

**SENTIDOS ÀS EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO NA ESCOLA
EM ESCRITAS NARRATIVAS DA DOCÊNCIA****SENSES TO SCHOOL TRAINING EXPERIENCES IN
NARRATIVE WRITINGS OF TEACHING**Amanda Regina Gonçalves¹Vitor Eduardo Marcelino Castro²**RESUMO**

O texto trata de processos de experiência e elaboração de sentidos na formação de professores de Geografia materializados na escrita de narrativas em relatórios de estágio. Aborda o contexto formativo no estágio curricular em licenciatura e traz à tona o que corresponde aos sentidos das experiências a partir de pressupostos metodológicos da investigação narrativa no campo da educação, tendo como fundamentação teórica principal Jorge Larrosa. Como corpo de análise de dados tomou-se a escrita narrativa apresentada em relatório de estágio supervisionado em Licenciatura em Geografia. Os resultados demonstram como a escrita narrativa do estagiário pode revelar indícios relacionados à apropriação de experiências no campo de estágio; ao reconhecimento de interferências do contexto em seu percurso de estágio; à constituição de sujeito da experiência e ao compartilhamento de saberes da experiência na escola.

Palavras-chave: Formação de Professor; Escrita Narrativa; Estágio; Experiência; Geografia Escolar.

ABSTRACT

The text deals with processes of experience and elaboration of senses in the formation of Geography teachers materialized in the writing of narratives in internship reports. It addresses the formative context in the curricular internship in undergraduate courses and brings up what corresponds to the senses of the experiences based on methodological assumptions of narrative research in the field of education, having Jorge Larrosa as the main theoretical foundation. As a body of data analysis, the narrative writing presented in a supervised internship report in a Degree in Geography was taken. The results demonstrate how the intern's narrative writing can reveal evidence related to the appropriation of experiences in the internship field; the recognition of interference from the context in its

¹Docente do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Uberaba-MG
goncalves.amanda@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6998-0316>

²Graduado em Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Uberaba-MG
vitoreduaroptc@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8672-2690>

internship path; the constitution of the subject of the experience and the sharing of knowledge of the experience at school.

Keywords: Teacher Education; Narrative Writing; Internship; Experience; School Geography.

INTRODUÇÃO

O estágio obrigatório ocupa um lugar central nos currículos de Licenciatura em Geografia no Brasil, ainda que recentemente tenham surgido programas³ que os licenciandos possam optar por participar e desenvolver atividades na escola, o estágio curricular é o único canal formalizado que entre o Ensino Superior e o Ensino Básico que alcança todos os licenciandos, conforme aponta Rosângela Doin de Almeida (2003). No entanto, a autora também expõe que, ainda que o estágio seja a única situação curricular que exige uma atuação profissional dos alunos do curso de graduação, seu enfoque e status, contraditoriamente, ainda está centrado na formação para o Bacharelado.

Deparamos ainda, muitas vezes, com sistemas universitários que desconhecem a natureza dos estágios nas licenciaturas. Exemplo disso tem sido o não reconhecimento de suas especificidades em situações especiais de funcionamento das aulas no ensino superior e básico, como na situação de pandemia pelo Covid-19, ao longo do ano de 2018 no Brasil, quando as universidades precisariam voltar-se cuidadosamente para as condições e possibilidades de oferta dos estágios, mas acabaram, muitas vezes, formatando-os nos mesmos ou, quase mesmos, regulamentos de funcionamento dos demais componentes curriculares da instituição.

Tendo em vista a necessidade dar visibilidade e reconhecimento ao papel que os estágios desempenham na formação dos professores de Geografia no Brasil, este trabalho tem como objetivo principal compreender sentidos que um licenciando narrou em seu relatório de estágio. O enfoque se dá no entendimento das possibilidades do estágio ser

³ Dois programas passaram a possibilitar ao licenciando, ainda que com propostas distintas, o contato com a educação básica na formação inicial: o “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência” (Pibid) instituído em 2006 e o “Programa Residência Pedagógica”, iniciado em 2018, ambos financiados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculado ao Ministério da Educação do Brasil.

tomado como experiência em sua trajetória formativa de professor. Sendo assim, a produção escrita de relatório de estágio de um curso de licenciatura em Geografia ganha a centralidade das análises neste trabalho⁴.

Para isso, tomamos como fundamentação teórico-metodológica os pressupostos da investigação narrativa, inserida no âmbito da pesquisa qualitativa em educação, conforme apresentados pela educadora portuguesa Cecília Galvão (2005). Seus aspectos metodológicos convergem sobremaneira aos objetivos deste trabalho, a saber:

A narrativa como processo de investigação, permite-nos aderir ao pensamento experiencial do professor, ao significado que dá às suas experiências, à avaliação de processos e de modos de atuar, assim como permite aderir aos contextos vividos e em que se desenrolaram as ações, dando uma informação situada e avaliada do que se está a investigar (GALVÃO, 2005, p. 343).

Assim, será considerada a escrita narrativa como abordagem de investigação-formação no estágio na área de ensino de Geografia, em interconexão às discussões acerca das ideias de experiência propostas pelo educador espanhol Jorge Larrosa Bondía (2002) e outros trabalhos que tomam a narrativa e a experiência no período contemporâneo de acordo com o filósofo alemão Walter Benjamin (1996), no livro “Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política”.

Os objetivos específicos da pesquisa alinham-se à delimitação dos elementos que buscaremos identificar na análise da escrita narrativa do estagiário. Assim, como procedimentos metodológicos, buscar-se-á reconhecer na escrita narrativa do estagiário, indícios de quatro aspectos relacionados à experiência, conforme apontados por Larrosa (2002), que demonstrem se o estagiário: 1. apropriou-se de experiências no campo de estágio; 2. reconheceu interferências em seu percurso no estágio de características da

⁴ Este texto resulta do Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Geografia da UFTM do primeiro autor, sob orientação da coautora, e está inserido no âmbito de um projeto de pesquisa mais amplo intitulado “Leitura e escrita no Brasil, Honduras, Angola e Chile: formação na universidade contemporânea e (re)produção de conhecimento”, aprovado pelo CNPq/Universal MCTIC/CNPQ nº 28/2018, Processo: 427044/2018-9, do qual fazemos parte a partir da participação em um dos grupos que compõe os pesquisadores do projeto, o Grupo de Estudos e Pesquisa em Análise do Discurso, Leitura e Escrita (GEPADLE), sediado na UFTM, em Uberaba-MG.

atualidade que prejudicam as experiências; 3. constituiu-se como “sujeito da experiência”; e 4. transformou experiências em “saberes da experiência”.

Assim, com este trabalho poder-se-á observar como estes aspectos da experiência investigados na escrita narrativa estão relacionados com o papel investigativo-formativo do professor de Geografia em formação. A importância deste trabalho justifica-se no fato de que “a narrativa assume-se, simultaneamente e de forma crescente, como objeto de estudo, método de investigação e forma de organização dos relatórios de investigação” (REIS, 2008, p. 20).

O trabalho está organizado em quatro seções, além desta inicial. A primeira sessão apresenta um breve contexto do estágio na formação inicial de professores, em especial no Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), em Uberaba-MG. Em seguida, são expostos pressupostos teórico-metodológicos do trabalho acerca da noção de experiência e da escrita narrativa no campo da educação. Na terceira sessão, tomam-se as escritas narrativas de um estagiário como centralidade das análises dos sentidos às suas experiências de estágio na escola. Por fim, apresentam-se as considerações finais.

CONTEXTO DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

São amplas as discussões em torno da formação de professores e diferentes práticas são utilizadas nas Instituições de Ensino Superior brasileiras como estratégia formativa nos estágios obrigatórios. Ao entender o estágio como uma das principais práticas para a formação de professores, buscar-se-á traçar algumas definições acerca desse componente curricular do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), em Uberaba-MG.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia da UFTM (2014, p. 131):

O Estágio Supervisionado é um componente teórico-prático de formação docente, em que a vivência profissional tem seu início, sob a supervisão da

Universidade. Não se constitui apenas em um momento “prático” em oposição aos componentes “teóricos” do Curso, mas em uma etapa de formação que propõe a interlocução ativa entre teoria e prática, em um movimento de retroalimentação de questões e possíveis soluções.

Sendo assim, podemos entender que há uma ênfase na concepção do estágio pelo referido Curso na interlocução entre teoria e prática e não na sua cisão ou distanciamento.

Conforme o mesmo documento, os estágios estão divididos em quatro componentes curriculares, cada um com duração de um semestre, tendo início no quinto semestre do Curso de Licenciatura em Geografia até o oitavo e último semestre do curso. Todos contam com atividades no campo de estágio e orientação pelo professor em sala de aula.

O relatório analisado neste trabalho é resultante do primeiro estágio cursado pelo licenciando. Ainda segundo o Projeto Político Pedagógico supracitado, neste estágio, sob a orientação do professor, o estagiário desenvolve um plano de atividades, preferencialmente, nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) em numa instituição escolar pública, com a finalidade de “reconhecer dos diversos espaços/tempos escolares, as dimensões político-pedagógica e cultural da instituição e suas relações com o sistema de ensino, identificar os diferentes sujeitos do processo educativo e realizar observação-participativa em sala de aula”, sendo que “todas estas atividades desenvolvidas em campo deverão ser acompanhadas de registros, estudos e reflexões orientadas pelo professor de estágio em sala de aula” (p. 132). Observa-se que a regência de aulas não tem centralidade neste estágio, mas sim nos três estágios subsequentes.

Nesse sentido, Lima (2008) traz à tona o trabalho de planejamento e negociação com as escolas receptoras dos estagiários nos quais, segundo a autora, esses desafios e contradições nem sempre são compreendidos. Dessa forma, ela configura o processo de estágio curricular como um “ritual de passagem”, segundo ela, o caráter passageiro do Estágio/Prática de Ensino, indica sua incompletude, já que é a partir do exercício da docência que a profissão é aprendida de maneira renovada.

Cada escola possui sua maneira específica de conduzir sua recepção aos estagiários. Nesse caso, Lima (2008, p. 198) afirma que perante o ato de estagiar existe “o movimento de aproximação de duas instituições de ensino, cada uma trazendo valores, objetivos imediatos, cultura e relações de poder diferentes, com o objetivo de realizarem um trabalho comum: a formação de professores”. Assim, o estagiário torna-se aquele que está no meio dos dois campos de poder e, segundo a autora:

Há grande necessidade de que o estagiário encontre o seu lugar na escola, dentro das relações de que participa e que o Estágio inclua no seu projeto uma proposta de mudança de enfoque, sugerindo que os alunos reconheçam sua própria presença e o seu papel no local do estágio (LIMA, 2008, p. 201).

Para Pimenta (1990), vincular a palavra “atividade de estágio” com a “prática de ensino”, faz com que haja a cisão entre teoria e prática. Assim, há o entendimento do que o estágio se constitui no âmbito que supera a redução à somente uma prática instrumental. Essa completude de teoria-prática conceitualiza o termo “estágio” para as autoras:

Reafirmamos o nosso conceito de Estágio, como campo de conhecimento, que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções sobre o ensinar e o aprender, tendo como eixo a pesquisa sobre as ações pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 61).

Ao contrário da dissociação entre teoria e prática, que reduz a atividade de estágio a um ato técnico e instrumental, Pimenta e Gonçalves (1990) entendem que a relação entre ambas possibilita considerar a finalidade do estágio em aproximar o aluno da realidade na qual ele irá atuar. Dessa forma, o estágio combina a relação entre a teorização e a prática no sentido de compreender o vínculo e o intercâmbio do discurso e da atuação, não restringindo o docente somente às técnicas.

EXPERIÊNCIA, INVESTIGAÇÃO NARRATIVA E EDUCAÇÃO

Para a compreensão da análise que aqui faremos, se faz necessário apresentar a compreensão da palavra experiência no presente trabalho. Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 21) define a experiência como aquilo que “nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca”. Ainda de acordo com Larrosa (2002, p. 21) “nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara”, a isso o autor atribui quatro fatores, os quais são pertinentes ao trabalho aqui proposto.

Em primeiro lugar, o autor aponta o “excesso de informação” como sendo um dos fatores que dificultam a experiência, deixando claro que informação não é experiência, pelo contrário, a informação chega a ser quase que uma “antiexperiência”. No modelo de sociedade atual buscamos cada vez mais informação. O sujeito da informação está sempre em busca de informação, está sempre querendo saber sobre tudo, não no sentido de obter “sabedoria”, mas sim no sentido de estar informado. Larrosa (2002) adverte que é necessário separar a experiência da informação, uma vez que a última cancela as possibilidades da primeira e, assim, são coisas distintas, que se anulam.

Outro fator seria o “excesso de opinião” advindo do processo de informação demasiada. Além de sermos sujeitos que buscam informação, somos sujeitos que opinamos e agimos de modo que parece ser fundamental ter opinião formada sobre qualquer coisa que nos sentimos minimamente informados. A opinião torna-se a reação subjetiva ao objetivo da informação. Larrosa (2002) aponta também que esse excesso de opinião inviabiliza as possibilidades de experiência, pois faz com que nada nos aconteça.

O terceiro fator é a “falta de tempo”. “A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos” (LARROSA, 2002, p. 23). Sendo assim, estamos tão absortos em meio a tantos acontecimentos, que não nos deixamos tocar pela oportunidade da experiência, pois se valendo do tempo como uma mercadoria, tudo é acelerado, no entanto, nada nos acontece.

Por fim, o autor aponta o “excesso de trabalho” como um dos fatores que atrapalham a experiência. O sujeito moderno além de buscar informação, dar opinião e estar sempre em movimento, também trabalha. Como sujeitos que trabalham, estamos sempre determinados a realizar ações. “E por isso, porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E por não podermos parar, nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 24).

Ao falar da experiência no campo das palavras, pelo o que sua definição abrange, podemos pensar também a necessidade e a capacidade de transformação que a experiência expõe o sujeito, como dito por Heidegger (1987, p. 143 *apud* LARROSA, 2002, p. 25):

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios o que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo.

Desse modo, podemos entender que a experiência está diretamente relacionada a um sujeito, o sujeito da experiência. Larrosa (2002, p. 25) recuperando os verbos utilizados por Heidegger, define o sujeito da experiência como sendo:

[...] um sujeito alcançado, tombado, derrubado. Não um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo; não um sujeito que alcança aquilo que se propõe ou que se apodera daquilo que quer; não um sujeito definido por seus sucessos ou seus poderes, mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera. Em contrapartida, o sujeito da experiência é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido. Seu contrário, o sujeito incapaz de experiência, seria um sujeito firme, forte, impávido, inatingível, erguido, anestesiado, apático, autodeterminado, definido por seu saber, por seu poder e por sua vontade.

Ao entendermos que o estagiário pode ser um sujeito da experiência, entendemos também que a atividade de estágio pode ser a experiência em si. Seria necessário, então, o estagiário se colocar como um sujeito vulnerável, exposto, aberto às possibilidades do desconhecido e imprevisível ambiente escolar, para que assim mantenha-se receptivo às mudanças de tal cenário.

É necessário também que se compreenda o que autor define como “saber da experiência”, que, ao ser lido a partir do sujeito passional, na relação entre conhecimento e a vida humana, se distingue do saber acadêmico e do saber da informação, advindo de uma práxis que diverge da práxis da técnica e do trabalho. O saber da experiência nada mais é do que “o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 27). Ou seja, o saber da experiência é aquilo relacionado à elaboração do sentido ou sem-sentido do que nos ocorre, de maneira subjetiva, particular e relacionado à existência.

A partir das ideias de Larrosa (2002), Pires (2014) amplifica a condição da linguagem enquanto um “processo de criação-nomeação do mundo”, evidenciando a maneira na qual o sujeito traduz suas experiências, chegando à tradição. Segundo tal tradição, é feito um movimento em que o ato de compartilhar conhecimento de uma pessoa à outra, a coloca no âmbito da coletividade. No entanto, assim como apontado por Larrosa (2002), a autora frisa que os processos advindos da sociedade moderna acabam esvaziando a tradição.

A partir das mudanças nos modos de produção e da concepção de individualidade e coletividade, Benjamin (1996), explica que a narrativa daquilo que é tradição acaba quando se perde a capacidade de contar, vinculada ao declínio da experiência na Modernidade. Pires (2014) exemplifica a ideia de experiência de Benjamin (1996), como:

A verdadeira experiência é, com efeito, aquela que faz falar e não a que cala, é a que traduz na linguagem do homem a linguagem muda das coisas. A experiência (*erfahrung*) é matéria prima da narração, é o próprio processo de constituição do sujeito nos modos como ele tece a sua história (PIRES, 2014, p. 11).

Dessa maneira, a narrativa tradicional se perde na medida em que, perante à lógica do progresso, as memórias, as manifestações culturais, a educação e o conhecimento não mais se traduzem em experiência. Deixam de serem experiências coletivas, pois os indivíduos não deixam rastros. Além disso, também segundo a autora, existe a incapacidade de saber contar junto da dificuldade de saber ouvir, alimentando o esquecimento do sujeito, de si.

Como o ato de narrar exemplifica a experiência compartilhada, o entrelaçamento entre ouvinte e narrador forma um coletivo, uma experiência comum, então, com o declínio da narrativa, altera-se também o sujeito da experiência. Como dito por Pires (2014, p. 15), o sujeito em formação:

[...] tem sua experiência subtraída pelo tempo linear esvaziado de sentido, homogêneo e cronológico, pelo acúmulo de informações e saberes, pelo bombardeio das “novidades” geradas nos meios comunicativos, e por uma ação formadora, fundada no pensamento empírico-técnico, fechada na imposição de conhecimentos, em um cenário no qual prevalece a hierarquização dos saberes organizados em disciplinas.

Sendo assim, em uma sociedade que suprimiu a memória, a aprendizagem também teve suas experiências empobrecidas. No prevailecimento de hierarquias disciplinares, a educação ficou distante da narração como política de formação, já que pelo cultivo de uma razão universal, temos o esquecimento dos demais modelos e, portanto, as narrativas ignoram também a própria história do processo educativo e do sujeito aprendente.

A docência, nesse cenário, fica inscrita como sendo “a parte da atividade uma gama de experiências, irrealizações, contratempos que a configura, a apresenta e a caracteriza desta ou daquela maneira, para este e aquele educador” (BARROS; BRITO;

CLEMENTE, 2018, p. 32). Isto é, o trabalho do professor é uma experiência de vida com ações e afetos compartilhados, tal qual a narração. Ainda segundo as autoras:

A narrativa, então, constituiu forma de intervenção na qual os docentes, por meio do reencontro com a linguagem, testemunharam modos de dizer e narrar capazes de elaborar e reviver modos outros de vida na produção de escolas e práticas (re)inventadas (p. 31).

Narrar para os professores também se configura como meio de observação do que fazem com suas vidas, além de ajudar a problematizar o ato de educar. Para Reis (2007, p. 4), “através da construção de narrativas os professores reconstroem as suas próprias experiências de ensino e aprendizagem e os seus percursos de formação.” Ainda segundo o autor, a análise e discussão de narrativas, tidas como histórias, permite também que os alunos aprendam de forma ativa, lidando com a vida real, desenvolvendo capacidades e interiorizando conhecimentos.

A compreensão de Galvão (2005) acaba por corroborar com as ideias de Reis (2007) de que a narrativa possibilita que as vozes dos professores se tornem pública. Segundo a autora:

os professores não só trazem para a escola uma história pessoal que dá sentido às suas ações, mas também vivem aí uma história que os ajuda a dar sentido ao mundo. O modo como organizam a aula e interagem com os alunos pode ser visto como o construir e reconstruir a história da sua experiência pessoal (GALVÃO, 2005, p. 331).

Sob essa perspectiva, Pires (2014) denota a narrativa como modos do sujeito dizer sobre o seu eu, revelando sua historicidade ao revelar seus processos de nomeação do mundo a partir da linguagem. Por esse movimento de significação a partir do uso da linguagem, Reis (2007) diz que os relatos narrativos sobre as experiências pedagógicas dos professores constituem um forte processo de desenvolvimento pessoal e profissional, pois possibilita sua reformulação e trocas entre diferentes agentes:

a discussão deste tipo de narrativa revela-se útil a um estilo de ensino/aprendizagem centrado na estimulação das interações sociais na sala de aula e pautado pela reflexão e pela avaliação crítica das relações entre ciência, tecnologia e sociedade (REIS, 2007, p. 8).

O aprendizado compartilhado, então, traduz a experiência do sujeito, constituindo uma interação que possibilita conhecimentos, coloca o sujeito da experiência em sua posição de exposição e se distancia do sujeito da informação.

Correlacionando ainda mais as ideias de Larrosa com as do filósofo Benjamin, ambos apontam que os acontecimentos acelerados traduzem o retardamento da experiência. De acordo com Benjamin (1996, p. 118), os indivíduos destituídos de experiência “nem sempre são ignorantes ou inexperientes. Muitas vezes, podemos afirmar o oposto: eles ‘devoraram’ tudo, a ‘cultura’ e os ‘homens’, e ficaram saciados e exaustos”.

Assim, é possível pensarmos a correlação entre as hierarquias disciplinares da educação e a tradução de tal cansaço nos espaços escolares, uma vez que uma única forma de conhecimento delimita e coordena parâmetros, diante do tempo de experiência reduzido, faz com que a fadiga seja gerada e a sensação de que nada acontece também (PIRES, 2014).

Como para Larrosa (2002, p. 23-24) o sujeito da experiência era aquele vulnerável, exposto, para Pires, traduzindo o pensamento benjaminiano, o tal sujeito é “um nômade aprendiz que se move em suas ambivalências, seus paradoxos e contradições, se mobiliza e, portanto, aprende”. Em ambos os casos, eles não se restringem ao saber científico, recorrendo na experiência e nas narrativas à capacidade de um mundo diferente do domínio do status acadêmico e disciplinar.

Nesse aspecto, Galvão (2005) contribui com a noção de uma narrativa que, por se construir diante da história que contamos aos outros e a nós mesmos a partir das nossas experiências, lida apenas com as representações de tal experiência por meio do contar do outro e das interpretações feitas. Isto implica em não ignorar os aspectos inerentes à escolha e apresentação das histórias, assim, Galvão (2005) deixa claro que as narrativas não podem ser generalizadas.

Assim, encaminhamos, na próxima sessão, para a identificação dos sentidos em narrativas de estágio, já que o sentido dado a partir da linguagem à narrativa reflexiva

possibilita na formação, além de contar a experiência vivida como aquilo vindo de tudo que nos ocorre e que nos passa (LARROSA, 2002), também a compreensão de si e do outro, assim elaborando os sentidos da docência e dos sujeitos dessa experiência.

SENTIDOS ÀS EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO EM ESCRITAS NARRATIVAS

A partir da análise de um conjunto de quatorze relatórios de uma turma de alunos concluintes da disciplina de Orientação e Estágio Curricular Supervisionado I, do Curso de Licenciatura de Geografia da UFTM, foi selecionado o relatório de estágio que apresentasse o maior número de dados possíveis de serem analisados diante dos objetivos propostos para este trabalho. Os critérios para escolha do relatório estão circunstanciados aos quatro aspectos relacionados à “experiência” delimitados para reconhecimento na escrita narrativa dos relatórios, conforme assinalados na introdução deste texto.

O relatório selecionado foi escrito em 2018, por um estagiário cujo campo era uma escola estadual de ensino fundamental e médio localizada na área central da cidade de Uberaba-MG, onde também atuava como participante do PIBID. O relatório contém documentos de acompanhamento e coavaliação do estágio pelo professor supervisor, contextualização das atividades de estágio e textos narrativos sobre o espaço escolar e seus sujeitos, as dimensões político-pedagógica e cultural da instituição e suas relações com o sistema de ensino e com os sujeitos nela presentes. A seguir constam as análises de excertos deste relatório.

O autor do relatório⁵ analisado relata sua inserção na escola campo de realização de estágio e como isso influencia seu modo de se relacionar com ela:

⁵ Para preservar a identidade do estagiário, usaremos o código ARE1 para designar o autor do Relatório da disciplina de Orientação e Estágio Curricular Supervisionado I do Curso de Licenciatura em Geografia da UFTM. Tal relatório compõe o banco de dados do projeto em que este trabalho está inserido, conforme aprovação em comitê de ética da instituição.

Imerso em sua *realidade e rotina* devido a atividades do Pibid e estágio desde setembro de 2014, a escola já se tornou parte do meu dia-a-dia. Seus funcionários e funcionamento já me são *familiares*, e seus alunos, já conhecidos, facilitam tais ações, o que faz com que certos ocorridos na escola *não me causem estranheza*, surgem com certa *familiaridade*. Fato que *me traz considerável dificuldade*, quando devo fazer um trabalho de *observação e relato de seu cotidiano*. Como não me é uma realidade alheia, por já estar imerso nela a quatro anos, algumas coisas se *naturalizam*, *certos ocorridos passam apenas como momentos do dia*, que são resolvidos dentro dos limites da escola, suscitando a *difícil tarefa de seleção de fatos a relatar* (ARE1, 2018, p. 12, grifo nosso).

Estes sentidos narrados pelo estagiário sobre como se sente “imerso” na “realidade e na rotina” da escola e como isso interfere nas suas observações e escritas dos relatos de estágio, expressam fortemente o que Larrosa (2002, p. 21) aponta como sendo aquilo que atrapalha a experiência, ao dizer que “a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que passa está organizado para que nada nos aconteça”. O estagiário reconhece tal fato ao escrever que os “funcionários e funcionamento” da escola já lhe são “familiares”, que isso facilita suas atividades de estágio, porém, “certos ocorridos na escola” não lhe causam estranheza e isso lhe traz dificuldade de observar e escrever os relatos de estágio. Para Larrosa (2002, p.25), a palavra experiência (na língua espanhola) “tem o ex de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o ex de existência”, sendo o sujeito da experiência justamente aquele que se expõe ao perigo estranheza.

Este excerto do relatório ainda demonstra o quanto se faz necessário o cultivo da atenção e a delicadeza de abrir os olhos e ouvidos para poder falar sobre o que acontece ao estagiário na escola. Assim, ao estagiário escrever que “algumas coisas se naturalizam, certos ocorridos passam apenas como momentos do dia”, ele empiriciza aquilo que Larrosa (2002, p. 19) alerta ao dizer que a possibilidade da experiência “requer um gesto de interrupção”, requer “suspender o automatismo da ação”.

Segundo ele, a presença na escola por um longo período fez com que existisse nele grande identificação com os “espaços” e “funcionários”, além de “facilitar” a realização das

atividades de estágio e compreensão do “funcionamento” da mesma. Entendemos que isso se trata de uma reflexão “sobre si mesmo enquanto sujeito como agente” (LARROSA, 2002, p. 26). Tal sujeito, que capta a experiência a partir da lógica da ação, também pode ser identificado em outro trecho do relatório a seguir, ao dizer que atividades de estágio “se deram da forma esperada” e relacionar isso ao fato de poder desfrutar de certa “autonomia para com os alunos” devido ao tempo em que está inserido na escola:

Além das aulas, tivemos um dia de vivência na biblioteca, um com a supervisora pedagógica e outro onde acompanhamos momentos na secretaria, cozinha e zeladores da escola. As monitorias [observações participativas] em sala de aula *se deram da forma esperada*, observar a professora, seus métodos e auxiliar os estudantes quando solicitado, em atividades distintas. (...) *Ao estar inserido na escola a certo tempo, a professora X me oferece parcela de autonomia para com os alunos* (ARE1, 2018, p. 6, inserção nossa, grifo nosso).

Tais reflexões de si na lógica da facilidade e do cumprimento das ações requisitadas no âmbito do estágio também revelam um traço de relatos não de experiências do estágio na escola, mas de “vivências” nela, “quando no lugar da narrativa se multiplicam dados informativos” (PIRES, 2014, p. 14), como por exemplo, neste excerto do relatório: “A escola conta com uma área construída de 1.700m², em um terreno com área de 2.800m²; 15 salas de aula; um pátio; uma quadra de esportes coberta e uma quadra de esportes descoberta” (ARE1, p. 5).

Por outro lado, entendemos que o fato do estagiário reconhecer e registrar na escrita do relatório a consciência dos impactos de sua imersão no cotidiano da escola na sua observação e escrita, revela o importante traço do sujeito da experiência que é o da “aceitação primeira de algo que está fora” dele, sujeito; e que, por isso, é capaz de se apaixonar, expor-se ao perigo, ser um “sujeito da experiência” (LARROSA, 2002, p. 25). É nesta honestidade com sua escrita, nesta exposição do sujeito tombado, que entendemos estar o indicativo das tantas outras narrativas no relatório que revelam produções de sentidos às experiências de estágio na escola e o compartilhamento de saberes de um professor de Geografia em formação.

A seguir, abordaremos um destes aspectos presentes no relatório ligados à importância da leitura no Estágio, contrapondo perspectivas pragmáticas de realização do mesmo que descartam o papel dos estudos teóricos como parte das atividades de estágio. Destacaremos momentos da escrita que expressam formas como o estagiário lida com as teorias educacionais e também apropriações teórico-conceituais do estagiário usadas para auxiliá-lo na produção de sentidos às suas experiências.

Sabemos que nada atinge a todos da mesma forma que cada ser possui uma carga de experiência que resulta em suas sensações e significações *melhor apresentado como as representações sociais (...)*. Sobre tal assunto, Maria Laura P. B. Franco e Glaucia Torres F. Novaes, em seu texto “Os Jovens do Ensino Médio e Suas Representações Sociais” (2001, p. 173) consideram:

Com base em Leontiev (1978), consideramos que as representações sociais são comportamentos em miniatura que apresentam um caráter preditivo, ou seja, permitem, a partir do que o indivíduo diz, inferir suas concepções de mundo e, também, deduzir sua orientação para a ação. Daí a importância de se conhecer o aluno não somente pelas suas condições de subsistência ou de sua situação ocupacional. É preciso ampliar esse conhecimento pela compreensão de que são seres históricos, inseridos em uma determinada realidade familiar, com expectativas diferenciadas, dificuldades variadas e distintos níveis de apreensão crítica da realidade.

Levanto tal ponto aqui, para entendermos que as representações sociais de cada indivíduo determina sua persona. (...) Podemos perceber em alguns alunos da Escola X, um total desinteresse pela escola e os estudos em geral, uma apatia diante dos fatos ocorridos no dia-a-dia e uma grande incerteza para seu futuro. Outros, por sua vez, abandonam seus estudos, acreditando que a escola não possui tanta importância para seu futuro, ou simplesmente porque precisam trabalhar para “ajudar em casa” e a empresa empregadora exige trabalho em período integral e horário comercial (ARE1, 2018, p. 13-14, grifo nosso).

No excerto acima, a escrita narrativa é usada para contar os modos de sentir do sujeito estagiário diante de graves problemas contextuais e conjunturais da instituição escolar e da sociedade que dificultam a formação escolar dos jovens. Isso se faz diante do apoio em pressupostos teórico-conceituais sobre “representação social”, revelado na citação de um artigo científico. Assim, o estagiário faz uso da citação de um artigo científico

e de um conceito que traz em seu bojo aspectos metodológicos de abordagens educacionais para chamar a atenção para como a escola impacta seus alunos de diferentes formas em relação ao contexto sociocultural e subjetividade de cada um. Assim, é posta a significação das representações sociais e seu sentido de permitir inferir a visão de mundo do sujeito a partir dos seus comportamentos e falas.

Ainda que o relatório revele tal articulação teórico-prática, a apropriação conceitual não se dá por completo, uma vez que são poucas as citações diretas de comportamentos e falas dos sujeitos escolares apresentadas pelo estagiário ao longo de seu texto. Portanto, no caso da escrita apresentada no relatório, a compreensão de “representação social” é empregada para possibilitar compreensão sobre o aluno e suas interações com a escola, visto, sobretudo, quando escreve “Levanto tal ponto aqui, para entendermos que” e “Podemos perceber em alguns alunos da Escola”.

A relação do estagiário com as teorias da educação também se revelam no trecho destacado a seguir:

Tais fatos me fazem pensar em qual o real papel da escola para a sociedade e esses adolescentes. Não me satisfaz respostas prontas e teorizadas dentro do sistema educacional, percebi que tais concepções encontram sentido somente na academia e dentre os pensadores da educação. Elas fogem às necessidades dos alunos. Elas não respondem o que os próprios alunos, que foram pensados e idealizados por grandes cientistas e estudiosos, fazendo-os calarem-se, pensam sobre tal assunto e si mesmos (ARE1, 2018, p. 14, grifo nosso).

A aparente contradição do estagiário em apoiar-se num artigo científico para “entender” o que “percebeu” nos alunos da escola e, em seguida, apontar suposta ineficácia de “teorias prontas” sobre a escola e, mais que isso, que “calam” os alunos, ganha outro sentido quando situamos tal escrita como parte do referencial teórico citado anteriormente no relatório (FRANCO; NOVAES, 2001), conforme podemos conferir na afirmação de ambas abaixo – ainda que o estagiário tenha escrito no seu relatório de forma mais radical do que as autoras propõem e numa escrita mais denunciadora do que reflexiva:

o estudo das representações sociais não tem sido suficientemente explorado pela maioria dos educadores e nem mesmo pelos teóricos da psicologia tradicional, sob a falsa alegação de que entre o que se diz e o que se faz existe um abismo intransponível. Quando se fala em representações sociais, parte-se de outras premissas: a de que elas são elaborações mentais construídas socialmente, considerando a dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza pela linguagem (FRANCO; NOVAES, 2001, p. 172).

Outros trechos do relatório – onde aparecem os demais textos científicos que o estagiário faz referência, num total de quatro textos científicos utilizados no relatório – revelam a forma do estagiário de lidar com a leitura no estágio (ARE1, 2018, p. 14, 15, 19):

Considero que Luckesi acerta ao dizer que a avaliação necessita ser um meio para o processo de ensino-aprendizagem, agindo de forma diagnóstica. (...) Incentivado pelos escritos de Pontuschka (2012) e Ivani Catarina Arantes Fazenda (2012), me coloco a pensar o papel do estágio na formação do professor. (...) Atrevo-me, aqui, para finalizar, responder à uma questão de Pontuschka. O Estágio obrigatório é um dos pontos altos da graduação.

Destaca-se aqui o fato da produção escrita ser balizada na atualidade, em grande medida, pela aceitação do seu leitor, no caso, a professora orientadora da disciplina de Estágio, o que acreditamos poder revelar o que Pires (2014, p. 10), apoiada em Benjamin, aponta sobre o “declínio da experiência no tempo da coletividade”, ao abordar a aura da narrativa.

O autor do relatório escreve que “opta por não responder a pergunta levantada acerca de qual seria o papel da escola para a sociedade e os adolescentes”. Nesse sentido é possível retomar a ideia de Pires (2014) acerca de uma experiência que está em uma dimensão de incerteza, já que o sujeito da experiência se move em seus questionamentos e assim aprende constantemente. Mesmo assim, no relatório se frisa como a metodologia que rompe com a tradicionalidade é capaz de inserir o aluno no processo de ensino-aprendizagem, alimentando o ato de repensar as hierarquias disciplinares. Segundo ele:

projetos que quebram a metodologia da sala de aula, sua atribuição convencional, de aula expositiva, rompendo com as tradicionalidades de um sistema de ensino, muitas vezes conservador, se fazem mais interessantes, confluem na construção de um aprendizado significativo e ativo (ARE1, 2018, p. 14).

Já no que diz respeito ao papel da escrita no estágio e na formação do professor, o excerto abaixo, foi escrito após o estagiário apresentar uma série de questões sobre os objetivos e alcances de inúmeros projetos e atividades que inundam o cotidiano da escola:

Engraçado é o fato de serem as mesmas questões levantadas em 2017, que *só as pensei, e lembrei, no momento de escrita desse relatório*, o que me fez não crer em uma evolução, mas em uma estagnação metodológica e de ação, de modo geral (ARE1, 2018, p. 19, grifo nosso).

Por fim, destacamos um excerto onde pode ser visualizado um posicionamento do estagiário, agora otimista, em relação ao aprendizado dos alunos e ao alcance da escola na vida dos alunos, fundamentado não em teorizações, mas em sua experiência de estágio:

(...) mais uma vez *reproduziram o discurso* de os alunos do Ensino Médio não se interessarem, não terem vontade de fazer as coisas, estudar e estar na escola por obrigação. (...) Muitas vezes *já fui surpreendido por aqueles alunos*, seja com um modo de pensar, com uma questão pessoal ou apresentando algum seminário, e também *por relatos da professora X* que nos devolve em feedback ditos de alunos e professores *sobre nossas formas de trabalho e mudança de comportamento e visão* em suas próprias aulas, após nossas passagens (ARE1, p. 18, grifo nosso).

Pode-se entender, portanto, que a escrita narrativa nos relatórios de estágio pode expor o sujeito à sua própria transformação diante das experiências e das diferentes formas de narrar o cotidiano escolar. Além de que as palavras nas quais são instauradas tais escritas “produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (LARROSA, 2002, p. 21), capazes de modificar o modo de se colocar na profissão, na docência e diante dos processos de ensino e aprendizagem junto aos sujeitos na instituição escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do papel da elaboração de sentidos e da investigação narrativa na formação de professor, é possível observar a contextualização dos sentidos dados ao que corresponde ao processo formativo e ao que vem junto dele. Isto é, as definições de experiência e de narrativa se pautam na história e no desenvolvimento da sociedade para conseguirem ser entendidas no âmbito da educação, assim como nas relações pessoais e subjetivas que alteram seus funcionamentos.

Tendo em vista o papel que o campo de estágio tem no processo formativo dos professores de Geografia no Brasil, entender o que significa de fato a experiência e como através da linguagem se constroem as narrativas, possibilita ver como os sujeitos podem expressar e serem tocados/atravesados pelo ato da docência, além de ampliar os questionamentos acerca da relação entre a universidade, a escola e seus diferentes campos de poder. O estagiário colocado no meio desses dois cenários é aquele que recebe diferentes informações sobre o que consistem os movimentos entre teoria e prática.

Foi possível identificar, na escrita narrativa do estagiário, indícios dos quatro aspectos levantados a partir de Larrosa (2002) relacionados aos sentidos às experiências. O estagiário demonstrou, em momentos da sua escrita, indícios de que se apropriou de experiências no campo de estágio ao se demonstrar tocado, atingido, submetido e transformado na escola em que atuou; reconheceu interferências em seu percurso no estágio de características da atualidade que prejudicam as experiências, narrando os desafios encontrados no processo de estágio e com os agentes que atuaram com ele, assim como suas burocracias; constituiu-se como “sujeito da experiência” por demonstrar seus questionamentos não respondidos, ou seja, um sujeito receptivo; e transformou experiências em “saberes da experiência” ao responder o que lhe foi acontecido e dar sentido a isto, no compartilhamento de saberes da experiência na escola.

A possibilidade de construir um profissional integral e crítico, lembrando as questões na comunicação entre teoria e prática de Pimenta e Lima (2006), tornam as

investigações sobre estágio pertinentes. Ao apresentar questionamentos acerca das atividades que desenvolve dentro da escola, o estagiário correlaciona conteúdos (teorias) e objetivos (práticas), formando um movimento de ação-reflexão-ação capaz de modificar o que antes era colocado nas atividades da escola. Além disso, ele também consegue, através da contextualização dos alunos da escola e das narrativas fornecidas, pensar em diferentes planos de ensino e métodos que poderiam conectar o aluno com os objetivos de aprendizagem. Isso corrobora a proposta de Pimenta e Lima (2006, p. 21) de alternar os momentos na formação na universidade e no campo do estágio:

esse movimento pode ser melhor realizado em uma estrutura curricular que supõe momentos para reflexão e análise das práticas institucionais e das ações dos professores, à luz dos fundamentos teóricos das disciplinas e das experiências de seus profissionais.

À medida que os sentidos elaborados às experiências na escola se ampliam, eles também se modificam na tensão posta pela correlação entre o que dizem os alunos da escola, os professores e as teorizações científicas, assim como a partir da efetividade e da noção do que as atividades significam no contexto em que acontecem.

Portanto, esse trabalho possibilitou acercar-se dos sentidos elaborados às experiências de estágio na escola a partir de escritas narrativas do estagiário, demonstrando potências da investigação narrativa como forma de organização dos relatórios de estágio, objeto de estudo e método de investigação.

REFERÊNCIAS

- BARROS, M. E. B. de; BRITO, J. M.; CLEMENTE, O. P. Narrativas da docência: dimensão sensível do trabalho de professores e pesquisadores. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 30, n. 1, 2018, p. 30-38. DOI: <<https://doi.org/10.22409/1984-0292/v30i1/1479>>
- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.
- FRANCO, M. L. P. B.; NOVAES, G. T. F. Os jovens do Ensino Médio e suas representações. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, 2001. p. 167-183. DOI: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000100009>>
- GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, 2005, p. 327-345. DOI: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132005000200013>>

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002, p. 20-28. DOI: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>>

LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 23, 2008, p. 195-205. DOI: <<http://dx.doi.org/10.7213/rde.v8i23.4009>>

PIMENTA, S. G.; GONÇALVES, C. L. **Reverendo o ensino de 2º grau, propondo a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1990.

PIRES, E. G. Educação, narrativa e experiência. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas** (Online), v. 15, n. 106, 2014, p. 5-26. DOI: <<https://doi.org/10.5007/1984-8951.2014v15n106p5>>

REIS, P. R. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances: Estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, 2008, p. 17-34. DOI: <<https://doi.org/10.14572/nuances.v15i16.174>>

UFTM (Universidade Federal do Triângulo Mineiro) **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia**. Uberaba-MG: UFTM/IELACHS, 2014.