas tentando resolvê-los por uma autogestão (LOURAU, 1993). Por outro lado, Kastrup (2005, p.1275) “ressalta que a invenção não é um processo que possa ser atribuído a um sujeito. A invenção não deve ser entendida a partir do inventor. O sujeito, bem como o objeto, são efeitos, resultados do processo de invenção”. Isso significa que a invenção parte de um processo de produção de subjetividade, como invenção de si e do mundo o qual o processo de inventar e o invento que dele resulta, ocorrem ao mesmo tempo.

É necessário que tenhamos atenção quando não compreendemos os fundamentos emocionais de nosso agir e tornamo-nos prisioneiros tanto da crença de que os conflitos e problemas humanos são racionais – e, portanto, devem ser resolvidos através da razão –, quanto da crença de que as emoções destroem a racionalidade e são uma fonte de arbitrariedade e desordem na vida humana (MATURANA, 2001, p.182).

A todo instante enfatizamos que a experiência da disciplina de Estágio Supervisionado III prioriza a formação de um pedagogo inventivo o que não quer dizer que conseguirá ser inventivo todas as vezes que estiver diante de um problema. Muitos acreditam que a solução de problemas por meio das emoções é sinônimo de fraqueza e de incompetência. Pelo contrário, de acordo com Maturana (2001, p.182) “raramente estamos conscientes do fato de que são nossas emoções que guiam nosso viver, mesmo quando afirmamos que estamos sendo racionais.” Isso significa que estar sempre preparado para o trabalho é um modo racional de pensar a gestão escolar. O que a política cognitiva pode nos ajudar nessa questão é estarmos atentos às nossas sensações, pois estas nos facilitam diante das imprevisibilidades e dos problemas, ao contrário das técnicas prontas.

Estar atento à nossa relação com a cognição, principalmente na escola, não é uma questão de estrutura e funcionamento, mas sim de como a cognição se configura concretamente. A escola enquanto um campo do conhecimento e com os seus múltiplos sentidos nos faz colocar o problema das políticas cognitivas em questão, pois de acordo com Kastrup (2005, p. 1281):

Somente entendendo a cognição como invenção podemos dar conta do fato de que algumas formas cognitivas, forjadas pelas nossas práticas concretas, resultam em subjetividades cognitivas, que se limitam a tomar o mundo como oferecendo informações prontas para serem captadas.

O estudo da cognição no seu sentido ampliado nos possibilitou uma abertura do conhecimento sem precedentes. É um exercício que força o estagiário a pensar travando uma

luta que pode ser a favor ou contra o próprio conhecimento. E algumas vezes precisamos refazer nossos pensamentos, nossos modos de praticar e de escrever. Por isso, ser um estagiário cartógrafo não é somente analisar o processo do estágio, mas ser analisador das próprias análises. Como já foi dito anteriormente, o estágio numa dimensão inventiva não quer dizer que seja uma resposta para todos os problemas. Com efeito, destacamos que para a formação de um pedagogo é importante uma ampliação do estudo da cognição, o que abre novas possibilidades de conhecer e inventar a si e o mundo.

3. GESTÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DE IMPLICAÇÃO

Nós, homens do conhecimento, não nos conhecemos; de nós mesmos somos desconhecidos.

Friedrich Nietzsche

Neste capítulo propomos tensionar os modos instituídos da gestão escolar por meio da análise de implicação (LOURAU, 1993; NASCIMENTO e SCHEINVAR, 2010, ROCHA, 2007)) no Colégio Estadual Conselheiro Macedo Soares no qual foi realizado o Estágio Supervisionado III. Para tal análise faremos uma breve conversa sobre a Análise Institucional (LOURAU, 1993), bem como sobre o diário de campo na sua forma de restituição.

3.1 O campo da Análise Institucional

A Análise Institucional (LOURAU, 1993) é compreendida como um novo campo de coerência, ou seja, é um confronto do saber instituinte com o saber instituído. A análise é trabalhada por meio da contradição. O que diferencia esse campo das outras ciências é que tentamos analisar nossas próprias contradições, uma vez que há um reconhecimento de nossa parte que isso ocorre.

A Análise Institucional teve muitos inícios e, também por essa amplitude, há severas dificuldades para se perceber seu campo de coerência. Creio ser mais fácil reconhecer e identificar o já conhecido, ou o instituído. Quanto ao “novo” – o “estranho”, o “desconhecido”, sempre temos podido isolá-lo como incoerente (e assim, ainda hoje, o fazemos) (LOURAU, 1993, p.9).

Como já foi dito anteriormente, a análise institucional trabalha com a contradição que é fundamental em nossa pesquisa. Consideramos duas de suas contradições: a teoria da instituição e o conceito de autogestão.

A teoria da instituição, conforme Lourau (1993), considera a instituição não como um “prédio”, mas como uma dinâmica que tem movimento, não como uma coisa observável. Porém, a análise da contradição desta teoria não é feita só no instituído, mas leva em consideração o instituinte. Essa teoria permite sentir o cotidiano de uma instituição. Em nosso caso, a escola foi o campo em que se deu essa dinâmica. Cada dia um movimento e um acontecimento com sua multiplicidade de sentidos.

O conceito de autogestão é outra contradição trabalhada pela análise institucional. Aqui na pesquisa cabe uma autogestão pedagógica. Entretanto, como passamos a maior parte do cotidiano na heterogestão, enfatizamos esta. Segundo Lourau (1993) ‘nós funcionamos, todos,

em todos os lugares, sob esta heterogestão; ou seja, “geridos” por ”outrem”. E a vivemos como coisa natural’[...]. Assim, no cotidiano evitamos assumir muitos problemas e acabamos entregando a autogestão a outra pessoa, o que favorece que se dê a heterogestão. Essa forma de viver nos aliena e nos priva de nossa autonomia. “O projeto autogestionário busca cortar o cotidiano nos seus rituais através de dispositivos analisadores dos modos de vida naturalizados, em busca da constituição de campos problemáticos” (ROCHA, 2007, p.44). Dessa forma, a autogestão é um processo que permite analisarmos o nosso cotidiano através de dispositivos, pois ela é atitude e não um conjunto de regras do sistema educacional.



Figura 14: Um dos pátios da escola.

Essas duas contradições foram fundamentais para o nosso estágio, pois começávamos a pensar nos conceitos da gestão administrativa e empresarial atribuídos à escola. A análise institucional nos permitiu tensionarmos autogestão e heterogestão por uma auto-análise, uma vez que inquietações ocorriam constantemente, mas ao mesmo tempo, não sabíamos como expressá-las.

Outro conceito do campo da Análise Institucional que nos ajudou na disciplina de Estágio Supervisionado III foi o da análise de implicação. Mediante isso, a desnaturalização dos processos de estágio, impregnado em nós, foi acontecendo por uma análise de implicação.

A análise aqui se faz sem distanciamento, já que está mergulhada na experiência coletiva em que tudo e todos estão implicados. É essa constatação que força o institucionalismo a colocar em questão as ideias de objetividade, neutralidade, imparcialidade do conhecimento. Todo conhecimento se produz em um campo de implicações cruzadas, estando necessariamente determinado neste jogo de forças: valores, interesses, expectativas, compromissos, desejos, crenças, etc (PASSOS e BARROS, 2010, p.19).

Portanto, a análise de implicação ocorria, dentre outros meios, através da escrita no diário de campo. Sentíamos necessidade de escrever a nossa sensação de estarmos vivendo os acontecimentos que nos afetavam no estágio. Portanto, a escrita não só dos fatos observados, mas das sensações, nos ajudaram a dar visibilidade às nossas inquietações na relação entre o instituído e o instituinte, desnaturalizando processos.

3.2 O diário de campo como restituição

O diário de campo é um recurso antigo dos cientistas desde o século XIX no qual relatavam suas escritas em primeira pessoa. Com este recurso eles trabalhavam com mais segurança ao se lançarem no campo da pesquisa. Dessa forma, em nossa pesquisa, o diário de campo pode nos ajudar a dar visibilidade às sensações e aos efeitos da instituição, principalmente quando estamos em dificuldades para compreender alguns conceitos como os apresentados aqui.

Nunca fiz uma análise institucional. Nem sei por onde começar. Não domino este conceito. Eu só aprendi fazer descrição do espaço, apontar críticas e criar solução de problemas em outras disciplinas. Como irei romper com este conhecimento impregnado em mim? Será que tudo que aprendi está errado? Se antes tudo era contradição, agora chamo isso de confusão! (Diário de campo do Estágio Supervisionado III, 08/10/2010).

De acordo com o diário acima percebemos a angústia diante do novo, demonstrando certa resistência diante deste, colocando em questão a validade do que aprendeu anteriormente. Sobre isso, podemos dizer que não é uma questão de estar certo ou errado o que se conheceu antes, mas podemos conhecer outras formas de aprender e praticar o estágio. Mas o diferente assusta para os que se fecham.

Segundo Barros e Passos (2010, p.173) “o modo de dizer e o modo de registrar a experiência se expressam em um tipo de textualidade que comumente é designado como diário de campo ou diário de pesquisa”. A escrita do diário de campo também não é uma escrita informal e simples. Apesar de ter as impressões do pesquisar, de ter todo um aspecto afetivo, ela é carregada de regras e técnicas que nos dá a direção de uma análise. Tanto que existe uma reescrita do diário de campo que muitas das vezes foi necessária no estágio. Mais do que isso, “como elemento de treinamento de si, a escrita tem, para utilizar uma expressão que se encontra em Plutarco, uma função *etopoiética*: ela é a operadora da transformação da verdade em *êthos*” (FOUCAULT, 2010b, p. 147).

Sinto-me bem ao escrever e poder dizer como me sinto diante de toda esta novidade. No final da minha formação acadêmica é que descubro o fato de não poder olhar somente para as coisas que giram em torno de um lugar, mas fora dele. Apesar de toda a dificuldade, parece que as questões não respondidas começam vir à tona num choque de conceitos. Este estágio, embora muito diferente, interfere nas minhas práticas até fora da escola (Diário de campo do Estágio Supervisionado III, 26/10/2010).

Percebe-se através do diário acima que agora surge não exatamente uma compreensão, mas uma posição diante dos novos conceitos. É importante dizer que à medida que nos preocupávamos em entender toda aquela prática diferenciada, nos atrapalhávamos de certa forma. Entretanto, quando nos abrimos a experimentar os novos conceitos, deixando fluir as sensações, é que pudemos nos deslocar dos conceitos da administração escolar estudados em outras disciplinas.

No capítulo anterior, vimos que as políticas de cognição se expressam num *ethos*, as quais notamos a importância da escrita de si desde a antiguidade. Esta noção comparece mais uma vez para ressaltar uma escrita incorporada, como uma ferramenta essencial para a vida e para a formação de professores.

Nesses textos de Epíceto, a escrita aparece regularmente associada à “meditação”, ao exercício do pensamento sobre ele mesmo que reativa o que ele sabe, torna presentes um princípio, uma regra ou um exemplo, reflete sobre eles, assimila-os, e assim se prepara para encarar o real (FOUCAULT, 2010, p.147).

Com efeito, o diário de campo nos permite o conhecimento da experiência cotidiana. A escrita do diário, por sua vez, mostra outro lado da pesquisa que se costuma ocultar que são as condições da mesma e da vida do pesquisador. Geralmente, quando são apresentados os resultados finais da pesquisa, temos a impressão de que tudo aconteceu como se esperava ou como planejado. Segundo Lourau (1993), o diário de campo reconstitui a história subjetiva do pesquisador, mostrando a contradição existente entre a temporalidade da produção pessoal e a institucional.

A escrita do diário de campo pode ser considerada um exercício pedagógico na medida em que delimitamos como campo o cotidiano escolar. Nesta modalidade, o pesquisador não anota diariamente todos os acontecimentos, somente o especial (MIGUEL, 2010). Além de que o diário pode, vinculando-o à questão da produção de subjetividade, produzir o surgimento de novas análises através de acontecimentos, em geral, desprezados para efeito de análise.

A escrita como *stultitia* se define pela agitação da mente, pela instabilidade de atenção, pela mudança de opiniões e vontades, e conseqüentemente pela fragilidade diante de todos os acontecimentos que podem se produzir; caracteriza-se também pelo fato de dirigir a mente

para o futuro, tornando-a ávida de novidades e impedindo-a de dar a si mesmo um ponto fixo na posse de uma verdade adquirida (FOUCAULT, 2010b, p.150).

De acordo com o autor acima, a escrita à medida que se torna uma prática constante, nos oferece a dimensão das incertezas, das indefinições, das instabilidades, das mudanças que aparecem inclusive na reescrita do diário de campo. Assim, percebemos o quanto a verdade não se dá *a priori* e a busca da mesma não resultará em precisão.

O diário de campo é uma ferramenta trabalhosa, pois é necessário registrar tudo que nos afeta tornando-se uma escrita constante. Às vezes não temos tempo para escrever, mas foi pela escrita, fazendo análise de nossas análises, que nos permitiu ver o caminho a ser seguido tanto do pensar quanto do fazer diferente, principalmente quando apontava os erros da gestão escolar. Em vez disso, começamos a pensar que poderia ser uma vontade de apontar erros e não de fato que eles tivessem acontecido. Portanto, a escrita permitiu uma mudança no olhar sobre a escola, sobre o estágio e sobre nós mesmos.

O diário de campo pode ser visto como uma restituição a qual não se refere ao ato de pesquisar e sim ao processo de pesquisar. Nele são escritas ideias que costumam ser deixadas de lado, conversas típicas do cotidiano, situações que são vistas como rotina. Porém é um tipo de escrita que tem seus devidos cuidados, pois ao escrevermos é preciso estar atento a certas denúncias, acusações e críticas. É uma escrita que deve buscar enunciar o acontecimento e não denunciar outrem. É por isso, que o diário deve ser escrito em si mesmo, pois teremos o mesmo cuidado com o outro que temos conosco.

A restituição na socioanálise, para ser verdadeiramente construtiva, supõe o respeito a certas regras. Entre estas, certamente, as regras ontológicas da descrição e as regras técnicas relativas à escolha do momento oportuno para a restituição. É um pouco como na vida cotidiana, quando escolhemos o que deve ser dito das coisas que pensamos (e quando). Realmente nunca dizemos tudo o que pensamos, não importa em qual situação (LOURAU, 1993, p.52).

Na passagem acima o autor fala da importância da restituição como uma construção verdadeira na medida em que suas regras se amparam na escolha do que deve ser dito, ou seja, há uma seleção das situações que são colocadas porque o que se busca é uma liga de conhecimentos por diferentes fontes. Assim, o diário de campo enquanto uma produção do conhecimento, nos relatórios de estágio, é uma forma de restituição dessa experiência cotidiana.

É dessa forma que vemos a restituição dos relatórios finais do estágio. Não com a função de descrever ou prestar contas, mas como recurso para ampliar as análises sobre as práticas, fazendo-o de forma coletiva e de maneira tal que a discussão possibilite ao grupo se apropriar de seus processos cotidianos de prática de trabalho. Entretanto, essa forma de construir

relatórios e apresentá-los como ferramenta de restituição não é usual. Talvez por isso venha produzindo tantos estranhamentos, desconfianças, sentimentos de estar sendo avaliado, desqualificado, policiado. De fato, a prática de restituição não é usual e a de analisar nosso cotidiano, menos ainda (NASCIMENTO e SCHEINVAR, 2010a, p.16).

Assim, o mesmo critério vale para o relatório de estágio o qual pensamos não ser qualquer “coisa” escrita. O relatório tem um significado científico, afetivo e coletivo. Apesar de ser escrito por um estagiário, não é individual. Segundo Lourau (1993) o peso da coletividade na escrita do relatório é inimaginável. São professores, alunos, funcionários, sujeitos que encontramos nas ruas, autores de livros, citações de citações, até quem já passou por nossa vida. Enfim, todos os sujeitos colaboram de alguma forma em nossa escrita. E por que não poderia ser científico? Defendemos que uma pesquisa nunca é individual, ela é sempre coletiva. Não há separação entre o sujeito e o objeto da pesquisa. Portanto, toda pesquisa coletiva tem uma contribuição de vários sujeitos, sendo assim, científica.

Dessa forma, segundo Lourau (1993), a restituição é uma parte integrante da pesquisa, uma vez que continua após a redação final do texto, podendo até mesmo, ser interminável. Mas a pesquisa restituída deve ter relação com a análise de nossas próprias implicações. Enfim, a restituição é um movimento para retornar os acontecimentos que são considerados de pouca importância.

O trabalho da pesquisa deve ser sempre acompanhado pelo registro não só daquilo que é pesquisado quanto do processo mesmo do pesquisar. [...] Nesse sentido, tal registro se complementa no ato de sua restituição. O texto a ser restituído aos diferentes intervenientes permite a ampliação e publicização da análise das implicações que se cruzam no trabalho da pesquisa (BARROS e PASSOS, 2010, p.172).

Uma das características da restituição escrita é a de produzir um tipo de reflexão própria do escrever. O praticante de tal exercício passa, em um determinado momento, a refletir diferente dos demais. De acordo com Lourau (1993) a feitura do diário tem contribuído para os trabalhos acadêmicos. Ainda que seja uma exigência, a maioria dos estudantes faz o trabalho com prazer. A escrita no diário de campo permite ao professor conhecer cada aluno, suas particularidades, dificuldades existentes em seus cotidianos que, apesar de não nos dizerem na conversa, relatam no papel. Por isso o diário da pesquisa também pode ser integrado ao texto institucional.

A escrita do diário é muito particular. Então tenho certo receio de expor certas questões. Por outro lado, preciso dizer que me causa certa nostalgia o estágio em uma escola que estudei. Ontem eu era aluna, hoje estou em processo de formação docente na mesma escola. Esse retorno me faz pensar na mudança de posição na sociedade. Ontem eu não era ninguém, hoje sou alguém. Nada é permanente. O movimento é constante, da Terra e do homem (Diário de campo do Estágio Supervisionado III, 26/10/2010).



Figura 15: Os murais no pátio da escola.

Na passagem acima fica claro que todo esse processo de estar implicado no estágio coloca o sujeito como próprio objeto da pesquisa na medida em que se analisa. O estagiário se restitui com a produção dos relatórios de estágio, analisando também suas contradições, invenções e descobertas. Dessa forma, podemos pensar a formação do pedagogo a partir da sua produção de relatórios estágio e da produção monográfica, conforme a sua escrita, como uma restituição, um compromisso ético-estético-político na sua produção do conhecimento.

O pesquisador está, portanto, incluído no processo da pesquisa e se restitui, ele também, na operação de análise das implicações. O registro do trabalho de investigação ganha, dessa forma, função de dispositivo, não propriamente para concluir o trabalho ou apresentar seus resultados finais, mas como disparador de desdobramentos da pesquisa (BARROS e PASSOS, 2010, p.172).

Enfim, é possível que pedagogos em formação estejam implicados na produção do conhecimento, visto que o método da cartografia, as políticas de cognição e a análise institucional despertam inquietação, atitude e práticas. Entendemos que a produção do conhecimento não é o resultado final de uma pesquisa e sim o que aprendemos em cada etapa do processo da pesquisa. Com isto, aprendemos que a escola é um livro aberto que oportuniza diferentes maneiras de conhecer e de praticar.

3.3 Análise de implicação: inquietações sobre os conceitos da gestão escolar.

De acordo com Lourau (1993), a ciência de maneira geral, segue um rigor de objetividade e neutralidade, tentando garantir resultados precisos. Hoje, sabemos que existe

uma interferência de valores numa pesquisa científica. Assim, o que se pretende com a análise de implicação não é fazer um isolamento entre o ato de pesquisar e o momento da pesquisa, como também não é buscar uma “originalidade das ideias”, mas uma desnaturalização.

A análise de implicação foi realizada no Estágio Supervisionado III do Colégio Estadual Conselheiro Macedo Soares localizado no município de Niterói. Por conta de uma reforma, a escola ficava um pouco vazia no dia em que nos deslocávamos para o estágio, inclusive até mesmo a secretaria não abria. Considerei para a análise de implicação três acontecimentos que foram capazes de permitir uma auto-análise e uma desnaturalização do nosso olhar no processo do estágio.

Não soframos quando nada daquilo que entra em nós permanece intacto, por medo de que ele jamais seja assimilado. Digiramos a matéria: caso contrário, ela entrará em nossa memória, não em nossa inteligência. Unamo-nos cordialmente aos pensamentos do outro e saibamos fazê-los nossos, visando unificar cem elementos diversos tal como a adição faz, de números isolados, um único número (FOUCAULT, 2010b, p.152).



Figura 16: Alguns dos arquivos mais antigos da secretaria na escola.

Como na citação acima, ficamos incomodadas em ver que não poderia colocar em prática as teorias que estudávamos em outras disciplinas sobre a gestão escolar. Também não tínhamos certeza se iríamos saber trabalhar no estágio com os novos conceitos tais quais ditos anteriormente como cartografia, políticas de cognição e análise institucional. De maneira geral, um esforço do pensamento foi realizado no enfrentamento com a teoria da administração escolar. Esse esforço estava na abertura para a experiência. Escola não é

empresa, não é indústria, não é máquina. Porém, até então, o nosso olhar *a priori* sobre a gestão escolar fechava as possibilidades de produção do conhecimento:

A gestão escolar tem como referencial o modelo administrativo nos moldes do capitalismo industrial. Assim, toda a organização da escola deve estar dentro dos parâmetros de controle e numa perspectiva racional. A escola por si só não funciona por meio de uma teoria própria da educação, mas por teorias criadas para o funcionamento do trabalho. Taylor, Fayol e Ford influenciam até os dias de hoje a organização de uma gestão administrativa e também educacional (Trabalho da disciplina de gestão escolar, 18/10/2010).

Podemos perceber na passagem anterior o quanto estava enraizado em nosso conhecimento toda uma concepção fechada sobre a escola, estágio e gestão, pois apesar das teorias da administração pertencerem a outro contexto histórico-social, elas ainda se aplicam fortemente ao nosso presente com algumas alterações que não mudam sua estrutura básica. Experienciar essas duas formas de ver a gestão escolar foi muito forte, porque sempre nas aulas apresentávamos questionamentos sobre o que estávamos estudando na disciplina de gestão escolar.

Estou incomodada de não ver aluno, de não ver professor, de ver a secretaria fechada. Vejo somente operários trabalhando e muitos entulhos. Sinto um vazio quando venho para a escola e vejo somente a reforma. Mesmo que ela seja boa para a escola, mas o que analisar se não vejo os sujeitos que deveriam estar aqui? Como vou analisar se estou experienciando um estágio deslocado de um cotidiano rotineiro? (Diário de campo do Estágio Supervisionado III, 27/08/2010).

Diante das inquietações fui percebendo que o enfrentamento da observação e da prática que deveria se distanciar das teorias da administração partia de uma análise de implicação. Esta acontecia mediante a uma análise própria, ou seja, como me sentia ao ver a minha relação com o objeto e seus efeitos no campo institucional. Segundo Miguel (2010) a análise de implicação é uma ferramenta da Análise Institucional a qual se expressam angústias, medos, expectativas, decepções e alegrias dos estagiários. Porém, só temos visibilidade dessas sensações pelo diário de campo adicionado aos relatórios. Portanto, foi pela análise de implicação que conseguimos dar visibilidade aos deslocamentos do cotidiano do estágio.

Realizando algumas tarefas na escola penso se a técnica faria diferença no modo como faço minha prática. Cada vez mais vejo que não. O trabalho do gestor é tão repetitivo que nem nos damos conta que vários sentidos estão atravessando nossa prática. Penso que a eficiência dos resultados não devem ser um objetivo *a priori*, pois a desconstrução dos processos instituídos entram em choque com a imprevisibilidade (Diário de campo do Estágio Supervisionado III, 05/11/2010).

Percebemos que tanto a pesquisa quanto o relatório de estágio tem uma marca forte de quem o escreve. Por isso também é necessário estarmos atentos às dificuldades que estão em torno do próprio estágio. Por outro lado, “quando falamos em uma implicação com a

pesquisa, nos referimos ao conjunto de condições da pesquisa” (Lourau, 1993, p.16). É necessário uma maturidade por parte da própria ciência de que outras questões que não são exatamente científicas fazem parte da pesquisa, uma vez que estas podem ganhar sentido quando são expressadas de outras formas. Ainda nas palavras dos autores, sobre o conceito de análise de implicação, citando Lourau:

O conceito desta já tomara o lugar da neutralidade analítica e do objetivismo cientificista. Não há neutralidade no conhecimento, pois toda pesquisa intervém sobre a realidade mais do que apenas a representa. No processo de produção do conhecimento há que se colocar em análise os atravessamentos que compõem um campo de pesquisa”. (PASSOS e BARROS, 2010, p.20).

Diante das palavras acima notamos que a análise de implicação vem ganhando uma dimensão forte nas pesquisas, pois neutralidade e objetividade não cabem quando intervimos na realidade. A produção do conhecimento não é somente o resultado final do processo, mas todo o caminho percorrido pela pesquisa. Assim, o sujeito está implicado e torna-se objeto de análise desta última.

3.3.1 Acontecimento 1



Figura 17: Organizando os materiais do Mais Educação.

No primeiro momento de nossas aulas procuramos aprofundar o conceito de cognição com os estudos das políticas de cognição e formação inventiva (KASTRUP, 2005 e 2008;

DIAS, 2008 e 2009). Numa formação inventiva de professores, a cognição é encarada como políticas, que se encontram incorporadas nas práticas e, da mesma forma, essa invenção se encontra nas práticas da gestão escolar. Essa forma de compreender a cognição nos ajudou a não separar teoria da prática, o que é muito comum nos discursos de estagiários, professores e até pensadores da educação.

O primeiro dia de estágio na escola foi tão agitado, porém, muito rico em conhecimento. Fui toda arrumada para a escola, mas na verdade, estava me preparando para o evento I Encontro e Conversas sobre Formação Inventiva de Professores: Políticas de Cognição, pesquisa e Conselho Escolar, já que fazia parte da comissão organizadora. Mas não poderia imaginar o que me aguardava no estágio pela manhã. Nesse dia, eu e minhas colegas de turma tivemos algumas tarefas nada muito agradáveis. Tivemos que carregar caixas e mais caixas de materiais para outras salas, já que a escola estava em reforma. Não havia muitos armários, então, não adiantava querer organizar tudo por ordem. O negócio era colocar tudo no armário não importando se estava organizado. Comecei me cansar e ficar com alergia já que não estava preparada para um serviço braçal e sujo. O pior é que tive que sair imediatamente do estágio para o evento, naquela forma mesmo em que me encontrava. Ainda assim, não deixei transparecer o meu cansaço e fui ajudar meus colegas bolsistas a preparar a sala para a chegada das palestrantes. Algumas delas inclusive são referências nesta pesquisa. Que responsabilidade! Com o sorriso estampado no rosto, encarei aquela tarde como o momento ápice do conhecimento. As palavras saíam dos livros e se concretizavam em imagem. Através até em fazer uma pergunta. Estava muito feliz, pois todos aqueles conceitos começaram a fazer sentido não só na minha formação como na minha vida (Diário de campo do Estágio Supervisionado III, 20/08/2010).

Após esse acontecimento, comecei a analisar os conceitos que estava estudando na disciplina de estágio. Fiz um esforço para me abrir para a experiência, tentando romper com a lógica da gestão administrativa pela pedagogia empresarial. Esse foi um dos grandes enfrentamentos que tive no estágio. Até então, minha expectativa era colocar em prática a lógica racional dos processos de gestão escolar. Tínhamos em mente que essa concepção se enquadrava também às instituições como a escola, afirmando uma prática de controle do tempo, de eficiência e de atingir resultados.

Com os estudos sobre as políticas de cognição e formação inventiva (DIAS, 2009a), comecei a perceber que o gestor não precisa ficar isolado em uma sala resolvendo problemas. Foi através do trabalho braçal que pude ter contato com os materiais que a escola disponibiliza para os alunos. Será que se não houvesse a reforma na escola teríamos a oportunidade de ter esse contato? De acordo com Nascimento e Scheinvar (2010, p.23) “a proposta do estágio entende que sua formação não ocorre somente observando as práticas instituídas, mas sobretudo participando delas”. Foi por meio da análise de implicação que comecei a pensar diferente sobre aquele esforço corporal. E depois de um tempo, percebi que um gestor que se desloca para um trabalho de contato mais próximo dos materiais pode vir a contribuir muito mais do que apenas ter contato com papeis. Será que poderíamos conhecer tão bem os materiais de que a escola dispõe se não fosse por esse deslocamento de função?

Sentíamos dificuldades no início do estágio para fazer a relação das políticas de cognição com as nossas práticas. Entretanto, todo aquele movimento institucional estava mostrando um momento de mudanças na escola e que isso não é habitual. A obra forçou improvisações de salas, mudanças de horário, de aulas alternadas para o ensino médio e fundamental, da secretaria não abrir as sextas-feiras, tudo isso rompia com os conceitos da gestão administrativa que aprendíamos em outras disciplinas.

3.3.2 Acontecimento 2



Figura 18: Uma das salas em que realizamos a atividade da entrega das carteirinhas.

No segundo momento de nossas aulas, procuramos praticar mais a escrita no diário de campo e observar a escola. É o que se chama na cartografia de processualidade e não de processamento. A processualidade não tem o objetivo de colher informações nem partir do início. Ela parte do meio investigando os processos da produção de subjetividade. (BARROS e KASTRUP, 2010). Dessa maneira, sentíamos os efeitos de uma gestão aberta para uma prática inventiva. Tal experiência mostra que o método da cartografia possibilita algumas transformações no território escolar, mas que só serão percebidas na processualidade, o que não quer dizer que seja neste estágio.

Segundo Passos e Barros (2010) a cartografia, enquanto método de pesquisa-intervenção, considera os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados. Assim, discute-se que “toda pesquisa é intervenção”, pois há uma relação entre o conhecer e o fazer, entre pesquisar e intervir. E foi assim que aconteceu em uma das atividades do estágio. Tivemos acesso a uma sala de pesquisa, circulamos pelo pátio, observamos a multiplicidade de alunos, tivemos acesso à direção e à secretaria, partilhando de algumas atividades; comparecemos ao conselho de classe do 3º bimestre e participamos da posse do grêmio estudantil. Porém, para Nascimento e Scheinvar (2010) “atuando em seu cotidiano, os estagiários muitas vezes deparam com práticas fortemente instituídas.” Destacamos assim uma das atividades no estágio para a análise de implicação:

Hoje o estágio foi um tanto prático, mas ao mesmo tempo implicado. Fomos orientadas rigorosamente para a entrega das carteirinhas aos alunos. A pessoa quem nos deu essa função ficou receosa, pois era uma tarefa de responsabilidade. Mas tentamos passar uma confiança para ela com os nossos gestos de que não precisava ficar preocupada. Assim, ao realizarmos a prática foi uma forma de conhecer os alunos, de estarmos mais próximas deles. Por outro lado, o que a gente pensou ser uma função extremamente burocrática e repetitiva, tornou-se uma forma de conhecimento, pois nunca tínhamos visto nomes e sobrenomes tão diferentes. Tal surpresa de nossa parte acabou gerando uma conversa entre nós (estagiárias) sobre o que leva os pais a dar certos nomes para os filhos e começamos a imaginar como eles se sentiriam ao ter nomes feios e estranhos. Foi uma conversa tão prazerosa que nem sentimos o tempo passar e aprendemos com uma reciprocidade fantástica. Enfim, realizamos a prática com êxito e fizemos uma análise de implicação naquilo que tínhamos em mão sem perceber (Diário de campo do Estágio Supervisionado III, 10/09/2010).

Diante de tal prática, poderíamos ter uma postura somente pela heterogestão, o que não aconteceu na medida em que na processualidade da atividade íamos tomando os nomes dos alunos na carteirinha como uma produção de conhecimento. Percebemos que a burocracia e a rotina foram rompidas por uma autogestão. Segundo Lourau (1993) na autogestão não há o controle da atividade de um indivíduo por outro, e sim um controle do indivíduo por ele mesmo no interior de uma coletividade que se autogoverna. Então, foi uma prática autogestionária a forma como tomamos nossas práticas. Realizávamos nossas funções de forma independente, umas mais rápidas; outras mais lentas; mas sem nos preocupar com o tempo, com o ritmo e com o controle, o que não bloqueou nosso pensamento, abrindo caminhos para uma abertura da experiência. Será que conseguiríamos ter essa visibilidade da produção do conhecimento das carteirinhas pela heterogestão?

Percebemos que a prática da gestão pela autogestão não altera a eficiência dos resultados, pois ainda que fosse pela heterogestão não seria um trabalho melhor nem pior. Foi pela autogestão que tivemos a oportunidade de realizar uma função sem pressão, produzindo conhecimento e realizando práticas que podem mudar nosso ponto de vista, tanto que a

princípio achei ser uma tarefa burocrática pela exigência em que nos foi colocada para a realização da mesma.

Isto só ficou visível após a leitura do diário de campo. Com isto, ratificamos a importância da escrita e da reescrita para as análises, pois isto faculta formas implicadas de estar no território investigado.

3.3.3 Acontecimento 3



Figura 19: Uma das salas da secretaria.

No terceiro momento de nossas aulas procuramos aprofundar os conceitos de análise institucional e cartografia. Esta última foi tão importante para o meu olhar sobre a escola que a escolhi como método para esta pesquisa. Entretanto, ela só ganhou sentido para mim quando entrei na secretaria, pois sentia falta de algo. Parecia que a cartografia só teria sentido quando pudesse habitar um lugar desconhecido. Eu já habitava a escola, mas não a secretaria que é um dos lócus principais da modalidade do estágio em gestão escolar.

A secretaria da escola tem arquivado algo muito mais que documentos, certificados, fichas e materiais de trabalho. Ela se constitui como um processo histórico de produção do conhecimento. Naquele lugar havia o instituído. Em algumas horas que habitamos este setor da escola conhecemos muito além de como se faz uma atividade de um gestor. Não desmerecendo tal prática. Até porque tempo de trabalho não significa conhecimento

acumulado tanto que perguntei algumas curiosidades sobre a escola a uma das gestoras, o que não houve o retorno.

Como a escola tem passado por reformas e nosso estágio são às sextas-feiras, a secretaria encontrava-se fechada neste dia. Porém, teve um dia em que ela foi aberta para fotografar os alunos para fazer a carteirinha. Não pensei duas vezes e fui entrando no espaço identificando a minha função. Era uma oportunidade única! A pessoa responsável autorizou minha entrada e fui me deslocando para uma sala mais reservada. Apesar do cheiro de mofo, não acreditei no que tinha encontrado. Não era só ficha de ex-alunos, documentos antigos, mas todo um arquivo histórico da escola, incluindo atestados de aptidão mental para os exames de admissão e documentos com nomes que a escola já tivera. Em seguida, minhas colegas de turma entraram na sala e começaram a fotografar tudo. Até estranhei o fato da pessoa responsável não ter se incomodado com a nossa presença nesse espaço. Mas também ela estava muito ocupada realizando outras tarefas. Conhecer aquele espaço foi muito rico, mas a atitude foi fundamental para fazer tal intervenção (Diário de campo do Estágio Supervisionado III, 05/11/2010).

Como dissemos acima, a atitude de ter entrado neste lugar, ainda sem saber o que iria acontecer, foi fundamental, pois não imaginava a riqueza que estava escondida dentro da secretaria. Quando olhamos ao nosso redor só víamos pastas, caixas, armários, diários e sentimos um cheiro horrível de mofo. Mas era neste lugar em que pudemos dar visibilidade ao que estava instituído. Ao mesmo tempo, com os conceitos que estávamos estudando, não percebemos que estávamos intervindo com uma prática instituinte. Obviamente que não tivemos essa clareza de imediato, mas recorrendo novamente ao diário de campo e fazendo análise de implicação da prática dentro da secretaria posteriormente. Esse efeito não é linear, é construção e desconstrução a todo instante. Poderia ser uma prática puramente racional observar documentos da secretaria, porém, será que a gestora que trabalha na secretaria habita este local? Será que teríamos dimensão do que seja uma secretaria se não tivéssemos a atitude de aproveitar a oportunidade em um único dia e adentrá-la?

Listei três acontecimentos que mostra a sensação de que a escola é um campo de produção do conhecimento. A desnaturalização foi um processo lento, mas que também só foi permitido com a abertura em experimentar novos conceitos, novas práticas e novos métodos. A cartografia estava sendo realizada sem percebermos, ao mesmo tempo em que uma política cognitiva estava nas práticas que só se confirmaram com uma análise de implicação por meio da escrita no diário de campo. Para a produção do conhecimento, esses conceitos não partiram de um entendimento, mas de uma experimentação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso desta pesquisa mostramos, por meio da cartografia, das políticas de cognição e da análise de implicação, que é possível pensar e fazer a formação de professores e o Estágio Supervisionado deslocado de uma lógica da administração escolar sistematizada pelos recursos, pela organização e pelo funcionamento da escola. Assim, constitui uma perspectiva atenta à ideia de mudar o que vemos e a nós mesmos. Foi isto que nos moveu a fazer esse tipo de pesquisa. Caso fosse mais um discurso científico, não teríamos tanto trabalho em recorrer a uma própria análise, uma vez que estamos expondo também nossos erros, contradições e medos. Portanto é um risco! Outras formas de pesquisar não colocariam em risco suas análises, pois trabalham com a neutralidade e objetividade.

Houve um momento no diário de campo que senti necessidade de expressar como me sentia dentro dele. Foram muitas dúvidas, contradições e dificuldades. Estava vivendo um momento binário entre o estudo da gestão da pedagogia empresarial em uma disciplina e colocando em prática um método na escola que foge dessa lógica. Porém, uma política inventiva emerge como uma atitude na processualidade da pesquisa. Assim, foi possível o enfrentamento, com muita coragem e reerguendo forças a todo o momento.

O que esperamos dessa pesquisa? A produção do conhecimento. Então, por que concluir este trabalho? Não! Acreditamos, diante da pesquisa realizada que esse conhecimento não se esgota. Por que, então, fechar as possibilidades de continuar a pesquisa no mesmo campo? Seria uma contradição de nossa parte realizar toda uma pesquisa tendo em vista a produção do conhecimento e agora concluirmos tudo, como se a escola não tivesse outras formas de produzir conhecimento. Nossa intenção não é responder às questões colocadas aqui. O que esperamos é conversar com o leitor sobre as mesmas, uma vez que estamos abrindo possibilidades de conversas e de análises. Caso contrário, estaríamos fechando futuras pesquisas no mesmo campo.

Estamos certos de que esta pesquisa é uma produção coletiva e que nos ajudou a compreender não só o estágio, mas também a escola e a vida. Assim, cartografia, políticas de cognição e análise de implicação foram, para mim, uma combinação perfeita, o que não quer dizer que se apliquem em outras pesquisas. O que gostaria de dizer é que, mesmo nunca tendo estudado e trabalhado com este método, foi possível, perceber ao longo do estágio que não há uma totalidade, mas uma multiplicidade naquilo que vejo.

Para concluir esta etapa da pesquisa, se assim podemos dizer, destacamos uma passagem sobre ampliarmos nossas possibilidades de conhecimento e não nos fecharmos a uma verdade universal:

Não me refiro a pesquisadores da direita, porque, para estes, teoria e prática serem diferentes e, mesmo, antagônicas, é absolutamente normal. Se realmente compreendermos que a análise da implicação do pesquisador deva estar no âmago da pesquisa, talvez isso possa levar à produção de um novo tipo de intelectual, ao qual a pergunta se referia. Penso ser isso o que podem fazer os intelectuais: interessar-se apaixonadamente pela contradição, ao invés de “levar ao povo” a verdade universal. (LOURAU, 1993, p. 92).

Trazendo esta questão para a formação de professores e para o estágio supervisionado, é importante acentuar que esta investigação levou a cabo a noção de implicação e a importância destes referenciais para o campo da educação.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- ALVAREZ, J; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. (orgs.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2010, p.131-149.
- BARROS, R.B; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. (orgs.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2010, p.52-75.
- BARROS, R.B; PASSOS, E. Diário de bordo de uma viagem-intervenção. In: PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. (orgs.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2010, p.172-200.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e de ensino profissionalizante do 2º grau e Supletivo e dá outras providências. Brasília: *Diário Oficial da União* de 9.12.1977. Disponível em: www.fssestagio.uerj.br/legislacao/lei6494.pdf. Acesso em: 28 abri. 2011.
- DELEUZE, G. e GUATTARI, F. O que é um conceito? *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: ed.34, 1992.
- _____. Rizoma. In: *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. V.1. Rio de Janeiro: ed.34, 1995, p. 7-37.
- DIAS, R. de O. *Deslocamentos na formação de professores: aprendizagens de adultos, experiência e políticas cognitivas*. 2008. 224 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008a.
- _____. Políticas cognitivas, experiência e movimentos de formação. In: SCHEINVAR, E. (et. alli) *Anais do 1º Ciclo de Conferências: políticas que produzem educação*. Rio de Janeiro: Faculdade de Formação de Professores, 2008b, p. 157-182.
- _____. Formação Inventiva de Professores e Políticas de Cognição. *Informática na Educação: teoria & prática*, Porto Alegre, V.12, n.2, p.164-174, jul/dez 2009a.
- _____. Cartografia do estágio supervisionado I. In: *II Encontro Articulando a Universidade e a Escola Básica no leste fluminense: ações, reflexões e alternativas futuras*, 2009, São Gonçalo. *II Encontro Articulando a Universidade e a Escola Básica no leste fluminense: ações, reflexões e alternativas futuras*. Rio de Janeiro: UERJ, 2009b. V. 1.

_____.Pesquisa intervenção, cartografia e estágio supervisionado na formação de professores. *Revista Fractal*. Rio de Janeiro: 2011, p.1-22.

FORTUNA, M.L de A. *O Perfil do Administrador Escolar: uma Perspectiva Estadual*. V.9. Revista da Faculdade de Educação. Niterói, RJ, 1982, p.7-41.

FOUCAULT, M. Uma estética da existência. *Ditos e escritos V: Ética, Sexualidade e Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a, p. 288-293.

_____.A Escrita de Si. *Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política*. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b, p.144-162.

KASTRUP, V. Políticas Cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.26, n.93, p.1273-1288, set./dez.2005.

_____.*A invenção de si e do mundo*. Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____.A cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva. In: KASTRUP, V; TEDESCO, S; PASSOS, E. *Políticas da cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2008, p.93-112.

_____.O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. (orgs.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2010, p.32-51.

LOURAU, René. *Análise Institucional e práticas de pesquisa*. UERJ, 1993.

MATURANA, H. Ciência e vida cotidiana. *A ontologia das explicações científicas*. Cognição, ciência e vida cotidiana. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MEC. Mais Educação. Citações e referências de documentos eletrônicos. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=article>Acesso em: 10 jun.2011.

MEC. Ensino Médio Inovador. Citações e referências de documentos eletrônicos. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13439:ensino-medio-inovador&catid=195:seb-educacao-basica>Acesso em: 10 jun.2011.

MEDEIROS, A.M.S de. Racionalidade e Administração Educacional: Debate com autores Brasileiros. *Administração Educacional e Racionalidade: o desafio pedagógico*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MEIRELLES, M.L. *Colégio Estadual Conselheiro Macedo Soares*. 2010. 19 Fotografias, color.

_____.Diário de campo do Estágio Supervisionado III, 2010.

- MIGUEL, I. Os aparelhos de proteção e o Quibungo: discussões a partir da prática de estágio no conselho tutelar. In: NASCIMENTO, M.L; SCHEINVAR, E. (orgs.) *Intervenção socioanalítica em conselhos tutelares*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010, p.81-102.
- NASCIMENTO, M.L; SCHEINVAR, E. Interfaces: o conselho tutelar como campo de intervenção. In: NASCIMENTO, M.L; SCHEINVAR, E. (orgs.) *Intervenção socioanalítica em conselhos tutelares*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010a, p.9-18.
- _____. Crises e deslocamentos como potência. In: NASCIMENTO, M.L; SCHEINVAR, E. (orgs.) *Intervenção socioanalítica em conselhos tutelares*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010b, p.19-35.
- PARO, V.H. *Administração escolar: introdução crítica*. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.
- PASSOS, E; BARROS, R.B. A cartografia como método de pesquisa intervenção. In: PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. (orgs.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2010, p.17-31.
- _____. Apresentação. In: PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. (orgs.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2010, p.7-16.
- _____. Sobre a formação do cartógrafo e o problema das políticas cognitivas. In: PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. (orgs.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 201-205.
- ROCHA, M. L. A formação como acontecimento: solidão, pensamento e autogestão. In: MACHADO, A. M; FERNANDES, A. M. D; ROCHA, M. L. (Orgs.) *Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 37-48.
- ROLNIK, S. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2007.
- ROMAGNOLI, R.C. A Cartografia e a relação pesquisa e vida. *Psicologia & Sociedade*. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, p. 166-173, 2009. Citações e referências de documentos eletrônicos. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n2/v21n2a03.pdf>> Acesso em: 21 mar.2011.
- ROMAGNOLI, R.C; PAULON, S.M. Pesquisa-intervenção e cartografia: melindres e meandros metodológicos. *Estudos e pesquisas em Psicologia*. UERJ, RJ, Ano 10, N.1, p. 85-102, 2010. Citações e referências de documentos eletrônicos. Disponível em: <www.revispsi.uerj.br/v10n1/artigos/pdf/v10n1a07.pdf> Acesso em: 16 mar. 2011.

Rua Francisco Portela, 1470 - Patronato - São Gonçalo - Rio de Janeiro
Telefone: (21) 2604-3232 - www2.uerj.br/~ffp - email: ffp@uerj.br