



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA –
PPGL

Tânia Maria de Oliveira Rosa

**DIÁLOGOS E INTERDIÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR:
ANÁLISE SEMIÓTICA DE RELATOS EM TORNO DAS PRÁTICAS**

Araguaína, TO
2020

TÂNIA MARIA DE OLIVEIRA ROSA

**DIÁLOGOS E INTERDIÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR:
ANÁLISE SEMIÓTICA DE RELATOS EM TORNO DAS PRÁTICAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras:
Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do
Tocantins, como um dos requisitos necessários à obtenção
do grau de Doutor em Letras, sob a orientação da professora
Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva.

ARAGUAÍNA, TO
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da Universidade Federal do Tocantins
Campus Universitário de Araguaína

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

R788d Rosa, Tânia Maria de Oliveira.

Diálogos e interdições na formação inicial do professor: análise semiótica de relatos em torno das práticas / Tânia Maria de Oliveira Rosa. -

Araguaína, TO, 2020.

206 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Tocantins - Câmpus

Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Doutorado) em Letras

Ensino de Língua e Literatura, 2020.

Orientadora: Luíza Helena Oliveira da Silva Oliveira da Silva

Coorientador: Marcio Araújo de Melo

1. Formação docente. 2. Estágio Supervisionado. 3. Semiótica discursiva.

4. Prática pedagógica. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS - A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte.

A violação dos direitos do autor (Lei n^o 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Bibliotecária:

Todos os Direitos Reservados – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei n^o 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do código penal

**DIÁLOGOS E INTERDIÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR:
ANÁLISE SEMIÓTICA DE RELATOS EM TORNO DAS PRÁTICAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras:
Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do
Tocantins, como um dos requisitos necessários à obtenção
do grau de Doutor em Letras, sob a orientação da professora
Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva.

APROVADA EM 27/03 /2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Luiza Helena Oliveira Silva (UFT-Araguaína)
Orientadora

Dra. Miliane Moreira Cardoso Vieira (UFT-Araguaína)
Membro Interno

Dr. César Alessandro Sagrillo Figueiredo (UFT – Tocantinópolis)
Avaliador Interno

Dra. Lucia Teixeira de Siqueira e Oliveira (UFF)
Avaliador Externo

Dra. Oriana de Nadai Fulaneti (UFPB)
Avaliador Externo

Dr. Cícero da Silva (UFT)
Suplente

*A todos os professores, que com
esperança, empreendem tempo nos ofícios
de aprender e ensinar.*

AGRADECIMENTOS

*É tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente, onde quer que a gente vá.
É tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho, por mais que se pense estar.
Gonzaguinha in Caminhos do Coração*

Agradecer é, em primeiro lugar, reconhecer que não estamos sós. É reconhecer a presença contagiosa daqueles que significaram muito nesse processo de pesquisa e produção. Sobretudo, é sentir a presença do outro e saber que a gente tem com quem contar.

Frente ao percurso desta pesquisa, agradeço primeiramente a Deus, por me contemplar com a vida e me sustentar em todos os momentos. À vida, pela oportunidade de estar em meio a tanta gente importante para mim, pessoas que participaram da minha história, comungaram de minhas buscas, motivaram-me a enveredar pelas escolhas que fiz.

De modo especial, sou grata a minha orientadora, Professora Dra. Luiza Helena, que me incentivou a estudar semiótica. É uma pessoa com quem aprendi muito, tanto no mundo acadêmico quanto em outras esferas de minha vida. Além de orientadora, Luiza é uma amiga leal, foi uma parceira em todo o percurso. Soube me ouvir e, de maneira generosa, ajudando-me a atravessar com coragem momentos difíceis nessa trajetória.

Agradeço também a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins-PPGL/UFT, *Campus* de Araguaína, com os quais tive o prazer de cursar disciplinas. Em especial, agradeço à generosidade do Professor Dr. João de Deus Leite, que foi voluntário nesta pesquisa, abrindo caminhos para a geração e dados ao me receber em sua sala de aula da graduação e permitir que eu o acompanhasse em todas as atividades referentes ao Estágio Supervisionado. Sou grata professor pela sua contribuição e pelas palavras amigas que me encorajaram a seguir.

Agradeço aos acadêmicos do curso de Letras-UFT, *Campus* de Araguaína, voluntários nesta pesquisa, que, por meio de seus relatos, compartilharam suas experiências, angústias e aprendizado durante o estágio, tornando possível a geração dos dados de análise da presente tese.

Agradeço às equipes das escolas campos de pesquisa pela forma amigável com a qual me receberam e pelas riquíssimas contribuições para este trabalho de investigação. Agradeço em especial aos professores regentes de sala de aula nessas escolas, que também nos

concederam as entrevistas que, somadas aos relatos dos alunos voluntários como dados de pesquisa, possibilitaram o desenvolvimento deste estudo.

Agradeço ao professor Dr. Marcio Araújo de Melo, coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFT – PPGL/UFT, *Campus* de Araguaína, por sua competência e pela forma leve com que desempenha sua função, o respeito e a serenidade nas relações com alunos e professores do Programa.

Agradeço ao Aloísio Orione, secretário do PPGL/UFT-Araguaína, que, além de cumprir com suas atividades técnicas junto ao trabalho burocrático, sempre tem uma palavra de apoio, de encorajamento e de motivação para com todos os alunos. Sou grata pela sua gentileza em todos os atendimentos.

Agradeço às professoras Dra. Lúcia Teixeira, Dra. Oriana Fulaneti, Dra. Miliane Moreira e ao professor Dr. César Figueiredo, por aceitarem o convite à participação em minha Banca de Defesa de Tese. Sou grata em tê-los como avaliadores desta pesquisa, assim como pelas pertinentes contribuições ainda no Exame de Qualificação de Tese que, de modo assertivo, me fizeram redirecionar as reflexões e discussões apontadas neste texto. Agradeço por sua seriedade e compromisso em colaborar com este percurso investigativo.

Agradeço aos professores Dr Cícero e Dra Edna Cruz por aceitarem à participação em minha banca de defesa como suplentes. Sou grata pela disponibilidade, pela leitura atenciosa e pelas preciosas contribuições.

Agradeço a minha família pelo incentivo constante. Ao meu esposo, Gilmar Humberto, pela compreensão de minha presença ausente durante a produção de tese e por me apoiar sempre em meus projetos. A minha querida filha, Bruna Rosa, companheira que trouxe alegria as minhas tardes solitárias durante o percurso da escrita. Aos meus demais familiares, agradeço pelo amor fraterno, carinho e apoio e, sobretudo, por acreditarem no meu potencial e se alegrarem comigo por mais esta conquista. Muito obrigada pelo amor de vocês!

Agradeço ainda...

A Secretaria de Estado da Educação, Juventude e Esporte do Tocantins - SEDUC, instituição a que sou vinculada, pelo apoio prestado.

A todos os meus colegas de Pós-Graduação, pelos momentos compartilhados de discussões, reflexões que foram fundamentais na construção do conhecimento e pelos momentos de descontração que deixarão saudades.

De forma especial, aos amigos que fiz durante essa caminhada: Elza Peixoto, pelos nossos encontros ao final da tarde para compartilhar nossas alegrias, angústias e tensões

provocadas pelos percalços da escrita, uma amiga que levo no meu coração; Érica de Cássia, um exemplo de pessoa forte que inspira nossas buscas, grata pela sua amizade e atenção; Juliane Pereira Sales, uma amiga do acidente feliz em minha vida, com quem compartilhei alegrias e dificuldades e com quem aprendi que muitas vezes precisamos do outro para nos encontrarmos.

A minha querida amiga Rosana Fernandes pelo apoio em momentos de angústia. Embora sempre diante de rotina intensa de trabalho, fez-se presente nos bate-papos *on-line*, me incentivando e proporcionando momentos de descontração.

A CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que financia e gerencia a pesquisa na pós-graduação no Brasil.

Quando eu entrei no curso de Letras eu já estava determinado que era isso que eu queria, ser professor de Língua Portuguesa. E eu me encontrei. Porque além de me formar professor eu me formei também como ser humano. Quando eu entrei no curso eu era muito religioso e saí mais humano, porque o curso me humanizou mais. Hoje eu não me limito a ver as coisas por uma religião, hoje eu vejo a vida de uma outra forma, do ponto de vista humano e respeito a todos com sua diversidade... eu aprendi isso aqui na universidade.

(Joel, acadêmico- UFT, 2016)

O homem é aquele que faz seus caminhos. o ato de abrir seus próprios caminhos, contudo, já implica um permanente caminhar no desconhecido, penetrando o coração da estranheza.

(Lígia Saramago, 2008)

Uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo.

(Paulo Freire, 1996)

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES

CNPq	Conselho Nacional em Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNE	Conselho Nacional de Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DREA	Diretoria Regional de Educação de Araguaína
EB	Educação Básica
ES	Estágio Supervisionado
MEC	Ministério da Educação e Cultura
LDBEN	Lei de Diretrizes de Base da educação Nacional
PEES	Prática de Ensino Estágio Supervisionado
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEDUC	Secretaria da Educação, Juventude e Esporte
SEED	Secretaria de Educação a Distância
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Esquema das relações actanciais	51
Figura 2: Fluxo do Estágio: lógica linear	78
Figura 3: Fluxo do Estágio: lógica aglutinada	94
Figura 4: Planejamento de aula no estágio	161
Figura 5: Papeis actanciais no estágio.....	175

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Alunos concluintes voluntários da pesquisa.....	37
Quadro 2: Professores supervisores do estágio na escola campo.....	41

RESUMO

A presente tese é resultado da pesquisa desenvolvida sobre a formação inicial do professor de linguagem em curso de Licenciatura em Letras, considerando-o como ator no processo de aprendizagem da prática docente. Trata-se de um estudo de caso que objetivou analisar práticas de estágio discursivizadas na voz do professor em formação inicial, de modo a identificar as percepções de acadêmicos na condição de estagiários sobre a própria formação e atuação docente enquanto atores no processo de aprendizagem inseridos em dois espaços de formação: o da universidade e o da escola-campo. Para tanto, elegeu-se como objeto de investigação relatos de experiências de um grupo de acadêmicos, voluntários, concluintes do curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins no período de 2016 a 2018, nas etapas de estágio de observação e prática docente referentes à disciplina de Estágio Supervisionado. Consideramos como corpus i. doze depoimentos gerados de entrevistas semiestruturadas; ii. notas realizadas em diário de campo produzido em observação da prática na disciplina Estágio Supervisionado de um professor universitário; iii. depoimentos de profissionais da Educação Básica vinculados à Secretaria Estadual de Educação do Tocantins- SEDUC, Regional de Araguaína-TO. Como teoria de análise das narrativas, mobilizamos a semiótica discursiva, valendo-nos das categorias da sintaxe narrativa, levando em conta as relações operadas sob o regime da manipulação que implicaram nas transformações no percurso narrativo, A ela se aliam semântica discursiva, como considerando os temas e as figuras que constroem no discurso dos estagiários uma imagem de escola e de formação docente. A partir das revisões trazidas pela sociossemiótica a respeito da narratividade, dedicamos capítulos de análises sob a ótica dos regimes de interação, questões referentes à semiótica do espaço, além das modalizações e efeitos passionais oriundos das relações entre sujeitos e objetos e entre sujeitos/objetos e as práticas, sinalizando, por fim, uma semiótica do vivido. Nessa direção mobilizamos a semiótica considerando os níveis de pertinência de uma teoria que ilumina os dados e oferece um viés de análise para as práticas didáticas. Ainda que a formação do professor seja processual e se dê durante o curso da vida profissional, complexificada na experiência cotidiana e em processo contínuo, a formação inicial tem como desafio uma maior aproximação com a efetiva prática docente para além das demandas estritamente acadêmicas.

Palavras-chave: Formação docente; Estágio Supervisionado; Semiótica discursiva; Prática pedagógica.

ABSTRACT

The present thesis is the result of research carried out on the initial training of language teachers in an undergraduate degree in Language Arts. This case study aimed to analyze rationalized internship practices in the voice of the teacher in initial training to identify their perceptions about training and teaching performance in the learning process, inserted in two training spaces - the university and the field school. For this purpose, we chose as the subject reports of the experiences of students graduating from the Federal University of Tocantins between 2016 and 2018. We considered as corpus 1. twelve testimonials generated from semi-structured interviews; 2. notes made in a field diary produced by observing the practice in the Supervised Internship subject of a university professor; 3. testimonials from Basic Education professionals associated to the State Education Secretariat of Tocantins, in the city of Araguaína (SEDUC-TO). As a theory of narrative analysis, we gathered discursive semiotics, using the categories of narrative syntax, considering the relationships operated under the regime of manipulation that implied transformations in the narrative path. Discursive semantics refers to it considering themes and figures that build an image of the school and the teacher training in the discourse of the interns. Based on the reviews brought by socio semiotics regarding narrativity, we dedicated chapters of analysis from the perspective of interaction regimes, issues related to the semiotics of space, in addition to the modalizations and passionate effects arising from the relationships between subjects and objects and between subjects/objects and practices, signaling, finally, a semiotic of the experienced. In this direction, we mobilized semiotics considering the levels of the relevance of a theory that describes the data and offers a way of analysis of teaching practices. Although teacher training is procedural and takes place during professional life, complexified in everyday experience, and is a continuous process, the initial training has the challenge of getting closer to effective teaching practice beyond strictly academic demands.

Keywords: Teacher training; Supervised internship; Discursive semiotics; Pedagogical practice.

RÉSUMÉ

La présente thèse est le résultat de la recherche développée sur la formation initiale du professeur de langue, dans une licence de Lettres, le considérant comme un acteur dans le processus d'apprentissage et de la pratique de l'enseignement. Il s'agit d'une étude de cas qui visait à analyser les pratiques de stage dans le discours des enseignants en formation initiale, afin d'identifier les perceptions des universitaires, en tant que stagiaires, sur leur propre formation et les performances pédagogiques, en tant qu'acteurs du processus d'apprentissage inséré dans deux espaces de formation: l'université et le école de stage. À cette fin, s'est choisi comme objet de recherche les récits sur les expériences d'un groupe d'universitaires, volontaires, diplômés du cours de Lettres de l'Université Fédérale Tocantins- UFT dans la période de 2016 a 2018, aux stades d'observation et de pratique pédagogique liés à la discipline Stage Supervisé. Nous considérons le corpus i. douze témoignages issus d'entretiens semi-structurés ; ii. notes prises dans un journal de terrain produit en observant la pratique dans la discipline de Stage Supervisé d'un professeur d'université ; iii. témoignages de professionnels de l'Éducation de Base liés au Secrétariat d'État à l'Éducation de Tocantins-SEDUC, Regional de Araguaína-TO. En tant que théorie de l'analyse des récits, nous avons mobilisé la sémiotique discursive, en utilisant les catégories de la syntaxe narrative, en tenant compte des relations opérées sous le régime de manipulation qui impliquaient des changements dans le chemin narratif. Elle est combinée à des analyses situées dans le cadre de la sémantique discursive, considérant les thèmes et les figures qui construisent dans le discours des stagiaires une image de l'école et de la formation des enseignants. Sur la base des critiques apportées par la sociosémiotique concernant la narrativité, nous dédions des chapitres d'analyse du point de vue des régimes d'interaction, des questions liées à la sémiotique de l'espace, en plus des modalisations et des effets passionnés résultant des relations entre sujets et objets et entre sujets / objets et pratiques, signalant enfin une sémiotique du vécu. Dans ce sens, nous avons mobilisé la sémiotique en considérant les niveaux de pertinence d'une théorie qui éclaire les données et offre un biais d'analyse pour les pratiques didactiques. Bien que la formation des enseignants soit procédurale et se déroule au cours de la vie professionnelle, complexe dans l'expérience quotidienne et dans un processus continu, la formation initiale a le défi de se rapprocher d'une pratique pédagogique efficace au-delà des exigences strictement académiques.

Mots-clés: Formation des enseignants. Stage Supervisé. Sémiotique discursive. Pratique pédagogique

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Estágio supervisionado no processo da profissionalização docente	17
1.2 No percurso profissional: uma motivação para a pesquisa	20
1.3 Nossos objetivos: delineando a pesquisa	24
1.4 Organização da tese: percorrendo os capítulos	26
2 PANORAMA DA PESQUISA: PERSPECTIVAS ADOTADAS	30
2.1 Uma abordagem qualitativa	31
2.2 Percurso metodológico: um estudo de caso	33
2.3 Caracterização dos participantes da pesquisa	34
2.4 Geração de dados	41
2.5 Semiótica discursiva: uma perspectiva teórica para a produção de sentido	42
2.5.1 Semiótica discursiva	44
2.5.2. Sociosemiótica: os regimes de interação	52
2.5.3 Semiótica do espaço	57
2.5.4 Semiótica e ensino: uma semiótica didática	58
3 ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UM PERCURSO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE	64
3.1 O estágio supervisionado: conceito e perspectiva	64
3.2 A legislação do estágio no Brasil	66
3.3 As Diretrizes Curriculares dos cursos de Letras	69
3.4 Projeto Pedagógico de Curso	71
3.5 Os sistemas educacionais: instâncias de formação	74
3.6 Os papéis actanciais da narrativa no contexto do estágio	78
3.6.1 O sujeito estagiário	79
3.6.2 O convênio: uma relação contratual	82
3.7 Do contrato ao contato: uma questão de interação	92
4 IMAGENS DA ESCOLA E DOCENCIA: O OLHAR DISCENTE	98
4.1 Sentidos e imagens no dizer	99
4.2 A imagem de escola: uma construção de sentidos	102
4.3 Entre o dizer de si e o dizer do outro	110

4.4 Quando a voz encontra eco	116
5 O ESPAÇO ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES NAS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS	121
5.1 O espaço do seminário de Greimas: “um fazer preciso”	121
5.2 O espaço escolar: práticas interacionais	125
5.2.1 O espaço como oponente	125
5.2.2 A exterioridade	127
5.2.3. A transformação do espaço	129
5.3 O espaço escolar: um lugar experienciado	131
5.3.1 “ <i>A escola não tem lugar pra estagiário</i> ”	131
5.3.2 Da relação dialógica ao aprendido	135
5.3.3 Sala de aula: espaço de construção dos saberes docentes.....	140
6 ESPAÇO ESCOLAR: COMPETÊNCIAS E PRÁTICAS DIDÁTICAS	142
6.1 Da competência teórica à competência da prática	147
6.2 Ensino: uma semiótica das práticas	149
6.2.1 Seminário de Greimas: o saber da experiência	153
6.3 Práticas de ensino: um modelo metodológico	154
6.3.1 Modelos didáticos na prática docente	156
6.3.2 Plano de aula: registro e funcionalidade	160
6.4 Práticas educativas: uma relação interacionista	162
6.4.1 “Acredito que ainda vou aprender sendo professor”	165
6.4.2 Na reciprocidade: construção dos saberes docentes	168
6.4.3 Práticas do estágio: competências e performance.....	173
CONSIDERAÇÕES FINAIS	178
REFERÊNCIAS	186
APÊNDICE	195
APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	195
.....	
ANEXO	200
ANEXO A: TERMO DE CONVÊNIO Nº029/2016 SEDUC/UFT	200

1 INTRODUÇÃO

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. [...] constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente em seu cotidiano a partir de valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

Selma Garrido Pimenta,
Saberes pedagógicos e prática docente

A preocupação com a formação do professor vem multiplicando pesquisas sobre a docência que, dentre outros aspectos, objetivam compreender como se constitui a identidade do professor no processo de profissionalização, considerando os desafios referentes à formação de ordem prática ancorada no espaço da efetiva experiência no campo de atuação. Esses trabalhos abordam sobre as relações complexas entre teoria e aplicação, a didatização, o caráter ainda predominante de uma orientação de natureza mais acadêmica que profissional na instância de formação inicial do docente, entre outros vieses de igual relevância.

Partindo da concepção de que a construção da identidade profissional é simultaneamente social, histórica e singular e, lançando mão das especificidades do processo de formação docente, desenvolvemos uma reflexão sobre o percurso da formação inicial do professor. Voltamos nosso olhar especificamente para percepções diante das primeiras experiências de docência por alunos-professores em estágio no curso de Letras, levando em conta tanto a trajetória narrativizada, quanto as interações nos espaços de formação. Ainda que a formação inicial do professor aconteça com base em diretrizes academicamente padronizadas, defendemos que a construção da identidade do profissional se constitui na docência como uma prática que congrega saberes também particulares, relativos a histórias singulares. Por sua vez, esses saberes são dependentes dos sentidos relativos à profissão que cada professor vai construindo em formação e das perspectivas que assume para o trabalho docente.

Dada a complexidade desse período de inserção do professor em formação inicial, mais especificamente o do estágio de regência, em ambiente de trabalho, debruçamo-nos nesta pesquisa para analisar a formação inicial para a docência a partir dos sentidos construídos pelos acadêmicos em relação a sua experiência docente por meio do Estágio Supervisionado, tendo em vista a contribuição dessa disciplina na graduação para a formação inicial do professor.

1.1 Estágio supervisionado no processo da profissionalização docente

Selma Pimenta (1999) sugere que a construção da identidade profissional do professor é dependente do significado que esse dá, na condição de “ator e autor”, à profissão, a partir da sua história, das suas escolhas e das formas como se situa no mundo. Em outras palavras, para a autora, importa considerar como cada profissional cuida de sua formação tanto inicial como continuada, fazendo de cada experiência um fio condutor reflexivo e de significância para a profissão. Desse modo, os perfis dos profissionais seriam desenhados por meio da trajetória individual e das relações estabelecidas no percurso da formação por cada sujeito em formação.

Em direção contrária, Lopes (2007) defende que essa singularidade deve ser pensada na perspectiva também histórica e social, uma vez que “A identidade profissional não é separável, nem das identidades individuais como um todo, nem das identidades coletivas que as sustentam e informam (LOPES, 2007, p. 4). Sob essa perspectiva, essa identidade se constrói na relação com o outro, na medida em que “A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2010, p. 34). Além disso, há que se considerar a dimensão do ser em movimento, em devir. Conforme Silva e Ramos Junior (2016, p. 270) sugerem, “O sujeito não é, assim, sempre o mesmo, mas logo em processo, em movimento, o que implica a possibilidade de adesão a outras configurações ou reatualizações das mesmas (SILVA; RAMOS JUNIOR, 2016, p. 270).

Diante dessas perspectivas, pensamos que nenhum sujeito se constitui sem sofrer as injunções de ordem história, contexto social e ideológico. Logo, a formação do professor contemplará, assim, valores históricos e sociais, portanto, ideológicos, apreendidos no percurso de sua história de vida, valores esses que perpassam as concepções tanto individuais como coletivas.

As reflexões sobre a profissionalização docente desenvolvidas por Tardif (2005) consideram essas distintas perspectivas, tendo em vista um processo constituído por diferentes saberes, múltiplos e complementares que consideram aspectos disciplinares e acadêmicos de formação, mas também as experiências pessoais, as histórias de vida e as concepções do sujeito em formação constituídas individual e coletivamente a partir da inserção dos sujeitos na ordem da história. Isso implica dizer que o sujeito professor se constitui com base na compreensão particular de sua história de vida e, também, no entendimento coletivo da experiência docente. Um professor não se constitui sozinho, em um saber particular, mas na produção de um saber coletivo. Nesse sentido, o que um “professor deve saber ensinar” não constitui, acima de tudo,

um problema cognitivo ou epistemológico, mas sim uma questão social, tal como mostra a história da profissão docente (TARDIF, 2005, p. 12-13).

Diferentemente de diversas pesquisas que versam sobre a formação docente, nosso trabalho traz para a cena discursiva a formação inicial do professor na lógica da interação no processo de constituição do profissional da Educação Básica. Ou seja, partindo das relações estabelecidas em contexto de formação, o futuro professor constrói sentidos no percurso das experiências nos diferentes espaços de formação: o da universidade, o da escola em que atua na condição de estagiário e o da escola na condição posterior de professor licenciado.

Sob a ótica de Lopes (2007), compreendemos que a graduação deve contribuir para a formação do estudante a partir de três pontos de vista: o teórico, o profissional e ainda o afetivo, de modo a garantir uma formação que agregue saberes teóricos e saberes construídos na experiência durante o curso da profissão. Nesse sentido, a tese apresentada busca considerar essas três dimensões da formação, privilegiando os momentos relativos às vivências no Estágio Supervisionado. Para isso, selecionamos como sujeitos da pesquisa acadêmicos do curso de Letras matriculados em três períodos diferentes de formação nos anos de 2016, 2017, 2018, na Universidade Federal do Tocantins, *campus* de Araguaína, como alunos nos anos finais da licenciatura e atuando na condição de estagiários observadores ou estagiários docentes em escolas públicas da rede estadual de ensino.

Com base nas palavras de Pimenta (1999), podemos afirmar que o estágio supervisionado tem papel fundamental na estrutura curricular dos cursos de licenciatura e, sobretudo, na vida do acadêmico, principalmente em decisões relativas à carreira profissional. A experiência do estágio pode possibilitar aos acadêmicos, futuros professores, a compreensão da complexidade da docência quanto às práticas pedagógicas e institucionais, permitindo, pelo menos parcialmente¹, que os estagiários se preparem para inserção no universo profissional.

Definido como um espaço de aprendizagem e troca de saberes (PIMENTA; LIMA, 2012), o estágio vai além de um período de experiência profissional. Configura-se também como local de onde emergem a prática docente, os conhecimentos, as incertezas e as concepções em relação à profissão. Dito de outro modo, esse momento da formação proporciona ao acadêmico uma aproximação com a realidade da Educação Básica, a fim de que, com base nas experiências vivenciadas em sala de aula, o aluno mestre reflita sobre os conhecimentos teóricos apreendidos na universidade e dos desafios de ensinar e aprender.

¹ Vale ressaltar que, embora o objetivo do estágio consista em preparar o acadêmico para o fazer docente, essa formação se faz processualmente, consolidando-se na prática efetiva do exercício da docência.

Esses conhecimentos confrontados com a realidade concreta da sala de aula proporcionada pelo período de estágio tendem a interferir nas vivências do acadêmico na escola de Educação Básica. Nas imagens sociais “do que é ser professor” (ORLANDI, 1999), este traz consigo um imaginário constituído ao longo da sua experiência em diferentes momentos da formação básica e superior, que podem incluir os mitos do “dom” (RAMOS JR.; SILVA, 2016) ou a incorporação de que o docente possa se traduzir como um “doutrinador”, dado a insistente prática da mídia política de desqualificar o docente, num processo de culpabilização da educação pública.

Diante dessa complexidade, o propósito central do estágio supervisionado está em oportunizar ao estudante relacionar saberes teóricos à realidade da escola, compreendendo como se dão efetivamente os processos de ensino-aprendizagem no campo profissional, considerando ainda as implicações complexas do processo de articulação entre teoria e prática. O estágio define-se, portanto, como fase de transição para os licenciandos que experienciam a docência como um processo de iniciação do constituir-se professor.

Como buscamos mostrar frente aos relatos analisados, esse rito de passagem tem se tornado para muitos um percurso desafiador, uma vez que comporta um conjunto de fatores que envolvem o processo de formação docente: o burocrático, tendo em vista os muitos documentos que devem ser gerados para firmar o acordo com as escolas; as expectativas geradas sobre a experiência por vir; a inserção no espaço escolar; a articulação da teoria com a prática; as primeiras experiências docentes, incluindo aqui a complexa gestão de sala de aula.

Diante desse complexo de saberes, discursos, práticas, debruçamo-nos nesta pesquisa para analisar a formação docente a partir dos sentidos construídos pelos acadêmicos em relação a essa experiência docente no campo de estágio, assim como a contribuição da disciplina Estágio Supervisionado para sua formação.

Levando em conta perspectiva de que o professor é também aquele que aprende (FREIRE, 1996), a tese que fomos delineando a partir de então é de que, embora a instância de graduação se apresente, seja, nos documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002) ou nos documentos específicos do estágio na universidade campo de pesquisa (TOCANTINS, 2009), como instância responsável pela formação integral dos docentes, essa formação se dá de modo processual, ao longo da carreira do magistério, sem poder ser pensada como restrita aos anos da formação acadêmica.

A despeito de reconhecer essa dimensão processual, defendemos que essa se mostra ainda tímida para atender os desafios da formação inicial do docente relativas à experiência na

escola. Há, portanto, uma promessa na instância de doação de competência, universidade, para a performance pretendida, ainda que atenta ao controle das dinâmicas envolvidas pelos relatórios, fichas que comprovam presença no campo do estágio, cumprimento de carga horária, ementas das disciplinas na universidade, contratos, seguro de vida, planos de aula etc.

Conforme os casos analisados, a etapa do estágio se apresenta ainda imprecisa quanto aos seus objetivos, na medida em que as atividades privilegiadas, como a da produção de volumosos relatórios a cada semestre, apontam para aquisições que parecem mais interessar ao letramento acadêmico do que à reflexão sobre a práxis docente, como produções de planos de aula e material didático e a partilha sobre as experiências no espaço escolar. Nessa configuração, a tendência é atender mais de perto aos objetivos do universo acadêmico do que às demandas da escola da Educação Básica, situando-se o estágio mais próximo da pós-graduação do que das salas de aula do Ensino Fundamental e Médio.

Para isso, corrobora ainda o perfil das disciplinas tidas como teóricas. Embora, em atenção às Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2002), essas disciplinas apresentem na matriz curricular carga horária específica para a “Prática como componente Curricular” e Estágio (TOCANTINS, 2009), acabam mantendo o perfil bacharelesco na esfera da formação inicial. A “doação”² de saberes da prática é, portanto, adiada, prevista para os momentos em que o docente efetivamente ingressa no mercado de trabalho.

1.2 No percurso profissional: uma motivação para a pesquisa

Voltando-nos aos primeiros anos de nossa experiência como docente na Educação Básica da rede pública tocantinense, década de 1990, observamos nada de semelhante ao contexto atual no que se refere às exigências para a formação profissional em docência. Levando em conta as atuais circunstâncias de iniciação na carreira docente, esse período de transição, como temos proposto aqui o estágio supervisionado, não foi marcante em nossa trajetória de formação, nem tampouco sintomático a ponto de resultar em hesitações referentes à escolha profissional.

No contexto histórico do Estado do Tocantins em 1990, um Estado recém-criado e carente de professores com a formação mínima exigida, a inserção de professores na rede

² O termo relativo à metalinguagem semiótica relaciona-se ao contexto de análise da narrativa e pode limitar a compreensão aqui quanto a uma produção de saberes para além da lógica de uma doação/privação. Mantemos o termo por referir-se à etapa da aquisição da competência (momento da formação na licenciatura), conforme abordaremos adiante.

pública acontecia mesmo antes da conclusão do Magistério ou da Licenciatura era uma prática legitimada e corrente. Nessa época, era comum o normalista e/ou o graduando já estarem inseridos no campo educacional do Ensino Básico enquanto ainda cumpriam seus créditos no Ensino Médio ou na Graduação. A formação acadêmica e o trabalho docente aconteciam, portanto, simultaneamente, não havendo percurso de transição capaz de provocar desconforto e angústias. A conclusão do Magistério e/ou da graduação era tida apenas como exigência à estabilidade profissional e a instância de legitimação da profissionalização.

Até um passado recente, a situação era comum também em muitas localidades do país, principalmente nos estados interioranos do Norte e do Nordeste. Com o objetivo de minimizar esse quadro crítico nessas regiões do Brasil, incluindo o Tocantins, mais novo estado brasileiro, considerando ainda a significativa demanda e as dificuldades de acesso ao curso superior em diversas localidades do país, em 2009 foi criado no Brasil o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, o PARFOR³. O programa ainda em operação visa garantir aos professores em exercício na rede pública uma formação acadêmica que atenda aos critérios estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996).

Segundo Silva e Ramos Júnior (2012), na Universidade Federal do Tocantins (UFT), as licenciaturas pelo programa PARFOR visam à regularização da formação de centenas de docentes que se encontravam ministrando aulas nas escolas tocantinenses de Educação Básica sem a graduação exigida. Ao discorrerem sobre as particularidades da formação docente no Tocantins, esses autores confirmam a relevância dos programas de formação de professores a exemplo do PARFOR como alternativa à descontinuidade da trajetória de formação que caracteriza “a escola e a escolarização nas regiões Norte e Nordeste do país, sobretudo pela grande área rural e a problemática do acesso à escola nessas localidades” (SILVA e RAMOS JÚNIOR, 2012, p. 137).

No contexto do PARFOR, o estágio supervisionado ganhou nova perspectiva do ponto de vista dos acadêmicos em formação. Ainda que um componente curricular obrigatório, o estágio passava a representar menos um processo de iniciação docente e mais uma oportunidade de experimentar novas metodologias à luz das teorias em estudo. Nesse caso, o espaço da escola,

³ O PARFOR, na modalidade presencial, é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>.

os colegas da Educação Básica e a gestão de metodologias à luz dos novos saberes em sala de aula funcionavam como coadjuvantes na realização do estágio.

Atualmente, muitos professores de carreira da Educação Básica no Tocantins, especificamente, nesta segunda década do século XXI, são oriundos desse contexto de formação e podem não compreender os estagiários que chegam como desbravadores de um “território estranho”, o espaço escolar em sentido metafórico. Parte desses professores de carreira pode não se ver como coformadores, conforme define o Termo nº 29, de 31 de outubro de 2016, que estabelece convênio entre universidade e escolas estaduais. Por sua vez, na universidade e na graduação, nem todos os professores que orientam para a prática apresentam uma efetiva experiência de docência na Educação Básica e as especificidades que caracterizam a formação no estado.

Esse panorama atual das atividades práticas na formação inicial do professor nos leva a refletir sobre o caminho do estágio como um processo de transição do *status* de estudante a profissional. Como um marco na vida do acadêmico, o estágio rompe fronteiras no tempo e no espaço escolar. Trata-se de uma experiência que vai além da construção de conhecimentos teóricos e práticos, podendo possibilitar ainda a transformação da pessoa no que concerne à sua concepção de escola, de aprendiz, para se tornar “ator e autor”, em uma formação pautada na relação com o outro, “[...] Num processo simultaneamente individual (como resultado da elaboração sobre a experiência) e social (como resultado de confronto das nossas elaborações com os outros)” (PONTE, 1992, p. 185).

Nessa mesma direção, Fontana (2013) afirma que

Essa formação envolve as pressuposições sobre o outro, sobre o que faz e por que faz, sobre seus valores e como eles tem sido vividos, pressuposições acerca dos próprios saberes e projetos e as surpresas diante desse outro, que escapam as pressuposições, na medida em que a docência, como toda atividade de trabalho, envolve escolhas e julgamentos, tomadas de decisão em situações que, a despeito das determinações, escapam as prescrições. (FONTANA, 2013, p.158)

Inserida nos dois espaços de formação, o da escola como professora da Educação Básica e formadora em cursos de formação continuada de professores, e o da universidade como pesquisadora vinculada ao programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura na UFT, buscamos compreender mais de perto a natureza dessa fase de formação do profissional docente da Educação Básica.

Constituímo-nos professora em um processo gradativo de inserção no universo educacional, de modo que as práticas docentes foram acontecimentos progressivos que fizeram

parte da minha história de vida e de formação. Da brincadeira de escola à posição de auxiliar de professor e, por fim, como regente de sala de aula com apenas o Ensino Básico, o estágio não nos trouxe insegurança, tampouco temor, uma vez que o ingresso na formação de Letras foi trilhado paralelo ao exercício do magistério. Não houve, assim, um impacto que provocasse uma transformação drástica no curso de minha vida de estudante ou de professor frente às primeiras experiências de docência.

Os saberes teóricos foram sendo articulados à prática, em uma perspectiva interventiva do fazer docente e, assim, a experiência de estágio nos foi propiciando reflexões sobre questões frente a uma prática conhecida, enriquecendo a prática pedagógica, de modo que a teoria cumpria com seu papel “de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 43).

Nesse contexto de formação, mesmo cumprindo o estágio como disciplina obrigatória, a experiência não se realizava inaugurando o novo. Ao contrário disso, permitia um processo de ressignificação da atividade docente, de modo que a formação acadêmica inserida na dimensão da continuidade trazia uma perspectiva reflexiva sobre uma prática já existente, para qual a teoria servia de aporte para aperfeiçoamento da prática e melhoria do ensino.

No decorrer dos últimos dez anos, no papel de professora formadora e como mediadora no processo de inserção de novos professores às salas de aulas escolares em decorrência da função de coordenadora pedagógica, participamos de diversas ações desenvolvidas na tentativa de contribuir com a iniciação das atividades docentes do acadêmico-estagiário. Com base nessas experiências, passamos a entender que, provavelmente, as dificuldades vivenciadas pelos estagiários nesse período de iniciação da docência emergiam das questões voltadas para a construção da identidade profissional do professor.

Para os estagiários, o que, inicialmente, era uma grande expectativa no percurso da experiência docente se torna um momento conflitivo, de confronto com as próprias concepções. Essa reflexão nos impulsiona a buscar elementos que possam contribuir para o campo da formação de docentes.

Diante disso, alguns questionamentos centrais passaram a guiar nossas ações para o presente estudo e, a partir delas, definimos as seguintes perguntas de pesquisa: a. que concepções os acadêmicos têm do estágio supervisionado como componente curricular obrigatório?; b. que sentidos esses sujeitos em formação inicial constroem sobre a experiência vivida no estágio e como percebem e problematizam seus saberes?; c. como realizam e sentem

essa tomada de consciência sobre si e seus processos de formação no contexto de suas primeiras experiências de docência?; d. como significam os espaços de formação, a saber: a universidade e escola campo?; e. como se organizam os diálogos entre universidade e escola básica na perspectiva de diferentes atores (acadêmicos, servidores da Educação Básica, servidores da universidade)?

Nessa direção, privilegiamos um *locus* específico para a pesquisa, partindo de casos particulares que favorecem a apreensão da dimensão subjetiva do dizer, mas sem perder de vista que todo dizer é histórico e socialmente situado. Pressupomos ainda que o caso investigado traga elementos para uma compreensão maior dos desafios que envolvem a formação inicial no cenário atual da licenciatura no Estado.

1.3 Nossos objetivos: delineando a pesquisa

Pressupomos que a formação em docência é um processo dinâmico e contínuo, onde os saberes são construídos e reconstruídos na prática pedagógica. Esse movimento que vai do aprender a fazer, ao saber fazer e ao saber ser, muitas vezes se consolida mais efetivamente na realização do estágio, tido aqui como etapa fundamental da formação inicial para docência, uma experiência supervisionada, pensada na perspectiva de acompanhamento e doação de suporte teórico que contribui para o sujeito se constituir como professor.

Diante disso, importante é perceber o posicionamento dos estagiários referente às reflexões críticas sobre a própria prática e formação docentes no contexto da experiência docente inicial do estágio supervisionado. Para tanto, definimos como objetivo geral deste trabalho analisar, por meio da semiótica discursiva de linha francesa, os discursos dos acadêmicos estagiários na condição de atores, inseridos em dinâmicas específicas de formação, considerando os espaços de aprendizagem: a universidade e a escola campo, desde o diálogo interinstitucional, amparado por meio de um convênio, às interações dos atores envolvidos no processo de formação.

Estabelece-se aí um diálogo com os estudos e pesquisas sobre estágio e formação docente desenvolvido nos últimos anos. Sob o olhar no processo de formação em que se evidenciam as transformações do sujeito aluno estagiário, configurar-se-ia uma narrativa elementar relativa à mudança de estado, o que nos levou a recortar como categorias de análise aquelas que, a nosso ver, mais de perto contribuiriam para refletir sobre a formação acadêmica do professor.

Para o alcance do propósito principal de pesquisa, precisamos como objetivos específicos: i. situar historicamente a legislação nacional e estadual e analisar documentos da UFT que institucionalizam e normatizam a prática do Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura em Letras; ii. analisar nos relatos/depoimentos de alunos estagiários, no âmbito do que se compreende como sintaxe narrativa, as relações contratuais e os regimes de interação estabelecidos entre os sujeitos nos distintos espaços de formação; iii. analisar a percepção dos alunos sobre a etapa de formação profissional, considerando as instâncias e sujeitos implicados; iv. depreender os regimes de interação que caracterizam as relações intersubjetivas nos espaços formadores (escola e universidade); v. analisar nos discursos as filiações de natureza ideológica considerando as imagens de escola e de formação; vi. caracterizar os diferentes sistemas de formação que entram em relação considerando sua constituição espacial, sua identidade, seu modo particular de funcionamento, seu papel actancial na instância da doação/aquisição de competência.

Os dados gerados conforme os objetivos propostos visam subsidiar a análise relativa à problemática que instigou a realização da presente pesquisa. Nesse sentido, os relatos/depoimentos descrevem as circunstâncias em que os licenciandos entram em contato com o universo educacional como campo de trabalho, assim como as mudanças que ocorreram nas concepções de ensino aprendizagem no percurso da experiência com o estágio.

Como *corpus* de análise, nosso trabalho considera os relatos/depoimentos de trinta voluntários, colaboradores da pesquisa, concebidos como atores no processo de formação, que participaram efetivamente no processo de formação inicial do professor de Língua Portuguesa no curso de licenciatura em Letras da UFT-Araguaína, nos anos de 2016, 2017 e 2018. Compõem o grupo de voluntários acadêmicos e profissionais das instituições de ensino superior e Educação Básica.

Dentre os participantes da pesquisa, concederam entrevista: (i) doze acadêmicos concluintes; (ii) cinco professores da educação básica; (iii) um técnico da Educação Básica.

Anotações em diário de bordo durante situações de observação de aulas de estágio na universidade numa turma de vinte alunos ajudam a compor o *corpus* da pesquisa. Dessas anotações fazem parte registros, tanto da participação dos acadêmicos nas aulas, quanto da atuação de um professor universitário como orientador de estágio. Esse professor representa nesta pesquisa o quadro docente do Estágio Supervisionado da UFT da Habilitação em Língua Portuguesa e Literatura, composto no momento por quatro professores.

Ainda completam o mesmo *corpus* de pesquisa os registros de diário de campo produzidos com base nas observações realizadas *in loco*, com vistas a dois aspectos: a participação e desenvolvimento dos alunos nas aulas de estágio na universidade e a atuação do aluno-mestre nas escolas campo no período de regência. Esses dados foram gerados a partir dos primeiros contatos com os alunos estagiários, objetivando estabelecer uma relação de confiança com os participantes da pesquisa, além de propiciar conhecer as expectativas desses em relação ao Curso de Letras e as dificuldades enfrentadas na vivência do estágio na escola campo.

Observamos nos registros desses relatos os sentidos construídos pelos estagiários ao longo da experiência, especialmente no tocante às atividades docentes iniciais. Compreendemos a experiência como processo que envolve sentimentos diversos que passam pela expectativa, por receios e incertezas no processo de apreender algo novo, um exercício de vivência, lembrando que “o que pode ser conhecido é uma realidade que é um construto da experiência”, como afirma Yi-Fu Tuan (1983, p. 10).

A pesquisa parte do pressuposto de que, ao entrar em contato com a prática docente, as perspectivas do aluno estagiário emergem também da relação com o professor regente. Assim, a partir dessa proximidade com o professor de carreira no espaço da sala de aula e com a prática, o acadêmico principia a construção de sua identidade nos espaços educacionais.

Os relatos descrevem, portanto, as circunstâncias em que os estagiários iniciam sua trajetória acadêmica em relação à sua formação em docência, especialmente no que concerne às atividades relacionadas à disciplina de Estágio Supervisionado, seu percurso inicial na experiência docente e de construção da identificação profissional.

1.4 Organização da tese: percorrendo os capítulos

Acreditamos que os argumentos aqui defendidos não encerram a discussão em torno do tema da formação docente inicial do professor de Língua Portuguesa e do estágio como etapa fundamental desse processo. Pelo contrário, com a análise apresentada, propomos abrir o leque de possibilidades a outras reflexões que possam também contribuir para com o estudo em pauta, no sentido da melhoria tanto dos cursos de licenciatura, quando da necessidade de um olhar mais voltado à prática docente, no qual não pretendemos encerrar a investigação sobre a formação docente, quanto das salas de aula da Educação Básica que recebem o novo professor.

Reconhecemos que o estágio é determinante na formação acadêmica, uma vez que em situações de confronto entre expectativas e resultados alcançados, os estagiários se constituem professores. A análise apresentada nos capítulos que compõem este estudo tem o propósito de discutir a questão da formação inicial do professor reforçando a ideia de que a universidade não funciona como uma fábrica de professores onde, ao findar o curso, o aluno licenciado se torna um professor. É no contínuo da profissão que cada um constrói sua formação, sua identidade profissional, sua carreira, já que o saber docente se constitui de concepções teóricas e também de conhecimentos construídos na prática. Trata-se, portanto, de um saber permeado por diversos saberes nos quais a experiência funciona como fio condutor para reflexões e redefinições da identidade do sujeito.

Se, do ponto de vista legal, o graduado está apto a atuar na Educação Básica, isso não significa que o profissional tem sua formação finalizada. Nosso olhar sobre a constituição do professor se assenta na perspectiva de que a formação docente é um processo de construção ao longo da vida. Trata-se de um contínuo somativo e reflexivo, uma ação progressiva de construção e desconstrução dos saberes teóricos científicos e pedagógicos.

Sob essa perspectiva, caberá às instituições de ensino básico oportunizarem ao recém-formado o ingresso no campo profissional, cuidando da continuidade de sua formação de maneira específica, de modo a atender cada professor dentro do seu contexto e trajetória docente.

Para tanto, faz-se necessário também institucionalizar uma política de acolhimento ao novo professor, de maneira a promover sua inserção no campo educacional, investindo na formação continuada no percurso da vida profissional de forma atender as necessidades suas e do contexto de ensino, sob o argumento de que a sala de aula é um sistema dinâmico sujeito a constantes transformações.

A presente tese está organizada em seis capítulos, incluindo esta introdução que se configura como primeiro capítulo. Nesse espaço inicial da tese, dedicamo-nos a situar o leitor no contexto da pesquisa, apresentamos a temática, nossas motivações e os objetivos que orientam o desenvolvimento do estudo. À introdução seguem mais cinco capítulos e, por fim, as considerações finais, que chamamos de Algumas considerações.

No capítulo dois “Panorama da pesquisa: perspectivas metodológica e teórica”, conforme o título anuncia, discorreremos sobre a perspectiva metodológica adotada, o contexto da pesquisa, o *corpus* de análise e a caracterização dos voluntários do estudo de caso. Finalizamos o capítulo delineando uma abordagem da semiótica discursiva e seus

desdobramentos, tendo em vista que se trata da teoria de análise que elegemos para o trato sobre os dados gerados.

Tratamos sobre os aspectos gerais da semiótica discursiva a partir das discussões inauguradas por GREIMAS (1973, 1975, 2002) com o intuito de elucidar nosso percurso de análise. Apresentamos também as vertentes desenvolvidas a partir do que, inicialmente, se reunia em torno de Greimas, como a sociossemiótica (LANDOWSKI, 2002, 2004, 2008, 2005, 2009, 2014), a semiótica do espaço (HAMMAD, 2005, 2006; HAMMAD et. al, 2016; LANDOWSKI, 2012, 2014, 2015) e as reflexões sobre o desenvolvimento de uma semiótica didática (GREIMAS, 2016; LANDOWSKI, 2016; SILVA; REIS, 2014). Sob uma perspectiva interdisciplinar, acreditamos que essa teoria pode contribuir para uma escuta sensível e inteligível das vozes dos atores envolvidos no processo de formação.

O terceiro capítulo da tese tem como título: “Estágio supervisionado: um percurso para a formação docente”. Nele, apresentamos um percurso histórico sobre a legislação que institucionaliza o estágio como componente curricular, assim como as diretrizes que orientam o estágio nas licenciaturas. Esse percurso traz as leis e normas que historicamente têm regulamentado os cursos de licenciatura e a estrutura curricular, mais especificamente considerando as diretrizes que orientam as atividades do estágio como componente obrigatório. Ainda no mesmo capítulo, realizamos uma análise documental do convênio que firma parceria entre as instituições de ensino básico e superior sob a ótica da narratividade (GREIMAS 1975, 2002, 2012) e dos regimes de interação (LANDOWSKI, 2002, 2004, 2005, 2009, 2014), considerando a perspectiva de efetivação desse contrato e das relações que aí se definem.

Sob o título “Imagens da escola e docência: o olhar discente”, temos o quarto capítulo da tese apresentada. Nele, trazemos a análise sobre as imagens de escola e docência que, na concepção do estagiário, emergem dos primeiros contatos com a escola campo e de suas experiências vividas como alunos da Educação Básica. Por meio dos procedimentos de figurativização e tematização do nível discursivo da semiótica aplicados ao *corpus*, relacionamos as imagens que os alunos mestres constroem de escola, os olhares frente aos desafios da primeira experiência docente e as implicações sobre as próprias concepções acerca dessa experiência.

Ainda sob a perspectiva do olhar discente sobre a escola, no quinto capítulo intitulado, “O espaço escolar e suas implicações nas experiências vividas” elegemos para a análise, as narrativas relativas as primeiras atividades como docentes no espaço escolar. A partir das interações nos espaços de aprendizagem, analisamos as narrativas sob a perspectiva dos regimes

de interação e lançamos mão de reflexões da semiótica do espaço na análise das relações no espaço escolar e suas implicações nas relações intersubjetivas que aí têm lugar.

No sexto capítulo, “Da competência teórica à competência da prática: o fazer docente”, trazemos os relatos de prática docente e nos empenhamos a analisar os processos de transposição didática discursivizados pelos alunos mestres com base na experiência docente vivenciada no estágio. Nossa análise se ancora nas reflexões de uma semiótica que se volta para a compreensão das práticas. Nessa direção, mobilizamos as contribuições de Landowski (2014, 2016) ao discutir o ensino e as relações do conhecimento teórico e da prática e como a semiótica pode contribuir para uma concepção de ensino na formação inicial dos professores.

Ao sexto capítulo segue as “Considerações finais” que não concluem este estudo, mas procuram demonstrar as implicações que o olhar do professor em formação inicial pode ter no percurso de sua formação docente. Reconhecemos que o estágio é determinante na formação acadêmica, uma vez que em situações de confronto entre expectativas e resultados alcançados, os estagiários se constituem professores.

A análise apresentada nos capítulos que compõem este estudo tem o propósito de discutir a questão da formação inicial do professor reforçando a ideia de que a universidade não funciona como uma fábrica de professores onde, ao findar o curso, o aluno licenciado se torna um professor. É no contínuo da profissão que cada um constrói sua formação, sua identidade profissional, sua carreira, já que o saber docente se constitui de concepções teóricas e também de conhecimentos construídos na prática. Trata-se, portanto, de um saber permeado por diversos saberes nos quais a experiência funciona como fio condutor para reflexões e redefinições da identidade do sujeito.

Se, do ponto de vista legal, o graduado está apto a atuar na Educação Básica, isso não significa que o profissional tem sua formação finalizada. Nosso olhar sobre a constituição do professor se assenta na perspectiva de que a formação docente é um processo de construção ao longo da vida. Trata-se de um contínuo somativo e reflexivo, uma ação progressiva de construção e desconstrução dos saberes teóricos científicos e pedagógicos.

Sob essa perspectiva, caberá às instituições de ensino básico oportunizarem ao recém-formado o ingresso no campo profissional, cuidando da continuidade de sua formação de maneira específica, de modo a atender cada professor dentro do seu contexto e trajetória docente.

Para tanto, faz-se necessário também institucionalizar uma política de acolhimento ao novo professor, de maneira a promover sua inserção no campo educacional, investindo na

formação continuada no percurso da vida profissional de forma atender as necessidades suas e do contexto de ensino, sob o argumento de que a sala de aula é um sistema dinâmico sujeito a constantes transformações.

2 PANORAMA DA PESQUISA: PERSPECTIVAS ADOTADAS

O que gostaríamos de captar um pouco melhor é o vivido do sentido nas suas evoluções ligadas ao próprio curso das coisas, tal como elas se apresentam, se é possível dizer, vistas da ponte, quase com os pés dentro d'água, e não como elas são concebidas à distância, vistas das margens.

Eric Landowski,
O olhar comprometido

A partir de nossas inquietações a respeito do campo da formação inicial de docentes, propusemo-nos, nesta investigação, a analisar as etapas vividas no processo de estágio supervisionado, por meio de uma observação atenta e cuidadosa sobre nosso objeto de estudo, a fim de, conforme anuncia a epígrafe acima, captar os sentidos que emergem do vivido.

Para corresponder ao propósito investigativo, inserimos este trabalho na concepção da pesquisa qualitativa. Essa abordagem investigativa centra-se no caráter subjetivo do objeto em análise, atentando para as particularidades das experiências individuais. Desse modo, sobre o processo de formação inicial docente de alunos mestres no curso de Letras da UFT, em específico o período vivenciado no estágio supervisionado, importou-nos observar os comportamentos, as ações, as expectativas, as reações e as transformações discursivizadas durante as primeiras experiências dos acadêmicos com a sala de aula da Educação Básica, incluindo também as orientações teóricas e as práticas.

Em outras palavras, buscamos desenvolver o olhar para esse tema sob um viés particular, o da interação entre profissionais do ensino, formadores e em formação, mediante diferentes regimes de interação (LANDOWSKI, 2014; 2015). Para isso, privilegiamos em análise, os primeiros passos do novo professor na inserção do campo profissional, desde as orientações que recebe na universidade, até o contato com a escola campo, levando em conta as relações estabelecidas com os atores atuantes nas duas esferas institucionais.

Além dessa relação entre os sujeitos agentes nesse processo, analisamos também às relações que envolvem os sistemas de ensino, as diretrizes curriculares e ações inerentes à demanda das normas que regulamentam e orientam o estágio como componente curricular obrigatório e como atividade prática de ensino. Nosso intuito é o de “avançar da margem para captar o sentido mais de perto”, para então compreender como a experiência desvela particularidades de questões complexas que envolvem a formação docente.

Nesta seção, traçamos o caminho metodológico adotado neste estudo, que fundamenta os métodos de geração de dados para a pesquisa. Descrevemos o perfil dos participantes da

pesquisa, o processo de geração de dados e, por fim, abordamos a perspectiva teórica mobilizada para a análise dos dados.

2.1 Uma abordagem qualitativa

Considerando as bases legislativas que regulamentam a formação docente e como ela se efetiva na prática, privilegiamos as aulas de estágio supervisionado e suas implicações na concepção do aluno em formação inicial de professor. Nessa direção, visamos identificar perspectivas que podem ser mais efetivamente significativas na profissionalização docente, tendo em vista que

deter-se sobre o processo social da inserção do estagiário na escola, analisando sua complexidade e contradições, pode contribuir para que os jovens professores em formação elaborem uma compreensão do trabalho docente como uma atividade intersubjetiva, que exige o domínio de conhecimento teórico e técnico, não como um sistema fechado de normas a serem seguidas, mas como conhecimento necessário às escolhas e julgamentos que as situações reais do trabalho estão sempre a exigir (FONTANA, 2011, p. 30)

Sob essa ótica, traçamos um percurso investigativo que analisa as concepções dos acadêmicos/estagiários do curso de Letras na Universidade Federal do Tocantins (UFT), sob a perspectiva dos sentidos construídos em relação à sua própria formação no decorrer da experiência de estágio. Partimos do pressuposto de que o estágio supervisionado se constitui fase determinante para o desenvolvimento de saberes da prática, ao mesmo tempo que pode remeter a futuras escolhas sob a profissão da docência, como a inserção ou não na carreira docente.

A ideia de pesquisa surgiu a partir das inquietações provocadas durante nossa participação em estágio docente na Disciplina de Semiótica Discursiva aplicada numa turma do 7º período do Curso de Letras, no ano de 2016, na Habilitação de Língua Portuguesa e Literaturas. O estágio docente era relativo à atividade do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura- PPGL/UFT. Ao ouvir os relatos dos acadêmicos da turma citada discorrerem sobre o percurso do estágio como um desafio para o aprendizado efetivo do ser professor, os conflitos e angústias vivenciados por eles nesse período, começamos a considerar a possibilidade de investigação sobre os sentidos que os alunos constroem durante essa fase de primeira experiência com a realidade da sala de aula.

Nessa escuta dos alunos, em princípio acidental e assistemática, percebíamos que, no discurso dos acadêmicos, o estágio supervisionado representava um período marcante de sua formação por tratar-se do primeiro contato com a sala de aula como professor. Por essa mesma

razão, era também uma experiência permeada por muitas incertezas e angústias misturadas à esperança da aquisição de saberes de natureza prática que lhes possibilitassem o reconhecimento para si mesmos, das competências exigidas para a docência.

Com isso, entendemos que essa instância de passagem tem sido para muitos acadêmicos-estagiários um percurso desafiador, uma vez que comporta um conjunto de fatores envolvidos no processo de formação docente, a saber: o controle burocrático que registra as ações desenvolvidas, as expectativas geradas, a efetiva inserção no espaço escolar, a articulação da teoria com a prática e a primeira experiência docente, incluindo aí a gestão da sala de aula.

Nesta pesquisa, adotamos a perspectiva de observadores de momentos de formação no âmbito dos estágios, visando analisar os efeitos de sentidos construídos pelos acadêmicos-estagiários no percurso dessa etapa de formação. Na mesma perspectiva, pretendemos compreender quais são as contribuições e os limites do estágio supervisionado na formação inicial docente, assim como reconhecer as formas de acolhida do novo professor no campo educacional.

Conforme afirma Chizzotti (2003, p.221), “o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível [...]”. Optamos pela concepção qualitativa por considerar que ela privilegia a análise das experiências na perspectiva dos sentidos construídos pelos sujeitos voluntários neste trabalho.

Dessa forma a pesquisa qualitativa se justifica por

explorar uma ampla gama de dimensões do mundo social, incluindo a textura e o tecer da vida cotidiana, os entendimentos, experiências e fantasias de nossos participantes da pesquisa, as formas que os processos sociais, instituições, discursos ou relações de trabalho, e a importância dos significados que eles geram. (MASON, 2002, p. 01-tradução nossa)

É uma abordagem investigativa que se dedica a compreender dentro de um determinado contexto situações que venham desvelar novos resultados a partir de uma problemática levantada. Uma perspectiva que “visa abordar o mundo “lá fora” (e não em contextos especializados de pesquisa, como em laboratórios) e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais “de dentro” de diversas maneiras diferentes” (FLICK, 2009, p. 8).

Desse ponto de vista metodológico, desenvolvemos nossas discussões por meio de uma abordagem interpretativista ao incorporar o significado e a intencionalidade dos discursos

e relações sociais, considerando o contexto, as concepções simultaneamente individuais e sociais.

Bogdan e Biklen entendem a perspectiva qualitativa de pesquisa como uma “[...] metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (BOGDAN/BIKLEN, 1994, p. 11). Trata-se, portanto, de uma abordagem que nos permite levar em conta diferentes dimensões do vivido, sobretudo a forma como os sujeitos se posicionam no mundo, nas esferas da vida e seu próprio olhar frente a sua formação sob uma ótica subjetiva, onde os sentidos são construídos consoante as experiências.

2.2 Percurso metodológico: um estudo de caso

Como percurso metodológico, optamos neste trabalho pelo estudo de caso. O método nos parece adequado à investigação que se pretende qualitativa, pois permite uma variedade de evidências (YIN, 2001, p.28). “É uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, sendo que os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p.32). Com isso, pode resultar num estudo profundo de um *corpus*, objeto de pesquisa, permitindo amplo e detalhado conhecimento sobre o tema, em um contexto real preservando seu caráter individual, examinando os acontecimentos sem manipular os comportamentos.

Em outras palavras, o estudo de caso trata-se de um método que propicia uma análise dos fenômenos em estudo, buscando descrever e relatar como acontecem os fatos dentro de uma situação real, considerando as informações de natureza diversas geradas por meio da participação dos voluntários na pesquisa. Pressupõe, portanto, um caráter dialógico na pesquisa, alicerçado numa relação de confiança que viabiliza um contato mais próximo do real. “Nesse posicionamento teórico, a vida humana é vista como uma atividade interativa e interpretativa, realizada pelo contato das pessoas (OLIVEIRA, 2015, p. 3).

Para André, “o produto final de um estudo de caso é a descrição densa do fenômeno em estudo” (2005, p.17). Entendemos que essa descrição se constitui da apreciação minuciosa de um fenômeno que prioriza a compreensão das situações em seu conjunto, levando em conta tanto as concepções do coletivo, quanto as do individual. Do mesmo modo, leva em conta a receptividade ou não dos sujeitos envolvidos na pesquisa para com o pesquisador e a abertura para externar por meio de depoimentos suas concepções frente à experiência.

Conforme Barbier (2002, p. 94), “o pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para compreender do interior as atitudes e os comportamentos,

o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos [...]”. O autor parte da concepção de que, para compreender e captar a realidade vivenciada pelos participantes da pesquisa, a fim de interpretar os dados, o pesquisador precisa aprender a prática da escuta sensível, considerando que “ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado” (BARBIER, 2002 p. 94).

Assim, geramos nossos dados de pesquisa com base nos três propósitos básicos do método em questão: exploratório, descritivo ou explicativo que viabilizam condições ao pesquisador de identificar situações nas quais são relevantes a aplicação dos métodos de coleta de dados (YIN, 2001).

No processo de geração de dados, o estudo de caso utiliza, principalmente, seis fontes distintas de informação: “documentos, registros em arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos” (DUARTE; BARROS, 2006, p. 229). Assim, com abordagem interpretativista, que permite identificar aspectos gerais de uma investigação articulando as especificidades por meio dos dados, essa vertente visa possibilitar maior enriquecimento na construção de novos conhecimentos.

De acordo essa perspectiva sobre o estudo de caso, geramos nossos dados de pesquisa com base nos propósitos básicos explicitados em YIN (2001): o exploratório, o descritivo ou explicativo, os quais viabilizam condições ao pesquisador de identificar situações nas quais são relevantes a aplicação dos métodos de coleta de dados (YIN, 2001). Em consonância, os métodos de coleta dos dados utilizados foram: a análise de documentos institucionais, a observação direta e entrevistas semiestruturadas.

Também em conformidade com a abordagem e o método de investigação adotados neste trabalho, os voluntários da pesquisa são aqui tomados como atores no processo de formação inicial do professor. São eles: os alunos estagiários, os professores de estágio da universidade e os professores das escolas públicas campos de pesquisa, além dos servidores que exercem funções vinculadas à atividade do estágio nas duas esferas institucionais.

Com o objetivo de situar o leitor no contexto desta pesquisa, descreveremos os voluntários da pesquisa e o percurso de geração de dados.

2.3 Caracterização dos participantes da pesquisa

A pesquisa envolveu trinta voluntários. Contamos com a participação direta e indireta de acadêmicos e professores de estágio no curso de Letras, professores da Educação Básica e servidores técnicos das instituições de ensino superior e básico, que realizam atividades

relacionadas à Disciplina Estágio Supervisionado, respectivamente atuando na Diretoria Regional de Ensino de Araguaína (DREA) e na Central de Estágio da UFT situada no Unidade Cimba.

Para efeitos deste estudo, a identidade dos voluntários da pesquisa foi preservada. Conforme *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, em anexo, optamos por empregar pseudônimos para assegurar o anonimato, o que nos isenta também de categorizar as pessoas por meio de números ou letras que identificam os fragmentos. Nesse aspecto, os nomes fictícios nos permitem remeter ao voluntário como um sujeito participante do processo. Os pseudônimos foram propostos pelos próprios voluntários e possibilitam discernir os distintos discursos no transcorrer da análise de forma mais humanizada.

A fim de privilegiar a voz dos participantes da pesquisa e facilitar a identificação na análise, os excertos de relatos utilizados para o estudo aparecem em citação com recuo e destacados em itálico.

Com base nas observações realizadas durante o contato com os colaboradores, traçamos um breve perfil dos participantes da pesquisa e sintetizamos as concepções a respeito do estágio e sua incidência na formação docente de acordo com o grupo pesquisado.

No *quadro 1*, apresentamos os acadêmicos que foram entrevistados individualmente ao término do Curso de Letras: nome, semestre e mês/ano de conclusão, conforme os meses e anos correspondentes: 2016, 2017 e 2018.

De acordo com os objetivos propostos para este trabalho, os dados gerados visam a subsidiar a análise relativa à problemática que instigou a realização da presente pesquisa. Nesse sentido, os relatos descrevem as circunstâncias em que os acadêmicos realizam as atividades de estágio, bem como suas reações e concepções frente a proposta da Disciplina Estágio Supervisionado.

Em sequência, expomos o perfil de uma turma, acompanhada durante 2 semestres consecutivos. Os alunos da referida turma, não foram entrevistados. A fim de obter um panorama dessa turma, aplicamos um instrumento composto por questões voltadas à verificação da condição social dos participantes e a trajetória estudantil. No que corresponde ao posicionamento dos alunos referente às atividades do estágio, os dados foram gerados por meio de notas de campo.

No *quadro 2*, apresentamos os educadores de carreira do ensino superior e básico que contribuíram com este trabalho.

Quadro 1: Alunos concluintes voluntários da pesquisa

	Voluntário (pseudônimo)	Período de conclusão	Mês e ano correspondente
1	Ana Maria	2º semestre /2016	Dezembro / 2016
2	Joel	2º semestre / 2016	Dezembro / 2016
3	Daniel	2º semestre / 2016	Dezembro / 2016
4	Herculano	1º semestre / 2017	Maio /2017
5	Ofélia	1º semestre 2017	Maio /2017
6	Alice	1º semestre 2017	Maio /2017
7	Daiane	1º semestre 2017	Outubro /2017
8	Maísa	2º semestre / 2017	Outubro /2017
9	Simone	2º semestre / 2017	Março / 2018
10	Murilo	2º semestre / 2017	Março /2018
11	Lucas	2º semestre / 2017	Março/2018
12	Laura	2º semestre /2017	Março 2018

Fonte: dados da autora (2018)

Em geral, os participantes da pesquisa apresentam características sociais bastante semelhantes. Todos os acadêmicos entrevistados são alunos que têm uma história de vida com muitos percalços na trajetória estudantil. São todos oriundos de escola pública, filhos de famílias de baixa renda e residentes no interior do Estado.

Esse contexto socioeconômico possibilita que os alunos projetem para a obtenção do diploma a conquista de um futuro melhor, representado na conquista do emprego e estabilidade financeira, condições para uma vida social e economicamente mais digna. O depoimento de Murilo descreve bem essa perspectiva:

Eu sempre estudei em escola pública, desde berço meu pai dizia, que o caminho mais justo de se chegar a algum lugar com seus próprios méritos era pelos estudos. (MURILO, 2018)

Assim, a expectativa de quem chega à universidade consiste em conseguir graduar-se para transformar a própria vida, conforme já apontado por Silva e Moraes (2014) em pesquisa sobre a formação de professores no Tocantins:

O diploma superior, no caso, é o que vai garantir a mudança de estados dos sujeitos, partindo da privação para a aquisição, do sofrimento para a alegria, da pobreza e do trabalho desqualificado para um melhor patamar econômico e trabalho socialmente mais valorizado, ainda que não tanto (SILVA; MORAES 2014, p. 42).

Conforme Vasconcelos (2016), os jovens das regiões Norte e Nordeste têm maior dificuldade em ingressar no ensino superior por diversos fatores, dentre eles a baixa renda familiar que impulsiona a dedicação ao trabalho, muitas vezes informal. Essa situação, que leva ao abandono ou a procrastinação do sonho de cursar o ensino superior, desencadeia rupturas nos processos de formação e se representa nos altos índices de evasão das universidades. Em consequência, há o aumento da procura de adultos por políticas públicas que viabilizam o ingresso na graduação, como por exemplo, o PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica)⁴, ou a opção por graduação a distância (SILVA; MORAES, 2014).

Os acadêmicos voluntários desta pesquisa situavam-se na faixa etária entre 22 a 32 anos. Dos 12 entrevistados, 4 são casados e trabalhadores. A maioria veio de outras cidades em busca da formação. Dentre eles, 5 se mudaram para casa de familiares ou amigos para cursarem o Curso de Letras, 3 viajavam diariamente para participar das aulas e somente 4 alunos residiam em casa própria ou com seus pais em Araguaína-TO.

Fazer o curso superior para os acadêmicos voluntários representava também o sacrifício de conciliar o emprego, a família e o estudo. Nossos registros de campo mostram que decidir entre concluir o curso e ter um trabalho também é uma questão desafiadora para muitos, especialmente durante o período do estágio. Para a maioria dos acadêmicos, principalmente os que têm família e precisam trabalhar, o momento do estágio gera uma tensão muito grande que, somada à consequência do desemprego para poder concluir o curso, pode acarretar por vezes o abandono da graduação por questões de sobrevivência. É o que acentua Murilo, ao falar sobre as dificuldades de muitos colegas de permanência na universidade:

A questão é a dificuldade que tem de se estagiar devido ao perfil do aluno na universidade pública. Se a gente for analisar, a cada 10 alunos talvez 6 ou 7 são trabalhadores, muitos são pais de família, que têm dificuldade de se encaixar num

⁴ Ação da CAPES iniciada em 2009 e que visa à oferta de educação superior para docentes que atuam no magistério, mas sem formação específica correspondente a sua área de atuação. Cf. <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>.

horário para estagiar devido à dificuldade de se dividir entre o emprego, a universidade, o estágio e a família (MURILO, 2018)

Por outro lado, num mesmo consenso, os acadêmicos veem o estágio como um período muito importante para o graduando, considerado uma experiência que possibilita o contato com a realidade, conforme afirma a aluna Simone:

Fazer o estágio é muito importante para o acadêmico porque é o encontro com a profissão e é decisivo para gente decidir se fez a escolha certa” (SIMONE, 2018).

O encontro com a prática na escola campo demanda disponibilidade de tempo extra além do já exigido pelas aulas na Universidade. Esse fato passa a ser uma das principais dificuldades para os alunos trabalhadores. Tal dificuldade, conforme relatado, leva muitos acadêmicos a abrirem mão de um objetivo de formação para irem em busca do próprio sustento, colocado em situação mais emergente.

Em relação à vida escolar e prática de estudo, a realidade é bastante crítica, pois são alunos com poucas experiências relevantes na trajetória estudantil. Observa-se que as interrupções e retomadas causaram bastantes prejuízos em relação aos conhecimentos básicos e, como consequência, o objetivo de estudar esteve mais direcionado à obtenção do diploma de conclusão do que para garantir efetivamente a aprendizagem para a docência.

Os relatos evidenciam que os alunos reconhecem que a trajetória escolar é acidentada e muitas vezes conturbada por problemas externos que interferiram na aprendizagem e no hábito de estudar. O relato de Daiane aponta para essa direção:

Eu posso afirmar que no estágio eu percebi meu pouco conhecimento, sabe? Coisas simples eu não aprendi no passado, mas a minha vida na escola não foi fácil, eu não vivi a escola, e do mesmo jeito está aqui na universidade. (DAIANE, 2017)

Dos 12 alunos entrevistados, apenas 3 relataram boas experiências na escola básica que refletem positivamente no estudo superior, como evidenciado no relato de Ana:

No meu ensino médio, eu tive uma professora encantadora. Ela me despertou para a literatura, daí eu decidi estudar Letras. (ANA MARIA, 2016)

Nesse mesmo aspecto se enquadra o perfil dos alunos que compõem a turma observada em dois períodos letivos consecutivos durante as aulas de estágio, em 2017 e 2018. Para melhor caracterizá-lo, foi aplicado um instrumento abordando questões relacionadas à história estudantil e acadêmica. A turma é composta por 20 alunos, com idade entre 20 e 35 anos, sendo 16 mulheres, dentre as quais 5 eram casadas e com filhos.

Ao serem questionados (por meio do instrumento/questionário) sobre as maiores dificuldades para a realização do estágio, foram citados os seguintes motivos: o horário de trabalho não permite conciliar com atividades no horário de expediente, moram em cidades circunvizinhas, não dispõem de recurso financeiro para custear as despesas de viagens e alimentação. Outra dificuldade pontuada está relacionada ao conhecimento teórico dos conteúdos do Ensino Básico e a falta de tempo para realizar planos de aula e estudar os assuntos referente às aulas práticas. A produção do relatório de estágio exigido ao fim de cada semestre também é apontada como uma dificuldade, uma vez que declaram não terem anteriormente desenvolvido o hábito de produção escrita para atender às exigências de uma produção científica conforme orientam os supervisores de estágio. Em relação à universidade e às aulas de estágio, foram unânimes em responder que veem a universidade como um meio de resgatar prejuízos de sua trajetória escolar.

As expectativas iniciais dos acadêmicos eram de que o ensino universitário poderia fechar essas lacunas provocadas pelo percurso escolar acidentado, sem muito a clareza quanto aos contextos de vida atual pouco favoráveis para sanar tais dificuldades. Apesar de tudo, esperavam minimizá-las a fim de atuarem na docência.

As informações coletadas por meio das entrevistas nos permitem refletir sobre a história de vida dos alunos, remetendo a aspectos do passado e do presente que incidem na formação acadêmica. Uma das sequelas da fragilidade da formação básica é a insegurança dos alunos em relação aos saberes teóricos e a baixa estima que os colocam mais em uma posição de receptores passivos em relação às aulas, com participação mais tímida.

Acreditamos que este panorama do perfil dos voluntários, mesmo sendo uma amostra, representa as características do corpo discente do curso de Letras no período transcorrido da pesquisa. Trata-se do histórico de vida de muitos estudantes que, mesmo quando não externalizam tais dificuldades, deixam transparecer o sentimento de descontentamento na trajetória estudantil por meio dos comportamentos, das respostas evasivas ou pelo silêncio. Para tanto, as notas de campo são elementos fundamentais para compreensão do contexto da pesquisa. Como diz Thompson (1992), “a lição importante é aprender a estar atento àquilo que não está sendo dito, e a considerar o que significam os silêncios. Os significados mais simples são provavelmente os mais convincentes” (THOMPSON, 1992, p. 204-205).

Para observar as aulas de estágio na universidade, contamos com o aceite de um professor de estágio que, voluntariamente, aceitou nossa observação durante suas aulas por dois semestres. Professor na Universidade desde 2014, o docente atua na disciplina de Estágio

Supervisionado há 6 anos. Graduado em Letras, mestre e doutor em Letras, desenvolve pesquisas em torno das discursividades pedagógicas sobre ensino e a aprendizagem de língua portuguesa em diferentes situações discursivas e identidade/identificação de diferentes grupos vulneráveis.

As aulas observadas aconteceram na turma referente ao Estágio I e II. As observações foram registradas em diário de campo, no qual constam as orientações teóricas e metodológicas para a realização do estágio, bem como as intervenções realizadas pelo professor voluntário após correção de relatório final de estágio e acompanhamento da prática na escola campo.

Além do professor orientador da turma dos Estágios I e II, contamos com a colaboração voluntária de seis professores de carreira da Educação Básica. Esses professores correspondem às escolas campo onde os acadêmicos participantes deste estudo desenvolveram o estágio, conforme descrição no *quadro 2*.

Quadro 2: Professores supervisores do estágio na escola campo

Pseudônimo	Formação	Idade	Tempo de experiência
Leila	Graduada em Letras com especialização em avaliação educacional	32	6 anos
Sandra	Graduada em Letras com especialização em produção textual e mestre em ensino de Língua e Literatura	35	10 anos
Carlos	Graduado em Letras com especialização em gestão do ensino superior	42	15 anos
Norma	Graduado em Letras com especialização em Pedagogia escolar	45	20 anos
Vera	Graduado em Letras com especialização em avaliação educacional	49	25 anos
Marta	Graduado em Letras com especialização em Leitura e produção escrita	38	12 anos

Fonte: dados da autora (2018)

Ainda contamos com a participação voluntária na pesquisa de um dos técnicos da Diretoria Regional de Ensino de Araguaína (DREA). Esse voluntário é servidor concursado na rede estadual de ensino e atuou como regente de sala de aula por 12 anos. Desde 2014, atua como supervisor educacional, sendo responsável por receber e encaminhar o estagiário às escolas, bem como orientar o procedimento da escola campo em relação ao estagiário, aprovar os planos de aula, projetos e escolha de escolas para atuação dos estagiários. Como representante da Educação Básica nas questões voltadas ao estágio supervisionado, o servidor

é considerado aqui o elo de comunicação entre as escolas e a universidade nas questões legislativas de desenvolvimento do estágio

2.4 Geração de dados

Com o objetivo de ampliar as possibilidades de análise nesta pesquisa, a geração de dados no campo envolveu os métodos de observação e entrevistas. Esse processo se desenvolveu em um período longitudinal, que compreende os anos de 2016 a 2018. Iniciamos a geração de dados com o levantamento documental que apresenta historicamente a legislação responsável por orientar e institucionalizar a disciplina de Estágio Supervisionado em nosso país e em específico no estado do Tocantins. A fim de compreender o processo de concepção e organização do estágio como disciplina, analisamos as diretrizes curriculares e os projetos pedagógicos de curso (PPC) que orientam o desenvolvimento do estágio no curso de Letras na UFT (TOCANTINS, 2009; 2018).

Para geração de dados junto aos voluntários participantes da pesquisa, optamos pela entrevista semiestruturada, com o intuito de viabilizar um diálogo mais flexível com os colaboradores. Com o objetivo de identificar as expectativas, e concepções dos acadêmicos em relação ao estágio e suas contribuições para a formação acadêmica as entrevistas foram direcionadas por um roteiro com questões chave.

Consideramos que o uso da entrevista semiestruturada permitiu que os voluntários ficassem mais à vontade para fazerem observações que emergissem no ato da conversação e, assim, tematizassem questões não previstas inicialmente por nós, mas relevantes para a compreensão dos problemas da pesquisa. Levamos em conta que “essa técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Já, num outro nível, serve como um meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico” (MINAYO, 2002, p. 57).

De acordo com os objetivos propostos para este trabalho, os dados gerados visam subsidiar a análise relativa à problemática que instigou a realização da presente pesquisa. Nesse sentido, os relatos descrevem as circunstâncias em que os licenciandos entram em contato com o universo educacional como campo de trabalho, assim como as mudanças que ocorreram nas concepções de ensino aprendizagem no percurso da experiência com o estágio.

A geração de dados foi organizada em etapas. Primeiramente, realizamos a entrevista semiestruturada separadamente com um grupo de 12 alunos concluintes do Curso de Letras nos respectivos períodos, 2º semestre de 2016, 1º semestre de 2017, 2º semestre de 2017, sendo 4

alunos por período (*quadro 1*). As entrevistas foram realizadas no término de cada período, em apenas um momento, sem ocorrer interrupções, sendo que cada uma teve duração entre 25 e 40 minutos. Também foram realizadas entrevistas com os servidores da Educação Básica, sendo um técnico da Diretoria Regional de Ensino de Araguaína (DREA), que atua na tramitação do processo burocrático do estágio na rede pública estadual e seis professores da Educação Básica, que receberam estagiários em suas respectivas salas de aula (*quadro 2*).

Com o objetivo de converter as informações geradas em texto, os relatos coletados por meio das entrevistas e gravados em áudio foram posteriormente transcritos com o devido cuidado para manter na íntegra as informações expressas por cada participante. Assim, os dados transcritos não receberam correções de ordem linguística do ponto de vista da norma padrão.

A segunda etapa de geração de dados consistiu na observação das aulas de estágio do Curso de Letras na UFT, período em que também observamos tanto o envolvimento e desempenho dos acadêmicos relativos às atividades do estágio, quanto a atuação do professor universitário⁵. Para isso, elegemos, no 2º semestre de 2017, uma turma do 5º período que iniciava suas atividades com a disciplina Estágio Supervisionado I. Essa observação foi realizada na mesma turma por dois semestres consecutivos, que correspondem ao Estágio I, II. Vale ressaltar que a referida turma permaneceu com o mesmo professor de Estágio no decorrer dos 2 semestres citados. Durante este período, foram também realizadas observações em escolas campo e acompanhamos a atuação do estagiário na regência, ao lado do professor supervisor da UFT. Todas as observações foram registradas em diário de campo.

2.5 Semiótica discursiva: uma perspectiva teórica para a produção de sentido

Só uma semiótica de formas como esta poderá surgir, num futuro previsível, como a linguagem que permite falar do sentido. Porque a forma semiótica é exatamente o sentido do sentido.

Algirdas Julien Greimas, *Sobre o sentido*

Do ponto de vista da orientação teórica, neste trabalho mobilizamos a semiótica discursiva como teoria de análise dos dados de pesquisa. Essa teoria ocupa-se da problemática da significação e tem como precursores os trabalhos de Algirdas Julien Greimas (1973; 2002).

⁵ Vale ressaltar que o professor universitário não foi entrevistado. Todos os registros relativos as ações do professor na universidade foram registradas apenas em notas de campo, com autorização do mesmo.

Em *Semântica Estrutural*, texto fundador da teoria semiótica, Greimas faz uma descrição da semântica como o lugar “não linguístico”, não somente das significações, mas do sentido: “as significações do mundo humano se situam no nível da percepção que consiste em definir a exploração do mundo do senso comum, ou, como se diz, no mundo sensível” (GREIMAS, 1973, p. 16). Com uma abordagem fenomenológica, o autor lança um olhar para a significação buscando as qualidades sensíveis relativas ao mundo, que vão além do que está na linguagem, do que é, portanto, inscrito na ordem do dizível. Greimas pensa a significação como um processo de construção por parte do sujeito sensível diante dos objetos, dos textos, do mundo natural. Além disso, conforme Greimas, “O sentido, portanto não significa apenas o que as palavras querem nos dizer, ele é também uma direção, ou seja, na linguagem dos filósofos, uma intencionalidade e uma finalidade” (GREIMAS, 1975, p. 15).

Posicionando-se pela perspectiva da relatividade desse modo de apreensão, Bertrand (2013) afirma que “A semiótica se interessa pelo ‘parecer do sentido’, que se apreende por meio das formas da linguagem e, mais concretamente, dos discursos que o manifestam tornando-o comunicável e partilhável ainda que parcialmente” (BERTRAND, 2003, p. 11). Ainda conforme esse autor, trata-se de uma “abordagem relativista de um sentido, se não sempre incompleto, pelo menos sempre pendente nas tramas do discurso” (BERTRAND, 2003, p. 21).

Levando em conta as etapas do processo de formação do professor e os efeitos de sentido produzidos no dizer dos estagiários no percurso da experiência, acreditamos que a semiótica discursiva se constitui como arcabouço teórico pertinente para a tarefa de apreensão da complexidade do discurso, considerando suas diferentes dimensões.

Ao pretender dar conta das condições de emergência do sentido nos discursos e nas práticas significantes mais diversas, a semiótica se apresenta como uma disciplina com perspectivas empíricas e descritivas, uma entre outras, no âmbito das ciências humanas. Próxima tanto da linguística quanto da antropologia, dotou-se de uma metalinguagem e de modelos que lhe permitem descrever, não as coisas mesmas, mas a maneira como lhes atribuímos sentido projetando sobre elas um olhar que organiza suas relações. (LANDOWSKI, 2014, p. 11)

Tendo em vista que buscamos categorizar os aspectos relevantes para análise, recorreremos a algumas das linhas de investigação da teoria semiótica discursiva que melhor atendessem ao percurso de análise eleito neste estudo. Para tanto, além de lançar mão da semiótica *standard*, contamos também com as contribuições de Eric Landowski (1992; 2001; 2004; 2009; 2012; 2013; 2014), sob a designação da sociosemiótica, no que cerne aos regimes de interação e regimes do espaço e suas aplicações no âmbito da compreensão das interações na escola (LANDOWSKI, 2015; SILVA, 2014). Ademais, como contribuições relevantes de

pesquisas desenvolvidas no contexto escolar, temos os trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Estudo do Sentido - Tocantins (GESTO), vinculado a UFT.

Com um foco interdisciplinar, propusemos ainda uma articulação da teoria do discurso a trabalhos de teóricos da educação que têm problematizado a formação docente inicial, como as pesquisas desenvolvidas por Pimenta e Lima (2012) e o que se concebe como semiótica didática, uma das vertentes do campo aplicado (GREIMAS, 1975; GREIMAS; FONTANILLE, 1984; LANDOWSKI, 2016; PORTELA, 2012; SILVA, 2014, 2016, 2017).

2.5.1 O percurso gerativo de sentido

Para a abordagem semiótica, o sentido não se encontra já dado no mundo ou nos textos, sendo sempre resultado do esforço de um sujeito que o constrói. Essa construção deve, naturalmente, atentar para uma “ética da leitura” (LANDOWSKI, 2001), na medida em que é nos arranjos dos textos (ou dos objetos, do mundo, das dinâmicas intersubjetivas e interobjetiva) que se deve buscar o sentido produzido como efeito, mediante uma espécie escuta sensível e inteligível.

A partir de um simulacro metodológico que simula o percurso de produção de sentido, o que temos são caminhos para a análise de unidades da significação. Essa articulação se dá num processo de constituição do sentido a partir das formas de linguagens em que se manifesta o discurso (os textos), concretizado na interação entre os sujeitos (as práticas), pois, “Os efeitos de sentido operam sobre o eixo da evidência e da profundidade, os processos orientados aparecem como lugares de transformação dos sentidos articulados em sistemas” (GREIMAS, 1975, p.17).

Do ponto de vista de uma teoria do discurso, a semiótica toma o texto como um o objeto da significação, visando descrever e explicar os sentidos que depreendem do arranjo textual, mas que também se apresenta como objeto da comunicação já que implica sujeitos situados num dado contexto histórico-social (BARROS, 2011, p.8). Levando-se em conta que, nessa condição, os interesses da teoria ultrapassam a dimensão imediatamente textual, vemos as teorizações sobre o sentido do ponto de vista da interação, considerando o modo como os sentidos são construídos pelos sujeitos, mediante os processos de natureza interobjetiva (entre sujeito e objeto) ou intersubjetiva. Sob essa orientação, o sentido “é indeterminado, aberto e, em princípio, fica indefinidamente assim porque está sempre a se construir em práticas interacionais que não são enquadradas *a priori*” (LANDOWSKI, 2009, p. 6).

Sob essa perspectiva, nossa pesquisa seleciona o nível dos textos enunciados, ainda que levemos em conta o que se pode depreender a propósito das cenas práticas.

Conforme os pressupostos da semiótica *standard*, aquela que mais de perto se alinha aos trabalhos de Greimas e que estaria diretamente inspirada nos trabalhos de Propp, para tratar do sentido a semiótica se funda a partir do conceito de narratividade (GREIMAS; COURTÉS, 2012), entendida como “Um princípio mesmo de organização de qualquer discurso narrativo” (GREIMAS; COURTÉS, 2012, p. 328), existindo em todo e qualquer texto, ao menos como pressuposta, a mudança de estados de estado do sujeito. Desse modo, a análise semiótica preconiza a identificação de invariantes narrativas que respondem pela articulação sintática e semântica de todos os textos, mesmo os que não se constituem como do tipo narrativo.

Privilegiando a dimensão propriamente textual, inicialmente a semiótica desenvolveu o percurso gerativo de sentido que organiza o plano de conteúdo em três níveis de sentidos: fundamental, narrativo e discursivo. Fiorin (2008) define o percurso gerativo como “uma sucessão de patamares, cada um dos quais suscetível de receber uma descrição adequada, que mostra como se produz e se interpreta o sentido, num processo que vai do mais simples ao mais complexo” (FIORIN, 2008. p 20). O sentido vai, portanto, sendo construído mediante a diferentes níveis de abstração e complexificação.

a) *Nível Fundamental*

O nível fundamental do plano do conteúdo é corresponde ao plano mais simples e elementar da significação, que emerge de um primeiro ato, o da negação, compreendida como a instauração de uma primeira descontinuidade no contínuo: “a negação é a primeira operação pela qual o sujeito funda-se como operador e funda o mundo como cognoscível” e, desse modo, conforme os semioticistas, “para conhecer, é necessário primeiramente negar” (GREIMAS; FONTANILLE, 1993, p. 38). O nível fundamental assenta-se, portanto, numa oposição elementar, que organiza os sentidos do texto numa ordem primeira. Os elementos conceituais se relacionam por meio de uma sintaxe do texto, um modelo que estabelece uma relação de oposição que marca as relações de negação e afirmação iniciais. A abordagem da significação nesse nível se dá, pois, sob o ponto de vista da oposição semântica mínima. Essa oposição é que organiza o sentido mínimo do enunciado, isto é, as estruturas elementares de significação.

Conforme Greimas,

Esta estrutura elementar deve ser descrita e analisada anteriormente, e concebida como desenvolvimento lógico de uma categoria sêmica binária, do tipo branco *vs.*

preto, cujos termos estão, entre eles, numa relação apto a projetar um novo termo que seria seu contraditório, os termos contraditórios podendo, por sua vez, contrair uma relação de pressuposição em relação ao termo contrário. (GREIMAS, 1975, p.147)

O texto é assim um objeto de significação, sendo que as relações elementares produzem valores linguísticos que podem ser apreendidos pelo leitor no gesto de produção de sentido. As relações simples são sempre de contrariedade. Assim, é preciso pensar na noção de relações de valor e nas estratégias utilizadas para produzir sentido como modelo de articulação para a interpretação no nível fundamental do percurso gerativo de sentido.

De acordo com o *Dicionário de Semiótica*, o sentido é produzido inicialmente por uma relação simples que

Apresenta-se, contudo, sob um duplo aspecto: ela fundamenta a “diferença” entre valores, mas a diferença, para ter sentido, só pode repousar sobre a “semelhança” que situa os valores um em relação ao outro. Assim interpretada a relação que funda a estrutura elementar inclui a definição do eixo sintagmático (relação “e... e”) e a do eixo paradigmático (relação “ou... ou”) da linguagem. (GREIMAS; COURTÉS, 2012, p. 184).

Concebe-se que no nível fundamental, instância mais profunda do percurso gerativo de sentido, o sentido do texto é expresso por uma oposição semântica de base. A partir dessa oposição inicial, por relações lógico-semânticas organizam-se as categorias definidas por contradição (ex. branco e não-branco) e complementaridade (ex. branco e não preto), que definirão os termos complexos (branco e preto) e neutros (não-branco e não-preto).

A partir dessa primeira divisão, uma operação semântica leva em conta os valores atribuídos aos termos, num processo de axiologização, denominando-se como eufórico, o que recebe valor positivo e, disfórico, o de valor negativo.

Inicialmente, nesse nível fundamental os estudos concentravam-se nessas oposições semânticas, sendo posteriormente complexificadas pela introdução da gradação e da intensidade, desenvolvidas sobretudo a partir da semiótica tensiva (ZILBERBERG, 2011). De acordo com essa vertente de estudos da teoria, resultado do desenvolvimento dentro da própria semiótica discursiva, a articulação do sentido é pensada a partir de dois eixos: o da extensidade e o da intensidade, que recebem inflexões de tonicidade: “afirmar e negar, nessa concepção, é dar mais ou menos tonicidade aos valores investidos” (PIETROFORTE, 2007, p. 14).

b) *Nível narrativo*

A semiótica concebe que, independentemente da manifestação textual, há um componente comum, uma organização elementar em todo discurso. A essa organização dá-se o nome de narratividade, isto é, uma estrutura narrativa elementar ou invariante que envolve uma mudança de estado ou transformação de estado partindo de um sujeito em relação a um objeto. Segundo Fiorin (2013), isso significa dizer “que ocorre uma narrativa mínima, quando se tem um estado inicial, uma transformação e um estado final” (FIORIN, 2013, p. 27). Essa sucessão de estado ou transformação de estado pode ser de disjunção ou de conjunção.

O nível narrativo insere-se no segundo patamar do percurso gerativo de sentido e ocupa-se das estruturas narrativas organizadas a partir do ponto de vista de um sujeito. Bertrand (2003) explica que há na estrutura narrativa actantes de base, sujeitos constituídos pelas relações, em um programa narrativo. Esse “designa então uma operação sintática elementar que promove a transformação de enunciado de estado em outro enunciado de estado na mediação de um enunciado de fazer” (BERTRAND, 2003, p. 291). Esses pares são constituídos nas seguintes relações: relação de busca, sujeito e objeto; de comunicação, destinador e destinatário e um relação polêmico contratual composta por adjuvante e oponente.

A estrutura narrativa

se apresenta como um sistema mais depurado, mais abstrato e geral, reduzindo a três posições relacionais: a do sujeito (em relação com seus objetos valorizados), a do destinador (em relação com o sujeito-destinatário que ele manipula e sanciona levando em conta valores investidos nos objetos), a do objeto (mediação entre o destinador e sujeito) (BERTRAND, 2003, p. 289).

No *Dicionário de Semiótica*, o percurso narrativo é definido como uma “sequência hipotática de programas narrativos (abreviados PN), simples ou complexos, isto é, um encadeamento lógico em que cada PN é pressuposto por um outro PN” (GREIMAS; COURTÉS, 2012, p. 334).

Um programa narrativo se estrutura quando um enunciado de fazer rege um enunciado de estado. De acordo com essa abordagem, há sempre um sujeito (destinador) que age sobre o outro (destinatário) com o objetivo de levá-lo a um fazer-fazer, levando-o a entrar em conjunção com um dado objeto valor. Esse movimento pode ocorrer por um desejo ou por uma obrigação. Para que haja a performance, a transformação de estado pretendida, o sujeito precisa “saber” e “poder fazer”, adquirindo, portanto, por doação, uma competência. Considera-se ainda que constituição da relação entre sujeitos destinador e destinatário baseia-se num contrato, que “pode ser inserido na esfera mais geral da 'manipulação' como 'campo da factividade” (BERTRAND, 2003, p. 296).

Há, nesse sentido, um acordo inicial, explicitado ou pré-estabelecido que prevê o cumprimento da ação. Os valores modais pelos quais o destinador impõe a ação ao destinatário podem variar dependentemente do recurso de manipulação.

Existem vários tipos de manipulação e, dentre eles, quatro são considerados os mais comuns (TATIT, 2002, p. 191; FIORIN, 2013a, p. 30): sedução, tentação, provocação e intimidação. A manipulação por sedução ocorre quando o destinador manifesta um saber fazer com o objetivo de levar o destinatário a querer fazer por meio de diferentes estratégias, reforçando a imagem positiva do manipulado. A recusa do sujeito destinatário a esse modo de manipulação implicaria na renúncia às próprias qualidades que lhe foram atribuídas.

O segundo tipo de manipulação é a tentação que corresponde ao poder fazer com que o destinatário queira fazer. O sujeito sob manipulação é instigado, então, a querer fazer, mediante uma espécie de recompensa a ser alcançada em função da realização proposta.

A manipulação por provocação se dá quando o manipulador alcança por meio do seu saber fazer o dever fazer do destinatário, impelindo-o à ação a partir da expressão de um juízo negativo em relação à competência do segundo. Por sua vez, o sujeito manipulado agiria impulsionado a refutar a depreciação que lhe foi imposta.

A manipulação por intimidação tem lugar quando, de certo modo, o destinador consegue obrigar o destinatário a fazer algo, independentemente de sua vontade. Dotado de um poder fazer, o manipulador mobiliza valores negativos, ameaçando o manipulado e, por meio disso, levando-o ao fazer. Trata-se, portanto, de outra modalidade do *dever fazer*.

O sujeito destinatário é manipulado pelos valores modais (querer/dever fazer) para alcançar os valores que o qualificam para a ação (saber/poder fazer). Uma vez desenvolvida a performance, dá-se a sanção. Nesta, o manipulador avalia a realização da performance do sujeito, julgando-lhe as ações positiva ou negativamente.

Quanto aos pares de categorias actanciais, os actantes, Bertrand (2003) aponta a existência de três, que são definidos por uma relação opositiva com outro termo do mesmo nível (BERTRAND, 2003, p. 288). São eles: 1. Sujeito – Objeto 2. Destinador – Destinatário 3. Adjuvante – Oponente. O primeiro par opõe um sujeito a um objeto em uma relação de desejo (categoria da busca). O segundo para de actantes está envolvido em uma relação estabelecida pelos enunciados, um destinador que se opõe a um destinatário (relação de comunicação). Já o par adjuvante – oponente (categoria polêmico-contratual) tem o papel actancial de auxiliar participativo na realização do contrato de forma positiva (adjuvante), ou negativa (opponente).

Todos esses pares exercem funções que compõem uma narrativa complexa ou esquema canônico que se constitui em quatro fases do PN: manipulação, competência, performance e sanção.

Sob a perspectiva da narratividade, podemos analisar nos relatos dos alunos estagiários a reiteração de uma transformação pretendida. Temos um objeto valor que é almejado pelos acadêmicos, relacionado aos saberes produzidos na formação na licenciatura. Podemos pensar ainda na existência de superdestinador representado pela sociedade, que materializa na universidade o lugar de aquisição do conhecimento para as demandas do mercado de trabalho. Esse superdestinador ganha força por meio de um discurso ideológico, disseminado na sociedade, de que todos precisam se graduar para garantir uma vida melhor. Sob essa concepção, os alunos ingressam na universidade com a expectativa de alcançar essa competência.

Como vozes da universidade, os professores exercem o papel de destinadores, doadores de competência que qualifica os discentes para a performance da docência. Como tal, manipulam os alunos a concluírem o curso valendo-se de diferentes estratégias, que vão da sedução à intimidação.

Por sua vez, os servidores da escola básica, campo de prática, podem ser adjuvantes nesse processo, instigando os alunos a romperem com as dificuldades, concluírem o curso e ingressarem na carreira docente, mas podem, aos olhos dos estagiários, exercer o papel de oponentes, na medida em que as exigências colocadas pela documentação exigida e o descaso ou impaciência com os aprendizes não favorecem esse outro momento de aquisição de saberes.

Considerando essa possível estrutura narrativa, buscamos analisar as transformações do estado inicial ao estado final dos alunos mestres no percurso da experiência narrada.

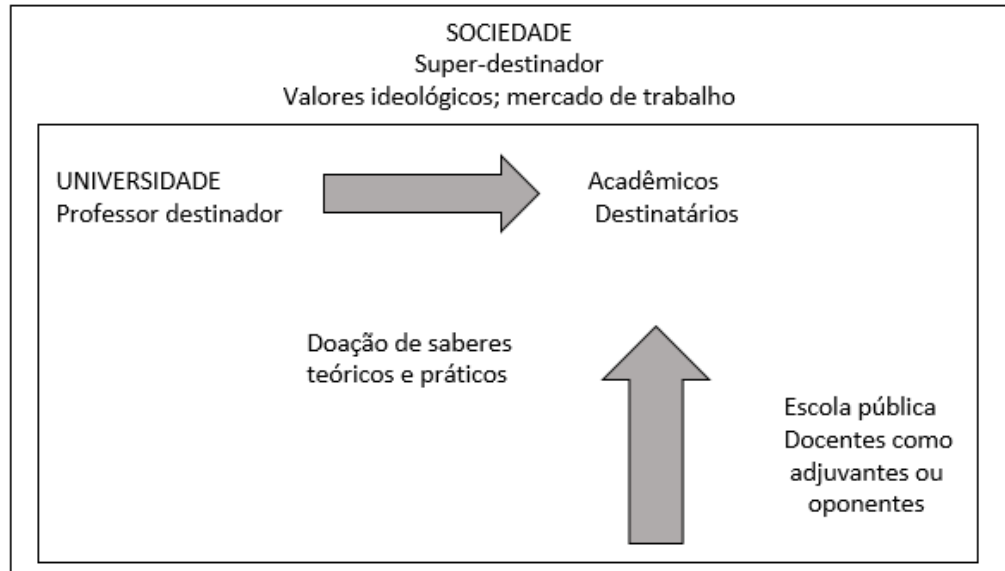
Em análise, observamos que os relatos dos colaboradores da pesquisa trazem em comum a narrativa de uma tímida expectativa inicial com o estágio. Esse estado inicial aparentemente positivo se transforma. No processo de performance, essa transformação pode significar que os alunos enunciem a conjunção com o objeto valor (saber teórico-prático) e se apresentem qualificados como professores ou, por outro lado, que haja uma rejeição à docência em função da experiência difícil vivenciada na escola. Nesse segundo aspecto, a experiência com o estágio passa a ter caráter puramente obrigatório para a aquisição do diploma.

Na condição de estagiários, os alunos constroem uma imagem do professor do estágio como detentor do conhecimento, projetando nele uma figura de autoridade, “impondo-se como

uma espécie de destinador, na medida em que determina, orienta, controla, fazendo com que todos queiram fazer o que se deve” (SILVA, 2014, p. 236).

Na *figura 1* demonstramos a organização dessas relações:

Fig. 1: Esquema das relações actanciais



Fonte: Dados da autora, 2019.

Cientes de que cumprir com a carga horária do estágio é uma obrigação, os alunos são manipulados ao dever fazer. Inicialmente os acadêmicos estão em estado de disjunção da prática do estágio pelo não saber fazer. A transformação, nesse caso, pode ocorrer por diferentes modalidades, “seja pelo querer (sedução ou tentação), seja, o mais provável, pelo dever (intimidação ou provocação). Para convencer, mudar a disposição do outro, é necessário ao menos considerá-lo como sujeito, ainda que para assujeitá-lo” (SILVA, 2014, p. 233).

c) *Nível discursivo*

No nível discursivo, as estruturas narrativas são convertidas em discurso. Do ponto de vista da sintaxe, temos a análise dos processos relativos à enunciação; do ponto de vista da semântica, entram em cena os processos de tematização e figurativização.

Embasada na formulação de Benveniste enunciação é compreendida como “discursivização”, “colocação em discurso” (GREIMAS; COURTÉS, 2012, p. 146), ato de produção do enunciado. Essa discursivização “consiste na retomada das estruturas sêmio-narrativas e na sua transformação em estruturas discursivas. Dir-se-á também que o discurso é o resultado dessa manipulação das formas profundas, que acarreta um acréscimo das

articulações significantes” (GREIMAS; COURTÉS, 2012, p. 146). Considerando as categorias da enunciação, corresponde ao momento em que o enunciador faz escolhas de pessoa, tempo e espaço e as projeta no discurso, tendo em vista a situação comunicativa, seu contexto de produção, sua intencionalidade. A enunciação, portanto, “é a instância que povoa o enunciado de pessoas, tempos e de espaços” (FIORIN, 2013, p. 56).

É ainda na instância do enunciado que ocorre a concretização do discurso. Segundo Fiorin, “tematização e figurativização são dois níveis de concretização do sentido. Todos os textos tematizam o nível narrativo e depois esse nível temático poderá ou não ser figurativizado” (FIORIN, 2013b, p. 90). A figurativização corresponde ao procedimento semântico mais concreto que recobre os recursos temáticos, a tematização: “Dir-se-á que o discurso será figurativizado no momento em que o objeto sintático (O) receber um investimento semântico que permitirá ao enunciatário reconhecê-lo como figura” (GREIMAS; COURTÉS, 2012, p. 211).

Assim, na semântica discursiva, examina-se a disseminação dos temas no discurso e o investimento de sentido nas relações figurativas do percurso gerativo, onde “temas e figuras são palavras e expressões que server para revestir as estruturas abstratas do texto” (FIORIN, 1990, p. 89).

As figuras podem ser entendidas também como os termos linguísticos que remetem a algo existente no mundo natural, enquanto a tematização é uma formulação abstrata de valores do sujeito, um revestimento semântico, sendo de natureza conceitual. Desse modo, os discursos figurativos se constroem levando em conta as figuras que são empregadas para construir um efeito de sentido e de realidade no decorrer do texto. Já os discursos temáticos se organizam predominantemente a partir de temas que são apreendidos pelo que manifestam as figuras, ou seja, os temas subjacentes às figuras (FIORIN, 2013).

Conforme apontam alguns dos resultados das análises já desenvolvidas no campo universitário, contexto desta pesquisa, há pouca expectativa social em relação à profissão, tendo em vista que “a escola se figurativa como um lugar para o qual não se deseja ir” (LIMA; SILVA, 2014, p.142). Entretanto, apesar do discurso que desfavorece socialmente o interesse pela formação docente, permanece nos futuros professores uma esperança “no tornar-se professor” enquanto válvula de escape para a mudança do contexto precário da educação e “que vai sinalizando para o esforço e um comprometimento dos professores em formação pela melhoria do ensino aprendizagem” (LIMA; SILVA, 2014, p. 142).

Consideramos, portanto, a perspectiva de que o discurso se constrói a partir das experiências vividas em uma relação com os sujeitos, e com as coisas do mundo natural para analisar os dizeres dos alunos no nível discursivo. Nessa concepção, essa pesquisa busca analisar os efeitos de sentido produzidos nos dizeres dos estagiários. Para tanto, no nível discursivo de análise, consideramos a construção de sentido como resultado das recorrências figurativas e temáticas na enunciação. De algum modo, essas figuras e temas reverberam as filiações ideológicas na narrativa, as quais consistem no campo de determinação inconsciente, inscrevendo o discurso do enunciador numa dada visão de mundo em que se compartilha crenças e valores em um determinado contexto.

Consideramos, assim, as concepções iniciais dos acadêmicos em relação à formação acadêmica, instituída ideologicamente durante a vida do estudante como alternativa à melhoria de vida, conforme o depoimento de Murilo:

Desde o berço meu pai dizia, que o caminho mais justo de se chegar a algum lugar com seus próprios méritos era pelos estudos, por isso pra mim é tão importante concluir o curso superior. (MURILO, 2018)

Nessa vertente, buscamos compreender as transformações nos relatos sobre o percurso da graduação, observando aí se há interdições no processo que incidam numa mudança de concepção frente à formação e as formas pelas quais a imagem sobre a formação inicial de professor se instala no discurso.

2.5.2. Sociossemiótica: os regimes de interação

Segundo a concepção da semiótica *standard*, no nível narrativo há uma organização do ponto de vista de um sujeito destinatário que está em busca de um objeto valor: a narratividade (GREIMAS; COURTÉS, 2012), em que a passagem da privação à aquisição se dá mediante a ação do destinador.

Esse esquema narrativo canônico (Programa Narrativo (PN)) se estrutura sob a lógica da junção (conjunção ou disjunção) que, conforme observação de Landowski (2001), 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 junção com um dado objeto valor.

Nesse ponto, Landowski (2001) propõe um olhar relativo sobre a maneira como os sujeitos interagem uns com os outros, consigo mesmos e com o mundo, considerando dinâmicas

de natureza também sensível. Com isso, o autor adiciona à análise semiótica os regimes complementares cujo objetivo seria ampliar a visão “econômica” do modelo canônico, que “dão lugar a quatro modelos narrativos: um governado por uma lógica da regularidade; outro, por uma lógica da eventualidade; terceiro, por uma lógica da intencionalidade e um último, por uma lógica da sensibilidade” (FIORIN, 2013b, p. 438).

Sobre os regimes de interação em Landowski (2014), temos:

a) Manipulação

No regime da manipulação, fundado na sintaxe narrativa canônica, há uma relação assimétrica em que um sujeito age sobre o outro, a fim de levá-lo a executar uma ação, onde as relações se dão por privação e posse. Assim, na manipulação há um manipulador ou destinador que exerce seu poder persuasivo para convencer o outro a agir para realizar determinada ação, por meio da motivação da vontade e interpretação do sujeito manipulado (GREIMAS; COURTES, 2012). Ao mesmo tempo, o destinador investe na realização da ação, levando assim o sujeito manipulado a *querer* ou *dever fazer*. Daí os quatro tipos de manipulação: tentação, intimidação, sedução, provocação, mecanismos utilizados para convencer o outro a agir.

Conforme Landowski (2014) caracteriza, “A manipulação é o modelo em que o estado resultante da transformação é o ‘estado de alma’, em que se busca, essencialmente por intermédio da persuasão motivar alguém a agir de uma determinada maneira” (LANDOWSKI, 2014, p. 9).

No contexto desta pesquisa, podemos depreender que há narrativas que se encontram na manipulação, quando os alunos se sentem forçados a cumprir um programa que muitas vezes é apresentado por um destinador: os professores universitários, as diretrizes curriculares que regem o cumprimento de carga horária. Por outro lado, os acadêmicos podem ser seduzidos a realizar a ação em prol da aquisição do objeto valor, seu diploma universitário, considerando assim as demandas sociais.

Segundo Landowski (2014), “o manipulador propõe sempre ao outro uma forma ou outra de intercâmbio – barganha econômica ou chantagem à honra ou pelo menos, ao amor próprio”; ainda pode “mostrar-se tentador”; “adulador” ou “sedutor” (LANDOWSKI, 2014, p. 27). Tais estratégias usadas pela instância que detém o poder levam o acadêmico a dever e/ou querer realizar o estágio supervisionado. Ressalta-se que, independentemente da estratégia, há uma força maior que obriga o acadêmico ao querer ou dever fazer mediante diretrizes curriculares que determinam sua obrigatoriedade e configuração (BRASIL, 2001; 2008).

b) Programação

Na programação, a interação obedece a uma extrema regularidade, os papéis actanciais são fixos e as ações são previsíveis na relação. Os sujeitos são condicionados a seguir uma ordem previamente estabelecida e todas as relações se encontram regidas por um programa (LANDOWSKI, 2014).

No espaço da docência, aberto ao imprevisto e ao acontecimento, dificilmente podemos considerar a persistência de uma orientação pela programação que se estabeleça como um contínuo. Esse modo de constituição de matriz autoritária parece, contudo, guiar programas educacionais que visam a reduzir o professor a um mero *operador*, como se dá no âmbito das propostas didáticas da Fundação Airton Senna que propõem “pilotar soluções educacionais escaláveis” (2009. Cf. ⁶), apresentando um rígido domínio sobre os objetos de aprendizagem, registro de atividades, avaliação, metodologia.

Para Landowski (2016), essas práticas assentam-se sobre a lógica da “decoreba”, considerando um saber já predeterminado a ser apreendido pela aquisição e repetição. Essa concepção tradicional ainda prevalece, resistindo a todas as outras concepções que ditam as interações no ensino. Com uma roupagem diferente, o ensino retoma a concepção da programação, “Hoje, sob a cor da «interatividade» e da «autonomia», programar melhor que nunca as fases de uma aprendizagem” (LANDOWSKI, 2016, p.11).

d) Acidente/assentimento

O regime do acidente, também chamado de assentimento, abre-se ao imprevisível, sob o princípio do aleatório, sob a condição do consentimento e da aceitação de riscos. Esse regime acontece na imprevisibilidade das relações, quando o inesperado pode acontecer sem o estatuto do previsível ou programático das ações.

Da ordem do acaso, o acidente não se assenta numa intencionalidade (manipulação) nem tampouco em uma regularidade absoluta (programação), pois está no porvir, ou seja, os acontecimentos podem surpreender e alterar o curso das relações diante do aceite ao risco (LANDOWSKI, 2014).

No âmbito da pesquisa apresentada, acontece o acidente quando há uma ruptura ao programado como, por exemplo, se o percurso das realizações do estágio foge do planejamento das ações nas etapas preestabelecidas mediante o efetivo encontro com os alunos e as demandas

⁶Cf. <https://www.institutoayrtonseenna.org.br/pt-br/como-atuamos.html#atuacao>. Acesso em 28 out. 2019

da escola. Podemos identifica-lo no relato de Alice, que buscava a previsibilidade do desenvolvimento previsto no planejamento (pensado sob a perspectiva de uma programação, uma “aula normal”) e precisa se reformular diante de uma proposta que emerge inesperadamente no contexto da escola:

Agora o meu contato com a escola não foi como eu pensei porque a gente faz um planejamento e tudo acontece diferente. Então eu me surpreendi porque me organizei para cumprir com as etapas do estágio realizar atividades, dar uma aula normal. Só que veio uma proposta da SEDUC, para escola realizar um projeto de leitura e pediram para gente fazer e foi muito bom, porque criamos muitas atividades diferentes para fazer com os alunos e nada disso estava em nosso planejamento. De repente me encontrei trabalhando como professora, aquela dinâmica da escola me envolveu que houve momentos que eu nem me lembrava que era apenas uma estagiária. Então pra mim foi muito bom (ALICE, 2017).

Estando sob a lógica do inesperado, as surpresas podem se apresentar como boas ou ruins. As duas formas do acaso, o infortúnio e o acidente feliz (LANDOWSKI, 2014), foram identificadas nos relatos dos acadêmicos. No relato de Alice, podemos depreender que houve o inesperado no sentido de toda a lógica da escola funcionar sob uma perspectiva diferente do que planejara a estagiária. Sob a lógica do acidente a experiência foi positiva, conforme comenta Landowski, “E se acomoda ainda melhor quando o inesperado se apresenta sob a forma de uma *boa dádiva*” [...] Então, deixando de inquietar-se pela incerteza da sorte, alegra-se mesmo com gratidão inexplicável por um favor, por assim dizer, caído do céu” (2014, p. 72). Para além de seu planejamento, o acontecimento inesperado resultou num acidente feliz que enriqueceu a experiência na docência: “foi muito bom”. No entanto, podemos observar que se a acadêmica se faz um plano de aula considerando a contingência da escola e da sala de aula, podemos inferir que há um deslizamento de um regime a outro, organizada na previsibilidade as ações de Alice segue uma programação, diante do inesperado sente-se feliz com o resultado da quebra da regularidade. Nesse ponto acontece o ajustamento, quando ela aceita a situação adversa e adere a uma nova lógica para a aula em parceria com os outros sujeitos.

e) Ajustamento

O regime do ajustamento corresponde a “um regime entre iguais, onde os actantes coordenam suas dinâmicas respectivas em função de um princípio de sensibilidade” (LANDOWSKI, 2013, p. 5).

Para o Landowski (2014b), o ajustamento é um regime de interação sob a “ordem do afeto”, no qual predomina o caráter da intersomaticidade, no corpo a corpo, reverberando no

que ele denomina como *contágio* entre os sujeitos. Segundo o autor, o contágio é “fundado sobre as qualidades sensíveis dos parceiros da interação” (2014b, p. 17). Pode-se pensar ainda que, o regime do ajustamento compreende “uma prática interlocutória onde o sentido é criado, e criado em ato” (LANDOWSKI, 2014, p. 91).

Esse regime está fundado na reciprocidade construída no contexto da experiência, “Estabelecendo-se na duração da vivência compartilhada, os sujeitos, no seu contato direto, sentem-se na reciprocidade dos estados de seus corpos e de seus ânimos, tornando-se o próprio desse transcurso o sentir juntos” (LANDOWSKI, 2005, p. 9).

Landowski (2012) defende que “as relações só podem ser da ordem da determinação recíproca e dialética: um discurso só adquire sentido enquanto reconstrói significativamente, como situação de interlocução” (LANDOWSKI, 2012, p.166). Portanto, além de se considerar o objeto de significação, que mobilizará o esforço de análise, é necessário atentar para a problemática da comunicação, considerando que todo dizer nasce de uma interlocução contextualmente situada.

Tendo em vista o contexto de produção do discurso acadêmico, no qual os depoimentos foram gerados, por mais espontâneo e natural que possam ter sido, é necessário observar sua inscrição em um contexto de determinado lugar socialmente determinado, que incide em condições de interlocução, definindo assim formas discursivas e limites ao dizer. Isso ocorre porque os sujeitos são historicamente constituídos num sistema que prevê papéis, ações, responsabilidades, efeitos sobre o que se diz, previamente autorizando ou desautorizando o dizer.

Nessa direção, consideramos que outras relações podem ser estabelecidas em uma instância transcendente às dinâmicas em questão, ainda que os espaços de aprendizagem se constituam em papéis actanciais relevantes no percurso da experiência com estágio. Para isso, nos embasamos nas discussões sobre as interações e no espaço em uso na perspectiva da sociosemiótica e nas proposições da semiótica do espaço como fundamento para a análise.

Na perspectiva da sociosemiótica, desenvolvemos uma reflexão a partir das questões relativas aos regimes de interação aqui apresentados, partindo do que é proposto por Landowski sobre a construção dos sentidos, desses como não definidos nos objetos, nem nos sujeitos, mas nas relações, e no resultado das práticas. Em outras palavras, os sentidos são emergentes das experiências vividas, “considerando a possibilidade de dar conta de outras relações de sentido com o outro e o mundo em geral, sendo o outro tomado como um verdadeiro ‘parceiro’ que não se reduz ao ‘uso’, mas com o que se empreende uma prática (SILVA, 2014, p. 231).

Acreditamos que os discursos dos estagiários vão determinando as relações que podem se inscrever em mais de um dos regimes de interação, na medida em que apresentam “um caráter dinâmico, pois permite deslizamentos de um regime ao outro” (FIORIN, 2014, p. 9. PREFÁCIO).

Consoante a essa visão de Landowski que “analisa, com muito apuro, as superposições desses regimes, as transições entre eles, as fronteiras fluidas que o delimitam, a recursividade em sua aplicação” (FIORIN, 2014 p. 9. PREFÁCIO), optamos por analisar as narrativas dos alunos, propondo um olhar sobre os deslocamentos que ligam um regime a outro e a construção de sentidos decorrentes dessa transição.

Assim, antecipamos que há relatos em que essa transição marca a mudança de postura dos acadêmicos, suas concepções e expectativas com a profissão, como se pode ler em outro trecho do relato do aluno Murilo, quando descreve seu percurso nas atividades do estágio:

Minha grande preocupação no início era cumprir com todo o processo, preencher os documentos, chegar na escola, organizar tudo, encontrar um professor que queria me receber, preparar tudo pra cumprir a carga horária. Então quando a gente chega na sala de aula é diferente, e no meu caso foi muito melhor. Embora pra muita gente não é (risos). Mas para mim foi a melhor parte de todo processo, porque a gente se sente aceito por eles, então a gente muda nossa forma de ver o estágio, acaba se envolvendo né, eu gostei muito (MURILO, 2018).

Embora Murilo inicie seu percurso sob a ordem da regularidade, isto é, da programação, em que o burocrático determina as ações e o seu objetivo de apenas o cumprir com a carga horária, em meio ao processo ocorre uma transformação. O contato com a escola muda a perspectiva de Murilo em relação ao estágio, acarretando uma transição entre o regime da programação e do ajustamento, regime esse sob qual

os sujeitos encontram-se como parceiros, sem que um defina necessariamente o caminho que o outro, ou ambos, devam seguir, nem se pode prever de antemão aonde se pode chegar. Há aí uma maior abertura para o imprevisível, porque tudo está por ser construído, conjuntamente (SILVA, 2014, p. 233).

Portanto, Murilo se abre a uma efetiva aprendizagem na experiência. A vontade de fazer passa a reger as ações e vai provocando mudanças de concepção e de postura frente ao estágio numa perspectiva do *saber fazer*.

2.3.3 Semiótica do espaço

A semiótica discursiva se interessa pelo espaço ao passo que esse se constitui como um lugar significativo, constituído e habitado por um sujeito. Essa abordagem teórica compreende o espaço como um significante, que “pode ser assumido para significar e, primeiramente, para significar a presença do homem no mundo, sua atividade informadora de substância, transformadora do mundo” (GREIMAS, 1976, p. 119).

O *Dicionário de Semiótica* também define o espaço como resultado da ação do homem no sentido tanto de produtor, como de consumidor do espaço. Assim, o espaço se transforma a partir da intervenção do homem como seu usuário (GREIMAS; COURTÉS, 2012), mas também o espaço age sobre o sujeito, que não pode não ser senão num dado lugar.

Consideramos aqui as proposições de Manar Hammad e colaboradores ao descrever o seminário de Greimas e abordar o espaço sob um ponto de vista semântico, “propondo um modelo de análise do espaço enquanto sistema significativo” (HAMMAD *et al.*, 2016. p. 29). Nessa perspectiva, o espaço é proposto como uma ambientalização que determina as interações tanto objetais como intersubjetivas.

Partindo do proposto por Hammad e colaboradores, podemos observar os espaços de formação como um simulacro das ações dos sujeitos cuja lógica de organização interfere, altera ou implica em como as relações são estabelecidas. 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.)” (GREIMAS; COURTÉS, 2012 p. 178).

Nossas reflexões abordam a questão das interações nos espaços de aprendizagem, considerando que essas relações com e no espaço suscitam efeitos que repercutem nos comportamentos e na produção do discurso. É o que vemos no relato do acadêmico Herculano (2016), quando em sua fala expressa reações iminentes à experiência vivida no espaço escolar:

O espaço da escola e da sala de aula interfere em tudo, até em nós mesmo, se nos sentimos bem ou não naquele lugar. (HERCULANO, 2016).

Abordaremos na análise as qualidades sensíveis do espaço do ponto de vista do plano da expressão (HAMMAD *et al.*, 2016), uma descrição do espaço tópico e suas implicações nas práticas didáticas. Além disso, valemo-nos das proposições do geógrafo Milton Santos quando defende “que o espaço seja definido como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações” (SANTOS, 2006, p. 12), sendo assim, construído nas relações.

2.5.4 Semiótica e ensino: uma semiótica didática

Não é a semiótica que tem ou não tem um lugar, mas os semioticistas que lhe dão um.

Argirdas J. Greimas,
Semiótica figurativa e semiótica plástica.

Para compreendermos a semiótica sob um ponto de vista do ensino, fizemos um percurso sobre as discussões desenvolvidas com abordagem à semiótica aplicada, ou ainda das proposições para uma didatização da semiótica.

As primeiras discussões que suscitam o surgimento de uma semiótica didática estão datadas de 1979, quando Manar Hammad organiza uma edição de AS-Bulletin dedicada à Semiótica Didática. Nessa edição, o próprio Greimas publica um texto sobre uma semiótica a ser construída e que teria como objeto o ensino. Em seu breve texto, o autor aponta para a possibilidade de que emergisse uma semiótica didática, que teria o objetivo de contribuir tanto para o campo educacional como para outros universos instrucionais. A reflexão privilegia uma análise do discurso didático, definido por Greimas como um procedimento de transmissão do saber:

A didática só pode beneficiar-se da abordagem semiótica na medida em que ela exclui de seu campo de investigação tanto os “a priori” ideológicos que regem a implementação de suas práticas (transmissão conservadora da herança cultural ou sua renovação) quanto os conteúdos particulares que manipula em suas diversas aplicações (natureza e escolha do que deve ser ensinado). A análise do discurso didático – como a dos discursos políticos e publicitários, por exemplo – tem como objetivo, em primeiro lugar, o reconhecimento das formas que a organizam. A exploração dos conteúdos, muitas vezes implícitos, que orientam essas formas diz respeito à semiótica das culturas e das ideologias (GREIMAS, 1979, p.3)⁷.

Em suas reflexões sobre os discursos didáticos, Greimas “se limitaria a reconhecer as formas que organizam o discurso didático enquanto modelos didáticos de construção, deixando os problemas de conteúdo e de investimento ideológico a cargo de outras semióticas conotativas” (PORTELLA, 2008, p. 33).

⁷ La didactique ne peut bénéficier de l’approche sémiotique que dans la mesure où elle exclut de son champ d’investigation aussi bien les a priori idéologiques qui président à la mise en place de ses pratiques (transmission conservatoire de l’héritage culturel ou sa rénovation) que les contenus particuliers qu’elle manipule lors de ses diverses applications (nature et choix des enseignements). L’analyse du discours didactique – comme celle des discours politiques ou publicitaires, par ex. – vise d’abord la reconnaissance des formes qui l’organisent: l’exploration des contenus, souvent implicites, que charrient ces formes relève de la sémiotique des cultures et des idéologies (GREIMAS, 1979, p. 3). Tradução livre.

Fabbri (2016), em trabalho dedicado à semiótica didática, atribui uma responsabilidade ao que se aprende e como se ensina, pressupondo que não se trata apenas de pensar a transmissão/recepção, mas também a produção e a transformação do saber:

O processo de aprendizagem não se limita contudo à transmissão de uma cultura e de um saber-fazer: “fazer aprender” significa, mais profundamente, atribuir ao aluno as qualificações que o tornarão um receptor competente em relação a objetos cognitivos que lhe são transmitidos: competência relativa, conseqüentemente, não apenas à reprodução do saber, mas também a sua própria aquisição e a sua evolução (FABBRI, 2016, p.19).

Desse modo, o aprendiz dotado de competência de um determinado saber tem condições de conduzir sua evolução, sendo o processo de ensino algo além da transmissão de saberes acabados, mas de caminhos e possibilidades de produção de conhecimentos.

Ao ser questionado sobre suas concepções interdisciplinares, ou seja, as relações da semiótica com outras ciências no campo da pedagogia, Greimas (GREIMAS; FONTANILLE, 1984) apresenta duas possibilidades de uma semiótica voltada para o ensino,

Ou é investida como “adjuvante”, e então a semiótica desempenha um papel moderador, que consiste em procurar o que há de comum entre as diferentes abordagens. Ou se encontra em situação de “sujeito”; neste caso, a semiótica leva em conta os resultados de outras disciplinas (psicologia, sociologia ...) e os explora em seus sentidos. É isso talvez o que se poderia chamar de imperialismo (GREIMAS; FONTANILLE, 1984, p. 122).⁸

No contexto de nossa pesquisa, acreditamos que na perspectiva da semiótica como “adjuvante”, a teoria contribui significativamente com o campo de educacional, devido a um caráter interdisciplinar em que se inscrevem as propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) atuais, como um “trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento, um real trabalho de cooperação e troca, aberto ao diálogo e ao planejamento” (BRASIL, 2013, p. 28). Sobretudo para o ensino de leitura, a semiótica contribui para abrir possibilidades com vistas à construção dos sentidos ao propor o percurso gerativo de sentido, tratando assim cada texto ou tipo de leitura de um modo particular.

Embora as primeiras discussões que acenam para uma semiótica didática se instaurem no final da década de 1970, essa perspectiva da teoria ainda é um “projeto indefinidamente em

⁸ Ou bien on est invité comme «adjuvant », et alors la sémiotique joue un rôle modérateur, qui consiste à chercher ce qu'il y a de commun entre les différentes approches. Ou bien on se trouve en situation de « sujet » ; dans ce cas, la sémiotique prend en charge les résultats des autres disciplines (psychologie, sociologie...) et les exploite dans son sens. C'est là peut-être qu'on pourrait parler d'imperialisme. (GREIMAS; FONTANILLE, 1984, p. 122) Tradução livre.

construção. Os postulados epistemológicos de hoje são como peças de um quebra-cabeça gigantesco ainda incompleto” (CORTINA; SILVA, 2014. p.7).

No Brasil, pesquisadores têm buscado contribuir para a construção desse projeto, desenvolvendo estudos com uma abordagem da semiótica enquanto teoria voltada para a sala de aula e, sobretudo, para o ensino de leitura e compreensão de textos.

Um primeiro exemplo a destacar seria o trabalho de Fiorin e Savioli (1990), *Para entender o texto: leitura e redação*. Esse manual didático chegou à 17ª edição, evidenciando a adesão desse trabalho para o ensino na Educação Básica. Outro trabalho dos autores com mesmo viés é *Lições de textos*, publicado em 1996.

Lucia Teixeira, Norma Discini, Silvia Maria de Sousa, Nadja Pattresi e Karla Faria também desenvolveram trabalhos didáticos voltados ao ensino da leitura no ensino fundamental. A coleção *Leitura do mundo* (2006) de Lúcia Teixeira e Norma Discini; o projeto *Apoema* com primeira edição em 2013, também de Lúcia Teixeira em parceria com Silvia Maria de Sousa, Nadja Pattresi e Karla Faria, reformulada e aprovada para o PNLD 2020 são alguns desses importantes trabalhos. Contribuições paradigmáticas voltadas à metodologia para o ensino de leitura, como *Textos multimodais na aula de português: metodologia de leitura* (TEIXEIRA; FARIA; SOUSA, 2014) também compõe esse conjunto explicitamente implicado com uma abordagem semiótica da leitura. No artigo, as autoras buscam na semiótica subsídios para potencializar a leitura na diversidade de textos que se materializam em diferentes suportes, lembrando que, “O objeto da semiótica, já dissemos, é o texto, manifestado por todo e qualquer tipo de expressão e compreendido a um só tempo como objeto de significação e de comunicação” (TEIXEIRA; FARIA; SOUSA, 2014, p. 317).

Há, também, outros trabalhos, que abordam a semiótica sob a uma perspectiva do ensino, como a tese de Portella (2008), que traz uma análise sobre as produções da teoria semiótica que acenam para uma perspectiva didática, cujo “objetivo específico é identificar e sistematizar as diversas práticas que estão em jogo na construção enunciativa e enunciva dos manuais brasileiros de semiótica greimasiana” (PORTELA, 2008, p.17). De semelhante modo, Pereira (2013) recorre ao percurso da semiótica didática para subsidiar suas análises (2013), nas práticas educativas em ambientes digitais, examinando os regimes discursivos de interação e os modos de ensino e aprendizagem.

Com o intuito de fomentar uma discussão voltada para uma semiótica do ensino a Revista EntreLetras (PPGL/UFT) publicou o *Dossiê Semiótica e Ensino* (2016 Cf.)⁹ composto por textos traduzidos dos semioticistas franceses que introduzem a discussão nos anos 70 e 80. A publicação traz as primeiras reflexões sobre a teoria semiótica aplicada ao campo educacional, retomando assim a problemática do ensino e as questões voltadas para a didática conforme anuncia a apresentação do dossiê: “Resulta de um esforço do Grupo de Estudos do Sentido - Tocantins (GESTO) para divulgação junto a pesquisadores brasileiros de trabalhos publicados em francês, a partir do final dos anos 70.” (SILVA, 2017, p.1).

Os trabalhos publicados no referido Dossiê suscitaram ou, pelo menos, provocaram novas leituras e olhares para uma semiótica voltada ao ensino. Para Silva,

A escola, na perspectiva de Greimas, é então compreendida como uma instituição a serviço de uma dada ordem social e as reflexões que as eleições dos conteúdos suscitam ultrapassam os limites do mais propriamente didático, indo ao encontro dos problemas da cultura. Não há, assim, uma neutralidade do saber, mas uma implicação em função dos valores ideológicos socialmente prestigiados. (SILVA, 2014, p.7)

Com um esforço de desenvolver discussões acerca de uma semiótica que modaliza a leitura de textos, o Grupo GESTO vem desenvolvendo estudos de caráter interdisciplinar, em que a teoria contribua para compreensão e interpretação dos textos, mas também para questões diversas relacionadas ao contexto escolar: as proposições do grupo *Escola Sem Partido*, o preconceito contra homossexuais na escola, as histórias de formação dos professores, as dinâmicas interacionais no ensino a distância, a formação de leitores literários, a condição das mães estudantes etc.

Com o propósito de compreender a construção de sentidos no processo da formação inicial do professor a partir da análise sobre as práticas docentes discursivizadas pelos atores desse percurso, esta pesquisa ancora-se na teoria semiótica transitando por meio de suas categorias de análise articuladas a teorias da educação. Propõe com isso, um pensar interdisciplinar sobre a teoria.

Para Landowski (2009),

Nestas circunstâncias, se a mesma dimensão sensível impregna todas nossas construções de sentido e se aquilo de que se pretende dar conta é a experiência concreta do sentido nas nossas relações com o mundo em geral, não se pode ter senão uma semiótica, única e abrangente, cuja vocação é a de englobar o conjunto das nossas

⁹ v. 7 n. 2 (2016): Dossiê Semiótica e Ensino.

<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/issue/view/174>

relações com o “Outro”, quer se trate de nossos “semelhantes” ou de qualquer grandeza “inanimada” que habite nosso meio ambiente (LANDOWSKI, 2009 p. 26)¹⁰

Nesse aspecto, voltamos o nosso olhar para uma experiência subsidiada pelos pressupostos de semiótica, a fim de pensar concepções em relação à iniciação à docência e às práticas realizadas no âmbito da escola, sobretudo como os sujeitos constroem sentidos nas relações nos espaços de ensino e de aprendizagem.

Nosso interesse é que a semiótica contribua para iluminar os dados, propiciando uma interpretação sem risco de alterações do *corpus*. Por isso, não centramos as discussões em narrativas espontâneas dos graduandos, mas nos relatos de experiência colhidos em contexto de prática de estágio supervisionado, informações geradas por meio de entrevistas semiestruturadas e que privilegiam a percepção discente sobre a formação docente, ensino e profissão professor.

Dada a necessidade de delinear um caminho de análise sobre os discursos dos acadêmicos, elegemos primeiramente o nível narrativo do percurso gerativo de sentido, base da análise semiótica, assim como seus desdobramentos no movimento da manipulação, pretendendo ir do esquema canônico aos regimes de interação, visão ampliada pela sociosemiótica (LANDOWSKI, 2014).

Nesse nível de análise, propomos perceber as interações nos espaços didáticos: a universidade, a escola, a sala de aula, considerando aí as contribuições da semiótica do espaço e da chamada semiótica didática.

Em segundo, para compreender a construção de imagem de escola na visão dos estagiários, elegemos ainda o nível discursivo nos seus percursos temáticos e figurativos. Tais recursos tornam possíveis a percepção em análise das configurações ideológicas que compõem o imaginário dos estudantes acerca da docência e as interações com o espaço escolar.

¹⁰ Dans ces conditions, si la même dimension sensible imprègne toutes nos constructions de sens, et si ce dont il s’agit de rendre compte c’est de l’expérience concrète du sens dans nos rapports au monde en général, il ne peut y avoir qu’une seule sémiotique dont la vocation est d’englober l’ensemble de nos relations à « l’Autre », qu’il s’agisse de nos « semblables » ou de n’importe quelle grandeur « inanimée » peuplant notre environnement.

3 ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UM PERCURSO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira, às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática

Paulo Freire, *Educação na cidade*

Com um olhar sobre a formação inicial do educador, neste capítulo temos o objetivo de compreender como se constitui o Estágio Supervisionado como componente curricular que integra a estrutura curricular do curso de Letras. Para tanto, faremos um percurso nos documentos de bases legais que definem e institucionalizam o Estágio Supervisionado como componente obrigatório. Assim, à luz dos teóricos que embasarão nossa reflexão, analisamos as relações dos sistemas educacionais do ensino, superior e básico, como instâncias fomentadoras das práticas docentes na formação inicial do professor.

3.1 O estágio supervisionado: conceito e perspectiva

Constituir-se educador, nas palavras de Paulo Freire, não se traduz como um processo estanque ou programado, mas acontece numa lógica de continuidade de quem se abre para os desafios de aprender enquanto ensina: “a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 58). Se pensarmos na formação inicial, aquela que se dá no âmbito das licenciaturas, o estágio supervisionado consiste na primeira experiência docente. Embora, como diz Orlandi (1999), por conta das experiências escolares e das crenças socialmente compartilhadas todo mundo saiba o que é um professor, podendo pensar num imaginário em torno desse ator social, a partir da graduação, os sentidos sobre o que é ser professor e se formar professor começam a ser sistematizados sob nova perspectiva, complexificada ainda pelo campo da experiência e as práticas que a envolvem.

Nessa perspectiva é que o estágio se torna uma etapa fundamental na formação inicial do professor, período em que o licenciando precisa necessariamente ser estimulado a refletir a prática. Isso se dá primeiro por meio da observação das aulas ofertadas por professores de carreira com o intuito de direcionar seu planejamento de trabalho. Nessa direção, conforme o define o próprio convênio entre UFT e SEDUC/TO, o docente da escola campo é também formador, atuando, assumindo, portanto, o papel actancial de adjuvante. Na sequência, o acadêmico deve refletir sobre a sua própria prática com o intuito de aperfeiçoamento a partir do contexto e da demanda escolar, considerando, sobretudo, a complexidade do fazer docente,

de modo que “a formação inicial deveria se configurar como formação para o docente se desenvolver profissionalmente, ou seja, formação e desenvolvimento profissionais não são conceitos contraditórios que não possam ser trabalhados concomitantemente (GONÇALVES, 2000, p.17).

Os cursos de licenciatura concebem o estágio como um percurso para levar os acadêmicos a conhecerem pela experiência o universo docente, o que inclui o contexto real e contingente da escola, assim como, o desafio de articular seus conhecimentos teóricos à prática em um movimento reflexivo no qual um ancora o outro. Essa concepção rompe com uma ideia de estágio meramente compreendida como cumprimento de carga horária correspondente a um componente curricular. Ao contrário, é um espaço para a aprendizagem que articula as teorias estudadas para sustentação da prática ao mesmo tempo em que essa prática redireciona reflexões teóricas a partir das demandas no contexto de ensino. Nessa direção se insere também a reflexão de forma compartilhada com seus pares, a saber, os professores universitários e os professores de carreira da Educação Básica com olhares que convergem tanto para a formação inicial do professor como para a melhoria do ensino básico.

Conforme Almeida e Pimenta, “o estágio se configura como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-se um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental” (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 9). Assim, nos cursos de licenciatura, durante o período de estágio, o acadêmico mobiliza saberes teóricos para desenvolver conhecimento a partir das situações práticas no exercício da docência. Sob essa concepção, podemos afirmar que o estágio está distante dessa visão instrucional pela prática, segundo a qual o aluno simplesmente aplica o que aprendeu. Diferentemente disso, trata-se de um espaço de problematização para a construção de conhecimentos, ou seja, não resume à aquisição de modelos a serem imitados, mas de um exercício prático, em que a dinâmica de cada campo de atuação serve de condutor para reflexão e conseguinte para elaboração e aplicação de um planejamento específico, como uma ação interventiva.

Tomando o estágio como “campo de conhecimento”, podemos afirmar que ele não se constitui na ordem do exercício programado, ao contrário o estágio tem caráter de pesquisa, que se abre aos imprevistos, ao contingente que emerge na relação com o outro, os estudantes da Educação Básica, com seus saberes, suas angústias, seu modo de ver o mundo, sua vontade ou falta de vontade de aprender, sua história intelectual e afetiva. Desse modo, “O estágio constitui-se então em um espaço /tempo desencadeador de observações, problematizações, investigações, leituras, análises e formulações de novos conhecimentos essenciais à atuação

docente” (ALMEIDA; PIMENTA, 2014. p.34). Nesse sentido, a preocupação presente está em buscar mecanismos que direcionem o estágio para romper a dicotomia entre teoria e prática que lhe confere um caráter instrucional.

Do ponto de vista dos aparatos institucionais, a legislação vem buscando ajustes no esforço de garantir a formação docente, de modo que atenda uma formação integral do profissional de educação. Para melhor compreender como o estágio vem se estruturando ao longo das últimas décadas, como componente curricular nos cursos de licenciatura, faremos um percurso histórico e legislativo do Estágio no Brasil.

3.2 A legislação do estágio no Brasil

No Brasil, a trajetória da legislação que estabelece Estágio Supervisionado como componente curricular obrigatório no ensino superior segue ao longo de décadas. Esse percurso assumiu diversas perspectivas para definir uma estrutura curricular que garantisse o desenvolvimento das competências e habilidades do professor na articulação entre teoria e prática. Muitas mudanças no conceito de estágio ocorreram em função da evolução legislativa para a educação que, historicamente, vem traçando também um perfil para o estágio nos cursos de licenciatura, foco de interesse nesta pesquisa.

Regulamentar o estágio educacional foi uma questão que esteve no cerne das discussões legislativas desde a década de 1940. A partir de então, diversas medidas normativas de cunho legal foram tomadas na busca de estruturar o currículo do ensino superior integrando o estágio à formação para assegurar ao licenciando uma aprendizagem prática para a docência.

O primeiro documento que toca na questão do estágio é a Lei Orgânica do Ensino Industrial, instituído pelo Decreto Lei nº 4.073/1942. Trata do estágio em regime de ensino industrial, em específico em formação profissional. Conforme deposto no Art. 47, “Consistirá o estágio em um período de trabalho, realizado por aluno, sob o controle da competente autoridade docente, em estabelecimento industrial” (BRASIL, 1942, s/p). O estágio nesse período tem o caráter de treinamento, “recrutamento orientado”. Embora supervisionado por um professor, o objetivo era a capacitação técnica para realizar atividades com primor preservando os interesses da indústria. Nesse documento, o estágio é definido pela lei como um período de trabalho, atento à produção de mão de obra, considerando a possibilidade de vínculo empregatício em caráter de treinamento ou aprendiz.

Na década de 1960, o parecer do Conselho Federal de Educação 292, de 14 de novembro de 1962, instituiu o estágio, pela primeira vez, como um componente curricular

obrigatório, caracterizado como a parte prática do curso. Com um formato facultativo, para quem quisesse ir além do bacharelado, foi disponibilizada a opção de mais um ano de curso para disciplinas de cunho pedagógico com intuito de obtenção de curso de graduação plena.

Dessa forma, com caráter obrigatório para os cursos de licenciatura, o parecer estabelece também que a disciplina Prática de Ensino fosse realizada nas escolas da Educação Básica sob forma de estágio, ou seja integrada ao estágio (BRASIL, 1962). Há, então, uma nítida separação entre os dois momentos da formação, sendo a dimensão pedagógica um acréscimo e, em princípio, com pouca articulação entre os saberes teóricos dos anos iniciais e que configurariam a orientação do bacharel.

O Parecer CFE n. 349/72 (BRASIL, 1972) decide que a Prática de Ensino deveria se desenvolver sob forma de Estágio Supervisionado, orientado pela disciplina de Metodologia do Ensino. Cabia à Didática fundamentar a metodologia aplicada nas aulas. Essa orientação parece confirmar a perspectiva do treinamento já trazida pela legislação de 1942. Conforme interpretam Pimenta e Lima, “sua formação consistiria, assim, no domínio dos conhecimentos das áreas para ensinar e das habilidades pedagógicas para conduzir o ensino, pautado por uma didática instrumental” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 85).

O estágio no formato de reprodução da prática observada tinha um caráter aplicacionista, na perspectiva da imitação, ou seja, a prática era constituída pela reprodução de modelos existentes. “O estágio então, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em sala de aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 36). Com esse caráter, as atividades práticas eram desenvolvidas em estabelecimentos-modelo, os colégios de aplicação, que mantinham um vínculo com as instituições de ensino superior. Tais atividades contemplavam as disciplinas: Prática de Ensino e Estágio Supervisionado (PEES). Em 1977, a Lei 6.494/77, de 7 de dezembro 1977, regulamenta a carga horária da Prática de Ensino sob forma de Estágio Supervisionado.

Em outras palavras, conforme o novo documento, compreendia-se como estágio um período garantido em estrutura curricular legalizada para reproduzir um modelo de ensino. Enfatizava-se uma dicotomia entre a teoria e a prática, uma vez que a carga horária preestabelecida privilegiava momentos específicos para cada uma das aprendizagens, o que nos leva a pensar que se estudava na universidade teoricamente um método, para ser experienciado no contexto real, algo aplicável. O estágio, portanto,

[...] revela-se consoante com o que é denominado, na literatura educacional, de modelo da racionalidade técnica. Nesse modelo, o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Portanto, para formar esse profissional, é necessário um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação (DINIZ-PEREIRA, 1999, p. 111-112).

Esse quadro, reverberou uma formação pautada ainda na instrumentalização, em um dogmatismo, ou seja, em um saber incontestável, de natureza técnica, daí o treinamento previsto, orientado pela dimensão da programação: “é de ordem programática quando, para chegar a seus fins, é suficiente que o ator se apoie em certas determinações preexistentes, estáveis e cognoscíveis, do comportamento do outro” (LANDOWSKI, 2014a, p.48). Nessa perspectiva, o estágio “reduz-se a observar os professores em aula e a imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 7).

A partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, foram estabelecidas novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação, O Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio das Resoluções nº1/2002 e CNE nº2/2002 regulamenta o curso de licenciatura plena para a formação do professor de Educação Básica, estabelecendo uma carga horária mínima de 2.800 horas. Assim, define e institucionaliza por meio do Art. 1º:

A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas”, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; (BRASIL, 2002, p.1)

No Parecer CNE/CP 28/2001, a disciplina Prática de Ensino tem conotação de experiência científica que articula teoria à prática para construção de conhecimentos, enquanto o Estágio Curricular Obrigatório se configura em profissionalização pelo contato com o ambiente profissional real.

O estágio em caráter obrigatório é inserido nas atividades didáticos curriculares, não podendo computar uma carga horária inferior a um semestre letivo (BRASIL, 2002, p. 7). A lei orienta que os estágios tenham o objetivo de complementação do ensino, e, portanto, devem ser orientados, acompanhados e avaliados por professores. A partir deste período, o estágio se

institui como parte do currículo e se estabelece junto aos acadêmicos um termo de compromisso.

Em 2015, a Resolução CNE n. 2 aprova novas diretrizes curriculares para as licenciaturas, definindo mudanças na carga horária e definição dos componentes curriculares: “Os cursos de que trata o *caput* terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos” (BRASIL, 2015, p. 2). Na UFT, o projeto pedagógico de curso aprovado pelo colegiado de Letras em 2019 atende a essa determinação.

A Lei Federal 11.788 de 25 de setembro de 2008 é a legislação vigente para o Estágio Supervisionado e a Prática de Ensino na formação de professores. O capítulo 1 trata da definição, classificação e relações de estágio, definido como ato educativo escolar e supervisionado cujo objetivo é preparar para o trabalho. A lei classifica o estágio como componente curricular, conforme texto do § 1º, “O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando” (BRASIL, 2008, p.1). Nesta, é exposto o objetivo do estágio, fazendo menção mais uma vez no desenvolvimento das competências para o exercício docente, “§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho” (BRASIL, 2008, p.1).

Como ato educativo, o que prevê a lei é que as instituições de ensino superior e de Educação Básica mantenham uma parceria no processo de formação inicial do professor, a fim de que o estagiário adquira competência para o exercício docente. Entende-se que tal competência se configura no domínio dos conhecimentos teóricos e nas habilidades pedagógicas desenvolvidas por meio da prática, ambas capacitando o acadêmico para a função docente.

Com o intuito de entender como se estrutura a disciplina Estágio Supervisionado no curso de Letras, nosso campo investigativo para esta pesquisa, faremos, na seção seguinte, um percurso pelas Diretrizes do curso de Letras e pelos Projetos Pedagógicos Curriculares, doravante (PPC), os documentos oficiais base para o funcionamento do curso na universidade.

3.3 As Diretrizes Curriculares dos cursos de Letras

Por meio do Parecer CNE/CES nº492/2001 de 03 de abril de 2001, são estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para dez cursos, dentre eles o curso de Letras. Nesse documento delinea-se o perfil da formação no curso de Letras, estabelecendo características,

perfil profissional e objetivo central da graduação em Letras. Tanto para o bacharelado quanto para a licenciatura, “O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro” (BRASIL, 2001, p. 31).

Essas diretrizes abordam o campo de atuação para os profissionais de Letras: “para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades” (BRASIL, 2001, p.30). O texto do Parecer toca sutilmente na demanda nos critérios curriculares do curso para a formação de professores da Educação Básica: “No caso das licenciaturas deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam.” Sugere o desenvolvimento de atividades práticas no período de integralização do curso e, ainda, que se utilizem as Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica como documento norteador para a formação do professor em nível superior (BRASIL, 2001, p. 31).

A Resolução CNE/CES 18, de 13 de março de 2002, estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras. O texto do Parecer determina que o Projeto Pedagógico caracterize as especificidades do curso de Letras nas modalidades bacharelado e licenciatura. Delineando assim as competências a serem desenvolvidas em cada modalidade e elencando os conteúdos básicos para os cursos, incluindo para a licenciatura conteúdos de cunho pedagógico, visando à formação do professor da Educação Básica. Essa mesma resolução define carga horária específica para o curso nas duas modalidades ofertadas, conforme exposto no Art. 3º,

A carga horária do curso de Letras, bacharelado, deverá obedecer ao disposto em Resolução própria que normatiza a oferta de cursos de bacharelado e a carga horária da licenciatura deverá cumprir o determinado pela Resolução CNE/CP 2/2002, integrante do Parecer CNE/CP 028/2001” (BRASIL, 2002, p 8).

Por meio da Resolução nº 1, de 18 de março de 2011, estabelece diretrizes para a obtenção de uma nova habilitação pelos portadores de Diploma de Licenciatura em Letras, tendo como critério a Licenciatura plena em Letras.

O curso de Letras na UFT se estrutura atualmente seguindo as orientações da Resolução de 1º de julho de 2015, que define a estrutura e currículo para os cursos de licenciatura. Para cumprir a integralização do curso a carga horária é ampliada de 2.970 para 3.200h, com a duração de no mínimo 8 semestres. As horas são distribuídas conforme orienta

o Capítulo V, Art. 13. § 1º

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição; IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015, p.11)

Mediante o exposto, podemos perceber que, mesmo com mais de uma década de aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Letras de 2001, não se observam mudanças significativas no que se referente ao papel do estágio supervisionado. As mudanças, nesse sentido poderiam ser articuladas pelos PPC, uma vez que em alguns pontos do texto dos documentos oficiais flexibiliza essa organização, ainda que a estrutura do curso pelas Diretrizes Curriculares acabe por limitar algumas inovações.

No que se refere ao estágio, corre-se o risco de ser reduzido ao cumprimento de uma carga horária, com atividades burocráticas. São essas questões em torno do estágio, que nos motivam a compreendê-lo como um momento ápice do curso. Não é somente uma etapa preparatória para o trabalho, mas uma experiência geradora de questionamentos e reflexões que mobilizam teorias e metodologias para dar conta do contexto contingente em que o trabalho docente se realiza.

3.4 Projeto Pedagógico de Curso

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC), é o documento que estrutura cada curso dentro de suas especificidades. No PPC, são elencados os objetivos, os conteúdos e as concepções do trabalho docente. Trata-se de um planejamento macro de ações pedagógicas que serão desenvolvidas, caracterizando corpo docente, perfil dos estudantes, projetos em andamento, modo de funcionamento, matriz curricular etc. De cunho institucional, o PPC delinea uma visão de trabalho focalizando o perfil de formação de Letras que visa a

ampliar a compreensão do sujeito sobre a linguagem, mas também sobre si mesmo, na medida em que se percebe dentro das contradições e coerções advindas de contexto próximo e também global, buscando dotar os docentes em formação inicial de saberes que os tornem mais preparados para a reflexão, a análise e o enfrentamento dos

problemas sociais, mais particularmente os que se traduzem na escola. (TOCANTINS, 2018, p. 28)

Dessa forma, esse objetivo central volta a atenção para a formação inicial do professor da Educação Básica, privilegiando a reflexão e a problematização frente aos contextos sociais educativos. Nessa mesma direção, esse documento traça os caminhos metodológicos para o curso, em contínuo processo de avaliação. Para Gadotti (1992),

Projetar significa “lançar-se para a frente”, antever um futuro diferente do presente. Projeto pressupõe uma ação intencionada com um sentido definido, explícito, sobre o que se quer inovar [...]. Todo projeto supõe **rupturas** com o presente e **promessas** para o futuro. [...] Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores (GADOTTI, 1992, p. 34).

Assim, o papel do PPC se constitui como um referencial para o trabalho pedagógico do curso, elaborado com a participação dos respectivos colegiados.

Interessa-nos aqui abordar os dois últimos PPC do curso de Letras da UFT, que correspondem à vigência de 2009 a 2018 e contemplam o período desta pesquisa.

Com base nas Resoluções CNE/CES 18/2002, CNE/CP 2/2002 que estabelecem as Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras, o PPC de 2009, atualizado em 2012, estruturava o curso de Letras na UFT com uma carga horária de 2.930 horas. As atividades práticas representam uma carga horaria significativa no curso, conforme discriminado no PPC,

Além do Estágio Supervisionado (420 horas, 28 créditos), é obrigatório o cumprimento do mínimo de 210 horas (14 créditos) de Atividades Complementares e o mínimo de 420 horas de prática como componente curricular, distribuídas pelas disciplinas ao longo de todo o curso. Sendo 420 horas de prática como componente curricular distribuídas pelas disciplinas, (TOCANTINS, 2012, p.44).

No decorrer dos anos de 2016 a 2018, o PPC foi reformulado a partir de um trabalho coletivo em reuniões sistemáticas envolvendo os membros do colegiado de Letras. A última versão prima por uma formação integral do estudante conforme exposto no texto: “Nossa proposta é de formação de sujeitos competentes do ponto de vista teórico e prático, mas prioritariamente sensíveis aos problemas sociais e econômicos do país, comprometidos com a qualidade da educação básica e com forte formação de natureza ética” (TOCANTINS, 2018, p.35). A proposta busca articular o protagonismo acadêmico de modo que ele conceba sua formação um processo contínuo de construção, tomando o espaço de sala de aula como um campo de pesquisa que fomenta reflexões para o processo de ensino em uma ótica, sobretudo

de humanização do homem.

No que concerne à disciplina de Estágio Supervisionado, o PPC elenca ações em busca de promover um trabalho articulado com as demandas da escola básica, uma vez que se propõe promover momentos de estudos e reflexões regulares envolvendo profissionais das instituições de ensino superior e básico. Com o intuito de aproximar as discussões teóricas no campo acadêmico da realidade vivenciada na Educação Básica, esses momentos reflexivos serviriam para problematizar as questões do ensino “a partir de estudos regulares desenvolvidos pelos docentes que atuam como docentes e supervisores, além de encontros sistemáticos com representantes da Diretoria Regional de Ensino de Araguaína (DREA), da rede pública estadual, com a qual o curso é conveniado para as atividades de estágio obrigatório. Sob essa concepção, para o desenvolvimento do estágio é possível promover intervenções e tornar a experiência mais significativa, tanto para o aluno mestre como para o professor de carreira da Educação Básica.

Os estágios supervisionados da Licenciatura em Letras, nossa principal fonte de investigação, é estruturado em quatro disciplinas e compõem parte do quadro das disciplinas específicas obrigatórias, a saber: Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado: Língua Portuguesa e Literaturas I, Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado: Língua Portuguesa e Literaturas II, Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado: Língua Portuguesa e Literaturas III e Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado: Língua Portuguesa e Literaturas IV. Nomearemos as disciplinas nesta pesquisa como Estágio I, que consiste no período de observação, e as demais que correspondem regência de Estágio II, III e IV.

A normativa do estágio é o documento que orienta e direciona o estágio no percurso do curso. Elaborado de forma didática, é um texto auto instrucional que contempla todas as informações necessárias para que o estudante siga os trâmites e inicie as atividades práticas da disciplina.

Nessa direção também, atua a Central de Estágio, o departamento da UFT, responsável por acompanhar toda a parte burocrática, orientar a documentação, encaminhar para os setores da Educação Básica, enfim apoiar o aluno nesse processo de inserção no campo prático, conforme consta na *homepage*¹¹ no portal da UFT:

As informações aqui disponibilizadas visam a orientar as ações universitárias no sentido de mediar as relações entre a Universidade e o mundo do trabalho e nortear os

¹¹ <https://ww2.uft.edu.br/ensino/graduacao/estagios>. Acesso em 05 mai. 2018.

campus quanto às normativas e diretrizes para as atividades de estágio, no âmbito da UFT, tanto no que se refere ao fluxo de documentos, quanto aos procedimentos para elaboração de convênios, negociação de contrapartidas e aspectos relativos às propostas pedagógicas de estágio.

A Central de Estágio é também responsável pela mediação nas relações, estabelecidas no convênio entre professor de estágio, acadêmico e profissionais de Educação Básica. É precisamente nesse que se encontra o cerne de nossa problematização de pesquisa, nas relações dialógicas entre os atores nesse processo, a saber: os setores que lidam com os tramites burocráticos das instituições UFT e Diretoria Regional de Ensino de Araguaína (DREA); os professores de estágio e os professores de carreira, incluindo aqui os servidores da escola básica e, enfim, o acadêmico que transita por todas essas instâncias. Para compreender melhor como funcionam essas instâncias de ensino, discorreremos a seguir acerca dos sistemas educacionais e seus funcionamentos.

3.5 Os sistemas educacionais: instâncias de formação

Entendemos como sistema um conjunto de princípios que organizam uma sequência de ações de uma determinada área, conforme a sexta definição do *Dicionário Aurélio* (1986, p. 1.1594). Na educação, trata-se de um conjunto de ações planejadas que sistematiza os segmentos de ensino, conforme estabelece a Lei de nº 9.394 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9.394/96). Segundo a LDB, o sistema educacional brasileiro se estrutura da seguinte forma: Educação Básica, que se constitui pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e pela educação superior.

O termo sistema corresponde a organizações das redes de ensino. Tanto a organização do ensino superior como da Educação Básica são sistematizadas por ações que visam alcançar determinado objetivo, conforme explica, Saviani (1998, p. 121): “o conceito de sistema denota um conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista determinada finalidade, o que implica que as referidas atividades são organizadas segundo normas que decorrem dos valores que estão na base da finalidade preconizada.”

Em relação ao estágio, o MEC responsabiliza os sistemas de ensino superior, conforme expõe na sua página eletrônica, com base na Lei 9.394/96, no Art. 82: “Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição”. Entendemos com esse artigo que os sistemas de ensino fazem referência às instituições do ensino superior, como instâncias responsáveis por elaborar as normas para a efetivação do estágio em modalidade educativa. No sentido geral,

compreendemos por sistema uma organização de ações para um espaço, ou seja, como uma jurisdição organizacional que delimita ações nesse lócus, como um segmento.

Teoricamente, todos os segmentos deveriam convergir para o mesmo objetivo – a formação integral do indivíduo –, o que incidiria em um diálogo estreito em relação as ações dos sistemas educacionais como um todo. No entanto, as responsabilidades específicas de cada segmento acabam delimitando espaços e formando sistemas de ensino independentes e pouco articulados.

Essa organização se reflete na realização do estágio de modo que o acadêmico precisa percorrer os diferentes espaços de aprendizagem para o desenvolvimento de atividades práticas, mas se depara com segmentos de diálogo pouco efetivo.

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.

Os estágios supervisionados são de competência das Instituições de Educação Superior - IES, conforme normativa divulgada em Nota Técnica/UFT¹² 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”.

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.

Correspondendo esse objetivo, o Termo nº 29, de 31 de outubro de 2016, entre a Universidade Federal do Tocantins (UFT) e a Secretaria da Educação Básica (SEDUC), viabiliza o estágio a todos os acadêmicos matriculados regularmente. Estabelece neste documento responsabilidades das partes conforme texto do termo de convênio, renovado a cada 5 anos. O atual ficará em vigor até 31 de outubro de 2021.

O presente convênio explicita que o objetivo do estágio é de complementar o processo de ensino aprendizagem por meio de um aperfeiçoamento prático que envolve tanto os conhecimentos técnico científico como, cultura e de relacionamento humano (TOCANTINS, 2016, p. 2).

¹² No sítio eletrônico <http://ww2.uft.edu.br/ensino/graduacao/estagios>, constam convênio e manual de estágios.

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, 2005, p. 15).

Dessa forma, o estágio se produz na interação dos atores no processo: os estagiários, 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.

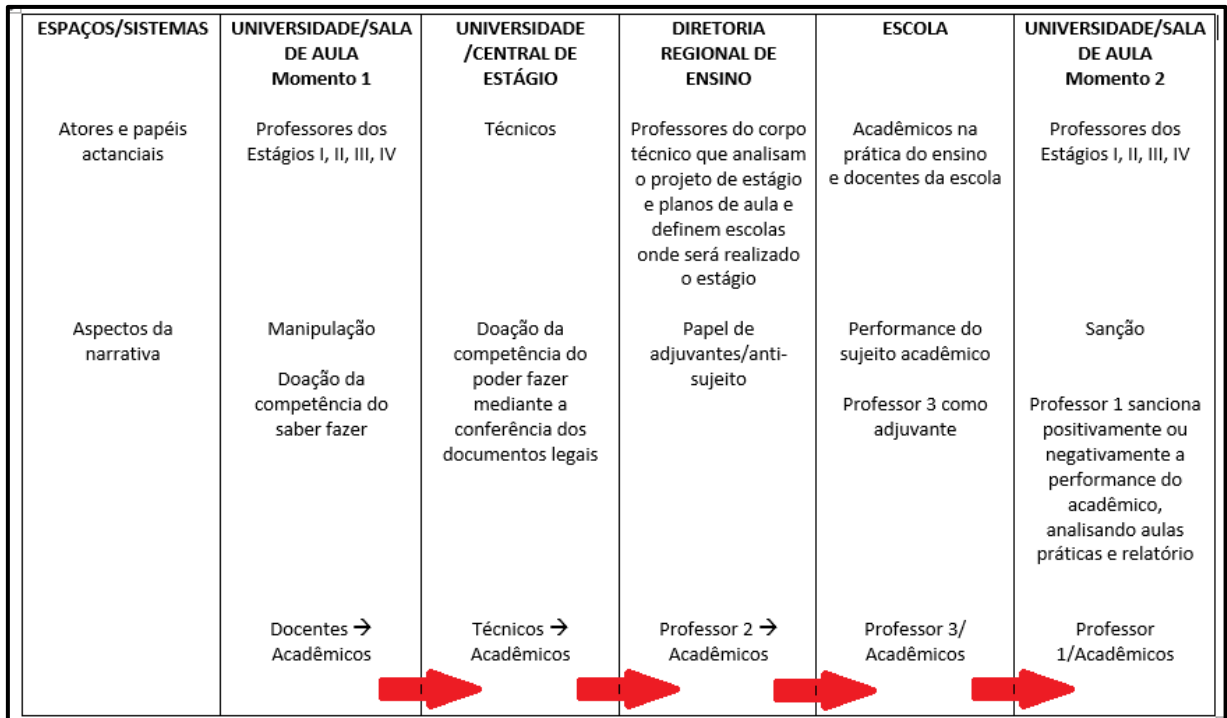
Com o objetivo de compreender a trajetória dos acadêmicos, do curso de Letras, para o início das atividades práticas como requisito da disciplina Estágio Supervisionado, analisamos as relações nos espaços percorridos por eles nas duas instâncias de formação: a universidade e a Educação Básica. Nosso olhar, portanto, se concentra nas relações contratuais e como elas podem se tornar polêmicas considerando a dinâmica no curso da experiência de estágio.

A universidade, com a função de formar professor e de aproximá-lo da realidade para desenvolver as atividades teóricas apreendidas, necessita da parceria com a Educação Básica. No caso da UFT, essa parceria se dá com a SEDUC. A SEDUC na cidade de Araguaína é representada pela DRE que, além de responder burocraticamente pelo estágio (análise dos projetos dos estagiários, indicação das escolas para as quais deverão se dirigir, supervisão das atividades etc.), orienta as escolas quanto aos procedimentos devidos.

Para melhor compreender o percurso do estagiário frente a esses espaços de aprendizagem, elaboramos um diagrama (Fig. 2):

Conforme o esquema abaixo, o estagiário passa por um percurso inicialmente, no *campus* universitário, para organizar a documentação referente às atividades práticas da disciplina Estágio Supervisionado. Segue um percurso que o leva a transitar nos espaços de formação do ensino superior/ teoria e orientações e do ensino básico a prática. Nessas duas instituições o estagiário vivencia experiência nos departamentos responsáveis pelo burocrático, e ainda vive a experiência da prática orientada pelas duas instâncias de formação. Esse percurso acontece em uma lógica linear.

Fig. 2: Fluxo do estágio: lógica linear



Fonte: Dados da autora (2018)

Durante as aulas, além das orientações sobre como ensinar os conteúdos demandados, o acadêmico recebe orientações técnicas a respeito dos aspectos legais implicados e procedimentos relativos aos registros como a construção de instrumentos a serem aplicados na escola campo com a finalidade de geração de dados.

Em seguida é encaminhado à Central de Estágio, setor responsável pelo cumprimento da legislação correspondente mediante assinatura de um contrato, é também elo de comunicação entre as instituições de ensino superior e básico. Na Central de Estágio são orientados quanto ao preenchimento dos documentos e produção do plano de atividade.

Após o percurso trilhado na Universidade o estagiário inicia outra trajetória na Diretoria Regional de Ensino (DRE). Na DRE se cumprem também quesitos burocráticos para, em seguida, ser aprovado para as atividades na escola campo.

O esquema acima que representa o fluxo do estágio é elucidado pelo depoimento do aluno quando descreve o percurso que envolve diferentes setores educacionais:

Pra mim, a burocracia foi a parte mais chata do estágio, que a priori, era preencher uma grande papelada, dar pelo menos umas três viagens na escola e na DRE, pra poder pegar o encaminhamento. Mas antes disso ir na escola pra pegar os dados da escola, depois voltar na UFT pegar os dados da UFT e os dados do professor depois ir na DRE novamente, voltar na UFT e depois ir pra escola com o encaminhamento. (DANIEL, 2016)

Pensando nesse percurso, na seção seguinte analisamos o discurso dos acadêmicos nessa primeira etapa do estágio, que corresponde ao cumprimento da legislação que ampara a realização do estágio nas escolas-campos, observando as impressões iniciais e as tensões surgidas nesse momento. Desenvolvemos, então, nossa reflexão sobre as relações contratuais – amparadas por convênio – e as relações polêmicas – tensões advindas dos primeiros contatos com a escola campo de estágio.

Partimos, em nossa análise, da perspectiva inicial do percurso gerativo de sentido pela sintaxe do nível narrativo na concepção de Greimas, situando assim, os atores da narrativa nos discursos dos acadêmicos. Em seguida à luz dos regimes de interação (LANDOWSKI, 2014a) observamos como o aluno constrói sentidos a partir desses primeiros contatos nos espaços de formação.

3.6 Os papéis actanciais da narrativa no contexto do estágio

De ordem relacional, a semiótica concebe que, sob a perspectiva do que concebe como nível narrativo, há uma transformação que se dá na relação entre sujeito e objeto, quando um enunciado de *fazer* rege o enunciado de *estado*, e ocorre a mudança de um estado anterior a um estado posterior.

Considerando o modelo canônico de organização, temos os actantes que são papéis narrativos abstratos. O termo papel actancial remete à função que cada sujeito ocupa na narrativa, os quais percorrem uma determinada sequência narrativa, constituída por fases da manipulação. A partir de um contrato inicial entre sujeitos, um no papel actancial de destinador (que faz fazer) a universidade, e outro no papel de destinatário (que é levado a fazer), os acadêmicos. Dada uma articulação dos enunciados de fazer e de estado, efetiva-se o que na sintaxe narrativa corresponde a um *programa narrativo*. Nesse nível, portanto, processam-se as operações de manipulação entre os actantes da narrativa, um sujeito destinador e um sujeito destinatário.

3.6.1 O sujeito estagiário

Os sujeitos estagiários são constituídos a partir das relações estabelecidas com os objetos nas quais se articulam os valores modais, que se desdobra em um programa narrativo. Assim, a existência do sujeito obedece a uma organização sintática, ou seja, modelos inteligíveis que percorrem as fases do programa narrativo, do virtualizado pelo querer até

realizado pelo fazer. Importa dizer que é nesse quadro das modalizações que emerge a questão da percepção, considerando que os sentidos são construídos no vivido, “o sujeito é produto de sua história: seus programas realizados são sua memória narrativa” (BERTRAND, 2003, p. 326).

Há portanto, formas indizíveis do dizer que estão em uma dimensão sensível, aquelas ligadas a experiência, ao vivido, “o sentido em ato, tal como o experimentamos – o vivemos – quando emerge dos vínculos diretos que cada um tece com o mundo ao seu redor” (LANDOWSKI, 1996, p. 9). Nessa perspectiva, uma experiência implica em resultados diferentes desse vivido e conseqüentemente carrega o discurso de emoções que expressa o ser sentido. Conforme a concepção de Greimas (1993) sobre formas de vida, esse contexto traça o perfil identitário do sujeito, por meio de um universo de valores que situa o sujeito na vida.

A partir dos papéis actanciais, identificados nas narrativas, o estagiário é situado como sujeito manipulado. Primeiro por uma ordem social, que valoriza a formação superior e seduz o destinatário a querer cursar Letras. Depois pela obrigatoriedade de cumprir com as atividades acadêmicas para alcançar a performance e se formar professor.

Os excertos abaixo mostram os acadêmicos imbuídos do desejo de aprender. Assim, criam uma expectativa, que dimensiona um olhar para a graduação como uma oportunidade de sanar as fragilidades da formação básica.

Eu tinha um sonho de aprender tudo na faculdade, mas hoje eu sinto que nada é como eu imaginava, tem coisas que nem existe mesmo. Por exemplo a gente pensar que uma graduação vai resolver todos os problemas de aprendizagem da gente é bobagem, porque tem coisas que ficou para trás, por exemplo o que eu não li nada de literatura no tempo que deveria ter lido, isso eu não recupero mais. Então isso tudo me faz falta hoje até pra ensinar meus alunos. No estágio eu já sinto isso (DAIANE, 2017.)

As minhas expectativas era que eu aprendesse gramática, muita gramática, que eu iria ser uma expert em língua portuguesa, aprender fazer redação, aprender todas as normas da língua, logo eu vi que não era né. Outra coisa que eu esperava era aprender a ser professor... eu pensei que seria mais fácil ir pra sala de aula, que tudo estaria muito claro na minha cabeça, de como fazer, sabe? (HERCULANO, 2017)

Mobilizados pela vontade de romper com todas as dificuldades de aprendizagem para chegar à competência, iniciam o percurso da busca do conhecimento. Não apenas para cumprir com os requisitos e tornarem-se graduados, mas para uma transformação mesmo de seu estado inicial privados de saberes, como: leitura, gramática, produção escrita para a conquista da competência. O desenvolvimento dessas habilidades tem maior representatividade no que se refere a formação do professor, uma transformação mesmo no que concerne ao conhecimento

almejado. Assim os acadêmicos, conforme relatos, se colocam como reféns de uma formação básica frágil que não ensina conhecimentos correspondentes ao nível estudado.

O valor investido na vontade de aprender faz dos acadêmicos sujeitos da busca pela atualização, para adquirir a competência e realizar o programa. Esse posicionamento constitui um sujeito da falta, este espera que a universidade suprirá todas as dificuldades acumuladas na trajetória estudantil. É nesse contexto que se instala um discurso vitimizado por parte dos acadêmicos.

O tempo verbal empregado nos seguintes fragmentos: “Eu tinha um sonho de aprender tudo na faculdade” (DAIANE); “As minhas expectativas era que eu aprendesse gramática (HERCULANO), reporta a ideia de algo que não se pode mais alcançar. Há neste caso, uma desesperança quanto a aquisição do conhecimento pretendido. Esse desalento somado ao contexto de vida dos estudantes, em razão da dificuldade sócio econômica, gera um discurso de culpabilização do sistema educacional básico. Sob essa justificativa, os acadêmicos constituem-se como vítimas que precisam de ajuda, de compreensão para concluir o ensino superior.

A falta de conhecimento, resultado de uma formação básica fragmentada, frágil, motiva os jovens a buscarem a graduação. Há uma esperança que não motiva a construção do conhecimento, mas responsabiliza a universidade para resolver os problemas

As narrativas mostram que os acadêmicos ingressaram no ensino superior por um motivo estereotipado de que, na universidade, eles teriam a solução para os prejuízos relativos à aprendizagem no percurso da vida escolar. A partir dessa percepção começa um processo de espera.

[...] porque todas as pessoas de fora pensam que nós acadêmicos de letras vamos sair daqui dominando gramática, produção de texto e literatura crânio mesmo em língua portuguesa. Era isso que eu esperava. (MAÍSA, 2017)

Eu achava que a gente aprendia gramática na universidade, mas isso não é verdade, lá se discute a gramática, analisa os conceitos dos autores é difícil demais pra quem não tem base. A gente aprende mesmo a gramática, ou deveria aprender, é no ensino médio. No meu caso, que não aprendi. Então é muito difícil pra mim. Agora é no espaço de sala de aula durante o estágio, que eu tento aprendendo gramática (SIMONE, 2018).

A primeira percepção dos alunos, representada no relato de Maísa, é que a universidade se constitui como o lugar da solução dos problemas instalados no percurso da vida escolar. A esperança da aluna é amparada em um discurso social-histórico que caracteriza a universidade como lugar que prepara e sanciona, “nós acadêmicos de letras vamos sair daqui

dominando gramática, produção de texto e literatura crânio mesmo em Língua Portuguesa” (MAÍSA, 2017). Ao status de acadêmicos se opõe a realidade dos alunos, que se constituem como o sujeito da falta.

Nessa perspectiva, compreendemos que os relatos dos acadêmicos são resultados de uma organização memorial, em que o caráter mais intensivo de momentos da vivência vai elegendando elementos que compõe o discurso e determinando nas narrativas, um percurso da fala.

No entanto, se o sujeito se coloca nessa posição de espera, o ingresso na universidade não garante um passaporte para aprendizagem. Mesmo que eles estejam no “aqui” (universidade) que se configura como o lugar de aprender, essa aprendizagem não é automática dispensando esforço para a conquista do objeto desejado.

O risco de saírem da universidade com os outros problemas de aprendizagem é eminente, tendo em vista que cada sujeito aprendente precisa se colocar em uma posição de procura. Isso porque, o percurso narrativo elimina a falta de possibilidade de uma formação, quando entram na universidade, mas provoca outra falta, que consiste na preocupação do modo como sairão da universidade. Dito de outra forma, se as competências necessárias para o exercício da docência serão desenvolvidas.

Essa percepção é evidente no relato de Simone, “é difícil demais pra quem não tem base” (SIMONE, 2018). O “difícil demais”, caracteriza caracterizado pela aluna, trata-se do processo de ensino na escola. Há neste contexto, um conflito instalado no discurso que categoriza o sujeito estagiário com identidades parciais. Ora busca conhecimentos para resolver lacunas da aprendizagem básica, ora precisa aprender conhecimentos relativos à formação docente. Esse quadro posiciona o acadêmico como um sujeito manipulado pelo dever, que cumpre com o proposto, mas se sente vítima de uma formação que não lhe garantiu os saberes necessários na fase da competência, uma vez que não houve a liquidação da falta.

Esse acúmulo de necessidades que incide em conflito de identidade é reiterado no relato de Alice.

Eu acho que todo mundo sentiu o impacto do estágio, porque quando chega no estágio a realidade na universidade muda, aumenta muita coisa pra fazer e ninguém se importa com a gente não. (ALICE, 2018)

Há um esvaziamento das expectativas em relação ao aprendizado, o discurso vitimizado retrata as relações dos sujeitos estagiários com o objeto valor, o estágio supervisionado, e seu posicionamento frente todas as emoções e suas percepções que podem predeterminar seu dizer.

Do ponto de vista da sintaxe narrativa, os discursos dos acadêmicos, de um modo geral, se assentam na isotopia da privação. O percurso modal dos sujeitos sempre alegando falta de conhecimento, falta de tempo para estudar, falta de condições financeiras, falta de oportunidade constitui uma identidade semântica do sujeito da falta. O que implica dizer que esta posição nutre o discurso vitimizado dos acadêmicos que entram na universidade “sem base”, mas precisam se constituir professores.

3.7 O convênio: uma relação contratual

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 parecem constituir, conforme expressam os alunos, uma “peregrinação recheada de obstáculos”, ainda que resguardados pelo termo de convênio, o qual 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. (TOCANTINS, 2016, p. 01)

Retomando aqui o Termo nº 29, de 31 de outubro de 2016, que se traduz em uma parceria entre as duas instâncias de formação, cujo objetivo é promover a aprendizagem da docência em "contextos de prática, de aplicação, de vida cotidiana, enfim, de socialização, que completem o marco geral formativo" (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 87), buscamos analisar como ocorre os diálogos e as deliberações das partes no caminho burocrático que o acadêmico percorre.

Nossas análises iniciam a partir das primeiras experiências com o estágio. Conforme as orientações para sua realização, inicialmente o acadêmico organiza os documentos disponibilizados no sítio eletrônico¹³ da universidade. De posse dos instrumentos preenchidos, os acadêmicos começam trilhar o caminho burocrático, conforme demonstrado na *figura 2* que representa o fluxo do estágio. Essa trajetória burocrática que o estudante percorre muitas vezes

¹³ Portal da UFT: http://ww2.uft.edu.br/?option=com_jalfresco&view=jalfresco&id=9dd67e00-3424-41e6-84b4-38d88be0f072&folder_name=Est%C3%A1gio%20Obrigat%C3%B3rio&last=1. Acesso em 20 mar. 2018.

causa desgastes e pode desestimular o aluno a realizar as atividades, conforme depoimento de Ana,

Eu estava bem no curso até o dia de começar o estágio, porque a gente se sente tão pequeno no meio de tanta cobrança. De um lado o professor cobrando pra gente cumprir a carga horária, do outro todo um processo burocrático a cumprir: Central de estágio, DRE, escola, DRE de novo, e a gente fica de um lado pro outro tentando dar conta de tudo e ainda tem um monte de coisa conspirando contra, como: a casa, o trabalho e as outras disciplinas do curso. (ANA MARIA, 2016)

O sentimento externado no fragmento evidencia o que o esquema do fluxo procura demonstrar. De acordo com o depoimento de Ana Maria, o aluno se vê ante forças que atuam pela modalização do dever, seguindo a orientação de uma manipulação por meio da intimidação: “De um lado o professor cobrando pra gente cumprir a carga horária”, se não cumprir com a carga horária há o risco eminente de reprovar na disciplina. O esforço em realizar as atividades estabelecidas pelas diretrizes curriculares se esbarra na tramitação dos documentos, que é de responsabilidade da própria instituição, “do outro todo um processo burocrático a cumprir”.

O discurso da aluna mostra indignação por viver a contradição, referente ao que rege a legislação que ampara a realização do estágio. Se há um contrato de parceria, poderia haver um diálogo entre os docentes com os técnicos da universidade e um diálogo interinstitucional, de modo as ações convergissem mais facilmente para o mesmo propósito.

Esse diálogo, no entanto, parece interditado, na medida em que o estagiário sente-se “pequeno” porque se encontra entre duas instâncias de formação com pouca comunicação. São sistemas educacionais independentes que atendem a lógicas diferentes. Esse sistema de organização educacional delimita responsabilidades concernentes a cada segmento como forma de funcionamento enquanto os sistemas seguem uma lógica territorial do ensino, onde cada um responde pelo seu espaço.

O acadêmico não reconhece a relação contratual que define a parceria em um sistema colaborativo, como descreve Daiane:

Sabe, a gente tem um desânimo tão grande quando começa o estágio porque assim, quando a gente pensa que precisa fazer este estágio e as pessoas não estão nem aí pra ajudar. A gente vai em um horário, não tem ninguém, eles dizem: não aqui só tal pessoa resolve isso, tal pessoa só chega tal hora”, é horrível ... na UFT, na Central de Estágio ainda é mais complicado, porque eles são poucos funcionários. Eles explicam uma coisa aqui, quando chega na DRE dizem que é está errado, daí a gente tem que voltar e começar tudo de novo. É horrível. (DAIANE, 2017)

A narrativa de Daiane retrata como os estagiários entram em conflito pelo contexto que os leva a um “dever fazer” para cumprir com o currículo de formação. O sentir-se só, descrito no depoimento, evidencia o estado emocional do acadêmico. No momento em que poderia ter adquirido competência para um “saber fazer”, dado que “deve fazer” para concluir a graduação ele se sente vítima do processo e toda a motivação para romper com a dificuldade dá lugar ao desânimo.

A organização das instituições de ensino situa o estagiário em uma posição de manipulado por dois destinadores maiores: universidade e Educação Básica, as instâncias de formação por onde ele precisa passar para cumprir com um programa de formação. Nessa direção, entendemos que essa etapa tão importante da constituição do ser professor, envolve sistemas e espaços diferentes de ensino nos quais os acadêmicos precisam conhecer e interagir para sua constituição como professor.

Essa “viagem” em busca da construção do “eu” demanda o desbravamento do campo de atuação como um território desconhecido, o que pode tornar a trajetória da experiência ainda mais complexa, afetando muitas vezes o estado emocional do aluno, que se sente um estrangeiro percorrendo em terras estranhas. No relato de Alice percebemos como os estagiários se sentem reféns de uma ordem.

Foi complicado resolver essa questão burocrática, estressante mesmo, principalmente o primeiro estágio, aí depois a gente vai ganhando prática e entendendo o processo sozinho mesmo, e resolvendo até mesmo sem muitas orientações. Porque as orientações não são claras. A partir do segundo estágio a gente vai organizando com mais facilidade e ensinando os colegas que estão começando. Pra mim foi uma loucura, mas apesar de tudo eu consegui e foi muito bom. (ALICE, 2017)

A narrativa mostra uma tensão provocada pela burocracia que incide em uma perspectiva disfórica quanto ao momento do estágio, de modo que o aluno se sente só no processo, porém busca aprender a fazer com o intuito de cumprir com a atividade obrigatória.

Se pensarmos no perfil burocrático de qualquer processo, já caracterizamos como algo complicado, enfadonho que cumpra com uma programação imposta por uma legislação. Nesse sentido, entendemos que esta dificuldade relatada, referente ao aspecto de obrigatoriedade legislativa no estágio não se trata de uma particularidade, nem do estágio, nem tampouco do estágio na UFT, mas de modo geral todo processo burocrático tem esse efeito de desgaste. Isso ocorre porque trata-se de algo que não lidamos regularmente, e, por se tratar de um percurso novo a seguir causa estranhamento.

Os relatos de um modo geral apresentam esse descontentamento referente e às orientações, como se as informações não subsidiassem as ações necessárias para cumprimento dos requisitos burocráticos. Desse modo, os acadêmicos se colocam em uma posição de padecente no processo. O que incide em um discurso de vitimização, quando eles esperam ajuda ou facilidades para resolver essa etapa. Os acadêmicos não conseguem ter a consciência de que quando se trata de uma programação, (neste caso de legislação por exemplo) não há uma flexibilidade, ao contrário há uma norma a cumprir em atendimento às diretrizes que regem as atividades do estágio obrigatório.

Vale ressaltar que adentrar em terras estranhas é um desafio em busca do novo, que toda conquista depende de uma luta mesmo, portanto o contexto histórico social de uma geração vai delineando também o perfil desse sujeito viajante. No caso dos estagiários, poucos se colocam como desbravadores que visam a conquista do território, a maioria se posicionam como reféns de um sistema que forçosamente determina a aquisição de uma competência para cumprir com requisitos que legaliza sua entrada no campo educacional.

Considerando o percurso narrativo no relato acima, podemos observar que há um cumprimento do contrato fiduciário estabelecido. Lembrando que o sujeito é manipulado pelo dever fazer que o leva a um querer o objeto valor – realizar o estágio supervisionado. Segundo Greimas e Courtés, “O contrato fiduciário põe em jogo um fazer persuasivo da parte do destinador e, em contrapartida, a adesão do destinatário” (GREIMAS; COURTÉS, 2012, p.208), essa adesão consiste em um crer por parte do destinatário, que passa a atribuir verdade ao discurso do destinar. Nesse caso, as narrativas sobre a primeira experiência com o estágio evidenciam no princípio uma resistência.

A última frase do relato mostra que o poder persuasivo do destinador é eficiente para manipular o sujeito. Mesmo sentindo-se solitária, como descreve a aluna, ela consegue cumprir, o que resulta em uma satisfação, “mas apesar de tudo eu consegui e foi muito bom”, sancionando a si mesma positivamente. Ainda que desanimados em um estado de disjunção do estágio, o cumprimento dessa etapa traz um sentimento de dever cumprido.

O sentir-se só nesse processo implica também reconhecer-se um agente de sua própria formação buscando romper com as dificuldades considerando que, sempre encontrarão oponentes, como citados anteriormente no depoimento de Ana: a casa, a família, entre outros. Contudo é importante pensar que, “o processo de formação que caracteriza o percurso de cada um permite trazer à luz psicossomaticamente, psicologicamente, economicamente, culturalmente, politicamente numa sábia e singular teia” (JOSSO, 2007, p.423).

Podemos traduzir as colocações de Josso como uma busca do eu sujeito no contexto de formação que implica numa reação comportamental, manifestada nos discursos, dentro de cada espaço e sua lógica de funcionamento. Como o estagiário, vê-se numa espécie de transmutação identitária, quando ele se percebe no limiar de um novo eu, que se constrói nos primeiros contatos com os ambientes de trabalho. Consideremos também que, nessa trajetória, ele transita entre um sistema e outro de ensino perpassando fronteiras que delimitam espaços organizacionais, saberes e práticas distintos.

Além das orientações na universidade, os acadêmicos desenvolvem a prática na Educação Básica, que é organizada em diferentes segmentos como: o Ensino Fundamental e Ensino Médio, estes ainda podem funcionar em unidades de ensino específicas, sob a administração estadual ou municipal. Portanto, temos aí segmentos de ensino diferentes organizados por sistema de ensino específicos, que são campos de atuação para o estagiário. Lopes afirma que “o território é, assim, um espaço mediado pelas representações construídas por um determinado grupo ao estabelecer seu poder frente a outro e que se apropria do espaço como forma de sua expressão e projeção” (LOPES, 2007, p. 80).

O contexto do estágio coloca uma diversidade de atores em uma interação inicialmente tensa pelos dizeres contraditórios em relação as atividades práticas da disciplina, tendo em vista que cada sistema educacional atende a uma demanda específica e não há uma motivação para que estabeleça um diálogo que efetive uma relação de parceria orientada pelo convênio. Pelo contrário, os alunos falam de ações estanques, cabendo ao estagiário adequar-se a cada sistema e espaço de formação.

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

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. (SIMONE, 2018)

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 consequentemente recai sobre o estagiário as consequências da falta de informação, de atenção e de apoio para a sua formação. O que poderia ser um período de encantamento com a profissão, pela acolhida e orientações,

em ambos espaços de formação, se transforma, de acordo com a regularidade dos depoimentos, em um suplício. 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 têm 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, depreendemos que as relações ocorrem considerando não apenas o espaço onde as pessoas estão assentadas, mas do lugar social que ocupam. 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, quanto 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 explica Lopes (2007) onde cada ator utiliza-se do “seu poder frente a outro” relativo ao seu território. Geralmente o estagiário, não consegue assumir sua posição nessa luta na conquista do seu espaço por meio da experiência e desenvolvimento de uma competência, mas se posiciona como refém de toda essa engrenagem que constitui o sistema de formação inicial do professor, incluindo aí a organização da Educação Básica para funcionamento dentro da legislação.

O Parecer 28/2001 (BRASIL, 2001b, p.10), afirma que: “[...] o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário”. Sendo o estágio “uma atividade de conhecimento das práticas institucionais e das ações nelas praticadas” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 2006), é por meio dele que se institui uma relação entre os atores envolvidos nessa etapa. Compreendemos, portanto, que estas relações inicialmente contratuais podem se tornar polêmicas dada as dinâmicas espaciais da Educação Básica, tanto nos departamentos administrativos como nas escolas campos, levando em conta que os futuros professores entram em contato com as práticas profissionais do ensino básico, não como uma

simulação, mas como uma experiência no contexto real considerando aí as complexidades em sua dinâmica de funcionamento.

Isso implica dizer que as relações em espaço de formação envolvem, além dos conhecimentos teóricos e da prática, valores que se instalam no discurso dos docentes que podem incidir em mudanças de concepções dos acadêmicos em relação ao ser professor. Conforme Guimarães “O processo de relações que se trava na prática educativa produz mudanças emocionais inesperadas, leva o professor a questionar suas intenções, seus valores, suas maneiras de ensinar” (GUIMARÃES, 2004, p.52). De igual modo, a tensão gerada no contexto de estágio produz no acadêmico uma série de sentimentos como: estranhamento, receio entre outros.

Esses sentimentos, juntamente com aquilo que o estagiário significa de suas leituras no processo de formação, com suas vivências na escola, com sua sensibilidade e intuição mediatizam suas escolhas em relação aos modos de agir e de conduzir as relações com as pessoas e grupos da escola... (FONTANA, 2011, p.29)

As narrativas produzidas no contexto do estágio externam momentos de tensões nas relações nos primeiros contatos dos acadêmicos com os profissionais da Educação Básica.

Minha primeira dificuldade foi na UFT, parece que os professores não conhecem bem as normas do estágio, dizem que é com a Central de Estágio, mas quando a gente chega lá eles dizem que o professor deveria ter explicado pra gente como era o processo. Já na DRE, eu particularmente tenho a impressão de que o pessoal da DRE não gosta da nossa presença na escola, é a impressão que eu tive em todas as vezes que eu fui lá. Porque eles falam como se tivessem fazendo um grande favor pra gente e que a gente de repente estaria ali só pra atrapalhar o trabalho da escola. A burocracia é muito confusa, a gente tem que ir lá só pra saber qual é a escola e depois ir na escola preencher os documentos e depois voltar na DRE pra levar os dados que ele pediu, e só depois desse processo é que a gente pega com eles uma carta de apresentação pra escola, não é confuso? Se eu já fui na escola e já comecei a olhar os documentos da escola e fiz o documento de Termo de compromisso, a carta de encaminhamento vai servir pra quê, então, muitos documentos não tem funcionalidade. Mas eu fiz, eu precisava. (DANIEL 2016)

O depoimento reitera falas anteriores nas quais os alunos afirmam que se sentem sozinhos nesse processo inicial e chegar na escola torna-se um caminho desgastante para o estagiário pela pouca comunicação que há entre os servidores das duas instituições, tanto internamente como externamente. O fragmente mostra um quadro caótico de comunicação onde todos ficam submetidos à supervalorização do processo burocrático que caminhará na contramão do propósito da disciplina reduzindo o estágio a um grande controle por instrumentos a serem preenchidos. São esses documentos, contudo, que legalizam a ação do estagiário na escola.

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 Técnica¹⁴, elenca uma série de direitos e deveres do estagiário e 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).

A comunicação nesse processo burocrático se estabelece na ordem da programação, o propósito maior aqui é o cumprimento da legislação (*dever ser*). Os servidores priorizam o aspecto legal e orientam o estagiário a cumprir todos os requisitos. Por outro lado, os estagiários, em função de uma necessidade de autorização para adentrar à escola campo, se submetem a cumprir com todas as orientações. Ambos são manipulados por uma ordem social, que dita uma série de regulamentos a se cumprir.

Nesse sentido, os técnicos que atuam na legislação das instituições reproduzem uma prática que representa a legislação, cujo objetivo é cumprir com a documentação, não havendo ali preocupação com a dimensão das subjetividades que envolvem emoções frente ao desafio de romper mais uma etapa no percurso acadêmico. Trata-se de uma regularidade de ordem social em que os comportamentos são programados para agir independentemente: “Cada um desempenha seu papel, segue seu programa o executa seu plano de atividade por sua própria conta em seu lugar, independentemente do que possam estar fazendo os outros agentes que o rodeiam (LANDOWSKI, 2014a, p. 28).

Nesse contexto, os alunos precisam realizar os trâmites segundo as orientações recebidas, mesmo que para eles não sejam significativas do ponto de vista do aprendizado da docência. São, portanto, manipulados a cumprir com a tramitação motivados apenas pela necessidade de receber a carta que autoriza a realização do estágio.

Embora para os estagiários o percurso burocrático torne-se um calcanhar de Aquiles e represente um obstáculo, na prática é uma experiência que desbrava o desconhecido que por natureza não poderia ser facilitado. Contudo, o diálogo mais articulado entre os servidores dos departamentos de ambas instituições, a Universidade e a Educação Básica, tornaria toda a prática do estágio mais eficiente quanto à operacionalização e até mesmo ao aprendizado do novo professor. O diálogo, neste caso, não teria efeito facilitador das etapas do estágio,

¹⁴http://docs.uft.edu.br/share/proxy/alfrescooauth/api/internal/shared/node/T2Q7qs4dQWe_xF90tC4Pxc/content/Nota%20t%C3%A9cnica%20-%20Est%C3%A1gios.pdf . Acesso em 20 fev. 2018.

sobretudo no burocrático, mas com certeza a motivação alçaria além de um cumprimento de etapa e seria mais significativo para o ingressante no campo profissional de educação.

O que emerge dos relatos é que as instituições transitam em vias diferentes e andam em descompasso dificultando o trajeto, embora trabalhem para chegar ao destino único. A universidade precisa da escola para cumprir com as atividades previstas no currículo e garantir a aquisição de saberes que só a experiência da prática proporciona, porém nem sempre está atenta ao conhecimento das demandas, currículos e funcionamento escolar. Em contrapartida, a escola espera da universidade uma colaboração, ou seja, a escola espera o saber da universidade para melhorar a prática educativa escolar. Para alguns dos atores envolvidos, nem sempre essa parceria interinstitucional efetivamente se consolida:

Eu sinceramente não entendo bem como funciona essa parceria, ou como deveria funcionar, não sei. O estágio pra mim ainda é uma questão que eu preciso me apropriar, porque praticamente não temos contato com a UFT. O estagiário chega aqui perdido, com um monte de fichas para preencher... daí ele some e aparece depois com uma carta de apresentação. A gente organiza aqui da melhor forma possível, encaminha para os professores mais acessíveis, porque nem todos aceitam estagiários em sala. É complicado. Eles fazem relatórios e preenchem um tanto de papel e depois vão embora. No final eu tenho um armário aqui cheio de fichas preenchidas que só vão me servir pra registrar o número de estagiários. Agora aquele relatório que eles colocam todas as observações da escola eu nunca li. Então se eles colocam nos seus relatórios todas as fragilidades da escola, por que eles não voltam com uma proposta de trabalho? Eu penso que falta a universidade vir conhecer a gente, conversar e traçar um trabalho dentro da nossa realidade. Quem ainda cumpre esse papel é o professor daqui, porque eu chamo pra planejar junto com o professor considerando que temos um currículo a cumprir. Eu ajudo da melhor forma possível porque eu sei o quanto é difícil, mas pra nós representa mais um trabalho. (DIRETORA ESCOLAR, 2017)

Na fala da diretora, acentua-se a condição de um estagiário “perdido”, desorientado, que demanda da escola preenchimento de formulários, que realiza avaliações e não dá retorno significativo para a escola frente ao que seriam as contribuições pedagógicas: “se eles colocam nos seus relatórios todas as fragilidades da escola, por que eles não voltam com uma proposta de trabalho?” Independentemente do que foi planejado antes, o estagiário precisa adequar-se ao planejamento da escola, que este, de acordo com o relato, parece ignorar: “temos um currículo a cumprir”. A fala da diretora ressalta, assim, o descompasso, o estagiário representando “mais um trabalho”, embora a escola se mostre no papel de adjuvante.

Durante a geração de dados, no contexto de entrevista, quando uma professora de outra unidade de ensino fala sobre o papel do professor na parceria com a universidade, a docente declara:

Olha, eu não conheço nenhum documento que estabelece um convênio entre a UFT e a escola, eu sei que existe, mas nunca foi me apresentado. Não sei o que consta lá e nem qual é o meu papel nessa suposta parceria. Aqui é assim, a coordenadora me chama e pergunta se eu posso receber o estagiário na minha sala. Eu sempre recebo por uma questão de consciência mesmo. Eu já fiz estágio sei o quanto é difícil. Então eu gosto de ajudar, orientar porque também sei que eles são os futuros professores, a gente precisa colaborar com a formação e essa realidade aqui é bem diferente do que pintam na universidade. Mas meus colegas não gostam de receber, porque de qualquer forma atrapalha um pouco o trabalho da gente, porque é a presença de uma pessoa estranha que altera toda a rotina da sala. (PROFESSORA SANDRA, 2017)

As narrativas evidenciam que além do estagiário, os servidores também não se encontram tão à vontade no processo, em compreender as bases que ancoram a parceria: “eu não conheço nenhum documento”. Na escola, o acadêmico é visto como quem “atrapalha um pouco o trabalho da gente”, como “pessoa estranha que altera toda a rotina da sala”. O estagiário encontra-se, assim, alocado num lugar que, em princípio, não o quer receber.

Apesar de tudo, a professora aceita o papel que lhe é destinado e declara receber o aluno e cooperar com ele: “Eu sempre recebo por uma questão de consciência mesmo”. No entanto, como a docente mesmo acentua, essa postura não caracteriza o perfil geral dos profissionais da Educação Básica, conforme ela cita: “meus colegas não gostam de receber”. A professora ainda define a parceria como “suposta”. A expressão aí utilizada dá um tom de dúvida quanto à existência do acordo firmado, ou de uma parceria *in absentia*.

2.7 Do contrato ao contato: uma questão de interação

Com propósito de realizar uma análise que alcance os efeitos de sentidos construídos nos dizeres referentes aos primeiros contatos com os profissionais da Educação Básica, por meio do estágio, contamos com contribuições da sociossemitica em relação à possibilidade de interação do ponto de vista intersubjetivo e objetual. Sob essa concepção, Landowski expande as possibilidades relacionais que podem imergir e se estabelecer em uma dinâmica que ultrapasse o modelo relacional canônico.

Assim, compreendemos que a experiência dos estagiários, aquela que envolve o seu contato com a Educação Básica e o leva a construir sentidos na prática, acontece na perspectiva dos regimes da interação, podendo, a despeito de tudo que já foi apontado, ocorrerem as transformações na ordem da união. Nessa perspectiva, nesta seção analisamos as relações dos estagiários com educadores de carreira e que antecede o início das atividades na escola. Consideramos que a presença do estagiário na escola campo estabelece relações que podem se tornar polêmicas.

O currículo nos cursos de licenciatura prevê que nos primeiros anos os acadêmicos fortaleçam seus conhecimentos nos estudos das disciplinas de base teórica, específicas da área de formação, e as pedagógicas. Por meio de observação, na primeira fase do estágio, devem elaborar uma visão pedagógica que corresponde ao que vêm aprendendo na universidade para finalmente adquirir a competência do fazer docente na formação prática no estágio supervisionado.

É nessa perspectiva que a parceria deveria se efetivar, a partir de observações, objetivando um diagnóstico inicial para se desenvolver o fazer docente: “O ponto de partida para a incursão no universo escolar é a elaboração de uma proposição orientadora para a pesquisa a ser realizada” (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 30).

Para tanto, o fluxo do estágio poderia ocorrer em uma lógica contrária à forma linear, quando o estagiário se depara com ações estanques e independentes. A prática deve remeter novamente à formação teórica, considerando a via de mão dupla implicada no fazer pedagógico:

Fig. 3: Fluxo do estágio: lógica aglutinada



Fonte: Dados da autora (2018)

Nesse fluxo proposto, não há uma hierarquia ou saberes que se sobrepõem ao outro, mas orientações teóricas e institucionais (na universidade), que deveriam se desenvolver a partir do contexto real da escola, sendo, portanto, inviável seguir orientações padronizadas para uma realidade tão heterogênea. Para isso, é preciso levar em conta que é a prática na escola que fornecerá dados que mobilizará teorias e reflexões.

A experiência no estágio consiste, principalmente, em compreender o sistema educacional como uma engrenagem que se desenvolve em um processo complexo, “que se

realiza na práxis sociais entre sujeitos (professores e alunos, mediados pelas condições objetivas situados em contextos (institucionais, culturais, espaciais temporais, sociais ...)” (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 26). Portanto o espaço escolar se torna um sistema de relações, ou seja, o lugar que se estrutura na relação do eu com o outro em um espaço determinado de construção de conhecimento e identidade.

No excerto abaixo nos deparamos com uma situação em que a presença do estagiário novamente é vista como incômodo, o que acaba por implicar uma relação de conflito:

A universidade te enche de autoconfiança. Os professores dizem que você vai contribuir com a escola, porque está aprendendo teorias atuais que podem inovar o ensino. Então a gente já cria uma expectativa que todos vão te receber muito bem porque você é universitário e de uma universidade federal. Mas a realidade é bem diferente (risos). Quando eu cheguei na primeira escola eu já senti uma preocupação da coordenadora, ela demonstrou que os professores não gostam de receber estagiário. Tem muitos professores que pensam que nós atrapalhamos e já fica chateado quando chega estagiário. Lá eles dizem que são os coordenadores que acompanham os estagiários. A escola tem muitos projetos, a cumprir, o calendário não cabe mais uma atividade. Tem professores que recebem bem, que não se importam da gente ficar lá observando, mas tem outros que fica mostrando pra gente só o lado negativo da escola, parece que quer fazer a gente desistir. No meu caso a coordenadora me ajudou muito, porque ela conversou com a professora e convenceu ela me receber (OFÉLIA, 2017).

Sabemos que a demanda da escola é grande, com seus desafios e, por isso mesmo, muitas vezes os estagiários são vistos como mais uma responsabilidade sobre os docentes da Educação Básica: “a escola tem muitos projetos, a cumprir, o calendário não cabe mais uma atividade o que leva a equipe escolar a rejeitar o estagiário”. Essa rejeição incide em concepções acerca da escola, do ensino do ser professor que podem desmotivar o estudante a concluir seu curso ou não exercer a função. Ofélia confirma a fala de Sandra, de que o estagiário é visto como quem é um estranho ao funcionamento do cotidiano das aulas. A escola é um sistema com um funcionamento preciso – “tem muitos projetos a cumprir, o calendário” – e o estagiário emerge como uma espécie de acidente, imprevisto. Apesar disso, Ofélia declara que contou com a colaboração da coordenadora pedagógica.

Utilizamos aqui a explicação de Landowski sobre as formas de regularidade. Para o autor, o que é da ordem da programação é levado a realizar a ação segundo o que determina o papel temático: “Um aparelho eletrônico por exemplo tem um “programa”, um animal seus “instintos”, um artesão se “ofício”, e assim sucessivamente” (LANDOWISKI, 2014a, p. 22). São, portanto, esferas de ações específicas em determinados contextos que permitem uma previsão das ações dos sujeitos, ou seja, uma programação.

No caso da escola, mesmo se tratando de um organismo vivo, cujo funcionamento é suscetível às interrupções, ela funciona dentro de uma regularidade e todos os projetos e ações são programados seguindo um calendário escolar e os objetivos de formação. A presença de um estagiário que não estava programada para estar ali causa uma ruptura na organização e gera desconforto tanto nos sujeitos que atuam na escola, como nos alunos estagiários vistos como “estrangeiros”. Esse contexto justifica a preocupação da coordenadora, que se vê entre a rejeição dos professores e a necessidade do estagiário, além de toda a demanda escolar.

Diante disso, precisamos entender a importância de os profissionais de carreira aderirem à parceria. Como exemplo, vemos a coordenadora, que na narrativa assumiu o papel de adjuvante em favor do estagiário: “ela conversou com a professora e convenceu ela me receber”.

Outra situação que podemos observar e que é recorrente nos depoimentos, trata-se do posicionamento dos acadêmicos frente à escola campo. A “autoconfiança”, caracterizando o estado inicial desse sujeito, orienta-o para o que seria pretensamente um fazer diferente e inovador. Estes, portanto, assumem a posição de portadores de boas novas, como detentores de novos saberes e, sobretudo, críticos da prática pedagógica do professor de carreira. Como portadores do discurso acadêmico, podem assumir o papel de destinadores sancionadores da prática docente, conforme se multiplicam exemplos nos relatórios (LIMA; 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. Essa posição actancial, registrada em muitos relatórios, é, contudo, imediatamente revertida na recepção à escola no que diz respeito ao fazer.

Em virtude dessa perspectiva audaciosa, os professores da escola campo podem adotar uma postura de defesa em relação à presença do docente em formação inicial, daí a resistência, tornando-se, assim, um oponente que “corresponde, então, do ponto de vista do sujeito do fazer – a um não poder fazer individualizado que, sob a forma de ator autônomo, entrava a realização do programa (GREIMAS; COUTÉS, 2012, p. 351).

Considerando a escola na 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” (CERTEAU, 2001, p.201). É nessa perspectiva que estagiários e professores de carreira poderiam 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, 2005, p.18). Nessa direção, seria importante que as reflexões sobre a prática pudessem impulsionar a atualização dos saberes docentes.

Muitos professores quando o estagiário chega na escola eles já te dão um banho de água fria em relação à educação. “você tem certeza que é isso que você quer, sai desse barco enquanto há tempo, não siga em frente, não é fácil, você vai se decepcionar”. Faz tudo pra você desistir. Agora, não é sempre assim. Tem exceções (risos), no meu segundo estágio por exemplo fui pra outra e encontrei uma professora me acolheu super bem, me chamou pra planejar com ela, me falou dos alunos, como eles eram, das atividades que ela fazia, disse que ia me ajudar, me apresentou todo mundo, daí quando eu voltei pra estagiar eu já me sentia bem e consegui estagiar de forma bem mais tranquila. (HERCULANO, 2017).

Herculano enuncia a recepção disfórica recebida na escola, quando emergem falas de docentes que expressam sofrimento com as políticas públicas de desvalorização da carreira docente. Colocando-se ainda como adjuvante, esse professor desesperançado quer ajudar o jovem a “sair do barco” enquanto é tempo. A educação é lugar, então, de “decepção” e colaborar com o outro é sinalizar para a busca de outros caminhos fora da docência. Na mesma narrativa, porém, temos um outro professor alheio a essa dimensão crítica e que se mostra como adjuvante, numa boa parceria e interação com o estagiário.

Assim, o sujeito da narrativa transita entre duas situações. Na primeira, há uma tentativa de modalizá-lo pelo *não querer*, quando o discurso do professor acentua os percalços da profissão. Na segunda, o professor acolhe o estudante motivando-o a aprender, conhecer e realizar as atividades dando um aspecto positivo à experiência e, portanto, a *quer ser* docente.

Na segunda parte do depoimento temos um exemplo de uma interação na concepção do contato, no desejo experiencial dos sujeitos envolvidos na ação, acontecendo uma verdadeira parceria entre sujeitos. Segundo Landowski o contágio envolve uma relação sensível na interação, 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. De acordo com narrativa do aluno, porém, esta situação é uma exceção.

A prática educativa como experiência tem um forte efeito no que diz respeito às 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 depoimentos, nos levam a refletir sobre o espaço escolar como lócus de formação, onde as relações são ora polêmicas, ora contratuais, a depender mais da disponibilidade individual dos sujeitos envolvidos do que de uma estrutura que garanta a parceria interinstitucional.

O contrato que tem como propósito viabilizar a união entre os sujeitos em uma relação somativa e de troca se traduz num quadro predominantemente polêmico. 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 para a “estabilidade das relações hierárquicas entre participantes” (LANDOWSKI 2015, p. 17).

O termo de convênio, mais que garantir um direito ao aluno, poderia ser um meio de desenvolver uma parceria em um “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” (LIMA, 2008, p. 198). Com isso, pode-se efetivar uma formação mais consistente, considerando também o processo de construção de identidade resultante dessa relação entre os profissionais de educação de carreira com o acadêmico.

4 IMAGENS DA ESCOLA E DOCÊNCIA: O OLHAR DISCENTE

A memória olha para o passado. A nova consciência olha para o futuro. O espaço é um dado fundamental nessa descoberta. Ele é o teatro dessa novação por ser, ao mesmo tempo, futuro imediato e passado imediato, um presente ao mesmo tempo concluído e inconcluso, num processo sempre renovado.

Milton Santos, *A natureza do espaço*

Em todas as profissões, o estágio se configura, para o estagiário, adentrar em um ambiente estranho a fim de vivenciar uma nova experiência. Isso diz respeito não apenas à aplicação de conhecimentos teóricos à prática, mas ao desbravamento de um espaço novo, um espaço de reflexão, de aprendizagem. É o período em que ocorre a inserção do acadêmico no campo da profissão pretendida, onde se inauguram novas relações em contexto de trabalho.

No caso da formação do professor, o Estágio Supervisionado não acontece em espaço propriamente novo para o acadêmico, ao contrário trata-se de uma atividade que traz à memória experiências da vida estudantil. Considerando a citação de Santos, epígrafe neste capítulo, compreendemos que as lembranças da escola estão latentes na memória do estagiário, que guarda uma concepção do que é escola, ensino e sobretudo, do *dever ser* das relações escolares. Contudo, esse retorno ao espaço pretensamente conhecido se mostra mais complexo, porque, como futuro professor, sob outra identidade, um outro papel temático e actancial, traz “uma nova consciência” (SANTOS, 2006).

Partimos dessa reflexão para analisar, na perspectiva discente, as concepções de escola, ensino e docência, a partir da indagação sobre o papel temático do Estágio Supervisionado na formação docente. Nossa discussão é direcionada pelas seguintes questões: Como o estagiário olha para a escola básica da posição de educador? Que valores são atribuídos ao espaço considerando suas impressões iniciais sobre o trabalho na escola? Desenvolvemos nossa reflexão levando em conta também, as mudanças que ocorreram nas expectativas dos alunos a partir das relações estabelecidas no espaço escolar, no contexto das atividades do Estágio Supervisionado I (E.S.I). Para isso, elegemos depoimentos de acadêmicos, que vivenciaram os primeiros contatos com a escola campo na prática do estágio, considerando as narrativas que revelam as expectativas iniciais sobre a docência no processo de ensino e aprendizagem dentro do que, em princípio, constituiria a identidade do professor.

Inicialmente temos o intuito de desenvolver uma reflexão a partir do *ethos* de escola no olhar do estagiário, ou seja, que imagens de escola emergem nos discursos dos acadêmicos?

Nossa análise ancora-se na perspectiva da semiótica discursiva, a partir do que a semiótica define como nível discursivo, o mais concreto e superficial do percurso gerativo de sentido. Nesse nível, “o sujeito da enunciação converte as estruturas narrativas em discurso, por meio da projeção das categorias sintáticas de pessoa, tempo e espaço e da disseminação de temas e figuras que constituem a cobertura semântica do discurso” (TEIXEIRA, 2011, p. 3).

Nessa direção estabelecemos um diálogo discursivo com as proposições sobre imaginário (LANDOWSKI, 2012; ORLANDI, 1999) para elucidar nossa análise, levando em conta que nos interessa saber como os discentes criam imagens de escola no contexto de estágio e concebem ensino e docência a partir de experiências vividas. Nesse sentido, analisamos o espaço escolar como cenário dos acontecimentos sob a ótica de Santos (2006), considerando suas implicações na experiência e na memória de discente e docente em formação inicial.

4.1 Sentidos e imagens no dizer

Quer se situe o sentido imediatamente atrás das palavras, antes das palavras ou depois das palavras, a questão dos sentidos permanece.

Algirdas Julien Greimas, *Semiótica e ciências sociais*

Em *Sobre o sentido: ensaios semióticos* (1975), Greimas aborda a dificuldade de se conceituar *sentido*, afirmando assim que não há uma direção única, mas que há possibilidades de significante. Segundo o autor, “O homem vive num mundo significante. Pra ele, o problema do sentido não se coloca, o sentido é colocado, se impõe como uma evidência, como um “sentimento de compreensão” absolutamente natural” (GREIMAS, 1975, p. 12). Afirma ainda que o sentido “pode ser definido então como uma possibilidade de transformação do sentido” (GREIMAS, 1975, p. 15).

Encontramos no dicionário de semiótica que “o conceito de sentido é indefinível” (GREIMAS; COURTÉS, 2012, p.456). Consoante a essa afirmação, Landowski, afirma que “Tudo que faz sentido é construído” (LANDOWSKI, 1992, p. 11), tomando “o discurso como uma atividade geradora de sentido” (LANDOWSKI, 2012, p.166). No contexto desta pesquisa, os discursos que emergem da experiência no estágio revelam os sentidos construídos ao longo das narrativas no que se refere às impressões dos sujeitos.

Na semiótica, é no nível discursivo que o percurso do sujeito adquire consistência de discurso. A sintaxe do nível discursivo comporta as categorias de ator, espaço e tempo

(GREIMAS; COURTÉS, 2012), ou seja, os sujeitos se utilizam das categorias de tempo e espaço para relatar o vivido.

No contexto de produção de fala, considera-se que as marcas discursivas revelam valores sob os quais o discurso é produzido, chamados de escolhas “conscientes” do sujeito (FIORIN, 1990). Logo esses elementos narrativos utilizados no discurso são concretizados em temas e figuras, a semântica do nível discursivo.

Conforme explica Fiorin, “Tema é o elemento semântico que designa um elemento não-presente no mundo natural, mas que exerce o papel de categoria ordenadora dos fatos observáveis. [...] Figura é o elemento semântico que remete ao mundo natural.” (FIORIN, 1990, p. 24). Assim, a escolha de temas e figuras nos discursos dos acadêmicos vão delineando a construção de imagens de escola. Tais imagens se concretizam nas figuras que remetem ao mundo natural e concretizam no discurso o que seria uma escola “real”. É, portanto, por meio das recorrências desses elementos semânticos que se desvela a concepção dos estagiários frente a realidade escolar.

Dito de outro modo, na semântica discursiva são os procedimentos de figurativização e tematização que produzem um efeito de concretude ao discurso e de realidade ao dizer. Se considerarmos o contexto de Estágio I, fase de observação, verificamos que, nos discursos dos acadêmicos, as figurativizações caracterizam o espaço da escola, revestidas de valor que a categorizam eufórica ou disforicamente.

Em cada escola é um ambiente diferente, tem escolas que são arrumadinhas, limpinhas, que as salas são espaçosas, arejadas. Tem escolas com as salas climatizadas. Agora já tem escolas que é bem diferente, salas pequenas, muito quente, as carteiras quebradas, os ventiladores estragados, ou quando funcionava fazia tanto barulho que era obrigado ficar no calor mesmo. Já teve outras que não era tão boa, mas também não era tão ruim. Eu acho que as escolas deveriam ter um padrão físico, que todas as escolas deveriam ser boas, confortáveis, mas não é assim, tem algumas em péssimas condições (HERCULANO, 2017).

Na narrativa, as figuras: salas pequenas, muito quente, ventiladores estragados e cadeiras quebradas representam a temática da precariedade que caracteriza algumas das escolas públicas onde se realizam os estágios. Já as figuras de salas espaçosas, arejadas e climatizadas, remetem ao oposto, a uma boa estrutura. Nessa fase destinada à observação e elaboração de projetos de intervenção (planos de aula, sequências didáticas etc.), os estagiários são direcionados a observar todos os elementos que compõem a unidade escolar, desde a estrutura física, recursos materiais à dinâmica de funcionamento e os recursos humanos. Na fala do estagiário Herculano, a observação toma uma direção de caracterizar a escola de maneira

genérica, relacionando sempre as condições de sua estrutura física com a qualidade do ensino.

Conforme Orlandi, “O imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele é eficaz. Ele não brota do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história” (ORLANDI 1999, p. 42). Assim, “o ideal” de uma escola é também uma produção discursiva e, portanto, ideológica, devendo-se levar em conta “as coerções sociais que determinam a linguagem” (FIORIN, 1998, p.16).

A prática de estágio na licenciatura possibilita ao estudante recordar para relatar sua história de vida escolar, que traz implicações à experiência docente. Embora as entrevistas objetivem o relato de uma experiência com o estágio, portanto recente, o aluno se reporta ao lugar do vivido como aluno da Educação Básica, para tecer uma imagem de escola, tendo em vista que os sentidos referentes ao que é escola residem também na memória do acadêmico.

Nós passamos praticamente uma vida na escola, mas quando a gente volta pra lá como estagiário é como se estivesse chegando em um lugar totalmente estranho. Porque no fundo a gente quer encontrar a escola do jeito que era antes, ou sei lá... parece tudo tão novo. Eu não imaginava que seria tão difícil. Então pensei, será isso mesmo que eu quero? (ANA MARIA, 2016).

Nas palavras da acadêmica, emerge a impossibilidade do reencontro com um lugar familiar, aquele do cenário de longos anos na sua formação básica. O “lá” expresso no depoimento ressignifica o sentido do próximo, íntimo e conhecido desse espaço, evidenciando que há um distanciamento, ocorrido pelo menos por um tempo determinado, explícito na expressão “quando a gente volta”.

Esse contexto traz à tona a concepção de memória e lugar, abordada por Yi-Fu Tuan “de como o meio ambiente e o sentimento estão relacionados” (TUAN, 1983, p.64). Isso porque a experiência nos leva a construir sentidos em relação aos espaços que vivemos no passado e revisitamos no presente. A questão não é apenas o lugar que muda, mas nós mesmos enquanto ser humano em formação mudamos nossa concepção de mundo, de vida, do nosso próprio eu.

Segundo Greimas, “O discurso, efetivamente, é não somente o lugar da manifestação da significação, mas ao mesmo tempo o seu meio de transmissão” (GREIMAS, 1996, p.152). Assim, por meio de uma representação ou presentificação do dizer, o discurso é uma instância com função organizadora do enunciado. Desse modo, os temas e as figuras, presentes nas narrativas, organizam os discursos dos estagiários, nos quais expressam suas impressões em relação à experiência vivida no retorno à escola como docente em formação inicial.

Dos dizeres dos sujeitos emergem “imagens” da escola. Primeiro de uma escola existente na memória, que inicialmente teria suas características resgatadas por meio das lembranças dos alunos, a do então. Em seguida, há a escola do aqui-agora da enunciação.

Nessa tentativa de reconhecer a escola com uma retomada ao passado, os estagiários procuram significá-la em seu contexto de aluno: uma escola idealizada, construída por meio de formações ideológicas “ensinadas a cada um dos membros de uma sociedade ao longo do processo de aprendizagem linguística” (FIORIN, 1998, p. 32). Conforme Fiorin, todo dizer se embasa em outro dizer, no qual o sujeito se orienta para elaborar o seu discurso, onde a formação ideológica “impõe o que pensar” e a formação discursiva “determina o que dizer”.

4.2 A imagem de escola: uma construção de sentidos

Meu primeiro contato com a escola foi estranho... eu me senti dando um passo para o futuro e ao mesmo tempo voltando ao passado.

Lucas, *Relato de Estágio*

Para Tardif, “Os alunos passam através da formação inicial para o magistério sem modificar substancialmente suas crenças anteriores a respeito de ensino. [...] são essas mesmas crenças e maneiras de fazer que realizam para solucionar seus problemas profissionais (2008, p.69). Desse modo, quando os alunos partem para o primeiro contato com a escola, carregam consigo uma concepção antecipada do que encontrará, um imaginário de escola que habita em sua memória de estudante, tanto do vivido, como das formações ideológicas construídas ao longo de sua história de vida. Seu discurso, portanto, não se assenta apenas nas experiências empíricas, mas nas filiações ideológicas.

Conforme Fiorin, “a cada formação ideológica corresponde uma formação discursiva, que é um conjunto de temas e de figuras que materializa uma dada visão de mundo” (FIORIN, 1998, p. 32). A visão de escola e ensino estão sedimentadas na memória do estudante, no imaginário, como uma herança cultural.

Para Orlandi, “todo discurso se delinea na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória” (1999, 43), e ambos produzem um imaginário. No caso da escola, os sujeitos constroem imagens que são ideologicamente tomadas como verdade e disseminadas socialmente como uma concepção de escola, e sobretudo, de escola boa e eficaz.

Se, “todo dizer, na realidade se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação) (ORLANDI, 1999, p.33), significa que o conceito de escola e ensino para os alunos estão fortemente ligados a uma formação ideológica, de modo

que a construção de sentidos, neste caso, resulta de uma aprendizagem que se constitui culturalmente e das relações de forças que impõe um dizer.

Conforme explica Luíza Silva, “Se o imaginário parece congelar os sentidos, a experiência pode ressignificá-los” (SILVA, 2014a, p. 238). Nessa direção, as experiências dos acadêmicos abrem possibilidades de desconstrução de uma imagem fixa, de um sentido dado, rompendo assim com a expectativa de escola idealizada para compreendê-la em seu contexto, numa dimensão mais crítica e complexa.

Para muitos alunos-mestres esse contato caracterizou um momento de confronto de suas percepções de escola com a realidade encontrada. Os futuros professores antecipam em suas expectativas, um padrão de escola, um imaginário que esperam encontrar. Porém essa imagem é desmontada ao primeiro contato provocando um processo de ressignificação da escola.

Nesse contexto, munidos de antecipações, chegam à escola campo com um juízo de valor construído culturalmente, resultado de sua própria experiência enquanto aluno da Educação Básica. Podemos verificar, nas palavras de Murilo, quando em contexto de entrevista, relata suas impressões nos primeiros contatos com a escola durante o ES1,

Meu primeiro contato com a escola foi estranho... eu me senti dando um passo para o futuro e ao mesmo tempo voltando ao passado. Porque a gente vai trabalhar no mesmo lugar que passou a vida estudando, no meu caso estudei sempre na mesma escola, mas de repente a gente tem a sensação de que não volta pro mesmo lugar, porque é diferente. Não sei bem explicar, mas parece que até o tamanho da escola muda, a dimensão da sala... aquilo que parecia tão bom pra gente, depois de um tempo parece precário, eu tive a sensação até que diminuiu o tamanho da sala, os espaços parecem menores, estranho né? Daí eu vi que aquela escola onde a gente aprendia, respeitava o professor, todo mundo se sentia bem. Onde a gente tinha uma formação mesmo, não só de conteúdo, mas de valores familiares, social, completa. Agora é tudo diferente, a gestão de sala de aula é muito mais difícil. (MURILO, 2018)

Podemos observar que Murilo recorre à memória para expressar o que pensa da escola, enunciando a sensação de “estranheza”. Até a percepção espacial se reconfigura nesse retorno ao que seria o “mesmo” lugar: “parece que até o tamanho da escola muda, a dimensão da sala”. Murilo fala agora do lugar do docente, não mais do aluno que se situava numa outra ponta, com outra idade, outra estatura, sem sentir o que agora vê como “precariedade”.

Além disso, toma para si o discurso desse passado idealizado em que se “respeitava o professor, todo mundo se sentia bem”, supervalorizando a educação recebida: “a gente tinha uma formação mesmo, não só de conteúdo, mas de valores familiares, social, completa”. Sua fala se faz atravessar por esse discurso sobre a escola ideal no passado, centrada em bases

tradicionais (dos valores da “família”). Como aluno, não tinha a preocupação com a “gestão da sala de aula”, desenvolvendo uma performance distinta. Agora, como docente, precisa ampliar seu olhar sob outras dimensões, que o deixam inseguro.

Ao se deparar com uma realidade diferente, o acadêmico volta seu olhar para outra direção, um novo contexto de ensino em que a família mudou, a sociedade mudou, logo os comportamentos e anseios dos alunos mudaram. Surge aí a necessidade de buscar alternativas frente a essa nova realidade não compatível com a de sua experiência pessoal.

Nesse novo contexto, as demandas são outras, e se no passado, o bom professor era aquele que dominava o conteúdo, hoje o processo de ensino é muito mais complexo, vai além de transmitir o saber, conforme conclui o acadêmico: “Agora é tudo diferente a gestão de sala de aula é muito mais difícil”. Nas palavras de Murilo o desafio atual implica um conjunto de ações que envolve conhecer novos mecanismos para atuação docente frente a valores sociais de uma nova família e sociedade. A experiência, portanto, foi fundamental para Murilo compreender que não há uma escola sempre a mesma, ainda que num mesmo edifício, mas muitas, porque se ancora na história, no devir.

Segundo Landowski, o imaginário “não diz a verdade das coisas, embora pretenda. [...] as verdades que ele enuncia são relativas para o simulacro que se institui como um “pedaço de imaginário” (LANDOWSKI, 2010, p. 91). O semiótico ainda afirma que “o imaginário é chamado para transfigurar todas as coisas” (LANDOWSKI, 2010, p.93). Assim, nesse universo representativo, as narrativas vão reconstituindo, com base nas memórias discursivas e na primeira experiência, as concepções frente ao campo educacional.

Quando Murilo recorre à memória para elencar elementos que conceituem a sua escola do passado, como boa e eficiente, busca também o entendimento do contexto social vivido. Esse movimento evidencia que “A memória é, sim, um trabalho sobre o tempo, mas sobre o tempo vivido, conotado pela cultura e pelo indivíduo” (BOSI 2003, p. 53). Podemos afirmar que a memória é uma construção do presente, ou seja, as lembranças ficam guardadas na memória e, na retomada dos fatos acontece o processo de reconstrução da memória que se materializa na organização do discurso no presente.

Segundo o relato, ao entrar em contato com a escola Murilo não a reconhece, a estrutura física toma outra dimensão, como se nem mesmo o tamanho da sala atendesse as necessidades dos alunos, “aquilo que parecia tão bom pra gente, depois de um tempo parece precário”. A precariedade expressa no relato remete ao físico da escola que entra em

contradição com as memórias do estagiário, se o espaço não é mais o mesmo, isso ocorre em consequência do tempo que também não é.

O que mudou, portanto, foi o olhar do acadêmico que ao entrar na escola, como professor em formação inicial, encontra uma escola que não corresponde àquela que carrega em sua memória. Pensamos que a formação acadêmica contribui também para uma formação ideológica de escola e ensino.

Bourdieu afirma que “O interior de cada moradia exprime, em sua linguagem, o estado presente e, até mesmo, passado daqueles que o ocupam” (2015, p.75). Entendemos que nessa mesma perspectiva, a vivência escolar como ocupante de uma dada escola imprime uma concepção de lugar, que fica na memória do aluno e essas lembranças são concretizadas no discurso.

No contato com a antiga escola, o passado e o presente se encontram, “eu me senti dando um passo para o futuro e ao mesmo tempo voltando ao passado”, emergindo a estranheza e o conflito. Segundo Landowski, “Uma vez o espaço e o tempo desconstruídos sob o efeito de choque do primeiro contato com o alhures, cada um desses tipos designa uma maneira específica de reconstruir um modo determinado de relação consigo mesmo” (LANDOWISK, 2012, p. 83). Com efeito, o estranhamento provoca no acadêmico a necessidade de reconstrução dos seus conceitos em relação a velha escola.

Segundo Sarmiento, a escola,

É um espaço político e os valores e crenças que orientam a prática escolar são socialmente construídos. Assim ela reflete e refrata as demandas dos diversos setores sociais e o que se ensina nas escolas é uma seleção dos conhecimentos e valores que permeiam esse contexto social (SARMENTO, 2012, p.190).

O contexto sociocultural em que Murilo vivera a trajetória estudantil é diferente do presente, os valores em relação ao bem comum também mudaram, sendo assim, a escola do passado é outro, com outras demandas. A estranheza tematizada no relato é reiterada em outros depoimentos que falam da frustração ao retornar à escola e perceber que houve mudanças relativas à concepção formada ao longo de uma vida escolar. No fragmento seguinte a acadêmica narra o que sentiu ao entrar em um ambiente que considerava familiar,

Eu criei uma expectativa que na observação eu já mudei... a escola agora é diferente né. Antes eu pensava “vai ser tranquilo porque vou estagiar na escola que estudei, eu conheço bem, vai dar tudo certo”, mas a coisa é diferente (risos). Os alunos hoje são informatizados, tem muitos direitos e os professores tem pouca autonomia... para mim foi um choque observar a realidade da escola. Então eu tive que repensar, como que eu daria aula naquela sala, porque quando vamos pra prática nada é como a

gente pensa. Eu pensava que tudo que a gente planejava dava para aplicar do jeito que a gente planejou. Depois eu vi que meu maior problema não era o conteúdo, nem planejamento, nem atividade era mesmo como gerenciar uma turma, fazer com que eles se interessassem. Pra mim foi um pesadelo... eu ficava sem dormir só de pensar que eu teria que entrar ali e fazer o trabalho que nem um professor experiente dava conta direito. (DAIANE, 2017)

Nessa narrativa, em conformidade com o depoimento anterior, a aluna também tem um choque de realidade quando seu olhar busca um lugar familiar, “a escola agora é diferente né” [...] “para mim foi um choque observar a realidade da escola”. A ênfase, porém, está no funcionamento da escola, pois, de acordo com sua percepção, os alunos hoje são diferentes. Há uma realidade presente que não condiz com o seu vivido. Enunciando o discurso que pode ser relacionado à matriz conservadora, declara que agora os alunos “têm muitos direitos”. Para ela, os professores têm pouca autonomia e o acesso dos alunos aos recursos digitais alteram toda lógica de funcionamento da escola. A aluna descobre ainda que o sucesso da docência não reside apenas no planejamento, mas na interação, no “gerenciamento da turma”, o que a leva a sair da ilusão da centralidade do professor, mas a assusta. Se para Murilo a experiência causou “estranheza”, para Daiane constitui-se como um “pesadelo”.

Esse novo contexto observado pela acadêmica é abordado em trabalhos que discutem as novas demandas da escola atualmente, como exemplo o de Silva e Reis que concluem que “há uma nova escola que atende mais de perto às determinações da nova ordem mundial com relação ao conhecimento e às práticas interativas” e que se move nos meios digitais (SILVA; REIS, 2012, p.249).

A imagem de escola transformada por inovações tecnológicas aterroriza muitos estagiários que carregam consigo uma lógica de ensino tradicional, reverberada em sua própria experiência, mesmo na universidade. Predomina, portanto, uma concepção docente de transmissão do saber, focada no conteúdo numa perspectiva aplicacionista: “Eu pensava que tudo que a gente planejava dava para aplicar do jeito que a gente planejou”. Aquela escola cuja lógica de funcionamento é programada onde se estabelece o fazer e o resultado. Desse modo, não encontrar a escola idealizada, em seus planejamentos, desestabiliza os pensamentos da aluna, cujo olhar muda. Surge aí um desafio de atender a uma nova demanda, de fazer uma reflexão sobre uma escola como um organismo vivo e reativo, cumprindo o estágio seu papel nesse processo formador.

Há uma mudança de valor quando Daiane reconhece que seu maior desafio está em “como gerenciar uma turma, fazer com que eles se interessassem” (DAIANE, 2017). Todas as preocupações com conteúdo, planejamento, enfim com a parte organizacional para a regência,

se tornam secundárias e seu olhar toma outra direção. Essa lógica programática de organização do fazer docente vai dando lugar ao inesperado, ou seja, a regência da aula não depende unicamente do planejamento e conhecimento teórico do aluno-mestre, mas do movimento dos alunos em sala de aula durante o processo do ensino e da aprendizagem.

Com o intuito de levar os acadêmicos a compreender esse fenômeno que se dá pela contingência da sala de aula, o professor universitário problematiza situações que podem ocorrer durante a atuação na escola. Em nota de campo, registramos orientações durante acompanhamento às aulas de estágio na graduação, em que o professor orienta o olhar dos estagiários para a escola,

Durante a observação vocês precisam olhar para a escola, não como avaliadores do trabalho, mas com um olhar de pesquisador, que considera a complexidade. Veja bem, no espaço de sala de aula ocorrem situações que exigem sensibilidade para observar os acontecimentos dentro da realidade. Então tudo que acontece na sala de aula significa, desde a forma como vocês serão recebidos, como os alunos se portam, sobretudo, o modo como o professor conduz a aula. Então gente, olha para o espaço de sala de aula e veja a complexidade de como a aula acontece considerando tudo que influencia e interfere (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

Pela fala do professor que orienta e supervisiona os estágios, vemos o cuidado de não confundir a perspectiva da observação com a de um sancionador que julga, sanciona, sem observar a complexidade, a trama de influências que convergem na sala de aula. Esse olhar sobre a escola deve, então, servir para preparar os alunos para as forças que estão em jogo, ultrapassando a dimensão meramente conteudista.

Como vimos nos dois relatos, a experiência pode trazer um sentimento de desencontro com um lugar construído na memória, que agrega, além do vivido, concepções formadas a partir das filiações ideológicas, das relações de poder. São, portando, por meio de coerções discursivas que se constroem imagens, conforme afirma Orlandi, a “imagem que temos de escola, por exemplo, não cai do céu. Ela se constitui nesse confronto do simbólico com o político, processos que ligam discursos e instituições” (ORLANDI, 1999, p. 42). Assim, os relatos acadêmicos vão desvelando como essa imagem de escola idealizada reforça um efeito de sentido que nasce de uma crença coletiva. Esta por sua vez vai sendo desconstruída por meio da experiência que coloca em jogo outras verdades, desestabilizando o sujeito de suas certezas.

A força discursiva age coercivamente sobre o outro conforme explica Landowski, “sociologicamente falando, a coexistência entre pessoas e coletividades se insere no âmbito de situações de fato que têm toda a aparência de estados de coisas baseados na natureza ou herdados da história e, por conseguinte, de realidades “incontornáveis” (2012, p. 33). É

importante considerar que o estagiário, nessa fase de observação, não consegue ter uma visão global da dinâmica da escola, de sua lógica de funcionamento. Como orienta o professor, é preciso ter um olhar sensível e sobretudo ético para não fazer julgamentos e simplificações.

O julgamento, porém, parece inevitável. Conforme afirma Fiorin, “O estatuto veridictório de um enunciado é dado por um julgamento epistêmico, em que o crer precede o saber, o que implica reconhecer o caráter ideológico da operação de interpretação” (FIORIN, 1999, p.179). Compreendemos que olhar do estagiário, durante a observação, vem investido de valor histórico e ideológico que forma as concepções de docência e a partir do qual analisa o “real”.

Assim, o acadêmico ao somatizar suas impressões e suas experiências estudantis com o aparato teórico que recebe na universidade, já se coloca em uma posição de observar a partir de um referencial daquilo que crê ser um ensino eficaz, o que implica em um julgamento amparado em uma crença. Não há uma posição neutra do olhar dos acadêmicos, ao contrário, ao adentrar no universo escolar elas já assumem uma verdade relativa à docência e, por consequência, ela serve de baliza para julgar as práxis docentes observadas na escola.

Nessa perspectiva, o que observamos nas narrativas são projeções discursivas que disseminam um discurso ancorado em uma crença de que a universidade detém a verdade sobre o ensino de qualidade. Essa dinâmica tem efeito de validação do discurso pessoal. Os acadêmicos, muitas vezes, concebem o ensino básico como precário e põem em xeque a qualidade de formação dos professores de carreira.

A sala de aula é o espaço que possibilita a realização de eventos e nele, segundo orientação do professor, “ocorrem situações que exigem sensibilidade para observar os acontecimentos dentro da complexidade”. Acreditamos que este momento de contato com o espaço escolar também é um exercício, onde as lembranças do passado servem como um referencial para os alunos-mestres construírem novas concepções. Segundo Santos, “[...] o espaço tem um papel privilegiado, uma vez que ele cristaliza os momentos anteriores e é o lugar de encontro entre esse passado e o futuro, mediante as relações sociais do presente que nele se realizam” (SANTOS, 1994, p. 122).

Por essa amostragem de fragmentos, o que temos não são conceitos de escola, mas o desvelamento de um processo de construção de identidade de professor por meio das relações estabelecidas com suas lembranças, com o imaginário de escola, com os outros e os discursos dos outros. Nessa mesma direção afirmam Silva e Gomide,

que o sujeito é, a um só tempo, social e singular. Sua identidade é construída, negociada, agenciada. Construída por meio das relações sociais mantidas com ‘o outro’; negociada em função do lugar de onde se fala, da situação e do lugar social ou discursivo do qual se fala; e agenciada através do discurso pelas posições enunciativas que se assume no momento da interação, quando se auto referencia, quando dá voz ao outro, quando assume determinado posicionamento teórico, por exemplo (SILVA; GOMIDE, 2013, p.222).

Os depoimentos que relatam as primeiras experiências no estágio evidenciam que o olhar do acadêmico, ao entrar em contato com a escola campo, traz traços do passado, do que ele era como aluno.

As memórias do vivido na escola são importantes na construção de sentidos em relação à condição de educador, que em contexto de exercício da profissão, em caráter experiencial, olha para a escola no agora com expectativas para o futuro, enquanto professor.

Considerando assim, que “O sujeito que rememora já é outro distinto daquele que viveu e a memória se produz como exercício de reconhecer (ou fundar) uma dada unidade ao que pode ser sentido apenas como uma sucessão caótica de dias e acontecimentos (SILVA, 2014b, p.39).

Esse exercício se dá a partir da interação entre os sujeitos e os objetos mediado pela imaginação do que poderia ser esse reencontro com a escola. Conforme explica Landowski,

Para entender como um sujeito compreende seu próprio presente, é necessário, portanto entender como, em função da posição na qual se encontra, é ao mesmo tempo levado a entender seu passado, da ordem do realizado e a representar seu porvir enquanto novo potencial que se abre (LANDOWSKI, 2014a, p. 68).

Assim, no transcorrer das narrativas, esse passeio pela memória escolar desvela uma busca de si nas lembranças do passado em um processo de reconfiguração no presente, em que a experiência funciona como uma metamorfose que utiliza todas as emoções, sentimentos, frustrações e novas impressões para conceber a escola do *agora*.

De acordo com Juremir Silva, “O fundamento do imaginário encontra-se nessa ambivalência que permite alternar [...] a afirmação e a negação, o vivido e o sonhado, o vivido como algo sonhado, o sonhado como uma vivência” (2017, p. 14). Dessa forma, a escola é esse espaço, ou seja, “o teatro dessa novação” (SANTOS, 2006, p.224), onde o futuro professor rememora suas experiências escolares e se posiciona em uma nova perspectiva para exercer um novo papel nesse espaço, e a partir daí constituir sua identidade de professor.

4.3 Entre o dizer de si e o dizer do outro

Ser é também necessariamente ser para o outro, é ser visto, avaliado, sondado e, finalmente, classificado em algum lugar

Eric Landowski, *Presenças do outro*

Em *Presenças do outro* (2012), Landowski explica sobre a construção da identidade inerentemente dada pela relação com a alteridade. O autor fala da presentificação como um processo gerador de identidade, uma busca de referências no outro para identificar a si mesmo. Assim, a identidade se constitui por meio da aproximação ou distanciamento entre um e outro, melhor dizendo o “eu” se constitui a partir da relação com o “outro”. Segundo o semioticista, “Num determinado contexto espaço-temporal, do mesmo modo que um Nós de referência só pode constituir-se enquanto tal configurando de maneira específica a alteridade dos terceiros dos quais ele pretende se diferenciar, do mesmo modo o Outro – estrangeiro” (LANDOWSKI, 2012, p.34).

Nessa direção, compreendemos que a formação discursiva percorre essa linha identitária, onde o “falante organiza sua estratégia discursiva em função de um jogo de imagens: a imagem que ele faz do interlocutor, a que ele pensa que o interlocutor tem dele, a que ele deseja transmitir ao interlocutor” (FIORIN, 1998, p. 18). Dessa forma, no contexto espaço-temporal do estágio a interlocução é carregada inicialmente de antecipações da imagem do outro sujeito nos diálogos desenvolvidos durante a experiência com o estágio. Como por exemplo, temos considerações a respeito de como o aluno estagiário vê os sujeitos na universidade (instância formadora inicial) e como o estagiário vê os educadores da Educação Básica (co-formadores) e, ainda, como ambos veem o estagiário.

Para Orlandi, “Esse lugar do outro enunciado é o lugar da interpretação, manifestação do inconsciente e da ideologia na produção dos sentidos e na constituição dos sujeitos” (1999, p. 59). É nesse encontro de vozes, portanto, que cada um vai sendo “visto, avaliado, sondado” e se identificando no processo discursivo para ser “classificado em algum lugar” (LANDOWSKI, 2012, p. 42).

Nessa direção, nos atemos para esse jogo de vozes em contexto dos diálogos desenvolvidos entre acadêmicos e outros atores no processo. Observamos os dizeres dos profissionais de educação, tanto os universitários como os da Educação Básica. Os excertos que compõem o *corpus* analisados nesta seção foram coletados dos depoimentos dos alunos quando fazem soar a voz do outro, segundo seu olhar, em situação de interação.

Conforme Moema Rebouças,

São interações entre sujeitos em que as competências darão às interpretações e às influências do poder persuasivo, de um com o outro, ou de um sobre o outro, e essas ocorrem no ato mesmo em que fazem, portanto não garantem nenhuma certeza “de sua eficácia sobre o outro. (REBOUÇAS, 2013, p. 254)

Nesse sentido, entendemos que as interações implicam na construção da identidade, onde um apreende os dizeres do outro buscando, assim uma confluência com seu próprio dito. Desse modo, as identidades resultam desse processo de identificação, uma vez que o sujeito enunciador, “Por ser produto de relações sociais, assimila uma ou várias formações discursivas que existem em sua formação social, e as reproduz em seu discurso (FIORIN, 1990, p. 43). Assim, os estagiários criam imagens de uma conjuntura das relações dialógicas durante o estágio num jogo de jogo de vozes no qual também encontraria seu lugar.

Iniciamos nossa reflexão com a análise das narrativas relativas à questão do papel das instituições educativas no processo de formação inicial do professor. Pensando nas relações dialógicas no contexto de estágio, solicitamos que a aluna explicasse como aconteciam os diálogos entre os atores na esfera da formação, levando em conta as funções dos profissionais envolvidos. A resposta incisiva da participante vem com tom de indignação.

Que diálogo? Não tem diálogo não. A gente fica entre o dizer da universidade, e o dizer da escola. E ainda tem o da gente que não pertence a lugar nenhum. Diante disso a gente se cala (ALICE, 2017).

É perceptível pela entonação da voz, com ênfase na interrogação, que a aluna nega a existência de um diálogo. Em sua avaliação, aponta uma negligência com o estagiário, que não tem sua voz assentada em nenhum lugar. Quando afirma que está entre o dizer de um e o dizer do outro, compreendemos que a aluna identifica divergências nos dizeres dados por duas instâncias de poder, o que provocaria a interdição e o silêncio.

Se a universidade trabalha para preparar o futuro professor para a docência no ensino básico, e a escola como espaço de formação possibilita uma experiência em práticas educativas, ambos os espaços são compartilhados pelos sujeitos, que comunicariam interesses comuns, ainda que falando de esferas diferentes. No entanto, para a acadêmica, o diálogo se encontra fragmentado e muitas vezes interdito, trazendo divergências de informações, orientações e sobretudo, de posturas profissionais em relação ao estagiário. Emerge, então, a indignação pelo não pertencimento a essas duas instâncias enunciativas e à impossibilidade de dizer (ou ser ouvido).

Para Orlandi (2007, p. 68), "o silêncio não é vazio, ou sem sentido; ao contrário, ele é o indício de uma instância significativa. Isso nos leva à compreensão do 'vazio' da linguagem como um horizonte e não como uma falta". No relato, o silêncio vem como uma única alternativa, levando em conta a situação da acadêmica frente à necessidade de cumprir com as atividades relacionadas ao estágio.

Nesse contexto, o estagiário se encontra em uma busca, conforme Fontana ao fazer menção ao “Fio de Ariadne”. Fontana compara a experiência do acadêmico com o percurso de um labirinto. Até chegar à resposta de suas buscas, vive “Na tensão entre o familiar e o estranho ele experimenta a adequação (ou não) de seus gestos e dizeres, a dimensão do poder e da dominação que regem as relações intraescolares e aquelas da escola com a Universidade” (FONTANA, 2011, p.28).

A indignação da aluna é recorrente nos discursos de outros estagiários e concretizam situações pontuais em que os dizeres estão em descompasso quanto à realidade encontrada na escola. Como podemos observar nos seguintes fragmentos:

Na UFT eles te passam a ideia de que você é empoderado, que você pode tudo, que você é universitário e pode revolucionar o ensino. Eles alimentam esse sentimento de que você pode mudar, de que é o futuro do Brasil, que você é jovem, você tem que fazer alguma coisa. Passam essa ideia, tipo: “Gente vocês precisam pensar que vocês estão lá pra fazer a diferença porque é para isso que vocês estão estudando e vocês vão contribuir com a escola...” E quando a gente chega na escola, a gente tem um choque de realidade, [...] Tem muitos professores que pensam que nós atrapalhamos e já fica chateado quando chega estagiário. Muitos professores quando o estagiário chega na escola eles já te dão um banho de água fria em relação à educação: “você tem certeza que é isso que você quer? Sai desse barco enquanto há tempo, não siga em frente, não é fácil, você vai se decepcionar. Olha eu estou pra ficar louco”. Então assim, eles desestimulam mesmo a gente, salvo poucos professores. (OFELIA, 2017)

Aqui na universidade os professores de estágio eles são bem positivos né, eles procuram sempre nos mostrar a positividade em relação as aulas e também eu acho que eles idealizam demais. Eles dizem: “Vocês podem fazer muito pela escola e lembrem-se que vocês são pesquisadores e podem promover uma intervenção na escola e ajudar a melhorar o ensino, diz um monte de coisas”. Na escola é diferente. Eu fiquei impressionada com a posição dos professores, sabe o tempo todo eles ficavam dizendo: “O que vocês estão fazendo aqui? Sai dessa gente? Vocês estão no início, podem mudar de profissão”, como se pra eles estivesse tudo perdido. Isso me deixou muito confusa porque eles tentaram colocar dúvidas na minha cabeça. Porque, assim, a gente como estagiário ali, realmente nós estamos passando por um momento de dúvidas e decisões, a gente pode decidir o que quer realmente ali no estágio, porque é nesse período que a gente sente o que é a profissão professor, (ALICE, 2017)

A universidade te enche de autoconfiança, te diz que você vai contribuir com a escola. Então a gente já cria uma expectativa que todos vão te receber muito bem, porque você é universitário e de uma Universidade Federal. Mas a realidade na escola é bem diferente (risos). Muitos professores se lamentam, sabe? Diz: “Eu só lamento por vocês que estão entrando porque a gente não vê perspectiva de melhora”.

Mesmo aqueles que tratam a gente bem fazem isso. Como por exemplo teve uma professora que disse assim: “olha eu não vou enganar vocês, ser professor não é fácil, mas eu estou aqui porque escolhi, então vocês precisam se apaixonar senão vão ficar frustrados e não vale a pena porque a gente tem que ser feliz. (DANIEL, 2016)

Os três relatos apontam para uma relação dialógica fragmentada entre universidade e escola, ou uma visão dicotômica do trabalho docente, não por conta dos objetivos que parecem não convergirem, mas pelas especificidades profissionais que se realizam em uma lógica diferente.

Na UFT, os discursos apontam para uma atuação do estagiário voltado para pesquisa objetivando possíveis contribuições, uma vez que se compreende que a função docente é promotora de uma “*prática social*, ou seja, como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso, por meio da educação que ocorre”, não só, mas essencialmente nas instituições de ensino” (PIMENTA; LIMA, 2006, p.11). Logo os dizeres dos docentes da universidade estão carregados de motivações para uma postura investigativa que, além de promover contribuições no fazer docente, também favoreça aos alunos mestres reflexões por meio da experiência, que incidem em um processo de construção de identidade profissional.

Os discursos adotados pelos professores nas aulas de estágio, conforme os relatos, orientam-se pela perspectiva do protagonismo, motivando os alunos para a promoção de mudanças, atribuindo-lhes a competência e a responsabilidade de transformação do ensino brasileiro: “você tem que fazer alguma coisa” (OFÉLIA, 2017). Conforme o segundo relato, a autoconfiança estimulada cria uma expectativa em relação ao contato com a escola e esse protagonismo parece logo abortado.

De posse desse *status* da ordem do *poder e saber fazer*, os alunos se enchem de antecipações sobre o que encontrarão na escola, acreditando na boa receptividade por parte dos docentes de carreira. No entanto, uma vez lá, deparam-se com uma realidade diferente, que desconstrói todo o imaginário tanto de escola, quanto de docente e, sobretudo, do seu papel no contexto de estágio.

As narrativas mostram um percurso em que a euforia construída nos alunos durante as aulas vai se desmontando aos primeiros contatos, como acentua Ofélia, “E quando a gente chega na escola, a gente tem um choque de realidade”. Essa experiência transforma toda autoconfiança, dando lugar a insegurança e incertezas, contrapondo-se duas imagens distintas de escola e de identidade do professor.

De modo geral os relatos sobre o posicionamento dos professores da Educação Básica mostram se veem avaliados e, portanto, a presença do estagiário provoca um desconforto que os levam a uma posição de defesa.

As frases desanimadoras dos professores, citadas pelos acadêmicos registram uma posição de resistência. O choque com a realidade escolar é reiterado nos discursos, tematizando assim a frustração do estagiário frente a essa posição dos professores. No meio escolar é disseminada a crença de que o papel social do estágio é inicialmente avaliar a escola e o trabalho docente, para em seguida realizar uma intervenção. Essa ideia é concebida as vezes, pelo próprio acadêmico quando se posiciona como detentor do saber.

A escola é, assim, figurativizada como um lugar “bélico”, de confronto entre os que sabem e os que não sabem, entre os que têm o direito de estar ali e os que lutam pela conquista do território.

A voz que ecoa por meio de um discurso opositor à formação é explícita nos relatos: “Sai desse barco enquanto há tempo, não siga em frente, não é fácil, você vai se decepcionar” (OFELIA, 2017); “o que vocês estão fazendo aqui? Sai dessa gente? Vocês estão no início, ainda podem mudar de profissão” (ALICE, 2017).

Essa posição dos professores, muitas vezes, é uma maneira de se fazer ouvir, de dizer que estão com dificuldades, que a Educação Básica está na emergência, e sobretudo, que se sentem impotentes, conforme com a observação de Alice: “como se pra eles estivesse tudo perdido” (ALICE, 2017).

A representação negativa da educação é tematizada nas narrativas da maioria dos alunos entrevistados, quando mencionam as reações dos professores que os recebem no ensino básico, e essa voz encontra eco nos discursos dos cinco professores que concederam entrevista para a presente pesquisa. Quando perguntado sobre seu papel na formação dos licenciandos, em unanimidade responderam que nunca lhes fora apresentado nenhum convênio, e recebem estagiários por bom senso e não por responsabilidade, como podemos observar em alguns fragmentos:

Olha se eu te disser que houve um momento em que a diretora da escola, ou coordenadora sentou com a gente e apresentou este documento, e nos informou que nós como professores temos responsabilidades aí, eu estou mentindo. Agora eu sei que é importante receber os estagiários. Porque a educação hoje está muito difícil, a gente sofre demais. Embora eu não tenha clareza de como proceder com eles, na medida do possível, eu ajudo, eu oriento (PROFESSRA LEILA, 2017).

Pra te falar a verdade, eu não sinto essa responsabilidade, porque oficialmente nunca fui comunicada e eu mesma nunca assinei nada (risos). Mas mesmo sobrecarregada na escola com tantos projetos e aula e tudo mais, a gente recebe. Mas pra ajudar eles, porque ficam perdidos e são rejeitados por muitos professores (PROFESSORA VERA, 2018).

Esse discurso nos mostra o estágio como um “divisor de águas”, embora com um esvaziamento do sentido da expressão: de um lado fica a universidade; do outro, a escola campo, enquanto os estagiários passam a pés enxutos entre dois lados gigantescos do mar. Ao contrário da narrativa bíblica, as águas não se misturam, não se efetiva uma conquista ou um milagre, nem sentem a bonança das águas ao longo da passagem. Assim, os professores em formação inicial seguem a travessia entre os discursos, que na maioria das vezes, não entram em confluência para desaguar no mesmo ponto, embora trabalhem para a mesma finalidade.

Para Lüdke, entre a Universidade e a Educação Básica deveria existir uma “ponte” ligando as duas realidades, de modo que o “tráfego” entre elas acontecesse de modo intenso, ao contrário,

se trata de dois universos, inteiramente distintos entre si. Os professores, formadores de futuros educadores para a educação básica, não têm uma visão sequer razoável da realidade desses sistemas de ensino e não têm, em sua maioria, nenhuma vivência nele, como professores (LÜDKE, 2009, p.99).

Essa realidade situa o estagiário em um lugar de tensão, onde, entre um dizer e outro dizer, ele vai reconfigurando seu olhar e construindo sentidos frente aos desafios do porvir para se constituir professor. Compreendemos que esse movimento também é processo de construção de identidade, levando em conta que partem de uma concepção para adotar perspectivas frente ao desafio da formação profissional. Conforme afirma Hall, “a identidade é algo que se constitui, é formada. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”. Sempre sendo formada” (HALL, 2004, p.34).

De modo geral, os discursos revelam que a escola é representada como um lugar de desconstrução. Nas narrativas, os alunos não encontram aquela escola projetada em suas memórias, tampouco aquela idealizada nos planejamentos. O efeito de sentido produzido nos discursos mostra uma escola transformada. Essa imagem é fomentada no meio social de uma escola que mudou, evoluiu, no entanto, esta mudança não representa melhoria, mas complexidade para o fazer docente, principalmente em relação à gestão de sala aula. Assim, mesmo mantendo uma referência com sua experiência estudantil, o acadêmico, em estágio, vai se apropriando do novo contexto, aprendendo a lidar com as diversidades de uma escola em constante movimento. Conforme Thompson,

O que é diferente acerca do estudante adulto é a experiência que ele traz para a relação. A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o

aperfeiçoamento dos mestres e o currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou emissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo (THOMPSON, 2002, p. 13).

Consoante a afirmação do autor, acreditamos que a experiência com o estágio não apenas se configura com vivenciar o novo, mas um momento reflexivo de desconstrução do imaginário de escola, que rompe com o previsível correspondente a expectativas redutoras. Conforme afirma Landowski, “a imaginação que antecipa o futuro é, por sua vez, imediatamente capaz de o conceber como futuro radioso ou como manhãs que cantam, com o risco em seguida – à experiência de ter que retificar o esquema” (LANDOWSKI, 2012 p. 111). Assim por meio da experiência, os futuros professores ampliam seus olhares para novas possibilidades de construir saberes docentes, no enfrentamento de desafios, na diversidade e complexidade do contexto de ensino.

4.4 Quando a voz encontra eco

Se pensarmos na dinâmica de funcionamento das unidades de ensino, onde as relações são intensas e o programado funciona apenas como um direcionamento da ordem da organização, concluímos que as interações com os profissionais de carreira no espaço de aprendizagem são fundamentais para que o acadêmico vivencie a realidade, construa conceitos e conceba que a escola é incompatível com um esquema rígido. Consideremos, portanto, que as relações nos dois espaços de formação se efetivam como um recurso importante para contribuir com os professores em formação. Assim, se cada profissional de carreira da educação se detiver

sobre o processo social da inserção do estagiário na escola, analisando sua complexidade e contradições, pode contribuir para que os jovens professores em formação elaborem uma compreensão do trabalho docente como uma atividade intersubjetiva, que exige o domínio de conhecimento teórico e técnico, não como um sistema fechado de normas a serem seguidas, mas como conhecimento necessário às escolhas e julgamentos que as situações reais do trabalho estão sempre a exigir (FONTANA, 2011, p. 30)

Nessa direção, compreendemos que o período laboratorial que o estudante vivencia ao adentrar no universo educativo se configura também em um momento decisivo, pois ali ele comprova ou retifica concepções construídas ao longo de sua vida escolar e acadêmica, acerca da escola e do ensino. Conforme Lima constata em sua pesquisa de mestrado sobre o estágio na UFT, em 2012,

As representações (o “real” ou o “ideal”) construídas pelos professores em formação são também representações sociais edificadas sobre a escola pública por influência das representações sociais elaboradas pela sociedade na qual esses professores em formação estão inseridos. (LIMA, 2012, p.117)

Nesse sentido, compreendemos que independentemente da história de vida estudantil do estagiário, a concepção que ele tem de escola dita “boa” é concebida por uma coerção social, levando em conta que suas lembranças escolares se tornam condicionadas para esse ideal instituído socialmente. Esse fenômeno ocorre por conta da dinâmica da memória, conforme explica Delory, “os eventos passados da história de vida são submetidos a uma interpretação retrospectiva, determinada pela antecipação do futuro, como também as expectativas, as aspirações, as vontades, projetadas no devir, são dependentes da rememoração do passado” (DELORY-MOM BERGER, 2008, p. 58).

Diante do exposto até o momento, observamos que o licenciando, no decorrer da experiência, vai assentando seu olhar sob a perspectiva da complexidade. No excerto abaixo temos um exemplo dessa mudança de postura, onde a frustração foi dando lugar a um momento reflexivo sobre a escola. O fragmento mostra como a experiência contribui para constituição do ser professor, enquanto agente de sua própria formação,

Eu mudei completamente a minha visão de escola, de ensino, da prática docente... Hoje eu vejo que escola mudou, hoje tudo é diferente de como era no passado, mesmo que nada é como eu imaginava, eu posso dizer que eu me descobri professora no meu estágio, e que eu decidi mesmo por essa profissão foi no estágio, porque eu estudava pensando o tempo todo de mudar na primeira oportunidade. Mas encontrei uma professora que fez toda a diferença, ela nunca disse pra mim que era fácil, mas conversou muito comigo, a gente discutia as questões atuais da educação. Então hoje eu aceitei o desafio, sabe. Hoje pra mim, assim, eu consigo ver o lado do professor da escola e entendo também o da universidade. E ainda acredito que pode mudar essa questão do diálogo (MAÍSA, 2017).

Esse discurso desconstrói o imaginário de escola frágil, construído a partir do “empoderamento”, citado nos excertos anteriores, que situa o estagiário no processo como o detentor do saber, como alguém que vai promover transformação.

Por meio da experiência, os olhares vão se assentando e revelando posturas diferentes diante do difícil, do complexo. O discurso de Maísa muda seu lugar de acadêmico vitimizado pela resistência, pela rejeição e pelo confronto, assumindo aí a posição de um sujeito da ação.

Quando a professora se predispõe para o diálogo sobre as problemáticas enfrentadas na sua prática e Maísa se posiciona como aprendente, ambas entram no propósito do estágio, que é possibilitar ao futuro professor compreender o modo como as instituições atuam, os

desafios encontrados, as ações realizadas, como uma possibilidade de aperfeiçoamento para a profissão.

Nesse momento de escuta, o acadêmico apreende a realidade local. Os sujeitos assumem aí a posição de pesquisadores que, inseridos no contexto de trabalho, observam e detectam problemas que são levados para discussões à luz da teoria. Desse modo, podem investigar, comprovar ou repensar linhas teóricas estudadas, nutrindo, assim as pesquisas sobre educação. Conforme afirmam Pimenta e Lima (2012, p. 42) “Se a pretensão é alterar as instituições com contribuição das teorias, precisamos compreender a imbricação entre sujeitos e instituições, ação e prática”.

O estagiário tem papel fundamental nessa imbricação, pois ele se torna um elo na comunicação interinstitucional buscando pares para reflexões que visam a melhoria tanto do ensino básico quanto da formação acadêmica. Assim são favorecidos com uma formação significativa com base nas relações dialógicas que consideram a complexidade do contexto real.

Como podemos observar, a frustração dá lugar ao otimismo, “eu posso dizer que eu me descobri professora no meu estágio, e que eu decidi mesmo por essa profissão” (MAÌSA, 2017). O que incide o posicionamento da aluna-mestre é o diálogo com a professora, “encontrei uma professora que fez toda a diferença, [...] a gente discutia as questões atuais da educação” (MAÌSA, 2017).

A narrativa mostra o momento em que a professora se coloca parceira no processo de estágio e investe sua experiência profissional na formação do novo professor. Acreditamos que o diálogo aqui foi fundamental para a estagiária se constituir sujeito de sua própria formação. Esse contexto, vivido durante a experiência na escola campo, evidencia que o diálogo é a base para essa parceria na busca de um caminho para trilhar, conforme afirma Benassuly,

Professores e alunos, enquanto seres de conhecimento gestados na mediação do seu cotidiano com o mundo social, capazes de articular pensamento e fala, criam representações que se constituem na totalização do seu modo de viver, ou seja, é através da articulação entre o mundo vivido e o sistema social que o homem se constrói, tudo passando pela mediação da ação comunicativa. (BENASSULY, 2002, p.190)

Compreendemos, assim, que o lugar de fala dos alunos é constituído a partir da imagem que se faz do interlocutor, ou seja, de suas formações imaginárias tanto as que projetam o lugar discursivo de quem fala a eles, neste caso, os professores universitários e os professores escolares, como do seu próprio lugar em repostas aos seus interlocutores ou como sujeitos do discurso, que se posiciona para elaborar o seu dizer. Dito de outro modo, o estagiário ao

construir seu lugar de fala, também enuncia o seu próprio modo de ver o ensino, ou seja, constrói sentidos.

Quando o estagiário tem uma imagem do professor da Educação Básica como um sujeito com saberes teóricos obsoletos, eles se projetam no discurso no lugar de quem sabe teoria, e mesmo que ele esteja ali como um aprendiz, seu dizer impõe ao outro uma superioridade intelectual. Seguindo esse raciocínio, dependendo da imagem que esse professor da Educação Básica tem do estagiário pode-se estabelecer uma relação polêmica. Há assim um

descompasso entre o prescrever/realizar e o dizer/fazer, nesses dois contextos, pode ser tão impactante que, por vezes, desestabiliza as concepções e representações dos futuros professores e abala – temporária ou definitivamente – a escolha profissional e a decisão de investir em uma carreira docente (FREIRE, 2011, p. 266)

A partir dessa observação, entendemos que a formação docente é um processo que acontece em uma determinada complexidade para cada sujeito, para cada contexto e espaço. Assim o aluno-mestre vive um percurso específico em sua formação, constrói seu próprio trajeto, significando na vivência, no contato com a realidade e ressignificando seu imaginário.

Conforme explica Santos, “O homem de fora é portador de uma memória, espécie de consciência congelada, provinda com ele de um outro lugar. O lugar novo o obriga a um novo aprendizado e a uma nova formulação” (2006, p.224). Portanto, a escola mesmo que seja a mesma quanto ao espaço físico na memória do estudante, se constitui em um novo lugar como cenário de novas experiências.

Para Tardif, todas as reflexões em relação ao processo de profissionalização do professor “têm raízes na sua história de vida” (2008, 69) e “há um efeito cumulativo e seletivo das experiências anteriores em relação às experiências subsequentes” (TARDIF, 2008, 69). Esse contexto faz do estágio não somente uma ponte que liga teoria à prática tendo o espaço escolar como um cenário aplicacionista, mas um lócus de conexão de experiências vividas com a experiência presente. Esta, nutrida por conhecimentos teóricos, ressignifica a visão do que é ser professor.

Retomamos aqui as palavras de Santos para analogicamente caracterizar esse período impar que é o Estágio Supervisionado Curricular na formação inicial do professor, podendo ser uma experiência “ao mesmo tempo, futuro imediato e passado imediato, um presente ao mesmo tempo concluído e inconcluso, num processo sempre renovado” (SANTOS, 2006, p. 224).

Ao analisar os relatos dos estagiários compreendemos que os dizeres estão filiados a uma formação discursiva, uma ideologia fomentada em nossa sociedade. São “as relações de

forças, a de sentidos e a antecipação sob o modo de funcionamento das formações imaginárias” (ORLANDI, 1999, p. 41) que institui o modo de dizer dos estagiários pela posição que se encontra e as condições de produção de quem põe em confronto o antes e o depois da escola e do ensino para construir uma imagem do agora.

Conforme Juremir Silva, “O imaginário é uma rede etérea e movediça de valores e de sensações partilhadas concreto e virtualmente” (SILVA, 2003, p. 9). Compreendemos que o imaginário é gerado na subjetividade, portanto, os voluntários da pesquisa, quando são solicitados a relatar sua experiência com estágio, produzem um discurso em contexto de entrevista, uma situação discursiva. Esta situa o sujeito em um lugar de fala e, embora construa um relato presente, mobilizam figuras do mundo natural por meio das lembranças de infância como um referencial espacial a que se reúnem as impressões, as antecipações, as relações para se construir no presente a imagem da escola ou uma concepção de escola. Assim, podemos afirmar que o processo de estágio não é homogeneizável, mas depende de como cada sujeito se posiciona. De igual modo, depende da qualidade das interações, do modo como percebem, vivenciam e interatuam no espaço escolar.

No capítulo seguinte, analisaremos as relações vivenciadas no espaço escolar numa perspectiva do espaço experimentado. Interessa-nos compreender as implicações nas concepções dos alunos sobre escola, ensino e profissão professor a partir das relações estabelecidas com os profissionais da Educação Básica nos primeiros contatos com o campo educacional.

5 O ESPAÇO ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES NAS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS

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.

A. J. Greimas,
Semiótica e ciências sociais

As experiências estão ligadas ao espaço como contexto de ações, de situações, onde as relações interativas ocorrem. Se “qualquer transformação do espaço pode ser lida como significante” (GREIMAS, 1976, p. 119), acreditamos que as ações no espaço escolar não são diferentes aos sujeitos e às práticas, na medida em que se abrem para o devir em função das interações mesmas, tendo em vista as dimensões cognitivas e sensíveis estabelecidas entre os sujeitos no aqui-agora do ensino e aprendizagem.

Sob esse prisma, desenvolvemos, nessa seção, uma reflexão que objetiva pensar como o espaço escolar é constituído e constitui os sujeitos que ali interagem. Assim, também como os espaços de aprendizagem se constituem coadjuvantes nas experiências docentes, com potencialidades para interferir na construção de concepções em relação à profissão escolhida.

5.1 O espaço do seminário de Greimas: “um fazer preciso”

Iniciamos nossa reflexão sobre os espaços didáticos a partir da descrição do espaço do seminário de Greimas. Hammad *et al* (2016) partem de uma descrição minuciosa do ponto de vista da arquitetura, da disposição do mobiliário, da ocupação do sujeitos, para pensar os papéis actanciais de sujeitos e objetos envolvidos, num primeiro esforço de construção, no âmbito da semiótica discursiva, de uma semiótica do espaço: “A localização das mesas e das cadeiras, a posição do quadro-negro, a impossibilidade de circular imposta pela estreiteza dos lugares, tudo isso concorre para exprimir um fazer preciso. O do seminário de pesquisa e de ensino”. (HAMMAD *et al.*, 2016, p.35)

Os autores fazem uma descrição exaustiva da sala do seminário, que nos leva a visualizar uma sala comprida e estreita que lembra uma espécie de corredor, com duas portas, uma funcional e a outra de fundo sempre fechada dando a ideia de apenas um acesso. Esse formato determina a ocupação do lugar, tanto pela disposição dos móveis – mesa, cadeiras e quadro negro – quanto pela acomodação das pessoas. A mesa localizada no fundo da sala próximo ao quadro negro, com uma cadeira em posição oposta as outras de frente à mesa

instaura ali o lugar de maior importância do seminário, o que seria então ocupado por Greimas ou um de seus convidados especiais, constituindo-se nessa disposição a hierarquia composicional.

Na descrição, a sala se torna pequena para acomodar tantos participantes, que se organizam à medida que o espaço comporta todos que chegam ali imbuídos do desejo de fazer parte daquele evento acadêmico, dado o prestígio de Greimas e da semiótica. A sala cheia, com cadeiras ao longo das paredes o acesso limitado “produz um espaço estático onde ninguém se desloca” (HAMMAD, *et al.* 2016, p.36). Ali as coisas são fixas e as pessoas permanecem quietas durante as sessões, como se a sala fosse composta por um só corpo.

De um ponto de vista semiótico, no plano da expressão, Hammad *et al.* fazem uma descrição tópica do espaço, expondo o *layout* da sala, sua estrutura física e a disposição dos móveis pela lógica da relação entre Greimas e demais pesquisadores que acorriam ao seminário. Não se trata da relação professor-aluno, mas a hierarquia entre os sujeitos, definindo quem tem poder de fala, os lugares onde cada um pode se sentar, a reverência a Greimas constroem o seminário como um espaço propriamente didático e as comunicações quase sempre nele centradas, como numa sala de aula convencional.

Nessa disposição, Greimas se figurativiza como detentor do saber, instalando-se em lugar privilegiado que determina toda a organização da sala em torno de sua mesa, mas também por performances específicas naquele contexto, que constroem uma relação tradicional entre os participantes do seminário.

Dentro dessa organização, podemos observar como a lógica de funcionamento da sala do seminário é determinada pela forma de ocupação do espaço, que conseqüentemente interfere na mobilidade, circulação, participação e prestígio dos integrantes das sessões. Categorizando aí dois grupos constituídos hierarquicamente por meio das relações: os com mais prestígio – perto de Greimas e os de menos prestígio – distante do mestre.

No plano do conteúdo, os autores apresentam o objetivo do seminário, um fazer *preciso* referente “a um programa narrativo: aquisição, transformação, produção de um saber” (HAMMAD, *et al.*, 2016, p.18). A lógica do seminário, trazendo o Greimas como uma figura central, que coordena todas as ações pela sua posição frente a esse programa, confere ao pesquisador o poder de controlar, como um destinador absoluto, ainda que o lugar do orador seja ocupado por outros pesquisadores: “o seminário é dirigido por Greimas, que convida frequentemente alguém a fazer uma exposição longa. A participação da assistência é variável” (2016. p. 39). Conforme a descrição, sua presença impõe silêncio e atenção, pressupondo a

modalização dos sujeitos da plateia pelo *querer saber*. Esse saber é construído a partir dos usos dos espaços didáticos e de como os sujeitos circulam e interagem nesses espaços.

Na lógica do seminário, garantir um lugar na sala, mesmo como ouvinte, é um privilégio, pois assegura ouvir com maior clareza as exposições teóricas que interessa e contribuem com as pesquisas e, nesse sentido, muitos não conseguem entrar e permanecem do lado de fora, próximo a porta na tentativa de ouvir. Embora se trate de uma pesquisa mais comprometida com o espaço, pensamos aqui sob a perspectiva de uma semiótica didático, considerando o modo como sujeito e espaço interagem, construindo relações do ponto de vista da aquisição e/ou produção do saber.

Se pensarmos na lógica de funcionamento da escola, nesse espaço os alunos têm seu lugar garantido, independente do seu interesse em aprender ou não. Não há uma procura do ensino motivado pela busca de conhecimento, embora muitos, por uma orientação familiar projetem uma formação. De fato, o que garante seu lugar na escola é uma legislação que impõe ao aluno a obrigatoriedade de exercer seu direito à escola. Diante desse contexto, considerando que parte dos alunos possam estar disjuntos desse desejo pelo saber, o desafio do professor está em leva-los a querer, modalizá-los, frente ao desejo de conjunção com o que na escola se constitui como objeto valor, o conhecimento.

Sob o regime da manipulação, Greimas, na posição de destinador, conduz as ações dentro do seminário e, os participantes são destinatários manipulados pelo *querer fazer e querer saber*. Frente à minuciosa descrição de *Hammad et. al* (2016), a lógica do seminário reproduz um modelo tradicional de transmissão do saber segundo o qual o mestre tem *a priori* a posse objeto valor a ser doado. No entanto, os autores concluem que as dinâmicas da transmissão e/ou produção do saber por ele descritas se reproduziriam em qualquer outro espaço físico dadas as relações estabelecidas de antemão pelos sujeitos. Mesmo num outro espaço, a centralidade de Greimas estaria garantida, pois a força das relações estabelece a lógica de organização desse espaço didático, não importando as coerções de natureza espacial. Assim, a disposição do mobiliário e as configurações do lugar apenas cooperam para uma orientação já dada pela modalização pressuposta de antemão.

Para Landowski, o ato de educar está pautado nas relações interativas. É pensando, portanto, nessa relação que envolve os atores e suas ações no cenário escolar, em uma diversidade de práticas educativas e seus resultados não genéricos, que o autor defende que as práxis deveriam ser observadas a partir das interações nos espaços didáticos, com base nos princípios semióticos que se debruça a analisar as relações interativas (2016, p. 10).

Ao problematizar a questão da relação e levando em conta práticas de construção do sentido, o semioticista apresenta uma concepção para a interação que amplia o modelo canônico do percurso gerativo de sentido. À junção prevista pelo regime de manipulação, contrapõe o princípio da união, sob o regime de ajustamento.

No contexto de sala de aula, na perspectiva da programação, professores e alunos seriam meramente operadores, executando seu papel temático; na manipulação, a centralidade recai sobre o professor, como na descrição do seminário de Greimas pelos semioticistas do espaço. No contexto do ensino básico, os estagiários acenam para esses dois regimes:

O que eu percebi na escola é que o professor trabalha de forma muito fechada, tudo está planejado com ações elaboradas, com datas marcadas e eles não aceitam a gente mudar nada. Depois a gente percebe que o professor da educação básica tem muito receio do que é estabelecido pela SEDUC. Então a DRE é que comanda e eles tem que cumprir com todas as determinações e fica muito limitado para ensinar. (OFELIA, 2017)

Ofélia vê que o respeito às orientações curriculares opera como exemplo de uma programação: a SEDUC determina ações para DRE, que determina para a escola e o professor executa em sala de aula. Não há espaço nessa organização para o imprevisível e o foco do trabalho objetiva cumprir metas e chegar em resultados pré-estabelecidos. Ofélia não reconhece o papel dos educadores para além do de operadores, diante do que ela identifica como “muito receio”. O que a universidade propõe, no entanto, não desobedece a orientações curriculares, nacionais ou estaduais, mas a falta de compreensão sobre os objetivos e competências relacionados às atividades pode não estar tão claro, tanto por parte dos alunos, quanto dos docentes de carreira.

Para a produção de um saber conjunto ou um saber novo, teríamos, respectivamente, os regimes de ajustamento e acidente (LANDOWSKI, 2016; SILVA, 2014a). Para esses semioticistas, as práticas educativas, pelo seu caráter relacional, no qual as ações dos sujeitos interferem na lógica programada para o ensino, podem ser analisadas a partir da interação. Nem tudo cabe, portanto, dentro do previsto e pré-definido pelos programas, planos de aula e projetos. O outro, o aluno, é parceiro também, a (re)definir os rumos das aulas e atividades.

Ao regime de sentido manipulação, que prevê estratégias também coercitivas de junção, se acrescentam perspectivas para uma lógica de união por meio do ajustamento, fundado em “um princípio de intencionalidade cujo funcionamento supõe o reconhecimento recíproco dos parceiros da ação enquanto sujeitos dotados de “competências modais” (do tipo querer, saber, etc.)” (LANDOWSKI, 2014b, p.14).

Desse modo, considerando a dinâmica das relações interpessoais nos espaços didáticos, as práticas pedagógicas podem escapar à regularidade do programa de ensino, regido por um sistema. Nesse sentido, o espaço didático poderia ser compreendido como aquilo que Landowski denomina como “voluta”, o espaço experimentado por meio do movimento, das dinâmicas interativas através de “práticas esteticamente ajustadas à *dinâmica do outro*, qualquer que seja ele” (LANDOWSKI, 2015, p. 22).

5.2 O espaço escolar: práticas interacionais

Ao descrever o seminário, Hammad e colaboradores projetam um olhar sobre os espaços de aprendizagem, nos levando a uma reflexão sobre como o espaço de aprendizagem exerce funções sobre seus usuários, “propondo um modelo de análise do espaço enquanto sistema signifiante” (HAMMAD, *et al.*, 2016, p. 29). Sob essa orientação, podemos observar o espaço escolar como um *lócus* que compreende uma organização de natureza física e outra relacional.

5.2.1 O espaço como oponente

De acordo com os depoimentos dos acadêmicos, as escolas campo apresentam espaços físicos diferentes, que determinam a dinâmica interacional na sala de aula, como uma espécie de sujeito que condiciona todo o fazer didático, considerando o comportamento e as ações dos seus atores. Vejamos um primeiro depoimento:

Passamos por escola com salas pequenas, apertadas, quentes, só com ventilador que a gente pensava: meu Deus como é que um professor consegue dar aula aqui! E teve escola com salas bem diferentes grandes, arejadas, climatizadas... teve uma que a escola era bem pequenininha e quando chovia molhava a sala inteira. Eu acho que isso influencia em nossas aulas, porque influencia no comportamento dos alunos e aí é consequente (MAÍSA, 2017).

Essa constituição física da sala de aula, citada no fragmento, ocorre especialmente porque se prevê um determinado comportamento dos alunos. Para Santos, o espaço também é uma construção, que pela ação humana se materializa em lugar. Consoante a essa afirmação A semiótica greimasiana cuja materialidade é apreendida pelo lugar. Desse modo, o espaço é um signifiante, que “pode ser assumido para significar e primeiramente para significar a presença do homem no mundo, sua atividade informadora de substância, transformadora do mundo” (GREIMAS, 1976, p. 119).

A semiótica greimasiana considera o sujeito além de consumidor, construtor do espaço. Assim, por meio da ação do homem, da sua participação e do comportamento o espaço se constitui e se transforma de acordo com as relações dos sujeitos que nele circulam.

Assim, a depender da estrutura espacial da sala de aula, as relações vão se estabelecendo de formas diferentes, incluindo a relação professor aluno e servindo a concepções específicas de ensino-aprendizagem. Conforme relata Ana, as atividades são pensadas e elaboradas de acordo com a estrutura física da sala,

Eu fico impressionada é como a questão da escola e da sala interfere nas atividades. Nós fazemos um planejamento antes de entrar em sala e outro quando conhecemos. Porque tem sala de aula que é um desafio, a gente fica ali preso à uma rotina, não tem como mudar as cadeiras de lugar porque é muito cheia, não comporta direito os alunos. Tem até lugar determinado para cada aluno sentar. E, ainda não pode tirar os alunos da sala, nem levar pra biblioteca. Então a gente não consegue fazer nada diferente, tudo tem que seguir do jeito que eles já organizaram (ANA MARIA, 2016)

O relato de Ana mostra como o espaço cerceia as ações em sala de aula, determinando uma lógica de atividades que não desestabiliza a ordem do lugar; porque não se pode mudar a disposição dos móveis, nem retirar nada da sala, nem tampouco utilizar outras dependências da unidade de ensino. Nessa lógica com organização moldada, inclusive com mapeamento de sala de aula, o professor tem o desafio de ensinar condicionando, assim a aprendizagem à gestão de sala de aula. Logo, uma sala desconfortável, apertada, com goteiras e muito quente gera uma tensão inicial tanto no professor ao pensar nas metodologias de ensino, que melhor atenderiam ao contexto, como no aluno que responde a proposta de atividade como cumprimento de tarefa em meio ao caos do ambiente carregado de tensões.

Diferente da lógica do seminário, os alunos ali presentes nem sempre se veem motivados por um interesse específico, uma busca do saber, mas muitas vezes apenas parecendo responder às injunções sociais que estabelecem a urgência da formação. Nessa direção, o espaço da sala de aula atua como um anti-sujeito, a desfavorecer as tentativas de sedução para a aprendizagem mobilizadas pelo professor.

A sala tinha janelas grandes e entrava até um ventinho e tinha só um ventilador barulhento, mas os alunos eram bastante indisciplinados, agitados, pedindo pra sair toda hora e gerava muitas contendas. A gente sabe que depende muito do gerenciamento de sala de aula do professor, mas que o ambiente colabora muito, colabora (LUCAS, 2018).

Na narrativa de Lucas, o acadêmico ainda tece expectativas frente à imagem de uma espécie de professor ideal, capaz de controlar tudo e a todos, a despeito das condições. Mas

reconhece que o espaço atua contra o professor e o “ventinho” vindo pelas janelas não favorecem o bem-estar de quem parece não querer estar ali.

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. No excerto acima, o acadêmico expõe sua dificuldade de gestão da sala de aula relacionada às possibilidades do trabalho que o espaço dispõe. Assim, o desconforto e o barulho provocam uma agitação nos alunos que resulta em indisciplina. Quando afirma que o ambiente colabora muito, o estagiário coloca suas próprias ações como reações ao contexto do espaço, em que as relações se estabelecem mediante a organização do lugar.

Tomando o espaço como significante, os autores analisam como os actantes se relacionam no espaço do seminário, e como as relações entre os sujeitos determinam a dinâmica de uso e localização no espaço. Ali, “o espaço físico não é valorizado e parece que a produção do saber é a única reconhecida como valor” (HAMMAD, *et al.*, 2016, p.52). O tornar-se competente é o que mobiliza as ações nesse espaço de construção do conhecimento, onde quem ali adentra é movido pelo querer saber.

Quando pensamos na dinâmica da escola verificamos que há outros valores envolvidos nas relações em torno do fazer pedagógico, e dentre eles um cumprimento de normas estabelecidos hierarquicamente de fora para dentro da escola. Assim, os seus agentes entram em um regime de programação, a concepção mais tradicional do ensino, que segundo Landowski (2016), prevalece atuante.

Mesmo que se dê uma roupagem diferente por meios dos discursos idealistas de uma educação colaborativa, na concepção dialógica e interativa, onde o aluno e professor constroem juntos o saber, o processo ensino aprendizagem continua sendo programado. E nessa perspectiva, não se pode dizer que há interatividade, mas “o papel do professor reduz-se, excluindo outros fatores, ao de um programador, talvez preenchido, no extremo, por um autômato: é nesse sentido que se fala de “ensino programado” (GREIMAS, 1979, p.2).

5.2.2 A exterioridade

Assim como no seminário de Greimas, regido por um programa narrativo de um *fazer fazer*, onde o detentor do saber, Greimas, tem controle sobre os demais participantes, na escola há um destinador que rege seu funcionamento. Porém, diferente do seminário, o professor regente, aquele que teoricamente tem o saber, também é regido por um programa narrativo que prevê o conteúdo a ser trabalhado dentro de um tempo-espaço de aula. Há um dever imposto

exercido pelo sistema educacional que coordena as ações dos sujeitos no espaço de sala de aula. Esse contexto é vivenciado pelo estagiário conforme discorre no relato de sua experiência.

A partir do momento que a gente entra na sala de aula a gente sente uma grande responsabilidade com a aprendizagem dos alunos, mas na prática a escola força a gente a fazer o trabalho pedagógico do jeito deles, força o uso do livro didático, força cumprir o cronograma dos conteúdos. Então a gente precisa prestar conta do que está ministrando na sala. (ALICE, 2017)

O depoimento mostra como as formas de ação na escola ocorrem na ordem da programação, onde as relações dos sujeitos seguem uma lógica de objetividade e exterioridade. Desse modo, no espaço escolar as relações são assimétricas, um sujeito como uma instância superior à escola, representado aqui pelo sistema educativo, apresenta um *dever fazer* por meio nas diretrizes curriculares vigentes.

Nessa relação, a voz que *faz fazer* se instaura pelo dever de cumprir um programa educativo. Na sala de aula, o professor exerce tanto a função de um destinatário que responde a demanda do sistema educacional, em uma perspectiva organizacional, como também de destinador frente aos alunos, instituído pelo poder regente.

De modo geral, o fazer docente é regido pela própria organização escolar, mesmo que uma unidade de ensino difere da outra, há um projeto de trabalho institucionalizado que rege todas as ações além disso, a própria visão de gestão educacional imprime um ritmo ao trabalho docente, conforme observa a aluna,

Eu mudei muito a minha concepção em relação a educação, porque toda a escola nos prende de qualquer maneira, ela nos prende pela própria lógica de funcionamento, aí como a gente pode ter uma prática diferente dentro desse contexto já organizado? Se a própria escola dita regras de como fazer, é impossível tentar inovar. Hoje eu não tenho muitas expectativas (DAIANE, 2017)

“Se a própria escola dita regras de como fazer”, ela sistematiza o ritmo da aula anulando qualquer tentativa de inovação, e o mais grave, ignorando a dinâmica do ambiente em que emergem possibilidades de ensino a partir do imprevisível, do fortuito.

Portanto, pela lógica organizacional, a unidade de ensino segue normas de funcionamento que sob a ótica do estagiário consiste em um direcionamento inflexível e de maneira contundente a “*a escola prende*” e a “*escola força*” seus agentes a cumprir normas.

5.2.3. A transformação do espaço

Se pensarmos na sala de aula, como um espaço de relações entre os atores, a partir das experiências vividas, cabe considerar que a prática educativa não se constitui em um sistema rígido, assentado apenas na programação. Mas que é suscetível transitar por ali diferentes regimes de interação, conforme explicita Landowski,

Lá se cruzam práticas que podem corresponder, simultaneamente ou alternadamente, a qualquer um de nossos regimes. [...] A relação educativa toma assim, sob o olhar de seus participantes, o caráter de um encontro, até físico, e de uma confrontação entre modos de ser e de fazer, entre estilos de existência e modos de coexistência, entre visões do mundo e modos de vida distintos ou opostos. (LANDOWSKI, 2016, p. 11)

É nesse contexto que os estagiários se lançam na experiência inicial em docência, onde enfrentam os desafios das práxis com todas as suas especificidades incluindo aí, a gestão de sala de aula. No depoimento seguinte, vemos um exemplo de como perpassa no espaço escolar os regimes de interação citado pelo autor.

Eu acho que é possível fazer atividade mais interessantes usando só o que eles tem lá. Por exemplo o livro didático é bom, é só o jeito com que se usa que vai envolver mais. Na minha aula coloquei as carteiras da sala em círculo, e melhorou muito a participação. Mesmo a sala sendo pequena para tantos os alunos e estar muito quente, a organização diferente parece que arejou mais. Eu também negocieei muito com eles, combinava o jeito melhor, eles me deram sugestões e eu acatei nós conversamos muito (JOEL, 2016)

Inicialmente observamos que o estagiário tem um olhar eufórico para os aparatos didáticos escolar incluindo o espaço da sala. Movido por um querer fazer ele busca articular em seu plano de trabalho os recursos existentes e inovar dentro do que o contexto possibilita. O estagiário não demonstra resistência à lógica de funcionamento da escola, organiza seu trabalho pedagógico na perspectiva da programação. Inicialmente a partir da troca: “eu negocieei muito com eles”, uma maneira persuasiva de levar a um fazer, a manipulação.

Em contrapartida num processo interativo, os caminhos da aprendizagem foram sendo trilhados, em uma perspectiva da união para pensar juntos a experiência. A partir do diálogo, “combinava o jeito melhor, eles me deram sugestões e eu acatei, enfim nós conversamos muito”, aqui o processo didático está na lógica do ajustamento, em um lançar-se a nova experiência com aceitação ao que poderia vir. Assim, até o espaço de sala de aula colaborou para uma melhoria, pois, a nova organização determinou um ritmo diferente a aula, resultando na transformação dos comportamentos dos alunos, conforme fragmento: “coloqueei as carteiras da sala em círculo, e melhorou muito a participação”.

Remetendo assim, à epígrafe, nas palavras de Greimas, as práticas que seguem essa ordem da programação têm previsibilidade nos resultados. Porém na perspectiva do “inverso” os estagiários esperançosos em provocar uma ruptura na regularidade acreditam na transformação dessa ordem ao tentar inovar as aulas.

5.3 O espaço escolar: um lugar experienciado

O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor.

Yi- Fu Tuan,
Espaço e lugar: a perspectiva da experiência

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 representa 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. Experienciar 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).

Nesta seção refletiremos sobre o contato e atuação do acadêmico na realidade da escola, seu lugar e posicionamento no espaço escolar. Com esse propósito abordamos “o espaço *experimentado* do movimento dos corpos” aquele que “traduz a dinâmica das relações sensíveis entre si e o outro” (LANDOWSKI, 2015, p. 10), o espaço em uso e suas transformações recorrentes de ações humanas. Enfatizamos aqui como as relações no espaço escolar externadas em relatos de experiências, traduzem essa transformação do espaço “indiferenciado”, em um lugar significativa de histórias vividas.

5.3.1 “A escola não tem lugar pra estagiário”

Em busca de sua identidade de professor, o acadêmico procura se integrar no ambiente educacional, se familiarizando a fim de desenvolver um sentimento de pertencimento, e desse modo, sentir-se seguro para exercer seu papel como ator no processo de ensino. Para

Landowski, “toda construção identitária, toda “procura de si” passa por um processo de localização do mundo” (LANDOWSKI, 2012, p. 71). Nessa “procura de si” muitos se deparam perdidos, inseguros e vulneráveis ao que vão encontrar na escola e, se “localizar” e fazer parte do espaço torna-se um processo de deslocamento, muitas vezes desconfortáveis, que precisa, sobretudo, de mediação. Segundo Bueno, é nesse papel de mediador que o orientador de estágio precisa atuar, afim de “abrir caminhos para que os alunos se exponham, coloquem-se como professores para ajudá-los a compreender a dinâmica do trabalho que escolheu seguir, as visões construídas sobre os docentes pela sociedade e por nós mesmos, professores ou futuros professores” (2007, p.6). Enfim se apropriar do espaço e de todos os objetos sociais que nele circulam.

Para compreender um determinado espaço é necessário compreender a dinâmica histórica do lugar levando em conta as interações entre os sujeitos que atuam nesse cenário. Desse modo, é preciso entendê-los como indivíduos que tem uma história particular que será modificada a partir das experiências ou uso do lugar. “Não se trata já de saber para onde vamos, mas sim de perceber onde estamos: a “impossível viagem” quando o lugar não existe, quando o espaço é indefinido, quando o passado se confunde com o presente e o futuro”. (AUGÉ, 2005: contracapa).

Esse lugar, portanto, se configura na experiência vivida, o estar no mundo traduzido por ser parte integrante desse universo. Esse fenômeno de encontrar seu lugar, seja social, profissional se processa a partir das relações que implicam envolvimento e resultam no reconhecer-se pertencente ao espaço.

A escola como espaço destinado para a construção do conhecimento se configura como um referencial nos aspectos positivos, o lugar motivador para as experiências iniciais em docência. No percurso da experiência os estagiários vão ressignificando o espaço de sala de aula, a partir das relações com os servidores da escola, com os alunos e com o próprio espaço. Desse modo, Milton Santos (2006) conceitua o espaço como uma realidade relacional, que vai se moldando a partir das ações do homem em função de suas demandas e tornando, assim, um conjunto de significantes.

No excerto abaixo, a aluna relata como sentiu que sua presença incomodou na escola. Ela expressa as contradições entre o discurso da professora na universidade, quando teoricamente se define o lugar do estagiário na escola, e o que o acadêmico vivencia na realidade.

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. (OFÉLIA, 2017)

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 debragem actancial enunciativa, haja vista que é a partir do *aqui*, lugar do enunciatador, 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, 2005, 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).

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.

No fragmento seguinte o acadêmico relata a mesma situação de estar no lugar do outro e as implicações desse contexto. Nos seus primeiros contatos com a escola viveu as contradições entre o que idealizava e a complexa realidade,

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. 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! (HERCULANO, 2017)

O depoimento reitera as colocações anteriores quando mencionamos 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 ao professor escolar uma insegurança em compartilhar colaborativamente os conhecimentos com o estagiário. Compreendemos que esse movimento de inserção do estagiário nas atividades da escola é muito complexo, tendo em vista que inserido em uma instância de formação, que tem como prática a reflexão das teorias em vigência nas práticas escolares sua presença pode configurar uma posição antagônica. Assim, se para o estagiário o campo escolar traz o desconforto do desconhecido, para a escola há um incômodo relativo ao olhar avaliativo sobre sua prática que se pressupõe que a universidade tem por meio das observações do estagiário.

Para Augé, “os não-lugares medeiam todo um conjunto de relações consigo e com os outros que só diz respeito indiretamente a seus fins, assim como os lugares antropológicos criam um social orgânico, os não lugares criam tensão solitária” (AUGÉ, 2005, p.87). É nesse sentido que estagiário entra na escola, como um viajante mesmo, numa busca de conhecimento do lugar e traz consigo a estranheza de um turista.

Nesse contexto se estabelece uma relação com os servidores da unidade para o conhecimento do espaço e reconhecimento de si, como pertencente ao meio. Apesar de se mostrar disposto a aderir a dinâmica de funcionamento da escola, o aluno-mestre expressa um grande desconforto, resultado da indiferença à sua presença na escola. Um momento de tensão que interfere fortemente em suas concepções relativas à profissão.

A maneira forçada em que ocorrem as relações para integrar o estagiário às práticas educacionais gera um conflito. Principalmente porque muitas vezes o estagiário é visto como aquele que vem com conhecimentos atuais, e se coloca na relação como sujeito capaz de inovar o ensino. Diante desse quadro, 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 aquele que inicia seus passos na docência.

Quando, na verdade, poderia permitir sua assimilação como uma resignificação 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, 2006, p. 39). Isso pode ser aproximado à proposta do Estágio Supervisionado como um sistema de ações que imprime no espaço um ritmo de funcionamento escolar, tanto nas questões da relação entre os sujeitos, quanto aos usos dos objetos, recursos pedagógicos e/ou tecnológicos dos quais os estagiários não podem prescindir.

O contato com a escola campo é um momento bastante esperado pelo estagiário, trata-se da oportunidade de exercitar o que aprendeu na universidade, logo a ansiedade somada ao desejo de fazer provocam uma euforia nos acadêmicos. A narrativa seguinte mostra que mesmo eufórico quanto ao que acreditava sobre a educação e sua atuação, o estagiário se depara com uma realidade frustrante em relação a sua expectativa. A ausência de acolhimento na unidade de ensino resulta em um conflito e conseqüentemente em uma mudança de postura.

A gente acreditava que daria tudo certo, eu achava a questão da educação muito poética, muito bela, que o mundo da educação era diferente, porém quando nós nos vimos na posição de estagiários, na prática e na teoria nós sentimos um grande choque de realidade porque a primeira coisa foi perceber que a gente não tem lugar na escola, e o pior é que temos que lutar para conquistar nosso espaço, isso é muito desgastante. (JOEL, 2016)

Embora o acadêmico se apoia em um “crer”, que tudo ocorreria bem, certamente pautado nas teorias estudadas e no modo como se preparou para a ação pedagógica, ele expressa uma contrariedade em relação ao primeiro contato, “porque a primeira coisa foi perceber que a gente não tem lugar na escola”. Ao vivenciar a realidade da escola, o choque foi inevitável, tendo em vista que todos conhecimentos construídos, as concepções formadas, o seu modo de ver a educação “muito poética, muito bela” se transforma. Quando, portanto, o encantamento sai de cena, a postura do aluno se altera, e da euforia em cancelar sua nova condição, (na posição de estagiários, na prática e na teoria), vai para uma posição de luta. Há, assim, a

impressão que todo o processo de estudo, de preparo na universidade e mesmo com amparo legal para atuar no campo de estágio torna-se ilegítimo.

O sentimento de não pertencimento ao espaço é nítido no relato de Joel, quando afirma que precisa lutar pela conquista do seu espaço, essa luta é traduzida, na prática do estágio com o comprovar sua competência frente a demanda da sala de aula. Assim cumprir com todas etapas inerentes ao fazer docente e executar bem o seu papel é um meio de garantir o seu lugar na escola. Uma conquista diária que se inicia também por meio da relação com o professor de carreira.

Para Landowski a procura do seu próprio lugar é também uma construção identitária. Conforme o autor hipoteticamente explica acerca do ser humano, o “Sr Todo Mundo” é aquele que legalmente ocupa lugar privilegiado na cidade, enquanto o outro que é da periferia, ou vive à margem não se sente parte do espaço urbano. Logo o centro da cidade torna-se um ponto de referência e significa para aqueles que transitam ali uma forma de pertencimento ao lugar. O autor ainda explica que o centro da cidade é um lugar de estada temporária, “uma espécie de não-lugar” (2012, p.64). Assim, para o estagiário encontrar seu lugar na escola, depende primeiro de como ele mesmo se vê nesse espaço, e em segundo como os outros o reconhecem parte do contexto.

Nessa direção, “há muito a refletir sobre as razões que nos levam a ver, a sentir estética e/ou esteticamente um dado lugar, as conformações do espaço, ou a não ver, e não sentir, alheios ao modo como se apresenta diante de nós” (SILVA; SILVA, 2017, p. 3), logo é no contato com o espaço escolar, por meio da experiência que cada aluno-mestre vai compreendendo a dinâmica do lugar, se adequando e se reconhecendo parte do meio.

Se o estagiário inicia seu trajeto da educação à margem do centro – lugar de realizações do fazer docente – existe para ele duas alternativas, a segregação resultado de um não acolhimento e o conformismo diante disso, ou o enfrentamento para romper com a fronteira que limita o espaço do profissional experiente e do professor em formação. Desse modo, acreditamos que é por meio de uma relação interativa com os educadores, propenso ao aprendizado, que ele será aceito, que “ele se tornará em certa medida parte integrante, elemento constitutivo do Nós, sem com isso ter que perder sua própria identidade.” (LANDOWSKI, 2012, p. 15).

5.3.2 Da relação dialógica ao aprendizado

Os únicos mestres são aqueles que nos dizem: faça comigo' e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo.

Gilles Deleuze, *Diferença e Repetição*

As palavras de Deleuze propõem um fazer junto, um trabalho ancorado nas experiências, na coletividade respeitando as diferenças e, sobretudo, aberto ao devir. Com base nos pressupostos da sociosemiótica Landowski aborda esse “fazer junto” centrado principalmente na interação em um processo de envolvimento e troca colaborativa entre os sujeitos da ação, pelo “contágio”. Conforme o autor descreve, “o contágio assim entendido como relação entre sensibilidades, intervindo, portanto, no plano estésico, não se confunde com a “imitação” intencional, nem com a “empatia”, mas situada no plano cognitivo” (LANDOWSKI, 2014b, p. 18). O autor aponta para uma interação na ordem do afeto, que por meio do envolvimento os sujeitos desenvolvem ações em uma relação conjunta sem que haja disputa ou ação coerciva; pelo envolvimento dos pares o sentido é construído na lógica da união sob o regime do ajustamento.

Nessa direção, seguramente o diálogo é o ponto de partida para uma interação propícia à ação conjunta e principalmente à uma experiência exitosa no sentido do aprendizado. Levando em conta que a diálogo é imprescindível para que haja encontro, comunicação, uma reciprocidade que permite se fazer conhecer e conhecer o outro, pois “o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens” (FREIRE, 1980, p. 82).

É nesse sentido que o campo de formação é tão importante, porque são espaços onde as experiências viabilizam um momento de encontro de sujeitos, que na busca de conhecimento conseguem juntos construir sentidos. Esse movimento interativo não se assenta no assujeitamento de um em função do saber do outro, mas num compartilhamento de saberes em uma relação que considera tanto as bagagens teóricas (dos acadêmicos), como as práticas (dos docentes de carreira) ambas imprescindíveis ao processo de formação.

Na narrativa seguinte temos o olhar do professor de carreira em relação à atuação do estagiário e seu posicionamento no papel de colaborador da formação inicial docente.

Tem estagiários que chegam na escola sabedor de tudo, eles se acham o dono da verdade. Eu imagino que eles se sentem encantados por toda a teoria que estudam na universidade, se acham embasados teoricamente, então há um certo encantamento, empolgados mesmo. Eles trazem uma ideia de que vão transformar a realidade do ensino (risos). Nesse caso é até difícil a gente colaborar. Agora tem estagiários que

chegam com outro perfil. Eles têm medo, já chegam com receio do que eles vão encontrar, e já dizem que estão ali para aprender, dizem que a primeira vez que entram na sala de aula. Então quando eles se posicionam assim a gente tem mais condições de colaborar. Eu procuro sempre trazer eles para o meu lado, digo assim “senta aqui, vamos planejar, como você acha que podemos trabalhar esse assunto?”. Então minha estratégia é essa, eu chamo eles para conhecer minha rotina, pra entender meu contexto de trabalho. Chamo mesmo para o diálogo. Então em qualquer situação dá certo, porque quando eles conhecem a realidade, a coisa muda: aqueles que chegam sabendo tudo, baixam a guarda e se posicionam de outra forma, para aprender mesmo, e os que chegam com medo se encorajam e passam a ter outra postura. (PROFESSORA SANDRA, 2017).

Como vemos, a enunciadora do relato descreve dois perfis de estagiários que costuma receber em sua escola. O primeiro “sabedor de tudo”, aquele que pelo posicionamento reivindica seu lugar na escola motivado pelo saber teórico construído na academia. O segundo se coloca em uma posição de assujeitamento, ciente de que o fazer docente mobiliza saberes da prática, e estes são especialmente nutridos pela experiência: “já chegam com receio do que eles vão encontrar”. A professora afirma que em ambos os casos estabelece inicialmente um diálogo. Esta atitude imbuída de intencionalidade para conhecer o outro e permitir que eles adentrem no seu universo de trabalho, funciona como uma porta de entrada para um devir: “Então minha estratégia é essa, eu chamo eles para conhecer minha rotina, pra entender meu contexto de trabalho. Chamo mesmo para o diálogo” (PROFESSORA SANDRA, 2017).

Ao romper uma fronteira entre o imaginário, construído por arcabouço teórico, e a realidade, um espaço de práticas, o sujeito entra em um processo de esvaziamento de seus pré-conceitos para um momento de construção de um novo saber, por meio da familiarização da realidade, da integração ao espaço, em um processo mesmo de deslocamento. Conforme Lotman, “Quando se desloca de um espaço para outro, acontece como se o homem perdesse toda a sua condição de ser idêntico a si mesmo, tornando-se semelhante ao espaço dado” (LOTMAN¹⁵, 1996, p. 84- tradução nossa).

Compreendemos que essa propensão à conceber o espaço como ele é, onde o sujeito vem sem previsões ancoradas em saberes anteriores, torna-se imprescindível para uma experiência produtora de sentido que não se assenta em um conhecimento preestabelecido. Conforme afirma a professora, “porque quando eles conhecem a realidade, a coisa muda”, ou seja, há uma predisposição a vivenciar a experiência e construir um saber. De acordo com Silva,

¹⁵ “Cuando se mueve de un espacio a otro, sucede como si el hombre perdiera toda su condición de ser idêntico a sí mismo, volviéndose similar al espacio dado” (LOTMAN, 1996, p. 84)

O espaço, então, é da ordem da experiência, não tomada a distância como no caso de um cientista que pretende observar o mundo em sua objetividade e pretensa imparcialidade, mas uma experiência comprometida com a dinâmica sensível das coisas mesmas, sendo os princípios de interação não previstos ou estabelecidos *a priori*, mas decorrentes da própria interação sensível (SILVA, 2014c, p. 26).

Assim, a busca passa a ser mediada pelo ato conjunto dos sujeitos, ou seja, a transformação se dá a partir de uma ação recíproca em que ambos dão maior abertura para o imprevisível, sendo o sentido construído conjuntamente com base nas qualidades sensíveis e na interação de cada sujeito e/ou dos sujeitos e objetos. Esse saber que suscita do contágio é evidenciado nos fragmentos de depoimentos que expressam experiências exitosas pela parceria, pela ação conjunta dos sujeitos.

Felizmente eu tive a oportunidade de estagiar em outra 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! (HERCULANO, 2017)

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 ficaram 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 “querer fazer” mobilizasse uma transformação no espaço da sala de aula, o “saber fazer”.

Mesmo sendo a sala de aula, inicialmente um exterior é pelo se colocar no espaço como agente do fazer que nos tornamos parte dele, conforme explica Landowski, o espaço “não surge diante de nós como extensão ou como jogo de relações entre os objetos que o constelam, a não ser a partir de nós, no momento em que nos apreendemos como presentes a nós mesmos em nossa relação com uma exterioridade” (2012, p. 68).

De acordo com Milton Santos, “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”” (2006, p. 34), podemos depreender que o sentir-se parte do espaço é, portanto, o “viver bem”, é pertencer-se.

Acreditamos que em relação à profissão docente, o modo como acontece a inserção do licenciando no campo profissional é imprescindível para que ele se reconheça parte do contexto e compreenda a complexidade da docência, certo de que fará parte de um processo em constante construção. Considerando aí os desafios a serem alcançados em dois aspectos específicos: o primeiro, saber da importância da articulação de teoria e prática, a primeira como expressão da segunda tomando a experiência como espaço de problematização para construções teóricas e aprimoramento da prática; a segunda consiste na “necessidade de ressignificação da Didática e das Metodologias ou práticas específicas e entende que ambas têm o ensino em situação como objeto de estudo” (LIMA; PIMENTA, 2012, p.7).

Portanto, o campo educacional se configura em um espaço dinâmico de constantes construções do saber docente, não havendo assim como “nos propor gestos a serem reproduzidos” (DELEUSE, 2006, p. 49), mas um espaço aberto para a construção de sentidos a partir das experiências.

5.3.3 Sala de aula: espaço de construção dos saberes docentes

O espaço de sala de aula é o lugar que torna possível o vivenciar a prática docente com todos os riscos reais da profissão. Não podemos chamar de simulação, uma vez que é mesmo o lugar de inserção de professores para a atuação na regência. Configura-se como espaço de construção de saberes por meio da interlocução com os profissionais para, principalmente, construir uma identidade profissional.

Mesmo que teoricamente acreditamos que estamos dotados de competência para o exercício do magistério, é preciso ter um olhar singular para a sala de aula e para nós mesmo enquanto docente lidando sempre com o inédito, tendo em vista que, “olhar o que estamos fazendo, refletir sobre os sentidos e os significados do fazer pedagógico são, antes de tudo, um profundo e rigoroso exercício de compreensão de nosso ser” (GHEDIN, 2005, p. 144).

Se as experiências, de um modo geral, estão ligadas ao espaço, como contexto de ações, de situações, onde as relações interativas ocorrem, sentir-se pertencente ao universo educacional é imprescindível para o novo professor constituir sua identidade profissional por meio da experiência.

No depoimento seguinte observamos o quanto é relevante o aluno se sentir incluso no ambiente escolar.

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 (JOEL, 2016).

Sentir-se professor, nas palavras do estagiário no relato 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”. Por meio da experiência o aluno encontra seu lugar de estagiário, como alguém atuante exercendo função de professor: “eu me sentia mesmo professor”.

Assumir uma postura de professor, neste caso, ocorreu devido a investidura de sujeito professor, aquele que age o espaço escolar. Dito de outro modo, o sujeito estagiário recebeu uma cobertura figurativa de professor, esse ator imbuído dessa investidura age como um professor mesmo. Isso porque suas ações passam a ser validadas.

O uso do espaço escolar nesse sentido, implica em construção de identidade, encontro de si, levando em conta que

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 1992, p.16).

Para Tuan, espaço e lugar não podem se definirem separadamente. Isso porque na experiência o espaço se funde com a noção de lugar, e “à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor (1983, p. 6)”. 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.

É no sentido do espaço “como significante” (GREIMAS, 1981, p. 119), 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, 2014b, p. 234). Considera-se aqui o *sentido em ato* que emerge do vivido, aquele que “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, 2014b), 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 predispõem 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.” (2014a, p. 4).

Contudo, compreendemos que o espaço escolar tem um papel relevante nas experiências docentes, devendo ser pensado bem além da configuração de cenário de atividades pedagógicas, mas como um outro sujeito, pois ele é determinante no modo como ações vão acontecer ou não durante a aula.

Nessa perspectiva, compreender o espaço de sala de aula implica pensá-lo como um coadjuvante nas práticas de ensino e aprendizagem, nos quais os sujeitos interagem com um objetivo comum de formação. Esse fenômeno acontece a partir de uma relação de reciprocidade, como se o espaço fosse uma alteridade amigável, um parceiro que contribui para o estado atual de sujeito em conjunção com a profissão pretendida.

Nessa direção, analisaremos no próximo capítulo, os relatos de experiências na regência. Lançamos um olhar sobre a prática docente do estagiário como sujeito professor. Visamos compreender o processo de tornar-se competente para o fazer docente discursivizado na voz do acadêmico.

6 ESPAÇO ESCOLAR: COMPETÊNCIAS E PRÁTICAS DIDÁTICAS

No âmbito do ensino, é efetivamente a questão do sentido das práticas e, mais precisamente, do sentido de práticas interacionais que constitui o nó dos problemas sobre os quais somos convidados a nos interrogar.

Eric Landowski,
Regimes de sentido e formas de educação

Entendemos que a formação do professor acontece em um processo que perpassa etapas de conhecimentos teóricos e conhecimentos das práticas, até o momento em que ambas ficam imbricadas em uma ação que envolve teoria e prática constituída pela experiência. É no estágio da docência, portanto, que no âmbito da formação inicial, os conhecimentos teóricos e a prática convergem em problematização de uma situação “real” para refletir sobre o fazer docente. Trata-se de uma etapa, no processo de formação, que se traduz como etapa complexa de aprendizagem para o desenvolvimento de competências profissionais e construção da identidade do professor.

A relação teoria e prática tem mobilizado discussões no processo de formação inicial do professor. Durante a vida acadêmica o aluno mestre adquire uma base teórica, no entanto, precisa construir saberes de cunho pedagógico e por meio de uma práxis educativa exercer a atividade docente. Para Lima (2002, p. 41), “o trabalho docente é colocar esses saberes em movimento e, dessa forma, construir e reconstruir o conhecimento ensinando e aprendendo com a vida, com os livros, com a instituição, com o trabalho, com as pessoas, com os cursos que frequenta, com a própria história” (LIMA, 2002, p. 41). Se podemos inferir que cada um tem peculiaridades inerentes ao próprio processo, a construção de saberes docentes também reside no coletivo, nas relações estabelecidas em espaços de aprendizagem, com outros profissionais e, obviamente, com os alunos.

As palavras de Landowski que abrem este capítulo nos convidam a interrogar sobre o ato de ensinar. Em seu breve texto, “Regimes de sentidos formas de educação” (2016), o autor levanta uma reflexão sobre as relações de interação entre o sujeito educador, o sujeito educando e um “objeto-educante”, o conteúdo a ser ensinado. Para ele, as formas utilizadas para ensinar ou como realizar esse fazer pedagógico resultam em uma questão que precisa ser analisada sob ótica da interação (LANDOWSKI, 2016), tendo em vista que implica modos de relação entre os sujeitos e saberes, inscrevendo o sujeito em diferentes perspectivas didáticas e concepções de ensino-aprendizagem.

Assim, sob o regime de programação, a interação com o aluno se faz pela rigidez de papéis temáticos (papel de professor, papel de aluno sob ótica tradicional, prevendo uma forte hierarquização no espaço da sala de aula e nas dinâmicas de diálogo), a confirmação de saberes tidos como inquestionáveis, dado que tudo que o aluno precisa é repetir, decorar, reproduzir. Se há um esforço por efetivo diálogo de natureza mais produtiva e questionadora, a prática privilegiará regimes como o da manipulação e do ajustamento (LANDOWSKI, 2014; 2016).

Levando em conta a perspectiva de ensino proposta em diretrizes curriculares, no âmbito da didática, são os procedimentos metodológicos adotados pelo professor em exercício que servirão de meio para a construção dos saberes pedagógicos.

De modo geral, a experiência de estágio, no nível da regência, proporciona aos alunos-mestres um momento de reflexão sobre o ato educativo. Trata-se de um percurso que traz em seu entremeio uma tensão que se instala referente as escolhas das formas de ensinar.

O desafio da articulação entre teoria e prática envolve uma série de elementos que coloca os estagiários, em contexto de ensino, frente a situações que exigem um fazer pedagógico para integrar saberes teóricos à prática, considerando aí o acesso à cultura local, os valores e a dinâmica do cotidiano na lógica do campo escolar.

É nesse contexto de ensino e aprendizagem, pensando no “nó dos problemas” de ensino, mais precisamente nessa articulação entre saberes teóricos e prática pedagógica, que dedicamos este capítulo à reflexão sobre os sentidos construídos nos relatos de experiência como regentes em sala de aula. Refletimos, portanto, sobre as práticas que envolvem o fazer pedagógico no espaço escolar, a saber: o ato de planejar, a regência e a reflexão da própria práxis nos registros referentes ao estágio. Para tanto, elegemos para a análise as narrativas que relatam as experiências dos estagiários na docência, suas expectativas, dificuldades e concepções referente ao ser professor.

Com o objetivo de desenvolver uma reflexão sobre as contribuições da semiótica para o fazer docente, mobilizamos as publicações dos principais semioticistas que preconizam discussões relacionadas ao ensino, (GREIMAS, 1979; LANDOWSKI, 2016), pensando principalmente, como a prática pedagógica é problematizada nos discursos dos alunos mestres, observando os sentidos que os alunos constroem frente a experiência docente e como eles percebem a prática no contexto escolar, levando em conta a teoria apreendida na universidade.

Se “O discurso semiótico é, desde então, a descrição das estruturas imanentes e a construção dos simulacros que devem dar conta das condições e das precondições da manifestação do sentido e, de certa maneira, do ‘ser’” (GREIMAS; FONTANILLE, 1993, p.

12), consideramos que a contribuição da semiótica para compreendermos a questão do ensino e como agentes do ensino se veem no papel de educador se dá, inicialmente, a partir das análises dos discursos didáticos.

Acreditamos que tais discursos podem desvelar como esse “ser” se constitui, considerando seu comportamento, sua cultura e sua ideologia constituída ao longo da experiência de vida. Greimas afirma que “A semiótica didática está assim em condições de propor uma tipologia de sujeitos competentes, mas cabe a cada sociedade escolher uma competência ideal correspondente ao tipo de pessoa humana cuja formação será confiada as instâncias do sistema educativo” (GREIMAS, 1979, p 5- tradução livre¹⁶).

A preocupação quanto a inserção das práticas no campo de pertinência da análise semiótica se mostra já nos momentos iniciais da teoria. No *Dicionário*, Greimas e Courtés definem práticas semióticas como “os processos semióticos reconhecíveis no interior do mundo natural e definíveis de modo comparável aos discursos (que são práticas verbais, isto é, processos semióticos situados no interior das línguas naturais)” (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 380). Há, portanto, a inscrição das práticas no âmbito do mundo natural, a demandar que se introduzam novos elementos para sua apreensão, mas sem deixar de considerar que o próprio dizer é também pensado como uma prática. Logo em seguida, complexificam o verbete:

As práticas semióticas (que se podem igualmente qualificar de sociais) apresentam-se como sequências significantes de comportamentos somáticos organizados, cujas realizações vão dos simples estereótipos sociais até as programações de forma algorítmica (que permitem, eventualmente, recorrer a um autômato). Os modos de organização desses comportamentos podem ser analisados como programas (narrativos) cuja finalidade só se reconhece *a posteriori*: em seguida, serão utilizados, uma vez que se prestam a isso, os métodos e procedimentos da análise discursiva. Nesse sentido, certas descrições de rituais e de cerimoniais são bastante concludentes. O conceito de prática semiótica cobre, entre outras coisas, os discursos gestuais e as estratégias proxêmicas, ainda muito pouco explorados. O estudo das práticas semióticas não constitui senão, provavelmente, apenas os prolegômenos de uma semiótica da ação. (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 380)

Como “sequências significantes de comportamentos somáticos”, podem perfazer o comportamento programado que, em última instância resultaria na figura de um autômato. Mas, para além das estereotípias, as práticas traduzidas como “modos de organização dos comportamentos” podem ser compreendidas *a posteriori* sob a perspectiva de programas narrativos, considerando, portanto, as sequências das dinâmicas das relações intersubjetivas e

¹⁶ “La semiotique didatique est ainsi em mesure de proposer une typologie des sujets competentes, mais c’est à chaque société qu’il revient de se choisir une compétence ideale correspondante au type de personne humaine dont la formation será confiée a touts la instances du susteme” (GREIMAS, 1979, p 5).

interobjetivas, na relação entre discursos verbais, gestuais, estratégias vinculadas à espacialidade e ao movimento. Naquele momento da teoria, as práticas seriam depreendidas da observância das regularidades de “sequências significantes de comportamentos”, subsumidas pela chamada semiótica da ação. Um exemplo dessa abordagem encontra-se no trabalho de Hammad et al (2016), que busca trazer elementos para uma metodologia de descrição das práticas num espaço dedicado a um fazer didático.

Embora não fosse o seminário de semiótica uma sala de aula, nem fosse Greimas um professor, as descrições desses semioticistas sobre o seminário de Greimas em Paris dos anos 70 mostram uma cena educativa, nos moldes tradicionais que conferem centralidade à figura do pesquisador/professor, capaz de controlar tudo e todos, inclusive pelo olhar sancionador, na medida em que a audiência lhe confere as competências do saber e poder dizer, saber e poder partilhar seu conhecimento sobre uma teoria em sua fase de gestação. Ali aparecem as práticas que interessam diretamente ao seminário e as marginais (fumar, empreender conversas paralelas etc.), com análises que se orientam pela semiótica da ação.

Enquanto Greimas e Courtés (2008) preconizam o estudo das práticas *a posteriori*, quando finalizado o processo, Landowski propõe construir uma semiótica que se faz no ato, capaz de captar “o que se passa”, na tentativa de “resgatar na sua singularidade e sua especificidade, os efeitos de sentido resultantes da própria organização estrutural do objeto ou das práticas em questão” (LANDOWSKI, 2001, p. 23). Landowski rejeita a pressa de submeter os objetos que nos propomos a analisar à rigidez das formas consagradas pela teoria (semiótica, sociosemiótica), o que nos impede de buscar fazer jus à complexidade do que elegemos para conhecer e explicar, mas, ao mesmo tempo, propõe mais adiante ele também uma nova modelização:

Não sendo nada mais do que uma certa iluminação, a modelização semiótica, enquanto tal, não nos diz nada de substancial sobre o mundo, nem sobre nós mesmos; em compensação, ela nos ajuda a ver, e, por isso mesmo, nos permite fazer certas coisas sobre, ou com certas coisas, sem desnaturalizá-las demasiadamente ao fazê-las” (LANDOWSKI, 2001, p. 24).

Fontanille vai conferir papel central ao estudo das práticas, organizadas como sequência de um novo percurso gerativo que apresenta diferentes escolhas correspondentes à ampliação ou redução do nível de pertinência de análise semiótica proposto pelo analista. Nesse percurso, as práticas têm num nível imediatamente inferior os *objetos* e, num nível imediatamente superior, as *estratégias*.

As próprias *práticas* são cursos de ação, que são principalmente definidas pelo tema de ação em curso, e pelos diferentes papéis que esse tema exige para que a ação tenha lugar: a leitura de um jornal é uma prática, que tem por tema a apreensão de informações sobre a atualidade ; a atualidade mesma é definida por uma outra prática, a da edição periódica (quotidiana, semanal, mensal etc.). A propriedade principal de uma prática é de não ser fechada: aberta às duas extremidades da cadeia, o curso da ação deve encontrar sua significação no detalhe de suas peripécias, na sua acomodação sintagmática. Uma prática pode obviamente ter um começo e um fim, mas esse começo e esse fim não participam da significação prática do conjunto. Um cotidiano não é conhecido nem por ser lido inteiro, nem por ser lido de maneira linear, ainda menos por ser lido com a mesma « granularidade » prática em todas as suas partes. (FONTANILLE, 2015, s/p)

Novamente em Fontanille, as práticas, como “cursos de ação”, poderão ser descritas a partir da apreensão das regularidades, mediante “acomodação sintagmática”, o que nos leva a pensar nas estereotipias relacionadas à práxis docente a partir de sequências que se reiteram no cotidiano escolar, de certo modo inerente a toda programação relativa ao planejamento das aulas: recepção e saudação aos alunos, apresentação dos temas e conteúdos que estão previstos, exposição oral (ou outra metodologia de abordagem dos conteúdos), incitação à participação dos alunos e questionamentos, avaliação, despedida), que são mais ou menos “frustrados” pelo acontecimento da aula, pelos imprevistos que se apresentam no aqui-agora da interação entre professores, alunos e saberes.

Na medida em que não tomamos como *corpus* aulas propriamente ditas, mas depoimentos sobre as primeiras experiências de docência, não analisaremos as “sequências de ações”, mas a percepção dos alunos-mestres a respeito desse momento discursivizadas nas entrevistas.

Para a análise neste capítulo, buscamos nos ancorar mais propriamente na sociosemiótica, que discute os regimes de interação e os sentidos construídos a partir dessas relações e ainda em um sentido mais amplo em uma semiótica do devir, em que o sentido é produzido nas manifestações dinâmicas, o que Landowski, nomeia como uma “semiótica do vivido” (LANDOWSKI, 2001).

Desenvolveremos nossa análise a partir das reflexões do semioticista sobre as práticas produtoras de sentidos, mais especificamente nas relações subjetivas no contexto de ensino considerando a prática de si e a prática do outro.

As práticas são, portanto, compreendidas como um percurso de construção de conhecimento resultante de uma interação que se dá em dois espaços distintos – o da escola e o da universidade. Estabelecemos, ainda, um diálogo com as reflexões que emergem das pesquisas sobre formação do professor e fazer docente, a transposição didática e as produções

que acenam para uma semiótica didática. (GREIMAS, 1979; LANDOWSKI, 2016; HAMMAD *et. al.*, 2016).

6.1 Da competência teórica à competência da prática

Ao pensarmos o fazer docente, lembramos que há um conjunto de elementos antecedendo esse fazer que consiste na etapa de planejamento. O professor ao selecionar um conteúdo busca formas de ensinar e pressupõe um método em que os alunos podem aprender determinado saber, é aí que entra a transposição didática, um processo pelo qual o conhecimento passa por adaptações com objetivo de tornar o saber mais apreensível.

A transposição didática se originou com o sociólogo francês Michel Verret (1975). A partir da década de 1980, Yves Chevallard desenvolveu uma discussão da transposição didática para analisar o ensino de matemática. O autor analisa as transformações do conhecimento em sua essência científica até a adequação sofrida do saber, para o ensino em sala de aula. De maneira que esse saber científico se tornasse acessível à aprendizagem dos alunos.

Para Chevallard (1991), a transposição de didática se constitui em três aspectos que são distintos e interligados ao mesmo tempo, a saber: o saber sábio (construídos pelos cientistas); o saber a ensinar (saber didatizado afim de atender o trabalho docente) e o saber ensinado (aquele aprendido pelos alunos). Entendemos que o saber a ensinar é a etapa que sofre as transformações e estas estão fortemente ligadas a ação do professor, a concepção de ensino e metodologia adotadas, mediante transformações que se operam entre o campo do saber e as nuances operadas em função da didatização. A didática se constitui, assim, como já apontava Greimas (1979), um lugar específico de investigação de uma semiótica aplicada.

Jean Portela (2008), ao abordar em suas discussões sobre a didática retoma o conceito que Greimas constrói do fazer didático, como a *competencialização*. Explica que o autor se refere ao processo didático como um processo de transformação do saber, que está em processo de aprendizagem, em uma competência, em outras palavras a responsabilidade da prática didática.

Nesse sentido, a responsabilidade pelo ato de aprender surge como sendo tão importante quanto a do ato de ensinar. Se, por um lado, o sujeito didata responsabiliza-se pelo que ensina, o sujeito aprendiz não pode alegar desconhecimento de causa sobre esse ensino, isso partindo-se do princípio, obviamente, de que o aprendizado foi bem-sucedido. (PORTELLA, 2008, p. 37-38).

Podemos depreender do conceito de Greimas que o saber sofre transformações, e que cada aprendiz apreende saberes e adota modos diferentes para transmissão desse saber, a prática. Ou seja, o como ensinar consiste em uma forma de teorizar o que aprendeu.

Para Chevallard,

Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O ‘trabalho’ que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática. (CHEVALLARD, 1991, p.39)

No entanto, não podemos pensar na transposição didática como um processo redutor ou de simplificação do conhecimento com vistas à aprendizagem, mas como etapas em que se desenvolvem habilidades pedagógicas que podem promover o encontro entre teoria e prática.

Segundo Chevallard, essas etapas são níveis ou patamares do saber que são interligados envolvendo todos os atores na esfera educacional, onde suas ações incidem em um processo de articulação e transformação dos saberes considerando os indivíduos que ali interagem, seus saberes e a forma como lidam com o novo saber. Em um processo de trocas de ideias, de discussões e a culminância de uma escolha didática para o ensino, a Noosfera, “a região onde se pensa o funcionamento didático” (CHEVALLARD, 1991, p.28), é definida pelo autor como uma esfera que envolve profissionais do campo educacional e sobretudo, professor, aluno e o saber por meio de uma relação teórico-didática.

Se olharmos para a sala de aula como um campo complexo, constituído na heterogeneidade, onde existem conflitos, compreendemos a necessidade de refletir sobre as divergências, as negociações necessárias e principalmente em um ponto de equilíbrio para se criar um ambiente de aprendizagem. Portanto, a transposição didática é construída por meio de uma soma de elementos para compor um objeto de estudo, “o saber a ensinar”. Conforme explica também Libâneo

Conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida. Englobam, portanto, conceitos, ideias, fatos, realidades, princípios, leis científicas, regras; habilidades cognitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social; valores convicções, atitudes. São expressos nos programas oficiais, nos livros didáticos, nos planos de ensino e de aula, nas aulas, nas atitudes e convicções do professor, nos exercícios, nos métodos e formas de organização do ensino. (LIBÂNEO, 1990, p.448).

A transposição didática se constitui de um processo que envolve etapas de planejamento em que dois fatores são fundamentais: primeiro o professor precisa ter conhecimento do conteúdo a ser ensinado; depois é necessário criar um ambiente com condições de ensino para transpor o saber científico em um “saber ensinado” no espaço escolar. Isso implica dizer que o professor é o sujeito responsável por estas etapas, para que haja uma transformação da linguagem dos conceitos científicos para uma linguagem mais simples e adequada para a compreensão do aluno.

Assim, a seleção e a adaptação dos saberes para que se tornem assimiláveis pelos alunos acontecem de acordo com o contexto epistemológico, dependendo sobretudo, das relações estabelecidas no ambiente educativo. Não há, portanto, um padrão para transposição didática, nem mesmo uma hierarquia entre as etapas, os saberes terão seus modos de ensinar adaptáveis mediante cada realidade.

Nessa perspectiva, são as ações docentes que medeiam a adaptação dos saberes científicos e organizam etapas para a aprendizagem, considerando as especificidades do contexto histórico, social, o espaço e os atores envolvidos no processo de ensino aprendizagem, no qual professor e aluno instituem uma instância educativa.

É nessa direção que Lopes propõe o conceito de mediação didática como “um processo de constituição de uma realidade a partir de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas” (LOPES, 2007, p.209). Para a autora, o conhecimento escolar “é produzido socialmente para finalidades específicas da escolarização, expressando um conjunto de interesses e de relações de poder, em dado momento histórico” (LOPES, 2007, p. 196).

Nesse sentido, compreendemos que a prática docente se ancora em uma concepção de ensino adotada pelo professor, mesmo de forma inconsciente, os meandros de sua formação o conduz a escolha de um fazer docente que é também determinante na construção da identidade profissional. Nossa discussão visa compreender como os estagiários concebem o processo de ensino e lidam com o percurso de escolhas didáticas, fundamentais para principiar uma vida profissional por meio do estágio.

6.2 Ensino: uma semiótica das práticas

Compreendidas como “sequências significantes”, as práticas envolvem, de acordo com Greimas e Courtés (2010), tanto as ações mais imprevistas, inscritas no curso do acontecimento, quanto aquelas estereotipadas, relativas à regularidade extrema da programação. Uma aula, nessa direção, pressupondo um planejamento com objetivos pré-definidos atende a uma

sequência significativa organizada numa dada direção, mas que, pelas próprias dinâmicas interacionais, pela presença dos alunos e de seus saberes, interesses e estados passionais, dificilmente pode ser inserida no âmbito de uma programação, abrindo-se ao imprevisto, como acontecimento.

Seguindo a definição de Fontanille (2013), a aula poderia ser lida como uma prática que envolve distintas práticas (como expor, ler, comentar, analisar, refletir, dialogar, perguntar, responder) relacionadas ao “tema de ação em curso”, o ensino-aprendizagem, a que se somam atividades marginais de conversar, dispersar-se, entrar e sair etc., como práticas de um anti-programa narrativo.

As próprias práticas em si são cursos de ação, definidas principalmente pelo tema da ação em curso e pelos diferentes papéis que esse tema exige para que a ação tenha lugar: uma conversa é uma prática, que tem por tema a troca de enunciados verbais e mesmo gestuais, que exige pelo menos dois interlocutores, e ocorre gerando significados sócio pragmáticos, até psicossociais e etnológicos (FONTANILLE, 2013, p. 135).¹⁷

Para o autor, as práticas são expressões em ato, o ato da enunciação que pode ser verbal ou não verbal. Em suas produções, o autor se dedica ao estudo da prática que produz sentido e o sentido da própria prática, ou seja, como produz seu próprio sentido. Embora Fontanille se destaque como um dos teóricos que se empenham em desenvolver discussões semióticas sobre a prática, e, suas contribuições são bastante importante no campo da didática, nosso olhar para esta pesquisa se ancora na concepção desenvolvida por Landowski, que desenvolve uma vertente sobre prática, na qual difunde uma discussão da semiótica do sensível, das situações, do ato, do vivido, no nível das práticas.

Conforme orienta Landowski (2001), para observar as práticas, é preciso compreender os efeitos de sentido da vida, dos fazeres no cotidiano. Somente sob a abordagem de uma semiótica da prática, que considera os efeitos de sentido produzidos nas interações em curso dos acontecimentos das ações humanas e seus significados, na essência da vida vivida, é que podemos significar as ações nas relações entre os sujeitos e entre os sujeitos e objetos. Trata-se, portanto de mobilizar uma semiótica capaz de direcionar nosso olhar para captar os sentidos

¹⁷ *Les pratiques* elles-mêmes sont des cours d’action, qui sont principalement définis par le thème de l’action en cours, et par les différents rôles que ce thème exige pour que l’action ait lieu : une conversation est une pratique, qui a pour thème l’échange d’énoncés verbaux et mimo-gestuels, qui demande au moins deux interlocuteurs, et se déroule en suscitant des significations socio-pragmatiques, voire psycho-sociales et ethnologiques (FONTANILLE, 2013, p. 135 – tradução livre)

em processos abertos no ato do acontecimento. Como exemplo, o autor cita manifestações práticas em diversos contextos:

por exemplo sociais (micro ou macro sociais), *se fazendo*: uma greve que nunca termina, uma crise internacional que ameaça chegar, uma nova moda que se espalha repentinamente, ou, num outro plano, a cena doméstica que, de tanto se repetir, transforma-se num estilo de vida, ou ainda, menos trivial talvez, certa paixão que sentimos nascer em nós ou, ao contrário, que vemos se desfazer no outro. Tais processos, captáveis somente *in vivo*, gostaríamos também de poder analisá-los — tanto mais que, em vez de sermos suas simples testemunhas (como o espectador de olhar distante diante de sua catedral), somos agora, de maneira direta, partes interessadas no resultado da sua própria maneira de fazer sentido ao se realizarem. (LANDOWSKI, 2001 p. 25)

Se podemos pensar práticas em diferentes níveis e contextos sociais, direcionamos o nosso olhar para o cenário educativo, para a cena de uma aula, para as relações no contexto de ensino, pensando, sobretudo, nas práticas pedagógicas e nas reações resultado de interações no ambiente de sala de aula. Acreditamos que esse viés de análise pode nos iluminar para compreender “por meio de ajustamentos entre os atos/processos e articulações com outras práticas, que a descrição da cena-prática se impõe como um passo fundamental para a caracterização de qualquer prática semiótica” (SILVA, 2016, p. 77).

É, portanto, como uma prática semiótica que passamos a olhar as práticas educativas, levando em conta que cada experiência vivida carrega consigo sentidos particulares e promovem um conhecimento prático proveniente da experiência o que implica também em escolhas para o fazer docente.

Landowski apresenta níveis de práticas educativas como uma forma de ensinar, em outras palavras concepções adotadas de ensino, entre eles o nível epistemológico, “o de uma *filosofia* implícita do conhecimento, do qual depende o estatuto veridictório dos « saberes » em jogo” (LANDOWSKI, 2016, p.7). O autor aborda nesse nível, um processo de ensino em que o conhecimento é construído por meio das relações entre educador e educando. Sendo que o atributo do saber em questão implica nas escolhas e define o que é um saber útil, de modo que o saber se constrói na interação, um saber que emerge do ato.

As concepções de ensino são adotadas a depender da abordagem teórica que se considera mais pertinente não apenas pela adesão do docente a uma ou outra perspectiva, mas também condicionadas ao que se apresenta em termos de diretrizes e orientações pedagógicas como as que se expressam nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, 1999), Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, 2018), os documentos norteadores produzidos pelas secretarias de educação e projeto pedagógico da escola.

Nesse sentido, as práticas docentes envolvem uma série de ações que precedem e sucedem a realização da aula e todas essas fases são práticas imprescindíveis para construção do saber proveniente da experiência. Trata-se de um saber ao mesmo tempo particular e socialmente compartilhado que incide na formação e nas escolhas metodológicas para um fazer docente, em outras palavras, um saber que direciona a prática de cada professor.

6.2.1 Seminário de Greimas: o saber da experiência

O seminário de Greimas, narrado por Manar Hammad *et al.* (2016) é um exemplo de prática docente em que o saber da experiência com o ensino toma a direção das ações. No contexto do seminário, o ensino está sob uma lógica diferente da escola, trata-se de um evento que envolve pesquisadores: “O objetivo do seminário é a produção de um saber, produção analisável em uma transmissão e uma transformação de saber. Há transmissão do objeto valor saber entre um sujeito destinador detentor do saber e um anti-sujeito destinatário não detentor do saber” (HAMMAD *et al.*, 2016, p.43), sendo o seminário regido por quem detém o saber e este caráter define a hierarquia que vai direcionar as ações de acordo com a posição de cada um referente ao conhecimento.

Na prática do seminário, há um conjunto de práticas ligadas ao objetivo central do evento, a construção de saberes semióticos, sendo que o interesse pela aprendizagem é o que motiva os participantes a estarem ali manipulados por um destinador. Há um contrato inicial de troca, aqueles que querem o objeto valor “saber semiótico” se sujeitam às condições de participação no seminário: “De fato, se todos os participantes negam em uma certa medida seu saber anterior, aceitam um contrato implícito que visa à produção de um novo saber” (HAMMAD *et al.*, 2016, p.30).

A narrativa de descrição do seminário figurativiza Greimas como um professor tradicional. Mesmo que o seminário não se caracteriza uma aula convencional, Greimas, um teórico, adota a postura de professor e, reconhecido como sujeito detentor do saber, tem total controle na condução do seminário, pela forma com que determina toda a lógica de seu funcionamento, a organização do lugar, o momento de fala, a definição de quem e quando fala, condicionando as outras ações dos sujeitos ali presentes. Assim, “o fazer do seminário se resume, portanto, a um programa narrativo: aquisição, transformação, produção de um saber. A realização desse programa passa por um certo número de outros fazeres: falar, escutar, escrever, olhar, andar...” (HAMMAD *et al.*, 2016, p.30).

As práticas no seminário caracterizam o espaço de aprendizagem sob duas concepções, a organização no espaço propriamente dito e as ações durante a sessão. A aglomeração, que evidencia o interesse pelo conhecimento ali compartilhado, determina a localização no espaço da sala de cada participante, e, esta localização determina seu grau de importância e o poder de participação. Aqueles considerados por Greimas como detentores de conhecimentos, os mais experientes, “antigos”, além de se posicionarem mais próximo à sua mesa, são oportunizados a falar. Os demais são apenas ouvintes e se limitam “na entrada e no patamar, o ouvinte é passivo ao nível do seminário: contenta-se em escutar, olhar, escrever, sem intervir de modo ativo” (HAMMAD *et al.*, 2016, p.40).

Tendo como propósito introduzir estudos de uma incipiente semiótica do espaço, Hammad *et. al* (2016) apresentam ali uma metodologia para a descrição e análise das práticas, privilegiando no caso as práticas didáticas, nas quais se inscreve o seminário de Greimas em Paris nos anos 70.

Para Landowski (2016), as práticas educativas se realizam a partir das relações entre educador e educando e estas adotam caráter diferentes e estabelecem percursos particulares de construção do saber. No modelo do seminário de Greimas, as relações são assimétricas, há um transmissor de conhecimento e um receptor desse conhecimento aquele que pretende aprender tem suas ações limitadas e determinadas pelo sujeito educador.

Se pensarmos no processo da aula escolar compreendemos, portanto, que os saberes produzidos da experiência estão subjacentes à cada prática. Assim como no seminário, as ações em torno de uma aula são práticas realizadas e por sua natureza particular são produtoras de sentidos específicos, “por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência (LARROSA, 2016, p.32).

Nas seções seguintes, analisaremos experiências de práticas docentes descritas nas narrativas dos estagiários. Interessa-nos compreender o sentido que emana das coisas, o sentido que está na essência da experiência, do vivido, dos relatos, o sentido que é construído da relação dos sujeitos da ação com outros sujeitos e da relação do sujeito com o objeto.

6.3 Práticas de ensino: um modelo metodológico

A experiência, o vivível, não se aparta de uma grade cultural que se interpõe. Mas entre a crença e a experiência, há movimentos e possibilidades.

Luiza Silva, *O mundo lá fora, o da escola*

Se o professor de carreira da Educação Básica tem seu saber profissional associado também às experiências da vida escolar, período em que apreende imagens do que é ser professor, para o professor em formação inicial essa experiência tem um peso ainda maior. De modo geral, os estagiários evocam experiências escolares para resolver problemas profissionais e trazem consigo concepções docentes construídas historicamente que agregam valores e crenças sobre métodos de ensino, sendo estes em grande parte determinantes nas escolhas para a prática educativa. Podemos observar nos excertos abaixo, quando as acadêmicas concluem que os saberes da experiência sobrepõem ao conhecimento teórico.

O estágio pra mim foi um momento de reflexão pra gente saber se a gente consegue articular tudo que aprendemos teoricamente na prática. Mas na verdade na escola é tudo diferente do que pensamos em fazer, e, “fazer a diferença” é muito difícil. Então praticamente a gente se espelha nos nossos professores do passado e busca fazer da melhor forma possível, aprendendo também com os professores da escola. Hoje eu entendo que ser professor depende mais do nosso querer, porque pra mim hoje está claro que se eu não for apaixonada pela profissão eu não vou conseguir permanecer.
(ANA MARIA, 2016)

Eu sei que tudo que a gente estuda na universidade é importante, mas a universidade não supre nossa necessidade. Porque eu pensei que a universidade iria me preparar pra realidade do Ensino Básico. Eu fico pensando já pensou se num curso de medicina fosse assim, o estudante estuda umas coisas na faculdade e quando chega lá no hospital precisa estudar sozinho buscando aprender aqueles assuntos para atender o paciente... é mais ou mesmo assim que eu me sinto... o ensino na universidade em nada corresponde com a realidade da escola. (ALICE, 2017)

Os fragmentos acima mostram como as alunas se deparam com uma realidade que os surpreende. Ana Maria esperava aprender a ser professor por meio da teoria. A diferença encontrada no campo prático a conduz a uma busca de referências nos professores de sua trajetória estudantil, “a gente se espelha nos nossos professores do passado” (ANA MARIA), ela se espelha também nos professores que encontram na escola. Nesse caso, o aprendizado na prática se embasa na prática do outro. Convencida de que a metodologia aplicada pela professora regente é a adequada, a aluna manipulada pela posição da profissional segue o modelo a fim de corresponder ao desejado, abrindo mão de uma construção de conhecimento a partir de sua própria experiência. A identidade se constrói então a partir do que o outro representa como ideal a partir de um imaginário.

A hipérbole utilizada por Alice ao comparar a formação docente com de medicina evidencia o descontentamento da estagiária com a sua formação. Certamente as aulas de

orientação à prática docente relativas às atividades da disciplina do Estágio Supervisionado tiveram por base estudos e pesquisas realizadas no campo educacional, no entanto, a visão apressada da aluna reduz o ensino na universidade a “nada”, o que traz uma conotação negativa ao curso de sua formação, sancionado negativamente.

Há certamente uma visão intuitiva da acadêmica, visto que não conhece o curso de medicina, supondo que o estudo em outra área fosse mais eficaz. Fazendo tábula rasa dos saberes de natureza específica e pedagógica recebidos, enuncia uma demanda de formação de natureza mais instrumental, como resposta aos desafios de quem precisa construir modos de ensinar e dialogar com o outro.

Apesar de todo aparato teórico sobre ensino decorrente do estudo acadêmico, os estagiários sentem uma discrepância entre a teoria e sua funcionalidade para o fazer, o que os leva muitas vezes a mobilizar apenas os saberes de ordem prática e os saberes da experiência do tempo em que foram alunos na Educação Básica.

Conforme reflexão de Silva, introdutória nesta seção, é na experiência profissional que surgirão as possibilidades para um fazer docente, no “mundo da escola”. As práticas pedagógicas nos conduzem a pensar nas concepções de ensino que são adotadas a depender da abordagem teórica que as subsidiam. Há correntes que alcançam sua aceitação como verdadeiro modismo no meio educacional, ao mesmo tempo em que diretrizes curriculares buscam definir “o quê” e o “como fazer” na prática docente. De qualquer modo, não há prática sem que haja uma teoria que a fundamente, seja ela expressamente compreendida ou não pelo docente que a assume como ator de sua atualização.

É nessa perspectiva que analisamos os relatos de prática docente dos estagiários, levando em conta que, mesmo com orientações afins, cada um tem uma experiência peculiar que são resultados dos modos que compreendem o ser professor e seu papel enquanto educador. Pensamos ainda, que muitas das ações dos estagiários estão condicionadas à forma como a escola o recebe e valida seu trabalho e como os estagiários reagem às dinâmicas de funcionamento da escola. Certos de que a interação no espaço escolar afeta as ações do aluno mestre, incidindo em uma escolha didática, nossa análise objetiva mostrar duas vertentes que foram adotadas para o ensino durante o estágio de regência.

Nesta seção analisaremos os excertos que privilegiam um modelo didático aplicável, como escolha metodológica. Embora alvo de atenção há muito tempo, problematizada pelas próprias Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002), que dão atenção especial à formação para a práxis (definição de 400 horas para a Prática como Componente Curricular,

400 horas de Estágio), aliadas a programas como o PIBID, ainda evidenciamos uma visão dicotômica por parte dos alunos.

6.3.1 Modelos didáticos na prática docente

A ideia de imitação de modelos está explicitada em algumas narrativas, quando afirmam que as teorias aprendidas na universidade nem sempre são bem sucedidas no campo de atuação, conforme o relato da aluna Ana, concluinte do curso de Letras no ano de 2016, reiterado nas narrativas de graduandos dos anos subsequentes.

A gente planeja a aula, como a professora de estágio propõe. Pra depois a gente ir pra escola. Na escola é totalmente diferente do que é abordado aqui na universidade, tanto pelos os professores como com o que dizem os teóricos. A questão sobre o ensino de qualidade tem tudo isso sim, porém na prática é diferente, há muitas dificuldades. O que a gente aprende aqui não dá certo na prática. Então a gente segue o ritmo do professor da sala que não é muito diferente das aulas que a gente tinha quando era aluno lá. Então eu acho que a gente tem que fazer o que dá certo (ANA MARIA- 2016)

A gente planeja a aula aqui na universidade do jeito que a , a professora de estágio propõe que a gente planeja, daí a gente mostra pra ela o planejamento pra depois a gente ir pra escola. Na escola é que vem a dificuldade, porque é muito diferente do que a gente pensa. Tudo é diferente do que é abordado aqui na universidade tanto pelos os professores como o que dizem os teóricos, a questão sobre o ensino de qualidade tem tudo isso sim. Porém na prática é diferente, há muitas dificuldades, como falta de materiais didáticos o cronograma de aula não te possibilita fazer o que planejou. Então a gente endente que temos que ter o plano “A”, “B” e até o “C” pelo que eu percebi. Vi o tanto que a realidade da escola é diferente na prática do que a gente estuda teoricamente. A escola não disponibiliza todos os materiais eu a gente precisa, até coisas simples pode atrapalhar tudo que planejamos. Então a única saída é seguir o ritmo da escola mesmo, porque afinal é lá que a gente vai trabalhar. (OFÉLIA, 2017)

Aqui na universidade a professora sempre nos orientou a não ficar presos no livro didático, que a gente sempre organizasse atividades complementares que fossem além do livro, ela nos orientava a levar diversidades de atividades para inovar a metodologia. Então a gente planejou a aula aqui com muitas atividades diversificadas, só que quando nós chegamos lá observamos que o professor só utilizava o livro didático, aí nós decidimos “nós vamos fazer diferente. Organizamos algumas atividades diferentes pra tornar mais atraente a aula, mas quando a gente chegou lá nós percebemos porque o professor usava só o livro didático, porque a escola não ajuda sabe, por exemplo nunca tem como reproduzir o material da gente, faltava muito material didático, logo nós acabamos fazendo da mesma forma que o professor fazia... demos nossas aulas todas usando só o livro didático. (LUCAS 2018)

Essa realidade é uma via de mão dupla, que vem fragmentando a formação do professor, e mesmo que a universidade procure implantar uma visão para compreender o estágio como uma atividade prática que exige reflexão e intervenção, ainda temos a reprodução da prática observada como uma referência para o ensino. Além disso, a própria experiência como

aluno da Educação Básica implica em uma concepção de docência. Nesse sentido Landowski classifica a programação em dois diferentes aspectos que “encontram-se empiricamente, no plano coletivo, práticas ritualizadas e, no plano individual, toda sorte de condutas cotidianas enquadradas pelo uso, pelo hábito, pelo costume” (LANDOWSKI, 2014a, p.32).

Podemos assim afirmar que a ideologia de ensino arraigada, durante uma vida estudantil, implica também em escolhas de práticas docentes. Dessa forma, compreendemos que será o nível de pertinência das práticas educativas, os conhecimentos teóricos e os conhecimentos empíricos que incidirão nas escolhas.

A aluna afirma que ao tentar aplicar uma teoria aprendida na universidade percebe que aquele modelo orientado não vai dar certo na sala de aula: “Na escola é totalmente diferente do que é abordado aqui na universidade, [...] na prática é diferente, há muitas dificuldades” (ANA MARIA, 2016). Para a acadêmica, os saberes teóricos deveriam ser aplicáveis. Ela, portanto, esperava aprender conteúdos referentes à Educação Básica em moldes “ensináveis”. No entanto, entrou em choque ao perceber que essa “transposição” do conhecimento não se encaixa em um modelo, mas que depende de um fazer docente em que cada professor a depender de sua turma, elege metodologias de ensino como processo didático, visto que nenhuma aula é similar. E ainda, em uma única turma nenhum método vai atender em totalidade os alunos pelo seu caráter heterogêneo.

As narrativas de Ofélia e de Lucas reiteram essa incompatibilidade de realidades vivenciada por Ana. Os excertos nos mostram que a única possibilidade vista pelos futuros professores é entrar na lógica de funcionamento da escola sob a justificativa de que o que prevalece é a prática do lugar de exercício do magistério, “porque afinal é lá que a gente vai trabalhar (OFÉLIA, 2017).

A lógica de aplicação está tão impregnada no pensamento dos acadêmicos que eles acabam reduzindo seus olhares em uma perspectiva de cumprimento de atividades previamente programada. Como não corresponde ao que foi anteriormente previsto, sentem-se frustrados e encontram abrigo na repetição de práticas já assentadas na própria experiência ou na escola campo.

Na narrativa seguinte, podemos observar a recorrência dessa perspectiva relativa à orientação da universidade de forma contundente, inflexível,

olha a professora de estágio aqui na universidade, a professora acha que tudo que a gente planeja vai dar certo, incentiva a gente a aplicar nosso planejamento. Mas a gente chega lá na escola, na sala de aula, a gente vê que a realidade é totalmente diferente em relação a visão da professora de estágio, então a gente e chega à

conclusão que o plano que a gente faz orientado pela professora de estágio não dá pra ser aplicado em sala de aula... a gente tem que mudar quase que totalmente o plano que a gente fez para poder dar certo, é muito raro dar certo. [...] . Então na escola tudo já é muito programado, todos os conteúdos pra seguir está programado. A gente tem só que obedecer o cronograma da escola, então aplicar nosso plano de aula, principalmente de leitura que tem outra proposta diferente do que a escola costuma fazer, se torna impossível (DAIANE, 2018)

Quando eu vi que meus colegas não estavam conseguindo seguir o planejamento deles eu fiz diferente. Cheguei na escola e falei assim pra professora “olha eu não tenho jeito pra ser professora, então você me ajuda, eu preciso de ajuda, você me ajuda a fazer um plano que dá certo?”. Ela disse assim: segue o meu planejamento, segue esse roteirinho aqui, que vai dar tudo certo. O mais importante é você conseguir envolver os alunos nas atividades.”. e foi o que eu fiz. E ficou muito diferente do que foi planejado na universidade, mas deu certo (LAURA, 2018).

Todo planejamento pressupõe que as coisas serão realizadas de modo assertivo, conforme relato de Daiane, e o discurso da professora universitária prevê uma sequência de ações que corresponde ao programado no planejamento. No entanto, a escola básica também segue a um programa que não entra em consenso com o proposto no estágio: “Então na escola tudo já é muito programado, todos os conteúdos pra seguir está programado. A gente tem só que obedecer o cronograma da escola” (DAIANE, 2018). Esse contexto torna-se conflitante para a acadêmica, que adota uma perspectiva aplicacionista, quando confronta orientações para um fazer docente com a perspectiva do trabalho da escola.

Por outro lado, Laura já abriu mão de qualquer planejamento prévio segundo as orientações das aulas de estágio e se posicionou como um sujeito realizador. Por receio de não conseguir articular conhecimentos teóricos em uma prática docente, opta por realizar suas aulas no estágio apenas como um cumprimento de atividade seguindo a programação da professora regente.

Compreendemos que mobilizar questões teóricas para problematizar nas situações práticas como direcionamento pedagógico é um exercício da prática docente, que exige um estudo contínuo. Este configura-se em um esforço para corresponder ao ofício de educador conforme orienta a BASE Nacional Curricular (2019), “Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento”.

Essas ações funcionam como uma força motriz que leva o professor a assumir uma postura de protagonista de sua própria formação e conseqüentemente do seu fazer docente. No entanto, muitos professores rejeitam a ideia de sair da zona de conforto da reprodução. De igual modo, conforme depoimentos, alguns acadêmicos aderem a esse modelo buscando apenas o

cumprimento do dever. Assim, realizam atividades para responder mais a uma questão institucional que de formação.

Nesse contexto, o planejamento no estágio, realizado na universidade, gera uma tensão frente à prática docente em função da disparidade entre as concepções teórico pedagógicas nos espaços de formação superior e ensino básico, construindo a perspectiva de um confronto entre universidade e a escola como se fossem universos díspares e sem relação. Do mesmo modo, as instruções nos departamentos que atuam como orientadores da prática, nas duas instituições, também seguem lógicas diferentes.

Na universidade o estagiário planeja, em sala de aula, seguindo orientações do professor, que muitas vezes tem como base o diagnóstico realizado em observações no campo de estágio, outras vezes segue as propostas elaboradas na universidade. Ainda na universidade o estagiário faz outro planejamento para atender a legislação da Central de Estágio, que exige um plano de aula específico, “Para Central de Estágio interessa um o planejamento tipificado, uma relação de conteúdo por aula, apenas para compor os documentos exigidos para autorização de estágio (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Na Educação Básica o acadêmico precisa planejar tudo de novo, para atender aos critérios da documentação exigida pela D.R.E., um planejamento embasado em documentos oficiais, considerando os conteúdos Mínimos da Proposta Curricular do Tocantins. Quando vai para escola, o estagiário precisa planejar novamente, porque aquilo que planejou antes não atende ao que a escola espera do estágio. E ainda há escolas que exigem um planejamento considerando os documentos oficiais e o PPP da escola.

Desse modo, esse conjunto de regras vai regendo as ações dos estagiários que cumprem efetivamente etapas fundadas na regularidade. O que se espera do estagiário é apenas cumprir com etapas formuladas, que visam chegar a um resultado já posto. Esta lógica da programação, segundo Landowski (2015, p.18), “consiste na operacionalização do saber, teórico ou prático”.

Nessa vertente insere-se tanto a visão de aplicação de modelos didáticos, para a realização da aula, como todas as ações que envolve o fazer docente estão assentadas na previsibilidade. Portanto, o planejamento, como cumprimento de requisito, não pode ter efeito de diagnóstico ou de intervenção.

No entanto, a realidade da sala de aula vai delineando um fazer docente que muitas vezes escapa ao proposto em planejamento. Há situações que exigem do aluno sensibilidade para um plano de aula que não corresponde integralmente com o formato previsto em diretrizes

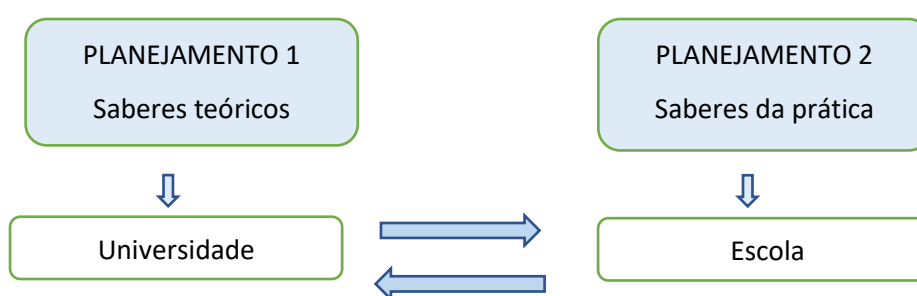
curriculares, mas que atenda à realidade da sala de aula considerando aí o espaço, a heterogeneidade e toda a dinâmica da escola, um planejamento funcional.

Temos então como efeito que os alunos discursivizam a respeito de práticas em confronto. No campo da universidade, haveria a *prática idealizada* (relacionada ao querer, ancorada nas teorias diretamente implicadas), enquanto na escola haveria a *prática real*, efetiva, que se repetiria nas ações observáveis dos docentes que lá atuam, como que programada e rapidamente apreendida no campo da experiência, a qual o estagiário deveria imediatamente aderir. A universidade se mostra como abertura para possibilidades, mudança, instabilidade, enquanto as restrições de natureza pragmática da escola fecham esse campo, impondo limites e a previsibilidade para o dever ser e dever fazer.

6.3.2 Plano de aula: registro e funcionalidade

A escola organiza seu currículo e esquematiza suas ações em planos regidos por um Projeto Político Pedagógico de ensino, que por sua vez, segue Diretrizes Curriculares Nacionais e planos estaduais e municipais para a Educação Básica. Como campo de produção de saberes, muitas vezes a universidade pode apresentar críticas ao que preveem esses documentos, ampliando o horizonte das possibilidades de ensinar e aprender. Pelos depoimentos dos alunos-mestres de nossa pesquisa, configura-se uma disputa de campos, conforme visamos representar na *Figura 4*.

Fig. 4: Planejamento de aula no estágio



Fonte: Dados da autora (2019)

Toda a organização das ações escolares traz uma roupagem discursiva, defendendo que o ensino segue uma vertente interacionista, segundo a qual o professor tem a autonomia para adequar suas aulas de acordo com o contexto e perfil da turma. Mesmo que haja esta flexibilidade de reorganização considerando realidades locais, o ensino não foge à lógica da

programação, pois todas as ações seguem a um cronograma estabelecido pela instância administrativa da educação como um elemento regulador de todas as ações escolares.

Os documentos oficiais têm uma função organizacional que é necessária para sistematizar o funcionamento da escola. No entanto, nenhum planejamento escolar se traduz em uma prática pedagógica totalmente sistematizada, ao passo em que toda prática está condicionada ao devir. Dito de outro modo, o plano de aula constitui-se em um arranjo de ações programadas *a priori*, mas que estão suscetíveis às contingências da sala de aula.

O planejamento em si é um texto, que fora elaborado em um determinado contexto, que de alguma forma acaba idealizando a sala de aula, pressupondo saberes já adquiridos e interesse.

O planejamento, portanto, trata-se de um texto preditivo que supõe que todas as ações elaboradas serão realizadas. Porém a aula em si é uma realização. Mesmo sendo bem planejada e executada, a aula não é uma representação fiel do previsto, como se faz por exemplo no teatro, quando estão ensaiadas pela repetição exaustiva por parte dos atores todas as suas nuances para emocionar o espectador. Ainda que o plano esteja registrado por meio de um texto, a aula é uma prática, um curso de ação, de que emanam sentidos construídos *em ato*. Para Landowski

ainda quando os textos são “textos” propriamente ditos, seu sentido não procede, inteira e diretamente, daquilo que eles “são” enquanto “textos”. Ele depende, ao mesmo tempo, dos pontos de vista de leitura adotados por cada um, isto é, da posição de cada leitor, enquanto ator inscrito num universo de práticas em conflito. (LANDOWSKI, 2001, p. 30)

Na aula esse sentido se amplifica nas variações do devir, considerando toda a dinâmica dos movimentos, as ações dos atores envolvidos, as reações dos alunos frente ao proposto, o entusiasmo com o assunto e toda a flexibilidade necessária resultado das interações no espaço escolar, a aula é sempre um porvir aberto a novas realizações, uma manifestação no tempo corrente.

Contudo, ainda temos divergências no modo de compreender o fazer docente. Mesmo que o acadêmico, em geral, veja a sala de aula sob um ponto de vista mais humano, suscetível a sofrer alterações relativo ao programado, a realização da aula tem suas ações definidas a depender dos sujeitos que ali interagem e como interagem, ou seja, no contexto. Ainda que a aula aconteça na ordem da interação, a sala de aula é o espaço de realização e nele vai convergir, normas e modelos didáticos. Sem sombra de dúvida, esse momento da prática vai desvelando as concepções que cada professor em formação inicial construiu a partir dos estudos teóricos e da experiência, assim vai legitimando os papéis dos sujeitos no contexto de ensino em um

processo de construção da identidade profissional. Por outro lado, a aula pode ser também um processo burocrático que de forma contundente determina programas a cumprir, conforme explica Silva,

uma aula pode ser reduzida a uma programação, o que poderia acontecer por sua extrema ritualização e pelo controle. É o que prevalece nos regimes totalitários, no qual a liberdade ou a divergência não são permitidos e, por isso mesmo, há mecanismos que o tornariam impensáveis (SILVA, 2014a, p.232).

Nesse aspecto, o professor da Educação Básica torna-se apenas um realizador de atividades idealizadas por pesquisadores, por teóricos que pensam o ensino. Romper com esse conceito formulado de que o consiste o estágio no momento de pôr em prática, levando em conta os saberes adquiridos, só será possível quando estagiário adotar primeiro uma postura investigativa no processo de aprendizagem teórica, tomando consciência de que a sala de aula é um espaço onde as teorias são experienciadas e “o professor se transforma em mediador da discutibilidade emancipatória no seu ato ou ação educativa” (BENASSULY, 2002, p. 190).

Quando Fontanille (2016) analisa o enunciado: “ser capaz de”, utilizado como expressão introdutória em projetos e planos educativos para formular competências a desenvolver na aprendizagem, faz uma reflexão em que essa competência tem por objetivo um “fazer preciso e circunstanciado”. O próprio enunciado propõe uma operação programada fundada em critérios que preveem uma performance. Logo, um plano de aula, já pressupõe o ponto de chegada em que se encerra todo percurso do ensino aprendizagem ou não aprendizagem com uma avaliação.

Nesse sentido “não se trata então de competência, mas de *performance*, em outras palavras, essa performance é avaliável, uma vez que o objetivo operacional é o mais frequentemente confundido na terminologia com o *critério* de avaliação” (FONTANILLE, 2016, p. 16). Assim, esse modelo de ensino convencional estabelece etapas organizadas sem pressupor nenhum tipo de interdições no processo.

Portanto, é preciso pensar que todo planejamento necessariamente necessita de um plano de contingência, que consiste em um planejamento correspondente a uma situação incompatível ao esperado para desenvolver atividades programadas. Cabe ao professor fazer o caminho inverso, sendo o maestro que sintoniza a prática pedagógica às demandas presentes no contexto educacional.

Pelos discursos analisados, tanto as orientações na universidade como na escola seguem a uma programação que não dão vazão ao contingente da sala de aula. Na fala de Daiane

ressalta-se a cisão entre as duas esferas, a não compreensão entre o desejável pela universidade e o que efetivamente pode ser realizado em função da ordem própria da escola.

Na seção seguinte observaremos nas narrativas a outra perspectiva de ensino adotadas pelos estagiários.

6.4 Práticas educativas: uma relação interacionista

A docência, como aprendizagem da relação, está ligada a um profissional especial, um profissional do sentido, numa era em que aprender é conviver com a incerteza.

Moacir Gadotti, *Boniteza de um sonho: ensinar e prender com sentido*

A sala de aula é um espaço de interação, onde pessoas diferentes se relacionam em função do agir educativo. A aprendizagem, contudo, é fruto dessa relação de convivência e partilha. Podemos afirmar conforme anuncia a epígrafe que o professor e aluno aprendem nesse movimento ao construir sentidos a partir da interação com o outro.

Falamos de interação quando os seres humanos orientam seus comportamentos em função dos comportamentos dos outros. Em sua estrutura interna, portanto, o agir interativo não é orientado para a manipulação dos objetos ou para o controle dos fenômenos do ambiente circundante, mas por um confronto com o outro. (TARDIF, 2008, 166).

É nessa relação que se constitui esse “profissional do sentido”, uma vez que em sala de aula o professor age nesse processo como um mediador para estabelecer as relações, principalmente relativas às adaptações necessárias. Assim é por meio de um olhar e de uma escuta sensível para captar os sentidos imanentes dos movimentos de cada ser no vivido, que se orienta para as negociações e os acordos em função do aprender e do conviver. Conforme o autor, esse confronto não é rígido, mas suscetível a adaptações. Podemos dizer que a interação se instaura a partir da apreensão do sentido, no sentir o que o outro sente. Conforme afirma Landowski, “Sentir o sentir do outro é, em muitos casos, já prová-lo por sua própria conta, como se, por uma espécie de performatividade da copresença sensível, a percepção das manifestações somáticas de certos estados vividos por outros tenha o poder de nos fazer experimentá-los (LANDOWSKI, 2014b, p.18).

Se o estágio tem a finalidade de interlocução para integrar saberes teóricos à prática, e esta ação depende, sobretudo, de como cada professor no espaço de sala de aula estabelece essa relação interativa, podemos afirmar que a experiência é o canal de uma fusão de todos os

saberes para que se eleja caminhos para o ensinar. A sala de aula como espaço de compartilhamento de conhecimento é, pelo em seu caráter interativo, o lugar de convergência de saberes e ações. É onde acontece a culminância de todos os planejamentos, projetos, programas educacionais, a aula é a realização do fazer, uma ação *in vivo*. Em resumo,

A aula é uma célula que representa o todo da escola: o projeto-político pedagógico, o currículo, o projeto da área e o planejamento da disciplina. As aulas são, por sua vez, múltiplas, diversas, e expressam diferentes compreensões da Pedagogia e da Didática, da epistemologia das áreas, das características, valores e posturas de seus integrantes. (PIMENTA; LIMA, 2012, p.159).

A aula, portanto, é a prática de construção dos saberes docentes, e estes saberes não se conclui efetivamente, mas se aperfeiçoa em um processo contínuo, que depende diretamente das práxis. Sob essa lógica a escola e a formação que ela oferece, contribui significativamente tanto com a formação do professor como a comunidade escolar em seu convívio social.

Desse modo, a experiência com o estágio “precisa ultrapassar a ideia de ver o fazer docente na perspectiva simples de aplicação de métodos e técnicas previamente formulados. Dessa forma, passa a perceber a categoria profissional como um todo” (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p.46). Levando em conta que o “todo” mencionado pelas autoras incluem a vida na dimensão familiar, social e na complexidade dos espaços de formação, é preciso também um olhar complexo no papel do professor, bem como, “o sentido que dá a sua profissão”.

Assim, são as interrogações que surge em meio a experiência que conduzirá novos olhares, novas concepções. Portanto o professor precisa olhar pelo prisma da complexidade nos diversos contextos da experiência docente como uma forma de construção constante de conhecimentos, onde não existe um saber finito, mas “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2008, p. 36).

6.4.1 “Acredito que ainda vou aprender sendo professor”

Ao analisar o fazer educativo na perspectiva dos regimes de interação, compreendemos que o espaço pedagógico com todo seu aparato, atores e contingência são elementos que fornecem ao aluno mestre condições de experienciar para aprender. Acreditamos que o professor se constitui a partir das interações com os sujeitos, com os objetos e com o espaço escolar, incluindo aí as orientações administrativas e pedagógicas dos ambientes educativos. Nesse sentido, o estágio é fundamental para desenvolver as primeiras reflexões sobre prática e

formação docente, conforme afirma Luckesi, “Formar o educador é criar e oferecer condições para que o educando se faça educador” (LUCKESI, 2003, p. 2).

Nessa direção analisamos narrativas em que os professores em formação inicial afirmam que a experiência alargou sua concepção do que é ser professor e mais, ampliou seu olhar em relação ao fazer docente. No fragmento a seguir o acadêmico afirma que a experiência trouxe confirmações relativas ao que ele interiorizava sobre o ser professor. Ao relatar suas práticas com o estágio ele afirma,

Não sei como explicar minha experiência, mas foi muito boa. O estágio só me confirmou o que eu já tinha dentro de mim que era a vontade de ser professor. Quando eu me vi na prática de toda a teoria que aprendi na universidade, me confirmou que realmente eu tinha a capacidade de ser professor, realmente eu tinha a capacidade de somar na vida do aluno, realmente eu tinha a capacidade de também questionar. Porque nós estamos diante de uma nova formação de professores, com uma nova ideologia, com uma nova tecnologia, com um novo jeito de pensar, com um mundo em aceleração globalmente entendido. Então assim, eu achei muito interessante esse estágio para me confirmar toda essa ideologia internalizada de que realmente eu posso fazer a diferença na educação, de que realmente eu posso contribuir com as cadeiras nas quais eu passei como aluno e agora vou passar como professor, nunca deixo de aprender porque aprendo toda vez que entro na sala de aula como estagiário, e acredito que ainda vou aprender sendo professor. (MURILO, 2018)

Embora com dificuldade de encontrar as palavras que pudessem traduzir o quanto o estágio significou para Murilo, a reiteração da expressão “realmente” em suas afirmações ao longo do depoimento, tem uma conotação de sentidos, “sentidos”. Ou seja, existem situações, fatos vividos, sentimentos, reações que fluem da experiência que trazem em si significados, e, que as palavras não dão conta de expressar, mas que são manifestadas de uma forma diferente. Para Landowski são “manifestações que, pelo contrário, poderíamos considerar abertas, “dinâmicas”, ainda por vir, isto é, que não oferecendo o caráter de unidades fechadas, só se deixarão captar *em ato*” (LANDOWSKI, 2001, p. 25). No caso de Murilo, as interações em sala de aula fizeram surgir sensações que ele mesmo não conseguiu explicar, mas que incidiram em certezas que ainda estavam refutáveis. Landowski ao explicar as relações de natureza contagiosa, a reciprocidade, as relações interssomáticas afirma que

a interação toma então a forma de um verdadeiro diálogo entre duas presenças (entre corpos, vozes ou olhares, ou seja, entre sensibilidades em contato). Cada uma com seu tônus próprio [...] Não pode haver reciprocidade sem o mínimo de simetria entre parceiros, que permita considerar que cada um age sobre o outro no âmbito de uma interação determinada, e isso, mais especificamente, “sentindo o outro” (LANDOWSKI, 2005, p.44).

A vontade de ser professor é confirmada pela competência do fazer “realmente eu tinha a capacidade” (MURILO, 2018). Para o professor em formação inicial, adentrar no universo educativo reiterou suas concepções, sua ideologia do que é ser professor (internalizada desde os tempos da escola básica), que são confirmadas pelo contato e pelos sentidos construídos durante a experiência. Murilo conduziu suas aulas com base nas reações dos alunos frente ao proposto e estabeleceu uma relação de reciprocidade com os mesmos.

Em outras palavras, ele percebe-se professor quando toma consciência de seu poder fazer enquanto um sujeito da ação no espaço escolar, “realmente eu posso contribuir com as cadeiras nas quais eu passei como aluno” (MURILO, 2018). Compreendemos que a experiência, nesse sentido, se confirma como uma tônica para a construção da identidade do professor, é como um exame de admissão para o próprio “eu” do acadêmico, essencial para legitimar sua escolha profissional. Conforme defende Andrade,

Para ser professor, é preciso vivenciar a ESCOLA, esta instituição que é o espaço de sua prática profissional, e que se encontra povoado de praticantes de um mesmo afazer, e mais, de um afazer que só existe como prática coletiva – é isso que o Estágio Supervisionado permite, mas não garante. (ANDRADE, 2005, p. 21-22)

A disciplina de Estágio Supervisionado ajuda o aluno no ponto de vista teórico, profissional. Contudo, uma contribuição no ponto de vista humano afetivo seria um investimento no campo das possibilidades educacionais. Tendo em vista, que a diversidade do trabalho docente é muito grande, se pensarmos nas realidades sociais, culturais, nas crenças e na vulnerabilidade da escola frente a demanda. E mais na expectativa de inovação que se investe na imagem do novo professor.

Apesar da euforia quanto às expectativas de mudanças no ensino por meio de uma formação inovadora, de um fazer novo, da modernidade, da globalização e do avanço tecnológico, Murilo afirma que ainda continuará aprendendo enquanto professor. Essa observação se insere na lógica de uma nova percepção de mundo, de escola, de ensino, em uma dinâmica onde “Tudo está relacionado, conectado e em renovação contínua. O Todo é a coisa fundamental. Todas as propriedades fluem de suas relações. O universo é, portanto, relacional” (MORAES, 1998, p. 6).

Sentir-se integralmente parte de um universo consiste, de alguma forma, em encontrar-se, ou melhor encontrar seu lugar construído a partir de uma busca. Para os acadêmicos, significa um caminho trilhado ao longo dos semestres de estudo, de planejamento, de observação, de reflexões até chegar à prática.

Do ponto de vista dos regimes de interação, a narrativa de Murilo representa uma parcela dos estagiários que esperam uma espécie de adequação, um amoldamento mutuo, que remete ao conceito de Landowski de ajustamento. Há, portanto, narrativas carregadas de expectativas por uma transformação em sua formação, para “uma nova formação de professores, com uma nova ideologia, com uma nova tecnologia, com um novo jeito de pensar, com um mundo em aceleração globalmente entendido” (MURILO,2018). Discurso que se refere a um processo em andamento que se assenta na crença do que está por advir. Um aprendizado na prática a partir da interação numa espécie de ajustamento (LANDOWSKI, 2014a).

Nessa direção, a flexibilidade para redirecionar as práticas pedagógicas e a proposta didática é o que subsidiará uma performance do professor para um fazer docente significativo. São, portanto, por meio das experiências no espaço escolar que se constrói sentidos acerca das práxis e se delinea as implicações desse espaço do fazer no processo do ensino.

6.4.2 Na reciprocidade: construção dos saberes docentes

O ambiente de sala de aula é um lugar passível ao devir, ao inesperado, portanto, as ações regentes de uma aula irão depender da sensibilidade de cada docente para aproveitar as possibilidades latentes no risco, de forma condizente. Como um maestro que vai buscando o tom de cada instrumento para uma harmoniza desejável.

Conforme já citado neste trabalho, o objetivo do estágio tem seu foco na inserção do acadêmico na escola para integração da teoria à prática, normatizado pelos documentos oficiais.

As narrativas dos estagiários trazem vários elementos que reforçam a ideia de que o estágio é decisivo na vida de muitos formandos. Pois é na experiência que eles começam a compreender a lógica de incompletude da formação docente. Passam a compreender que o saber acadêmico é apenas um dos saberes necessários e que a essência do fazer docente está na capacidade de integrar os diversos saberes a serviço do ensino, em consenso com o contexto. Assim, o estágio em docência é o caminho que possibilita tanto a relação teoria e prática, como a relação das práxis com os conhecimentos administrativos e organizacional do espaço escolar.

No relato seguinte veremos como a lógica de formação contínua ganha sentidos na concepção dos acadêmicos. Considerando que muitos saberes teóricos relativos ao currículo da Educação Básica não foram apreendidos no tempo de escola, esse conhecimento também se torna uma dificuldade no estágio de regência, visto que os estagiários percebem a necessidade

de atualização de saberes escolares. Verificamos essa realidade, quando Laura comenta suas dificuldades durante o estágio de regência.

Então no estágio em si que a gente percebeu que nossa busca por conhecimento será contínua como professor, porque muitos conteúdos que estão na estrutura curricular da escola, a gente não sabe mesmo... e na universidade é muito teórico e a gente estuda muita literatura... nós sentimos muita falta de estudar gramática, essa gramática mesmo que a gente vai precisar ensinar sabe. Então a minha maior dificuldade foi mesmo o conteúdo que tinha que ensinar, muitos eu nunca tinha estudado na escola e outros eu não aprendi na época. (LAURA, 2018)

Para a acadêmica, além de precisar articular todos esses saberes, ainda precisou sanar as dificuldades com os conhecimentos do currículo básico resultante de uma formação básica frágil. No entanto, Laura passou a ter uma consciência de que a profissão professor vai além do ofício de ensinar, e que estudar é uma atividade permanente na vida desse profissional, “nossa busca por conhecimento será contínua como professor” (LAURA, 2018).

A práxis docente trouxe para o acadêmico uma visão mais complexa da formação de professor, um processo que envolve conhecimento da escola, da academia, de vivência e, sobretudo, que um conhecimento não se sobrepõe ao outro, nem tampouco, um supri o outro. Por exemplo os conteúdos que não aprendemos na escola enquanto alunos do ensino básico, não serão sanados na graduação, ainda que tenhamos que ensinar. Assim são diversos os saberes que efetivamente contemplam a formação docente. Para Tardif,

É como se o trabalho dos professores fosse permeado por diferentes saberes (por exemplo, o saber dos peritos, o saber dos funcionários que elaboram os currículos, o saber dos didatas e dos teóricos da pedagogia, o saber produzido pelas disciplinas científicas e transpostos para as matérias escolares, o saber oriundo das pesquisas na área da educação, o saber proveniente da sociedade ambiente e dos meios de comunicação antigos ou novos, etc.), mas esses saberes não pudessem nem devessem ser produzidos pelos próprios professores. [...] É preciso saber, porém, que todo trabalho humano mesmo o mais simples e o mais previsível, exige do trabalhador um saber e um saber-fazer. (TARDIF, 2008, p.236)

É, portanto, na convergência dos diversos saberes que o professor adquire as competências necessárias para sua formação. Não em um processo de aquisição do conhecimento, mas na soma e no confronto desses saberes, estabelecendo uma relação entre os conhecimentos e a realidade para a construção de um novo saber, o saber docente.

Assim, a formação do professor não se limita a aquisição de um conjunto de competências ou se organiza em um campo profissional, mas extrapola todas as fronteiras escolares compreendendo a diversidade e a contingência como um impulsionador para o aperfeiçoamento contínuo.

Na narrativa seguinte, temos uma experiência que evidencia como as relações estabelecidas no espaço educacional reverberam as ações, que muitas vezes, escapam do planejamento. Com efeito, por meio do envolvimento a experiência ganha sentidos que afloram novas perspectivas, novos olhares e que se abrem ao assentimento, em uma entrega ao devir.

Na escola eu acabei me envolvendo com mais coisas do que eu precisava em relação ao estágio, eu ajudei nos eventos culturais da escola e em outros eventos eu sempre estava no apoio, como apresentações dos alunos. Eu participei de conselho de classe, eu ajudei elaborar prova pra professora, ainda corrigi as provas pra ela, e tudo que ia acontecendo na escola enquanto eu estava lá, que eu podia ajudar, eu ajudei. Foi muito interessante porque eu não planejei que seria assim, eu fui me envolvendo com os professores e alunos e parecia tão natural que quando eu percebi já tinha concluído o estágio. Em relação aos conteúdos a maior dificuldade foi com as aulas de leitura, porque os alunos tem dificuldade com leitura de textos de obras, mas aí eu fui conversando com a turma, motivando eles a ler comentar até que entenderam a proposta. Eu adaptei minhas aulas e selecionei textos que tinham coisas do interesse deles, foi uma experiência muito boa. (DANIEL, 2017)

No que concebe a sociossemiótica, o relato se inscreve sob o regime do ajustamento (LANDOWSKI, 2014a), no qual os sentidos são construídos a partir de um fazer junto. A narrativa situa um sujeito disposto a aprender, que se envolve desprendido de uma programação ou regra, atento ao processo de ensino e na relação com o professor mais experiente e com os alunos.

Sem receio, Daniel infringe sua condição de aluno e cruza as fronteiras que limitam o agir do profissional e o agir do estagiário. Fugindo do previsto no planejamento, o aluno mestre se aventura, permitindo-se conhecer um mundo novo, o do trabalho docente. Mesmo que saiba o seu destino, ainda não conhece o percurso, mas segue o caminho aprendendo a trilha, explorando um território estranho que um dia será seu, como quem encontra a sua casa, “podemos dizer que, para aqueles que têm o privilégio de plenamente usufruí-lo, o território pode inspirar a identificação (positiva) e a efetiva “apropriação” (HAESBAERT, 2007, p. 20). Assim, para demarcar o território a fim de aprender o trajeto, Daniel vivencia a prática: contribui com eventos, participa de conselho de classe, elabora prova, corrige prova e ajuda em todas as situações que surgem na dinâmica da escola.

Do ponto de vista dos regimes de interação, temos um processo de contágio, conforme explica o Landowski, sob a lógica da união os sujeitos empreendem uma ação conjunta, na qual um sente o sentido do outro. Para o semiótico, “É justamente esta experiência — uma maneira permanentemente desdobrada de viver seu próprio ser no mundo — que se faz diretamente sensível para nós, por contágio, [...] Antes de toda linguagem articulada, esse

olhar que *manifesta o próprio experimentado* nos faz então — um instante —viver, por assim dizer, “na carne” do outro (LANDOWSKI, 2005, p. 49).

Essa união não implica em uma troca de objetos nem tampouco em fusão entre sujeitos e objetos, mas em um compartilhamento do sentir unidos em uma forma de *copresença sensível*, fundada em uma relação recíproca,

Pois somente a reciprocidade das interações por meio das quais os actantes se contaminam mutuamente permite compreender como, em proveito da própria interação, acontece às vezes de emergir entre parceiros uma maneira de ser que não pertence inicialmente a nenhum deles, mas que eles souberam inventar em conjunto, em ato. (LANDOWSKI, 2005, 49)

Se “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira, conforme já citamos, anteriormente, Freire (1991, p.58), podemos afirmar que o a formação do professor ocorre em um processo contínuo que agrega os diversos saberes: teóricos, didáticos, práticos pedagógicos, além das concepções de mundo. Esses saberes só ganham sentidos na experiência, na continuidade do ofício de ser professor. A experiência por sua vez, efetiva-se considerando a interação com os sujeitos envolvidos na ação e no espaço de interação. Cada experiência traz uma reflexão, uma nova concepção, incidindo em novos conhecimentos, em novas escolhas e assim no aprendizado.

Ana Maria, voluntária nesta pesquisa, vivenciou esse percurso onde seu aprendizado foi sendo construído gradativamente, à medida que compreendeu a prática como um processo de aprendizagem.

Eu posso dizer que quebrei paradigmas (risos), porque eu pensava que a faculdade me deixada pronta, sabe? Assim como professora. Eu pensava que a gente saía da faculdade, principalmente depois do estágio, formada, preparada, capacitada mesmo pra ensinar. Depois do estágio foi que eu compreendi o que é a tal formação continuada. Hoje eu sei que a graduação é só uma base teórica, porque aprender a ser professor é só na prática mesmo. Porque na escola, ali junto com os outros professores, a gente vai aprendendo e descobrindo juntos ações e didáticas que vão dar certo. É uma troca, ou melhor uma soma de conhecimento. No meu estágio foi assim, eu levei algumas novidades teóricas sobre o processo de ensino, principalmente no ensino da leitura, mas aprendi como dar aula... [...] em todos os aspectos, sabe. Como organizar atividades, se relacionar com os alunos. O que mais eu gostei foi o compartilhamento de ideias, a gente ia criando juntas, planejando, uma contribuindo com a outra. Naquele momento com os professores da escola eu percebi que a gente só aprende mesmo na prática. (ANA MARIA, 2016)

Ao afirmar, a gente vai aprendendo e descobrindo juntos ações e didáticas que vão dar certo (ANA MARIA, 2016), a estagiária compreende que por meio das relações, no contato é possível aprender com o outro, não somente como receptores de conhecimento, mas no envolvimento das atividades em uma ação conjunta, conforme o regime do ajustamento, “Cada

qual busca, antes de tudo, descobrir uma forma de realização mútua (LANDOWSKI, 2014a, p. 54). Para exemplificar essa relação de união o autor cita o exemplo da dança em que cada procura acertar o passo para bailar juntos e com harmonia”.

Nessa lógica, por meio da união se constrói um novo sentir que nasce da ação entre parceiros, como um “fruto de ajuste entre corpos-sujeitos ao mesmo tempo autônomos e unidos”. (LANDOWSKI, 2005, 49). Conforme relato da professora Sandra, citado no capítulo anterior, quando o acadêmico se despe de toda a armadura configurada de um saber pronto a ser executado e se abre para um devir, entra em um construto do saber praticado, considerando que toda experiência está relacionada a uma circunstância que pode mudar a direção do planejado e é exatamente nessa complexidade que se funda a arte de ensinar. Em outras palavras, o professor mesmo guiado por um planejamento precisa ter a sensibilidade para captar circunstâncias diversas e a capacidade para agir nas contingências da sala de aula.

Assim, mesmo se tratando de uma ação conjunta entre um professor estagiário e um professor de carreira é na prática – um conjunto de multi-interações – que se constrói o saber educativo. “Construído da efemeridade da instância única de um aqui-agora irrepitível, o saber se alarga e se complexifica, a depender do dizer do outro, que confirma, soma e problematiza o que vai sendo conjuntamente exposto (SILVA, 2013, p. 13).

Na reciprocidade surgem novas possibilidades pela junção dos querereres de cada um dos sujeitos envolvidos na relação. Surge assim um novo fazer que nasce das novas relações e que também instaura novas relações. Para Silva, “O fazer, assim, se equilibra entre o dado e o novo, entre o estabilizado e o instável, [...] O dado permite o planejamento das ações com resultados mais precisos; o novo é o lugar do risco e da possibilidade do equívoco (SILVA, 2014a, p. 232).

As narrativas analisadas neste capítulo nos mostram como o estágio se configura em uma oportunidade de reflexão no campo educacional. Como a vivência exerce papel de integradora entre teoria, prática e realidade, conforme Rossato, a práxis “é uma síntese entre teoria – palavra e ação”. Assim, o vivido não se traduz e um texto ou expressão, mas em produção de sentidos e de construção de conhecimentos (ROSSATO, 2008, p. 331).

Assim, o planejamento consiste em uma escolha de um caminho a seguir, digamos um caminho metodológico que serve de “bússola” para direcionar ações. No entanto, esse caminho é passivo de percalços, de obstáculos que pode nos levar a pegar outras vias de acesso para se chegar ao lugar desejado.

O descompasso entre teoria e prática é comum a todos os cursos, tendo em vista que a prática é constitutiva, todas as dificuldades que ocorrem são justamente questões que irão se tornar objetos de estudo e impulsionará novas reflexões. É no descompasso, portanto, que essa prática ganha sentidos em relação à teoria. Assim vai nutrindo, por meio de problematizações, os sentidos que emergem da prática relativo aos pressupostos teóricos.

Compreendemos, portanto, que a experiência tem um valor exponencial na formação docente, levando em conta que há saberes que só serão desenvolvidos na prática, no vivido, nas interações. Onde cada sujeito em sua particularidade, compreende seu lugar no espaço tempo, mas se permite sentir o outro, compartilhar experiência e juntos construir novos sentidos.

A relação educativa toma assim, sob o olhar de seus participantes, o caráter de um encontro, até físico, e de uma confrontação entre modos de ser e de fazer, entre estilos de existência e modos de coexistência, entre visões do mundo e modos de vida distintos ou opostos. Compreende-se que nessas condições ela possa tanto fazer surgir incompatibilidades e gerar conflitos quanto favorecer, no caso de concordância, o ronronar de um sistema auto-reprodutor entre parceiros que se sustentam mutuamente. (LANDOWSKI, 2016, p.12)

É nesse contexto que os acadêmicos podem se constituir professor. Quando convoca todos os saberes construídos ao longo da experiência para constituir na prática.

6.4.3 Práticas do estágio: competências e performances

As atividades de estágio no curso de Letras são realizadas a partir do 5º período com a disciplina Estágio Supervisionado I, que consiste em um período de observação da prática pedagógica junto à realidade da escola. Nas etapas II, III e IV, que acontecem nos períodos subsequentes, o aluno vivencia experiência de regência em sala de aula, ambos tendo como objetivo promover o primeiro contato com o campo de trabalho.

Nas aulas denominadas como “teóricas” do Estágio, relativas às orientações diversas para a prática da docência, planejamento, estudo de abordagens teóricas aplicadas ao ensino, documentos como PCN, BNCC etc., os alunos-professores em formação se prepararam para as atividades na escola campo. No estágio I, por exemplo, o estagiário precisa se organizar para a tarefa de observação que, além de direcionamentos para registrar tudo que se observa do fazer docente em notas de campo, consistirá também no como *saber* utilizar uma gama de instrumentos (formulários, roteiros) para produção de informações a respeito da instituição, de seus profissionais e discentes. A partir dessa experiência, deve ser capaz de elaborar projetos e planos de aula relativos ao que irá desenvolver nos estágios consecutivos.

Ao final da primeira etapa, Estágio I, o acadêmico deve apresentar o registro de suas observações a respeito da escola campo, sua caracterização, estrutura e a prática do professor regente. Do mesmo modo, nos períodos posteriores (II, III e IV), quando iniciada propriamente a regência, deve apresentar um relato reflexivo, teoricamente fundamentado, relatando sua experiência contextualizando a prática docente, as relações no espaço escolar, entre outros requisitos orientados para a constituição desse registro. Diante desses registros, as atividades realizadas em cada etapa do estágio são avaliadas principalmente por meio do que se denomina como Relatório Final.

Nessa perspectiva, seja no período de observação ou de participação nas atividades da escola campo, as disciplinas de estágio propõem aos alunos o desenvolvimento de habilidades para problematizar as questões voltadas à prática docente a partir da realidade experimentada e, principalmente, para registrar suas percepções da prática docente por meio da produção escrita.

Embora a discussão nesta pesquisa gire em torno do estágio supervisionado e os sentidos construídos no processo de formação inicial do professor, verificamos que a dificuldade de aprendizagem se torna um entrave no cumprimento das atividades acadêmicas, principalmente no tocante à produção escrita. As produções de planos de aula, projetos e relatórios de estágio apenas fazem emergir a ponta do “*iceberg*”, que se configura em um dos maiores problemas que vem se arrastando durante toda a vida estudantil, o pouco desenvolvimento das habilidades para produção escrita, mesmo considerando sua formação em uma licenciatura em Letras.

A orientação segundo nossas notas de campo é que o estagiário, como observador, tanto das práticas dos professores regentes, como da própria prática, dialogue com teorias de ensino para desenvolver uma reflexão problematizando questões observadas no estudo prático.

O professor explica sobre a importância da análise dos instrumentos de coleta de dados nas escolas, durante o estágio, de modo que é necessário dar texto às respostas dos entrevistados. É importante tabular as informações dos instrumentos, das questões fechadas e analisar dando texto. [...] Do mesmo modo, na regência vocês precisam organizar seus registros de acordo com suas ações na sala de aula, como desenvolveram as atividades em sala de aula, como os alunos corresponderam, tudo isso é muito importante para a produção de uma reflexão no final do estágio. [...] Portanto, o relatório não deve ser um relato de atividades simples onde constam somente suas observações e suas impressões, mas é necessário cruzar dados com fundamentos teóricos para dar um caráter científico ao relatório de estágio, lembrando que, sobretudo, o relatório é uma produção acadêmica. Ressalta ainda que os alunos têm a responsabilidade com a escrita acadêmica (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Nessa lógica, acreditamos que o que deve motivar os registros das atividades de estágio em primeira versão é o vivido, as experiências. No entanto, as narrativas mostram que há uma tensão gerada frente a esse *dever fazer*, dado o caráter avaliativo somado a dificuldades não sanadas na formação. Ao mesmo tempo, pelo rigor demandado, acaba por desviar o foco principal desse momento da graduação.

Se pensarmos nos papéis actanciais no contexto da obrigatoriedade de cumprimento dessa gama de atividades, temos um sujeito destinador na figura do professor de estágio – o que *faz fazer* – que trabalha para levar os acadêmicos a executarem a tarefas relativas à disciplina de E.S. Este por sua vez é também destinatário de uma instância maior, um superdestinador as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Letras (2008) e demais documentos reguladores das práticas de estágio supervisionado (BRASIL, 2002), que estabelecem o cumprimento da atividade como requisito para a aprovação na disciplina. Outro actante é constituído pelo corpo discente que tem como desafio o cumprimento da atividade, dado seu estado inicial de disjunção desse objeto valor pelo *não saber fazer*. Por fim, temos o objeto valor, os saberes com os quais deve entrar em conjunção.

Fig. 5: Papéis actanciais no estágio



Fonte: Dados da autora

O professor acadêmico imbuído de poder, como “destinador é, inicialmente, a montante, aquele que faz/criar/; propõe valores e suscita a adesão do sujeito; em seguida, é aquele que /faz querer/, que /faz fazer/, que /faz saber/, que /faz poder/” (BERTRAND, 2003, p. 344). Ele, portanto, imbuído de poder e saber, tece uma série de orientações (doando competência), primeiro para que os alunos despertem o desejo de fazer, depois para que realizem com êxito a tarefa de que foram imbuídos.

A performance esperada no estágio congrega uma série de habilidades: i. que o acadêmico seja capaz de registrar observações; ii seja capaz de problematizar a partir de suas observações; iii. seja capaz de elaborar e executar um plano de aula ou sequências didáticas; iv.

seja capaz de realizar todas as atividades de que compõe o plano; e, por fim, v. registrar sua experiência docente por meio da produção do relatório, observada as coerções da escrita acadêmica. A partir daí, esse registro começa a ganhar a centralidade sobre os demais.

Quando o professor chama a atenção dos critérios para elaboração do registro, elenca uma série de quesitos para a construção de um texto consistente. Orienta como utilizar os instrumentos (fichas de coleta de dados), cujas repostas devem ser convertidas em textos, comenta sobre a importância do cruzamento de dados e lembra que o texto “não deve ser um relato de atividades simples onde constam somente suas observações e suas impressões” (DIÁRIO DE CAMPO, 2018). Exige-se um texto que mobilize teorias sobre ensino, docência e demais questões que abordam a esfera educacional. O professor enfatiza que os alunos precisam confrontar dados, relatos e observação, articulando-os com a teoria de referência para que então o texto produzido alcance caráter científico.

Essas orientações evidenciam que o professor como destinador trabalha ainda para um *fazer crer*. Se os acadêmicos são sujeitos de um *não saber* conseqüentemente também eles são sujeitos de um *não crer poder fazer*. Entra em cena o professor, que como destinador, articula uma série de estratégias que “propõe valores e suscita a adesão dos sujeitos” (BERTRAND, 2003, p. 344) com a intenção de levá-los a acreditar que podem romper com as dificuldades e assim *querer e poder* aprender e *fazer*. Nessa lógica, as aulas de orientação de produção escrita visam nutrir os acadêmicos (sujeitos ainda em disjunção) de conhecimento para chegarem à performance da boa escrita demandada.

Essas orientações, contudo, podem ter em alguns casos efeito contrário, pois aumentam a reponsabilidade do acadêmico que passa a ter um olhar ainda mais complexo para a escrita, gerando uma tensão por encontrar-se em estado disjuncto desse saber. Essa tensão é fortalecida quando o professor afirma que “os alunos têm a responsabilidade com a escrita acadêmica” (DIÁRIO DE CAMPO, 2018). Assim todas as orientações vão delineando um perfil de texto que se espera dos seus produtores, compatível com o nível acadêmico.

Os alunos se veem sem outra escolha senão a de aderir, pois a aprovação é condicionada ao cumprimento desse requisito. Esse critério provoca nos alunos, ansiedade, desconforto, insegurança, sensação de impotência que determinam um percurso doloroso para atravessar os obstáculos e conseguir corresponder ao proposto.

Se o relatório de estágio é o registro de uma experiência por meio do qual os acadêmicos relatam suas expectativas iniciais, suas observações, as reflexões da prática do outro e da própria prática, bem como as dificuldades no percurso do aprendizado sobre a

docência, a produção desse relatório também é uma experiência marcante para os alunos mestres, uma vez que as orientações do professor acadêmico indicam que as informações precisam ser dialogadas e refletidas à luz das teorias. Muitos percalços são encontrados durante a feitura desse registro, que se projeta como um “gigante” a ser vencido diante do acadêmico.

Em conformidade com a maioria dos relatos dos voluntários da pesquisa, o relatório de estágio representa o maior dos desafios para o cumprimento da disciplina de estágio. Ao associar com o desconforto provocado pela ansiedade de entrar em sala de aula, os alunos relatam que rompem com o receio da regência nas primeiras experiências, mas a produção do relatório, ao contrário, provoca grande ansiedade até a versão final.

Podemos observar, no relato de uma aluna, um conflito instalado frente à tarefa imposta e sua percepção de não competência para o fazer, desencadeando uma série de emoções que reverberam a dificuldade de cumprimento da atividade.

Pra mim a questão mais difícil foi o relatório, porque quando fui para o estágio, o que me preocupava mais, era tudo que eu iria anotar pra colocar no bendito relatório. Então eu estava tão preocupada com o relatório que não consegui viver esse momento. Tudo que acontecia eu corria e anotava, pensando isso aqui deve ser importante para o relatório. Então eu acho que se eu fosse mais tranquila, sem pensar naquele horror de páginas pra escrever depois eu teria aproveitado mais e até tinha mais coisas pra escrever sobre a minha experiência. Porque a gente sabe que depois do estágio temos que produzir um relatório... o negócio é que a exigência é tão grande e no fundo é o que vale nota, que o relatório vira a coisa mais importante do estágio. Como se fosse o resultado de tudo. (SIMONE, 2018)

Se pensarmos na produção do relatório como um registro da experiência em campo de aprendizagem, já que todas as atividades realizadas em escola campo são necessariamente registradas em diário de campo, podemos inferir que ele é uma prática da rotina acadêmica.

A narrativa evidencia como o registro ganha centralidade no processo, pois a preocupação com a escrita se antepõe à da experiência e acaba sendo central. O relato mostra a programação ganhando força quando todas as ações preveem um registro minucioso e bem elaborado: “Tudo que acontecia eu corria e anotava, pensando isso aqui deve ser importante para o relatório” (SIMONE, 2018). O “horror de páginas” mencionado na narrativa traz uma carga emocional de desespero diante do volume da escrita prevista e ainda situa o relatório como “a coisa mais importante do estágio” (SIMONE, 2018).

Um outro contexto é desejado pela aluna, quando sugere como seria diferente se pudesse viver esse momento sem programar as ações em favor do registro. Quando ela diz “até tinha mais coisas pra escrever sobre a minha experiência” (SIMONE, 2018), suscita um descontentamento com a forma como são direcionadas as atividades do estágio. Esse modelo

que valoriza o registro sobre a experiência, mais do que a experiência propriamente dita, interfere no desenvolvimento das etapas, no envolvimento dos acadêmicos e, sobretudo, na aprendizagem por meio da prática. A escrita, portanto, é priorizada em detrimento da experiência. Esta não dimensiona um aprendizado que implica problematizar questões educacionais considerando aí a dinâmica da sala de aula, mas se torna uma ação que visa levantar dados para a redação do relatório.

Embora o relatório tenha como principal objetivo refletir sobre as práticas pedagógicas experienciadas na escola básica e sua escrita crítica deva emergir como resultado sobre essas reflexões que podem resultar “em contribuições para as futuras situações de trabalho, ou seja, para profissionalização do professor” (SILVA, 2012, p. 288), o que parece ganhar centralidade é o próprio processo de escrita.

Esse contexto gera uma tensão pelo confronto entre o *dever fazer* e não *saber fazer*, e ainda *não poder não querer fazer* dada a obrigatoriedade da atividade como requisito avaliativo. Em outras palavras, instala-se no percurso um conflito que gira em torno de uma prática, uma experiência a princípio estimulante pelo seu caráter pragmático, porém o final resulta em um registro, uma escrita que dificilmente dá conta de descrever, avaliar e refletir de maneira eficaz a experiência docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível e vivida.

Gille Deleuze, *Crítica e clínica*, 1997

A expectativa de concluir, de maneira condensada, este momento de escrita sobre a experiência do estágio supervisionado e suas implicações na formação inicial do professor, tema pelo qual nos propusemos refletir nesta pesquisa, faz surgir a inquietação de que dificilmente nossas considerações serão finais. Ao contrário leva-nos a pensar sempre em um devir, no qual todas as reflexões estão suscetíveis a novas perspectivas, principalmente por se tratar da construção de sentidos no vivido.

No contexto do estágio, os sentidos da experiência vivida são construídos no processo de realização das atividades práticas, configurando esse percurso como um período de transição entre o sujeito acadêmico e sobre o ser professor.

Nessa direção delineamos como objetivo central deste estudo analisar como o sujeito acadêmico transita entre os dois espaços de formação: o da teórica e o da prática, a fim de identificar que sentidos eles constroem sobre docência e escola durante a experiência do estágio no processo de formação inicial do professor. Partimos do pressuposto que enunciador, apresentando-se como desprovido do saber, precisa percorrer o desconhecido e se apropriar dos mecanismos necessários para esse saber que só será construído na prática.

Embora no percurso da pesquisa observamos as relações interativas entre os atores do estágio: professor universitário, estagiário e professor da Educação Básica considerando os sentidos imanentes da experiência a partir dos estados iniciais dos sujeitos e transformações relativas ao percurso da formação, nosso trabalho privilegia o olhar do acadêmico. Assim, a análise do *corpus* visou apreender o sentir do sujeito em formação inicial fazendo soar a voz desse sujeito, suas expectativas, concepções e todos os medos frente a complexidade do exercício da profissão pretendida.

Buscamos compreender os sentidos construídos a partir das interações que ocorreram em contexto das atividades práticas do estágio, e como tais interações contribuíram para a construção da identidade profissional do professor. Concebemos os discursos dos acadêmicos estagiários na condição de atores, inseridos em dinâmicas específicas de formação considerando os dois espaços de aprendizagem: a universidade e escola campo. Dessa forma,

esse estudo faz uma abordagem da formação inicial do professor em torno das práticas docentes, no contexto de estágio, discursivizados na voz do estagiário.

O espaço escolar, aqui analisado, é cenário das experiências relativas às práticas da disciplina Estágio Supervisionado Curricular onde o acadêmico cumpre uma carga horária de atividade prática, que consiste em uma experiência docente.

As reflexões aqui desenvolvidas tiveram por base, essencialmente, o dizer do estagiário gerado de entrevistas semiestruturadas. Os relatos foram analisados na perspectiva da semiótica discursiva para pensar nas dinâmicas estabelecidas nos espaços didáticos que convergem em duas perspectivas, uma de natureza relacional, que considera aluno e professor, e outra dos usos do espaço na produção do ensino e aprendizagem.

Voltamos o nosso olhar para as narrativas que descrevem desde o diálogo interinstitucional, amparado por meio de um convênio, às interações dos atores envolvidos no processo de formação no espaço. Estabelecemos ainda um diálogo com os estudos e pesquisas sobre estágio e formação docente desenvolvido nos últimos anos.

Nossas análises caminharam no sentido de tentar compreender o processo de construção da identidade docente a partir do discurso dos acadêmicos. Como eles desconstruíram uma imagem idealizada de escola e docência para reconstruir concepções para a formação do professor, que atua nos diversos espaços de aprendizagem.

Embora sabemos que as escolas básicas institucionalmente são padronizadas, na prática apresentam-se de forma peculiar em decorrência da dinâmica de funcionamento, da contingência em função da demanda e das relações interacionais ali realizadas. Nesse contexto é que analisamos as implicações que o espaço da escola gera no desenvolvimento das atividades práticas.

Esse momento é reflexivo e de confronto de questões sobre o ser professor. Portanto, no percurso da experiência são construídos sentidos pelo sujeito estagiário, principalmente acerca da docência no espaço escolar e como sua prática é confrontada com a realidade que se apresenta, mediante o que ele apreende teoricamente. O confronto se dá efetivamente em decorrência de um diálogo divergente relativo as orientações para a prática do estágio criando um contexto relacional conflitante.

Nesse sentido, Lüdke caracteriza o estágio como um “ponto nevrálgico no processo de formação de nossos futuros professores” (LÜDKE, 2009, p.101), tendo em vista que os estagiários ao invés de serem um elo na comunicação entre as instituições, a fim de favorecer

um diálogo reflexivo sobre o objeto de pesquisa, a educação, se tornam coagidos nesse jogo de vozes.

Na análise, de modo geral, identificamos nas narrativas uma mudança na concepção do estagiário referente a importância do estágio para a formação docente, dentro do formato que ele se apresenta. Embora o estado inicial dos sujeitos estagiários fosse de disjunção da obrigatoriedade de cumprir com atividades práticas do estágio, houve uma transformação. Os acadêmicos que inicialmente são resistentes para cumprir com as etapas do estágio, por questões relativas ao processo burocrático e outras dificuldades instaladas, tanto devido a uma formação básica frágil, quanto a ausência de diálogo, no decorrer da experiência, reconhecem que o percurso contribuiu para a construção de seus saberes docentes.

Ao percorrer a trajetória desse estudo destacamos alguns aspectos que consideramos relevantes relativos às nossas primeiras indagações e objetivos que impulsionaram a pesquisa.

Inicialmente discorremos sobre o percurso da legislação do estágio no Brasil a fim de compreender as mudanças que ocorrem ao longo dos anos que foram significativas na regulamentação do estágio. Incluindo aí as responsabilidades das unidades cedentes e concedentes; os requisitos para a realização do estágio, por meio da celebração do termo de compromisso das partes envolvidas. Observamos que ao longo dos anos a legislação sofreu ajustes para estruturar o Estágio Supervisionado como disciplina nos cursos de licenciatura no esforço de garantir uma formação docente integral, no tocante a articulação dos saberes teóricos à prática e na inserção do novo professor à docência.

No entanto, identificamos a reiteração de depoimentos que relatam uma ausência de diálogo, ou um diálogo interdito entre as instituições superior e básica no tocante às orientações prévias de realização do estágio. Tais orientações envolvem especialmente o cumprimento do processo burocrático como requisito de acesso à escola. Se há um convênio que estabelece parceria entre as instâncias da educação responsáveis pela formação inicial do professor, o processo burocrático não facilita a inserção do acadêmico no campo de estágio.

Esse contexto reforça a posição do sujeito estagiário, como vítima no processo, uma vez que ele se coloca como um receptor de saberes. Dessa forma, a etapa que antecede ao estágio já se torna um entrave conforme afirma a acadêmica, “Eu estava bem no curso até o dia de começar o estágio, porque a gente se sente tão pequeno no meio de tanta cobrança” (ANA Maria, 2016).

Inferimos que as relações se mostram polêmicas em função das orientações divergentes em torno das atividades práticas da disciplina. Há dizeres contraditórios, onde as

demandas específicas de cada sistema educacional direcionam a lógica de funcionamento de ambas. No entanto o que prevalece como prioritário é o cumprimento da legislação que regulamenta todo o processo das atividades do estágio.

Do ponto de vista da sintaxe narrativa, levando em conta as relações operadas sob o regime da manipulação que implicaram nas transformações no percurso narrativo, o estágio representa um desafio para os professores em formação inicial. Situa o acadêmico como um sujeito manipulado frente a obrigatoriedade das atividades práticas, o dever é imposto por outrem, o professor, a Instituição, e a motivação é reduzida a realizar cada etapa.

Inicialmente, portanto, temos os estagiários sujeitos a uma legislação rígida que impõe o cumprimento de regras para a legalidade do estágio. O acadêmico intimidado pela inabilidade de deliberar questões burocráticas se assegura na falta de conhecimentos, de autonomia para solucionar as demandas de ordem técnica para realização do estágio para justificar a sua resistência. Nesse contexto, na concepção do estagiário, a legislação que assegura e ampara o estudante diante de todos os riscos que podem ocorrer no percurso do estágio torna-se um oponente desse fazer.

Em seguida buscamos observar as reiteraões que confluem para um discurso que representa a concepção dos estagiários sobre escola, sobre o ensino e sobre a profissão professor.

Sob a ótica das determinações ideológicas, considerando o valor ideológico figurativizado pela recorrência de percursos figurativos e temáticos, pudemos observar que a imagem de escola é construída historicamente levando em conta suas próprias experiências como alunos da Educação Básica. Do mesmo modo, no período que antecede as experiências docentes a voz do estagiário traz uma concepção formulada do que é escola, ensino e do ser professor.

Os futuros professores anteciparam em suas expectativas, um padrão de escola, um imaginário que esperavam encontrar. Assim, para muitos alunos-mestres o primeiro contato com a escola caracterizou-se em um momento de confronto de suas percepções de escola com a realidade encontrada.

Observamos nos relatos um discurso proeminente de uma crença que ancora as concepções disseminadas ao longo da vida estudantil. Porém essa imagem foi desmontada ao primeiro contato provocando um processo de ressignificação da escola.

Pensar as práticas no contexto escolar implica pensar em programas organizacionais que idealizam uma realização, inicialmente programada, cujo significado prevê ações de

docentes e conseqüentemente aprendizagem dos alunos. Nessa perspectiva, compreendemos que as ações dos sujeitos nos espaços de aprendizagem se instauram numa relação sistematizada que envolve um conjunto de diretrizes educacionais como currículo, programas e metodologias. Essas ações envolvem atores, que agem no espaço de aprendizagem – educadores e educandos –, bem como concepções pedagógicas, orientações relativas à transposição didática, filiações teóricas etc.

A escola funciona, assim, como um sistema complexo, que tem uma ordem própria, mas que se constitui com relação a outros espaços e sistemas, que exercem sobre a escola práticas de orientação, negociação ou mesmo de coerção.

Sob a ótica dos regimes de interação, analisamos as relações estabelecidas entre os sujeitos nos distintos espaços de formação, nesta mesma perspectiva observamos como os acadêmicos atuam nos espaços didáticos e que implicações o espaço de sala de aula tem sobre as concepções dos acadêmicos. Em nossas análises identificamos narrativas e reiteraões em que as relações no espaço escolar ocorreram na perspectiva da união, quando relatos ressaltam uma mudança de postura dos estagiários e professores de carreira frente a experiência docente.

A partir do momento em que os acadêmicos se reconhecem sujeitos no fazer docente e compreendem que não há planejamento, orientação, modelo didático a seguir que assegure o sucesso na sala de aula ocorre uma transformação do estado inicial, e eles entram no percurso da busca da construção do conhecimento por meio da experiência.

No que concerne as experiências nos espaços escolares, a análise nos mostra os acadêmicos em busca de um enquadramento profissional. Há uma expectativa dos alunos em conquistar seu espaço o que os mobilizam a enveredar pelo desconhecido para alcançar a performance almejado, cumprir com as atividades propostas. Nosso esforço na análise se dedica a entender os sentimentos discursivizados nos enunciados dos relatos de experiência, que se suscitam como motivadores ou não para realização da ação.

As histórias de vida, a trajetória estudantil, as fragilidades na aprendizagem vão atravessando o discurso acadêmico. Para Tuan, “As experiências íntimas, quer com pessoas ou coisas, são difíceis de comunicar. As palavras apropriadas são evasivas” (TUAN, 1983, p.163). Isso ocorre porque evolve o vivido, que faz emergir uma série de sentidos que muitas vezes não há como categorizá-los. O sentir é pertinente à experiência, no entanto o expressar os sentidos vai depender do modo de existência em relação ao objeto valor.

Contudo, o que temos é uma relação interdita que situa cada ator em seu lugar, a universidade exercendo seu papel de instância formadora, segue as diretrizes curriculares e

orienta o cumprimento de atividades práticas como requisito para créditos da disciplina. Por outro lado, a escola que recebe o acadêmico impõe sua dinâmica de funcionamento que direcionam as práticas didáticas. E o acadêmico entre uma ordem e outra se encontra em um “não lugar” (AUGÉ, 2005).

Esse contexto gera tensões, principalmente, na articulação entre as teorias discutidas na universidade e as práticas docentes vivenciadas no espaço da escola, conforme Freire

o descompasso entre o prescrever/realizar e o dizer/fazer, nesses dois contextos, pode ser tão impactante que, por vezes, desestabiliza as concepções e representações dos futuros professores e abala – temporária ou definitivamente – a escolha profissional e a decisão de investir em uma carreira docente (2011, p. 266).

Se universidade se constitui como espaço doador de competência, a escola é o espaço que essa competência é validada, portanto a atuação exitosa do estagiário na escola se configura como performance. Em contrapartida, muitas vezes, a realização do estágio não representa essa performance, conforme relato de Maísa,

Estudar Letras pra mim era um sonho porque eu tinha muita vontade de aprender. [...] a gente pensa que a graduação vai resolver todos os problemas de aprendizagem da gente. E pensa que o estágio vai preparar a gente para sala de aula, mas na verdade a gente só aprende mesmo na prática. Quando eu terminei foi que percebi isso” (MAÍSA, 2017).

O tom negativo em relação à própria formação não significa que a aluna abandonou o curso, mas que houve um esvaziamento do que se esperava, a expectativa de aprender ser professor. Nos relatos, os acadêmicos externam uma certa insegurança referente aos conhecimentos construídos no âmbito universitário. Sob a justificativa de que não aprenderam a ser professor, o que implica pensar a formação docente em uma perspectiva de completude.

Compreendemos que o acadêmico se constitui na universidade como um sujeito da falta. Primeiro, ele torna-se vítima do processo burocrático. Alega a falta de flexibilidade da legislação para viabilizar as particularidades de cada indivíduo, no cumprimento dos requisitos exigidos para a realização do estágio. Em segundo, as lacunas no conhecimento construído no ensino básico prejudicam seu desempenho na universidade. Justificando assim, a dificuldade de compreender o processo de articulação entre teoria e prática docente.

Em consequência desse posicionamento, o acadêmico não consegue se colocar como sujeito do fazer de sua própria formação atribuindo a responsabilidade das fraturas no percurso

de formação, tanto a fatores externos, quanto ao contexto de vida, trabalho, família, e ainda aos profissionais da educação- formadores.

Em suma, o sujeito estagiário cria uma expectativa de que a universidade vai ensinar tudo, incluindo aí os saberes relativos aos conteúdos de ensino básico até a práxis docente. Ou seja, espera-se da universidade uma orientação que prevê todas as possibilidades que podem surgir na escola, no processo de ensino e de como agir caso seu planejamento não alcance o objetivo.

Embora a universidade seja a instância responsável pela formação integral dos docentes, defendemos que o papel da universidade não é de doadora de saberes, mas de promover um espaço de problematização a fim de delinear um fazer formativo. É por meio do diálogo com seus pares, a saber: profissionais da universidade e do ensino básico e professores em formação.

Nessa direção, ponderamos a necessidade de pensar caminhos para a formação universitária que ultrapasse apenas a demanda de cumprimento de ações previstas em documentos oficiais como uma performance. Assim, investir em uma formação que desenvolva no aluno-mestre uma concepção de formação docente que se dá em processo, considerando as experiências, a historicidade, e toda complexidade que envolve os sujeitos nos espaços de ensino.

Contudo, compreendemos que o ser professor se insere na lógica de um fazer ser, um processo de profissionalização que envolve mais que teoria e prática. Envolve uma reflexão conjunta para a formação docente que implica na construção do lugar do diálogo, onde os saberes convergem promovendo uma reflexão que visa suprimir fronteiras entre os segmentos de ensino ou instituições que seguem diretrizes específicas. Conforme Nóvoa defende, um terceiro lugar.

Não se trata de propor mais uma reorganização interna das universidades ou das licenciaturas, mas sim construir um “entre-lugar”, um lugar de ligação e de articulação entre a universidade, as escolas e as políticas públicas. [...] O segredo deste “terceiro lugar” está numa fertilização mútua entre a universidade e as escolas, na construção de um lugar de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação. (NÓVOA, 2017, p. 1116)

No contexto dessa pesquisa, as narrativas mostram que esse diálogo é imprescindível para uma formação que considere tanto a voz do professor em formação inicial, quanto a do professor da Educação Básica para problematização dos estudos e orientações teóricas na esfera universitária.

Por fim, podemos dizer que a construção da identidade do professor não ocorre em ações estanques na tentativa de sanar lacunas do Ensino Básico, nem de aplicação de fórmulas para a prática docente, mas na formação de uma consciência de responsabilidade enquanto professor em formação para buscar continuamente novos saberes. Retomamos, assim, as palavras de Freire, “A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p.58)

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

ANDRADE, A. **O Estágio Supervisionado e a Práxis**. 2005, p.2. Disponível em: <https://O+Est%C3%A1gio+Supervisionado+e+a+Pr%C3%A1xis.&aqs=chrome..69i57j0l5.1460j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8> Acesso em: 19/07/2019.

ANDRÉ, D. A. de M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**, Brasília, Líber Livro Editora, 2005

AUGÉ, M. **Não-Lugares - Introdução a uma Antropologia da Sobremodernidade** 2005, (Trad. Miguel Serras Pereira), Lisboa .Editora 90 Graus Editora, Lda.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12 ed. São Paulo: HUCITEC, 2010.

BENASSULY, J.. S. **A formação do professor reflexivo e inventivo**, in Formação de professores: uma crítica à razão e à política hegemônicas, Linhares, C. e Leal, M.C (orgs). Rio de Janeiro. DP&A, 2002

BARBIER, R.A **pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.

_____, **Teoria semiótica do texto**. 4 ed -5 ed. São Paulo: Ática. 2005-2011

BARROS, D. L. P. **Teoria do discurso: Fundamentos semióticos**. 3ª ed. São Paulo: Humanitas FLLCH/USP, 2002.

_____, **Publicidade e Figuratização**. In ALFA: Revista de Linguística, Vol. 47 (2), p. 11-31. São Paulo: UNESP, 2004.

BERTRAND, D. **Caminhos da semiótica literária**. Bauru, SP: EdUSC, 2003.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSI, E. **O tempo vivo da memória - Ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL. **Base nacional comum curricular: ensino médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL, **LEGISLAÇÃO DO ESTÁGIO: LEI Nº 11.788, DE 25 DE SETEMBRO DE 2008**. Disponível em: http://www.cvm.gov.br/export/sites/cvm/menu/acesso_informacao/servidores/estagios/3-LEGISLACAO-DE-ESTAGIO.pdf. Acessado em 02 de out de 2019.

BRASIL, 2001, **PARECER CNE/CP 9/2001 – HOMOLOGADO** – Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.

BUENO, L. A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e estudos da linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano** — 1. Artes de fazer. 6^a ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CHEVALLARD, Y. **La tranposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado**. Traduzida por Claudia Gilman. Editora Aique: Buenos Aires. 1991.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CORTINA, A.; SILVA, F.M., **Semiótica e comunicação**, Org. Arnaldo Cortina e Fernando Moreno da Silva, Araraquara, SP, Cultura Acadêmica, 2014.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e Educação: Figuras do indivíduo-projeto**. Natal, RN:EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Paradigmas contemporâneos da formação docente**. In: SOUZA, J. V. A. (Org.). *Formação de Professores para a Educação Básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

DUARTE, J. & BARROS, A. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2006

FABBRI, P. **Campo de manobras didáticas, entreletras**, Araguaína/TO, v. 7, n. 2, jul./dez. 2016 (ISSN 2179-3948 – online)

FIORIN, J. L, Prefácio *in* **Interações arriscadas**. São Paulo : Estação das Letras e das Cores, 2014.

_____, **Elementos de análise do discurso**. 15^a ed. 1^o reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

_____, **Comunicação é o lugar de encontros e de conflitos, onde se constituem os discursos e os diferentes pontos de vista**. [On-line] *MATRIZES* Ano 4 – N^o 1 jul./dez. 2010 - São Paulo - Brasil – JOSÉ LUIZ FIORIN p. 115-126

_____. **Linguagem e ideologia**. 8^a ed. São Paulo: Ática, 2005.

_____. & SAVIOLI, F. P. **Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 1990

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTANILLE, J. **Pour changer, commencer par la fin: digression sur la rationalité didactique.** Actes Sémiotiques. Bulletin X, 42, jun. 1987, p. 5 8, 1987. Trad. Luiza Silva. Université de Limoges. On-line Entreletras 2016.

_____, **Medias, régimes de croyance et formes de vie.** In: OLIVEIRA, A. C. (org.). *As interações sensíveis.* São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2013, p.131-148

_____, **Pratiques sémiotiques: immanence et pertinence, efficience et optimisation.** Nouveaux Actes Sémiotiques, n. 104-105-106. Limoges: Pulim, 2006.

_____, **Semiótica do discurso;** trad. Jean Portela. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

FONTANA, R. A. **O estágio curricular nos anos iniciais do ensino fundamental - apontamentos sobre o processo de inserção no campo de estágio.** *Olh@res*, Guarulhos, v. 1, n1, p. 141-162, maio. 2013. Disponível em: <http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/viewFile/97/20> acesso em: 06 de jun. de 2018.

_____, **Do labirinto aos frágeis fios de Ariadne.** In GONÇALVES, A.V. PINHEIRO A. S.; FERRO, M. E. (org). *Estágio Supervisionado e Práticas Educativas: Diálogos interdisciplinares* 2011.

FREIRE, P. **Educação na cidade,** São Paulo: Cortez 1991

_____, **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980. 102 p.

FREIRE, M. **“O estágio de observação e a formação docente sob a perspectiva da complexidade”.** IN: SILVA, Kleber Aparecido da et al. *A Formação de Professores de Línguas: Novos Olhares – Volume I.* Campinas: Pontes. Pp. 265-284, 2011.

GADOTTI, M. **Diversidade cultural e educação para todos.** Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GHEDIN (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____, **Da imperfeição.** São Paulo: Hacker. Pref. e trad. Ana Claudia de Oliveira; apres. de Paolo Fabbri, Raúl Dorra, Eric Landowski – São Paulo 2ª ed – São Paulo, Estação das Letras, 2017

_____; COURTÉS, J.. **Dicionário de semiótica.** Tradução de Alceu Dias Lima et al. 2. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

_____, **La parabole: une forme de vie.** Nouveaux Actes Sémiotiques, Limoges: PULIM, n. 25, 1993. GREIMAS, Algirdas. Julien. **Da imperfeição.** Tradução de Ana Claudia de Oliveira. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

_____, **Semântica estrutural,**

_____; FONTANILLE, J. **Semiótica das paixões: dos estados de coisas aos estados de alma**. Tradução de Maria José Rodrigues Coracini. São Paulo: Ática, 1993.

_____, FONTANILLE, J. **Entretien**. In: Langue française. N°61, 1984. Sémiotique et enseignement du français. pp. 121-128. Tradução: Luiza Helena Oliveira da Silva.

_____. **Semiótica e ciências sociais**. Tradução de Álvaro Lorencini e Sandra Nitri. São Paulo: Cultrix, 1981.

_____. **Pour une sémiotique didactique**. Le Bulletin du Groupe de Recherches sémio-linguistiques (EHESS). Paris: Institut de la Langue Française (CNRS), janvier, p. 3 – 8, 1979.

_____. **Sobre o sentido: ensaios semióticos**. Tradução de Ana Cristina Cruz Cezar et al. Petrópolis: Vozes, 1975.

_____. **Semântica estrutural**. São Paulo: Cultrix: Edusp. 1973

GONÇALVES, T. O. **A formação e desenvolvimento profissional de formadores de professores**. Campinas- São Paulo 2000.

HAESBAERT, R.; LIMONAD, E. **O território em tempos de Globalização**. etc..., espaço, tempo e crítica, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 39-52, ago. 2007.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Touro. /9.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004

HAMMAD, M; ARANGO, S. M.; KUYPER E, POPPE, E. **O espaço do seminário**, EntreLetras: v. 7 n. 2 (2016): Dossiê Semiótica e Ensino

JOSSO, M. C. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Educação, 3 (63), p. 413 - 438, 2007.

KENSKI, V. M., **Memórias e formação de professores: interfaces com as novas tecnologias de comunicação**. In: Docência, memória e gênero: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

LANDOWSKI, E, **Regimes de sentido e formas de educação**, 2016. disponível, ENTRELETRAS, Araguaína/TO, v. 7, n. 2, jul./dez. 2016 (ISSN 2179-3948 – *online*), acessado em 10 de dez. 2018.

_____, . Regimes do espaço. *Galaxia* (São Paulo, *Online*), n. 29, p. 10-27, jun. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-25542015122804>

_____, **Interações arriscadas**. São Paulo : Estação das Letras e das Cores, 2014a.

_____, **Sociossemiótica: uma teoria geral do sentido**. *Galáxia (Online)*, São Paulo, n. 25, p. 10-20, jun.2014b.

_____, **Avoir prise, donner prise**. Nouveaux Actes Sémiotiques [online]. NAS, 2009, n.º 112. Disponível em: <<http://revues.unilim.fr/nas/document.php?id=2812>> acessado em 3 de jul 2019.

_____, **I, Ter prise, dar prise* Uma semiótica dos objetos?** Disponível em: http://www.pucsp.br/cps/downloads/biblioteca/2016/landowski__e__avoir_prise__donner_prise__.pdf. 2009

_____, **Presenças do outro :. ensaios de sociossemiótica**. 1ª Reimpressão, São Paulo: Perspectiva, 2012.

_____, **O olhar comprometido**. *Galáxia*, São Paulo, PUC, n. 2, p. 19-56, 2001

LARROSA, J. **Tremores: Escritos sobre experiências**. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1ª ed, 2ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LIMA, M. S. L. **Práticas de Estágio Supervisionado em formação continuada**. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (org.). *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LIMA, M. S. L. **Reflexões sobre estágio/prática de ensino na Formação de Professores**. In Revista Diálogo Educacional (PUCPR impresso), Curitiba, p 195 -205, 2008.

LIMA, G.D. **Sentidos para o ensinar, sentidos para o aprender: análise do discurso de professores em formação inicial**, Araguaína, UFT, 2012

LOPES, J. J. **Reminiscências na paisagem: vozes, discursos e materialidades na configuração das escolas na produção do espaço brasileiro**". In: J.J. LOPES; S.M. CLARETO (orgs.), *Espaço e educação: travessias e atravessamentos*. Araraquara, JM Editores, 2007.

LOTMAN, I. M. **La semiosfera: semiótica de la cultura y del texto**. Madrid: Frónesi Cátedra, Universidad de Valência, 1996

LÜDKE, M. **Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores** (2009). *On-line* Acessado em 20 de ago de 2018

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem na Escola e a Questão das Representações Sociais**. São Paulo: Eccos revista científica, 2003.

MASON, J. **Qualitative researching**. 2 ed. London: SAGE Publications. 2002.

MINAYO, M. C. de S. (org.) **Pesquisa social**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, Antônio (Org.). Os professores e a profissão. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, A. C. de; LANDOWSKI, E. **Do inteligível ao sensível: em torno da obra de Algridas Julien Greimas**. São Paulo: EDUC, 1995. OLIVEIRA, L. A. **Figuras da Escola: análise das figurativizações referentes a escolas tocantinenses em relatos autobiográficos de professores em formação**. Relatório Final PIBIC/CNPQ. TO: UFT, 2012.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas: UNICAMP. 6.ed., 2007.

_____. **Análise do discurso - princípios e procedimentos**. Campinas, Pontes, 1999.

PIMENTA, S. G.. **Formação de professores: Identidade e saberes da docência**. In.: _____. (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

_____, **Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012

_____.; LIMA, M. S. L, **Estágio e docência**, ed 7, São Paulo Cortez 2012.

_____: **Estágio e docência: diferentes concepções**. Revista Poésis, [s. n.], v. 3, n. 3, p. 5-24, 2005/2006.

PONTE, J. P. **Concepções dos professores de matemática e processos de formação**. In: _____. (Ed.). Educação matemática: temas de investigação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

PORTELA, J. - **Um estudo sobre os manuais brasileiros de semiótica greimasiana**. 2008. Tese de doutorado. Disponível em: <<http://scholar.google.com.br/citations?user=nn30bZUAAAAJ>> Acessado em 28 de julho de 2014.

REBOUÇAS, M. **Contribuições da sociosemiótica para as pesquisas na educação**. In: OLIVEIRA, Ana (org), As interações sensíveis - ensaios de sociosemiótica a partir da obra de Eric Landowski. São Paulo: Editora Estação da Letras e Cores, 2013.

ROSSATO, R. **Práxis**. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: EDUSP, 2006

_____. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional**. São Paulo: HUCITEC, 1994, 190 p.

SARMENTO, D. C. **Educação escolar: velhos e novos desafios**, 2012. Disponível em <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2013/05/artigo-81.pdf>. Acessado em 03 de set. 2019.

SAVIANI, D. **Sistemas de ensino e planos de educação: O âmbito dos municípios**, Educação & Sociedade, ano XX, nº 69, Dezembro/ 1998 online acessado em 14 de ago 2018

SILVA J. M. da. **Diferença e descobrimento. O que é o imaginário? A hipótese do excedente de significação** / Juremir Machado da Silva. – Porto Alegre: Sulina, 2017.

_____. **As tecnologias do imaginário**. Porto Alegre Sulina, 2003

SILVA, L.H.O.; SILVA. W.R.; SILVEIRA, R.A.; FREITAS, M.R.S.; SOUSA, J.A.P.; SOUSA, B.S, **Fontes de saberes no trabalho com gêneros na escola**, in Gêneros na Prática Pedagógica: Diálogos Entre Escolas e Universidades org. Silva, Wagner Rodrigues. / Lima, Paulo da Silva./ Moreira, Tânia Maria. (Orgs.) Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades /Wagner Rodrigues Silva / Paulo da Silva Lima / Tânia Maria Moreira. (Orgs.) Campinas, SP : Pontes Editores 2016

SILVA, L.H.O, **Interações no Espaço Virtual: novos modos de fazer ser a transmissão/produção do saber? (no prelo)**

_____, **O mundo lá fora, o da escola: Interação em fórum digital no estágio supervisionado sob a perspectiva da sociossemiótica**. In: Raído: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFGD / Universidade Federal da Grande Dourados (v.8, n. 15, jan./ jun. 2014) -. Dourados, MS: UFGD, 2014a.

_____, **O saber em movimento: reflexões sobre a aprendizagem mediada pela tecnologia digital**, 2014b.

_____. **Diálogos acadêmicos, interações digitais**. CASA (Araraquara), v. 11, p. 3-14, 2013.

_____.; MORAES, C.W.R, **Estudar para ser feliz: análise semiótica de relatos orais de professores licenciados na modalidade de ensino a distância**. *Estudos Semióticos*. [on-line] Disponível em: <http://revistas.usp.br/esse> i Volume 10, Número 2, São Paulo, Dezembro de 2014, p. 37–44.

_____.; SILVA. W.R.; SILVEIRA, R.A.; FREITAS, M.R.S.; SOUSA, J.A.P.; SOUSA, B.S, **Fontes de saberes no trabalho com gêneros na escola**, in Gêneros na Prática Pedagógica: Diálogos Entre Escolas e Universidades org. Silva, Wagner Rodrigues. / Lima, Paulo da Silva./ Moreira, Tânia Maria. (Orgs.) Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades /Wagner Rodrigues Silva / Paulo da Silva Lima / Tânia Maria Moreira. (Orgs.) Campinas, SP : Pontes Editores 2016

_____.; REIS. V. **Educação como promessa: questões sobre a interação e o sentido em ambientes digitais na perspectiva semiótica**. In: PORTELLA, Jean Cristtus; BEIVIDAS, Waldir; LOPES, Ivã; SCHWARTZMANN, Matheus Nogueira (orgs.). **Semiótica: identidades e diálogos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012 p. 247-263.

_____.; RAMOS JÚNIOR, D. V. **Os sentidos da escola e da escolha da profissão docente em relatos autobiográficos de professores em formação: diálogos interdisciplinares entre história oral e semiótica**. ENTRELETRAS, Araguaína/TO, v. 3, n. 2, p. 122-140, ago./dez. 2012 (ISSN 2179-3948 – online)

SILVA, J. Q. G; GOMIDE, R. O. M. **Posicionamentos identitários em práticas de escrita da esfera acadêmica**. Scripta, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 219-240, 1. sem. 2013

Silva, W. R. **Proposta de análise textual-discursiva do gênero relatório de estágio supervisionado**. D.E.L.T.A., 28:2, 2012 (281-305)

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2008.

_____, **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TATIT, L. **A abordagem do texto**. In: FIORIN, J. L. (org.). **Introdução à linguística**. São Paulo: Contexto, 2002.

TEIXEIRA, L., FARIA, K., & DE SOUSA, S. **Textos multimodais na aula de português: metodologia de leitura**. *Revista desenredo*, (2014) *On-line*.

_____. **Leitura e interpretação de textos: contribuições da teoria semiótica**. In: RAMOS, D. V.; ANDRADE, K. dos S.; PINHO, M. J. de (Orgs.). **Ensino de língua e literatura: reflexões e perspectivas interdisciplinares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 139-153.

_____. **Para uma metodologia de análise de textos verbo visuais**. In: OLIVEIRA, Ana Claudia. **Linguagens na comunicação: desenvolvimentos de semiótica sincrética**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

THOMPSON, E. P. **Os românticos. A Inglaterra na era revolucionária**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002

_____, **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1992

TOCANTINS, **Projeto pedagógico do Curso de Letras habilitação Língua Portuguesa e respectivas literaturas -PPC- Letras -UFT 2018**.

_____, **TERMO DE CONVÊNIO** Nº: 0029/2016 de 31 de outubro de 2016
Página 20 do Diário Oficial do Estado do Tocantins (DOETO) de 31 de Outubro de 2016

T, Yi-Fu. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: Difel, 1983

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: As quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: UTFPR, 2012.

VASCONCELOS, A. M. N., **Juventude e ensino superior no Brasil** in Jovens universitários em um mundo em transformação: uma pesquisa sino-brasileira / organizadores: Tom Dwyer ... [et al.]. – Brasília: Ipea; Pequim: SSAP, 2016.

APÊNDICE



APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

CÂMPUS DE ARAGUAÍNA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUA E
LITERATURA – PPGL

Av. Paraguai, s/n, com Rua das Uxiramas Setor Cimba – 77824.838 – Araguaína TO

Coord. (63) 2112-2295 Secret. (63) 2112-2253 e 2286 – www.uft.edu.brpgletras@mail.uft.edu.br – secretariappgl@uft.edu.br**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**Título da Pesquisa: **DIÁLOGOS E INTERDIÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR: ANÁLISE SEMIÓTICA DE RELATOS EM TORNO DAS PRÁTICAS**Nome do (a) Pesquisador (a): **Tânia Maria de Oliveira Rosa**Nome do (a) Orientador (a): **Luíza Helena Oliveira da Silva**

1. Natureza da pesquisa: Você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar, por meio das categorias da semiótica discursiva, na perspectiva da Sociosemiótica os modos de interação e os efeitos de sentido construídos nas relações dialógicas, que ocorrem nos espaços de formação inicial do professor, a saber: a universidade e as unidades de ensino da Educação Básica – escola campo de estágio supervisionado. A análise tem por objetivo verificar como o aluno estagiário constrói sentidos referente à profissão professor, ao trabalho e à sua própria identidade profissional. Assim como analisar como tais relações dialógicas podem incidir nas concepções relativos à prática docente, desses professores em formação inicial, acadêmicos do curso de letras da Universidade Federal do Tocantins-UFT.

O estudo busca investigar as expectativas, experiências e avaliações das atividades desenvolvidas pelos estagiários na fase de observação e regência de sala de aula. Trata-se de um estudo de caso com abordagem qualitativa embasada em aportes teóricos acerca do objeto em estudo, por meio de investigação bibliográfica, entrevista semiestruturada a ser aplicada aos

acadêmicos, professores estagiários. Tem como teoria de base para análise de dados a semiótica discursiva de linha greimasiana, mais especificamente as concepções da sociosemiótica de Landowski. Durante a pesquisa pretende-se compreender como se dá inserção do novo professor na escola por meio do estágio. Verificando os diálogos e as interdições entre estagiários e profissionais de carreira da Educação Básica, como atores no processo de formação docente. Aqui nos interessa o olhar, as impressões e os sentidos construídos pelos acadêmicos, portanto realizaremos análise do discurso do aluno estagiário sobre sua própria prática, observações e concepções relativas a profissão professor. Por meio dos resultados da análise semiótica se pretende propiciar uma reflexão a fim melhorar o processo de inserção do à carreira docente por meio de uma política de acolhimento ao novo professor.

A pesquisa pretende beneficiar a comunidade escolar em virtude da construção da identidade do professor ingressante e suas concepções acerca dos processos de ensino e aprendizagem, bem como ampliar os diálogos entre a instituição de ensino superior Universidade Federal do Tocantins e a instituição da Educação Básica, Secretaria de Educação Estadual do Tocantins no tocante a mediar e apoiar o processo de iniciação a prática pedagógica do aluno estagiário de língua portuguesa. Para tanto, sua participação no estudo consiste em permitir observações e consultas aos registros referentes às ações desenvolvidas nas aulas teóricas e práticas de Estágio Supervisionado e a atuação do estagiário na escola campo: como relatórios, planos de aulas, projetos de aulas, Projeto Político Pedagógico, entre outros.

A pesquisa parte do pressuposto que as perspectivas do aluno estagiário, ao entrar em contato com a prática docente, imergem também da relação com o professor regente. Assim a partir do contato do acadêmico com o professor de carreira no espaço da sala de aula e do primeiro contato com a prática, o acadêmico constrói sua identidade nos espaços educacionais. Com base nos objetivos do convênio firmado entre a universidade e a secretaria de Educação Básica analisaremos ainda: como ocorre o diálogo entre os sujeitos das instituições de ensino superior e do ensino básico ao mediar a inserção do novo professor na escola.

2. Participantes da pesquisa: a pesquisa será realizada com 30 acadêmicos do curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins- UFT, que estão em fase de estágio supervisionado, portanto serão envolvidos os alunos dos seguintes períodos: 5º, 6º 7º e 8º, devidamente matriculados na disciplina Estágio Supervisionado durante o primeiro e o segundo semestre do ano de 2018.

3. Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo você permitirá que a pesquisadora Tânia Maria de Oliveira Rosa, te entreviste com o intuito de conhecer as suas

expectativas com o estágio na escola campo, assim como as suas dificuldades e êxitos na prática docente, por meio dos relatos de experiência. Vale ressaltar, que a sua participação é **voluntária**, portanto, você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar nenhum prejuízo em relação ao seu curso na universidade incluindo o estágio, portanto não haverá prejuízos a si ou para a pesquisa. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto: celular (63) 99212-9062, ou fixo: (63) 3414-2772 e se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa, **(63) 3232-8023**.

4. Sobre as entrevistas: de acordo com o processo metodológico, dessa pesquisa, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com os voluntários e estas poderão ser gravadas, para posteriormente serem transcritas. Esclareço que as entrevistas poderão ser realizadas na própria universidade em horário a ser negociado de acordo com a disponibilidade de cada voluntário ou em lugar de preferência do voluntário, onde o mesmo se sinta mais à vontade e seguro para conversar.

5. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas pois durante toda a pesquisa a saúde e o respeito aos participantes estarão resguardados. Porém há o risco eminente de constrangimento ao expor suas ideias, concepções e experiências pessoais. O desconforto em virtude da gravação em áudio do discurso, que pode provocar insegurança, incertezas e outras sensações eminentes no ato da entrevista. Outro risco presente é em decorrência das emoções provocadas pelas memórias invocadas no momento das entrevistas, o que pode implicar em alteração no sistema nervoso do voluntário dado ao seu estado emocional e outras reações como por exemplo choro. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. Assim, consideramos uma atitude valorosa por parte do colaborador, em participar desta pesquisa e contribuir para a melhoria da formação docente da área de letras e para a aprendizagem na escola.

6. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente eu, a pesquisadora e minha orientadora teremos conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo, pois a

referência ao mesmo será feita através de nome fictício indicado pelos próprios voluntários ou criados pela pesquisadora.

Uma cópia deste consentimento informado será arquivada no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins (UFT) Campus de Araguaína e outra será fornecida a você.

7. Benefícios: ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo resulte em informações importantes sobre os diálogos entre os professores formandos e os professores de carreira no período do estágio e as interdições durante o processo de atividades práticas e como estas interdições incidem na concepção dos acadêmicos a respeito da carreira docente. De forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir na análise dos espaços da universidade e da sala de aula, como um sistema de criação que leva a construção de sentidos no processo de formação docente.

Nessa perspectiva, acreditamos que os resultados desta pesquisa poderão subsidiar a elaboração de uma política de acolhimento ao estagiário na escola campo considerando que ele será o profissional que ingressará na Educação Básica em nosso Estado. Assim, nós como pesquisadores nos comprometemos divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

8. Pagamento: Você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____,
fui informado (a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão, se assim o desejar. A professora orientadora **Luiza Helena Oliveira da Silva** juntamente com a pesquisadora **Tania Maria de Oliveira Rosa**

certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais. Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Assinatura do (a) Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura da Orientadora

CEP- Comitê de Ética em Pesquisa - UFT/TO.

Endereço: 109: Norte, AV. NS 15, ALCNO 14, Prédio do Almojarifado

Fone: (63) 3232-8023 E-mail: cep-uft@uft.edu.br

CEP: 77001-090 Palmas/TO.

Pesquisadora Responsável: Tânia Maria de Oliveira Rosa

Endereço: Avenida Perimetral nº 158 St. Couto Magalhães, Araguaína/TO

Fones: (63) 9 9212 9062 (63) 3414 2772

E-mail: taniarosa10@gmail.com

Orientadora: Luíza Helena Oliveira da Silva

Endereço: Rua Mato Grosso, Araguaína/TO

Fones: (63) 9 8151 2095

E-mail: luiza.to@uft.edu.br

Araguaína, 11 de dezembro de 2017

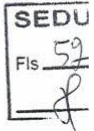
ANEXO

ANEXO A: TERMO DE CONVÊNIO Nº029/2016 SEDUC/UFT

Secretaria da Educação,
Juventude e Esportes



GOVERNO DO
TOCANTINS



Processo Administrativo nº 2016/27000/011847

**TERMO DE CONVÊNIO Nº 029 /2016
SEDUC/UFT**

CONCEDENTE: A **SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E ESPORTES**, inscrita no CNPJ/MF sob o nº 25.053.083/0001-08, pessoa jurídica de direito público, com sede na Praça dos Girassóis, Esplanada das Secretarias, s/nº, CEP: 77.001-002, doravante denominada **SEDUC**, neste ato representado pela Secretária a Senhora **WANESSA ZAVARESE SECHIM**, brasileira, portadora do RG nº 3012055 – SSP/DF e inscrita no CPF/MF sob o nº 027.743.287-13, nomeada pelo Ato nº 809-NM, publicado no Diário Oficial do Estado nº 4.648 de 27 de junho de 2016,

CONVENENTE: **FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT**, pessoa jurídica de direito privado inscrita no CNPJ/MF sob o nº 05.149.726/0001-04, com sede na Avenida NS – 15 – ACNO 14, CEP: 77001-090, **E-mail:** convenios@uft.edu.br, em Palmas-TO, neste ato representada pela reitora a Senhora **ISABEL AULER**, brasileira, Professora, portadora do RG nº : 5178866 SSP SP, inscrito no CPF nº 700.795.798-68.

As partes identificadas, neste ato, celebram entre si o Convênio para realização de estágio de estudantes, nos termos da Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 e Lei 8666/93, conforme as cláusulas e condições seguintes:

CLÁUSULA PRIMEIRA – Do Objeto e Definições

Os estágios curriculares obrigatórios dos cursos da **Fundação Universidade Federal do Tocantins – UFT** serão realizados observando os critérios estabelecidos pelo presente Convênio.

O Estágio Curricular obrigatório vincula-se diretamente à disciplina ou disciplinas do currículo pleno do respectivo curso de graduação. É uma disciplina integrante da matriz curricular dos projetos pedagógicos.

CLÁUSULA SEGUNDA – Oportunidade de Estágio

A **SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E ESPORTES - SEDUC**, doravante denominada **CONCEDENTE**, propiciará oportunidades de estágios curriculares a alunos devidamente matriculados na **Fundação Universidade Federal do Tocantins – UFT**, doravante denominada **CONVENENTE**, e que estejam frequentando efetivamente o curso compatível com as atividades a serem desenvolvidas no estágio.

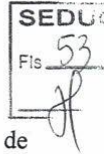
CLÁUSULA TERCEIRA – Objetivos do Estágio

O estágio tem por objetivo complementar o processo de ensino-aprendizagem, constituindo-se instrumento de integração em termos de treinamento prático de

Secretaria da Educação,
Juventude e Esportes



GOVERNO DO
TOCANTINS



aperfeiçoamento técnico-científico, cultural e de relacionamento humano, bem como de eventual participação em cursos ou treinamentos promovidos pela CONCEDENTE.

As partes encarregarão representantes respectivos para manter contatos, visando à concessão e os procedimentos necessários para o encaminhamento, indicação, seleção e recrutamento dos estagiários.

CLÁUSULA QUARTA – Dos Procedimentos Preliminares

A CONVENIENTE contactará a CONCEDENTE para interagirem a respeito dos procedimentos iniciais, tais como informações do número de vagas de estágio por curso ou por período e o encaminhamento do(s) aluno(s) para o estágio.

CLÁUSULA QUINTA – Do Recrutamento de Estagiários

O recrutamento deve ser entendido como procedimento necessário à captação pela CONCEDENTE, de estudantes interessados na realização de estágio curricular obrigatório em suas instalações, indicados pela CONVENIENTE, selecionados e recrutados pela CONCEDENTE.

O recrutamento será processado diretamente na CONCEDENTE, após os procedimentos preliminares ajustados na cláusula anterior.

O recrutamento ou encaminhamento será realizado, preferencialmente, entre estudantes dos 02 (dois) últimos anos ou dos 04 (quatro) últimos períodos do curso de graduação.

CLÁUSULA SEXTA – Do Processo Seletivo

O processo seletivo para a concessão de estágios curriculares não-obrigatórios será de responsabilidade da CONCEDENTE, de acordo com os parâmetros por ela estabelecidos.

CLÁUSULA SÉTIMA – Da Jornada de Estágio

A jornada de atividades em estágio, a ser cumprida pelo estudante, deverá compatibilizar-se com seu horário escolar na CONCEDENTE, não podendo ultrapassar o limite de 6 horas diárias e 30 horas semanais, conforme inciso II, do art. 10º da Lei nº 11.788/2008.

O estágio relativo a cursos que alternam teoria e prática, nos períodos em que não estão programadas aulas presenciais, poderá ter jornada de até 40 (quarenta) horas semanais, conforme dispuser o respectivo termo de compromisso.

CLÁUSULA OITAVA – Compete à Conveniente - UFT:

- a) proceder à orientação e relação das oportunidades de estágio;
- b) fazer o cadastramento e o encaminhamento dos estudantes candidatos ao estágio da CONCEDENTE;
- c) estabelecer normas e supervisionar o estágio quanto ao aspecto didático-pedagógico;

Secretaria da Educação,
Juventude e Esportes



GOVERNO DO
TOCANTINS

SEDUC
Fls 54
8

- d) preencher e devolver à CONCEDENTE, por meio do estudante, por período não superior a 6 (seis) meses, o relatório de acompanhamento de Estágio – ERA, referente aos períodos de duração do estágio, respectivamente;
- e) nomear o Professor Orientador de Estágio, para acompanhamento do desenvolvimento do estágio;
- f) solicitar à CONCEDENTE autorização para verificar *in-loco* o desenvolvimento do estágio;
- g) informar à CONCEDENTE, por escrito, qualquer irregularidade que venha a ocorrer na situação escolar do estudante e que o impossibilite de prosseguir o estágio;
- h) **assumir a contratação, em favor do estagiário, de seguro contra acidentes pessoais;**
- i) **não haverá pagamento de bolsa ou outra contraprestação, consoante possibilita o art. 12 da Lei nº 11.788/08, quando se tratar de estágio curricular obrigatório.**

CLÁUSULA NONA – Compete à Concedente – SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, JUVENTUDE E ESPORTES - SEDUC:

- a) informar a CONVENIENTE a quantidade de oportunidades de estágio oferecida, especificando local e horário, bem como as atividades a serem desenvolvidas;
- b) aceitar ou não, a seu critério, estudantes encaminhados pela CONVENIENTE;
- c) proporcionar ao estudante condições adequadas à execução do estágio;
- d) indicar funcionário de seu quadro de pessoal, com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário, para orientar e supervisionar até 10 (dez) estagiários simultaneamente;
- e) autorizar visita às suas instalações de elemento credenciado pela CONVENIENTE, quando por esta solicitada, para verificação *in-loco* e acompanhamento do desenvolvimento do estágio;
- f) fica a critério exclusivo da CONCEDENTE o estabelecimento de qualquer forma de contraprestação (bolsa-auxílio) ao estagiário, por se tratar de estágio curricular obrigatório.

Subcláusula única. Quando da indicação de funcionário de que trata a alínea “d” desta cláusula, a CONCEDENTE verificará, quando o estágio for relacionado ao Curso de Serviço Social, o limite máximo de 1 (um) estagiário para cada 10 (dez) horas de trabalho semanal por supervisor, conforme parágrafo único, art. 3º, da Resolução nº. 533, de 29 de setembro de 2008 do Conselho Federal De Serviço Social, publicado no Diário Oficial da União, seção 1, nº. 190, de 1 de outubro de 2008.

CLÁUSULA DÉCIMA – Do Recesso

As Convenientes assegurarão ao estagiário, sempre que o estágio tenha duração igual ou superior a 1 (um) ano, período de recesso de 30 (trinta) dias, a ser gozado preferencialmente durante suas férias escolares.

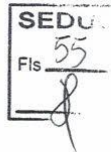
O recesso de que trata esta cláusula deverá ser remunerado quando o estagiário receber bolsa ou outra forma de contraprestação.

Os dias de recesso previstos nesta cláusula serão concedidos de maneira proporcional, nos casos de o estágio ter duração inferior a 1 (um) ano, sendo de 15 dias a cada seis meses de estágio.

Secretaria da Educação,
Juventude e Esportes



GOVERNO DO
TOCANTINS



CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA – Das Responsabilidades

As responsabilidades das partes limitam-se às que se encontram descritas neste Convênio.
Cada parte arcará com suas próprias despesas relacionadas com o presente Convênio, executando os pagamentos explicitamente citados na cláusula anterior e o Termo de Compromisso que for celebrado com cada estagiário.

CLÁUSULA DÉCIMA SEGUNDA – Do Termo de Compromisso de Estágio

Os estagiários selecionados e/ou encaminhados na área de interesse da CONVENIENTE serão aprovados em atividades relacionadas aos seus respectivos cursos e formação profissional, mediante Termo de Compromisso de Estágio, vinculado a este Convênio, com a interveniência da CONCEDENTE, e obrigam-se-ão a cumprir as condições fixadas para cada estágio, bem como as normas de atividades estabelecidas pela CONCEDENTE.

Para fins de controle da CONVENIENTE, a CONCEDENTE fará constar do Termo de Compromisso, além dos itens que forem acordados entre as partes, mais os seguintes:

- a) ano ou período do curso que estiver matriculado o estagiário;
- b) setor de atividade da CONCEDENTE;
- c) período de duração e total de horas previstas para o estágio;
- d) atividades que serão desenvolvidas pelo estagiário, conforme o plano do curso a que estiver vinculado.

Cada Termo de Compromisso será confeccionado em 03 (três) vias de igual teor, cabendo a primeira à CONVENIENTE, a segunda à CONCEDENTE e a terceira ao estagiário, conforme modelo em anexo.

Parágrafo Único – A responsabilidade pelo respectivo Termo de Compromisso por parte da CONVENIENTE será do Coordenador do Curso ao qual estiver vinculado o estagiário.

CLÁUSULA DÉCIMA TERCEIRA – Do Desligamento do Estagiário

Será desligado por um dos seguintes motivos:

- a) automaticamente ao término do compromisso;
- b) por abandono, caracterizado por ausência não justificada por três dias consecutivos ou cinco dias intercalados no período de um mês;
- c) conclusão ou interrupção do curso na UFT;
- d) a pedido do (a) **estagiário (a)**;
- e) comportamento funcional ou social incompatível com as normas éticas e administrativas das áreas de estágio da **concedente**;
- f) *ex-officio*, no interesse da **concedente** e, desde que devidamente justificado;
- g) comprovando-se a falta de aproveitamento no estágio, depois de decorrida a terça parte do tempo previsto para a sua duração;
- h) em atendimento a qualquer dispositivo de ordem legal ou regulamentar.

Secretaria da Educação,
Juventude e Esportes



GOVERNO DO
TOCANTINS



Parágrafo único: Na ocorrência de quaisquer das hipóteses previstas nas alíneas “b”, “d”, “e”, “f” e “g”, a CONCEDENTE comunicará o fato à UFT, no prazo máximo de quinze dias.

CLÁUSULA DÉCIMA QUARTA – Da Vigência e da Rescisão

O presente Convênio vigorará por 05 (cinco) anos, a partir da sua assinatura, podendo ser prorrogado até o limite de 60 (sessenta meses) e ser denunciado a qualquer época por meio de notificação, por escrito, feito com antecedência mínima de 60 (sessenta) dias.

CLÁUSULA DÉCIMA QUINTA – Das Disposições Gerais

O estagiário não terá vínculo empregatício de qualquer natureza com nenhuma das partes convenientes, conforme dispõe o art 3º e o § 1º do art. 12 ambos da Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.

Os termos deste Convênio representam único e completo acordo entre as partes relacionadas ao assunto. Quaisquer alterações ou adiantamentos a este Convênio só poderão ser feitos por instrumento aditivo assinado entre as partes, de acordo com o art. 65 da Lei nº 8.666/93.

CLÁUSULA DÉCIMA QUINTA – Do Gestor

A CONCEDENTE nomeará um gestor de execução deste Convênio, que ficará responsável pelo controle e acompanhamento deste instrumento em todas as suas fases, e a quem deverão ser encaminhados todos os documentos pertinentes a ele, para observações que julgar necessárias para o cumprimento ou não das cláusulas contratadas.

CLÁUSULA DÉCIMA SEXTA – Do Foro

As partes elegem o Foro da Justiça Federal, Seção Judiciária de Palmas, Estado do Tocantins, para dirimir toda e qualquer questão oriunda do presente Convênio, com renúncia expressa a qualquer outro, por mais privilegiado que seja.

E, por estarem entre si justas e convenientes, as partes assinam o presente Convênio em 02 (duas) vias de igual teor e forma para os mesmos efeitos legais, na presença das testemunhas abaixo assinadas.

Palmas, 31 de outubro de 2016.

Jarbas Ferreira da Costa
Secretário de Estado da Educação, Juventude e Esportes
WANESSA ZAVARESE SECHIM
Secretário de Estado da Educação, Juventude e Esportes

ISABEL AULER
Reitora/UFT

Isabel Auler
Reitora
Universidade Federal do Tocantins

Testemunhas:

1) Estimene dos S. Souza
Nome:
CPF: 288.337.098-25

2) Heitor G. M. Ant
Nome:
CPF: 341.278.601-20