

**EXPERIÊNCIAS DE
ESTÁGIO
SUPERVISIONADO NUM
CURSO DE LICENCIATURA
EM LETRAS:
sentidos e interações nos
espaços de formação**

EXPERIENCES OF SUPERVISED
INTERNSHIP IN A LICENSEE COURSE IN
LETTERS:
senses and interactions in training spaces

EXPERIENCIAS DE ESTADIO
SUPERVISADO EN EL CURSO DE
LICENCIATURA EN LETRAS:
sentidos e interacciones en los espacios
de formación

Tânia Maria Oliveira Rosa¹
Luíza Helena Oliveira da Silva²
Elias da Silva^{3, 4}

RESUMO

Neste trabalho discutimos a trajetória de um grupo de acadêmicos, do curso de letras, nas atividades práticas da disciplina Estágio Supervisionado, destacando como ocorrem as interações no percurso entre a universidade e a escola campo. Na perspectiva discente, analisamos a formação inicial do professor, os momentos nos quais as experiências foram mais significativas nos espaços de

¹ Doutorando em Ensino de Língua e Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (UFT). Mestrado em Ensino de Língua e Literatura (UFT). Graduação em Licenciatura em Pedagogia (FAIARA). E-mail: taniarosa1@gmail.com.

² Doutorado em Estudos da Linguagem (UFF). Mestrado em Letras (UFF). E-mail: luiza.to@mail.uft.edu.br.

³ Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso (1993), Mestrado em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1999), e doutorado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (2010). E-mail: esilvageo@uft.edu.br.

⁴ Endereço de contato dos autores (por correio): Universidade Federal do Tocantins. Programa de Pós-Graduação em Letras. Câmpus de Araguaína, Avenida Paraguai s/nº, Setor Címiba, Araguaína/TO, CEP: 77824-838, Brasil.

aprendizagem, considerando as relações contratuais e polêmicas referentes às atividades vinculadas ao estágio, como: orientação teórica, processo burocrático, planejamento e docência. Com base nos relatos de relatos de experiência gerados por meio de entrevistas semiestruturadas, que constituem nosso *corpus*, analisamos como os espaços de aprendizagem se constituem coadjuvantes nas experiências docentes, com potencialidades para interferir na construção de concepções em relação à profissão escolhida. Para tanto, embasamo-nos nas discussões sobre as interações no espaço em uso na perspectiva da sociosemiótica, considerando as proposições em torno da problemática do espaço.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Supervisionado, Formação docente, Espaços de aprendizagem, Sociosemiótica.

ABSTRACT

In this work we discuss the trajectory of a group of Letters undergraduate students, in the practical activities of the Supervised Internship course, highlighting how the interactions occur in the course between the university and the camp school. In the student perspective, we analyze the initial teacher training, the moments in which the experiences were more significant in the learning spaces, considering the contractual and controversial relations related to the activities related to the internship, such as: theoretical orientation, bureaucratic process, planning and teaching. Based on the reports of experience generated through semi-structured interviews, which constitute our *corpus*, we analyze how the learning spaces play a supporting role in the teaching experiences, with potential to interfere in the construction of conceptions in relation to the chosen profession. For this, we are based on the discussions about the interactions in the space in use from the perspective of the sociosemiotics, considering the propositions around the problematic of the space.

KEYWORDS: Supervised Internship, Teacher training, Learning spaces, Sociosemiotics.

RESUMEN

En este trabajo discutimos la trayectoria de un grupo de académicos, del curso de letras, en las actividades prácticas de la disciplina Etapa Supervisionado, destacando cómo ocurren las interacciones en el recorrido entre la universidad y la escuela campo. En la perspectiva discente, analizamos la formación inicial del profesor, los momentos en que las experiencias fueron más significativas en los espacios de aprendizaje, considerando las relaciones contractuales y polémicas referentes a las actividades vinculadas al estadio, como: orientación teórica, proceso burocrático, planificación y docencia. Con base en los relatos de relatos de experiencia generados por medio de entrevistas semiestructuradas, que constituyen nuestro corpus, analizamos cómo los espacios de aprendizaje se constituyen coadyuvantes en las experiencias docentes, con potencialidades para interferir en la construcción de concepciones en relación a la profesión escogida. Para ello, nos basamos en las discusiones sobre las interacciones en el espacio en uso en la perspectiva de la sociosemiótica, considerando las proposiciones en torno a la problemática del espacio.

PALABRAS CLAVE: Etapa Supervisada, Formación docente, Espacios de aprendizaje, Sociosemiótica.

Recebido em: 29.03.2017. Aceito em: 22.06.2018. Publicado em: 01.08.2018.

Para experienciar no sentido ativo, é necessário aventurar-se no desconhecido e experimentar o ilusório e o incerto.

Yi-Fu Tuan

Considerações iniciais

A experiência é inerente ao exercício de qualquer profissão, mas, segundo Yi-Fu Tuan (1983), para experienciar é preciso estar aberto a experimentar o incerto, pisando o chão desconhecido em uma vivência que incide sobre a necessidade de aprender algo novo, desarraigando-se de convicções, abrindo-se ao inesperado e ao risco. Nessa perspectiva é que o estágio supervisionado num curso de licenciatura se configura como uma das etapas mais importantes do processo de aprendizagem da profissão professor.

O período de estágio é fundamental para a construção dos conhecimentos pedagógicos e administrativos, além das especificidades como a da organização do ambiente escolar e a interação entre as pessoas, promovendo aprendizados que só serão possíveis por meio de atividades práticas desenvolvidas no campo de estágio. A prática leva o aluno a vivenciar uma experiência com o real da atividade profissional conforme afirma Maria Lúcia Silva, "como atividade de ensino, o estágio não é, apenas, uma prática aplicada, uma verificação de teorias ou uma atividade de treinamento, mas um momento de apreensão do real no espaço de atuação profissional" (SILVA, 2005, p. 14).

Com o objetivo de amparar a ampliação dos conhecimentos acadêmicos por meio dos fazeres e saberes docentes, a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, estabelece que as instituições de ensino superior viabilizem a garantia do estágio supervisionado por meio de convênio entre universidade e educação

básica. Assim, o estudante que objetiva ser professor poderá observar, aplicar seus conhecimentos e avaliar sua aprendizagem no contexto real, vivenciando as dificuldades, adversidades e implicações que permeiam o ato educativo. Portanto, o objetivo central do estágio é relacionar saberes teóricos à realidade da escola, compreendendo como se dão efetivamente os processos de ensino-aprendizagem no campo profissional, considerando as implicações complexas da transição entre teoria e prática.

Correspondendo esse objetivo, o Termo nº 29, de 31 de outubro de 2016, firma um convênio entre a Universidade Federal do Tocantins (UFT) e a Secretaria da Educação Básica (SEDUC), que viabiliza o estágio a todos os acadêmicos matriculados regularmente.

Os estágios supervisionados são de competência das Instituições de Educação Superior - IES, conforme normativa divulgada em Nota Técnica/UFT⁵ cabendo ao diretor do campus universitário a atribuição de “articular e coordenar o intercâmbio entre a UFT e Unidades Concedentes locais para ampliação de campos e oportunidades para o desenvolvimento de projetos integrados de Estágio Curricular Obrigatório”. A fim de cumprir com a carga horária prevista na estrutura curricular do Curso de Letras, a universidade faz uso de espaços das escolas de Educação Básica para a efetivação de um dos componentes curriculares obrigatórios, o Estágio Supervisionado. Essa parceria institucional de ensino exerce papel fundamental na formação do futuro professor, uma vez que, além de proporcionar o ensino prático, o “contato com essas instituições, possibilita ao estagiário compreender a dinâmica organizacional, as relações de poder e de trabalho imprescindíveis para sua inserção no mercado (SILVA a, 2005, p15)”. Dessa forma, o estágio se produz na

⁵ No sítio eletrônico: <http://ww2.uft.edu.br/ensino/graduacao/estagios>, constam convênio e manual de estágios.

interação dos atores no processo: os estagiários, os docentes envolvidos na formação por parte da instituição de ensino superior e os docentes e demais membros do corpo pedagógico da escola campo, esta entendida como extensão do curso de formação, em que se desenvolvem as atividades práticas.

Com o intuito de compreender como as interações ocorrem a partir das atividades práticas do estágio e como tais interações contribuem para a formação inicial do professor, nossa proposta neste trabalho se constitui na análise das relações contratuais – amparadas por um convênio e que fundam a parceria interinstitucional para a formação do docente – e as relações polêmicas – a partir das experiências vividas no processo de estágio e das tensões que emergem entre campo teórico e campo aplicado.

Nossas reflexões abordam a questão das interações nos espaços de aprendizagem a saber: universidade e escola campo, identificando como os sujeitos reagem em relação ao que determina o convênio firmado e como são as relações no cotidiano da escola campo, durante o estágio. Nosso *corpus* inicial se constitui de quatro depoimentos coletados por meio de entrevistas semiestruturadas concedidas por alunos do oitavo período de Letras do ano de 2017, voluntários nesta pesquisa.

Para a análise dos relatos, valemo-nos das contribuições da semiótica discursiva, compreendida como teoria da significação e que investiga o modo como os sentidos são produzidos nas relações intersubjetivas, como também nas relações entre sujeitos e objetos, dentre os quais se situam os espaços (em suas dimensões de natureza e cultura). Mobilizamos mais especificamente os “regimes de interação” preconizados por Landowski (2005; 2009), com ênfase nos regimes do espaço (LANDOWSKI, 2015). Sob uma perspectiva interdisciplinar, ampliamos nossas discussões articulando níveis de pertinência da semiótica discursiva nas relações no espaço como construção de sentidos,

com um diálogo sobre a natureza do espaço Milton Santos (2006), na perspectiva do espaço vivido, o lugar, em que são possíveis todas as relações objetivas, subjetivas e intersubjetivas como uma ordem comunicacional em contraposição à ordem global, mesmo estando em constante transformação.

Considerando a concepção da semiótica *standard*, no nível narrativo há uma organização do ponto de vista de um sujeito que está em busca de um objeto valor. Nesse nível, processam-se as operações de manipulação entre os actantes da narrativa, um sujeito destinador e um sujeito destinatário. O esquema narrativo canônico se estrutura sob a lógica da junção, quando um enunciado de *fazer* rege o enunciado de *estado*, e ocorre a mudança de um estado anterior a um estado posterior, uma transformação. Assim, conforme observação de Landowski (2001) o programa narrativo sob a lógica da junção, coloca em cena *actantes* que se relacionam em função de objetos de valor que estão em circulação, havendo sempre um sujeito que age sobre o outro com o objetivo de levá-lo a um *fazer-fazer*, objetivando fazê-lo entrar em conjunção com um dado objeto valor. Landowski propõe ao lado do regime da junção outro regime de sentido, “devemos prever uma problemática do *fazer ser* que ponha em jogo um outro tipo de relações entre actantes, da ordem do contato, do sentir e, em geral daquilo que chamaremos de união” (LANDOWSKI, 2005. p.19).

Landowski adiciona regimes complementares cujo objetivo é ampliar a visão “econômica” do modelo canônico, a saber: programação - obedece uma regularidade; não se aceita o risco, pois os papéis actanciais são fixos e as ações são previsíveis na relação; acidente – também chamado de assentimento ao imprevisível, sob o princípio do aleatório, do acaso, está sob a condição do consentimento e da aceitação de riscos e ajustamento trata-se de um regime entre iguais, onde os actantes coordenam suas dinâmicas respectivas em função

de um princípio de sensibilidade em um processo de contágio, pelo contato (LANDOWSKI, 2014).

O contato, portanto, é movido pelo querer, ou seja, pelo desejo experiencial dos sujeitos envolvidos na ação. Segundo Landowski o contágio é “fundado sobre as qualidades sensíveis dos parceiros da interação” (2014, p. 17), mediante o regime do ajustamento que corresponde a uma prática interlocutória onde o sentido é criado, e criado em ato. O contágio, portanto, está fundado no contato e na reciprocidade no contexto da experiência, no corpo a corpo entre sujeitos.

Assim, compreendemos que a experiência dos estagiários, aquela que envolve o seu contato com a escola campo e o leva a construir sentidos, acontece na perspectiva dos regimes da interação, na concepção da semiótica da situação, onde pode ocorrer as transformações nos espaços de formação – escola campo – pela ordem da união. Consideramos, também, o que Milton Santos pressupõe quando afirma “que o espaço seja definido como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações” (SANTOS, 2006, p. 12), sendo assim o espaço construído nas relações objetivas, subjetivas e intersubjetivas, o que significa afirmar que esses sistemas indissociáveis precisam dos lugares para se materializarem, materialização com a qual a sociedade estabelece vínculos os mais variados, tanto de afetividade quanto de repulsa.

Nessa vertente desenvolvemos nossa reflexão sobre as relações contratuais – amparadas por convênio – e as relações polêmicas – a partir das atividades práticas docentes, ou seja, do contato por meio da presença do professor em formação inicial na escola campo e as relações tanto com os alunos da educação básica quanto com o corpo pedagógico e administrativo da escola.

Formação inicial: as relações contratuais

Partindo do pressuposto de que os cursos de licenciaturas têm a função de formar os alunos para o exercício da docência, compreendemos que o processo de ensino superior deve assegurar a integração entre a teoria e a prática para contribuir com a formação integral do professor. Tendo em vista que o

Desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão (IMBERNÒN, 2005, p. 44).

Em conformidade com a Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que rege o estágio supervisionado nas licenciaturas, a Universidade Federal do Tocantins, por meio de Nota Técnica⁶, elenca uma série de direitos e deveres do estagiário e também de atribuições respectivas a cada membro do colegiado. Dentre eles, cabe à coordenação pedagógica, “propiciar aos alunos, aos professores em geral, aos coordenadores de cursos e supervisores de estágios a oportunidade de conhecerem os direitos e os deveres das partes envolvidas no processamento de estágios” (PALMAS, 2015, p. 5).

O documento norteador do Estágio Supervisionado na UFT Campus de Araguaína, normativa⁷ de Estágio Supervisionado Curricular para o curso de Letras, visa: “Possibilitar a troca de experiência ou de saberes entre os professores em formação e os professores em serviço como uma prática necessária para o aperfeiçoamento do trabalho do educador” (PALMAS, 2015,

⁶http://docs.uft.edu.br/share/proxy/alfresco-noauth/api/internal/shared/node/T2Q7qs4dQWe_xF90tC4Pxcg/content/Nota%20t%C3%A9cnica%20-%20Est%C3%A1gios.pdf

⁷ <http://ww2.uft.edu.br/ensino/graduacao/estagios>

p.5). Partindo deste princípio, destacamos como o aspecto principal que aborda este trabalho, as relações entre estagiários e professores de carreira, conforme discorre o objetivo citado. Podemos definir essa “troca de experiências” como uma prática colaborativa de aprendizagem, em que o acadêmico desenvolve, no exercício da docência, seus conhecimentos construídos teoricamente e o professor de carreira faz uma reflexão sobre sua prática e atualiza seus saberes docente.

Compreendemos que todo o processo de formação está fundamentado também nas ações nos espaços de aprendizagem. Com efeito as relações interpessoais nos espaços de formação: academia e escola campo interferem diretamente nas expectativas, concepções e construção da identidade do novo professor. Não falamos aqui apenas do espaço puro, do lugar físico e sim do espaço social, do espaço da subjetividade, do “espaço construído” no conhecimento e nas habilidades e competências fundado nas relações sociais onde ocorre as interações sensíveis. Conforme Greimas e Courtés “a definição do espaço implica a participação de todos os sentidos, e exige que sejam tomadas em consideração todas as qualidades sensíveis (visuais, táteis, térmicas, acústicas, etc.)” (2008, p. 178).

O currículo nos cursos de licenciatura prevê que nos primeiros anos os acadêmicos fortaleçam seus conhecimentos teóricos nos estudos das disciplinas específicas. E por meio de observação, na primeira fase do estágio, elaborem uma visão pedagógica que correspondem ao que vem aprendendo na universidade, para finalmente adquirir a competência do fazer docente na formação prática no estágio supervisionado. Contudo, é nessa fase que se instalam as incertezas quanto a escolha da profissão, mediante os conflitos gerados das relações estabelecidas durante a experiência.

Seguros dos direitos de estagiar, os acadêmicos iniciam sua trajetória em busca primeiro de um espaço para a realização da etapa prática da disciplina, uma escola campo. Ao passo que a universidade o encaminha para a educação básica via documento, todos os trâmites até chegar na sala aula parece uma “peregrinação recheada de obstáculos”. Embora resguardados pelo termo de convênio, quando estabelece que,

A secretaria da educação, Juventude e esportes -SEDUC, doravante denominada CONCEDENTE, propiciará oportunidade de estágios curriculares a alunos devidamente matriculados na Fundação Universidade Federal do Tocantins – UFT, doravante denominada CONVENIENTE, e que estejam frequentando efetivamente o curso compatível com as atividades desenvolvidas no estágio. (TO, 2016, p. 01).

Na prática essa relação contratual pouco interfere ou facilita o contato do estagiário com a escola básica incidindo em um grande desgaste para o acadêmico nesse período, conforme depoimento abaixo,

(1) O que eu percebo é que não existe um diálogo entre a universidade e a secretaria da educação. Para onde a gente vai o discurso é diferente. Muitas escolas por exemplo são resistentes em receber a gente. Na secretaria eles não tem sensibilidade nenhuma em relação a nossa situação, fazem tudo pra dificultar mandando para as escolas de mais difícil acesso. Na universidade eles falam do estágio de um jeito como se tudo fosse fácil.

A acadêmica declara a ausência de diálogo entre as instituições, que se configura em um descaso com o estagiário, “pra onde a gente vai o discurso é diferente”. Esse contexto vai de encontro com o documento que formaliza uma parceria e conseqüentemente recai sobre o estudante a falta de informação, de atenção e de apoio para a sua formação. O que deveria ser um período de encantamento com a profissão, pela acolhida e orientações, em ambos espaços de formação, se transforma em um suplício, segundo a professora em formação

inicial. Essa situação coloca o estagiário em meio a uma espécie de duelo em que a Secretaria se posiciona de uma forma: “Na secretaria eles não tem sensibilidade nenhuma em relação a nossa situação, fazem tudo pra dificultar mandando para as escolas de mais difícil acesso”, e a universidade de outra: “Na universidade eles falam do estágio de um jeito como se tudo fosse fácil”. Ainda entra em cena a unidade escolar que adota, muitas vezes, a mesma postura da secretaria de educação, dificultando o contato do acadêmico com a experiência docente, “Muitas escolas por exemplo são resistentes em receber a gente”.

A partir dessa breve descrição do trajeto do aluno estagiário na tentativa de realizar suas atividades práticas, como requisito do curso de licenciatura, podemos depreender que as relações ocorrem considerando não apenas o espaço onde as pessoas estão assentadas, mas do lugar social que ocupam, “Independentemente das relações que mantemos face ao que consideramos como sendo da ordem do *ter*; vivemos também, tanto entre sujeitos quanto em relação ao nosso meio ambiente, certos laços da ordem do *ser*” (LANDOWSKI, 2005 p. 16). Mesmo amparado legalmente, para o acesso e o suporte na realização deste período tão importante na formação inicial do professor, as relações evidenciam um descompromisso com o formando e com o contrato, que estabelece as ações tanto da universidade, como da educação básica. O que predomina é uma luta de forças que extingue qualquer possibilidade de união, o que resulta em uma relação assimétrica em que cada parte exerce o seu poder pela posição que ocupa ou faz “*ser*”, em uma relação hierárquica, como define Manar Hammad, na descrição do espaço seminário, quando explica que cada sujeito dentro do seminário ocupa espacialmente uma posição ligada à função que exerce onde um determinado espaço é superior a outro (HAMMAD, 2016).

No excerto abaixo nos deparamos com outra situação em que a presença do estagiário incomoda, e implica em uma relação de conflito entre o dizer da professora na universidade, quando teoricamente se define o lugar do estagiário na escola, e o que o acadêmico vivencia na realidade.

(2) Nas aulas de estágio na UFT, a professora tentou passar pra gente qual era o nosso lugar na escola. Só que quando a gente chegou lá, vimos que era bem diferente do que ela dizia. A gente viu que nós não tínhamos um lugar na escola. Era como se a gente estivesse invadindo. Isso foi muito ruim.

A experiência no estágio consiste, principalmente, em compreender o espaço escolar como um sistema de relações. Ou seja, o lugar que se estrutura na relação do eu com o outro em um espaço determinado. Quando a aluna expressa, "Só que quando a gente chegou lá, vimos que era bem diferente do que ela dizia", o "lá" representa um espaço tópico no enunciado e traz uma ideia de afastamento, ainda que se trate de uma *debrearem* actancial enunciativa, haja vista que é a partir do *aquí*, lugar do enunciador, que se constrói o *lá* (FIORIN, 1996). Partindo de Augé, entendemos que esse *lá* do relato poderia ser pensado como *não-lugar* na medida em que é "o espaço dos outros" (1994, p. 167), onde as interações são carregadas de estranhamento entre os sujeitos: "como o espaço criado pelo olhar que o toma como objeto, podemos admitir que o não lugar de uns (por exemplo, os passageiros em trânsito num aeroporto) seja o lugar de outros (por exemplo, os que trabalham nesse aeroporto)" (AUGÉ, 2006, p. 116). É na perspectiva de visitante no espaço alheio que, muitas vezes o estagiário se encontra pelo fitar do olhar do outro, em um "não lugar".

Consideramos aí que há um estranhamento do espaço teoricamente descrito pela professora, em relação ao espaço em uso, vivido, que é revelado por meio da experiência, "a professora tentou passar pra gente qual era o nosso

lugar na escola". A semiótica greimasiana define, em parte, o espaço como produto de uso do homem, assim a construção do espaço se dá em função dos comportamentos da sociedade, que o transformam a partir das relações entre os sujeitos nele inscritos. Como explica Greimas, "entretanto, como convém considerar os sujeitos humanos que são os usuários dos espaços, os seus comportamentos programados são examinados e relacionados com o uso que fazem do espaço" (GREIMAS, 2008, p. 178).

A sensação descrita pela estagiária ao descrever sentir-se como uma espécie de invasora, demonstra uma reação negativa quanto a sua presença na escola por parte dos profissionais que nela atuam.

Sabemos que muitas vezes os estagiários são vistos nas escolas como portadores de teoria, como detentores de novos saberes e sobretudo críticos da prática pedagógica do professor de carreira. Como porta-vozes do discurso acadêmico, podem assumir o papel de sancionadores da prática docente, conforme se multiplicam exemplos nos relatórios (LIMA e SILVA, 2014). Subvertendo sua condição de destinatários no processo de aprendizagem, passam a sancionar os docentes, como destinadores capazes de um saber e um saber fazer.

Em virtude dessa perspectiva, os professores da escola campo podem adotar uma postura de defesa em relação a presença do docente em formação inicial, daí a resistência. Considerando a escola da ordem do fazer, da realidade, da transposição da teoria à prática, cabe dizer que a escola é o espaço da experiência. Para De Certeau, "Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidades polivalentes de programas conflituais ou de proximidades contratuais. Em suma, o espaço nesta nossa aplicação é um lugar praticado" (DE CERTEAU, 2001, p.201).

É nessa perspectiva que estagiários e professores de carreira deveriam estabelecer uma relação colaborativa para a aprendizagem, em que a troca de experiências pudesse “Redimensionar o estágio, buscando resgatar a sua identidade [...] comprometida com a formação de profissionais que, no exercício da reflexão, da produção intelectual e da construção do conhecimento, capacitam-se para responder aos anseios da sociedade” (SILVA a, 2005, p.18). Em contrapartida, seria importante que as reflexões sobre a prática pudessem impulsionar a atualização dos saberes docentes.

A prática educativa como experiência tem um forte efeito no que diz respeito as transformações de concepções dos alunos, futuros professores, tendo em vista que o espaço da escola é cenário das atividades práticas que tornam, portanto, um lugar de aprendizagem. No entanto, conforme Santos, “Há em cada momento, uma relação entre valor da ação e valor do lugar onde se realiza; sem isso, todos os lugares teriam o mesmo valor de uso e o mesmo valor de troca, (SANTOS, 2006, p. 56).

Em suma, as impressões que os alunos concebem da escola básica, nos dois depoimentos, nos levam a refletir sobre o espaço escolar, como espaço de formação, onde as relações se dão de forma polêmica, sucumbindo o que previamente é estabelecido em normativa, que visa integrar o professor em formação às práticas profissionais no âmbito das unidades de ensino básico, as quais são espaços de atuação do professor licenciado. É inegável afirmar que preside uma resistência no âmbito da educação básica em abrir as portas da escola para a ampliação do espaço de formação acadêmica. Nesse contexto se instala a problemática das relações no espaço de aprendizagem conforme pondera a autora, “como os espaços não se fundem somente por características intrínsecas, mas pelas suas possibilidades de uso, de acesso e de presença por parte dos sujeitos, é preciso ainda pensar nas interações desses sujeitos.

(OLIVEIRA, 2014, p. 38). Dessa maneira o espaço vai agindo coercivamente sobre os sujeitos que nele circulam.

O que deveria ser um contrato que viabilizasse a união entre os sujeitos em uma relação somativa, de troca, de contágio, “num diálogo intersomático onde a reciprocidade aparece como uma condição de base e, até mesmo, como um valor em si” (LANDOWSKI, 2005, p. 9), se traduz como um quadro polêmico em que essa relação se dá de forma assimétrica, na lógica da junção. Os sujeitos que teoricamente ocupariam o mesmo lugar do fazer docente no espaço escolar, agem de acordo com a função social que ocupa, “uma distribuição convencional do “poder”, do “saber” e dos “deveres”, contribuindo desse modo à estabilidade das relações hierárquicas entre participantes” (LANDOWSKI 2015, p. 17). As orientações da professora da universidade não correspondem à realidade da escola, que entram em choque com o olhar externo dos acadêmicos, ao apreender o espaço escolar de acordo com as acepções teóricas, gerando enfim uma experiência conflituosa.

No chão da escola: experiências vividas

Ao proporcionar ao acadêmico a oportunidade de entrar em contato com a realidade profissional, a fim de desenvolver competências e habilidades para o exercício da profissão, o estágio se efetiva como um eixo articulador entre teoria e prática por meio da experiência.

Para Yi- Fu Tuan, ‘a experiência é a capacidade de aprender a partir da própria vivência. Experimentar é aprender; significa atuar sobre o dado e criar a partir dele’ (TUAN, 1983, p.10). O aprender, portanto está fortemente ligado ao espaço ou lugar. Nesse sentido, o espaço escolar pode ser compreendido como um lugar de construção social, fundado nas relações cotidianas e, sobretudo, na

articulação entre a cooperação e conflito, onde “cada atividade é uma manifestação do fenômeno social total. E o seu efetivo valor somente é dado pelo lugar em que se manifesta, juntamente com outras atividades” (SANTOS, 2006, p. 86).

Como citamos anteriormente, o objetivo do estágio conforme normativa tem seu foco na inserção do acadêmico na escola para a integração da teoria e prática. Nesta sessão, refletimos sobre o contato e atuação do acadêmico na realidade da escola, a partir de relatos de experiências.

(3) No meu primeiro estágio eu pensei mesmo em desistir, ninguém queria a gente na escola. Nós ficamos largados nos corredores. Nós não podíamos ficar na sala dos professores porque estagiário não é professor. Mas a escola não tem lugar pra estagiário. E os outros professores olhavam assim pra gente como alguém que está atrapalhando, sabe? Eu fico pensando: a gente estuda tanto pra contribuir e o professor rejeita a nossa contribuição. Foi horrível! Felizmente eu tive a oportunidade de estagiar em uma escola diferente, lá a professora foi realmente uma parceira. Foi bom demais! Ela me dizia como fazer para controlar os alunos, organizar o tempo para as atividades, a dinâmica da sala, sabe? E eu levei textos interessantes e atividades diferentes que elaboramos na faculdade, ela gostou muito das novidades, foi realmente uma troca. Mudamos até a posição das carteiras, o ambiente ficou mais legal. Os meninos até participaram mais. Aí eu fiquei feliz!

O depoimento reitera as colocações anteriores quando pontuamos aqui o “não lugar” do estagiário na escola, pela rejeição por parte dos profissionais de carreira, “ninguém queria a gente na escola”; “a escola não tem lugar pra estagiário”. Acreditamos que esta rejeição é advinda de sentimentos de obsolescência em relação aos conhecimentos teóricos, que traz insegurança em compartilhar colaborativamente os conhecimentos com o estagiário. As relações aqui ocorrem no percurso da manipulação, a presença de um convênio, o manipulador – estabelece uma parceria em que a unidade escolar

é obrigada a acolher o acadêmico, sendo a escola manipulada juntamente com o acadêmico que cumpre regras da normativa curricular de estágio.

As relações conflituosas se dão pela maneira forçada com que se articula a integração do estagiário às práticas educacionais. A reação do professor de carreira é então de rejeição, considerando que os estagiários não são dotados de saber fazer e podem pôr em risco as atividades docentes: “os outros professores olhavam assim pra gente como alguém que está atrapalhando, sabe?”. A ideia de que o estagiário vem para atrapalhar e não para somar é reforçada quando se limita a atuação do estagiário nas práticas pedagógicas, “a gente estuda tanto pra contribuir e o professor rejeita a nossa contribuição”. Haveria, portanto, uma descrença quanto à capacidade de contribuição desse docente em formação. O professor da escola deixa de assumir seu papel de formador, rejeitando o que inicia seus passos na docência.

Acreditamos que esse processo de transformação, no contexto de estágio, só pode acontecer sob o regime de ajustamento (LANDOWSKI, 2005, p. 9), quando os sujeitos são unidos numa relação interativa assentada na “vivência compartilhada, os sujeitos, no seu contato direto, sentem-se na reciprocidade dos estados de seus corpos e de seus ânimos, tornando-se próprio o sentir juntos”. Logo, a escola como espaço de rejeição se transfigura por meio de “sistemas de objetos e sistemas de ações que interagem como uma ordem rígida, inflexível, especialmente quanto às normas, quando, na verdade, deveria permitir sua assimilação como uma ressignificação de um espaço externo ao estagiário em um lugar de acolhimento, logo, de uma ordem comunicacional no sentido da valorização dos saberes locais, aproveitando a oportunidade para socialização de novos saberes oriundos da academia local/UFT [...] o sistema de ações leva à criação de objetos novos ou se realiza sobre objetos preexistentes. É assim que o espaço encontra a sua dinâmica e se

transforma" (SANTOS, 2001, p. 39). Isso pode ser aproximado à proposta do Estágio Supervisionado como um sistema de ações com os devidos objetos técnicos inerentes, dos quais os estagiários não podem prescindir como computadores, data show, pen drives, vídeos, entre outros.

A partir de um aceite da professora regente, no tocante às ações do estagiário em sua sala de aula, se instaurou uma relação de troca de conhecimento, de experiências até chegar no fazer juntos, "lá a professora foi realmente uma parceira"; "foi realmente uma troca". Dessa forma, o espaço revela-se dinâmico e suscetível a mudanças doravante as ações e relações entre sujeitos e objetos. O fragmento, "o ambiente ficou mais legal. Os meninos até participaram mais. Aí eu fiquei feliz!", mostra as mudanças a partir da postura dos sujeitos que se dispõem a aprender algo novo articulando ações conjuntas em que a união fez com que o "saber fazer" mobilizasse uma transformação no espaço da sala de aula.

Ao tomar as palavras de Milton Santos (2006, p. 34), "O espaço se impõe através das condições que ele oferece para a produção, para a circulação, para a residência, para a comunicação, para o exercício da política, para o exercício das crenças, para o lazer e como condição de "viver bem"", podemos depreender que o sentir-se parte do espaço é, portanto, o "viver bem", é pertencer-se. No depoimento seguinte observamos como o aluno se sente incluso no ambiente escolar,

(4) Teve uma escola em que eu me sentia mesmo professor. Porque eles me trataram como professor, ninguém me chamou de estagiário e pouco me chamavam pelo meu nome. Eles me chamavam de professor, desde a portaria, na sala dos professores, secretaria, sala de aula. Eu fui tratado como um professor. Eu participei de tudo como professor. E tive liberdade em todos os lugares da escola. Até coloquei as carteiras da sala de aula em círculo, e melhorou muito a participação. Quando eu chegava na escola eu me sentia bem. O melhor foi que eu e a professora viramos parceiros, sabe.

As experiências, de um modo geral, estão ligadas ao espaço, como contexto de ações, de situações, onde as relações interativas ocorrem. Sentir-se professor, nas palavras do aluno no depoimento acima, decorre da experiência vivida no contexto de estágio. Ele se viu aceito, na condição de professor, logo se sentiu à vontade em todos os espaços da escola, tanto para circular, como para alterar: “E tive liberdade em todos os lugares da escola. Até coloquei as carteiras da sala de aula em círculo”. Na experiência vivida na escola o aluno encontra seu lugar de estagiário, como alguém atuante exercendo função de professor: “eu me sentia mesmo professor”. Para Tuan, espaço e lugar não pode se definirem separadamente. Isso porque na experiência o espaço se funde com a noção de lugar, “o que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor”. A experiência do estudante mostra um olhar diferenciado para o lugar do estagiário na escola. O que antes era um “não lugar”, pelo estranhamento, pela recepção, é agora um espaço experienciado, onde ele se situa na condição de sujeito da ação, capaz de, por meio de uma relação interativa com a professora regente, construir um novo olhar para a prática pedagógica e uma nova perspectiva de uso do espaço escolar, privilegiando assim uma participação mais significativa dos alunos nas aulas.

Para Greimas, “todas as práticas sociais organizadas em programas do fazer trazem consigo a significação como projeto e como resultado, e inversamente: qualquer transformação do espaço pode ser lida como significante” (GREIMAS, 1981, p. 119), é nesse segundo sentido, que as transformações ocorrem no espaço escolar, não como um resultado de uma ação programada, mas como construção de sentidos a partir das interações

sensíveis entre os sujeitos, na perspectiva do ajustamento: “O melhor foi que eu e a professora viramos parceiros, sabe”.

É, portanto, por meio de uma ação conjunta que estagiário e professor articulam seus saberes movidos pela vontade de fazer juntos e aprender mais, Conforme Silva, “há um saber que emerge na prática, nas práticas do outro, o parceiro” (SILVA b, 2014, p. 234). Considera - se aqui o *sentido em ato* que emerge do vivido, onde “O fazer junto, ao mesmo tempo concomitante e recíproco, de dois ou mais parceiros (ou adversários) em movimento, onde cada um sente o sentir do outro (ou dos outros) mediante uma relação direta, corpo a corpo” (LANDOWSKI, 2015, p. 20).

O ajustamento é sentir o mundo de sentidos do outro, em uma relação recíproca que transforma o modo de pensar, de agir dos sujeitos (LANDOWSKI, 2014), que incide em novas situações e conseqüentemente transforma a dinâmica dos espaços ou lugares, como afirma Santos, “O espaço é resultado da ação dos homens sobre o próprio espaço, intermediados pelos objetos naturais e artificiais” (SANTOS, 1994, p.71).

Nessa perspectiva, compreendemos que as ações dos sujeitos nos espaços de aprendizagem se instauram numa relação formativa que envolve o profissional de carreira e o profissional em experiência inicial. Essa relação somática de conhecimentos que acena para um fazer juntos acontece quando ambos se dispõem a aprender com o outro, conforme Silva, “Apenas na medida em que se reconhece a positividade da alteridade que é possível abrir-se a uma verdadeira e significativa interação, com os riscos que implica” (2014, p. 4).

Considerações finais

Nas análises dos primeiros dados de uma pesquisa em andamento, observamos como os espaços de aprendizagem podem sofrer alterações dependendo de como os sujeitos se relacionam e mediante os diferentes acordos (implícitos ou explícitos) que estabelecem. Mediante esses primeiros dados, identificamos as lacunas e as interdições entre dois diferentes espaços de formação, na medida em que os sujeitos formadores ignoram ou rejeitam os profissionais em formação inicial. Do mesmo modo, analisamos o modo como as experiências por meio do estágio interferem nas perspectivas frente à carreira docente.

Nesses primeiros depoimentos, identificamos uma espécie de disparidade entre o que estabelecem os documentos que firmam convênio da universidade e escola campo que aqui chamamos de – relações contratuais – e as interações entre os sujeitos envolvidos no processo de realização do estágio supervisionado as quais nomeamos de – relações polêmicas. Mesmo sendo estabelecido, por meio de convênio, que haja uma parceria entre ensino superior e ensino básico, referente à integração do estagiário na escola, o que ocorre é uma relação conflituosa gerada de um convívio regido pela posição de poder. Embora ambas instituições caminhem para o mesmo objetivo, a formação do indivíduo, o diálogo, relativo a questão de ensino, é fragmentado ou até mesmo inexistente repercutindo negativamente na atuação do estagiário na escola campo, que se encontra em um “não lugar”.

Todo esse contexto resulta em duas situações: a primeira suscita no formando o desejo de abandonar a carreira precocemente, uma vez que, não se identifica no campo de atuação; e a outra incide na impotência do estagiário para tentar mudar a realidade do ensino na escola, fazendo com que ele entre em conjunção com as práticas pedagógicas, aderindo a mesma perspectiva

metodológica do professor de carreira. Em uma lógica programada para o ensino em que não cabe, a quebra de paradigmas, o inesperado, a inovação. Em outras palavras, em uma ação docente significativa, capaz de transformar os espaços de formação programados, que segue diretrizes e tem o foco em transmissão do conhecimento, em espaços dinâmicos de construção de sentidos no processo de aprendizagem. Assim, o aluno estagiário tem duas possibilidades de atitudes: se adequar para ser aceito, ou confrontar para converter o programado, muitas vezes obsoleto, em inovação.

Os dois últimos depoimentos, contudo, nos mostram outra face das relações no espaço escolar, aquela assentada no regime da união, as relações sensíveis, não apenas baseada na troca, mas no fazer conjunto. Esse fazer potencializa a dinâmica do espaço por meio das experiências vividas, “na interação considerada, entre a disponibilidade do primeiro a sentir e a disposição sensível imanente ao segundo. Em outras palavras, o que é experimentado, vivido, “sentido” a favor do processo” (LANDOWSKI, 2004, p.105). Nessa dinâmica interacional não cabe uma relação de troca, mas é pela lógica da união que o professor e acadêmico constroem um espaço de aprendizagem dotado de potencialidades que pressupõe ajustamentos na construção do conhecimento.

O estágio pela sua natureza deve preparar o aluno a experimentar a função docente na condição primeiro de aprendiz de professor, uma vez que o lugar do estagiário na escola é de aprendiz. Primeiro para aperfeiçoar os conhecimentos teóricos, depois para experimentar o ser professor. Com efeito essa postura de aprendiz do aluno estagiário não confrontará o professor regente e, certamente, abrirá mais facilmente os caminhos para a sua experiência docente na prática de uso dos espaços de aprendizagem.

Segundo Santos (1999, p. 65), “o sentimento de pertencimento a um determinado lugar constrói uma introspecção de valores que condiciona o modo de vida dos indivíduos”, portanto, agregar novos professores ao espaço escolar, é fundamental para que ele se identifique sujeito agente nesse espaço. Dessa forma, o estagiário, como aluno pesquisador, é capaz de contribuir significativamente, a partir de suas percepções nas experiências vividas, elaborar novas diretrizes para o fazer docente a fim de corroborar a melhoria do ensino e de sua própria formação.

Referências

- AUGÉ, M. **Para que vivemos**. Lisboa: 90º, 2007.
- DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- FIORIN, J. L. **As astúcias da enunciação**. São Paulo: Ática, 1996.
- GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Contexto 2008.
- GREIMAS, A. J. **Semiótica e ciências sociais**. Trad. NUTIRNI, A. L. S. São Paulo: Cultrix, 1981.
- HAMMAD, M.; ARANGO, S.; DE KUYPER, E. POPPE, E. O espaço do seminário. **Entre Letras**, v. 7, n. 2, 2016.
- LANDOWSKI, E. **Regimes do espaço**. *Galáxia* (São Paulo, *Online*), n. 29, p. 10-27, jun. 2015.
- _____. **Interações arriscadas**. Trad. Luíza Helena da Silva. São Paulo: Estação das Letras e das Cores; CPS, 2014.
- _____. **Sociossemiótica: uma teoria geral do sentido**. *Galaxia* (São Paulo, *Online*), n. 27, p. 10-20, jun. 2014.

_____. **Aquém ou além das estratégias, a presença contagiosa:** documentos do Centro de Pesquisas Sociosemióticas – 3. São Paulo: CPS, 2005.

_____. **Para uma semiótica do sensível**, Tradução revisada e adaptada pelo autor a partir do original, "Pour une sémiotique sensible", *Passions sans nom, Essais de socio-sémiotique III*, Paris, Presses Universitaires de France, 2004, cap. II.

LIMA, G. D.; SILVA, L. H. O. Imagens da escola na perspectiva de docentes em formação: uma leitura semiótica. In: SILVA, L. H. O.; MELO, M. A.; OLIVEIRA, L. R. P. F.. (Org.). **Ensino de língua e literatura:** pesquisas na pós-graduação. Palmas: EDUFT, 2014, p. 121-144.

SANTOS, M. **A Natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

_____. **Metamorfose do espaço habitado.** 3.ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

OLIVEIRA, A. C. **São Paulo privado e público:** abordagem sociosemiótica. São Paulo. Estações das Letras e Cores e CPS Editora, 2014.

SILVA, M. L. S. F. **Estágio curricular:** contribuições para o redimensionamento de sua prática. Natal, RN: EDUFRN, 2005a.

SILVA, L. H. O. **O mundo lá fora, o da escola:** interação em fórum digital no estágio supervisionado sob a perspectiva da sociosemiótica. Raído, Dourados, MS, v.8, n.15, jan./jun. 2014b.

TOCANTINS. Termo de Convênio, Nº 29/2016, SEDUC/UFT. **Diário Oficial do Estado do Tocantins Nº 4.741** de 11 de novembro de 2016.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar:** a perspectiva da experiência: trad. Livia de Oliveira – São Paulo: DIFEL, 1983.