

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Giovana Rabite Callian

**As dimensões do trabalho docente na perspectiva dos estudantes egressos do Pibid –
Letras/Língua Portuguesa**

Juiz de Fora

2021

Giovana Rabite Callian

**As dimensões do trabalho docente na perspectiva dos estudantes egressos do Pibid –
Letras/Língua Portuguesa**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Linguagens, Culturas e Saberes.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andreia Rezende Garcia-Reis

Juiz de Fora

2021

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Callian, Giovana Rabite.

As dimensões do trabalho docente na perspectiva dos estudantesgressos do Pibid – Letras/Língua Portuguesa / Giovana Rabite Callian. -- 2021.

154 f.

Orientador: Andreia Rezende Garcia-Reis

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Interacionismo Sociodiscursivo. 2. Trabalho docente. 3. Formação docente. 4. Pibid. I. Garcia-Reis, Andreia Rezende , orient.
II. Título.

GIOVANA RABITE CALLIAN

**AS DIMENSÕES DO TRABALHO DOCENTE NA PERSPECTIVA DOS
ESTUDANTES EGRESSOS DO PIBID – LETRAS/LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:



Dr(a). Andreia Rezende Garcia
Reis Programa de Pós-Graduação em
Educação – UFJF



p/ Dr(a). Laura Silveira
Botelho PPGP/UFJF
Universidade Federal de São João Del-Rei



p/ Dr(a). Dedilene Alves de
Jesus Universidade Estadual
de Minas Gerais

Juiz de Fora, 04 de março de 2021.

Você não sabe o quanto eu caminhei, pra chegar até aqui, percorri milhas e milhas antes de dormir, eu nem cochilei...” (Cidade Negra)

À minha “vozinha” que sempre me amou incondicionalmente e que não está deste lado para presenciar tudo o que venho conquistando...

AGRADECIMENTOS

Mais uma etapa se encerra. Este projeto teve início em uma fase muito difícil da minha vida. Veio como uma tentativa de realização, talvez de um último sonho, que estava há muito tempo adormecido. Foram dois anos de dedicação, de aprendizado, sim, aprendi a fazer pesquisa e me apaixonei por isso. Agora posso dizer que não foi o último sonho, voltei a sonhar isso sim, e o caminho ainda é longo para chegar onde quero estar. Por isso, quero agradecer a algumas pessoas que foram essenciais neste percurso.

Primeiramente agradeço a Deus, por ter me dado o bem mais valioso que temos nessa vida, saúde. Só assim consegui estar aqui hoje concluindo esse mestrado tão sonhado e planejado por anos a fio.

Quero agradecer também ao meu presidente Luiz Inácio Lula da Silva, por ter implementado em seu governo políticas públicas como o Prouni, só assim consegui cursar uma universidade.

À minha amiga Patrícia, por todo seu carinho e amizade. Por estar sempre presente nos momentos mais difíceis, me ouvir, me apoiar e me incentivar. Juntas fazíamos diversas leituras de textos e artigos e criamos um grupo de pesquisa imaginário só nosso, o GELIFET.

À minha amiga Adriana, “Dri” pelo companheirismo, pelos ombros e pelo ouvido atento em todas as horas. Você fez tudo ficar mais leve.

À professora Andreia Rezende Garcia-Reis, pelas orientações, pelo carinho e pelo jeito especial e apaixonado com que trabalha e seduz a todos nós, sem você essa pesquisa não seria possível! Posso dizer que tive o privilégio de ser sua orientanda e aprender muito com você. Pra sempre no meu coração.

À professora Laura Silveira Botelho, minha professora, orientadora, minha amiga e minha inspiração. Esse mestrado também é seu, e tenho orgulho de ter seu nome aqui, junto ao meu, mais uma vez. Ter você na minha banca tem um significado especial pra mim. Obrigada pelo incentivo sempre, por me fazer acreditar em mim mesma, por não deixar que eu desistisse.

À professora Dedilene Alves de Jesus, companheira de Lep’s, pelo aceite e pelas contribuições valiosíssimas!

À professora Tânia Guedes Magalhães, que me acolheu em seu grupo de pesquisa, que me incentivou, me levantou, me ensinou. Você é também uma inspiração e um exemplo de professora que eu quero me tornar um dia.

À UFJF, por me proporcionar a vivência com professores excelentes. Por me proporcionar conhecer tanta gente do bem nesses dois anos. Eu sempre passei pelo portal da entrada de São Pedro e repetia pra mim mesma: “É aqui que eu quero passar os próximos anos da minha vida”, e continuo querendo.

À FACED, por proporcionar encontros aconchegantes, amizades verdadeiras, e um capuccino delicioso na cantina com conversas e muitos risos.

A todos os meus colegas do grupo Lep's, por me receberem e deixarem que eu fizesse parte da família que é esse grupo. Quantas discussões, leituras, aprendizados e momentos maravilhosos vivi e continuarei vivendo junto de vocês.

À minha mãezinha querida, que sempre me ensinou a importância de estudar.

À minha sogra querida, que me acompanha em todas as etapas da minha vida.

Ao meu sogro, pelas coleções de canetas marca-texto, verdes, rosas, amarelas, tons pastéis, tenho de todas as cores e tipos.

À minha melhor amiga, Nina Rosa, minha filha, minha ternurinha, que me escuta sem dizer nada, que só me dá amor e que assistiu, por diversas vezes, meus ensaios para apresentar este trabalho, sem reclamar, e no final me enchia de lambeijos.

Ao meu companheiro de vida, que suportou minhas ausências, me abraçou e acolheu meu choro tantas vezes.

A mim mesma, por persistir, por ser durona, por não desistir do sonho, por entender que pedras no caminho sempre vão aparecer, mas pulamos todas elas se for preciso.

Enfim, agradeço a todos que, de algum modo, com um sorriso, um olhar, uma palavra, muito contribuíram para que este trabalho fosse realizado.

Apropriando-me dos versos de Clarisse Lispector, termino por aqui: “A felicidade aparece para aqueles que choram. Para aqueles que se machucam. Para aqueles que buscam e tentam sempre.” (Clarisse Lispector)

Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo. (M. BAKHTIN)

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo geral investigar se as dimensões de trabalho estão presentes no trabalho docente da supervisora do Pibid e dos alunos egressos do Pibid do curso de Letras/Licenciatura da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), considerando o trabalho do professor supervisor do Pibid e o seu próprio trabalho – do estudante de Letras – nesse processo de formação. Nesse viés, a presente pesquisa tem como questão de investigação: *Quais as dimensões do trabalho estão presentes no trabalho docente da supervisora do Pibid e dos alunos egressos do Pibid do curso de Letras/Licenciatura da UFJF, considerando o trabalho da professora supervisora do Pibid e o seu próprio trabalho – do estudante de Letras - nesse processo de formação?* Para isso, traçamos alguns objetivos específicos, a saber, i) investigar se as dimensões de trabalho propostas por Machado (2007) são contempladas no trabalho docente da supervisora do Pibid - Carolina; ii) analisar se essas mesmas dimensões também estão presentificadas no trabalho docente vivenciado pelos alunos egressos do Pibid; iii) e apontar as aproximações e os distanciamentos entre as dimensões de trabalho presentes na atividade da professora supervisora e dos alunos pibidianos. Para embasar a pesquisa, utilizamos aportes teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD – (BRONCKART, 1999, 2008, 2006; MACHADO, 2009, 2007), assumindo a linguagem como atividade central do desenvolvimento humano, uma vez que é por meio dela que interagimos socialmente através dos discursos que produzimos. Os dados tomados para análise emergem de entrevistas realizadas com os alunos egressos do Pibid – Língua Portuguesa. Para analisar os dados gerados, utilizamos duas categorias de segmentos decorrentes da distribuição dos turnos de fala, Segmentos de Orientação Temática (SOT) e Segmentos de Tratamento Temático (STT), conforme proposto por Bronckart (2008) e Bulea (2010). Os dados analisados revelam que as dimensões de trabalho estão presentes significativamente no trabalho docente da professora supervisora do Pibid. Com relação ao trabalho docente desenvolvido pelos alunos pibidianos, observamos que essas dimensões também estão presentes, mas pouco presentificadas, pois esses alunos ainda estão em processo de formação. Ao comparar os dados gerados – dimensões presentes no trabalho docente da professora supervisora e as dimensões presentes no trabalho docente do aluno pibidiano –, identificamos que há aproximações entre algumas dimensões, mas consideramos duas que mais se revelaram, a dimensão interacional e a situada. No que diz respeito aos distanciamentos, constatamos que as dimensões “mediada por instrumentos materiais ou simbólicos” e “conflituosa” foram as que mais se mostraram divergentes. Por fim, consideramos que este trabalho poderá contribuir para a formação inicial, uma vez que o professor universitário dedicado à formação poderá problematizar as dimensões do trabalho presentes no trabalho docente destacadas pelos alunos a fim de reforçá-las ou até mesmo relativizá-las, levando os aprendizes, futuros professores, a se apropriarem do debate interpretativo e a refletirem sobre o seu próprio agir.

Palavras-chave: Interacionismo Sociodiscursivo. Trabalho docente. Formação docente. Pibid.

ABSTRACT

This dissertation has as general objective to investigate if the work dimensions are present in the teaching work of the supervisor of Pibid and the students egresses of Pibid of the graduation of Letters/Licentiate in the Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), considering the work of the supervisor professor of Pibid and his own work - of the student - in this process of formation. Therefore, the present research has as a question of investigation: *Which are the dimensions of the work present in the teaching work of the supervisor of Pibid and the students egresses of Pibid of the course of Letters/Licenciatura of UFJF, considering the work of the supervisor teacher of Pibid and her own work - of the student of Letters - in this process of formation?* For this, we outlined some specific objectives, namely, i) to investigate whether the work dimensions proposed by Machado (2007) are contemplated in the teaching work of the Pibid supervisor - Carolina; ii) to analyze whether these same dimensions are also present in the teaching work experienced by Pibid egress students; iii) and to point out the approximations and distances between the work dimensions present in the activity of the supervisor teacher and the Pibidian students. To support the research, we use theoretical-methodological contributions of Sociodiscursive Interactionism - ISD - (BRONCKART, 1999, 2008, 2006; MACHADO, 2009, 2004, 2007), assuming language as the central activity of human development, since it is through it that we interact socially through the discourses we produce. The data taken for analysis emerges from interviews conducted with students and graduates of Pibid - Língua Portuguesa. To analyze the data generated, we used two categories of segments resulting from the distribution of speech shifts, Thematic Orientation Segments (SOT) and Thematic Treatment Segments (STT), as proposed by Bronckart (2008) and Bulea (2010). The data analyzed reveal that the work dimensions are significantly present in the teaching work of the Pibid supervisory teacher. Regarding the teaching work developed by the students, we observed that these dimensions are also present, but little presented, because these students are still in the process of training. When comparing the data generated - dimensions present in the teaching work of the teacher supervisor and the dimensions present in the teaching work of the student pibidiano -, we identified that there are approximations between some dimensions, but we consider two that have more revealed, the interactional dimension and the situated dimension. With regard to distancing, we found that the dimensions mediated by material or symbolic and conflicting instruments were the ones that were most divergent.

Keywords: Sociodiscursive Interactionism. Teaching work. Teaching formation. Pibid.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização do grupo de participantes da pesquisa: alunos egressos do Pibid.....	82
Quadro 2 - SOT: trabalho do professor supervisor do Pibid, SUB-SOT: atividade situada, STT 1: Muito situada	88
Quadro 3 - SOT: trabalho do professor supervisor do Pibid, SUB-SOT: é pessoal e sempre única, STT: Sempre diferente	90
Quadro 4 - SOT: trabalho do professor supervisor do Pibid, SUB-SOT: impessoal, STT: Parcialmente impessoal	91
Quadro 5 - SOT: trabalho do professor supervisor do Pibid, SUB-SOT: prefigurada pelo próprio trabalhador, STT: Prefigurada com liberdade de ação.....	93
Quadro 6 - SOT: trabalho do professor supervisor do Pibid, SUB-SOT: mediada por instrumentos materiais ou simbólicos, STT: mediatizada por textos.....	96
Quadro 7 - SOT: trabalho do professor supervisor do Pibid, SUB-SOT: interacional, STT: Aula baseada na interação.....	97
Quadro 8 - SOT: trabalho do professor supervisor do Pibid, SUB-SOT: interpessoal, STT: Diversidade de interações	99
Quadro 9 - SOT: trabalho do professor supervisor do Pibid, SUB-SOT: transpessoal, STT: Influência sobretudo de uma professora formadora	102
Quadro 10 - SOT: trabalho do professor supervisor do Pibid, SUB-SOT: conflituosa, STT: Sempre conflituosa	103
Quadro 11 - SOT: trabalho do professor supervisor do Pibid, SUB-SOT: fonte para aprendizagem, STT: Fonte de muita aprendizagem	105
Quadro 12 - SOT: trabalho do professor supervisor do Pibid, SUB-SOT: fonte de impedimento, STT: Ausência de impedimento	107
Quadro 13 - SOT: trabalho do aluno pibidiano, SUB-SOT: atividade situada, STT 1: relacionada ao contexto atual	109
Quadro 14 - SOT: trabalho do aluno pibidiano, SUB-SOT: é pessoal e sempre única, STT 1: de acordo com a demanda da turma	110
Quadro 15 - SOT: trabalho do aluno pibidiano, SUB-SOT: impessoal, STT 1: Não era totalmente livre.....	111

Quadro 16 - SOT: trabalho do aluno pibidiano egresso, SUB-SOT: prefigurada pelo próprio trabalhador, STT 1: coletivamente prefigurada.....	112
Quadro 17 - SOT: trabalho do aluno pibidiano, SUB-SOT mediada por instrumentos materiais ou simbólicos, STT 1: mediada por instrumentos tecnológicos.....	114
Quadro 18 - SOT: trabalho do aluno pibidiano, SUB-SOT interacional, STT 1: sempre interacional.....	116
Quadro 19 - SOT: trabalho do aluno pibidiano, SUB-SOT interpessoal, STT 1: interpessoalidade com diversos actantes.....	117
Quadro 20 - SOT: trabalho do aluno pibidiano, SUB-SOT transpessoal, STT 1: determinada por diversos modelos de agir.....	119
Quadro 21 - SOT: trabalho do aluno pibidiano, SUB-SOT conflituosa, STT 1: tensões e dilemas na relação com os alunos	121
Quadro 22 - SOT: trabalho do aluno pibidiano, SUB-SOT fonte para aprendizagem, STT 1: Pibid como fonte de muita aprendizagem	123
Quadro 23 - SOT: trabalho do aluno pibidiano, SUB-SOT fonte de impedimento, STT 1: ausência de impedimentos à aprendizagem.....	124
Quadro 24 - Distanciamentos e aproximações entre o trabalho docente da professora supervisora e do aluno pibidiano, SUB-SOT: interacional, STT 1: aula baseada na interação e STT 2: sempre interacional.....	126
Quadro 25 - Distanciamentos e aproximações entre o trabalho docente da professora supervisora e do aluno pibidiano, SUB-SOT: situada, STT 1: muito situada e STT 2: relacionada ao contexto atual.....	128
Quadro 26 - Distanciamentos e aproximações entre o trabalho docente da professora supervisora e do aluno pibidiano, SUB-SOT: mediada por instrumentos materiais ou simbólicos, STT 1: mediada por textos e STT 2: mediada por instrumentos tecnológicos.....	130
Quadro 27 - Distanciamentos e aproximações entre o trabalho docente da professora supervisora e do aluno pibidiano, SUB-SOT: conflituosa, STT 1: sempre conflituosa e STT 2: tensões e dilemas na relação com os alunos.....	133

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
FACED	Faculdade de Educação
IES	Instituições de Ensino Superior
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISM	Programa de Ingresso Seletivo Misto
PPC-Letras	Projeto Pedagógico do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora
PPI	Projeto Pedagógico Institucional para os cursos de licenciaturas
SOT	Segmento de Orientação Temática
STT	Segmento de Tratamento Temático
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: BASES FILOSÓFICAS, LINGUAGEM E TRABALHO	19
2.1	O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO NO BRASIL	25
2.2	LINGUAGEM, TEXTO E GÊNEROS TEXTUAIS	29
2.3	TRABALHO E TRABALHO DOCENTE	37
3	FORMAÇÃO PARA O TRABALHO DOCENTE.....	50
3.1	AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE.....	58
4	O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID).....	67
4.1	O PIBID DE LÍNGUA PORTUGUESA NA UFJF.....	74
5	METODOLOGIA	78
5.1	METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS.....	83
6	O TRABALHO DOCENTE NA PERSPECTIVA DOS LICENCIANDOS.....	86
6.1	O TRABALHO DOCENTE SOB A ÓTICA DOS ALUNOS EGRESSOS DO PIBID – ANALISANDO O TRABALHO DOCENTE DA PROFESSORA SUPERVISORA.....	87
6.2	O TRABALHO DOCENTE SOB A ÓTICA DOS ALUNOS EGRESSOS DO PIBID – ANALISANDO O SEU PRÓPRIO TRABALHO.....	108
6.3	APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE O TRABALHO DOCENTE DA PROFESSORA SUPERVISORA E DOS ALUNOS PIBIDIANOS.....	125
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
	REFERÊNCIAS	142
	APÊNDICE A - Entrevista de identificação dos graduandos do programa Pibid – Língua Portuguesa – projeto 2018-2020	151
	ANEXO A - As dimensões do trabalho docente na perspectiva de alunos da UFJF egressos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid	152

1 INTRODUÇÃO

O campo educacional sempre foi objeto de estudo de diversas pesquisas, sejam na Linguística, na Alfabetização, no Currículo, entre várias outras áreas, no entanto, a maneira como essas áreas tratam as questões referentes ao trabalho docente não abarca completamente uma análise específica sobre a sua realidade. As pesquisas relacionadas a essa temática são bem recentes e autores como Bronckart (1999, 2006, 2008), Bueno (2007) e Machado (2004, 2007, 2009) têm direcionado um olhar mais atento sobre as questões que envolvem o trabalho do professor nos últimos anos.

O trabalho é uma atividade humana consolidada ao longo dos anos, tendo um caráter histórico, econômico e social, conforme aponta Bronckart (2008), é uma forma de agir inerente à espécie humana, “que desenvolveu atividades coletivas organizadas, destinadas a assegurar a sobrevivência dos membros do grupo, e que se tornaram ‘particularmente complexas e diversificadas’” (BRONCKART, 2008, p. 93). Algumas delas têm por objetivo a produção de bens materiais, consideradas assim como atividades econômicas.

Neste contexto, conforme aponta Machado (2002), durante muito tempo os conceitos de trabalho, como o apresentado por Bronckart (2008), não faziam referência ao trabalho educacional, atividades de trabalho intelectual, como as de ensino, não eram consideradas formas de trabalho e só recentemente é que começaram a ser utilizados com essa finalidade. Há variadas razões para esse fato, e uma delas vem da origem dada à atividade educacional, que foi conceituada ao longo da história como uma missão, dom, ou um sacerdócio, não sendo atribuído a ela nenhum sentido profissional. No entanto, as diversas transformações socioeconômicas e tecnológicas ocorridas ao longo do século produziram modificações para essa concepção e o trabalho docente passou a ser visto como uma forma de trabalho. Assim, consoante Bronckart (2006, p. 203), somente “há alguns anos a atividade de ensino tende a ser considerada como um **verdadeiro trabalho**” (grifos do autor).

A partir de então, o trabalho docente passou a ser discutido por vários pesquisadores do Interacionismo Sociodiscursivo (MACHADO, 2009; 2004; 2007; BRONCKART, 2006; 2008; MACHADO; CRISTOVÃO, 2009; GARCIA-REIS, 2019), que clarificam a questão do trabalho educacional. Acreditamos que se faz necessário um processo de reflexão sobre o agir docente, pois o professor não deve ser visto como uma figura adjuvante ou instrumental do processo de ensino-aprendizagem, há que se perceber outros destinatários, que mesmo ocultos encontram-se presentes na rotina do professor.

Essa discussão aponta para um fato crucial: o que é o trabalho do professor? Existem várias questões a serem observadas para conceitualizar o trabalho docente. Entretanto, Amigues (2004) afirma que o trabalho docente pode ser definido como a criação, a organização de um meio de trabalho que seja favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento do educando. Portanto, o trabalho do professor está em constante movimento, numa tentativa de reconstruir os meios de trabalho para que a aprendizagem possa acontecer.

Todas essas considerações nos permitiram identificar que há um grande desconhecimento sobre o real trabalho docente, sobre o agir do professor, pois o agir humano nunca é diretamente observável e sim um produto de nossas interpretações sobre as condutas observáveis (MACHADO; CRISTOVÃO, 2009), interpretações essas que podem ser feitas a partir de textos orais ou escritos que constroem figuras interpretativas do agir humano.

Particularmente, o trabalho docente sempre esteve presente na minha vida. Ao longo dos anos, acompanhei minha mãe desempenhando a profissão docente, mesmo em casa, ela estava sempre às voltas com cadernos, livros, planejamentos e ideias a serem desenvolvidas em sala de aula com seus alunos, e muitas vezes eu era solicitada a auxiliá-la de alguma forma. Todo esse envolvimento levou-me a escolher essa profissão. Assim, cursei a faculdade de Pedagogia em uma rede particular de ensino e logo em seguida comecei a trabalhar. Muitos foram os desafios que encontrei nas escolas e nas salas de aula nas quais trabalhei, falta de apoio dos profissionais gestores da escola, ausência da participação das famílias no processo escolar dos alunos, insuficiência de materiais pedagógicos, discursos de desvalorização da profissão docente, planejamento de atividades adequadas às diferentes etapas da aprendizagem dos alunos, entre outros.

Todos esses conflitos vivenciados na atividade docente, na verdade, serviam-me de incentivo e motivação para pesquisar e refletir não apenas sobre o meu agir como professora, mas também o agir de todo o coletivo implicado na profissão docente. Nesse sentido, o trabalho docente se tornou um campo de pesquisa ao qual me direcionei e passei a explorar, uma vez que esse lugar da docência precisa ser cada vez mais discutido e debatido, na tentativa de promover a profissionalização e valorização da profissão docente. É importante considerarmos que o professor não é apenas um mero executor de prescrições oficiais que incidem sobre sua forma de ensino e aprendizagem, há vários elementos básicos que permeiam o trabalho docente, e devemos observar que ele não se desenvolve de maneira isolada em momento algum, mas sim enredado em múltiplas relações sociais existentes dentro de um determinado contexto sócio-histórico (MACHADO, 2007).

Esta pesquisa se ancora nos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD –, assumindo a linguagem como atividade central do desenvolvimento humano, uma vez que é por meio dela que interagimos socialmente através dos discursos que produzimos. Assim, partimos do pressuposto de que o trabalho docente apresenta uma grande complexidade, consistindo em uma mobilização do trabalhador de forma integral, nas mais variadas situações de aprendizagem, cujo principal objetivo é o de criar um meio que possibilite a aprendizagem dos conteúdos disciplinares, como o desenvolvimento de habilidades e capacidades, orientado por um projeto de ensino prescrito, mas flexível, com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com várias pessoas que diretamente ou indiretamente estejam envolvidas nesse processo (MACHADO, 2007).

Nesse viés, este estudo tem como questão de investigação: *Quais as dimensões do trabalho estão presentes no trabalho docente da supervisora do Pibid e dos alunos egressos do Pibid do curso de Letras/Licenciatura da UFJF, considerando o trabalho da professora supervisora do Pibid e o seu próprio trabalho – do estudante de Letras - nesse processo de formação?* Desse modo, como objetivo geral, procuramos investigar se as dimensões de trabalho estão presentes no trabalho docente da supervisora do Pibid e dos alunos egressos do Pibid do curso de Letras/Licenciatura da UFJF, considerando o trabalho da professora supervisora do Pibid e o seu próprio trabalho – do estudante de Letras – nesse processo de formação. Para atingir esse objetivo, traçamos três objetivos específicos: i) investigar se as dimensões de trabalho propostas por Machado (2007) são contempladas no trabalho docente da supervisora do Pibid - Carolina; ii) analisar se essas mesmas dimensões também estão presentes no trabalho docente vivenciado pelos alunos egressos do Pibid; iii) e apontar as aproximações e os distanciamentos entre as dimensões de trabalho presentes na atividade da professora supervisora e dos alunos pibidianos. Os dados tomados para análise emergem de entrevistas semiestruturadas, com os alunos egressos do Pibid – Letras/Licenciatura, realizadas via *Whatsapp*, por videoconferência, devido ao contexto atual da pandemia¹, sobre as dimensões de trabalho presentes no trabalho docente. Essas entrevistas foram gravadas em áudio e subsequentemente transcritas. Para analisar os dados gerados, utilizaremos duas

¹ Recentemente, em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi informada sobre casos de pneumonia de origem desconhecida. Houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), o qual foi identificado em Wuhan na China e causou a COVID-19, sendo em seguida disseminada e transmitida pessoa a pessoa acometendo toda população mundial.

Fonte: <https://coronavirus.saude.gov.br/>

categorias de segmentos decorrentes da distribuição dos turnos de fala, Segmentos de Orientação Temática (SOT) e Segmentos de Tratamento Temático (STT), conforme proposto por Bronckart (2008) e Bulea (2010).

Para tais reflexões, esta pesquisa está organizada, além desta introdução, que apresenta as questões iniciais, em mais seis capítulos. No segundo capítulo, apresentamos o Interacionismo Sociodiscursivo, seus pressupostos teórico-metodológicos e suas bases filosóficas, além disso, apresentamos as circunstâncias sócio-histórico-culturais que permitiram a entrada do ISD e sua rápida aceitação no Brasil. Ainda neste capítulo, trazemos considerações sobre a linguagem, os modelos de agir e outros aspectos que são centrais para o desenvolvimento de pesquisas que utilizam o texto como produção verbal sobre o trabalho docente. Para finalizar este capítulo, discutimos sobre o trabalho de forma geral, apresentamos alguns conceitos de trabalho, trabalho docente, e seus elementos constitutivos atrelados a conceitos advindos de outros campos de pesquisa, em uma perspectiva interdisciplinar que nos auxilia a compreender o trabalho docente e sua relação com a linguagem, textos e discursos.

No terceiro capítulo, discutimos algumas particularidades da formação para o trabalho docente e as características necessárias para o desenvolvimento desse *métier* numa defesa da profissionalização do trabalho do professor; posteriormente, destacamos também alguns aspectos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente de 2015, documento norteador para a construção dos currículos das licenciaturas. Além disso, trouxemos algumas considerações sobre o projeto pedagógico do curso de Letras da UFJF, buscando ressaltar sua relação com as novas DCN e a busca por uma formação mais sólida e estruturada em uma práxis formativa.

No que diz respeito ao quarto capítulo, discutimos conceitos e características do Pibid, buscamos apresentar alguns aspectos relevantes deste programa. Posteriormente, abordamos, mais especificamente, o projeto do Pibid desenvolvido na UFJF no curso de Letras Português/Licenciatura. Ressaltamos alguns aspectos relevantes do subprojeto desenvolvido mais recentemente (ano de 2019) no núcleo da Faculdade de Educação (FALE/FACED).

Já no quinto capítulo, apresentamos os pressupostos metodológicos que fundamentam nossa pesquisa. Utilizamos como metodologia de análise os segmentos de orientação temática (SOT) e os segmentos de tratamento temático (STT) (BULEA, 2010), os quais permitem uma categorização dos dados, relacionando temas, tópicos e subtópicos (MAGALHÃES; BARBOSA, 2018). Posteriormente, apresentamos os contextos de desenvolvimento da investigação e seus participantes, bem como a origem dos dados.

No capítulo seguinte, o sexto, propomo-nos interpretar, à luz das teorias discutidas e apresentadas, os resultados dos dados obtidos nas entrevistas realizadas. Este capítulo foi subdividido em três: i) o trabalho docente sob a ótica dos alunos egressos do Pibid – Analisando o trabalho da professora supervisora, em que analisamos, a partir das transcrições das entrevistas, as dimensões presentes no trabalho da professora supervisora do Pibid que acolheu esses alunos no Colégio de Aplicação João XXIII; ii) o trabalho docente sob a ótica dos alunos egressos do Pibid – Analisando o seu próprio trabalho, no qual os alunos definem as dimensões de trabalho presentes nas atividades que desenvolveram durante seu período de participação no programa; e, por fim, iii) as aproximações e distanciamentos entre as dimensões de trabalho da professora supervisora e dos alunos egressos do Pibid Língua Portuguesa.

No sétimo e último capítulo, tecemos nossas considerações finais a partir dos resultados obtidos.

2 INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: BASES FILOSÓFICAS, LINGUAGEM E TRABALHO

Neste capítulo, pretendemos apresentar o quadro teórico-metodológico que utilizamos como suporte para o desenvolvimento desta pesquisa, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Além disso, buscamos trazer os princípios interacionistas que regem o ISD, o trabalho de análise ao qual está direcionado e o diálogo que trava com outros campos de pesquisas. Para isso, iniciamos o capítulo apresentando o ISD (BRONCKART, 1999; BRONCKART, 2006; BRONCKART, 2008); depois, revelamos como essa vertente teórica foi inserida no contexto brasileiro (MACHADO; GUIMARÃES, 2009b); discutimos conceitos centrais como linguagem, texto e gêneros textuais (CADILHE; GARCIA-REIS, 2017; MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018; DOLZ; GANON, 2015) e finalizamos com a perspectiva histórico-cultural de trabalho e trabalho docente (ABREU-TARDELLI, 2006; MACHADO, 2007; MACHADO *et al.*, 2009).

Em sua origem, o ISD é uma corrente teórico-metodológica idealizada pelo professor e pesquisador Jean-Paul Bronckart (BRONCKART, 1999) voltada para os estudos das relações entre a linguagem e o desenvolvimento humano. Seus referenciais têm raízes na filosofia de Spinoza, Marx e Vigotski, além de considerar também as obras de Voloshinov e Bakhtin (BRONCKART, 2006). Busca escopo teórico também em áreas como a Filosofia, Linguística, Sociologia e Psicologia (BRONCKART, 2006) para entender diversos fenômenos relacionados ao ensino e ao ensino como trabalho (BRONCKART, 2005). Dessa forma, as bases do ISD, de acordo com Bronckart (2006), podem ser distinguidas conforme as influências de ordem técnico-linguísticas e as de ordem epistemológicas/filosóficas. Assim, compreendemos que o autor configura o conjunto de seus trabalhos em uma abordagem transdisciplinar, que o auxilia a esclarecer as relações entre a linguagem, o agir e o desenvolvimento, assumindo um posicionamento epistemológico e político em relação aos seus estudos.

Tal como mencionado, os estudos de Bronckart se voltam para as relações entre a linguagem e o desenvolvimento humano. O pesquisador defende o papel central que a linguagem desempenha, não apenas no agir humano, mas também em seu funcionamento psíquico e em seu desenvolvimento. Seus trabalhos estão agrupados em cinco grandes tipos (BRONCKART, 2005): os que pretendem constituir um modelo coerente da estrutura e do funcionamento dos textos/discursos do francês contemporâneo; aqueles que se direcionam para a aprendizagem de elementos centrais da organização textual; trabalhos em didática das línguas que objetivam a reforma dos programas de ensino de línguas da Suíça; trabalhos de natureza

mais teórica que discutem a epistemologia das ciências humanas; e, por fim, os trabalhos que se relacionam diretamente com a nossa pesquisa, aqueles que incidem sobre a análise das ações e dos discursos em situação de trabalho.

No Brasil, diversos autores, como Machado (2009, 2004, 2007), Abreu-Tardelli (2006, 2009, 2004), Guimarães (2007), Cristovão (2013, 2009), Garcia-Reis (2017, 2018, 2019), entre tantos outros, têm voltado seus estudos para o ISD e desenvolvido pesquisas que o utilizam tanto como referencial para analisar o funcionamento e desenvolvimento das condutas humanas quanto como método de análise textual, contribuindo assim para a ampliação do seu quadro teórico-metodológico.

De acordo com Bronckart (2005), o quadro teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo está ancorado em cinco princípios gerais que descreveremos a seguir. O autor ressalta que dentre eles quatro são comuns ao movimento do interacionismo em geral e o quinto é específico da abordagem que desenvolveu.

O primeiro princípio contraria o fracionamento das disciplinas nas ciências humanas, decorrente do positivismo. Essa corrente considerava que as disciplinas possuíam um único objeto, definido como tudo aquilo que se refere às condições de desenvolvimento e funcionamento das condutas humanas. Segundo Bronckart (2003), o positivismo proposto por Comte classifica as diversas ciências com base no grau de generalidade e complexidade dos objetos que tratam e determina que os cientistas estavam proibidos de transgredir as fronteiras que separam as disciplinas científicas. Com isso, foi vedado a essas ciências abordar questões que correlacionassem aspectos psicológicos, sociais, cognitivos, entre outros, do funcionamento humano (BRONCKART, 2006) diante disso, o ISD busca restaurar a organização dessas disciplinas.

O interacionismo social considera as relações de interdependência entre os diversos aspectos do funcionamento humano e os processos evolutivos e históricos como problemáticas centrais. Dessa forma, o ISD toma para si esses princípios fundadores do interacionismo social e em virtude disso, não pode ser considerado apenas uma corrente propriamente linguística (BRONCKART, 2006), é preciso ressaltar também que ele vai além de uma corrente psicológica ou sociológica, direcionando-se mais para uma corrente da ciência do humano.

Outro ponto a ser considerado é a sócio-história humana contrária a todas as formas de idealismo e subjetivismos. Qualquer novo fato é proveniente de práticas, valores e conhecimentos que passam de geração em geração. Ou seja, todo processo de desenvolvimento realiza-se a partir dos pré-construtos humanos.

Bronckart (2005) ressalta também que o desenvolvimento humano se efetiva no agir, desse modo, todos os conhecimentos construídos são produtos de um agir. Por conseguinte, o autor discorre sobre os processos de socialização e individualização que, de acordo com ele, são indissociáveis do desenvolvimento humano.

Por fim, o quinto princípio, que segundo Bronckart (2005) é o mais específico à sua abordagem, considera o papel decisivo que a linguagem desempenha no desenvolvimento humano. O autor sustenta que a linguagem contribui para codificar os pré-construtos históricos, organizar, comentar e regular as ações e interações humanas. Dessa maneira, considera que a linguagem é uma atividade, uma prática daquilo que convencionalmente chamamos de discurso.

Bronckart (2006) assegura que o interacionismo se opõe radicalmente a algumas concepções da tradição filosófico-científica, como a estabilidade que considera todos os processos do universo atestáveis e regidos por leis deterministas e reversíveis; e a finitude dos mecanismos de organização do universo na qual os elementos da natureza seriam delimitados ou finitos e todas suas transformações observáveis seriam apenas resultados de suas propriedades estáveis eternas, reportando à máxima newtoniana “Nada se perde, nada se cria, tudo se transforma”. O autor enfatiza que essa teoria omite o caráter dinâmico e imprevisível da evolução do universo, mostrando-se inadequada para conceituar os efeitos que a evolução e a história exercem sobre as formas organizacionais provenientes da matéria única (BRONCKART, 2006).

Outra ideia contestada é referente aos fundamentos da filosofia do espírito – teses dualistas e subjetivas de Descartes que distinguem os fenômenos físicos (corpos e objetos inertes) dos fenômenos psíquicos (alma, espírito, pensamento consciente) (BRONCKART 2006). Essa tese, como pontua Bronckart (2006), sugere que o psiquismo humano está na raiz de todo conhecimento, e em virtude disso, é necessário investigar inicialmente as propriedades desse espírito, para em seguida analisar os diversos tipos de manifestação coletiva. Portanto, a análise das propriedades dos organismos individuais seria condição primordial para abordar os fenômenos de origem linguística, sociológica, psicológica, etc. em uma perspectiva de análise ascendente. Ocorre que o interacionismo preconiza uma abordagem descendente (BRONCKART, 2008), pois assume a ideia da unidade material (monismo) e da continuidade dos processos que fazem emergir o psiquismo humano.

O método de análise descendente, programa de pesquisa do ISD (BRONCKART, 2008), envolve três etapas. Inicialmente procede-se à análise dos principais componentes dos pré-construídos específicos do meio social; posteriormente faz-se o estudo dos processos de

mediação sociossemióticos que relacionam-se com a apropriação feita pelos indivíduos dos aspectos presentes nos pré-construídos e, por fim, o exame dos efeitos dos processos de mediação e de apropriação que integram os sujeitos dotados de pensamento consciente.

Essa abordagem descendente tem como objetivo ressaltar a influência dos pré-construídos histórico-culturais. É importante destacar que a concepção do desenvolvimento humano não se reduz a esse movimento descendente visto que se insere também em um movimento dialético constante (BRONCKART, 2008). Desse modo, interpretamos em consonância com o autor que “os pré-construídos humanos mediatizados orientam o desenvolvimento das pessoas, estas, por sua vez, com o conjunto de suas propriedades ativas, alimentam continuamente os pré-construídos coletivos” (BRONCKART, 2008, p.113).

Nesse viés, inferimos que as mediações são extremamente importantes, pois são responsáveis pela construção e reconstrução do meio coletivo e, além disso, contribuem para a concepção das propriedades psicológicas que determinam cada sujeito que em um ciclo constante alimentam os pré-construídos coletivos.

Conforme Bronckart (2006), o interacionismo sociodiscursivo é uma tentativa de reorganizar a problemática psicológica a partir de três níveis de análise. O primeiro nível é referente às dimensões da vida social e engloba alguns pré-construídos históricos, como as formações sociais e os fatos sociais que elas geram, as atividades coletivas gerais (ou atividades não languageiras), que organizam o essencial das relações entre os indivíduos e seu meio, as atividades de linguagem, que exploram uma língua natural e se materializam em diversas categorias de textos e os mundos formais ou estruturas de conhecimentos coletivos, que se abstraem de determinismos da atividade e da textualidade para se organizarem em regimes lógicos.

O segundo nível de análise diz respeito à mediação formativa, processos por meio dos quais os adultos integram os "recém-chegados" ao conjunto dos pré-construídos disponíveis no seu ambiente sociocultural. Esse campo de análise relaciona-se ao conjunto de processos de controle e avaliação das condutas verbais e não verbais implementadas desde o nascimento, assim como os processos educativos que se realizam, principalmente nas instituições escolares (BRONCKART, 2006).

O terceiro nível, ainda com base em Bronckart (2006), refere-se aos efeitos que essas mediações formativas exercem sobre os indivíduos, que pode ser separado em duas problemáticas, as condições de transformação do psiquismo sensorio motor herdado em pensamento consciente, fundador da pessoa, resultado da interiorização das propriedades estruturais e funcionais dos signos linguísticos, e as condições de desenvolvimento das pessoas

e de suas capacidades ativas, no âmbito de transformações entre as representações individuais e as coletivas veiculadas pelos pré-construídos.

O autor afirma que seus trabalhos se encontram nos domínios das ciências dos textos e visam mostrar como os mecanismos de produção e de interpretação dessas entidades verbais contribuem para transformar permanentemente as pessoas e os fatos sociais. Nesse sentido, entendemos que o específico do ser humano deve ser analisado sob a ótica do agir coletivo, pois é nele que se constroem os fatos sociais e as estruturas e conteúdos do pensamento consciente das pessoas (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018).

Em vista disso, o ISD se inscreve no movimento do interacionismo social e entendemos que seu referencial é considerar as condições sob as quais o ser humano se desenvolve, interage e se organiza socialmente. Além disso, baseia-se em ideias que sintetizam de certa forma a visão interacionista defendida por Bronckart (2008). A primeira ideia está direcionada à questão do desenvolvimento humano e relaciona-se aos princípios do materialismo histórico-dialético, do monismo e do evolucionismo (BRONCKART, 2008). Dentro dessa ótica, ressaltamos que o princípio do materialismo nos permite afirmar que o universo se constitui pela matéria em constante atividade e que todos os objetos encontrados, incluindo-se os processos de pensamento humano, são realidades materiais (BRONCKART, 2008). Já o princípio do monismo parte do pressuposto de que em essência tudo é matéria, mesmo que alguns objetos encontrados pareçam ser físicos e outros psíquicos, essa diferença não vai alterar a sua essência, pois ambos se desenvolvem juntos, de maneira indissociável (BUENO, 2007); por fim, o princípio do evolucionismo entende que os objetos, constituídos de matéria ativa, foram se desenvolvendo ao longo do universo e deram origem a objetos cada vez mais complexos e a organismos vivos que produziram mecanismos próprios, favorecendo sua organização. Bronckart (2008) destaca que a cada etapa da evolução as interações comportamentais com o meio externo produzem modificações nas propriedades internas desses objetos.

A segunda ideia articula-se com a primeira, pois considera que a evolução humana deve ser entendida a partir de uma perspectiva dialética e histórica (BRONCKART, 2008), ou seja, indireta e descontínua, indo na contramão dos estudos piagetianos que propõem conceber a origem humana em uma linha direta e contínua. Bronckart (2008) assevera que as capacidades biológicas humanas tornaram possíveis as atividades coletivas e o uso de instrumentos, no entanto, para que essas atividades se organizassem foi necessária a emergência das produções languageiras. Conseqüentemente, essas produções languageiras deram origem ao mundo social e cultural em detrimento do meio físico, permitindo que esses elementos socioculturais fossem absorvidos por organismos individuais constituindo-se um funcionamento psíquico consciente.

Dessa forma, entendemos em conjunto com Abreu-Tardelli (2006) que para a dialética não existe ordem, mas sim um movimento constante.

Nesse viés, a terceira ideia assinalada por Bronckart (2008) parte da rejeição de qualquer concepção essencialista do ser humano, suas capacidades devem ser analisadas em uma perspectiva genealógica, na qual o homem está em constante evolução. Portanto, segundo o autor, “não podemos compreender o humano a não ser compreendendo sua construção ou seu vir-a-ser” (BRONCKART, 2008, p.111).

Conforme Bronckart (1999), o interacionismo social caracterizou-se pelo trabalho de diversos autores das Ciências Humanas/Sociais e da Filosofia (Saussure, Dewey, Vigotski, entre outros), tal como mencionado anteriormente, contrários à influência positivista, e que mesmo com suas especificidades apresentaram em comum o entendimento de que as propriedades específicas das condutas humanas são resultado do processo histórico de socialização possibilitado pelo desenvolvimento de instrumentos semióticos disponibilizados pelo meio físico. Diante disso, a posição interacionista considera que não há como interpretar as condutas humanas em suas especificidades (BRONCKART, 1999), o interacionismo está voltado para as condições sob as quais o indivíduo desenvolve formas particulares de organização social e formas de interação de caráter semiótico. Portanto, trata-se de um processo que transforma organismos humanos em sujeitos autônomos, conscientes de sua identidade e capazes de colaborar com seus pares na construção de uma racionalidade comum no contexto em que se encontram.

O Interacionismo Sociodiscursivo que sustentamos, em conformidade com Bronckart (1999), estabelece que as atividades coletivas são mediadas pela prática de linguagem e é “no quadro das avaliações sócio-discursivas [*langagières*] da atividade que as ações são delimitadas e os textos podem ser imputáveis a seres humanos particulares” (BRONCKART, 1999, p.107). De acordo com o autor, o pensamento consciente é produto da ação e da linguagem, determinado pelo discurso, e a relação das pessoas com o meio social em que estão inseridas se organiza a partir dessas premissas.

Em virtude do exposto, acreditamos na relevância do ISD para o desenvolvimento de pesquisas no campo educacional, já que, por sua natureza não só teórica, mas também prática e metodológica, permite a análise de textos referentes às diversas e multifacetadas atividades do trabalho docente, como veremos adiante, e, com isso, uma maior compreensão do humano.

Como mencionado, o ISD busca compreender o desenvolvimento e o funcionamento humano que acontece no agir em suas dimensões sociais e discursivas. Atualmente, de acordo com Abreu-Tardelli (2006), as pesquisas de Bronckart continuam direcionadas a buscar esse

agir a partir da perspectiva da análise do trabalho e da linguagem no trabalho. Paralelamente a isso, observa-se a emergência de pesquisas com vistas ao desenvolvimento humano pelo e no trabalho (ABREU-TARDELLI, 2006). Para enriquecer esses estudos, o ISD tem buscado também aportes teóricos em outras disciplinas como na Clínica da Atividade (CLOT, 2007) e na Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004).

No Brasil, o ISD ganhou destaque, inicialmente, por meio das pesquisas de Machado (2004, 2007, 2009). A autora e diversos colaboradores dedicaram-se a trabalhos que trazem o interacionismo sociodiscursivo como aporte teórico-metodológico. Para a autora, o ISD é uma corrente das Ciências Humanas que se volta para a construção de uma ciência com o objetivo de compreender a grande complexidade que é o funcionamento psíquico e social dos seres humanos (MACHADO, 2007).

Tendo em vista os principais aspectos do Interacionismo Sociodiscursivo e sua filiação teórica que acabamos de expor, no próximo subcapítulo faremos uma breve contextualização sócio-histórico-cultural da entrada e aceitação das ideias do ISD no cenário educacional brasileiro.

2.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO NO BRASIL

As ideias do interacionismo sociodiscursivo – ISD – foram disseminadas e diversos pesquisadores brasileiros passaram a adotar seus aportes teórico-metodológicos no desenvolvimento de seus trabalhos (MACHADO, 2007; BUENO, 2013; CRISTOVÃO, 2013). Este subcapítulo trata da entrada do ISD no Brasil, e para compreendermos mais claramente as circunstâncias sócio-histórico-culturais que permitiram a sua entrada no país e sua rápida aceitação é necessário fazermos uma digressão na história política brasileira a partir da década de 60.

Segundo Machado; Guimarães (2009b), a década de 60 no Brasil foi marcada por fatos políticos significativos, modificações nas políticas educacionais e nos paradigmas científicos. O golpe militar de 64 instituiu o regime político da ditadura militar que perdurou por vinte anos. Nesse período, a política educacional adotada resumia-se no tecnicismo educacional, a concepção de ensino-aprendizagem predominante era behaviorista, a educação servia como instrumento para formação de mão de obra. Entretanto, a partir da segunda metade da década de 70, diversos movimentos contrários ao regime militar foram ganhando força e com eles o começo de uma abertura política que levou à circulação de novas ideias sobre a educação. Os estudos de Piaget foram tomando espaço no cenário educacional e as ideias de

Bakhtin/Voloshinov também foram disseminadas a partir de uma das suas obras centrais “Marxismo e filosofia da linguagem” (MACHADO; GUIMARÃES, 2009b).

A década de 80, como salientam as autoras, foi o ápice das lutas políticas provocadas pela grande resistência que se formou em torno da ditadura, que culminaram em diversas transformações sociais na sociedade brasileira como o movimento das Diretas Já, que contribuiu para a eleição do primeiro presidente civil do país.

As autoras destacam que foi nesse contexto de luta e desejo por renovação que surge uma grande mobilização dos intelectuais de esquerda envolvidos com a questão escolar, defensores da educação como prática social política e transformadora. De acordo com Machado; Guimarães (2009b), esses pesquisadores apresentavam propostas diferentes e se dividiam em três grupos principais; os que defendiam a “pedagogia libertadora” de Paulo Freire, na qual o foco da educação deveria ser as discussões de temas sociais e políticos; aqueles que defendiam uma “pedagogia crítico-social dos conteúdos” apontando para a necessidade de ampliar os domínios de conhecimentos, habilidades e capacidades dos indivíduos; e finalmente o grupo que defendia a associação entre as tendências psicológicas sociológicas e políticas. Os estudos consultados (MACHADO; GUIMARÃES, 2009b) apontam que as primeiras pesquisas baseadas nas obras de Vigotski começaram a surgir, mas a influência piagetiana ainda era bastante forte.

Na década de 90, com um novo cenário político, marcado pela eleição direta de um novo presidente da República, o discurso de “modernização econômica” do país estava em voga (MACHADO; GUIMARÃES, 2009b). Consoante às autoras, iniciou-se uma reforma educacional que contou com o envolvimento de diversos intelectuais, culminando em 1994 com o início da produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – documento elaborado sob a orientação de técnicos e especialistas estrangeiros que tiveram grande impacto na educação brasileira (PCN, 1997). A educação passa a ser considerada fator de desenvolvimento econômico e/ou instrumento de formação de mão-de-obra qualificada para as necessidades do mercado.

Nesse viés, Machado; Guimarães (2009b) ressaltam que as obras de Vigotski e o crescimento da sua influência nas Ciências da Educação ganhavam cada vez mais adeptos. Assim, as autoras assinalam que até a primeira metade da década de 90 o cenário brasileiro apresentava as seguintes características: movimentos de reconstrução do país; reformas neoliberais em curso; mobilizações de pesquisadores para intervenção na escola pública; maior difusão da teoria vigotskiana sobre ensino-aprendizagem; e difusão das ideias de Bakhtin sobre

linguagem. Essas particularidades apontavam para um quadro de intensa transformação no campo educacional.

Machado; Guimarães (2009b) enfatizam que foi nesse contexto político e sócio-cultural que as ideias do ISD entraram no cenário educacional brasileiro. O quadro teórico-metodológico do ISD apresentava-se, segundo as autoras, como uma via de resolução para os problemas teóricos e práticos que eram postos por diversos pesquisadores brasileiros. As autoras asseveram que os aportes do ISD integravam as ideias vigotskianas e da linguística de texto/discurso, construindo um todo teórico coerente, uma proposta de integração dialética entre pesquisa científica e intervenções didáticas, validando o ISD como um quadro teórico-metodológico (MACHADO; GUIMARÃES, 2009b). A partir disso, o interacionismo sociodiscursivo teve grande aceitação no quadro de estudos linguísticos brasileiros, principalmente na linguística aplicada.

As autoras advogam que a influência do ISD em documentos governamentais brasileiros é notória. Segundo elas, nos PCN por exemplo, encontramos referenciados alguns pesquisadores filiados às ideias do ISD, como Schneuwly e Dolz, e também autores mais fortemente ligados a essa perspectiva, como Machado e o próprio Bronckart. Entretanto, muitos trabalhos do ISD tomados como base teórico-didática para elaborar esses documentos ainda estavam em processo de produção e desenvolvimento e isso acabou gerando problemas para a compreensão do ISD por estudiosos que se encontravam fora do círculo restrito de pesquisadores brasileiros que tinham mais acesso e maior embasamento científico sobre os estudos do interacionismo sociodiscursivo (MACHADO; GUIMARÃES, 2009b).

Consoante às autoras, podemos afirmar que as ideias sobre o ISD estiveram diretamente relacionadas à sua influência ao quadro geral de reformas educacionais num momento de busca por um referencial teórico capaz de dar sentido ao ensino-aprendizagem com uma junção coerente de pressupostos da psicologia e das teorias linguísticas de texto ou de discurso. Assim, entendemos em conjunto com as estudiosas (MACHADO; GUIMARÃES, 2009b) que as ideias do ISD e sua rápida aceitação foram marcadas inicialmente por uma visão pragmatista devido à preocupação em resolver problemas no ensino brasileiro.

Para Machado; Guimarães (2009b), a falta de uma leitura crítica das prescrições governamentais acabou conspirando para uma rejeição dos aportes do ISD, reduzindo seu quadro teórico a uma simples teoria de práticas didáticas. Contudo, as pesquisas que têm desenvolvido as ideias do ISD têm transformado consubstancialmente essa visão. As autoras salientam que as pesquisas brasileiras que fazem uso do interacionismo sociodiscursivo como referencial deixam evidente que não se trata de uma simples aplicação dos princípios teórico-

metodológicos e dos procedimentos didáticos fornecidos, mas sim de um aprofundamento desses princípios e renovação dos procedimentos, abrindo espaço para sua transformação e desenvolvimento até mesmo para a criação de novos procedimentos.

Algumas dessas pesquisas têm como foco a análise de textos diversificados e buscam compreender os diversos níveis de textualidade e suas relações com o contexto, com o agir e com o desenvolvimento de diferentes dimensões das pessoas, bem como um forte compromisso científico e social (MACHADO; GUIMARÃES, 2009b). As autoras destacam dois tipos de questões abordadas por esses estudos, aquelas voltadas para questões didáticas, como já mencionado anteriormente, com vistas à formação e ao desenvolvimento dos educandos, interferindo diretamente nesses processos educacionais; e questões que se voltam para a (re)-configuração do agir humano nos e pelos textos, mais especificamente no agir implicado no trabalho docente, que vai ao encontro do trabalho aqui desenvolvido. Segundo Machado; Guimarães (2009b), são pesquisas mais recentes, voltadas para a questão das relações entre linguagem e trabalho docente, as quais desenvolvem procedimentos de geração e análise próprios para identificar o agir representado em diferentes textos-prescritivos e avaliativos, em situação de trabalho.

Dessa maneira, as pesquisadoras ressaltam que as transformações e inovações trazidas pelos estudiosos brasileiros do ISD direcionam-se tanto para a didática quanto para as relações entre linguagem e trabalho. Além disso, segundo as autoras, essas pesquisas adaptam criteriosamente, ao quadro do ISD, contribuições de outros pesquisadores de diferentes disciplinas, como autores das ciências do trabalho, particularmente da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004) e da Psicologia do Trabalho, tal como desenvolvida pelos pesquisadores da Clínica da Atividade (CLOT, 2007; FAÏTA, 2004), além de autores brasileiros da educação que nos trazem outras perspectivas sobre o trabalho, sobretudo o trabalho docente tal como se configura no atual momento histórico brasileiro.

Buscamos evidenciar algumas características sócio-histórico-culturais, com base nos estudos de Machado; Guimarães (2009b), que favoreceram a entrada e aceitação do ISD no cenário educacional brasileiro. No subcapítulo seguinte, iremos abordar os pressupostos da dimensão discursiva da linguagem, considerando-a inserida na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo. Além disso, trataremos dos conceitos de texto, gênero e discurso que perpassam as interações sociais pela linguagem.

2.2 LINGUAGEM, TEXTO E GÊNEROS TEXTUAIS

O trabalho docente com escopo no ISD tem sido investigado por meio de textos. Em virtude disso, acreditamos ser pertinente uma discussão sobre os conceitos referentes à linguagem, texto e gêneros textuais. Apoiando-nos nas contribuições do ISD, buscamos apresentar aspectos relevantes que são centrais para o desenvolvimento de pesquisas que utilizam o texto como produção verbal sobre o trabalho docente.

Os organismos vivos se estabelecem por meio de atividades que os possibilitam interagir com o meio ambiente para garantir suas funções de sobrevivência, portanto, na maioria das espécies animais, a atividade geral está associada à cooperação, ou seja, evidenciam uma atividade coletiva ou social, no sentido mais amplo do termo, mas esta encontra-se condicionada a uma organização hierárquica da espécie (BRONCKART, 1999). Nessas espécies animais, os indivíduos envolvidos nas atividades constroem representações sobre o meio ambiente e reagem de forma apropriada aos sinais que emitem para se comunicar.

Diferentemente, a espécie humana se organiza de maneira complexa e diversificada para a realização de suas formas de atividade. Esse processo só se tornou possível devido à emergência de uma forma de comunicação – a linguagem – que conferiu às atividades e organizações humanas uma dimensão particular – a social. A cooperação entre esses sujeitos na atividade é, portanto, “regulada e mediada por verdadeiras interações verbais” (BRONCKART, 1999, p. 32), caracterizando o agir comunicativo.

Endossando as afirmações do autor, Cadilhe; Garcia-Reis (2017) sugerem que a linguagem é uma prática social de interação verbal entre indivíduos de uma mesma comunidade da espécie humana. Os autores asseguram que toda produção linguística é realizada dentro de uma esfera social que fornece possibilidades e limitações para essa produção.

Nesse sentido, Bronckart (1999) define a linguagem humana como

uma produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela o instrumento pelo qual os interactantes, intencionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve. A linguagem é, portanto, primariamente, uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática (BRONCKART, 1999, p. 34).

Apoiando-nos nesses pressupostos, concebemos a linguagem como central no processo de desenvolvimento humano e entendemos que por meio dela interagimos socialmente, nos apropriando e recriando culturas que passam de geração em geração. Destacamos também, em

conjunto com Cadilhe; Garcia-Reis (2017), que a concepção de linguagem viabilizada pelo interacionismo sociodiscursivo não se limita à expressão de processos psicológicos – percepção, emoções, cognição, sentimentos – direcionando-se também a ser um instrumento que concebe e organiza esses processos (BRONCKART, 2006) em perspectivas especificamente humanas.

Segundo Bronckart (2006), as abordagens dominantes ocidentais concebem a linguagem em uma perspectiva lógico-gramatical ou representacionista e atribuem a ela um funcionamento que se situa em outro lugar que não nela mesma, ou em outro lugar fora das práticas sociais, considerando-a proveniente de um mecanismo secundário de outras estruturas que a determinam. Além disso, essas teses sustentavam o fato de que o pensamento seria autônomo e a linguagem apenas traduziria esse pensamento e não cumpriria nenhum papel determinante em sua construção e na construção dos conhecimentos (BRONCKART, 2006), considerava-se a existência de uma língua única e ideal ou uma organização estrutural comum a todas as línguas naturais. Entretanto, para Saussure, na medida em que a língua existe no interior dos sujeitos falantes, o funcionamento psicológico desses sujeitos também tem caráter semiótico e social, logo, o pensamento humano depende da estruturação que as relações de signo lhe conferem, e, por isso, não pode existir como um “pensamento puro” (BRONCKART, 2006), pois ele é sempre produto de práticas discursivas.

Essas abordagens ocidentais, conforme sustenta Bronckart (2006), prevaleceram até o século XVII com o advento de diversas línguas modernas e a elaboração de uma filosofia do sujeito pensante que passa a exigir sua revisão. Essa ação reorganiza e analisa as relações entre mundo, pensamento e linguagem. Alguns autores ainda tentam não romper com essa lógica gramatical, mas Bronckart (2006) assume um posicionamento contrário a essa tradição e apresenta argumentos decisivos que conduzem a uma rejeição radical desse posicionamento lógico-gramatical.

Ancorado em Saussure e Vigotski, Bronckart (2006) assinala que os signos linguísticos são os fundamentos da constituição do pensamento consciente e que “as práticas de linguagem situadas (quer dizer, os textos-discursos) são os instrumentos maiores do desenvolvimento humano” (BRONCKART, 2006, p. 9). Nesse viés, o autor considera que o ISD recusa qualquer determinismo definitivo do sócio-discursivo, para ele é indiscutível que as práticas de linguagem são fundamentos do funcionamento humano, mas também é necessário considerar as capacidades cognitivas gerais que resultam de um processo secundário das capacidades de pensamento inicialmente determinadas pelo sociocultural e o linguageiro.

Para Magalhães; Cristovão (2018), o ISD apresenta uma proposta sistematizada de ampliação de capacidades para o pleno desenvolvimento da linguagem direcionada a uma participação social mais consciente e ativa, fornecendo ao indivíduo autonomia para gerenciar e controlar sua própria produção, seja ela oral ou escrita. Dessa maneira, de acordo com os estudos vigotskianos, o papel da linguagem no desenvolvimento é essencial, visto que ela é responsável por propagar e representar todos os significados das ações e objetos do meio social (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018). Nesse sentido, Bronckart (1999) ressalta que a ação é constituinte do resultado da apropriação pelo indivíduo das atividades sociais mediadas pela linguagem.

Bronckart (2006) considera que para compreendermos o que é específico do funcionamento humano é necessário analisar inicialmente as características do agir coletivo, pois é nele que se constroem tanto os fatos sociais quanto as estruturas e os conteúdos do pensamento consciente das pessoas, portanto, “os conhecimentos são o produto da vida, e não o contrário” (BRONCKART, 2006, p. 137). Entretanto, antes de analisarmos as características do agir coletivo é importante considerar alguns conceitos que segundo o autor nos permitirão situar e discutir as noções de texto e discurso que perpassam a linguagem.

Inicialmente, trataremos do termo agir. Bronckart (2006) dá a esse termo um sentido genérico, o qual designa qualquer comportamento ativo de um organismo. No entanto, a espécie humana é a única que operacionalizou um agir comunicativo verbal, mobilizando signos que se organizam em textos e permitindo a construção de um espaço de conhecimento autônomo em relação às circunstâncias individuais da vida (BRONCKART, 2006).

O autor pondera que é necessário distinguir o agir geral do agir verbal, que chamamos de agir de linguagem. Segundo ele, o agir geral designa atividades coletivas diversificadas de cooperação/colaboração que se transformam permanentemente no curso da história das formações sociais e organizam as interações dos indivíduos com o meio ambiente (BRONCKART, 2006). Já o agir verbal – agir de linguagem – pode ser apreendido de forma coletiva, na forma de atividades de linguagem, cuja função maior é assegurar o entendimento indispensável à realização das atividades gerais, contribuindo para seu planejamento, regulação e avaliação. Para o autor, as atividades de linguagem são diversificadas e suas propriedades dependem das opções que foram assumidas pelas formações sociais, pois resultam do tipo de atividade geral com o qual se articulam.

Bronckart (2006) argumenta que embora haja uma distinção entre atividades gerais e atividades de linguagem devemos considerar que as atividades gerais quase sempre requerem as de linguagem, que dependem das atividades gerais. Diante disso, Magalhães; Cristovão

(2018), em diálogo com Bronckart (2006), sustentam que as atividades coletivas propiciam um agir geral, e nesse agir geral está o agir de linguagem, o agir comunicativo (verbal), próprio da espécie humana. Desse modo, afirmam as autoras, as atividades coletivas produzem as atividades de linguagem que garantem o entendimento necessário para a realização das atividades gerais coletivas.

O ISD concebe também aportes teóricos advindos da Psicologia da Linguagem. Definida como uma subdisciplina da Psicologia, ela está centrada na análise do funcionamento e da gênese das condutas de linguagem (BRONCKART, 2006). Entretanto, o autor se opõe a essa concepção, pois considera que a linguagem não é somente um meio de expressão de processos exclusivamente psicológicos, na realidade ela é o instrumento fundador e organizador desses processos, em suas dimensões especificamente humanas. Assim, infere-se que o ISD adota uma abordagem global e unificada do funcionamento psicológico, e toma como unidades de análise a linguagem, as condutas ativas (agir) e o pensamento consciente.

Para Bronckart (2005), “o desenvolvimento histórico da atividade coletiva humana é indissociável da emergência da linguagem verbal” (BRONCKART, 2005, p. 237). A linguagem verbal é condição *sine qua non* para o desenvolvimento da atividade coletiva humana. Ela tem como função principal significar e construir sentido, além de regular a atividade em geral e representar os conhecimentos (BRONCKART, 2005). Sendo assim, “atividade de linguagem apresenta-se em forma de **textos**”, destaca Bronckart (2005, p. 238, grifo do autor). Nesse viés, Bronckart (2006) salienta que a realização de uma ação de linguagem se dá sob a forma de textos que mobilizam recursos lexicais e sintáticos de uma determinada língua natural e considera os modelos de organização textual disponíveis no âmbito dessa língua.

As ações de linguagem se desenvolvem em um determinado contexto de produção que influenciam o modo como o texto se organiza. O texto é resultado de um comportamento verbal desenvolvido por um indivíduo situado em determinado espaço temporal (BRONCKART, 2005). Assim, compreendemos que ele é proveniente de um determinado contexto físico definido pelo lugar de produção, momento de produção, emissor e receptor. A sua produção está inscrita num quadro de atividade de interação comunicativa que implica o mundo subjetivo e o mundo social. Influenciado pelos estudos bakhtinianos, Bronckart (2005) identifica que esse contexto sócio-sujeetivo apresenta determinados parâmetros, como: o lugar social, ou seja, em que categoria de interação o texto é produzido; a posição social do emissor, que corresponde ao seu papel social desempenhado na interação; a posição social do receptor, relacionado ao papel que lhe é atribuído; e os objetivos de interação, que explicitam o ponto de vista do enunciador.

Nessa direção, entendemos que as ações de linguagem se materializam em forma de textos. Para Bronckart (1999), um texto é uma unidade comunicativa de produção da linguagem resultado de uma ação, ou seja, são “correspondentes empíricos/linguísticos das atividades de linguagem de um grupo” (BRONCKART, 2005, p. 239). Os textos são diversificados em “espécies” chamadas de gêneros. Eles são produtos da instrumentalização de mecanismos estruturantes diversos, heterogêneos e facultativos, que se realizam explorando recursos linguísticos. Nesse sentido, “qualquer produção de texto implica escolhas relativas à seleção e à combinação dos mecanismos estruturantes, das operações cognitivas e de suas modalidades de realização linguística” (BRONCKART, 2006, p. 143) e isso ocasiona diferentes materializações de um mesmo gênero em textos diversificados.

Magalhães; Cristovão (2018), em interlocução com os estudos de Bronckart (1999), sustentam que todo texto se inscreve em um determinado gênero que sofre modificações de acordo com as interações humanas às quais estão submetidos. Entretanto, deve-se atentar para o fato de que os gêneros de textos não são identificados e definidos a partir de suas propriedades linguísticas, eles coexistem em um ambiente linguageiro de determinada comunidade verbal, denominado arquiteito (BRONCKART, 1999), e são acumulados historicamente.

Bronckart (2006) define os gêneros de texto como produtos que configuram escolhas possíveis e se encontram momentaneamente “cristalizados” ou estabilizados pelo uso. Essas escolhas dependem do trabalho que as formações sociais de linguagem desenvolvem para que os textos sejam adaptados às atividades as quais se destinam. O autor enfatiza que os gêneros de texto sofrem mudanças significativas com o tempo ou com a história das formações sociais de linguagem e coexistem no ambiente da linguagem, acumulando-se historicamente num subespaço denominado arquiteitabilidade.

Outros autores também trazem considerações sobre os gêneros de texto. Para Dolz; Gagnon (2015), é necessário considerar inicialmente a ancoragem social e a natureza comunicacional do discurso para definir a noção de gênero. As dimensões interativas, as regularidades composicionais e as características formais dos textos produzidos são regularidades pragmáticas. Os autores enfatizam que os gêneros são denominados de acordo com as esferas de atividade e se diferenciam pela finalidade a qual pertencem. Nesse sentido, um determinado texto ao apresentar características compatíveis a outros textos produzidos em situações similares permite a sua identificação como um exemplar de gênero.

Dolz; Gagnon (2015), a partir da perspectiva histórico-cultural a qual são filiados, asseveram que há um conjunto de textos pré-existent, organizados em gêneros empíricos e históricos que se modificam com o tempo ao qual todo membro de uma comunidade é

confrontado. Dessa maneira, os autores coadunam com a definição fornecida por Bronckart (2006) e afirmam também que tanto social quanto culturalmente todo texto é um modelo de gênero. Nesse sentido, compreendemos que há diferentes classes de textos que são modificados no decorrer da história em virtude das transformações das atividades humanas e das situações de interação às quais estão submetidas.

Bronckart (2006) defende a tese de que não podemos estabelecer relação direta entre o agir de linguagem e os gêneros de texto², o que explicaria também a impossibilidade de classificação estável e definitiva dos gêneros. A impossibilidade de classificá-los é consequência da heterogeneidade e do caráter geralmente facultativo dos sistemas que contribuem para a realização da textualidade (BRONCKART, 2006). Entretanto, Schneuwly (2004), retomando Bakhtin (2003), advoga que mesmo sendo “mutáveis e flexíveis”, os gêneros possuem certa estabilidade; eles definem o que é dizível (e inversamente: o que deve ser dito define a escolha de um gênero); possuem uma composição, ou seja, têm uma determinada estrutura definida por sua função; caracterizam-se por um plano comunicacional; e, finalmente, são caracterizados por um estilo.

Os gêneros de textos “são ações de linguagem, modelos pré-construídos e legados pelas gerações anteriores, espécies materializadas em textos que estão cristalizados em determinados momentos, estabilizados pelo uso” (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 25-26), são ao mesmo tempo complexos e heterogêneos, produtos sócio-históricos e instrumentos que semiotizam a ação de linguagem. Ou seja, o gênero é um instrumento da comunicação, ele permite que o ser humano aja discursivamente. As autoras argumentam que esse conceito está diretamente relacionado à concepção bakhtiniana de que os textos são organizados por um mesmo sistema de regras gerais, estendendo assim a noção de gênero a todas as formas de textos produzidos por indivíduos pertencentes a uma comunidade verbal.

Dessa forma, podemos dizer que há um sujeito, denominado de locutor-enunciador, que age discursivamente – oralmente ou por escrito – numa situação definida por uma série de fatores, por meio de um instrumento semiótico complexo – o gênero – que permite simultaneamente a produção e a compreensão de textos (SCHNEUWLY, 2004). Portanto, é em função da situação que guia a ação que as escolhas de gêneros acontecem. Nesse sentido, o autor considera os gêneros como megainstrumentos, ou seja, “uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos” (SCHNEUWLY, 2004, p. 25) que se relacionam o tempo

² Optamos por utilizar a terminologia “gêneros de texto” uma vez que este termo é o adotado pela perspectiva teórico-metodológica a qual nos filiamos.

todo numa cadeia social e discursiva, estabilizando e cristalizando os elementos presentes no gênero.

Dolz; Gagnon (2015) assinalam que a comunicação se dá por meio de textos orais ou escritos. Assim, os autores sustentam que em uma perspectiva interacionista e sociodiscursiva é relevante considerar as situações de interação social, pois são fatores determinantes das atividades languageiras que por sua vez mobilizam signos e se materializam em textos. Esses mecanismos, de textualização e de responsabilização enunciativa (BRONCKART, 2006), são importantes para o desenvolvimento da identidade das pessoas, e incidem sobre as construções psicológicas evidentemente complexas que são as representações do tempo e de sua organização.

O quadro do Interacionismo Sociodiscursivo propõe uma forma de análise textual a partir de uma abordagem descendente que parte das interações sociais para perpassar os gêneros e finalmente tratar das unidades e estruturas linguísticas que os constituem (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018). Esse modelo de análise dos discursos foi estabelecido no quadro de uma visão da filosofia de linguagem definida por Voloshinov (BRONCKART, 2008). Para ele, as unidades do conhecimento humano têm um estatuto semiótico, “são signos de entidades do mundo que se constituem como seus referentes” (BRONCKART, 2008, p. 75). Entretanto, esses signos são resultado de discursos produzidos por indivíduos em interação social e não podem derivar de atividades de sujeitos isolados. Dessa forma, o autor sustenta que os discursos se caracterizam de maneira dialógica e estão inscritos em um meio social, dirigido a um auditório social visto que as palavras possuem duas faces, pois elas emanam de alguém e dirigem-se para alguém, constituindo-se um produto de interação entre locutor e ouvinte.

Portanto, a proposta de Voloshinov é um método de análise descendente da atividade languageira que se desenvolve em um discurso dialógico que tem como foco primeiro as condições e processos de interação social, seguido pelo tratamento da estrutura global dos discursos que permeiam essas interações e por fim volta-se para os níveis de organização dos signos nos discursos em análise (BRONCKART, 2008).

Entendemos então, conforme Bronckart (1999), a partir da definição do ISD, que os textos são “produções verbais” efetivas, que assumem aspectos muito diversos, principalmente por serem articuladas a situações de comunicação muito diferentes. Ou seja, de acordo com a situação de comunicação, o contexto no qual ocorre a interação, os agentes participantes, a formação discursiva ou campo, o texto pode assumir diferentes formas, também chamadas de diferentes espécies de texto, os quais passam a receber a denominação de gêneros textuais

(BRONCKART, 1999). Tal concepção formou-se, sobretudo, a partir das teorias de Bakhtin (2003) sobre gênero do discurso ou tipos de discursos.

Para o autor, há a necessidade de distinguirmos a classificação dos textos em gêneros das classificações baseadas em seu “modo de enunciação”. Dessa forma, Bronckart (1999) reforça a diferença entre gêneros de texto – unidades comunicativas globais, articuladas a um agir de linguagem – e tipos de discurso – unidades linguísticas infra-ordenadas, que não se constituem textos por si mesmos, mas que entram na composição dos textos em modalidades variáveis.

Portanto, segundo o pesquisador, a noção de discurso refere-se mais intimamente ao processo de verbalização do agir de linguagem. Esse processo se realiza de acordo com modalidades diversas de formas linguísticas estáveis (BRONCKART, 2006). Nesse sentido, em consonância com Bronckart (2006), Cadilhe; Garcia-Reis (2017) asseveram que os enunciados são unidades de comunicação discursiva que visam à produção de um diálogo. O discurso é elaborado a partir do contexto no qual é produzido e destina-se a possíveis interlocutores, dessa forma, entendemos que nenhuma produção linguística está isenta de interferências sociais (CADILHE; GARCIA-REIS, 2017).

O propósito do ISD não é sugerir um novo modelo de análise do discurso e sim fornecer auxílio necessário para abordar seu questionamento central, que é o papel que a linguagem e as práticas de linguagem desempenham na constituição e no desenvolvimento das capacidades epistêmicas (ordem dos saberes) e praxeológicas (ordem do agir) dos seres humanos (BRONCKART, 2006). Nesse sentido, Bronckart sustenta que o objetivo do ISD é “demonstrar a interação entre os diferentes tipos de fenômenos mentais e comportamentais, pois é *essa interação que é essencial ao ser humano*, e não um ou outro dos fenômenos particulares que estejam nela envolvidos” (BRONCKART, 2015, p. 108, grifos do autor).

Os conceitos tratados neste subcapítulo – linguagem, textos, gêneros, discurso – não só permeiam as relações sociais com também as determinam. Nesse sentido, entendemos que eles são fundamentais para compreendermos o trabalho, o trabalho docente e as relações que se desenvolvem nessa esfera.

De acordo com nossos estudos, temos evidenciado que o trabalho docente tem sido pesquisado por meio de textos formulados no/sobre o trabalho docente, assim, discutiremos em seguida o trabalho de forma geral e apresentaremos o que levou Bronckart a analisar os textos em situação de trabalho para compreender o desenvolvimento humano. Apresentaremos conceitos advindos de outros campos de pesquisa, em uma perspectiva interdisciplinar que nos

auxilia a compreender o trabalho docente e seus elementos constitutivos e sua relação com a linguagem, textos e discursos.

2.3 TRABALHO E TRABALHO DOCENTE

O objetivo deste subcapítulo é apresentar alguns conceitos sobre o trabalho, trabalho docente e seus elementos constitutivos. Ressaltamos que esses conceitos poderão nos proporcionar um melhor entendimento sobre as concepções de trabalho dos alunos licenciandos entrevistados em nossa pesquisa.

De acordo com Abreu-Tardelli (2006), na sociedade em que vivemos, o trabalho é considerado uma atividade central da existência humana e é por meio dele que o agir se manifesta de forma mais significativa. Contudo, essa forma de agir sofreu diversas transformações sócio-culturais ao longo dos anos. Para compreendermos melhor essa forma de agir, vamos tratar da trajetória do conceito de trabalho em diferentes espaços de tempo até os dias atuais e correlacionar esse agir com o trabalho docente, buscando esclarecer a nossa visão sobre o trabalho do professor e os elementos que lhes são atribuídos.

Consoante Bronckart (2008), “o trabalho é uma forma de agir, ou uma prática, que seria própria da espécie humana” (BRONCKART, 2008, p. 93) e se desenvolve a partir de atividades coletivas organizadas com o objetivo de assegurar a subsistência dos membros da sociedade. O autor considera que essas atividades coletivas organizadas podem também ser denominadas de atividades econômicas, são complexas e diversificadas e visam à produção de bens materiais. Esse tipo de atividade relaciona-se a formas de organização social particular e pressupõe uma divisão do trabalho, na qual tarefas específicas são atribuídas aos indivíduos que estão sujeitos a normas, relações hierárquicas, papéis e responsabilidades (BRONCKART, 2008).

Todavia, o pesquisador chama atenção para o fato de que nem sempre essas formas de atividade econômica foram consideradas um trabalho. As sociedades tradicionais passaram a utilizar um único termo para designar o agir humano e a expressão "trabalho" só aparece a partir do século XVI, com a emergência do capitalismo industrial e da economia de mercado, derivando-se de *tripalium*, um instrumento de tortura que punia os escravos romanos (MACHADO, 2007).

O primeiro sentido dado à palavra trabalho é bíblico, se referia a um agir humano sobre a natureza, direcionado à subsistência física da espécie, foi uma consequência para o pecado de Adão e Eva que expulsos do paraíso tiveram que prover seu próprio sustento (MACHADO, 2007). Já na Grécia e Roma antigas, destaca Machado (2007), as atividades econômicas de

subsistência e produção de bens materiais eram destinadas apenas aos escravos e não aos cidadãos livres, responsáveis pelas produções de espírito, dessa forma, o ócio tinha valor positivo. Esses sentidos eram carregados de uma conotação negativa que determinava o trabalho como algo ruim, torturante, que só poderia ser desenvolvido por escravos.

Nesse sentido, consoante a autora, foi durante a Reforma e a ética protestante que se atribuiu um significado específico ao termo, dando-lhe uma valoração social positiva, pois defendia-se que era dever do bom cristão participar de forma ativa da realidade social e econômica na qual estava inserido. Contudo, Machado (2007) ressalta que a concretização da conotação positiva dada ao trabalho tal como concebemos atualmente aconteceu no século XVIII com a emergência do processo fabril na sociedade. O termo "trabalho" passaria a designar as atividades produtoras de bens materiais e as expressões "trabalho produtivo" e "trabalho improdutivo" deveriam referir-se respectivamente ao trabalho intelectual e ao doméstico. O termo "serviço" também ganha destaque nesse período, entretanto é utilizado para nomear as atividades que não são produtoras de riquezas (MACHADO, 2007).

Essas ideias prevaleceram até o século XIX quando ganham destaque os pensamentos de Marx e Engles contrapondo essas concepções. Machado (2007) considera que esses autores trouxeram novos significados conceituando o trabalho sob uma ótica universal e atemporal,

como a condição básica e fundamental de qualquer vida humana, fundadora do humano e do social, como atividade universal criativa, de expressão e realização do ser humano, em que o homem, ao mesmo tempo que coloca nos objetos externos todas as suas potencialidades subjetivas, vai descobrindo e desenvolvendo plenamente a sua própria realidade (MACHADO, 2007, p. 84).

Abreu-Tardelli (2006) reforça a definição acima ao afirmar que o trabalho é uma condição básica de toda vida humana e tem seu início marcado pela elaboração de instrumentos que atendam a sobrevivência da espécie. Segundo a autora, com a evolução da espécie humana os indivíduos foram desenvolvendo aptidões para realizar tarefas cada vez mais complexas. Dessa forma, o homem passa a se situar na natureza entendendo e aplicando suas leis. Entretanto, Abreu-Tardelli (2006) ressalta que essa concepção de trabalho, marxista, apesar de análoga à definição de Bronckart (2008), não dá ênfase ao papel que a linguagem desempenha nessa atividade humana.

É importante salientar, conforme Machado (2007), que analisar nossas prenoções sobre o que está sendo pesquisado é uma prática fundamental, pois elas podem nos impedir de desenvolver uma visão mais científica dos fatos. Assim, compreendemos que é relevante

construir instrumentos que nos permitam certo distanciamento das prenoções de trabalho que circulam na nossa sociedade e tratá-las de forma crítica e sistemática com o objetivo de superá-las.

Há um intenso debate nas Ciências Humanas e nas Ciências do Trabalho sobre uma compreensão de trabalho que abarque todas as formas de agir humano desenvolvidas em diferentes espaços e momentos históricos. Para Bronckart (2006), o trabalho consiste em

um tipo de atividade ou de prática. (...) é um tipo de atividade própria da espécie humana, que decorre do surgimento, desde o início da história da humanidade, de formas de organização coletiva destinadas a assegurar a sobrevivência econômica dos membros de um grupo: tarefas diversas são distribuídas entre esses membros (o que se chama divisão de trabalho); assim, esses membros se veem com papéis e responsabilidades específicas a eles atribuídos, e a efetivação do controle dessa organização se traduz, necessariamente, pelo estabelecimento de uma hierarquia (BRONCKART, 2006, p. 209).

Entretanto, Machado (2007) considera que essa definição não é suficiente para definir o que consideramos como “trabalho” na sociedade contemporânea e tão pouco como “trabalho do professor”. Pode-se afirmar que as concepções anteriores não trazem as modificações e multiplicidades das formas de trabalho atuais (MACHADO, 2007). Nesse sentido, entendemos que a difícil conceitualização do trabalho nos leva a refletir sobre algumas prenoções, uma vez que essa reflexão poderá clarificar qual o sentido que está sendo atribuído ao termo trabalho em determinado texto ou discurso.

Machado (2007), em um primeiro momento, discorre sobre as atuais noções pré-construídas que circulam sobre o trabalho. A autora aponta que encontrou no dicionário Houaiss 28 definições para o termo trabalho das quais selecionou algumas referentes ao trabalho humano que interessam ser discutidas, são elas: "trabalho" como esforço; como conjunto de atividades, produtivas ou criativas, que o homem exerce para atingir um determinado fim; como atividade profissional regular, remunerada ou assalariada; ação ou modo de executar uma tarefa, de manejar um instrumento e como tarefa; e, por fim, definições de caráter filosófico, de Hegel e Marx.

A autora procede a uma comparação desses conceitos com definições encontradas no dicionário *online* do francês e assevera que embora semelhantes às encontradas no dicionário brasileiro elas apresentam-se mais completas e submetem-se a uma classificação que as divide em quatro grupos básicos. O primeiro grupo relaciona-se a definições que dão ênfase à própria atividade como a atividade humana, que exige um esforço para a modificação dos elementos

da natureza com o objetivo de criar e produzir coisas novas, de novas ideias e também como tarefa – “atividade definida e limitada, imposta por outro ou pelo próprio indivíduo, para ser executada sob determinadas condições” (MACHADO, 2007, p. 81); o segundo grupo refere-se a definições que dão destaque ao resultado do trabalho, ou seja, a própria produção realizada; em relação ao terceiro grupo evidenciam-se definições que enfatizam a execução e as condições de trabalho. De acordo com a autora, nessa definição observa-se a utilização do termo “trabalho” em dois sentidos, como o desenvolvimento de variadas atividades organizadas de modo coordenado, intelectuais ou manuais, de uma ou de várias pessoas com a finalidade de realizar algo, e também como conjunto de procedimentos que envolvem material técnico, tempo e atividade física de uma ou de várias pessoas; e por fim, o quarto grupo que dá ênfase à relação entre trabalho e salário, entendendo-o como atividade laboriosa executada em troca de um bem, ou mais comumente em troca de dinheiro, com a finalidade de subsistência; ou como atividade assalariada, exercida em uma empresa e subordinada por leis e códigos (MACHADO, 2007).

Consoante Machado (2007), esses múltiplos significados dados à palavra trabalho nas duas línguas não dizem apenas de significações construídas atualmente, trazem com elas valores acumulados, sócio-historicamente construídos em ambas as sociedades como um acordo social para estabelecer e efetivar o significado de um determinado termo. A autora destaca ainda que as definições trazidas pelos dicionários evidenciam que as próprias transformações das relações sociais e de organização do trabalho contribuíram para agregar não apenas valores históricos, mas também novos valores à palavra trabalho.

Entretanto, mesmo que essas definições identifiquem os diferentes olhares sobre o trabalho humano ou como ele foi considerado ao longo dos anos, nenhuma delas mostrou-se capaz de unificar e abarcar todos os focos possíveis da palavra “trabalho” (MACHADO, 2007). Diante dessas diversas significações apresentadas, a autora pondera que devemos ter muito claro qual o significado que está sendo atribuído ao utilizá-la, e qual o significado dado a ela em diferentes textos e contextos.

Observamos, em conjunto com Bronckart (2008), que essa forma de organização econômico-social sempre exigiu processos de análise. Nesse sentido, a partir do século XX os estudos de Taylor ganham destaque, propondo uma ciência do trabalho cujo objetivo era a partir de um conjunto de procedimentos e técnicas analisar minuciosamente as tarefas desenvolvidas pelos trabalhadores nas fábricas (MACHADO, 2007), desde cada movimento a ser feito até o tempo gasto, com vistas ao controle total da sua execução, de uma maior produtividade e maiores lucros. Entretanto, compreendemos que a sobrecarga de trabalho pode trazer prejuízos

ao trabalhador. Apoiando-nos em Clot (2007), entendemos que o excesso de trabalho é uma das causas do adoecimento profissional.

De acordo com Bronckart (2008), esses princípios, conhecidos por taylorismo, perduraram até a metade do século XX, servindo como parâmetro organizador do trabalho industrial. Contudo, esses princípios, argumenta o autor, motivaram o surgimento da psicologia do trabalho. Essa vertente passou a considerar o indivíduo e suas particularidades, mas ainda estava direcionada à adaptação do trabalhador às características de suas tarefas, buscando adaptar o homem a seu trabalho e encontrando um lugar no qual ele pudesse contribuir para aumentar a rentabilidade.

Na França pós-guerra, pesquisadores começaram a desenvolver estudos sobre o trabalho invertendo a lógica até então proposta (MACHADO, 2007), já que o objetivo não era mais adaptar os indivíduos ao trabalho, e sim melhorar as condições de trabalho para que pudessem desenvolvê-lo. Assim, consoante à autora, surge a ergonomia de vertente francesa, voltada para a análise da atividade humana em situação de trabalho que considera o trabalhador como objeto central e busca analisar não apenas o que é observável, mas toma toda sua multidimensionalidade (fisiológica, cognitiva, afetiva e social).

Bueno (2007) destaca, em consonância com os estudos de Machado (2007), que a Ergonomia da Atividade considera o ponto de vista do trabalhador, assumindo como unidade de análise a atividade desenvolvida pelo indivíduo em seu local de trabalho por meio da qual ele também pode se desenvolver. Dessa forma, a análise está centrada no trabalho efetivo, ou seja, no real do trabalho, o que Bronckart (2008) chama de “efetividade do trabalho” (BRONCKART, 2008, p. 97), problemas reais, em situações reais, em tempo real. Nesse viés, Machado (2007) compreende que a ergonomia francesa contrapõe o taylorismo, demonstrando que seu modo de prescrever as tarefas dos trabalhadores é totalmente inexecutável, pois há uma inevitável distância entre as prescrições e a atividade real do trabalhador.

Machado (2007) afirma que a partir desse cenário surgem duas noções centrais da ergonomia, trabalho prescrito e trabalho realizado³. O trabalho prescrito corresponde a uma série de procedimentos, normas e regras que regulamentam a ação dos trabalhadores; já o trabalho realizado configura-se como um conjunto de ações efetivamente realizadas (MACHADO, 2002). Entendemos em consonância com a autora que qualquer atividade a ser realizada pelo trabalhador apresentará normas e regras que irão configurar inicialmente a sua ação. Essas restrições normalmente são encontradas em textos “instrucionais ou

³ Esses termos se originam na Clínica da Atividade e na Ergonomia.

procedimentais” (MACHADO, 2002, p. 41) que definem as tarefas, objetivos, condições materiais, desenvolvimento temporal e os resultados esperados, responsabilidades definidas para cada trabalhador, pré-figurando suas ações. Nesse conjunto de textos, Machado (2002) acrescenta os textos de planificação, planejados pelos próprios trabalhadores com a finalidade de atingir os objetivos determinados pela prefiguração inicial, indicando um terceiro nível de trabalho: o planejado (MACHADO, 2002). É importante destacar que o não cumprimento integral das prescrições, aquilo que seria considerado um déficit do trabalhador, passou a ser visto como elemento constitutivo da atividade do trabalho que dá espaço para a atividade criadora dos trabalhadores em confronto com a situação real de trabalho em que se encontram (MACHADO, 2007).

Bronckart (2008) destaca outro viés de pesquisas sobre o trabalho, a Clínica da Atividade. Segundo o autor, essa abordagem amplia a definição de trabalho, considerando-o como um meio de garantir a existência de todos e assegurar a sua própria. Clot (2007), pesquisador da Clínica da Atividade, define o trabalho como uma atividade triplamente dirigida, pois considera o comportamento do trabalhador, o objeto da tarefa, e também os outros envolvidos na atividade. Nesse sentido, o pesquisador assevera que o trabalho é uma “atividade dirigida pelo sujeito, para o objeto e para a atividade dos outros, com a mediação do gênero” (CLOT, 2007, p. 97). Essa abordagem, ressalta Bronckart (2008), concebe o trabalho como aquilo muito além do que é visível, uma vez que o trabalho real do ser humano seria também aquilo que foi pensado, impedido, possível, realizado, desejado etc. Nessa direção, essa nova visão de trabalho permite acrescentar a noção de trabalho real, ou real da atividade (CLOT, 2007).

Observa-se também que a Clínica da Atividade propõe a existência de gêneros profissionais, indo ao encontro das noções bakhtinianas de gênero e estilo de discurso. “Esses gêneros profissionais são definidos como tipo relativamente estáveis de atividade socialmente organizada por um meio profissional” (BRONCKART, 2008, p. 100) que se constituem simultaneamente como recursos e coerções para o trabalhador, transformados e reorganizados por eles de acordo com suas particularidades.

Como ressalta Machado (2007), com as transformações que foram ocorrendo ao longo dos anos o trabalho material e físico foi substituído pelo imaterial ou de prestação de serviços. Novas exigências e capacidades foram impostas aos trabalhadores como a capacidade de compreensão, de processar e aplicar informações e especificamente a capacidade de comunicar-se eficientemente. Dessa maneira, conforme Bronckart (2008), as produções languageiras em situação de trabalho ganharam destaque no campo da Ergonomia. Surge na França o interesse

das ciências de trabalho pela questão da linguagem ao mesmo tempo em que na Linguística surge o interesse pelo estudo da linguagem nas situações de trabalho (MACHADO, 2007).

A noção da parte languageira do trabalho (BRONCKART, 2008) refere-se a situações nas quais determinadas atividades (mecânicas ou corporais) podem ser substituídas, acompanhadas ou mesmo determinadas pelas produções languageiras. Assim, os trabalhadores deveriam se expressar, falar, se comunicar e cooperar, ser sujeito da comunicação, entretanto, essa comunicação costuma ser sempre predefinida pela empresa (MACHADO, 2007). A autora afirma que as pesquisas sobre linguagem em situação de trabalho têm como foco suas formas e funções na construção das prescrições, na constituição das representações dos trabalhadores, etc.

Machado *et al.* (2009) sustentam que as ações humanas não podem ser tomadas no fluxo contínuo do agir somente por meio da observação de condutas explícitas dos indivíduos, elas devem ser analisadas a partir de interpretações, produzidas pela utilização de um agir languageiro, em textos próprios dos actantes ou observadores dessas ações. Dessa maneira, para compreendermos melhor a atividade educacional, o objeto de análise deixa de ser as condutas diretamente observáveis e direciona-se para os textos que são desenvolvidos na situação de trabalho e sobre essa atividade profissional.

As pesquisas cujos aportes teórico-metodológicos são os do ISD, assevera Machado (2007), buscam analisar essas atividades languageiras a partir de textos prefigurativos (linguagem sobre o trabalho), textos produzidos em situação de trabalho (linguagem no trabalho), e textos avaliativos ou interpretativos (linguagem como trabalho), que configuram o objeto de análise e estudo da nossa pesquisa. Nesse contexto, Bronckart (2008) ressalta que diversos debates e estudos dirigiram-se para as questões linguísticas e semióticas dos discursos no trabalho em variados segmentos profissionais.

Os textos produzidos em situação de trabalho normalmente são elaborados pelo próprio trabalhador em interação com outros actantes como, por exemplo, nas relações entre professor e aluno. Já os textos prefigurativos são aqueles que fornecem um modelo para o agir (MACHADO *et al.*, 2009). Os textos prefigurativos são divididos em i) textos de prefiguração genérica (derivados dos próprios trabalhadores ou de outras fontes) quando o agir está situado fora das restrições impostas pelo trabalho; ii) textos de prefiguração específica direcionados ao agir em situação de trabalho que podem ser oriundos de instâncias externas, indicando de forma explícita ou implícita as tarefas que devem ser realizadas, como por exemplo os textos prescritivos do trabalho educacional – leis e documentos fornecidos pelo Ministério da Educação. De acordo com Machado *et al.* (2009), além desses tipos de textos há também os

textos planificadores ou auto-prescritivos que são produzidos pelos próprios trabalhadores antes de realizarem uma determinada tarefa (plano de aula, planejamentos de curso, entre outros).

É importante ressaltar que, mais recentemente, algumas pesquisas têm direcionado seus estudos para análise de textos produzidos por instituições governamentais que buscam orientar e prescrever o trabalho docente, como a de Garcia-Reis (2020). Esses textos são documentos que preparam, organizam, planificam o trabalho e trazem tarefas específicas a serem executadas (BRONCKART, 2008). De acordo com o autor, esses textos, no início das suas pesquisas, foram chamados de “textos prescritivos do trabalho educacional”, expressão consagrada pelos ergonomistas da clínica da atividade e comumente utilizada para outras situações de trabalho.

Bronckart (2008) identificou em um primeiro estudo sobre esses textos que a dimensão de prescrição não está presente de forma explícita nesses documentos e a partir desse dado optou-se por nomeá-los de textos “prefigurativos”. Entretanto, o autor pontua que um exame mais minucioso demonstrou que esses textos possuem outras finalidades que vão além da de antecipar as formas de agir do professor, por isso, passou-se a adotar uma nova terminologia para referir-se a eles: textos (ou documentos) do entorno-precedente ao agir (BRONCKART, 2008).

Conforme evidenciado pelos estudos de Machado *et al.* (2009), a ação sempre estará sujeita a uma descrição, interpretação ou avaliação seja por nós mesmos ou por observadores externos. Dessa maneira, considerando que o agir é passível de avaliação, entendemos que após a realização de uma determinada tarefa, textos descritivos/interpretativos/avaliativos também podem ser produzidos. Assim, o objetivo maior é um aprofundamento teórico-metodológico sobre as relações entre linguagem e trabalho educacional por meio de análises de práticas de linguagem no e sobre o trabalho educacional (MACHADO *et al.*, 2009) a partir desses textos produzidos.

Segundo destaca Machado (2007), até o final da década de 90, pesquisas específicas da Ergonomia, outra vertente que estuda o trabalho, ainda não tinham o trabalho docente como foco de investigação. As transformações ocorridas nos processos de trabalho, nos quais o tempo e a produção em série e de massa são abandonados em prol da flexibilização da produção, da especialização flexível por novos modelos de produtividade e novas formas de produção adequadas à lógica mercantilista deram abertura para o estudo de um novo objeto de investigação: o trabalho docente (MACHADO, 2007). Nesse viés, a autora ressalta que só recentemente o trabalho intelectual, não produtor de bens materiais, passou a ser considerado objeto de estudo e a atividade de ensino vista como um verdadeiro trabalho. O trabalho docente, assinala Amigues (2004), era conceituado pelo senso comum a partir da utilização de meios

para atingir um fim em que os meios são os métodos de ensino, ou seja, os programas, que favorecem a aprendizagem dos alunos.

Machado (2007) pontua que essas mudanças no mundo do trabalho começaram de cima para baixo, ou seja, de instituições governamentais e empresas que avaliavam programas e métodos de formação profissional em vigência e concluíam que eles não se adequavam à formação profissional requisitada pelo mercado de trabalho. Esses discursos se instituíram e estabeleceram uma série de reformas educacionais com características mercantilistas, deixando clara a eminência da “mercantilização dos bens intelectuais” (MACHADO, 2007, p. 89), exigindo reformulações nos métodos e conteúdos de ensino, além disso, apontavam para a necessidade de formar um novo profissional do ensino. A autora cita como exemplo desse processo a promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, que trouxeram uma série de mudanças significativas para o ensino.

A pesquisadora identifica que essas mudanças levaram a muitas consequências no agir do professor, em sua subjetividade e identidade. O professor passou a ser considerado executor das prescrições editadas por entidades educacionais, ou seja, cabia a ele aplicá-las, reduzindo seu papel de ator do processo educacional para um simples agente desse processo (BRONCKART; MACHADO, 2004). Porém, simultaneamente a essas mudanças, conforme Machado (2007), surge um movimento contrário a essas políticas governamentais, buscando compreendê-las, e apontando a necessidade de considerar o professor não apenas como mero executor de prescrições que utiliza artefatos materiais ou simbólicos previamente selecionados e prescritos por especialistas. A partir desse movimento de contraposição, pesquisadores voltados para questões educacionais viram que a ergonomia poderia ser um instrumento adequado para destacar a complexidade da atividade educacional como trabalho e o real desempenho do professor como trabalhador.

Para a ergonomia, “o trabalho é considerado um objeto teórico em (re)construção, multidimensional e polissêmico, cuja configuração não pode ser colocada a priori” (MACHADO 2007, p. 90), por isso os ergonomistas o consideram como um enigma. Nesse viés, ao mencionar o trabalho do professor, a autora também o determina como um verdadeiro enigma, visto que não há conceitos prontos e definitivos, e sim conceitualizações provisórias que vão sendo construídas e reconstruídas de acordo com os resultados das pesquisas realizadas.

Dessa maneira, os aportes trazidos pela Ergonomia e pela Clínica da Atividade contribuíram sobremaneira para que Machado (2007) elaborasse uma definição, mesmo que provisória, do que compreende como trabalho do professor. Assim, com base em diversos autores (BRONCKART, 2008, 2006; AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004; CLOT, 2007) e

fundamentando-se em uma leitura marxista da atividade do trabalho, a autora afirma que essa atividade pode ser compreendida a partir das seguintes dimensões:

- a) É uma atividade *situada*, influenciada por um contexto mais imediato e mais amplo;
É pessoal e sempre única, engajando o trabalhador em todas as suas dimensões (física, cognitiva, emocional, etc.);
É impessoal, pois não se desenvolve de forma totalmente livre, pois as tarefas são prescritas, em um primeiro momento por instâncias externas e hierarquicamente superiores ao trabalhador;
- b) É *prefigurada* pelo próprio trabalhador, na medida que ele reelabora as prescrições, construindo prescrições para si mesmo e guiando-se por objetivos que constrói para si mesmo, como uma solução de compromisso com o que as prescrições externas lhe demandam, com a situação específica em que se encontra e com os próprios limites de seu funcionamento físico e psíquico;
- c) É *mediada* por instrumentos materiais ou simbólicos, na medida em que o trabalhador se apropria de artefatos socialmente construídos e disponibilizados para ele pelo meio social;
- d) É *interacional*, pois sua interação é multidimensional e de mão dupla, pois ao agir sobre o meio com a utilização de instrumentos (materiais ou simbólicos), o trabalhador transforma esse meio e esses instrumentos e ao mesmo tempo é transformado por eles;
- e) É *interpessoal*, envolve a interação de vários sujeitos presentes na situação de trabalho e até mesmo os ausentes;
- f) É *transpessoal*, pois é também guiada por modelos específicos do agir de cada ofício sociohistoricamente construídos pelos coletivos de trabalho;
- g) É *conflituosa* devido as escolhas que devem ser feitas frequentemente pelos trabalhadores para (re)direcionar seu agir em diferentes situações contraditórias do agir de outros envolvidos, do meio, dos artefatos, das prescrições, entre outros;
- h) *Fonte de aprendizagem de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades* do trabalhador devido a seu caráter conflituoso; ou *fonte de impedimento para novas aprendizagens e para esse desenvolvimento*, quando o trabalhador se vê frente a dilemas intransponíveis que lhe amputam o seu agir, gerando-lhe sofrimento, fadiga, estresse e até desistência de agir no seu ofício (MACHADO, 2007, p. 91-92).

Considerando tais dimensões, a autora conceitua o trabalho docente como

[...] uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação –, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação (MACHADO, 2007, p. 93).

Nesse viés, Machado (2009) sustenta que o trabalho é uma atividade complexa, conflituosa, pois exige que o trabalhador faça uma série de escolhas para enfrentar diversos conflitos com o outro e com o meio, mobilizando artefatos e prescrições. Assim, o trabalhador orienta-se por objetivos que ele mesmo construiu para determinada situação na qual se encontra, em resposta às prescrições pré-estabelecidas.

Portanto, o trabalho do professor desenvolve-se a partir de uma rede de múltiplas relações sociais em um contexto sócio-histórico particular, que se insere em um determinado sistema educacional e em um determinado sistema de ensino (MACHADO, 2007). Uma série de elementos básicos que estão interligados são utilizados pelo professor para desenvolver seu trabalho. Assim, Machado (2007) destaca que o professor age sobre o meio organizando-o de forma a possibilitar a aprendizagem de conteúdos disciplinares e o desenvolvimento de capacidades específicas, interagindo com diferentes outros (alunos, pais, colegas de profissão, direção etc.), recorrendo a artefatos materiais ou simbólicos, quando os considera úteis e necessários, construídos sócio-historicamente, apropriados e transformados por ele em instrumentos para o seu agir.

Para a pesquisadora, o trabalho docente vai além dos limites da sala de aula, pois considera-se que o objetivo é criar um meio propício para a aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento de capacidades específicas (MACHADO, 2007). Nesse sentido, a autora afirma que o objeto do trabalho do professor não se resume em contribuir para que o aluno transforme seu modo de pensar, agir e expressar-se, ou auxiliá-lo a se tornar um cidadão crítico e responsável, como tem sido proposto pelas prescrições institucionais e pesquisadores da educação. Corroborando a tese, Amigues (2004) reforça que variadas dimensões perpassam a atividade do professor. Essa atividade dirige-se não apenas aos alunos, mas também à instituição na qual trabalha, aos pais, diretores, outros professores e outros profissionais implicados nesse agir. Portanto, ao agir, o professor estabelece e coordena vários elementos que integram sua atividade, como as prescrições, os coletivos, as regras de ofício e as ferramentas (AMIGUES, 2004).

Na esteira dessas concepções, Amigues (2004) considera que as prescrições desempenham um papel decisivo na atividade docente, pois elas desencadeiam a ação do professor e constroem sua atividade. Entretanto, o autor aponta que essas prescrições são vagas e isso leva os professores a redefinir as tarefas que lhes são prescritas, que conseqüentemente irão definir as tarefas que serão prescritas aos alunos. Entendemos que considerar as prescrições como vagas não teria uma conotação negativa, pois conforme os apontamentos de Machado (2007), para desenvolver um trabalho significativo em sala de aula, de forma plena, o professor

deve ter liberdade criativa para reelaborar as prescrições de acordo com cada situação, com os objetivos e capacidades de seus alunos, e também de acordo com seus próprios interesses, objetivos, capacidades e recursos, reorientando o seu agir conforme as necessidades de cada momento. Além disso, é preciso considerar as representações que mantém sobre os “outros” interiorizados e sobre os critérios avaliativos utilizados por ele em relação a seu agir.

As dimensões coletivas do trabalho docente dificilmente são consideradas, contudo elas têm grande importância, visto que é no coletivo que várias questões são discutidas e tratadas. É nesse contexto que as prescrições iniciais são repensadas para reorganizar a tarefa dos professores em sua classe (AMIGUES, 2004). Nessa mesma linha de pensamento, Bueno (2007) enfatiza a relevância de considerar o coletivo de trabalho no trabalho docente, pois não se trata apenas de um grupo de pessoas, mas também de uma memória coletiva que cada professor carrega e está sempre recorrendo, para validar um artefato, refutar uma regra, ou mesmo questionar um comportamento (BUENO, 2007).

As regras de ofício (AMIGUES, 2004) compreendem aquilo que liga os professores entre si, são um conjunto de regras sobre as formas de agir que constituem aquilo que Clot (2007) chama de gêneros profissionais. Elas são construídas ao longo do tempo e podem ser retomadas a qualquer momento, reúnem gestos genéricos relativos ao conjunto dos professores e gestos específicos próprios de cada disciplina. Amigues (2004) afirma que para realizar seu trabalho, o professor também encontra diversas ferramentas concebidas por ele mesmo e também por outros profissionais. O autor assinala que essas ferramentas estão a serviço do ensino, todavia só se tornam instrumento de trabalho quando são apropriadas pelo trabalhador e transformadas por ele e para ele, garantindo sua eficácia para a realização de determinada tarefa.

Assim, entendemos, consoante Amigues (2004), que o trabalho do professor não é uma atividade individual que se limita à sala de aula e à interação com os alunos, uma atividade praticada sem o uso de ferramentas, livre das tradições profissionais inerentes dessa profissão. O autor enfatiza que o trabalho docente apresenta-se simultaneamente como uma “atividade regulada explícita ou implicitamente, como uma atividade contínua de invenção de soluções, e, enfim, como uma atividade coletiva” (AMIGUES, 2004, p. 45).

Machado (2007) destaca que muitos pesquisadores têm identificado e analisado diferentes dimensões das situações de trabalho educacional, revelando as mais diversas representações sobre o agir do professor em textos produzidos no/sobre o trabalho docente. A autora sustenta que essas pesquisas têm apontado que o verdadeiro déficit não está no professor,

mas nas prescrições ou nas condições de trabalho que impedem a realização do seu agir e acabam comprometendo seu desenvolvimento individual.

Portanto, não basta definir o trabalho, é necessário entender como a sociedade atual o compreende, para que possamos melhor delinear-lo. Essa compreensão poderá contribuir para uma melhor interpretação dos registros do agir representados em nossa pesquisa na amplitude do contexto sociointeracional do qual o professor faz parte. Assim, compreendemos, em concordância com Machado (2007), que as pesquisas sobre o trabalho docente podem nos auxiliar a identificar e confrontar diferentes significações dessa atividade, construídas nos e pelos textos de diferentes instâncias educacionais ou observadores do trabalho docente, e a desenvolver uma crítica coerente sobre as falsas representações que sustentam uma imagem negativa do professor, não o considerando verdadeiro ator de seu trabalho.

Os estudos consultados evidenciam que a situação de trabalho se configura a partir de uma rede discursiva produzida pelos próprios trabalhadores quando estão em ação e a análise dessa rede pode nos levar a compreender as relações entre linguagem e trabalho (MACHADO; BRONCKART, 2004). Tal como mencionado anteriormente, as relações entre linguagem e trabalho podem ser tomadas a partir de três modalidades: linguagem sobre trabalho, linguagem como trabalho e linguagem no trabalho. Os autores argumentam que análises de diferentes textos sobre o trabalho do professor podem nos auxiliar a repensar o seu trabalho, tanto em relação ao seu agir concreto quanto em relação ao senso comum socialmente construído sobre ele. Essas produções textuais nos permitem interpretar as ações desenvolvidas pelo professor, sua configuração, as representações sobre sua motivação, sua finalidade, os artefatos e as ferramentas utilizados para o desenvolvimento da sua atividade.

Em suma, neste capítulo partimos de uma discussão sobre o quadro teórico-metodológico do ISD, retomando seus fundamentos, bem como sua entrada e aceitação no cenário educacional brasileiro. Destacamos os conceitos de linguagem, texto e gêneros textuais que advindos da análise do discurso são considerados importantes instrumentos metodológicos de análise. Por fim, procuramos revelar aspectos relevantes relacionados ao trabalho e ao trabalho docente, concepções consideradas centrais tanto para o ISD como também para a nossa pesquisa.

No próximo capítulo, discutiremos algumas particularidades da formação para o trabalho docente e as características necessárias para o desenvolvimento desse *métier* numa defesa da profissionalização do trabalho do professor; posteriormente, exporemos algumas considerações sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente - DCN.

3 FORMAÇÃO PARA O TRABALHO DOCENTE

O objetivo deste capítulo é trazer uma discussão sobre a formação docente, visto que essa área se desenvolveu significativamente por meio de diversas pesquisas, estudos e discussões que deram origem a uma grande produção científica, contribuindo para a reflexão sobre o atual processo de formação de professores. A partir dessas discussões, destacamos também alguns aspectos do principal documento que hoje tem balizado a construção dos projetos pedagógicos das licenciaturas, bem como regulamentado os cursos de formação inicial no Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente de 2015. Ressaltamos também neste capítulo que o campo teórico da formação docente traz uma série de desafios a serem superados a fim de garantir uma educação de qualidade.

De acordo com os apontamentos de Gatti (2016), a grande preocupação que assola diversos setores da sociedade atual diz respeito aos níveis de qualidade do ensino e das aprendizagens. Segundo a autora, alguns dados têm mostrado que a realidade educacional passa por uma série de enfrentamentos que precisam ser solucionados. A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), por exemplo, tem mostrado diversos problemas referentes à alfabetização das crianças. As informações trazidas permitem compreender que uma em cada quatro crianças que chegam ao terceiro ano do ensino fundamental não sabem ler ou escrever e uma grande parcela não consegue escrever corretamente um texto simples (GATTI, 2016). O Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) também tem apontado dados alarmantes no que se refere ao baixo índice de conclusão nos anos iniciais do ensino fundamental. Gatti (2016) assevera que esses dados são extremamente relevantes, pois nos obrigam a olhar mais atentamente e a refletir sobre as políticas educacionais e suas formas de desenvolvimento. Além disso, a partir dessas informações, podemos inferir aspectos sobre a formação que é oferecida aos professores para enfrentar as adversidades da contemporaneidade presentes nas salas de aula da educação básica.

A formação de professores em nível superior no Brasil, conforme aponta Gatti (2013/2014), tem sido um grande desafio. Políticas e ações governamentais na área educacional vêm se desenvolvendo em diversos países, sobretudo aquelas voltadas para os aspectos referentes aos professores, considerados profissionais centrais e mais importantes na propagação de conhecimentos e de elementos constituintes da cultura (GATTI, 2013/2014). Consoante as pesquisas da autora, os dados disponibilizados por estudos sobre a formação de professores para a educação básica em nível superior no Brasil têm revelado que o cenário geral

da formação docente apresenta um acúmulo de impasses e problemas historicamente construídos e acumulados que precisam ser solucionados.

As políticas e as práticas de formação docente têm gerado um sentimento de insatisfação (GATTI, 2019). No que diz respeito às políticas educacionais, a autora afirma que as críticas direcionam-se à precarização, desprofissionalização e aligeiramento da formação, à frágil articulação entre formação inicial e continuada, baixos salários e condições de trabalho; já em relação às práticas formativas, as considerações giram em torno da frágil articulação entre teoria e prática, ou seja, entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico, e também entre o distanciamento da escola com a universidade.

Para discutirmos sobre a formação de professores, Gatti (2010) afirma que é necessário, inicialmente, fazermos uma retrospectiva sobre sua constituição histórica que muito poderá nos revelar. De acordo com a autora, a formação docente foi proposta no final do século XIX com a criação das Escolas Normais. Essa formação ocorria em nível secundário e posteriormente em nível médio até meados do século XX, quando a promulgação da lei 9.394/96 passa a prever a formação docente em nível superior, com prazo de dez anos para que as instituições de ensino se adequassem a esse regulamento. Entretanto, a estudiosa assevera que a preocupação efetiva com a formação de professores para atuar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio pode ser notada apenas no início do século XX.

Durante o período colonial do Brasil, os professores formadores, como José de Anchieta, por exemplo, eram formados para catequizar os índios. Foi apenas a partir do século XIX, mais especificamente em 1834, que a primeira Escola Normal foi instituída, tendo como objetivo a preparação dos professores. Todavia, o seu currículo era bastante restrito aos conteúdos que deveriam ser ensinados na escola, a formação didático-pedagógica não era contemplada e isso acabou gerando uma grande lacuna na formação (STUTZ, 2015).

Saviani (2009) afirma que entre os anos de 1890 e 1932 houve uma expansão e um fortalecimento das Escolas Normais a partir da reforma da instituição pública do estado de São Paulo. Essa reforma foi marcada por dois fatores, o enriquecimento dos conteúdos curriculares e a ênfase em exercícios práticos de ensino. Os reformadores acreditavam que para assegurar a formação docente era fundamental a organização curricular e a preparação pedagógico-didática. Nota-se que essa reforma se expandiu para outros estados que enviavam seus educadores para observar e estagiar nessas instituições a fim de compreenderem o modelo de formação adotado e propagá-lo (SAVIANI, 2009). No entanto, ainda conforme Saviani (2009), a expansão desse novo modelo de formação não logrou em avanços significativos, visto que muitas instituições

ainda permaneciam arraigadas no padrão até então dominante centrado no âmbito de conhecimentos a serem transmitidos.

Posteriormente, observa-se que os institutos de educação inauguraram uma nova fase para a educação. Entre os anos de 1932 e 1939, os primeiros cursos em nível universitário de Pedagogia e Licenciatura foram implantados pelos Institutos de Educação e as Escolas Normais se transformaram em Escola de Professores (SAVIANI, 2009). Nesse sentido, o autor destaca que “os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico” (SAVIANI, 2009, p. 146). Dessa forma, consolidava-se um modelo de formação docente pedagógico-didático mais eficiente, que permitia corrigir as distorções do modelo adotado pelas Escolas Normais.

Os estudos de Saviani (2009) apontam que entre os anos de 1939 e 1971, os Institutos de Educação são elevados ao nível universitário e, a partir disso, os cursos de formação de professores passam a ser organizados com base no modelo que privilegiava o ensino de disciplinas específicas, ou seja, conteúdos cognitivos nos três primeiros anos, e no último ano o ensino de disciplinas voltadas para a formação didática (SAVIANI, 2009). De acordo com o pesquisador, esse modelo se espalhou por todo o país como procedimento a ser utilizado para a formação docente, tanto para as Licenciaturas quanto para os cursos de Pedagogia, e ficou conhecido como esquema 3+1.

Corroborando a tese, Diolinda; Bueno (2018) assinalam que esse modelo formativo considera o conhecimento teórico como aquele que irá garantir ao futuro professor um trabalho de qualidade e eficaz em detrimento do conhecimento pedagógico-didático. Para Gatti (2019), essa cultura de formação se consagrou e está enraizada nas diversas instituições de ensino até os dias atuais, promovendo a “separação entre áreas de conhecimentos específicos e áreas de conhecimentos para a docência” (GATTI, 2019, p. 23).

Todo esse histórico dos cursos de formação de professores, traçado por Saviani (2009) e Gatti (2013/2014; 2016; 2019), nos permite perceber a força da tradição de um modelo formativo que se consolidou no início do século XX, e apresenta dificuldades de inovar-se até os dias atuais. Para Gatti (2013/2014), o esquema de formação híbrido consolidado historicamente no país, desde as origens das licenciaturas no início do século passado, postas como complemento dos bacharelados, revela-se estagnado à construção de concepções específicas para a formação de professores.

Conforme Stutz (2015), foi a partir dos anos 80 que a concepção de educação como prática social ganhou maior destaque. A preocupação que antes era voltada apenas para a sala

de aula ganhou novos contornos e passou-se a considerar questões mais amplas, com ações pedagógicas de cunho político e social. A autora enfatiza a contraposição ao tecnicismo dominante e as novas discussões acerca da política de formação docente que começaram vir à tona.

Gatti (2013/2014) assevera que no Brasil não há uma centralização da formação docente de modo integrado, com perfil próprio como ocorre nas outras profissões (engenharia, medicina, direito etc.) e, em outros países, nos quais há unidades ou centros de formação de professores que reúnem todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão referentes à educação, à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas. A autora sustenta que,

no Brasil, os cursos de licenciatura mostram-se estanques entre si e, também, segregam a formação na área específica dos conhecimentos pedagógicos, dedicando parte exígua de seu currículo às práticas profissionais docentes, às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar (GATTI, 2013/2014, p. 39).

Assim, entendemos que o campo de trabalho efetivo do professor não é tomado como referência nos currículos e ementas dos cursos de formação docente, revelando uma dicotomia entre teoria e prática além de um verdadeiro distanciamento do trabalho real realizado nas escolas. Essa formação clássica, propedêutica, dissociada das experiências e conhecimentos adquiridos no exercício profissional tem se mostrado, de acordo com os estudos de Gatti (2013/2014), ineficaz na contemporaneidade, pois a formação inicial de um profissional, além da formação acadêmica, envolve a mobilização de diversos saberes que muitas vezes são adquiridos em situações de trabalho, ambientes que se constituem como verdadeiros campos de formação.

A vivência acadêmica de ensino, nas graduações, evidencia a predominância de um trabalho fragmentado (GATTI, 2019). As pesquisas da autora apontam para a pouca valorização atribuída às estruturas e dinâmicas formativas, fazendo com que essa formação se mostre superficial, breve e rápida, além disso, acabam subjugando a tarefa docente, pois implicitamente consideram o conteúdo de dar aulas insignificante, banalizando a atividade docente e contribuindo para certa desqualificação social da profissão (GATTI, 2019).

Para Nóvoa (2017), apesar dos avanços significativos que ocorreram na formação docente, pode-se notar, nos últimos anos, um sentimento de insatisfação com essa formação, justificado pelo distanciamento entre as teorias apresentadas nos cursos e a realidade concreta das escolas. Ocorre que essa dicotomia tem revelado a falta de diálogo entre as universidades e as escolas, acentuando o distanciamento entre esses dois campos formativos e ocasionando uma

fragmentação na formação de professores. O autor enfatiza que há uma supervalorização dos saberes teóricos, acadêmicos, em detrimento da prática docente. Nesse sentido, entendemos, em consonância com o autor (NÓVOA, 2017), que a criação de programas de formação é fundamental para superar esse distanciamento e recuperar os elos entre professor e escola. Defendemos a ideia de que a dimensão universitária, intelectual e formativa é extremamente relevante para a constituição do profissional, contudo há que se priorizar também uma formação para o exercício profissional, preparando-o para atuar em seu local de trabalho e para colocar em prática o conhecimento adquirido.

É preciso ressaltar que o espaço universitário é insubstituível, mas ele por si só não é suficiente, argumentamos a favor da imersão do profissional docente no seu campo prioritário de trabalho. Essa co-responsabilidade irá permitir a construção de uma formação profissional mais ampla e abrangente (NÓVOA, 2019). Nesse mesmo viés, Saviani (2009) destaca que o grande problema dos cursos de formação de professores consiste em superar a dicotomia teoria-prática e alerta que as universidades brasileiras deveriam reestruturar seus currículos formativos no sentido de restaurar a unidade teoria-prática, pois o que tem sido observado é a predominância dos “conteúdos culturais-cognitivos” (SAVIANI, 2009). É nesse sentido que as licenciaturas estão sendo questionadas.

Os graves problemas de aprendizado revelados nas escolas têm acentuado ainda mais a preocupação com as estruturas institucionais, os currículos e conteúdos formativos das licenciaturas (GATTI, 2019), isso porque a culpa do não aprendizado está recaindo sobre o professor, considerado despreparado para atuar em sala de aula. Entretanto, a autora reforça que essa culpabilização não deve ser reputada apenas aos professores, há diversos fatores que convergem para esse cenário, mas afirma também a necessidade de direcionarmos um olhar mais atento para a questão da formação inicial de professores na tentativa de romper a ideia do professor missionário, técnico e voltar-se para a concepção de um profissional com condições de confrontar-se com problemas complexos e variados.

Na compreensão de Gatti (2019), a trajetória das políticas educacionais e da formação docente sempre se apresentou fragmentada e pressionada por movimentos sociais emergentes, particularmente de quem está momentaneamente ocupando algum cargo ou função de poder. O que podemos observar são escolhas equivocadas de políticas educacionais que esquecem da real necessidade de uma formação docente adequada e significativa, para que as reformas educacionais e os currículos propostos possam se adequar às necessidades sociais e educacionais, e serem colocados em prática nas ações educativas escolares (GATTI, 2019). Desse modo, a autora afirma que as práticas educacionais dos formadores e dos que estão se

formando como professores pedem novas posturas, novas didáticas, voltadas para o ambiente escolar, a fim de corroborar na construção de relações pedagógicas mais efetivas e significativas, e isso pressupõe pensar em um currículo articulado que considere o campo prático da profissão, rompendo a tradição disciplinar dos campos específicos ainda presente nas licenciaturas.

De acordo com Gatti (2019), a legislação brasileira atual que trata sobre a formação de professores considera que o trabalho docente deve se configurar a partir do conjunto do cenário social no qual estará inserido, e afirma a necessidade de se ter além de uma formação científica e cultural adequada, uma formação didático-pedagógica sólida, constituindo a profissionalidade dos docentes. A autora assevera que a profissionalidade docente se refere a um conjunto de características que se inter-relacionam e apresentam-se relevantes para o exercício qualificado de uma profissão, refere-se à capacidade de atuação do profissional nas práticas laborais. Dessa forma, entendemos que para a constituição da profissionalidade docente é necessária uma formação inicial sólida.

Admitimos, assim como Nóvoa (2017), a existência de muitas experiências e iniciativas atuais que buscam abrir novos caminhos para uma formação de professores baseadas em programas coerentes que preparam para o exercício da profissão docente, ou seja, mais voltadas para uma formação profissional. Desse modo, o autor propõe a criação de um novo lugar institucional, uma zona de proximidade entre universidade e escola, que seja um “lugar híbrido de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente” (NÓVOA, 2017, p. 1114), priorizando a profissionalização da profissão docente por meio do diálogo permanente entre escola e universidade.

Esse novo lugar apresenta algumas características relevantes. A primeira delas, como já dito anteriormente, é o seu caráter híbrido. Trata-se da construção de um entre-lugar (NÓVOA, 2017) que articule universidade, escola e políticas públicas. Segundo Nóvoa (2017, p. 1116), “é uma casa comum da formação e da profissão, habitada por universitários e representantes das escolas e da profissão” que tomam decisões sobre a formação inicial, profissional e continuada. O autor enfatiza que o grande diferencial desse “terceiro lugar” (NÓVOA, 2017, p. 1116) é a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço formativo.

A segunda característica desse lugar corresponde à possibilidade de criar novos entrelaçamentos, elos que superem a tradicional relação entre universidade-escola. Nóvoa (2017) assevera que a formação deve acontecer de maneira alternada, com momentos direcionados para a teoria seguidos de momentos de trabalho na escola. Esses momentos de

trabalho no campo docente poderão proporcionar o levantamento de novos problemas que deverão ser estudados por meio da reflexão e da pesquisa.

Outra característica apontada pelo autor é que esse local seja um lugar de encontro, no qual produz-se uma terceira realidade. O pesquisador considera que esse lugar deve ser construído em conjunto, em colaboração, não se trata apenas de levar a universidade às escolas ou as escolas até às universidades, trata-se de valorizar os saberes, conhecimentos e experiências de todos.

Por fim, o estudioso argumenta que esse local deve ser um lugar de ação pública, pois para a formação de professores não basta considerar as universidades e as escolas, é fundamental a presença da sociedade e das comunidades locais, pois para formar professores é importante que a sociedade se abra para que esses futuros profissionais conheçam suas diversidades e realidades culturais. Nóvoa (2017) salienta que o envolvimento dos estudantes na vivência das comunidades é a melhor maneira de prepará-los para atuar nos diversos contextos nos quais irão trabalhar. Dessa maneira, os professores constroem sua profissionalidade a partir do conhecimento da diversidade das famílias e das comunidades das quais pertencem seus futuros alunos. Isso porque “ninguém constrói a sua identidade profissional fora de um contexto organizacional e de um posicionamento no seio de um coletivo que lhe dê sentido e densidade” (NÓVOA, 2017, p. 1118). Assim, entendemos que os estudos do autor apontam para uma formação docente que não esteja reduzida apenas a ensinar os conteúdos disciplinares ou técnicas pedagógicas, pois uma formação de professores sólida depende da profissão docente e a profissão docente irá depender de uma formação sólida.

Voltando-nos para a formação dos professores que atuam nas redes públicas de ensino, nas séries finais do ensino fundamental e do ensino médio, pode-se observar que grande parte desses professores não possuem licenciatura na área em que lecionam (GATTI, 2016); para a autora “estamos improvisando professores” (GATTI, 2016, p. 41). A pesquisadora afirma que mesmo ampliando a oferta, a procura desses cursos na graduação não é significativa e dados apontam uma grande taxa de evasão.

Reafirmando essa situação, Gatti (2016) denuncia que os currículos oferecidos nas licenciaturas para a formação de professores têm apresentado problemas com a qualidade dessa formação. Isso porque, segundo a estudiosa, os conhecimentos educacionais e seus fundamentos, e mais especificamente o trabalho na docência, têm ocupado uma parcela curricular proporcionalmente pequena ao compararmos com a formação disciplinar específica. A autora argumenta que as ementas das disciplinas relacionadas à educação e suas práticas são frágeis e genéricas, sem uma abordagem interdisciplinar entre os conhecimentos específicos da

área e pouca abordagem de práticas educativas. Muitos fatores contribuem para esse cenário nas licenciaturas como, por exemplo, diretrizes curriculares para cada especialidade fragmentadas e com caráter generalizado; culturas cristalizadas que determinam as licenciaturas como mero complemento dos bacharelados (esquema 3+1); e a “desconsideração da área educacional como campo de conhecimento, aí destacadas a didática e as metodologias de ensino” (GATTI, 2016, p. 42).

Para Bronckart e Bulea (2015), é indispensável a melhoria da formação de professores, contudo ela não deve ter como ponto de partida medidas radicais e/ou unilaterais. Os autores asseveram que essa formação deveria caracterizar-se pela instauração de uma coordenação e um equilíbrio entre conteúdos e procedimentos didáticos diversos. É importante ressaltar que esse equilíbrio não é estático, ele está diretamente relacionado a uma permanente dinâmica interativa entre polos específicos. Nesse viés, em consonância com os estudos de Nóvoa (2017) e Gatti (2013/2014; 2016; 2019), os autores salientam que um dos “motores” para se consolidar a formação docente consiste nas relações entre teoria e prática, ou seja, entre as dimensões gnosiológicas (ou epistemológicas), voltadas para os saberes coletivamente validados, e as dimensões praxeológicas, referentes ao saber-fazer de maneira consciente ou não, da formação. Entendemos, em conformidade com Bronckart; Bulea (2015), que a articulação dessas duas dimensões se constitui no grande desafio para o campo formativo.

No que concerne a esta pesquisa, cujo campo é na formação no curso de Letras-Licenciatura da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), algumas pesquisas vêm sendo realizadas e apontam que apesar dos avanços na percepção de problemas que envolvem o ensino e o desenvolvimento das capacidades de linguagem, ainda há a necessidade de medidas de intervenção que alcancem a formação inicial dos professores (GARCIA-REIS; MAGALHÃES, 2016). Para as autoras, as universidades devem rejeitar a dicotomia teoria/prática e valorizar a sua articulação ao longo de todo o processo formativo, assim, Garcia-Reis; Magalhães (2016) afirmam que é na imersão do discente, no seu campo de trabalho, que essa práxis pedagógica pode ser desenvolvida.

As pesquisadoras destacam que o curso de Letras da UFJF passou por uma reformulação curricular, entre 2010 e 2014, com o acréscimo de disciplinas diretamente voltadas para a docência, para a formação do professor e para a possibilidade de inserção do educando no espaço escolar ao longo do curso e não apenas nos períodos finais com a prática dos estágios (GARCIA-REIS; MAGALHÃES, 2016). Além disso, algumas modificações na organização interna do curso também foram priorizadas. Entre essas alterações, as estudiosas ressaltam a inclusão da disciplina Saberes Escolares de Língua Portuguesa e junto a essa disciplina é

desenvolvida uma atividade de prática denominada Prática de Saberes Escolares de Língua Portuguesa. Essa disciplina possibilita aos alunos do curso de Letras um primeiro contato com os professores da área de Ensino de Língua Portuguesa e constitui também uma oportunidade inicial, para a maioria dos alunos, de imersão no espaço da escola básica como estudantes de Letras e futuros docentes (GARCIA-REIS; MAGALHÃES, 2016).

As autoras sinalizam que várias questões são tratadas durante as aulas dessa disciplina, como, por exemplo, aspectos éticos, políticos e pedagógicos que irão balizar a conduta dos estudantes no contexto escolar. Os alunos leem, discutem, propõem questões referentes ao ensino de Língua Portuguesa, apontam aspectos observados no interior da escola, buscando refletir com o coletivo as diferentes realidades escolares, suas potencialidades e como aperfeiçoar suas práticas de ensino. Dessa maneira, são evidenciadas mudanças que partem de uma formação prescritiva fundamentada em lógicas de treinamentos em direção a uma concepção formativa na qual se privilegiam práticas reflexivas e trabalhos colaborativos (CADILHE; GARCIA-REIS, 2017), reconhecendo a complexidade da formação do professor e do trabalho que ele desenvolve nas escolas.

Nesse viés, Gatti (2016) afirma que as novas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores (DCN – BRASIL, 2015) reconhecem a complexidade da formação docente e, em virtude disso, abrem novos caminhos e possibilidades, entretanto, a sua concretização irá depender de cada instituição formadora. No próximo subcapítulo, consideramos pertinente uma breve discussão acerca das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2015), além disso, traremos algumas considerações sobre o projeto pedagógico do curso de Letras da UFJF, buscando ressaltar sua relação com as novas DCN e a busca por uma formação mais sólida e estruturada em uma práxis formativa.

3.1 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Algumas considerações sobre as diretrizes que regulamentam a formação docente são necessárias para entendermos melhor as orientações que regulam esse processo formativo. Assim, daremos destaque a esse documento e a autores como Gatti (2019); Diolinda; Bueno, (2018); Nóvoa (2017) e Moretto; Wittke; Cordeiro (2018), que sustentam nossa discussão.

Recorrendo ao quadro teórico-metodológico do ISD, já abordado anteriormente nesta dissertação, em consonância com Machado e Bronckart (2009), entendemos que os aspectos contextuais para a elaboração de um determinado documento são importantes, pois de acordo com os autores o contexto sócio-histórico, físico e sociosubjetivo são elementos que

influenciam sobremaneira na produção textual. Com base nesses critérios, faremos uma breve abordagem interacionista, limitando-nos ao contexto de produção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores no Brasil, a fim de compreendermos sua importância.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), passou-se a considerar a necessidade de diretrizes que estabelecessem uma base comum para os cursos de formação docente. Gatti (2019) considera que, a partir disso, começa a emergir um movimento com o intuito de promover uma proposta curricular que rompesse com as dicotomias entre ensino-pesquisa, conteúdo-forma, licenciatura-bacharelado, teoria-prática, entre outras. Ações formativas mais voltadas para a escola e suas necessidades, considerando-a como local privilegiado, mas não exclusivo de formação, são cada vez mais recorrentes.

Desse modo, em 2001, a primeira DCN é promulgada para os cursos de Licenciaturas e, em 2006, passam a valer também para os cursos de Pedagogia (DIOLINDA; BUENO, 2018). Contudo, observou-se que essas diretrizes não contemplavam uma concepção histórico-cultural do processo de educação (DIOLINDA; BUENO, 2018), era necessário atribuir significados e responsabilidades aos contextos envolvidos, às pessoas e às práticas sociais, ou seja, construir coletivamente o processo educativo e formativo do país.

Nesse viés, conforme Gatti (2019), o Conselho Nacional de Educação (CNE) observou a necessidade de propor mudanças para a formação docente em virtude das demandas que surgiram relacionadas à qualidade dessa formação. A partir de discussões, pesquisas e dados, o CNE propõe e aprova o Parecer CNE/CP 2/2015 e a Resolução CNE/CP 2/2015, que define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Essas Diretrizes têm como objetivo ratificar algumas orientações e disposições anteriores e também rever e revogar várias delas. Diolinda e Bueno (2018) destacam que essa resolução é um documento que envolve desde os princípios fundadores até a composição e estruturação dos cursos de formação de professores no Brasil. Além disso, essas diretrizes influenciam a formação de outros profissionais, contribuindo para a transformação do processo educativo de todo o país (DIOLINDA; BUENO, 2018). Gatti (2019) assevera que a ideia norteadora dessa Resolução CNE/CP 2/2015 é o respeito à diversidade, promoção da participação, gestão democrática e justiça social, princípios esses que permeiam todo o texto.

Assim, no ano de 2015, foram instituídas as novas Diretrizes com suas bases consolidadas por meio de reuniões e debates entre secretarias, órgãos educacionais e diversas instituições, caracterizando a construção coletiva do documento. A Resolução CNE/CP 2/2015 traz algumas inovações em seu texto, como a ampliação das diretrizes para a formação

continuada; aprofundamento quanto ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); direcionamentos sobre o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e Projeto Pedagógico de Curso (PPC) das instituições formadoras; as competências esperadas do egresso para a formação superior; o aumento da carga horária de 2.800 para 3.200 horas; e o respeito às diversidades (DIOLINDA; BUENO, 2018).

Observamos, ainda de acordo com os estudos de Gatti (2019), que nessas DCN a ideia das instituições escolares serem reconhecidas como espaços formativos necessários à formação docente é bastante reforçada. A autora aponta que em determinados trechos das Diretrizes é estipulado que os cursos de formação docente favoreçam dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício pleno da profissão e para o desenvolvimento do educando, considerando suas dimensões psicossociais, histórico-culturais e relacionais, que atravessam a ação pedagógica. Dessa maneira, fica determinado que os egressos dominem não apenas os conteúdos específicos e pedagógicos, mas também as abordagens teórico-metodológicas para melhor direcionar seu agir docente (GATTI, 2019). Com isso, identificamos que as novas DCN buscam enfatizar a necessidade da organização do processo formativo e de sua institucionalização, haja vista que o projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido de forma a articular a instituição de educação superior, o sistema de ensino e as instituições de educação básica.

Segundo os apontamentos da pesquisadora (GATTI, 2019), foi disposto no documento que os cursos de licenciatura devem dedicar 20% da carga horária curricular para a formação em Educação, propiciando dessa maneira um tempo de formação mais adequado aos futuros docentes. As licenciaturas terão duração mínima de quatro anos e devem estar em consonância com a base nacional comum curricular para a formação de professores, apresentada na Resolução (BRASIL, 2015), envolvendo os diversos fundamentos educacionais, como didática, metodologias, práticas de ensino etc. Gatti (2019) salienta que estender o tempo de formação para as licenciaturas contribuiu para a oferta de aprendizagens necessárias ao exercício profissional da docência, “propiciando o adensamento teórico e a familiarização com metodologias de ensino, com seus fundamentos e aspectos filosóficos, psicológicos, sociológicos e culturais” (GATTI, 2019, p. 71).

Cabe ressaltar que, de acordo o Parecer CNE/CP 2/2015, a priorização dos bacharelados em diversas áreas culminou com a redução de espaços dos cursos destinados às licenciaturas e com o empobrecimento da formação docente. Além disso, as instituições formadoras também contribuíram para o agravamento desse quadro quando passaram a dar demasiada atenção para o ensino em detrimento da pesquisa e da extensão. Contudo, o Parecer CNE/CP 2/2015 também

reconhece alguns movimentos nas universidades que contribuíram para a ressignificação da formação, como, por exemplo, a estruturação de projetos pedagógicos articulados para as licenciaturas, a instituição de fóruns de licenciatura, proposição de políticas públicas e gestão colaborativa etc.

Dessa forma, compreendemos que essa Resolução (BRASIL, 2015) vem responder às diversas críticas que historicamente foram construídas sobre a formação de professores, trazendo um novo olhar, um novo desenho, uma nova proposta. A formação baseada no esquema 3+1 pouco contribui para uma formação reflexiva, e não contempla a complexidade que envolve a profissão docente. Obrigatoriamente, as novas Diretrizes determinam que um quinto da formação deve ser destinado à formação pedagógica, são 400 horas de estágio e 400 horas de prática como componente curricular que devem estar diluídas ao longo do curso. Essa prática consiste na presença do aluno nas escolas e/ou outros espaços profissionais, observando os processos de ensino, fazendo entrevistas com os sujeitos da escola e outras atividades que considerem a imersão desse futuro professor em seu campo de trabalho. Assim, entendemos que essas Diretrizes trazem uma série de avanços com o objetivo de reformular as práticas de formação docente, a partir de diferentes pesquisas feitas anteriormente que apontavam uma série de críticas devido à ênfase dada ao conhecimento teórico e às questões de formação do bacharel e apenas um apêndice para a formação do professor.

Embora essa Resolução (BRASIL, 2015) determine a expansão do tempo curricular, entendemos que ainda não é suficiente para abarcar as diversas demandas que se apresentam no campo prático dessa profissão. Defendemos, assim como Nóvoa (2017), uma formação dentro da profissão que supere a distância entre as universidades e as escolas e que privilegie a unidade teoria-prática.

Novos documentos orientadores da formação docente emergiram no cenário educacional atual. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de professores da Educação Básica foram disponibilizadas pelo Ministério da Educação em sua página oficial no ano de 2019, e têm como objetivo revisar o texto das DCN de 2015 – resultado de um amplo e democrático debate nacional – propondo mudanças na formação docente.

A ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) emitiu um parecer sobre tais documentos e se posicionou a favor do arquivamento de tais Diretrizes, uma vez que o referido texto aponta na direção de uma formatação da formação docente. Entendemos que o referido texto vai na contramão dos movimentos educacionais e das entidades científicas da área e, segundo a ANPEd, essa proposta nos leva a refletir sobre a perda

do caráter público das políticas educacionais, pois as mudanças propostas visam atender à lógica privatista e mercadológica, contribuindo para a desvalorização da profissão docente.

Nesse sentido, o parecer emitido pela ANPEd revela ainda que o texto referência desconsidera a necessidade de uma sólida formação teórica, retomando a lógica técnico-instrumental, caracterizando-se de forma prescritiva, padronizada, considerando o professor como um agente do processo educacional, um mero executor das prescrições oficiais. Diante disso, entendemos que há uma desvalorização da dimensão teórica em detrimento da prática, ao desconsiderar a natureza teórico-prática do trabalho docente.

Apoiando-nos nos estudos da ANPEd sobre o referido documento, consideramos que “prática e teoria são atividades de naturezas diferentes que na docência acontecem numa relação dialética” (ANPEd, 2020, p. 9), desse modo, as ações de ensinar não estão isentas do pensamento teórico. Endossamos, portanto, o parecer da ANPEd que defende uma formação crítica, reflexiva e pela pesquisa, na qual o futuro docente possa organizar sua prática a partir da unidade teoria-prática.

Segundo Moretto; Wittke; Cordeiro (2018), durante muito tempo as pesquisas sobre formação docente estavam voltadas para a prescrição do agir docente em sala de aula, desconsiderando o verdadeiro ator do processo educacional: o professor. As autoras entendem que esse movimento ocasionou o distanciamento entre escola e universidade. Enquanto as universidades analisavam o agir docente, identificando erros e acertos desses profissionais do ensino, as escolas entendiam que os discursos teóricos produzidos pelas instituições de ensino superior não faziam referência à realidade do contexto no qual estavam inseridas.

É importante salientar que a formação de professores para a educação básica tem se constituído um campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas e de currículos. De maneira geral, as diferentes visões, os estudos e pesquisas, já mencionados, apontam para a necessidade de se repensar a formação desses profissionais (BRASIL, 2015). O documento vigente reforça a importância de uma formação contextualizada dentro de instituições educativas que considere os

processos pedagógicos entre os profissionais e os estudantes articulados nas áreas de conhecimento específico e/ou interdisciplinar, nas políticas, gestão, fundamentos e teorias sociais e pedagógicas para a formação ampla e cidadã e o aprendizado nos diferentes níveis, etapas e modalidades da educação básica baseados em princípios formativos definidos (BRASIL, 2015, p.21).

Apesar dos avanços trazidos pelos documentos que tratam da formação docente, Cadilhe; Garcia-Reis (2017) corroboram a ideia de que a elaboração de documentos não irá

garantir sua aplicação nas salas de aula, pois há uma “circularidade entre o macropolítico das orientações institucionais aos micropolíticos das interações que se estabelecem numa sala de aula” (CADILHE; GARCIA-REIS, 2017, p. 214). Portanto, aquilo que é determinado em um documento muitas vezes não chega a ser efetivado nos espaços de formação docente do país. Para outorgar uma concepção de formação inicial sólida que atenda a demanda do sistema educacional atual, as novas DCN definem ser fundamental que as instituições formadoras institucionalizem projetos de formação com identidade própria, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) (GATTI, 2019).

Nesse sentido, de acordo com Garcia-Reis (2017), o projeto pedagógico de um curso constitui-se num documento potencial para o fortalecimento dos cursos de licenciaturas, pois é nele que os professores irão demarcar suas escolhas pedagógicas. A autora, ao analisar o PPC do curso de Letras da UFJF, tece uma série de considerações e destaca trechos do documento que dizem sobre as habilidades e competências do egresso no curso relacionadas à formação para a docência, como o domínio de técnicas, abordagens e métodos pedagógicos, além de uma reflexão crítica sobre temas e questões de ensino.

Dessa forma, entende-se que o PPC-Letras (2014) está em consonância com a proposta de formação do curso de Letras da UFJF e com as atuais Diretrizes de Formação de Professores, visto que estas discursam sobre o perfil desejado do egresso como um profissional capaz de dominar tanto os conteúdos específicos e pedagógicos quanto as diferentes abordagens teórico-metodológicas de seu ensino (GARCIA-REIS, 2017). A autora também identifica correlações entre o PPC-Letras (2014), as atuais DCN (BRASIL, 2015) e o Parecer 492/2001 do CNE com relação à formação em Letras. Segundo Garcia-Reis (2017), os três documentos fazem alusão à oferta de cursos que favoreçam a aprendizagem de conteúdos que serão trabalhados na educação básica relacionados à atividade docente dos egressos. Nesse viés, a perspectiva de formação adotada não é simplesmente conteudista, volta-se também para o trabalho de aprendizagem de conteúdos que se relacionam ao processo de ensino da disciplina em curso, dos processos pedagógicos e, vai além, buscando também o desenvolvimento de capacidades de mediação e transposição didática (GARCIA-REIS, 2017).

Assim, a estudiosa aponta que o referido documento (PPC-Letras) demonstra uma preocupação com a formação dos egressos para a atuação na docência. Garcia-Reis (2017) salienta que “parte da carga horária em disciplinas a ser cumprida pelos estudantes é composta por oficinas” (GARCIA-REIS, 2017, p. 256) que segundo consta no PPC-Letras (2014) são disciplinas de cunho prático, com ementas flexíveis. Garcia-Reis (2017) afirma ainda que essas

oficinas variam a cada semestre, ora voltando-se para a atuação profissional e ora sem esse caráter tão explícito, proporcionando outras vivências. Nessa direção, observamos, apoiando-nos nos estudos da autora (GARCIA-REIS, 2017), muitos progressos na formação de professores referente a um trabalho mais direcionado para a prática dos egressos do curso de Letras da UFJF, contudo ainda há algumas fragilidades no PPC-Letras a serem superadas.

No âmbito da UFJF, destacamos também o PPI, que se desenvolveu a partir de uma obrigatoriedade das DCN (BRASIL, 2015), as quais determinaram que cada instituição de ensino deveria ter um projeto institucional de formação de professores que acolhesse as determinações da Resolução (BRASIL, 2015) e ao mesmo tempo orientasse os coordenadores de curso e os Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) a reelaborarem seu PPC.

De acordo com o documento – Projeto Pedagógico Institucional das Licenciaturas (PPI-UFJF, 2018), no ano de 2003, teve início uma discussão no âmbito da Pró-Reitoria de Graduação da UFJF sobre quais caminhos e possibilidades institucionais de reformulação dos cursos de formação docente deveriam ser traçados, objetivando a reorganização dos cursos de licenciatura, principalmente, no que diz respeito à superação do formato “3+1” através da construção da identidade acadêmico-profissional. Desse modo, os diversos coordenadoras/es dos Cursos de Licenciatura deveriam avaliar, com seus pares, o perfil de professor que estavam formando e qual era o perfil desejado. Segundo o documento (PPI-UFJF, 2018), até o final de 2003, diversos encontros foram promovidos nos quais discutiu-se a necessidade de se pensar na organização de um eixo comum para a formação docente. Esta primeira etapa resultou em uma proposta estruturada que deu origem ao documento final.

No início de 2004, deu-se continuidade às discussões com o intuito de, inicialmente, identificar nos documentos oficiais e em instituições de ensino superior diversas, orientações sobre a organização dos cursos de formação de professor, no entanto, conforme consta no documento, não foi encontrada nenhuma proposta inovadora e diferente da que era praticada pela UFJF.

Após um longo processo de discussões e estruturação de propostas de trabalho, finalizou-se, em abril de 2005, um projeto que reestruturava as Licenciaturas da Universidade Federal de Juiz de Fora, apresentado sob a forma de um projeto pedagógico global. A proposta inicial consoante o PPI-UFJF (2018) era a criação de um Centro de Formação de Professor que integrasse os docentes das diversas unidades acadêmicas, contudo essa proposta caminhou para a proposição de uma unidade pedagógica que englobasse todos os cursos de formação de professor, concebida a partir de uma estrutura curricular das Licenciaturas. Essa nova orientação voltava-se não apenas para a formação específica, mas direcionava-se também para

a formação pedagógica, incluindo espaços para a prática com a autonomia intelectual e profissional do discente.

Nesse viés, com o intuito de construir uma proposta de formação institucional, já demandada pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2016- 2020/UFJF) e enfrentar diversos problemas encontrados na formação de professores, novas reuniões e discussões foram travadas, além disso, buscava-se informações sobre o processo de discussão e implementação das novas diretrizes de formação docente em outras instituições públicas de Ensino Superior do Brasil (PPI-UFJF, 2018).

Entendemos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica oportunizam a construção de Projetos Pedagógicos Institucionais de Formação de Professores com vistas a estabelecer condições para que as instituições de ensino construam sua identidade, além disso, primam pela valorização de cursos de licenciaturas em formação inicial e continuada (PPI-UFJF, 2018). Dessa maneira, admitimos que a construção do PPI de uma instituição de ensino permite um avanço na superação do tradicional formato “3 + 1”.

Assim, o documento enfatiza que a concepção de formação docente a ser adotada pelas instituições de ensino superior deve contemplar tanto o desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar quanto a restauração da unidade teoria-prática que deverá permear todo o processo formativo para que a formação docente não se limite a um simples “como fazer”. A centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, como também a valorização da pesquisa e da extensão como princípio cognitivo e formativo, também são aspectos importantes a serem considerados. Tais princípios proporcionam a formação e construção de um sujeito criativo, propositivo, solidário e sensível às causas sociais, características fundamentais para o exercício da profissão docente.

Nota-se que o PPI-UFJF (2018) foi construído coletivamente, com a participação de diversos docentes que buscaram estabelecer finalidades, formas operacionais e ações embasadas nas determinações postas no Plano Nacional de Educação e nas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial e Continuada de Professor. A partir disso, os diferentes cursos de licenciatura deverão fazer escolhas condizentes com a sua realidade para compor seu PPC e oferecer ao estudante uma formação mais sólida e coerente.⁴

⁴ No momento de elaboração deste texto de dissertação, no final do ano de 2020 e início de 2021, os cursos de licenciatura da UFJF estão em fase final de reelaboração de seus Projetos Pedagógicos, com intuito de adequá-lo às Diretrizes e ao PPI.

Para Gatti (2019), há diversos documentos que incitam mudanças significativas nos currículos das instituições formadoras e também na postura dos formadores, contudo, continua sendo um desafio, sobretudo no contexto das licenciaturas, a elaboração de um currículo que contemple, de forma coesa e coerente, as dimensões formativas necessárias para a docência, e ainda prepare o futuro professor para o exercício da profissão em contextos diversificados (GATTI, 2019).

Um aspecto que vem sendo muito discutido no âmbito da formação docente são as práticas de estágio. Durante muito tempo o estágio se configurou num campo de observação de práticas e isso acabou gerando um esvaziamento da sua real função. De acordo com Gatti (2013/2014), são raras iniciativas diferenciadas de trabalho com estágios. Nota-se em determinadas universidades públicas algumas propostas inovadoras que transformam os estágios curriculares para a docência em uma atividade bem planejada e orientada (GATTI, 2013/2014). Entretanto, a autora considera que essas iniciativas não representam forte tendência no vasto campo das licenciaturas ofertadas.

Neste capítulo, discutimos particularidades relacionadas à formação docente que foram historicamente construídas ao longo dos anos, ressaltamos também alguns apontamentos trazidos pelas DCN de 2015, a partir das considerações sobre a formação inicial e sobretudo das críticas diretamente dirigidas à frágil articulação entre teoria e prática. Apresentaremos no próximo capítulo um programa de iniciação à docência estruturado com vistas a superar esse aspecto identificado por diversos pesquisadores da área educacional. Nesse sentido, acreditamos ser pertinente a esta pesquisa uma discussão sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, para a formação docente e suas implicações. No capítulo seguinte, faremos uma abordagem sobre essa temática.

4 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

No interior das inúmeras discussões decorrentes da formação inicial de professores, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) vem se destacando nos últimos anos como uma das mais significativas políticas públicas. Em âmbito nacional, um “entre lugar” destinado à formação docente. Neste capítulo, iremos discutir alguns aspectos deste programa que tem como propósito a oferta de uma formação de qualidade voltada para a profissionalização dos futuros docentes das diversas licenciaturas.

Em consonância com os estudos de Gatti *et.al* (2014), o professor é considerado o ator central do trabalho educacional e encontra-se intrinsecamente envolvido nas relações educativas e pedagógicas. Pesquisas apontam que as novas exigências referentes ao trabalho dos professores na atual sociedade contemporânea e a constatação de que a formação inicial para o trabalho docente não vem oferecendo os conhecimentos e habilidades necessários para enfrentar os desafios da docência colocaram em evidência a atuação da universidade na formação dos docentes (GATTI *et.al*, 2014). As autoras ressaltam alguns problemas referentes à estrutura e à dinâmica dos currículos dos cursos de formação docente e apontam como um dos principais desafios as relações entre teoria e prática, formação acadêmica e o trabalho na escola. Esses aspectos, identificados na pesquisa das autoras, têm fomentado a emergência de programas em diversas esferas, federais, estaduais ou municipais, objetivando “estreitar as relações entre teoria e prática e favorecer a inserção na docência” (GATTI *et.al*, 2014, p. 9).

As diretrizes específicas para a formação de professores, promulgadas em 2002, referentes às licenciaturas por áreas, acabaram privilegiando componentes disciplinares mais específicos em detrimento da formação pedagógica. As ementas são vagas e não especificam de que modo a formação prática deve ocorrer (GATTI, 2010); já com relação às Diretrizes que regulamentavam os cursos de Pedagogia, a autora faz uma crítica à amplitude de atribuições direcionadas à formação, à prevalência de disciplinas voltadas à formação teórica e às questões mais pontuais da formação do professor. A autora assevera a predominância de aspectos teóricos nas ementas dos cursos que reportam ao “o que e por que” ensinar deixando uma lacuna referente às práticas educacionais, “o como ensinar”.

Na última década, vários movimentos se efetivaram direcionados a repensar a formação de profissionais da educação básica, incluindo questões e proposições pertinentes à valorização desses profissionais (DOURADO, 2015). Com efeito, o autor assinala que no âmbito do CNE, houve diversos movimentos direcionados à busca de maior organicidade para a formação

docente, incluindo a rediscussão das Diretrizes de 2002 e outros instrumentos normativos acerca da formação inicial e continuada.

No âmbito de firmar uma política nacional de formação de professores prevista na CF/1988 e na LDB/96, o Decreto nº 6775, de 29 de janeiro de 2009, institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério que tem como um dos princípios estabelecidos o reconhecimento da escola como espaço da formação inicial (LEAL, 2019). Posteriormente, por meio da Resolução Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015, ficam instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, representando um grande avanço nas questões relativas às diretrizes para a formação docente, como discutido anteriormente. Contudo, a necessidade de uma formação considerando a imersão dos estudantes, voltada para a formação teórico-prática desses futuros professores por meio da vivência sistemática e temporária dos estudantes, junto a docentes, coordenadores e diretores por um período de tempo, ainda se faz latente (GATTI, 2019).

Nesse contexto, diversas iniciativas de órgãos gestores das políticas educacionais, com vistas a qualificar a formação docente, buscaram implantar programas que aproximassem a escola da universidade e favorecessem a inserção do futuro professor no seu campo profissional (ANDRÉ, 2016). Entre esses programas, destacamos o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) proposto pelo MEC/CAPES.

Criado pelo Decreto n. 7.219 (BRASIL, 2010), no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em conjunto com o MEC (Ministério da Educação), o programa propõe a articulação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de Educação Básica como forma de contribuir para a formação inicial de professores no país. O programa teve início no ano de 2007, entretanto, era ofertado, nos três primeiros anos, apenas para estudantes das áreas de exatas, mais especificamente para graduandos em física, matemática, química e biologia (ANDRÉ, 2015). A pesquisadora assinala que isso aconteceu, pois o programa foi direcionado a suprir a carência de professores nas ciências exatas. Contudo, observou-se que o programa atrai o aluno para a profissão docente e, dessa forma, ajuda na permanência desses profissionais na profissão docente. Com o aperfeiçoamento do programa, outras áreas passaram a ser contempladas, como pedagogia, história, geografia, artes, educação física, educação indígena, entre outras.

Atualmente, o Pibid é mantido apenas pela CAPES (UFJF, 2020) e tem como orientações gerais a promoção da inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-

pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. Gatti *et.al* (2014) considera também que o objetivo desse programa é desenvolver mudanças na postura formativa de docentes para a educação básica no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES).

Nesse viés, Gatti *et.al* (2014) enfatizam que a criação do Pibid “teve a intenção de fomentar a iniciação à docência com a finalidade de melhor qualificá-la, mediante projeto específico de trabalho e concessão de bolsas, abrangendo as diferentes áreas do conhecimento que fazem parte do currículo da educação básica” (GATTI *et.al*, 2014, p. 9). A pesquisadora destaca que o diferencial nesse programa é a concessão de bolsas, não apenas aos graduandos, mas também aos professores das universidades que os orientam e aos professores das escolas públicas (supervisores) que acompanham as atividades dos bolsistas no âmbito escolar. Esses professores supervisores atuam como co-formadores nesse processo de iniciação à docência, e estão em diálogo constante com o professor formador da universidade, formando uma rede de colaboração.

Corroborando a tese, André (2015) assinala que cada discente tem dois orientadores, um mais prático, o da escola, e outro mais teórico, o da universidade. A autora entende que, dessa forma, o graduando tanto pode levar conhecimentos acadêmicos recentes para a sala de aula como trazer vivências e aprendizagens desse ambiente para discutir com o seu orientador na faculdade, formando redes colaborativas, além disso, possibilita a aproximação dos professores universitários com a realidade das escolas. Essa percepção permite-nos evidenciar que no Pibid o aluno pode colaborar trabalhando em conjunto com o professor na sala de aula. Compreendemos que esse trabalho em conjunto proporciona para o docente que recebe o aluno pibidiano uma formação entre pares, já que o aluno do Pibid busca experimentar soluções para os desafios que encontra a partir de conhecimentos adquiridos na faculdade.

Procedendo a uma análise de documentos orientadores de diversos programas de formação, dentre eles o Pibid, André (2016) destaca que há uma concepção de formação docente “centrada na escola e no trabalho compartilhado de professores da universidade, professores da escola e aprendizes da docência” (ANDRÉ, 2016, p. 56). Esses textos institucionais, consoante a autora, pretendem com essas propostas aperfeiçoar os processos formativos e elevar a qualidade do ensino tanto nas escolas parceiras quanto nos cursos de formação. Ou seja, a atuação do programa se estende às escolas, aos estudantes do ensino básico e aos profissionais que ali atuam, de diferentes modos.

Nesse sentido, o Pibid prevê a participação ativa do licenciando não apenas nas atividades didáticas, mas também incita sua participação na criação de experiências

metodológicas, tecnológicas; no desenvolvimento de práticas inovadoras e interdisciplinares dentro e fora da sala de aula, utilizando variados materiais e recursos (ANDRÉ, 2016). Assim, entendemos, em conjunto com a autora, que o programa oportuniza uma formação mais abrangente tanto no que se refere aos conteúdos quanto às estratégias didáticas.

André (2016) destaca que sua análise documental permitiu inferir que o Pibid valoriza a escola como um campo de formação para a docência, articulando teoria e prática. Além disso, enfatiza que o trabalho compartilhado entre os licenciandos, os professores das escolas e o professor formador leva a escola para dentro da universidade e a universidade para dentro da escola. Portanto, entendemos que o Pibid se configura como um terceiro espaço, um lugar híbrido, de ligação e vínculo entre as distintas realidades que compõem a profissão docente (NÓVOA, 2017). De acordo com Nóvoa (2017), a construção desse “entre-lugar” não se configura em mais uma reorganização interna das universidades e licenciaturas, mas sim num lugar de ligação e articulação entre a universidade, as escolas e as políticas públicas.

Dessa maneira, o autor aponta para a necessidade da formação docente ser influenciada pela dimensão profissional, funcionando em alternância, com momentos voltados para as disciplinas mais teóricas e para as ciências da educação, seguidos de momentos de trabalho nas escolas, durante os quais novos problemas são levantados, analisados e estudados através da reflexão e da pesquisa.

Essa percepção vai ao encontro da pesquisa de André (2016), pois um dos aspectos que os licenciandos apontam como relevante no Pibid é o contato com a realidade da escola, a oportunidade de relacionar teoria e prática, além de poder refletir, criar, trabalhar coletivamente desenvolvendo novas metodologias de ensino; já os professores supervisores relatam a riqueza do contato com a universidade, a volta aos estudos, a atualização profissional e a parceria no trabalho; no tocante aos professores formadores, o programa os faz conhecer melhor a realidade das escolas públicas e esse diálogo entre universidade, escola e licenciando possibilita a qualidade da formação a partir da criação de um espaço híbrido, proporcionando a todos os participantes novas aprendizagens.

Nesse contexto, o Pibid busca proporcionar aos discentes do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. Cabe destacar que o programa acaba antecipando o vínculo de futuros professores com o futuro lócus de trabalho, pressupondo que a aproximação desses com as atividades de ensino nas escolas públicas, mediante a execução de um projeto institucional

proposto por uma determinada Instituição de Ensino Superior (IES), possa levá-los ao comprometimento e à identificação com o exercício do seu *métier*.⁵

Nessa mesma direção, observamos que dentre os objetivos do programa estão: o incentivo à formação de docentes em nível superior para a educação básica; a contribuição para a valorização da profissão docente; a elevação da qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; o incentivo a escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para a profissão docente; e a contribuição para a articulação entre teoria e prática necessária à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

No âmbito da UFJF, o programa consolidou-se como uma ação promovida pela Pró-Reitoria de graduação. O programa tem uma estrutura administrativa em que há um coordenador institucional e coordenadores de área, responsáveis, cada um, por um subprojeto de área (em licenciatura). Essa equipe programa e orienta os trabalhos a serem desenvolvidos pelos licenciandos-bolsistas em conjunto com os professores das redes públicas municipal, estadual e federal, que hoje estão participando do projeto na condição de supervisores (UFJF, 2020).

Segundo informações retiradas do site da UFJF, o projeto Pibid – UFJF teve início em 2009, quando a UFJF submeteu o projeto no Edital 02/2009, regido pela CAPES, para a iniciação dos trabalhos envolvendo quatro áreas de atuação: *Física, Química, Matemática e Biologia*. Oito escolas da rede pública estadual participaram do projeto naquele ano. Em 2012, a CAPES ofereceu a possibilidade de expansão do projeto, e a partir do Edital 11/2012 novas áreas aderiram ao programa e a UFJF conseguiu organizar-se para a participação em mais dez subprojetos. Os 10 novos subprojetos apresentados foram: Artes, Ciências, Pedagogia, Educação Física, Geografia, Letras – Português, Letras – Inglês e 3 licenciaturas EAD, Física

⁵ Mais informações sobre o Pibid em âmbito nacional podem ser obtidas na página da CAPES, <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPibid/Pibid>.

– EAD, Química – EAD, Matemática – EAD. O número de escolas públicas participantes do projeto cresceu, em média 22 escolas participaram do projeto entre 2011 e 2013.

No Edital 61/2013 da CAPES, a UFJF ampliou ainda mais a participação das licenciaturas e modalidades no projeto. Neste edital, com validade até fevereiro de 2018, a UFJF participou com 22 subprojetos: Artes, Biologia, Ciências Ciclo 1, Ciências Ciclo 2, Ciências Sociais, Educação Física Presencial, Física – EAD, Educação Física – EAD, Enfermagem, Ensino Religioso, Filosofia, Física Presencial, Geografia, Informática – EAD, Letras Espanhol, Letras Inglês, Letras Português, Matemática Presencial, Matemática – EAD, Pedagogia, Química Presencial e Química – EAD. O número de escolas públicas participantes do projeto foi, em média, de 30 escolas.

A partir de 2018, conforme consta no site da UFJF, o Projeto Institucional do Pibid/UFJF passou a atuar em 5 núcleos distintos e em um núcleo multidisciplinar com 4 núcleos, envolvendo os seguintes cursos de licenciaturas: Artes e Música, Biologia, Ciências Sociais, Computação, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras-Língua Portuguesa, Matemática, Pedagogia e Química. Com esta constituição, a UFJF intermedeia 216 bolsas de Iniciação à docência, 27 bolsas de supervisão e 9 bolsas de coordenação de área.

De acordo com Bronckart (2006), há uma ideologia ainda dominante, orientada pela lógica positivista, segundo a qual a educação/formação consiste em um processo simples, no qual os saberes são transmitidos indiscutivelmente. Contudo, o autor argumenta que “os saberes, mesmo os “científicos” são sempre discutíveis” e os “processos de transmissão são complexos e problemáticos” (BRONCKART, 2006, p. 238), desse modo, entendemos em consonância com o pesquisador que esses impasses devem ser repensados, além disso, é necessário que estejam em conformidade com a evolução da sociedade. Bronckart (2006) sustenta que a partir dessa evolução social haverá um lugar para uma verdadeira ciência cujo foco estaria voltado para os processos de mediação formativa.

Nesse viés, o autor aponta que as Ciências da Educação devem direcionar-se para os objetos e as metodologias de ensino, como, por exemplo, o que e como ensinar, e para isso pode recorrer a procedimentos desenvolvidos por outras ciências; também devem se centrar em processos de ensino/aprendizagem exatamente como eles se desenvolvem nos campos de formação, ou seja, buscar analisar questões referentes ao agir dos professores formadores, os desafios encontrados na realização de suas atividades, o que os formandos realmente aprendem e como o fazem etc.; e por fim, devem contemplar a formação dos formadores em campo buscando verificar os tipos de saberes necessários a eles para saberem gerir e conduzir suas atividades de forma mais autônoma (BRONCKART, 2006).

Admitimos, assim como Bronckart (2006), que a análise das práticas formativas deve ser o eixo central dos estudiosos das Ciências da Educação, que devem buscar investigar teórica e metodologicamente o estatuto do agir docente, de suas condições de realização e de suas condições de avaliação e interpretação. De acordo com Bronckart (2009), a análise das práticas do agir, ou do trabalho, tornou-se mecanismo central nos dispositivos de formação docente. O autor aponta que, anteriormente, os programas de formação estavam voltados quase que exclusivamente para a transmissão de saberes relativos aos conteúdos ou procedimentos de ensino. Já na atualidade, podemos observar programas que combinam essas medidas tradicionais com outras medidas que analisam as práticas do trabalho docente com o objetivo de desenvolver uma “inteligibilidade” dessa tarefa que é o ensino. Bronckart (2009) assevera que a aquisição de conhecimentos sobre as dimensões concretas ou reais de um trabalho é uma das dimensões fundamentais da formação para o exercício desse mesmo trabalho.

Consoante o pesquisador, a transmissão de saberes ou de procedimentos formais permanece indispensável à formação docente, e as capacidades praxiológicas construídas dentro dos mecanismos de análise das práticas deveriam estar vinculadas aos saberes coletivos (BRONCKART, 2009). O autor enfatiza que o objetivo da formação não é uma melhor eficácia nas situações de trabalho real dos formandos, mas sim fornecer recursos para o seu desenvolvimento como profissional.

Bronckart (2006) argumenta que a profissionalidade de um professor se constitui a partir de vários aspectos, dentre eles está a atorialidade, que pode ser observada na capacidade de

pilotar um projeto de ensino predeterminado, negociando permanentemente com as reações, os interesses e as motivações dos alunos, mantendo ou modificando a direção, em função de critérios de avaliação dos quais só ele é senhor ou único responsável, isto é, no quadro de ações das quais ele é o único ator. De forma mais geral ainda, sua profissionalidade está na capacidade de conduzir seu projeto didático, considerando múltiplos aspectos (sociológicos, materiais, afetivos, disciplinares, etc.), frequentemente subestimados e que, entretanto, constituem o “real” mais concreto da vida de uma classe (BRONCKART, p. 226-227, 2006).

Ao investigarmos o trabalho a partir das concepções dos alunos egressos do Pibid do curso de Letras da UFJF, objetivo central desta pesquisa, atribuímos uma centralidade à linguagem, pois é a partir das práticas languageiras que os sujeitos agem no mundo, interpretando-o e sendo interpretados. Afirmamos que, através do diálogo, os professores em formação se inscrevem numa narrativa e revelam a partir de seus relatos os saberes, crenças, representações e significações sobre o trabalho docente acumulados ao longo da experiência no contexto escolar. De acordo com Farias; Sant’ana (2018, p. 137), “Seus dizeres são um

amálgama de apreciações, julgamentos, interpretações resultantes de uma complexa rede de significados, os quais evidenciam como esses sujeitos compreendem a atividade docente e como se veem nela.”

Desse modo, inferimos que o Pibid é um espaço privilegiado para a reflexão da prática docente e a construção da subjetividade do graduando, configurando-se como um entre-lugar socioprofissional, que oportuniza discussões teórico-metodológicas. Lousada; Abreu-Tardelli; Mazzillo (2007) salientam que é possível identificar questões relevantes a respeito do trabalho do professor por meio de alguns procedimentos metodológicos de análise. Textos produzidos por terceiros sobre o trabalho do professor permitem entendermos com maior riqueza de detalhes como o professor realiza seu trabalho e como seu agir é interpretado e avaliado.

Buscamos aqui desvelar alguns conceitos e características do Pibid de forma a considerá-lo como um programa institucional capaz de restaurar a unidade teoria-prática e fortalecer a relação entre a escola e a universidade, aproximando o campo de formação com o campo de atuação do futuro professor. Constatamos ainda que há uma preocupação em aproximar os futuros docentes do seu *lócus* de trabalho a fim de que conheçam suas reais dificuldades e necessidades práticas. Além disso, apresentamos o histórico do programa na UFJF. No próximo subcapítulo, abordaremos, mais especificamente, o projeto do Pibid desenvolvido na UFJF no curso de Letras Português/Licenciatura.

4.1 O PIBID DE LÍNGUA PORTUGUESA NA UFJF

Neste momento do texto, objetivamos destacar o desenvolvimento do Pibid no contexto da UFJF, mais precisamente no curso de Letras Português/Licenciatura. Abordaremos alguns aspectos relevantes do subprojeto desenvolvido mais recentemente (ano de 2019) no núcleo da Faculdade de Educação (FACED).

O Pibid é um programa de aperfeiçoamento e valorização da formação de professores para a atuação na educação básica, um projeto da CAPES de fortalecimento das licenciaturas que oferece bolsas de iniciação à docência a discentes de graduação. Um dos objetivos do programa, como já descrito anteriormente, é que tais discentes estejam em contato direto com as escolas, aproximando-os da docência desde os primeiros anos de curso, medida esta que permite, entre outros, formar uma identidade docente e discutir questões relevantes à docência desde o início da formação (UFJF, 2020). Nesse viés, as universidades foram levadas a revisar sua postura frente aos cursos de licenciatura, isso porque a formação profissional não era contemplada, contribuindo assim para o desinteresse pela profissão docente. No contexto da

UFJF não foi diferente, muitas licenciaturas reformularam seus currículos e se inscreveram no programa, o que mostra um aperfeiçoamento e valorização da formação de professores para a Educação Básica.

Segundo informações retiradas do site da CAPES, as Instituições de Ensino Superior (IES) interessadas em participar do Pibid devem apresentar a CAPES seus projetos de iniciação à docência conforme os editais de seleção publicados. Podem se candidatar IES públicas e privadas com e sem fins lucrativos que oferecem cursos de licenciatura. As instituições aprovadas pela CAPES recebem cotas de bolsas para o desenvolvimento das atividades do projeto. Nesse sentido, no interior das Instituições de Ensino Superior (IES) são elaborados projetos institucionais sob a coordenação de docentes de licenciatura em parceria com escolas públicas de ensino fundamental e médio numa relação intensa com os supervisores, que são professores da escola básica.

Posteriormente à aprovação dos projetos, os discentes e professores supervisores também são selecionados por meio de editais próprios, publicados por subprojeto/núcleo/componente em uma página do PIBID-UFJF, divulgados internamente por intermédio da Secretaria de Comunicação (SECOM) e externamente através de páginas do Pibid em redes sociais, assim como correspondência eletrônica às escolas listadas pela CAPES e designadas pelas redes públicas federal, estadual e municipal.

É importante destacar que cada professor desempenha uma função no desenvolvimento do programa. Segundo informações da CAPES, o coordenador institucional (CI) é o gestor do projeto Pibid em uma instituição de ensino superior. A atuação do CI deve ser a de viabilizar as ações descritas no projeto aprovado, auxiliando os participantes no relacionamento com a CAPES, a IES e as escolas. O CI deve manter contato ao menos semanal com os coordenadores de área, de modo a se manter informado sobre os avanços e as dificuldades dos subprojetos. Já o coordenador de área (CA) é o gestor de um subprojeto Pibid em uma instituição de ensino superior. O supervisor do Pibid (SUP) é o professor da escola de educação básica pública que orienta e viabiliza as atividades dos bolsistas de iniciação à docência (ID) na escola.

O subprojeto de Língua Portuguesa mais recentemente desenvolvido, findado em 2019, teve como coordenador de área o professor Doutor Alexandre Cadilhe, cuja proposta de ação para o curso de Letras/Licenciatura foi: (Multi)Letramentos e Direitos Humanos: práticas de linguagem no ensino de Língua Portuguesa para a formação cidadã. Conforme o texto deste subprojeto, seu direcionamento foi para a promoção de uma educação sensível à diversidade cultural, tanto das escolas como da própria sociedade contemporânea. O subprojeto enfatiza que as aulas de Língua Portuguesa se caracterizam como um espaço de interação social

orientado por diferentes tipos de (multi)letramentos. Para desenvolver um trabalho considerando essas premissas, é fundamental a reconfiguração das práticas escolares, abandonando de vez as práticas tradicionais de ensino, transmissoras, conteudistas, que têm como foco o desenvolvimento de capacidades individuais.

Ainda de acordo com o documento, a proposta é estabelecer um trabalho colaborativo entre a universidade e a escola, visando à construção de um espaço permanente de encontro entre essas duas instituições formadoras. Para que isso de fato ocorra, serão programados encontros semanais ou quinzenais com a coordenação, supervisão e discentes para que sejam apresentadas as demandas curriculares e sociais das escolas, além disso, será um espaço de reflexão e problematização entre os pares. Atrelado a isso, cabe aos estudantes a seleção de textos, proposições didáticas, elaboração conjunta de projetos didáticos para serem desenvolvidos nas escolas participantes, com a assistência do professor da escola.

O subprojeto mencionado foi aprovado com 24 bolsas para o Programa de Iniciação à Docência. Desse modo, o professor Doutor Alexandre Cadilhe fez um convite a outras duas professoras do Núcleo Fale (Formação de Professores, Alfabetização, Linguagem e Ensino) da Faculdade de Educação para, juntamente com ele, desenvolverem o subprojeto descrito. Assim, esse grupo de Língua Portuguesa foi subdividido em três grupos, cada um composto por um professor coordenador, um supervisor e oito alunos graduandos em Letras/Português. A professora Doutora Andreia Rezende Garcia-Reis, orientadora desta pesquisa, foi uma dessas professoras que aceitou o convite e desenvolveu um projeto de iniciação à docência com 8 alunos inicialmente. Em um segundo momento, um dos alunos precisou desligar-se do programa por razões pessoais e a referida professora deu continuidade com sete alunos bolsistas pibidianos.

Os alunos pibidianos da professora Andreia Rezende Garcia-Reis foram encaminhados para desenvolver seus projetos no Colégio de Aplicação João XXIII juntamente com a professora supervisora Carolina Alves. Tanto os alunos quanto a professora passaram por seleção regulamentada por edital específico no primeiro semestre do ano de 2018. De acordo com as informações obtidas com a coordenadora desse grupo, inicialmente esses alunos, no segundo semestre do ano de 2018, acompanharam uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental - Anos Finais, posteriormente, no ano de 2019, os alunos foram encaminhados para uma turma de 1º ano do Ensino Médio. É importante destacar que os sete alunos pibidianos sob a coordenação da professora Andreia foram divididos em duas duplas e um trio. Essas duplas acompanhavam turmas diferentes, pois o colégio de aplicação possui três turmas de cada ano de ensino, mas sempre com a supervisão da professora Carolina Alves. Portanto, uma dupla

ficou no 7A, outra dupla no 7B e o trio com o 7C. No ano de 2019, esses alunos acompanharam turmas do 1A, 1B e 1C.

A respeito ao subprojeto de Língua Portuguesa e de acordo com informações obtidas com os próprios estudantes pibidianos, os sete graduandos participavam de encontros quinzenais junto à professora coordenadora Andreia Rezende Garcia-Reis e à professora supervisora Carolina Alves. Nesses encontros, eram feitas leituras e discussões sobre o ensino de línguas, sobre a questão do trabalho docente, além disso, eram produzidas coletivamente atividades e ações que seriam desenvolvidas na escola pelos pibidianos e pela professora.

Os sete alunos pibidianos que atuaram no Colégio de Aplicação João XXIII são os entrevistados da nossa pesquisa. Salientamos que nas entrevistas realizadas fizemos um levantamento inicial, a partir de um questionário de identificação, com algumas características desse grupo que serão descritas posteriormente no capítulo metodológico.

As leituras que conduziram à escrita deste capítulo nos permitiram identificar como o Pibid se desenvolve no curso de Letras Português/Licenciatura. Buscamos revelar alguns aspectos importantes para o desenvolvimento do programa pela IES. No próximo capítulo, iremos clarificar o procedimento metodológico que utilizamos para investigar as concepções de trabalho docente dos alunos pibidianos do curso de Letras da UFJF. Além disso, abordamos os aspectos metodológicos a serem utilizados para análise dos dados gerados nas entrevistas e no questionário. A partir do Interacionismo Sociodiscursivo, procuramos elaborar critérios de análise que incidam diretamente sobre as entrevistas realizadas, de forma a desvelar a concepção de trabalho docente do aluno egresso do Pibid.

5 METODOLOGIA

Apresentamos, neste capítulo, os pressupostos metodológicos que fundamentam nossa pesquisa. Inicialmente, elucidamos sua caracterização metodológica e epistemológica. Posteriormente, apresentamos os contextos de desenvolvimento da investigação e seus participantes, bem como a origem dos dados e o procedimento de análise.

Esta pesquisa se desenvolve utilizando como principal aporte teórico-metodológico o Interacionismo Sociodiscursivo – ISD – (BRONCKART, 1999, 2006, 2008). Como já explicitado anteriormente, o ISD busca investigar o agir humano através da linguagem, entendida como uma atividade social específica ou uma atividade de discurso (BRONCKART, 2008). De acordo com Bronckart (2008), a atividade de linguagem é significativa e produtora de conteúdos e expressões, portanto, não deve ser considerada uma simples produção de signos materiais para significados prontos.

Nesse contexto, as práticas de linguagem desenvolvidas a partir de uma situação comunicativa são concebidas pelo ISD como formas de ação dos sujeitos no mundo (CRISTOVÃO; VIEIRA, 2016). Cristovão; Vieira (2016) advogam que as línguas são práticas verbais inseridas num movimento ativo e dinâmico pertencente às interações verbais. Partindo desse princípio, Bronckart (2008, p. 109) defende que “a evolução humana deve ser apreendida em uma perspectiva dialética e histórica [...], em uma perspectiva que implica um necessário viés dialético”, constituindo-se, assim, um dos pilares centrais do ISD.

Cristovão; Vieira (2016) argumentam ainda que os conceitos de linguagem e língua estão ancorados na concepção vigotskiana de linguagem como prática social, historicamente constituída. Assim, considerando esse estatuto da linguagem como atividade social, Bronckart (2008) enfatiza que ela é produtora de objetos de sentido e, portanto, constitutiva das representações sociais que construímos. Por conseguinte, entendemos que os textos resultados das entrevistas que realizamos, com os quais iremos trabalhar nesta pesquisa, podem ser considerados “exemplares de artefatos simbólicos e semióticos incorporados de representações sociais construídas e em construção” (CRISTOVÃO; VIEIRA, 2016, p. 210-211).

Apoiando-nos nos estudos de Bakhtin (2003), compreendemos que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 261), por meio de enunciados, os quais o autor denominou de gêneros do discurso. Bakhtin (2003) afirma que além de apresentarem uma grande diversidade, os gêneros do discurso são extremamente heterogêneos e resultam de discursos produzidos em interações sociais. Nesse sentido, Bronckart (2008), corroborando os estudos de Bakhtin, aponta que os discursos estão

inscritos num “horizonte social” dirigidos a um “auditório social”, apresentando assim seu caráter dialógico (BRONCKART, 2008). Nessa perspectiva, a atividade de linguagem desenvolvida em discurso dialógico pode ser analisada, conforme destaca Bronckart (2008), a partir da constituição de um *corpus* de textos. Assim, o agir linguageiro é revelado no texto, definido como “toda unidade de produção verbal” (BRONCKART, 2008, p. 87) que transmite uma mensagem organizada para que o destinatário a receba de forma coerente.

Segundo Bronckart (2004), o agir humano pode ser reconfigurado por meio da análise de textos que trazem o quadro social no qual as ações humanas são desenvolvidas. Entretanto, o pesquisador argumenta que o agir humano não pode ser interpretado apenas pela observação das condutas humanas observáveis, ele é apreendido pelas interpretações, sobretudo verbais, fornecidas pelos actantes. Corroborando essa ideia, Lousada (2011) assevera que o agir só está presente nos processos interpretativos, por isso se torna importante analisá-lo por meio de textos que o comentam. Assim, para compreendermos o trabalho docente enquanto forma de agir e as suas características inerentes, é necessário acessar os textos que apresentam as interpretações dos actantes sobre ele.

Dessa maneira, diversos dados sobre situações de trabalho educacional podem ser analisados e estudados por meio de textos que prescrevem o agir docente, textos sobre o agir do professor em curso e textos que avaliam o agir do professor (LOUSADA, 2011). A partir disso, esta pesquisa se propõe a analisar a concepção do trabalho docente tendo como base a linguagem.

Os gêneros de textos, considerados formas relativamente estáveis, se caracterizam como um conjunto de textos disponíveis no arquiteito, indexados à determinada esfera de atividade (BRONCKART, 2010), dentre os quais destacamos, nesta pesquisa, a entrevista, produção verbal que busca caracterizar, analisar e descrever o trabalho docente. Acreditamos que por meio das entrevistas os professores em formação se inscrevem em uma atividade discursiva e revelam o conjunto de saberes, crenças, representações e significações sobre o trabalho docente acumulados ao longo da experiência vivenciada em sua prática docente durante o Pibid.

Admitimos que o Pibid é um local privilegiado para discussões acerca da prática docente, ou seja, um entre-lugar socioprofissional. Desse modo, diferentes posicionamentos enunciativos podem emergir, formando diferentes identidades que coabitam em sala de aula. Nesse contexto, o Pibid tem se revelado campo de investigação para diversas pesquisas, e, dando continuidade a elas, o presente trabalho tem como questão de investigação: *Quais as dimensões do trabalho estão presentes no trabalho docente da supervisora do Pibid e dos alunos egressos do Pibid do curso de Letras/Licenciatura da UFJF, considerando o trabalho*

da professora supervisora do Pibid e o seu próprio trabalho – do estudante de Letras - nesse processo de formação? Com o objetivo geral de investigar se as dimensões de trabalho estão presentes no trabalho docente da supervisora do Pibid e dos alunos egressos do Pibid do curso de Letras/Licenciatura da UFJF, considerando o trabalho da professora supervisora do Pibid e o seu próprio trabalho – do estudante de Letras – nesse processo de formação, estabelecemos três objetivos específicos, a saber: investigar se as dimensões de trabalho propostas por Machado (2007) são contempladas no trabalho docente da supervisora do Pibid - Carolina; analisar se essas mesmas dimensões também estão presentificadas no trabalho docente vivenciado pelos alunos egressos do Pibid; e apontar as aproximações e os distanciamentos entre as dimensões de trabalho presentes na atividade da professora supervisora e dos alunos pibidianos.

Dessa forma, os dados tomados para análise emergem de entrevistas semiestruturadas com os alunos egressos do Programa de Iniciação à Docência graduandos do curso de Letras/Licenciatura. A participação dos alunos se efetivou por meio de um convite da professora coordenadora desse grupo de alunos, Professora Doutora Andreia Rezende Garcia-Reis, também orientadora desta pesquisa, docente da Faculdade de Educação da UFJF e integrante do núcleo FALE⁶. As entrevistas foram realizadas de forma remota, pelo WhatsApp, por videoconferência, devido à pandemia de COVID-19 que assolou o país a partir do ano de 2020 e fez com que praticássemos o isolamento social, e tiveram duração, aproximadamente, de uma hora cada.

Os alunos entrevistados foram consultados anteriormente a fim de verificar se havia disponibilidade para participação. Diante da concordância de todos os sete alunos pibidianos, realizamos, durante o mês de julho/2020, uma ou duas entrevistas por semana.

⁶ O Núcleo Fale foi criado no ano de 2016 e é uma nova configuração do antigo Grupo Fale, grupo de pesquisa (CNPq) da Faculdade de Educação da UFJF, criado em 2004. Reúne pesquisadores e professores da UFJF (Faculdade de Educação, Faculdade de Letras, e Colégio de Aplicação João XXIII) e de outras instituições de ensino (Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Minas Gerais e Instituto Federal de Educação do Sudeste). O Grupo sempre esteve direcionado à formação de professores, seja em atividades de pesquisa – por meio dos projetos de pesquisa institucionalizados pela UFJF – de ensino – por meio do compromisso de seus professores com as ações da docência, em diferentes segmentos – e de extensão – ao promover minicursos, colóquios, mesas-redondas, publicações e outros eventos de formação voltados para professores e pesquisadores da área de ensino de língua. Atualmente, o Núcleo Fale comporta três grupos de pesquisa com relevância para os estudos na área da linguagem: o Linfe – Linguagem, Infâncias e Educação; o GISE – Grupo de Pesquisa Interação, Sociedade e Educação, e o LEPs – Linguagem, Ensino e Práticas sociais. Os grupos realizam pesquisas no campo Linguagem de forma ampla e contam com uma série de professores pesquisadores e orientandos de graduação e pós-graduação. <https://www.ufjf.br/nucleofale/institucional/historico/>

Apesar de nos pautar em um protocolo de entrevista (Anexo 1), entendemos que o procedimento utilizado para a geração de dados se caracteriza como entrevistas semiestruturadas, pois ao longo das questões feitas aos alunos, novas questões surgiam para serem debatidas.

Segundo Flick (2013), para realizar uma entrevista semiestruturada são preparadas perguntas que buscam responder ao escopo pretendido, é como um guia, uma forma de orientar o entrevistado. Nesse sentido, os entrevistados podem transitar entre as questões, pois não estão presos à formulação inicial exata. Nas entrevistas semiestruturadas, o objetivo é “obter visões individuais dos entrevistados sobre um tema” (FLICK, 2013, p. 115) e por isso as questões devem suscitar um diálogo entre entrevistador e entrevistado. O autor assevera que esse instrumento permite aos entrevistados responderem de forma mais livre e extensiva, conforme desejarem, além disso, permite também que o entrevistador aprofunde o tema, caso as respostas não sejam suficientes.

Cabe destacar que antes de procedermos às entrevistas, utilizamos um primeiro instrumento de geração de dados, um questionário, disponível no Apêndice 1, com a finalidade de identificar o perfil desses sete alunos egressos do Pibid. Assim, elaboramos um quadro, com a caracterização dos participantes desta pesquisa, informando sexo, idade, período que estava cursando durante sua atuação no Pibid, turmas que atuou e escola onde desenvolveu seu trabalho docente. Tivemos como preocupação preservar a identidade dos alunos que participaram das entrevistas, para isso usaremos nomes fictícios, entretanto, os nomes da professora formadora e da professora supervisora do Pibid foram mantidos, pois entendemos que por se tratar de um programa público no qual ambas atuam, e sendo professoras efetivas de uma universidade pública, não consideramos a necessidade de suprimir seus nomes⁷. Outro cuidado que tivemos foi com relação ao retorno deste trabalho aos participantes. Posteriormente, levaremos a eles os dados obtidos na pesquisa a fim de compartilhar o conhecimento produzido, uma vez que eles contribuíram para a sua construção. Ressaltamos que os participantes foram informados dos objetivos e das ações previstas para a investigação, assim como seus direitos enquanto participantes, contidos nos Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

⁷ As professoras autorizaram o uso de seus nomes na pesquisa.

Quadro 1 – Caracterização do grupo de participantes da pesquisa: alunos egressos do Pibid Elaborado

Data Entrevista	Codiname/Idade/ Sexo	Período do curso de Letras/Licenciatura	Turmas que atuou	Escola onde desenvolveu o Pibid
28/06/2020	Nádia - 21 anos Feminino	4º; 5º e 6º	7º ano Ensino Fundamental – anos finais e 1º ano do Ensino Médio	Colégio de Aplicação João XXIII
02/06/2020	Léia- 23 anos Feminino	5º; 6º e 7º	7º ano Ensino Fundamental – anos finais e 1º ano do Ensino Médio	Colégio de Aplicação João XXIII
04/06/2020	Vanea – 22 anos Feminino	5º; 6º e 7º	7º ano Ensino Fundamental – anos finais e 1º ano do Ensino Médio	Colégio de Aplicação João XXIII
09/06/2020	Rita – 21 anos Feminino	4º; 5º e 6º	7º ano Ensino Fundamental – anos finais e 1º ano do Ensino Médio	Colégio de Aplicação João XXIII
15/06/2020	Maria – 33 anos Feminino	4º, 5º e 6º	8º ano Ensino Fundamental – anos finais e 1º ano do Ensino Médio	Colégio de Aplicação João XXIII
18/06/2020	Ana – 35 anos Feminino	6º, 7º e 8º	7º ano Ensino Fundamental – anos finais e 1º ano do Ensino Médio	Colégio de Aplicação João XXIII
26/06/2020	Chay – 20 anos Masculino	2º; 3º e 4º	7º ano Ensino fundamental II e 1º ano do Ensino Médio.	Colégio de Aplicação João XXIII

pela autora.

Após esse primeiro momento, como metodologia de geração desses dados, utilizamos um protocolo de entrevista criado por Garcia-Reis; Silva (2020), conforme anexo 1, a partir das dimensões de trabalho postas por Machado (2007), devidamente explicitadas em capítulos anteriores. Nesse sentido, a partir de um diálogo sobre essas dimensões, buscamos em nossa pesquisa depreender quais as dimensões do trabalho aparecem nos discursos desses alunos, futuros professores, a partir das entrevistas, tomando como referência um conjunto de propriedades da atividade de trabalho fornecidas por Machado (2007) que podem contribuir para analisar o trabalho docente e definir quais das dimensões postas pela autora estão presentificadas nessa atividade profissional.

A seguir, explicitaremos a metodologia que utilizaremos para analisar os dados gerados.

5.1 METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados tomados para análise nesta pesquisa irão emergir sobretudo das entrevistas com os alunos egressos do Programa de Iniciação à Docência (Pibid). Para isso, utilizaremos um procedimento específico de tratamento das entrevistas que descreveremos a seguir.

Bulea (2010) destaca a possibilidade de a linguagem associar a dinamicidade e a reflexividade, através da dimensão da atividade, e da dimensão de conhecimentos respectivamente, exercendo o papel de mediadora entre as duas dimensões e, conseqüentemente, um papel transformador ou desenvolvimental. Ao compartilhar dessa ideia, Bronckart (2008) afirma que nas concepções dominantes, no campo da formação dos adultos, considera-se que o desenvolvimento ocorre quando há tomada de consciência das propriedades da própria atividade dos trabalhadores, fornecida por diversos dispositivos técnicos, como por exemplo, a entrevista. Contudo, o autor sustenta que a tomada de consciência é necessária, mas não suficiente, pois só há desenvolvimento se os novos conhecimentos produzidos forem objetos “de uma reorganização positiva e dinâmica no aparelho psíquico dos adultos formados” (BRONCKART, 2008, p. 182).

Dessa maneira, entendemos que o gênero entrevista pode provocar, tanto na pessoa entrevistada quanto no entrevistador, efeitos desenvolvimentais, e isso se deve ao fato da natureza languageira não só permitir a análise do agir como também a compreensão de estratégias de interpretação do agir, as quais mobilizam os mecanismos textuais e discursivos (ALMEIDA, 2017).

Segundo Bronckart (2008), as entrevistas permitem que os entrevistados expliquem ou comentem o seu agir, a sua participação no agir, apresentando o contexto e as condições de realização do agir. Nesse viés, Bulea (2010) destaca que essas produções verbais estão inseridas no quadro da morfogênese da ação, que é “o próprio processo de criação dessas formas interpretativas, ou ainda o movimento languageiro no qual se produz a interpretação do agir-referente” (BULEA, 2010, p. 82-83), produzido pela consciência discursiva dos actantes que se manifesta nas entrevistas.

Diante disso, Bronckart (2008) argumenta que os dispositivos técnicos de análise da atividade devem inicialmente fazer emergir diversas representações de uma mesma tarefa, para posteriormente levar os adultos em formação a confrontá-las, possibilitando sua reorganização e atribuindo a elas uma nova significação global, pois esse movimento constante de atribuição de significações do nosso agir constitui-se em desenvolvimento humano (BRONCKART, 2008).

Nesse contexto, este autor aponta que para analisar uma entrevista é necessário “[...] a elaboração de classificações das dimensões do agir-referente consideradas [...] com base nos conteúdos temáticos efetivamente presentes nos textos” (BRONCKART, 2008, p. 162). Dessa maneira, o autor sustenta que as entrevistas devem ser separadas, primeiramente, em duas categorias de segmento: i) segmentos de introdução, de apresentação ou de lançamento de um tema, denominados de **Segmentos de Orientação Temática**; ii) segmentos produzidos pelo entrevistado em resposta a uma questão ou dando prosseguimento a um lance temático do entrevistador, em que o tema é efetivamente tratado, os quais são chamados de **Segmentos de Tratamento Temático**.

Bulea (2010) também propõe como procedimento de análise do conteúdo temático a identificação de Segmentos de Orientação Temática (SOT) e de Segmentos de Tratamento Temático (STT). A autora, em consonância com Bronckart (2008), assevera que os SOT’s são definidos como “segmentos de introdução, de apresentação ou de início de um tema; segmentos produzidos sobretudo pelo entrevistador” (BULEA, 2010, p. 90), ou seja, são temas introduzidos pelos pesquisadores. Por sua vez, os STT’s são “segmentos produzidos pelo entrevistado em resposta a uma questão ou em seguida a uma retomada do entrevistador” (BULEA, 2010, p. 90), são aqueles nos quais o tema é efetivamente tratado, portanto, discorrem sobre o conteúdo desenvolvido, a atitude responsiva (BAKHTIN, 2003) enunciada, o subtema abordado e exposto nas entrevistas semiestruturadas (CRISTOVÃO; VIEIRA, 2016).

Convém ressaltar, em conformidade com Bulea (2010), que cada introdução ou reorientação temática por parte do entrevistador ou dos entrevistados gera um novo STT, já qualquer intervenção do entrevistador que não provoque mudança do tema deve ser considerada pertencente ao mesmo STT, como as do tipo que indicam aprovação, reiteração, entre outras funções interativas da linguagem. A autora afirma ainda que os STT’s são relativamente longos e produzidos pelo entrevistado, contudo podem aparecer intervenções do entrevistador, mas é importante salientar que estas intervenções não devem produzir reorientação do tema, servindo apenas como função interativa seja de aprovação, reiteração ou de relance interno. A autora afirma ainda que os STT’s podem assumir diversas formas como, por exemplo, reformulações, extensão ou complexidade do foco introduzido pela questão inicial, exemplificação, entre outras.

Para delimitar os trechos que iremos analisar, utilizaremos o mesmo procedimento de Bulea (2010) e Bronckart (2008), adotando as duas categorias de segmentos – SOT e STT – decorrentes da distribuição dos turnos de fala, caráter interativo típico do gênero entrevista. Assim, a partir da observação e do cruzamento dessas informações, acreditamos ser possível

responder à questão de investigação a qual esta pesquisa se propõe, bem como a seus objetivos geral e específicos.

No próximo capítulo, daremos início a análise e interpretação dos dados gerados.

6 O TRABALHO DOCENTE NA PERSPECTIVA DOS LICENCIANDOS

Neste capítulo, propomo-nos interpretar, à luz das teorias discutidas e apresentadas, os resultados dos dados obtidos nas entrevistas realizadas. Retomamos aqui o objetivo geral desta pesquisa que é investigar se as dimensões de trabalho estão presentes no trabalho docente da supervisora do Pibid e dos alunos egressos do Pibid do curso de Letras/Licenciatura da UFJF, considerando o trabalho do professor supervisor do Pibid e o seu próprio trabalho – do estudante de Letras – nesse processo de formação. Para isso, estabelecemos três objetivos específicos, a saber: investigar se as dimensões de trabalho propostas por Machado (2007) são contempladas no trabalho docente da supervisora do Pibid - Carolina; analisar se essas mesmas dimensões também estão presentificadas no trabalho docente vivenciado pelos alunos egressos do Pibid; e iii) apontar as aproximações e os distanciamentos entre as dimensões de trabalho presentes na atividade da professora supervisora e dos alunos pibidianos. Para atingir tais objetivos, nos debruçamos sobre as transcrições das entrevistas, analisando-as e desvelando as dimensões inerentes ao trabalho docente na concepção dos alunos egressos do Pibid. Dessa forma, ao final da análise buscamos compreender se as dimensões postas por Machado (2007) estão presentes na concepção de trabalho desses alunos.

Nesse sentido, subdividimos este capítulo em três: i) o trabalho docente sob a ótica dos alunos egressos do Pibid – Analisando o trabalho da professora supervisora, em que analisamos, a partir das transcrições das entrevistas, as dimensões presentes no trabalho da professora supervisora do Pibid – Carolina, que acolheu esses alunos no Colégio de Aplicação João XXIII; ii) o trabalho docente sob a ótica dos alunos egressos do Pibid – estudante de Letras – Analisando o seu próprio trabalho, no qual os alunos definem as dimensões de trabalho presentes nas atividades que desenvolveram durante seu período de participação no programa; e, por fim, iii) as aproximações e distanciamentos entre as dimensões de trabalho da professora supervisora e dos alunos egressos do Pibid Letras/Língua Portuguesa.

Segundo Bulea (2010), a análise das práticas de trabalho é um processo que se qualifica por procedimentos de reflexão. A análise dessas práticas se desdobra em três perspectivas que, consoante a autora, são dificilmente dissociáveis. A primeira perspectiva de intervenção está voltada para o coletivo e, conforme Bulea (2010), tem como objetivo maior auxiliar os grupos de trabalho a resolver problemas ou melhorar suas condições de trabalho; no âmbito da segunda perspectiva está a formação, direcionada para o sujeito, a fim de desenvolver neste um processo de aprendizagem ou de desenvolvimento a partir dos saberes profissionais, ou das capacidades de ação; e, por fim, a perspectiva da pesquisa que não se resume apenas à compreensão das

práticas, mas também a sua formalização, com o objetivo de melhorar os cursos de formação existentes e atender às demandas e necessidades sociais presentes em um determinado momento (BULEA, 2010).

As pesquisas que buscam analisar as práticas, assim como a que desenvolvemos, se concentram sobre a análise do trabalho efetivo, ou seja, do trabalho real. A autora enfatiza que essa análise se constitui um meio de obter informações sobre o “teor das práticas profissionais concretas” (BULEA, 2010, p. 28), permitindo sua transformação ou até mesmo uma melhoria destas. Além disso, podem contribuir para a profissionalização, pois permitem o acesso às competências e saberes profissionais inerentes ao *métier*. Bulea (2010) ressalta que a análise das práticas se fundamenta na tentativa de articular o trabalho e a formação a partir de uma atividade discursiva.

Nesse sentido, nos subcapítulos subsequentes, analisaremos as práticas do trabalho docente a partir dos STT's, das dimensões relacionadas a este trabalho, considerando para isso dois SOT's distintos, pré-determinados. É importante destacar que os STT's, segmentos produzidos pelo entrevistado, foram interpretações nossas e emergiram a partir da fala dos participantes desta pesquisa. Com isso, os quadros são compostos por cinco colunas: a primeira é a numeração das linhas para facilitar a compreensão do leitor e a referência na análise; a segunda é constituída pelo SOT; na terceira há o SUB-SOT a partir das dimensões apontadas por Machado (2007); na quarta há os STT's que foram nomeados a partir de uma compreensão nossa da fala do entrevistado; e, por fim, a quinta contém trechos das entrevistas que exemplificam os STT's.

6.1 O TRABALHO DOCENTE SOB A ÓTICA DOS ALUNOS EGRESSOS DO PIBID – ANALISANDO O TRABALHO DOCENTE DA PROFESSORA SUPERVISORA

Neste subcapítulo, apresentaremos discussões sobre os primeiros dados obtidos. Analisamos, a partir da perspectiva do aluno pibidiano, as dimensões que estão presentes no trabalho docente da professora supervisora.

Consideramos, assim como Machado (2007), que existem múltiplas definições para o trabalho e por isso conclui-se que ele é um objeto teórico e está permanentemente em (re) construção. Em virtude desse caráter multidimensional e polissêmico, o trabalho é considerado um verdadeiro enigma, no nosso caso, o trabalho docente também o seria, pois não há conceitos prontos e definitivos e sim provisórios. Contudo, a autora, valendo-se de aportes da ergonomia e da clínica da atividade, elaborou uma definição para o trabalho docente, a partir de uma leitura

marxista da atividade de trabalho (MACHADO, 2007). Essa definição, exposta anteriormente, se fundamenta em torno de oito dimensões que, segundo ela, perpassam a atividade de trabalho.

A) Atividade situada, pessoal e sempre única, impessoal

A primeira dimensão apresentada pela autora é: **atividade situada, pessoal, sempre única e impessoal**⁸:

a) é uma **atividade situada**, que sofre influência do contexto mais imediato e mais amplo; é **pessoal e sempre única**, que engaja o trabalhador em todas as suas dimensões: física, cognitiva, emocional etc.; mas, que é, ao mesmo tempo, **impessoal**, no sentido de que não se desenvolve de forma totalmente livre, pois as tarefas são prescritas, em um primeiro momento, por instâncias externas e hierarquicamente superiores ao trabalhador (MACHADO, 2007, p. 91, grifos nossos).

Observamos que a pesquisadora subdividiu essa primeira dimensão – **atividade situada** – em outras três dimensões. Desse modo, iremos denominar cada uma como um SUB-SOT diferente para a análise dos dados.

O primeiro SUB-SOT, portanto, é “**atividade situada**”, ou seja, aquela que sofre influência do contexto mais imediato, mas também de um contexto mais amplo. Preparar-se para o agir docente requer o conhecimento dos saberes a ensinar, além disso, exige também combinar as diferentes situações de ensino para planificar as intervenções necessárias (DOLZ, 2017).

Para esse SUB-SOT, encontramos o seguinte STT que gostaríamos de destacar:

Quadro 2 – SOT: trabalho do professor supervisor do Pibid, SUB-SOT: atividade situada, STT 1: Muito situada

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01	TRABALHO DO PROFESSOR SUPERVISOR DO PIBID	Atividade situada	Muito situada	“Ela fazia pesquisas prévia, ela sempre tinha um embasamento teórico em todas as aulas dela, mas as vezes sofria influência do contexto também. Que os alunos viam em casa e traziam pra sala de aula. Então
02				
03				
04				
05				
06				
07				
08				
09				
10				

⁸ Optamos por rerepresentar as dimensões sobre o trabalho propostas por Machado (2007) neste capítulo de análise dos dados, com a finalidade de facilitar e dinamizar a compreensão pelos leitores.

11				acho que tinha um pouco dos dois.” - Nádia
12				
13				
14				“Com relação à letra A, a gente sempre conseguia ver que a atividade que a Carol gerava era sempre muito situada” - Léia
15				
16				
17				
18				
19				
20				“Eu acho muito que o trabalho da Carol é muito situado.” - Rita
21				
22				
23				
24				
25				“Sim, principalmente na época que teve as eleições né ... Então assim, eu posso dizer que ela foi situada sim, que ela procurava as questões do meio, assim, as questões do contexto ali que estavam acontecendo, principalmente do país e a questão social.” - Maria
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				

Fonte: Elaborado pela autora

Podemos perceber a partir dos excertos que a atividade da professora supervisora é situada tanto pelo contexto cultural quanto político e social mais amplo. Essa percepção evidencia que as mudanças que acontecem tanto no país quanto na região afetam diretamente a atividade docente (“Sim, principalmente na época que teve as eleições né” - Maria). Reafirmando essa ideia, Dolz (2017) destaca que o contexto sócio-histórico, o sistema educacional e o sistema de ensino exercem influência sobre o agir do professor. O autor enfatiza que os contextos sociais do Brasil estão intrinsecamente e continuamente relacionados à atividade docente. Nesse viés, fica evidente que a atividade do professor não se limita ao ensino, ela se relaciona também a um conjunto amplo de funções educativas sobre uma grande variedade de aspectos (DOLZ, 2017).

O próximo quadro irá tratar do SUB-SOT “**pessoal e sempre única**”. Buscamos, dessa forma, compreender se o trabalho da professora supervisora envolve a totalidade das dimensões do trabalhador – físicas, mentais, práticas, emocionais etc. Assumimos, juntamente com Clot (2010), que “O homem no trabalho não se limita a ser um simples sistema de tratamento da informação, tampouco uma simples ferramenta de trabalho dotada de uma força mecânica mais ou menos sob controle” (CLOT, 2010, p. 4), portanto, acreditamos que há dimensões subjetivas que funcionam como forças motrizes atreladas à atividade de trabalho.

A seguir está o STT desse SUB-SOT:

Quadro 3 – SOT: trabalho do professor supervisor do Pibid, SUB-SOT: é pessoal e sempre única, STT: Sempre diferente

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista	
01	TRABALHO DO PROFESSOR SUPERVISOR DO PIBID	É pessoal e sempre único	Sempre diferente	"Sim, eu acho que era sempre diferente porque não tem uma fórmula certa pra seguir, né." - Vanea	
02					
03					
04					
05					
06					
07				"Eu achava que sim porque ela sempre trazia exemplos pessoais dela e eu via que isso é... trazia mais os alunos pra ela né." - Ana	
08					
09					
10					
11					
12					
13					
14					
15					"Sim. Eu acho que é pessoal e sempre única mesmo." - Rita
16					

Fonte: Elaborado pela autora

Identificamos, a partir das respostas dos entrevistados, que há uma personalidade na atividade da professora Carolina. Como afirma Ana nas linhas 09 e 10, a professora sempre trazia exemplos pessoais vivenciados por ela para buscar um engajamento maior com os alunos. Compreendemos que essa dimensão “pessoal e sempre única” está presente nas atividades da docente, pois não há como reduzir o trabalhador à atividade de trabalho (CLOT, 2010), ele possui uma subjetividade e essa está diretamente implicada no seu agir.

Destacamos também a heterogeneidade de cada sala de aula. Essa característica é muito marcante, pois ela faz com que a atividade docente seja sempre única. Há diferenças significativas em cada turma, os alunos possuem diferentes capacidades e possibilidades sociais (TARDIF; LESSARD, 2014), sua capacidade de aprender, suas possibilidades de engajar-se a uma tarefa, tudo varia. Assim, apoiando-nos nos estudos de Tardif; Lessard (2014), admitimos que não existe uma relação típica, uniforme e universal entre professor e aluno, o que pode ser reiterado pela fala da entrevistada Vanea: “não tem uma fórmula certa para seguir, né”.

As prescrições direcionadas ao trabalho do professor marcam a impessoalidade no agir desse profissional, uma vez que, elaboradas por instâncias hierarquicamente superiores, precisam ser cumpridas. A respeito da atividade docente da professora supervisora ser “**impessoal**”, vejamos as respostas dos entrevistados no quadro abaixo:

Quadro 4 – SOT: trabalho do professor supervisor do Pibid, SUB-SOT: impessoal, STT: Parcialmente impessoal

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01				"...realmente ela tomava
02				como base o Pism." -
03				Nádia
04				
05				"Então eu não creio que
06				seja, que possa ser
07				totalmente impessoal
08				sabe, não tem jeito, é
09				acho que não é impessoal,
10				mas tem sim que respeitar
11				é, umas regras né da
12				hierarquia, mas dá pra
13	TRABALHO			conciliar tudo também." -
14	DO			Vanea
15	PROFESSOR	Impessoal	Parcialmente	
16	SUPERVISOR		impessoal	"Sim. Porque ela tinha um
17	DO PIBID			programa pra cumprir
18				também." - Maria
19				
20				"Eu acho que ela tinha
21				bastante liberdade para
22				elaborar o conteúdo
23				dela... ela tinha que
24				cumprir o currículo do
25				Pism né logicamente, mas
26				ela tinha bastante
27				liberdade para
28				trabalhar." - Ana

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme Bronckart (2006), o trabalho prescrito é predefinido por diversos documentos que dão instruções aos trabalhadores. Constituem-se como uma representação do que deve ser o trabalho, antecipando e fornecendo uma imagem do agir. No trabalho educacional, temos diversos textos que prefiguram o agir do professor em contexto escolar. Esses textos buscam homogeneizar o trabalho escolar, podendo incidir sobre toda a organização da escola, bem como sobre o trabalho a ser realizado (BRONCKART; MACHADO, 2004).

Entendemos que as prescrições são, em certa medida, importantes para subsidiar o trabalho docente, entretanto, argumentamos que elas precisam ser dotadas de plasticidade, dando ao professor liberdade para modificá-las quando necessário.

Observamos que as respostas variam muito em relação à dimensão da impessoalidade. Há uma consonância de que existe um programa a ser cumprido, entretanto os alunos entrevistados deixam claro que a professora tem liberdade para executar essas prescrições, por isso entendemos que a atividade da docente observada é parcialmente impessoal. Sustentamos

que essa liberdade mencionada vai ao encontro das escolhas efetivadas em suas práticas na sala de aula e isso se relaciona ao gênero da atividade.

Segundo Faïta (2004, p. 73), “é de fato legítima a hipótese da existência de formas de fazer específicas, forjadas como respostas às coerções sistemáticas das situações de trabalho”. Nesse viés, a atividade docente apresenta algumas constantes, pois para dominar certas situações de ensino se faz necessário agir de uma forma particular, adaptando seus objetivos para que a aprendizagem se efetue.

Nesse contexto, aduzimos que o professor não é apenas alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, ou seja, um agente determinado por mecanismos prescritivos, ele é um ator, “um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta” (TARDIF, 2000, p. 115).

Destacamos ainda a importância da formação docente para a formação de professores críticos e reflexivos (ANDRÉ, 2016), capazes de realizar mudanças e ajustes necessários para que a ação docente seja efetiva. Portanto, segundo André (2016), pretende-se formar sujeitos autônomos com ideias próprias, que decidam qual o melhor caminho a ser seguido, implementando ações necessárias para alcançar o seu objetivo.

A próxima dimensão de trabalho posta por Machado (2007) está intimamente atrelada à dimensão impessoal. Vejamos a seguir.

B) Prefigurada pelo próprio trabalhador

É consenso que em qualquer atividade de trabalho o trabalhador irá encontrar diversas restrições, explicitadas em textos instrucionais ou procedimentais, provenientes das instituições, que configuram inicialmente suas ações (MACHADO, 2009). Conforme a pesquisadora, frequentemente esses textos definem as tarefas de cada trabalhador, seus objetivos, até mesmo os resultados esperados de suas ações, definindo as responsabilidades dos agentes envolvidos.

No âmbito do trabalho docente não é diferente, as prescrições desempenham um importante papel nas atividades, pois são desencadeadoras da ação do professor (AMIGUES, 2004). Todavia, Amigues (2004) ressalta que o trabalho do professor se engaja em prescrições vagas e isso permite que ele redefina para si as tarefas que lhe são prescritas, reorganizando sua atividade. É nesse sentido que Machado (2007) afirma que a atividade do trabalho:

b) é **prefigurada pelo próprio trabalhador**, na medida em que ele reelabora as prescrições, construindo prescrições para si mesmo e guiando-se por objetivos que constrói para si mesmo, em uma solução de compromisso com o que as prescrições externas lhe demandam, com a situação específica em que se encontra e com os próprios limites de seu funcionamento físico e psíquico (MACHADO, 2007, p. 91, grifos nossos).

Portanto, concordamos com Guimarães (2007) quando ela pondera que as prescrições são “importantes na medida em que cabe ao docente mediar uma prescrição inicial até que seja realizada junto aos alunos”. Sobre essa dimensão do trabalho, vejamos o quadro abaixo com o STT produzido por esse SUB-SOT:

Quadro 5 – SOT: trabalho do professor supervisor do Pibid, SUB-SOT: prefigurada pelo próprio trabalhador, STT: Prefigurada com liberdade de ação

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01	TRABALHO DO PROFESSOR SUPERVISOR DO PIBID	Prefigurada pelo próprio trabalhador	Prefigurada com liberdade de ação	“no sentido da b, das
02				atividades serem
03				prefiguradas pelo
04				próprio trabalhador, com
05				certeza, porque ela
06				sempre fazia roteiro das
07				coisas que ela gostaria
08				de trabalhar com as
09				turmas.” - Léia
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				

Fonte: Elaborado pela autora

Amigues (2004) sustenta que no trabalho a tarefa não é definida pelo próprio sujeito, há uma hierarquia que prescreve as condições e os objetivos da ação docente, como podemos observar na fala da Maria (“eu tenho que cumprir um programa”). Entretanto, Garcia-Reis (2020) assevera que as prescrições constroem significações individuais (“eu também preciso me adaptar à realidade daquele aluno” - Maria), servindo como guia para a ação individual do sujeito.

A resposta da aluna Vanea nos chamou atenção. A entrevistada ressalta que reelaborar as prescrições é muito do trabalho do professor. Compreendemos que as prescrições estão marcadamente presentes no trabalho docente, uma vez que o professor se encontra imerso em um sistema hierarquicamente organizado. Nesse sentido, os docentes sempre são colocados frente a prescrições diversas que precisam ser reelaboradas. Bronckart (2008) assinala que todos os textos servem para estruturar as condutas humanas, atribuindo a elas um valor interpretativo que auxiliam na construção de modelos de agir. Portanto, o agir humano pode ser reconfigurado nos e pelos textos.

Ademais, Machado *et al.* (2009) destacam que o ser humano é movido por uma certa prefiguração do agir, contudo ele adapta a sua situação particular, prefigurando ele mesmo sua forma de agir (“ela reconstruiu aquilo conforme a didática dela” - Rita). Assim, entendemos que apesar das prescrições serem coercitivas, os professores se apropriam delas em certa medida, reconfigurando-as, possibilitando assim maior liberdade para o seu agir docente.

Diversas pesquisas sobre textos que prescrevem o trabalho docente (MACHADO; ABREU-TARDELLI, 2009; MACHADO; BRONCKART 2004), sobretudo aqueles produzidos por instituições governamentais, têm revelado que há um mal estar docente, uma culpabilização do professor pelo fracasso escolar (MACHADO; ABREU-TARDELLI, 2009), isso porque esses textos prescritivos parecem ser regidos por um contrato de felicidade: “contrato implícito de verdade e de promessa de sucesso, [que] garante ao destinatário que, se ele agir conforme as recomendações e respeitar os procedimentos indicados, ele atingirá o objetivo visado” (BRONCKART, 2008, p. 103). Nota-se, portanto, que os textos prescritivos consideram o professor um agente do processo educacional, pois a eles não são atribuídas intenções ou capacidades próprias, são apontados apenas como participantes das atividades prescritas (MACHADO; BRONCKART, 2004).

Nesse viés, entendemos que a formação docente deve trazer um diálogo profícuo entre os futuros docentes sobre os diversificados textos que prescrevem o agir do professor, uma vez que são várias as tentativas de desprofissionalizar a docência (NÓVOA, 2017). Portanto,

devemos compreender essas questões e discuti-las em diferentes espaços, preparando os professores para além dos aspectos técnicos, científicos ou pedagógicos.

Parece-nos que os alunos entrevistados, mesmo identificando que há prescrições a serem seguidas, reconheceram que há certa atorialidade no trabalho da professora supervisora (“Ela cumpriu com tudo que estava ali previsto para o Pism, mas tendo liberdade de escolher textos” - Chay), isso porque o trabalho do professor não pode ser visto de forma mecânica, “sendo a atividade educacional constitutivamente interativa, é preciso considerar que nele emerge uma dimensão de liberdade” (MACHADO, 2009, p.83).

Coerente com as dimensões citadas, vamos tratar agora da terceira dimensão do trabalho especificada por Machado (2007).

C) Mediada por instrumentos materiais ou simbólicos

Para exercer o seu agir, os professores buscam utilizar artefatos materiais ou simbólicos disponibilizados pelo meio social. Sendo assim, Machado (2007) destaca que a atividade de trabalho: “c) **é mediada por instrumentos materiais ou simbólicos**, na medida em que o trabalhador se aproprie de artefatos socialmente construídos e disponibilizados para ele pelo meio social” (MACHADO, 2007, p. 91, grifos nossos).

A ideia de mediação está no centro das reflexões vigotskianas e intimamente atrelada ao conceito de instrumento psicológico (FRIEDRICH, 2012). Para a autora, as funções psíquicas superiores surgem com o auxílio dos instrumentos psicológicos constituídos como fenômenos psíquicos mediatizados. Esses instrumentos facilitam a memorização demandada, pois novos vínculos são criados. Nesse sentido, Friedrich (2012) ressalta que os processos psíquicos são compostos por três elementos, a saber: a tarefa, o instrumento e o processo psíquico necessário para a resolução da tarefa.

Vigotski, ampliando o conceito de signo, destaca que todos os signos possíveis (a linguagem, os símbolos algébricos, as obras de artes, diagramas, mapas, planos etc.), considerando que qualquer objeto da realidade pode tornar-se um signo, são instrumentos psicológicos (FRIEDRICH, 2012). Nessa mesma direção, Machado (2009) reforça que a relação entre os sujeitos e o mundo não se dá de forma direta, mas mediada por artefatos culturais mediadores.

Nesse SUB-SOT, identificamos o seguinte STT:

Quadro 6 – SOT: trabalho do professor supervisor do Pibid, SUB-SOT: mediada por instrumentos materiais ou simbólicos, STT: Mediatizada por textos

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista		
01	TRABALHO DO PROFESSOR SUPERVISOR DO PIBID	Mediada por instrumentos materiais ou simbólicos	Mediatizada por textos	"Recurso visual só o quadro... sempre fez uso de quadro e texto suporte..." - Nádia		
02				"Ela se apropriava muito do, do simbólico do, do material..." - Rita		
03						
04						
05						
06						
07						
08						
09						
10						
11						
12						
13						"Sim. Toda aula ela tinha um texto" - Maria
14						
15						
16						"mas ela se apropriava de vários textos, toda aula tinha texto que ela levava, que ela selecionava para poder intermediar o que seria ensinado." - Chay
17						
18						
19						
20						
21						
22						

Fonte: Elaborado pela autora

O colégio de Aplicação João XXIII não utiliza o livro didático como material didático. Ele é utilizado como um recurso auxiliar para os docentes, uma vez que esses produzem seus próprios materiais. Entendemos que a produção de materiais didáticos possibilita aos professores uma reorganização e ressignificação dos seus saberes, contribuindo para o desenvolvimento de suas capacidades profissionais.

Observamos, a partir das entrevistas, que a professora supervisora utiliza o quadro e textos como principais instrumentos de mediação. Sendo assim, identificamos que sua atividade é mediatizada. Friedrich (2012) compreende que na atividade mediatizada o sujeito intervém diretamente na natureza por meio de instrumentos. Ao introduzir o conceito de mediação, Vigotski não a tomou simplesmente como ponte, para ele a mediação provoca transformações, possui intencionalidade e promove desenvolvimento, enfim, é uma condição externa que potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico (MARTINS; RABATINI, 2011).

Um dado recorrente nas respostas foi referente à utilização do texto como suporte para a atividade docente da professora supervisora ("mas ela se apropriava de vários textos" - Chay). Como já mencionado, os textos são verdadeiros correspondentes empíricos das atividades de linguagem, são unidades comunicativas globais (BRONCKART, 2008) que precisam ser didatizados para servirem de instrumentos mediatizantes do trabalho docente. Nesse contexto,

Bronckart (2006) reforça a necessidade da transposição desses materiais, ou seja, adaptá-los, considerando-se o que é viável realizar a partir de uma determinada situação didática. Nesse sentido, esses instrumentos serviam como mediatizadores da interação entre a professora supervisora e os alunos, o que nos reporta à próxima dimensão de trabalho.

D) Interacional

De acordo com Bronckart (2005), a linguagem é um instrumento capaz de propiciar a negociação e o acordo nas atividades humanas, ela “organiza, comenta, regula as ações e interações humanas” (BRONCKART, 2005, p. 235). Nesse sentido, ainda de acordo com os estudos do autor, a linguagem se operacionaliza por meio dos discursos produzidos nas interações sociais, portanto, os discursos se inscrevem em um “horizonte social e se dirigem a um auditório social” (BRONCKART, 2008, p. 75).

Nesse viés, Filliettaz (2004) destaca que os discursos são concebidos como objeto de mediação, permitindo a ação coletiva, eles são dirigidos *a* e são às vezes co-construídos. Ou seja, “a linguagem exerce um papel de mediação entre nós, sujeitos do mundo, e os significados construídos” (CADILHE; GARCIA-REIS, 2017, p. 220), constituindo assim seu caráter dialógico. É nesse sentido que Machado (2007) nos apresenta a quarta dimensão:

d) **interacional**, no sentido mais pleno do termo, pois a interação é de natureza multidimensional e de mão dupla, pois, ao agir sobre o meio com a utilização de instrumentos (materiais ou simbólicos), o trabalhador transforma esse meio, mas, ao mesmo tempo, é por eles transformado (MACHADO, 2007, p. 91, grifo nosso).

Entendemos que o trabalho docente é permeado por essa dimensão interacional, é preciso considerar que o centro da atividade educacional são as interações entre professor e alunos e para confirmar nossa hipótese buscamos validá-la no seguinte SUB-SOT “interacional”:

Quadro 7 – SOT: trabalho do professor supervisor do Pibid, SUB-SOT: interacional, STT: Aula baseada na interação

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01	TRABALHO DO PROFESSOR SUPERVISOR DO PIBID	Interacional	Aula baseada na interação	“Ela sempre dava voz para os alunos e fazia eles participar também.” - Nádia
02				
03				
04				
05				
06				
07				“Com certeza a gente vê que a postura é da Carol

08				em sala de aula é super
09				sociointeracionista, ela
10				sempre tá construindo o
11				que vai ser trabalhado
12				com o aluno de acordo com
13				o que ele dispõe.” - Léia
14				
15				“...eu acho que é isso
16				que permeia a aula da
17				Carol” - Rita
18				
19				“O tempo todo... é
20				totalmente interacional é
21				o tempo todo querendo a
22				participação e mostrando
23				para eles que a aula era
24				construída através da
25				participação das
26				respostas deles.” - Ana
27				
28				“Sim, era bastante, era
29				sempre aquela coisa é, de
30				o professor tá ali
31				intermediando para esses
32				alunos sempre
33				participar.” - Chay

Fonte: Elaborado pela autora

Tardif; Lessard (2014) ressaltam que a interatividade caracteriza o principal objeto do trabalho do professor (“...eu acho que é isso que permeia a aula da Carol” - Rita), pois “o essencial de sua atividade profissional consiste em entrar numa classe e deslançar um programa de interações com os alunos” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 235). Dessa forma, o autor considera que a docência se concretiza dentro das interações.

Os excertos retirados das entrevistas apontam que a aula da professora supervisora do Pibid é totalmente interativa (“O tempo todo... é totalmente interacional” - Ana), mediada pela linguagem (“Ela sempre dava voz para os alunos e fazia eles participar também” - Nádia). De acordo com Tardif; Lessard (2014), o trabalho docente permite que o professor aja de diversas maneiras, construindo diversos tipos de interação com o aluno, entretanto, é importante ressaltar que o trabalho do professor não se resume às interações com os alunos (AMIGUES, 2004), como podemos constatar, outras dimensões perpassam o trabalho docente.

Observamos que os pibidianos enfatizam muito o trabalho da professora na sala de aula, permitindo-nos aduzir que para eles o trabalho docente se resume a dar aulas⁹. No entanto,

⁹ Entendemos que essa perspectiva dos alunos está atrelada ao fato de que a parte mais visível do trabalho docente é “dar aulas”, uma vez que as outras atribuições para esse trabalho estão para além da sala de aula.

sustentamos que o trabalho docente é muito mais que isso. O trabalho do professor é heterogêneo e comporta ações e atividades para além da sala de aula como, por exemplo, ações relacionadas a objetivos reais – modificar um comportamento, realizar uma tarefa; ações relacionadas a normas – respeitar a disciplina, privilegiar alguns valores; ações tradicionais – seguir os regulamentos da escola; e também ações afetivas – motivação, laços afetivos com os alunos, emocional da professora etc. (TARDIF; LESSARD, 2014). Além disso, atividades como preencher diário, elaborar relatórios de alunos, pesquisar atividades para serem desenvolvidas em sala de aula, entre outras, fazem parte do cotidiano do docente. Nesse viés, não podemos reduzir o trabalho do professor a uma “relação instrumental do tipo “meio-fim” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 248).

Com efeito, compreendemos que a quinta dimensão – Interpessoal – está estreitamente relacionada a essa dimensão que acabamos de analisar, uma vez que o professor, ao desenvolver suas atividades, interage com os alunos e também com vários outros indivíduos. Passamos a ela.

E) Interpessoal

Cada professor exerce uma determinada função no “espaço privado da classe” (TARDIF; LESSARD, 2014) na interação com seus alunos, mas consideramos que há também outros indivíduos, há uma coletividade que perpassa todo o trabalho do professor para além da sala de aula. Tardif; Lessard (2014) salientam que essa coletividade comporta aspectos formais – encontros, reuniões, tarefas comuns etc. – e informais – conversas na sala dos professores, troca de ideias ou de materiais pedagógicos etc.

É nesse viés que Machado destaca que a atividade de trabalho é: “e) é **interpessoal**, pois envolve interação com vários outros indivíduos presentes na situação de trabalho e até mesmo com os ausentes” (MACHADO, 2007, p. 91, grifo nosso).

Nesse SUB-SOT destacamos o seguinte STT:

Quadro 8 – SOT: trabalho do professor supervisor do Pibid, SUB-SOT: interpessoal, STT: Diversidade de interações

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01 02 03 04 05 06	TRABALHO DO PROFESSOR SUPERVISOR DO PIBID	Interpessoal	Diversidade de interações	“Acho que sim... o João XXIII ele é muito livre pro professor fazer as próprias escolhas né dentro da sala de aula. Então a gente não

07				percebeu muito essa
08				presença exterior. Mas a
09				gente sabia que tava
10				ali.” - Nádia
11				
12				“É muito interpessoal não
13				sei se é uma
14				característica acredito
15				que além de ser uma
16				característica da Carol
17				também é uma
18				característica do João
19				XXIII né, esse trabalho,
20				o pessoal da Ciências
21				Humanas tá sempre se
22				unindo muito pra
23				desenvolver
24				atividades...” - Léia
25				
26				“Ah teve a Flij né,
27				porque a Flij era
28				interdisciplinar, então
29				foi um trabalho geral das
30				Ciências Humanas lá
31				dentro do colégio.” -
32				Rita
33				
34				“... então tinha sim
35				interação com indivíduos
36				além daqueles da sala de
37				aula.” - Chay
38				

Fonte: Elaborado pela autora

O colégio de Aplicação João XXIII possui um importante papel na formação de futuros professores em virtude da sua ancoragem na tríade ensino-pesquisa-extensão (LIMA; NOGUEIRA, 2016). O colégio recebe estudantes de diversos programas educacionais como, por exemplo, o Pibid, a Residência Docente e estagiários das diversas licenciaturas da UFJF. Por estar ancorado nessa tríade, entendemos que há uma grande troca de conhecimento entre os professores dessa rede de ensino, além disso percebemos nas entrevistas que o professor tem certa autonomia para trabalhar.

Nesse contexto, entendemos que essa dimensão interpessoal está correlacionada às dimensões coletivas da atividade do professor, uma vez que essas têm grande importância no desenvolvimento do trabalho educacional (BUENO, 2007).

Aduzimos que mesmo ausente no cotidiano dos professores, as prescrições para o trabalho docente são documentos que agem diretamente sobre o seu trabalho. Entretanto, Bueno (2007) assinala que é no coletivo que as prescrições são repensadas a fim de que o professor

reorganize sua tarefa, pois esses documentos impossibilitam o acesso direto do professor a eles, logo, para implementá-los, é necessário recriá-los no espaço docente (“Então a gente não percebeu muito essa presença exterior. Mas a gente sabia que tava ali” - Nádia).

Tardif; Lessard (2014) argumentam que os professores colaboram entre si de diversas maneiras, seja visando ao trabalho em comum (“a Flij era interdisciplinar, então foi um trabalho geral” - Rita) ou o apoio pedagógico dado ou recebido de um colega. Para os autores, as formas de colaboração entre os professores são “interações que, em geral, não implicam a presença do colega na classe” (TARDIF; LESSARD 2014, p. 184). É importante destacar também, apoiando-nos em Souza-e-Silva (2004), que a organização do trabalho docente não é apenas uma resposta às prescrições, é uma atividade dirigida aos alunos e extensiva às suas famílias e à sociedade.

Compreendemos que essa dimensão interpessoal, ou seja, a relação com outros indivíduos pode desencadear uma relação transpessoal, a qual veremos a seguir.

F) Transpessoal

É muito comum que os professores, no início da carreira, busquem auxílio junto aos professores mais experientes. Tardif; Lessard (2014) afirmam que os professores recém formados procuram um professor experiente para pedir dicas sobre planejamento, sua pedagogia, sobre seu modo de trabalhar. Isso evidencia a lacuna na formação docente, a qual já mencionamos anteriormente, o distanciamento que há entre teoria e prática. Entendemos que essa colaboração, essa interação entre os pares, é caracterizada por uma relação transpessoal, pois os docentes recém formados podem ver nesse docente experiente um modelo para seu agir.

Clot (2010) enfatiza que “é por intermédio da atividade dos outros – apoiando-se, assim como desligando-se desta, por comparação – que o sujeito se apropria do objeto de sua atividade, que é daí que ele retira sua mobilização psicológica” (CLOT, 2010, p. 25). O autor afirma ainda que o indivíduo toma de empréstimo uma série de ações dos seus pares, entretanto assevera que toma emprestado aquilo que se está a ponto de inventar, “no interior de uma zona de desenvolvimento potencial de sua própria atividade” (CLOT, 2010, p. 159).

Nesse contexto, Machado (2007) evidencia a sexta dimensão característica do trabalho: “f) é **transpessoal**, no sentido de que é também guiada por “modelos do agir” específicos de cada ofício, sócio-historicamente constituídos pelos coletivos de trabalho” (MACHADO, 2007, p. 91, grifo nosso). A partir dessa dimensão identificamos, no SUB-SOT “transpessoal”, o seguinte STT:

Quadro 9 – SOT: trabalho do professor supervisor do Pibid, SUB-SOT: transpessoal, STT: Influência sobretudo de uma professora formadora

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01				"Eu acho que a Carol tem
02				muita influência da Neusa
03				né, daí é bem nítido... A
04				Neuza Salim foi
05				orientadora da Carol de
06				mestrado e de IC também."
07				- Nádia
08				
09	TRABALHO		Influência	"Neusa, ela falava muito
10	DO		sobretudo de	da Neusa" - Rita
11	PROFESSOR	Transpessoal	uma	
12	SUPERVISOR		professora	"É sim. Assim, eu via que
13	DO PIBID		formadora	ela tinha muita
14				influência lá do próprio
15				da universidade né porque
16				ela fazia doutorado,
17				então ela citava né os
18				professores... por
19				exemplo a professora
20				Neuza, eu lembro que ela
21				citou." - Ana

Fonte: Elaborado pela autora

Para os alunos entrevistados, o agir da professora supervisora Carolina era fortemente influenciado, sobretudo por uma das professoras de sua formação. Apesar de ter vivenciado diferentes modelos de agir, a professora supervisora traz consigo o modelo de agir da sua professora da graduação e orientadora do mestrado: Neusa Salim¹⁰. Segundo Tardif (2014), o professor, na maioria das vezes, inicia sua vida profissional imitando, ou adaptando os gestos didáticos e gêneros da atividade dos seus antigos professores. Contudo, o professor, a partir da sua prática, do seu trabalho diário, cria seu estilo profissional, ou seja, "é o saber experiencial, associado a saberes disciplinares, teóricos, sociais, contextuais, etc. que "modelizarão" o perfil docente" (BARROS; CORDEIRO; GONÇALVES, 2017, p. 14), portanto, agir é servir-se de sua experiência e da do outro (CLOT, 2010).

A próxima dimensão apresentada por Machado (2007) relaciona-se com todas as outras dimensões, pois inevitavelmente, ao produzirem seu trabalho na escola, os professores

¹⁰ A professora Neusa Salim Miranda é professora aposentada da Faculdade de Letras da UFJF. Atuou no Programa de Pós-Graduação em Linguística, na graduação em Letras e no PROFLETRAS. Foi coordenadora do GT LINGUÍSTICA E COGNIÇÃO da ANPOLL no biênio 2006-2008, líder do Grupo de Pesquisa Práticas de letramento e ensino de língua e literatura, coordenadora adjunta nacional do PROFLETRAS e coordenadora local da unidade FALE/UFJF.

vivenciarão conflitos consigo, com os outros professores, com os estudantes e com os demais sujeitos que participam desse cotidiano.

G) Conflituosa

Sabemos que a escola é um ambiente rico e diversificado no qual sujeitos com diferenciadas historicidades interagem entre si com um objetivo comum: produzir conhecimentos. Ferreira (2014) considera que o cotidiano dos professores é intenso, pautado pela convivência, e isso acaba exigindo que o docente utilize diferentes elementos subjetivos, às vezes, até contraditórios entre si. Nessas convivências, segundo a estudiosa, se estabelece uma série de conflitos.

Na mesma linha de pensamento, Clot (2007) advoga que “a ação do sujeito tem sua fonte nas atividades contrariadas: as dos outros e as suas. Ele vive no universo das atividades do outro de que participa, e todo o seu trabalho consiste em dirigir nesse universo, em agir sobre suas atividades e sobre as atividades de outrem” (CLOT, 2007, p. 101). Dessa forma, ressaltamos que a ação do sujeito é conflituosa, logo, a atividade profissional também.

Assim, apresentamos, conforme Machado (2007), a sétima dimensão do trabalho: “g) é **conflituosa**, pois o trabalhador deve permanentemente fazer escolhas para (re)direcionar seu agir em diferentes situações, de vozes contraditórias interiorizadas, do agir dos outros envolvidos, do meio, dos artefatos, das prescrições etc. (MACHADO, 2007, p. 91, grifo nosso). No SUB-SOT “conflituosa”, encontramos o seguinte STT:

Quadro 10 – SOT: trabalho do professor supervisor do Pibid, SUB-SOT: conflituosa, STT: Sempre conflituosa

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01	TRABALHO DO PROFESSOR SUPERVISOR DO PIBID	Conflituosa	Sempre conflituosa	“Então eu acho que era
02				muito conflituosa nesse
03				sentido porque acabava
04				redirecionando o aluno a
05				compreender novas
06				narrativas que não faziam
07				sentido para ele...” –
08				Léia
09				
10				
11				“Ah, acho que sim né,
12				sempre tem, mas assim, eu
13				nunca vi algo que, tipo,
14				conflito pra mim é uma
15				palavra muito negativa,
16				apesar de que nunca foi

17				algo negativo pra ela...”
18				- Rita
19				
20				“Realmente em qualquer
21				lugar né, onde tem ser
22				humano sempre vai ter
23				conflito né, porque são
24				peessoas que pensam
25				diferente, vem de
26				culturas familiares
27				diferentes, mas ela
28				sempre se posicionava
29				quando via que estava
30				saindo um pouco do
31				controle né...” - Maria
32				
33				“... ela teve que mudar
34				... mudança de
35				planejamento que não deu
36				certo né de uma certa
37				forma e aí ela teve que
38				mudar... ela teve que
39				repensar né, mas não foi
40				nada assim negativo...” -
41				Ana

Fonte: Elaborado pela autora

A dimensão interacional, como observado anteriormente, é muito presente no trabalho docente. Essa interação entre aluno e professor, professor e o coletivo da escola, professor e prescrições para o trabalho, pode desencadear uma série de conflitos. Machado; Abreu-Tardelli (2009) assinalam que o “conflito” pode ter consequências positivas ou negativas no desenvolvimento do sujeito e na sua atividade. De um lado, pode ser “fonte vital para o desenvolvimento” (MACHADO; ABREU-TARDELLI, 2009, p. 106), mas também pode deixar o trabalhador diante de dilemas intransponíveis, impossibilitando o seu agir e impedindo o seu desenvolvimento.

Conforme destacamos no quadro acima, os excertos retirados das entrevistas com os alunos pibidianos destacam que a atividade docente da professora supervisora é sim conflituosa. Entretanto, observamos que os alunos entrevistados destacam que o conflito vivenciado na atividade da professora supervisora não é no sentido negativo da palavra (“mas não foi nada assim negativo...” - Ana).

Para Silva (2020), a palavra conflito é carregada de uma carga semântica negativa (“conflito pra mim é uma palavra muito negativa, apesar de que nunca foi algo negativo pra ela...” - Rita), entretanto devemos considerar que há também uma face positiva do termo, pois

o conflito pode fazer o sujeito desenvolver-se, isto é, os conflitos, como nos aponta Clot (2010), podem ser motores do desenvolvimento dos trabalhadores.

É consenso que a relação entre alunos e professores é complexa e multidimensional e, por isso, comporta tensões e dilemas significativos (TARDIF; LESSARD 2014). Todavia, aduzimos que esses conflitos não impedem a ação da docente (acabava redirecionando o aluno a compreender novas narrativas - Léia), pois “o modo de fazer próprio ao meio-classe instaurado progressivamente no tempo dá sentido ao trabalho a ser realizado e permite enfrentar os imprevistos e riscos eventuais” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 93).

Com efeito, os conflitos podem ser entendidos como uma fonte de aprendizado ou uma fonte de impedimento para o desenvolvimento do professor. Assim, essa dimensão conflituosa nos remete à última dimensão do trabalho evidenciada por Machado (2007).

H) Fonte para a aprendizagem e fonte de impedimento

Esta é a última dimensão destacada por Machado (2007). A autora identifica que o trabalho é uma atividade que:

h) pelo próprio fato de ser conflituosa, pode ser **fonte para a aprendizagem** de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades do trabalhador, ou **fonte de impedimento**, quando o trabalhador se vê diante de dilemas intransponíveis que lhe tiram o poder de agir, gerando-se daí sofrimento, fadiga, estresse e até desistência de agir no seu ofício (MACHADO, 2007, p. 92, grifos nossos).

Salientamos que essa dimensão se subdivide em duas outras, as quais destacamos anteriormente. Nesse sentido, subcategorizamos cada uma como um SUB-SOT diferente para a análise dos dados. O primeiro SUB-SOT a ser analisado é “fonte para aprendizagem”:

Quadro 11 – SOT: trabalho do professor supervisor do Pibid, SUB-SOT: fonte para aprendizagem, STT: Fonte de muita aprendizagem

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01	TRABALHO DO PROFESSOR SUPERVISOR DO PIBID	Fonte para aprendizagem	Fonte de muita aprendizagem	“Eu acho que era mais
02				fonte de aprendizagem
03				mesmo porque a Carol
04				sempre pesquisava
05				antes...” - Nádia
06				
07				
08				“Eu acho que o trabalho
09				da Carol era fonte de
10				muito aprendizagem para ela também...” - Léia

11				
12				
13				“Com certeza. Eu acho que
14				o que mais tem né...” -
15				Rita
16				“Ah era de muita
17				aprendizagem. Igual eu
18				falei, ela falou que
19				pesquisava muito.” - Ana

Fonte: Elaborado pela autora

Tardif; Raymond (2000) argumentam que “toda práxis social é, de uma certa maneira, um trabalho cujo processo de realização desencadeia uma transformação real do trabalhador” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 209). Nesse viés, compreendemos em conjunto com os autores que trabalhar não é apenas transformar um objeto ou situação, é também transformar a si mesmo em e pelo trabalho.

Portanto, ao identificar a atividade docente como uma fonte de aprendizagem, destacamos que a professora supervisora se apropria daquele conhecimento modificando sua subjetividade. Conforme André (2016), quem se torna docente deve entender que seu processo de aprendizagem se dá ao longo da vida, pois a docência exige estudo.

Um dado recorrente relatado nas entrevistas é a pesquisa. De acordo com os alunos pibidianos, a atividade da professora supervisora era fonte de aprendizado, pois ela realizava muitas pesquisas. Gatti (2019) salienta que a postura investigativa é necessária ao trabalho docente e deve ser entendida como “parte integrante da atuação profissional” (GATTI, 2019, p. 187), pois possibilita ao docente aperfeiçoar seu trabalho e desenvolver-se profissionalmente. Essa percepção evidencia a importância de uma formação para a investigação, assim, esse profissional poderá utilizar esse conhecimento em práticas mais significativas em sala de aula.

Por conseguinte, assumimos que o “trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 210).

O quadro seguinte refere-se ao SUB-SOT “fonte de impedimento”. Sustentamos que a atividade é uma fonte de impedimento quando há um esvaziamento do seu sentido, “quando os objetivos da ação em vias de se fazer estão desvinculados do que realmente é importante para ele e quando outros objetivos válidos, reduzidos ao silêncio, são deixados em suspenso” (CLOT, 2010, p.16).

Quadro 12 – SOT: trabalho do professor supervisor do Pibid, SUB-SOT: fonte de impedimento, STT: Ausência de impedimento

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01				"Fonte de impedimento
02				não, as vezes acontece
03				alguma dúvida de algum
04				aluno que ela ah,
05				pesquiso e trago na
06				próxima aula, mas nada
07				que impedisse ela de
08				continuar dando aula." -
09				Nádia
10				
11				"Eu acho que não." -
12				Vanea
13				
14				"Não lembro de nada
15				impedindo ela do trabalho
16				docente" - Rita
17	TRABALHO			
18	DO			
19	PROFESSOR	Fonte de	Ausência de	"Não. Em nenhum momento,
20	SUPERVISOR	impedimento	impedimento	se a turma de alguma
21	DO PIBID			forma tentava com muita
22				conversa, com muita
23				brincadeira não deixar
24				ela andar né, desenvolver
25				a matéria, ela parava
26				entendeu? ... Então
27				assim, essas coisas não
28				impediam ela de continuar
29				fazendo com, com que o
30				programa né fosse
31				cumprido." - Maria
32				
33				"Ummm...Acho que não...
34				não me lembro assim de
35				nada específico que, que
36				tenha atrapalhado ela
37				assim..." - Chay

Fonte: Elaborado pela autora

As condições de trabalho oferecidas pelo Colégio de Aplicação João XXIII – como a dedicação exclusiva, bons salários em comparação com o salário dos professores de escolas privadas e escolas das redes públicas estadual e municipal, infraestrutura adequada, organização – permitem que os professores, além da liberdade que possuem, ampliem seu poder de agir, uma vez que ele “se desenvolve ou se atrofia na “caixa preta” da atividade de trabalho. Ele avalia o raio de ação efetivo do sujeito ou dos sujeitos em sua esfera profissional habitual, o que se pode também designar por irradiação da atividade, seu poder de recriação” (CLOT, 2010,

p.15). Consideramos que isso pode dar a entender que não há fonte de impedimentos ao trabalho da professora supervisora.

Entretanto, a partir desse STT, compreendemos que talvez, ao não identificarem a presença de impedimentos no trabalho da professora supervisora, os alunos não tenham compreendido tal dimensão, pois de acordo com Clot (2007), “o real da atividade é também aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos –, aquilo que se teria querido ou podido fazer...” (CLOT, 2007, p. 116). Na mesma perspectiva, Vigotski afirma que “o homem está pleno, em cada minuto, de possibilidades não realizadas”. Nesse sentido, entendemos que vários são os impedimentos que perpassam o trabalho docente, mas o sujeito não permanece passivo a elas. Clot (2010, p. 104) argumenta que o “ofício se revela na sua capacidade de lutar contra a adversidade, na tentativa de escapar ao que o deixa confinado”.

Esse segundo momento da entrevista nos permitiu identificar as dimensões que estão presentes no trabalho da professora supervisora Carolina. Inicialmente, inferimos que essas dimensões são características da atividade docente da supervisora. No próximo subcapítulo, ainda à luz das dimensões de trabalho postas por Machado (2007), analisaremos novos dados, tendo como base o trabalho desenvolvido pelos alunos pibidianos durante seu período de imersão no colégio de Aplicação João XXIII, uma vez que consideramos que as atividades desenvolvidas por eles configuram-se como trabalho docente.

6.2 O TRABALHO DOCENTE SOB A ÓTICA DOS ALUNOS EGRESSOS DO PIBID – ANALISANDO O SEU PRÓPRIO TRABALHO

Neste subcapítulo, trataremos dos dados que se relacionam com a atividade docente desenvolvida pelos alunos Pibidianos. Basicamente, esse bloco da entrevista contém os mesmos elementos do bloco anterior, contudo analisamos sob um novo viés. Nesse terceiro bloco, os alunos pibidianos destacam quais as dimensões estão presentes nas atividades que desenvolveram durante seu período de participação no programa.

Entendemos em conjunto com Gatti (2014) que a finalidade do Pibid é fomentar a iniciação à docência, inserindo o licenciando no contexto da escola, propiciando oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas e práticas docentes de modo a contribuir para melhor articular teoria e prática. Assim, sustentamos que, ao elaborar atividades para serem desenvolvidas em sala de aula, os alunos estão realizando um tipo de trabalho, o trabalho docente.

Como já explicitamos, nossas entrevistas foram divididas em três blocos. No primeiro bloco, procedemos à identificação de alguns dados dos sujeitos desta pesquisa, no segundo bloco, direcionamos a pergunta central para o trabalho do professor supervisor e neste, o terceiro bloco, utilizamos a mesma pergunta, mas voltada para os alunos pibidianos sobre o seu próprio trabalho desenvolvido durante sua permanência no Pibid.

Em relação aos quadros que serão apresentados neste subcapítulo, adotamos a mesma lógica do subcapítulo 6.1 para a sua elaboração. Conforme veremos, o SOT neste momento é diferente, “trabalho do aluno Pibidiano”. Dessa forma, os SUB-SOT’s serão os mesmos, pois utilizamos as mesmas dimensões de Machado (2007).

A) Atividade situada, pessoal e sempre única, impessoal¹¹

Assim como no subcapítulo 6.1, essa dimensão foi dividida em três SUB-SOT’s. O primeiro é “atividade situada”:

Quadro 13 - SOT: trabalho do aluno pibidiano, SUB-SOT: atividade situada, STT 1: Relacionada ao contexto atual

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista																					
01	TRABALHO DO ALUNO PIBIDIANO	Atividade situada	Relacionada ao contexto atual	“É, eu também acho que foi totalmente situada” - Vanea																					
02				“É eu acho que a gente conseguiu situar bem o perfil daquela sala, daqueles alunos, pra poder situar de acordo com o contexto social deles” - Léia																					
03					“É eu acho que sim, porque a gente fazia um negócio bastante pontual pra turma” - Rita																				
04						“Como eu já mencionei sobre a Carol que tava sempre envolvida em um contexto, como a gente tava trabalhando junto, em conjunto, é inevitável que nós fossemos é,																			
05																									
06																									
07																									
08																									
09																									
10																									
11																									
12																									
13																									
14																									
15																									
16																									
17																									
18																									
19																									
20																									
21																									
22																									
23																									
24																									

¹¹ As dimensões tratadas neste subcapítulo são as mesmas do subcapítulo 6.1, as quais já foram explicitadas anteriormente e, por isso, aqui não as explicaremos novamente.

25				agregando pelo contexto
26				também que a gente tava,
27				então sofre sim
28				influência do contexto
29				atual...” - Chay

Fonte: Elaborado pela autora

É consenso nas entrevistas que as atividades desenvolvidas pelos alunos pibidianos foram situadas. Essa percepção evidencia, consoante Gatti (2014), que o professor, ao planejar sua aula tendo como centralidade o seu grupo de alunos em sala de aula, amplia seu trabalho assumindo assim uma dimensão plural, pois envolve o contexto do aluno e da comunidade. Nesse sentido, observamos na fala da entrevistada Rita que ao elaborar suas atividades havia uma preocupação com o contexto social dos alunos (“pra poder situar de acordo com o contexto social deles” - Rita).

Assim, compreendemos que investigar a origem de seus alunos e o contexto ao qual se integram se constitui condição *sine qua non* para o desenvolvimento de estratégias com finalidades pedagógicas para o processo de ensino-aprendizagem. Nesse viés, a dimensão “situada” permite-nos depreender que o trabalho docente “Trata-se de uma atividade regida por uma racionalidade prática que se apoia em valores, em teorias, em experiências e em elementos contextuais para justificar as tomadas de decisão na gestão da sala de aula” (THERRIEN; LOIOLA, 2001, p. 148).

O próximo SUB-SOT é o da dimensão “é pessoal e sempre única”.

Quadro 14 - SOT: trabalho do aluno pibidiano, SUB-SOT: é pessoal e sempre única, STT 1: De acordo com a demanda da turma

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01				“... mas eu acho que teve
02				um esforço muito grande
03				meu assim, os outros
04				pibidianos para conseguir
05				situar isso pra ser
06				pessoal e sempre única
07				né, pra ter essa dimensão
08				de acordo com a demanda
09	TRABALHO	É	De acordo com	da turma... então a gente
10	DO ALUNO	pessoal	a demanda da	ia adaptando aquele mesmo
11	PIBIDIANO	e sempre	turma	conteúdo construído pras
12		única		turmas.” - Léia
13				
14				“É eu acho que também a
15				gente tentava engajar
16				nessas dimensões né. Em
17				todas as dimensões,
18				porque essa desde
19				escolher, desde a escolha

20				do texto, do eixo que a
21				gente vai trabalhar esse
22				eixo e tudo.” - Vanea

Fonte: Elaborado pela autora

Para Clot (2007), o “envolvimento num ofício não ocorre apenas em seu exercício” (CLOT, 2007, p. 86). Segundo o autor, esse envolvimento acaba desencadeando diferentes “pré-ocupações pessoais” como engajamentos a estabelecer (“então a gente ia adaptando aquele mesmo conteúdo construído pras turmas” - Léia), riscos envolvidos, responsabilidades assumidas (“desde escolher, desde a escolha do texto, do eixo que a gente vai trabalhar” - Vanea), erros possíveis, etc. Assim, consideramos que a “atividade de trabalho faz parte de uma constelação de atividades pessoais em intersignificação” (CLOT, 2007, p. 95).

A partir dos excertos acima, identificamos que as atividades desenvolvidas pelos pibidianos eram situadas, ou seja, consideravam o contexto dos estudantes e conseqüentemente tornava-se pessoal e sempre única (“situar isso pra ser pessoal e sempre única né” - Léia). Nesse sentido, os pibidianos buscavam engajar o conteúdo que seria trabalhado com as demandas da turma em que estavam inseridos, mobilizando assim todas as suas dimensões pessoais.

No próximo quadro, explicitamos o SUB-SOT “impessoal”, dimensão relacionada ao trabalho com as prescrições. Assumimos que o trabalho docente é uma atividade “influenciada por uma série de prescrições” (SILVA-HARDMEYER, 2017, p. 85) vindas dos mais variados contextos como, por exemplo, do sistema educacional e do sistema da unidade escolar. Para essa dimensão encontramos o seguinte STT:

Quadro 15 - SOT: trabalho do aluno pibidiano, SUB-SOT: impessoal, STT 1: Não era totalmente livre

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01				“...não é totalmente
02				impessoal porque não tem
03				jeito né.” - Vanea
04				
05				“a gente precisa de ter
06				um, um, uma parte
07				exterior até porque a
08	TRABALHO		Não era	gente não tem a estrutura
09	DO ALUNO	Impessoal	totalmente	nem a prática né docente”
10	PIBIDIANO		livre	- Rita
11				
12				“... eu tinha assim uma
13				hierarquia porque eu
14				tinha que participar das
15				reuniões do Pibid, então
16				eu tinha certas
17				

18				atividades pré-moldadas pra fazer.” - Maria
----	--	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora

A partir dos excertos, evidenciamos que a atividade do aluno pibidiano não era totalmente livre, pois as atividades que realizavam eram normalmente orientadas e prescritas pela professora coordenadora de área e também pela professora supervisora (“tinha certas atividades pré-moldadas pra fazer.” - Maria). Essas prescrições advinham de instâncias hierarquicamente superiores do próprio colégio e até mesmo do Pibid.

Nesse viés, admitimos que as prescrições não podem ser ignoradas, pois elas permitem compreender o que pode ser feito (a gente não tem a estrutura nem a prática né docente” – Rita), o que é autorizado, tolerado ou proibido (SOUZA-SILVA, 2004), portanto, consideramos que as prescrições são consubstancias ao trabalho docente.

Com efeito, salientamos que as prescrições direcionadas aos alunos pibidianos incidem sobre aspectos necessários para a compreensão do agir docente como, por exemplo, distribuição do tempo para realizar uma atividade com a turma, objetivos da atividade, do ensino, rotinas de interação, ações a serem desenvolvidas etc. Nesse sentido, os alunos tinham uma atorialidade limitada (“...não é totalmente impessoal porque não tem jeito né.” – Vanea), pois o seu agir era prescrito, entretanto, esses alunos tinham autonomia para reelaborar essas prescrições e adequá-las ao seu agir em sala de aula.

B) Prefigurada pelo próprio trabalhador

Tomamos esta dimensão para verificar se o estudante pibidiano, ao se apropriar das prescrições que lhe eram pré-determinadas, reelaborava-as para si uma vez que “a ação do professor consiste não apenas em operacionalizar as prescrições, mas também colocá-las à prova e delas reapropriar-se para sua experiência pessoal” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 95).

Para esse SUB-SOT, destacamos o seguinte STT:

Quadro 16 - SOT: trabalho do aluno pibidiano egresso, SUB-SOT: prefigurada pelo próprio trabalhador, STT 1: Coletivamente prefigurada

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01	TRABALHO DO ALUNO PIBIDIANO	Prefigurada pelo próprio trabalhador	Coletivamente prefigurada	“Era sempre em conjunto
02				né...geralmente a
03				gente...” - Léia
04				
05				“Quando a gente teve
06				liberdade foi na

07				elaboração da oficina,
08				mas foi uma oficina que
09				os oito alunos
10				planejaram” - Nádia
11				
12				“Constrói para si mesmo,
13				eu acho que constrói pelo
14				coletivo, assim, eu dando
15				opinião, mas também
16				recebendo opinião e a
17				gente construindo como se
18				fosse um objeto
19				coletivo.” - Rita
20				
21				“Então, acho que sempre
22				tem que tá reelaborando e
23				repensando né tudo de
24				acordo com a sala de
25				aula, o contexto da sala
26				de aula mesmo.” - Vanea

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com Souza-Silva (2004), o trabalho do professor consiste em organizar as condições de estudo dos alunos a partir das prescrições que lhe são dadas. Entretanto, esse trabalho é objeto de constantes reelaborações, pois ao prescrever as tarefas aos alunos o professor deve considerar uma série de fatores como nível de escolaridade, contexto socioeconômico em que estão inseridos, entre outros (“Então, acho que sempre tem que tá reelaborando e repensando né tudo de acordo com a sala de aula, o contexto da sala de aula mesmo. - Vanea”).

Nesse sentido, admitimos que as prescrições, a aprendizagem dos alunos e a organização escolar não podem ser desconsideradas das atividades do professor (SOUZA-SILVA, 2004). Portanto, deve-se considerar que entre as prescrições e os alunos há um trabalho de reorganização das tarefas e dos meios pelos coletivos de trabalho. Ressaltamos em conjunto com a autora que “a mobilização do coletivo dos professores não é somente uma resposta a uma injunção administrativa, mas é sobretudo, uma iniciativa coletiva, mobilizada de modo a dar uma resposta comum às prescrições” (SOUZA-SILVA, 2004, p. 90). Além disso, a pesquisadora reforça que os coletivos de trabalho são também um suporte para responder às prescrições vagas, coercitivas e até mesmo contraditórias; e possibilitam também que o trabalhador faça “o melhor em uma zona de incertezas” (SOUZA-SILVA, 2004, p. 90).

Observamos nas respostas dos alunos pibidianos que havia sim reelaboração das prescrições, todavia essa reelaboração era feita de forma coletiva, entre os pares. Para Clot (2007), o trabalho requer determinadas capacidades como a de estabelecer engajamentos (“Era

sempre em conjunto né.” - Léia), de prever com outros e para outros algo que não possui vínculo diretamente consigo (“...uma oficina que os oito alunos planejaram” - Nádia). Identificamos, portanto, que existe, por iniciativa dos alunos, um coletivo de organização do trabalho que garante a “transfiguração da organização oficial” (CLOT, 2010, p. 172). Dessa forma, os alunos não são meros executores das prescrições, mas criadores da sua própria atividade.

C) Mediada por instrumentos materiais ou simbólicos

Com efeito, os estudos de Clot (2007) assinalam que a sociedade sempre disponibiliza um conjunto de artefatos sócio-historicamente construídos, materiais ou simbólicos, que, se apropriados pelo indivíduo por si e para si, se constituem em verdadeiros instrumentos para seu agir. Nesse sentido, o instrumento “é uma “entidade mista” de artefatos e de esquemas de ações que o sujeito deve conseguir tornar seus” (CLOT, 2007, p. 77). Assim, reconhecemos que toda atividade de trabalho é permeada por instrumentos que irão mediatizar o *métier*.

Para esse SUB-SOT, evidenciamos o seguinte STT – mediada por instrumentos tecnológicos - o qual encontra-se descrito no próximo quadro.

Quadro 17 - SOT: trabalho do aluno pibidiano, SUB-SOT mediada por instrumentos materiais ou simbólicos, STT 1: Mediada por instrumentos tecnológicos

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01	TRABALHO DO ALUNO PIBIDIANO	Mediada por instrumentos materiais ou simbólicos	Mediada por instrumentos tecnológicos	“Então era muito munido
02				do simbólico, do
03				material... no anfiteatro
04				a gente fez slides assim,
05				pra elucidar algumas
06				coisas... a gente usou a
07				sala de computação para
08				fazer o podcast com os
09				alunos, a gente tinha
10				acesso a tudo isso que a
11				escola disponibilizava
12				né.” - Léia
13				“Sim, também né, também o
14				podcast né que foi mais
15				elaborado... a gente usou
16				o power point, a gente
17				conseguiu fazer uso de
18				vários artefatos que
19				estavam ali disponíveis
20				pra gente.” - Vanea
21				“Então quando a gente deu
22				a oficina a gente usou
23				
24				

25				data show. A gente fez
26				uso de data show, uso de
27				música, artigos visuais.”
28				- Nádia
29				

Fonte: Elaborado pela autora

O trabalho é uma atividade sempre mediada por instrumentos. Dessa forma, para que o trabalhador realize sua atividade, o meio social disponibiliza “artefatos” materiais ou simbólicos. No que se refere ao trabalho docente, o professor precisa selecionar esses instrumentos e transformá-los no seu agir. Portanto, esses artefatos só se constituem como verdadeiros instrumentos para o trabalhador quando são por eles apropriados (MACHADO, ABREU-TARDELLI, 2009).

Nas entrevistas, observamos um discurso uníssono no que se refere a um trabalho voltado para o uso das tecnologias. Sabe-se que o uso das tecnologias da comunicação cresceu de forma exponencial e, atualmente, seu uso tornou-se inevitável uma vez que muitas atividades são possíveis e potencializadas pelo advento das ferramentas digitais (LENHARO; CRISTOVÃO, 2016).

Corroborando a tese, Kersch; Marques (2018) sustentam que o desenvolvimento de novas competências, incluindo-se as digitais e sociais, além de estratégias de aprendizagem que incorporem o uso das tecnologias digitais e midiáticas, são fundamentais para a prática docente em sala de aula. Entretanto, para que isso aconteça, é fundamental que a formação inicial propicie ao futuro docente a sua imersão em experiências que promovam sua “emancipação digital” (KERSCH; MARQUES, 2018, p. 86).

Nesse viés, os dados trazem novas formas de ação sociocomunicativa entre alunos e professores, novos instrumentos que entraram em cena para mediatizar a relação professor-aluno. Apoiando-nos nos estudos de Rojo (2017), destacamos que “é urgente focar os multiletramentos e os novos letramentos que circulam na vida contemporânea de nossos alunos” (ROJO, 2017, p. 4). Sustentamos, conforme Lenharo; Cristovão (2016), que o contato real e significativo com essas novas ferramentas pode minimizar a tensão moderna gerada pelo descompasso entre as práticas sociais e as práticas escolares.

D) Interacional

O ISD assume a linguagem como uma atividade social responsável pela mediação das interações humanas. Nesse sentido, consideramos que a linguagem cria organizações

semióticas que garantem a comunicação, servindo de instrumento para o agir nas interações (ÉRNICA, 2007). Portanto, a linguagem se constitui como uma “prática ilocutória fundadora da racionalidade social que rege as ações humanas” (BRONCKART, 2006, p. 79) no interior de discursos.

Ressaltamos que essa dimensão interacional é central para o trabalho docente, uma vez que a interação entre professores e alunos, em sala de aula, é fundamentada a partir de diálogos propícios para se trabalhar o objeto de saber. Para essa dimensão, trazemos o seguinte STT:

Quadro 18- SOT: trabalho do aluno pibidiano, SUB-SOT interacional, STT 1: Sempre interacional

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01				“Eu acho que sim também,
02				porque a gente tinha essa
03				oportunidade de interagir
04				com o aluno né” - Léia
05				
06				“É totalmente,
07				principalmente para o
08	TRABALHO			pibidiano né, foi
09	DO ALUNO	Interacional	Sempre	totalmente interacional”
10	PIBIDIANO		interacional	- Vanea
11				
12				“E interacional foi.
13				Quando eles davam
14				abertura pra gente, a
15				gente tentava interagir o
16				máximo possível com eles”
17				- Nádia

Fonte: Elaborado pela autora

Os excertos extraídos das entrevistas apontam que, no trabalho desenvolvido pelos alunos pibidianos, a dimensão interativa esteve sempre presente. Essa percepção, mais uma vez, vem evidenciar que a interação é condição primordial para a aprendizagem, ou seja, configura-se como o centro do processo educativo. Nesse viés, Tardif (2014) argumenta que o ensino é um trabalho interativo e que “ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos” (TARDIF, 2014, p. 118). Dessa forma, o professor cria uma situação de comunicação entre os alunos, com um propósito educativo, na qual ele intervém pouco, muito ou nada, de acordo com a demanda da turma, sempre colocando os alunos como sujeitos de sua própria reflexão.

Nessa mesma linha de pensamento, o autor enfatiza que a interação dialógica não é apenas um meio educativo; ela é simultaneamente o meio pelo qual a própria formação ocorre, pois propicia o desenvolvimento de uma competência discursiva. Com efeito, para os alunos

pibidianos, essa interação é muito importante, uma vez que os possibilita colocar-se diante dos alunos na tentativa de estabelecer relações e desencadear um processo formativo mediatizado por uma grande variedade de interação com a finalidade de compreender como se dá a relação professor/aluno em sala de aula.

O Pibid, como já ressaltamos anteriormente, é um espaço de imersão e de aproximação entre a universidade e a escola. Consideramos que os alunos participantes do programa mantêm um círculo de interação muito amplo, pois estão em permanente diálogo com o corpo docente e discente da escola, com os professores supervisores, com o professor supervisor de área e com os outros pibidianos. Portanto, entendemos que essa dimensão interativa do trabalho docente está consubstancialmente presente também nas atividades que envolvem o aluno pibidiano para além do seu contexto de trabalho que é a escola.

E) Interpessoal

O trabalho, de uma maneira geral, comporta “tipos particulares de corte, divisão, partilha, e distribuição de tarefas, entre parceiros presentes e ausentes” (CLOT, 2010, p. 77). Essa dimensão destacada por Machado (2007) traz a interação novamente, mas incluindo aqueles sujeitos que mesmo ausentes também influenciam sobremaneira o trabalho docente. Na análise deste SUB-SOT, evidenciamos o seguinte STT:

Quadro 19- SOT: trabalho do aluno pibidiano, SUB-SOT interpessoal, STT 1: Interpessoalidade com diversos actantes

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01	TRABALHO DO ALUNO PIBIDIANO	Interpessoal	Interpessoalidade com diferentes actantes	“...era muito
02				interpessoal porque a
03				gente tinha acesso a
04				outras pessoas, aos
05				estagiários, aos
06				outros pibidianos, a
07				gente também tinha
08				acesso a outros
09				professores né, a
10				gente conversava com
11				eles nos intervalos, a
12				gente sempre tava na
13				sala dos professores,
14				pessoal da
15				coordenação, essa
16				interação toda não
17				abarca só o corpo
18				docente fixo da
19				escola...” - Léia

20				
21				
22				"Acho que mais com a
23				Carol... é com você
24				pra ajudar também
25				claro é, mas de fora,
26				de dentro do colégio
27				eram os pibidianos e a
28				Carol" - Rita
29				"Acho que teve essa
30				interação
31				interpessoal por, com
32				outros indivíduos
33				porque a gente sempre
34				tinha a presença da
35				Carol ali e dos outros
36				pibidianos né." -
37				Nádia
38				
39				"A gente aprende muito
40				com os colegas
41				pibidianos, não só com
42				os professores
43				orientadores né que é
44				a Andreia e a Carol,
45				mas é muito legal essa
46				troca, foi muito legal
47				pra mim porque a gente
48				aprende muito com o
49				outro né..." Ana

Fonte: Elaborado pela autora

Os pibidianos, além de desenvolverem atividades na escola, participam frequentemente de reuniões na universidade com a professora formadora, com a professora supervisora, e com os outros pibidianos para planejar, discutir e organizar suas ações. Já no âmbito da instituição escolar, o desenvolvimento das ações do programa envolve os gestores, professores e coordenadores. Nesse sentido, afirmamos que todos os actantes do sistema educativo estão envolvidos nas atividades que os alunos pibidianos desenvolverão em sala de aula ("essa interação toda não abarca só o corpo docente fixo da escola" - Léia).

Analisando as respostas dos pibidianos entrevistados, percebemos que eles destacam a participação da professora formadora Andreia, da professora supervisora Carolina e dos colegas pibidianos como importantes atores no desenvolvimento de suas atividades. As reuniões antes do desenvolvimento das atividades eram muito ricas e auxiliavam o trabalho docente dos alunos, uma vez que tinham pouca experiência na docência, essas reuniões serviam como diretrizes para o desenvolvimento do trabalho docente desses alunos. Portanto, quando o

pidiano realizava uma atividade em sala de aula ele trazia consigo todos esses atores que mesmo ausentes estavam implicados em seu trabalho.

Nesse viés, asseveramos que os professores e os alunos não são os únicos actantes envolvidos no cenário educacional, há outros sujeitos presentes, que “são actantes nos vários níveis de atividade: colegas, pais, instâncias prescritoras, coletivos de trabalho, direção, etc.” (FERREIRA, 2011, p. 32). Com efeito, nos apoiando nos estudos de Clot (2007), ressaltamos que “na atividade dirigida, o outro pode estar ausente sem, contudo, deixar de estar nela implicado” (CLOT, 2007, p. 100).

F) Transpessoal

Esta dimensão caracteriza-se por ser guiada por “modelos do agir”, que segundo Machado; Bronckart (2009) são específicos de cada *métier*. Por conseguinte, aduzimos que o sujeito, ao observar as condutas utilizadas por outros, as modificam, construindo assim sua subjetividade.

Ressaltamos para este SUB-SOT o seguinte STT:

Quadro 20- SOT: trabalho do aluno pibidiano, SUB-SOT transpessoal, STT 1: Determinada por diversos modelos de agir

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01	TRABALHO DO ALUNO PIBIDIANO	Transpessoal	Determinada por diversos modelos de agir	“Eu acho que minha
02				professora do 1º ano foi
03				muito importante... então
04				por exemplo, pra me
05				portar com os alunos eu
06				lembrei dela. Da
07				faculdade eu acho que
08				você (Andreia), da Letras
09				o Alexandre Faria, é...
10				um pouco do Cadilhe
11				também, e acho que a
12				Carol claro também porque
13				ela, ela a gente via
14				ali...” - Rita
15				
16				“Sim, tinha bastante
17				influência sim da Carol,
18				sua (Andreia) também dos
19				professores que eu tive
20				ao longo da minha vida” -
21				Chay
22				
23				
24				

25				"Eu me inspirei muito no modo de agir da Carol né, em sala de aula..." - Ana
26				
27				
28				
29				"Eu tive uma ótima professora no Ensino Médio... então eu acabei desenvolvendo esse olhar por causa dessa professora que eu tive no Ensino Médio" - Maria
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				
37				"Eu acho que a Carol foi um modelo" - Nádia
38				
39				
40				
41				
42				
43				
44				
45				
46				
47				
48				
49				
50				"Eu acho que com certeza é guiada por muitos modelos. Então eu acho que com certeza eu sou guiada sim por muitos modelos. Modelos que eu não quero ser e modelos do que eu gostaria de ser pelo menos um pouquinho ali, de, de quando eu chegar ali na sala de aula." - Léia

Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com Mazzillo (2004), o professor, ao observar o trabalho de um outro professor, involuntariamente, avalia e interpreta o agir desse professor e, assim, compara suas ações com as dele. Esse processo reflete na sua formação profissional, pois a partir dessas observações o futuro docente toma para si determinadas ações a fim de orientar o seu trabalho ("pra me portar com os alunos eu lembrei dela" - Rita). Ainda em conformidade com a pesquisadora, o professor se constitui como tal a partir principalmente das avaliações que faz das ações de seus pares.

Diante disso, sustentamos que ao se apropriar das formas de condutas observadas no trabalho do outro, o sujeito as modifica e passa a interagir com o objeto à sua maneira (CLOT, 2010), se construindo como ator do seu próprio agir.

Muitos alunos pibidianos afirmam que tomam como modelo o agir da professora supervisora (Carolina) e da professora formadora (Andreia), isso porque, de acordo com Clot (2010), eles tomam para si aquilo que veem realizar-se perto deles, mas longe de somente aplicar esse modelo de agir, eles o colocam a serviço da sua própria ação. Nesse viés, o indivíduo toma consciência de si através do outro: "ao pretender assemelhar-se ao modelo é que ele se opõe à pessoa e deve efetivamente acabar por se distinguir, também do modelo"

(CLOT, 2010 p. 159). Nessa direção, o estudioso ressalta que a fonte externa de aprendizagem converte-se em recurso interno do desenvolvimento.

G) Conflituosa

Machado; Abreu-Tardelli (2009) asseveram que o trabalho é uma atividade conflituosa que envolve conflitos diversos, como, por exemplo, conflitos do sujeito consigo mesmo; conflitos entre o sujeito e o objeto sobre o qual a atividade é exercida; e conflitos entre o sujeito e um outro indivíduo que pode vir a interferir na sua atividade. Nesse sentido, ao considerarmos a atividade docente como um verdadeiro trabalho, estamos admitindo que o trabalho docente é também uma atividade conflituosa.

Portanto, para este SUB-SOT, trazemos o seguinte STT:

Quadro 21- SOT: trabalho do aluno pibidiano, SUB-SOT conflituosa, STT 1: Tensões e dilemas na relação com os alunos

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01	TRABALHO DO ALUNO PIBIDIANO	Conflituosa	Tensões e dilemas na relação com os alunos	"É pra mim eu acho que o
02				mais conflituoso com
03				certeza foi essa questão
04				da, do que os alunos
05				traziam para gente né,
06				dessa violência
07				intrínseca das falas, nas
08				atitudes..." - Léia
09				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
				"Não, não, porque em nenhum momento os alunos me desrespeitaram entendeu. Não tive esse problema do aluno fazer piadinha, eles respeitaram numa boa." - Maria
				"A gente se viu dentro de um conflito porque é, a gente tentou estabelecer uma interação, mas não consequimos de fato, igual a Carol fazia." - Ana
				"É, eu acho que sim, teve bastante conflito, porque são alunos de 15, 16 anos que tem posições fortes

32				sobre diversas questões.” - Rita
----	--	--	--	-------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora

Os excertos acima permitem aduzirmos que os pibidianos trataram essa dimensão conflituosa como uma dificuldade encontrada pelo professor em sala de aula, mais especificamente relacionando-a a tensões que marcam as relações entre professores e alunos. Para os alunos pibidianos, há conflito quando existe falta de respeito pelas pessoas (“dessa violência intrínseca das falas, nas atitudes” – Léia; “em nenhum momento os alunos me desrespeitaram entendeu” - Maria) ou falta de disciplina em sala de aula (“a gente tentou estabelecer uma interação, mas não conseguimos de fato” - Ana).

Essa percepção evidencia, portanto, que os alunos não consideram como conflito os dilemas que permeiam o trabalho docente para além da sala de aula, como por exemplo, as diferentes escolhas que o professor pode fazer; ações que ele precisa desenvolver porque foram determinadas por instâncias superiores e aquilo que ele realmente gostaria de fazer. Nesse contexto, argumentamos que “a ação do sujeito não vem em linha direta do objeto, mas das contradições na estrutura de atividade” (CLOT, 2007, p. 100).

De acordo com Nóvoa (1992), a formação docente deve preparar os futuros profissionais para o enfrentamento dos diversos problemas da prática profissional docente. O autor sustenta que a prática docente comporta diversificadas situações problemáticas nas quais os professores devem tomar decisões “num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflitos de valores” (NÓVOA, 1992) e para isso o profissional precisa desenvolver capacidades de autodesenvolvimento reflexivo.

Nesse sentido, atrelado à perspectiva de Nóvoa (1992), Clot (2006) sustenta que a formação de professores deve possibilitar a esses futuros docentes técnicas adequadas para que se reapropriem de suas atividades frente aos conflitos inerentes do *métier*.

H) Fonte para a aprendizagem e fonte de impedimento

Para esta dimensão, interpretamos que o trabalho docente pode ser tanto fonte para a aprendizagem quanto fonte de impedimento para agir, uma vez que, o sujeito, ao realizar uma determinada atividade, pode encontrar-se diante de obstáculos que lhe tiram o poder de agir (MACHADO, 2007).

Iniciamos com o SUB-SOT “fonte para a aprendizagem”. Esse SUB-SOT possibilitou criarmos o seguinte STT:

Quadro 22- SOT: trabalho do aluno pibidiano, SUB-SOT fonte para aprendizagem, STT 1: Pibid como fonte de muita aprendizagem

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01	TRABALHO DO ALUNO PIBIDIANO	Fonte para a aprendizagem	Pibid como fonte de muita aprendizagem	"Eu acho que foi a minha maior fonte de aprendizagem até agora dentro da universidade." - Rita
02				"Eu acho que foi muita fonte de aprendizagem né, tanto teórica quanto prática né, porque a gente aprendeu muito..." - Ana
03				
04				
05				
06				
07				
08				
09				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				

Fonte: Elaborado pela autora

Gatti (2019) assinala que para o professor exercer seu trabalho, não é suficiente a formação científica e cultural, o futuro docente necessita de uma formação didático-pedagógica sólida. A autora afirma que muitas discussões permeiam essa formação inicial, visto que há necessidade de se constituir a profissionalidade docente, ou seja, a profissionalização do trabalho do professor. Compreendemos, na mesma linha da autora, que essa ideia está correlacionada ao desenvolvimento de capacidades para atuação nas práticas laborais. Nesse viés, argumentamos que o Pibid é um programa essencialmente voltado para a profissionalização docente. Ressaltamos também que esse programa proporciona ao futuro profissional, imerso em seu contexto de trabalho, diversificadas aprendizagens.

Os dados analisados revelam que os alunos pibidianos consideraram suas experiências ao longo dos dezoito meses de imersão como fonte de muita aprendizagem. Segundo os relatos, os pibidianos vivenciaram no dia a dia da escola práticas docentes variadas, como por exemplo o planejamento de aulas (“Eu não tinha essa noção de que preparar uma aula era algo assim, tão trabalhoso” - Maria). Além disso, puderam experienciar as teorias apreendidas na universidade, na prática (“Eu acho que foi muita fonte de aprendizagem né, tanto teórica quanto prática né” - Ana).

Portanto, o Pibid contribui para uma formação voltada para a reflexão e problematização de situações reais relacionadas à atividade docente (GATTI, 2019), consolidando-se como um espaço propício a novas aprendizagens, seja a partir da escuta do outro, ou pela reflexão do modo de agir do outro nos espaços educacionais.

O próximo e último SUB-SOT que destacamos é “fonte de impedimento”, no qual se insere o seguinte STT:

Quadro 23- SOT: trabalho do aluno pibidiano, SUB-SOT fonte de impedimento, STT 1: Ausência de impedimentos à aprendizagem

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista		
01	TRABALHO DO ALUNO PIBIDIANO	Fonte de impedimento	Ausência de impedimentos à aprendizagem	“Então eu acho que algumas situações foi de impedimento, mas que depois gerou muita aprendizagem.” - Léia		
02				“Não foi um impedimento, mas foi uma oportunidade de aprender né.” - Ana		
03				“Creio que não porque como meu falei a gente tava num projeto, desenvolvendo assim, várias coisas novas... então acho que nada me impediu assim de aprender alguma outra coisa...” - Chay		
04				“Eu acho que não, acho que não teve fonte de impedimento, acho que tudo foi construído conforme a gente ia errando, eu acho que tudo foi um aprendizado pra gente.” - Rita		
05						
06						
07						
08						
09						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23						
24						
25						
26						
27						
28						
29						

30				"Não porque a gente sempre teve o seu apoio (Andreia) e o da Carol." - Nádia
31				
32				
33				

Fonte: Elaborado pela autora

Os dados evidenciam que não houve fonte de impedimento de aprendizagem para os alunos pibidianos. Eles relatam que mesmo diante de situações desafiadoras, que momentaneamente se apresentavam como uma fonte de impedimento, essas acabavam gerando, posteriormente, aprendizagem ("foi de impedimento, mas que depois gerou muita aprendizagem" - Léia).

Consideramos que no Pibid, as diversas situações vivenciadas sempre serão fonte de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse contexto, os alunos, quando se viam diante de dilemas intransponíveis na sala de aula, recorriam à professora supervisora que estava ali presente e assim redirecionavam seu agir a partir das orientações dela. Além disso, afirmam que, posteriormente, esses dilemas eram levados para as reuniões do Pibid que aconteciam na universidade, e eram discutidos em conjunto com a professora formadora, sempre proporcionando novas aprendizagens.

Neste subcapítulo, buscamos evidenciar as dimensões que estão presentes nas atividades realizadas pelos alunos pibidianos. No próximo subcapítulo, discutiremos, ainda considerando os dados gerados nas entrevistas, as aproximações e os distanciamentos entre o trabalho da professora supervisora e o dos alunos pibidianos que desvelamos em nossa análise.

6.3 APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE O TRABALHO DOCENTE DA PROFESSORA SUPERVISORA E DOS ALUNOS PIBIDIANOS

Os dados evidenciados no processo de análise das entrevistas permitiram-nos identificar que as dimensões de trabalho (MACHADO, 2007) estão presentes tanto no trabalho da professora supervisora do Pibid quanto no trabalho desenvolvido pelos alunos pibidianos ao longo dos dezoito meses de imersão no colégio de Aplicação João XXIII, entretanto identificamos, ao comparar os STT's produzidos, que há dimensões que se aproximam, mas também, em outros momentos, há dimensões que se distanciam. Assim, buscamos para este subcapítulo revelar as aproximações e os distanciamentos presentificados nas falas dos alunos pibidianos. É importante ressaltar que não vamos nos ater a todas as dimensões, uma vez que algumas, a nosso ver, não apresentam encontros e/ou desencontros tão relevantes a serem destacados.

Neste subcapítulo, continuaremos com a utilização de quadros, pois acreditamos que os SOT's e os STT's ficam mais claros de serem compreendidos. Em relação à estrutura dos quadros, eles guardam bastante semelhança com os anteriores. Contudo, juntamos os dois SOT's – trabalho do professor supervisor do Pibid e trabalho do aluno pibidiano – com o objetivo de facilitar a compreensão dos encontros e dos desencontros entre dimensões. Já na terceira coluna, há os SUB-SOT's escolhidos – que são as dimensões já vistas nos subcapítulos anteriores –, na quarta coluna, há os STT's que selecionamos para fazer tal contraste e na quinta, e última coluna, há os trechos das entrevistas.

Iniciaremos destacando uma aproximação, evidenciada pelos dados analisados, na dimensão do trabalho docente como uma atividade “interacional”. O quadro a seguir aponta essa aproximação.

Quadro 24 – Distanciamentos e aproximações entre o trabalho docente da professora supervisora e do aluno pibidiano, SUB-SOT: interacional, STT 1: Aula baseada na interação e STT 2: Sempre interacional

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01				“Ela sempre dava voz
02				para os alunos e fazia
03				eles participar
04				também.” - Nádia
05				
06				“Com certeza a gente
07				vê que a postura é da
08				Carol em sala de aula
09				é super
10				sociointeracionista,
11				ela sempre tá
12				construindo o que vai
13				ser trabalhado com o
14				aluno de acordo com o
15	TRABALHO			que ele dispõe.” -
16	DO	Interacional	1. Aula	Léia
17	PROFESSOR		baseada na	
18	SUPERVISOR		interação	“...eu acho que é isso
19	DO PIBID			que permeia a aula da
20				Carol” - Rita
21				
22				“O tempo todo... é
23				totalmente
24				interacional é o tempo
25				todo querendo a
26				participação e
27				mostrando para eles
28				que a aula era
29				construída através da
30				participação das
31				respostas deles.” -
32				Ana

33				
34				
35				
36				
37				
38				
39				
40				"Sim, era bastante, era sempre aquela coisa é, de o professor tá ali intermediando para esses alunos sempre participar." - Chay
41	TRABALHO DO ALUNO PIBIDIANO		2.Sempre interacional	"Eu acho que sim também, porque a gente tinha essa oportunidade de interagir com o aluno né" - Léia
42				
43				
44				
45				
46				
47				
48				
49				
50				
51				
52				
53				
54				
55				
56				
57				
58				
59				
60				
				"É totalmente, principalmente para o Pibidiano né, foi totalmente interacional" - Vanea
				"E interacional foi. Quando eles davam abertura pra gente, a gente tentava interagir o máximo possível com eles" - Nádia

Fonte: Elaborado pela autora

Ao destacarmos os STT's dessa dimensão (1. aula baseada na interação; 2. sempre interacional), podemos perceber que há aproximação entre o trabalho docente da professora supervisora e do aluno pibidiano, pois o que define ambas as atividades é a interação.

Consideramos que o ensino é uma atividade humana, um trabalho interativo que tem a linguagem como fator preponderante para o desencadeamento das ações inerentes a esse *métier*. Reconhecemos, em consonância com os estudos de Tardif (2014), que a interação se constitui como o núcleo do trabalho docente, pois o tempo todo o professor está em interação.

Em relação às atividades desenvolvidas pela professora supervisora, os entrevistados relatam que o tempo todo ela buscava a participação dos alunos questionando-os, instigando-os a formular hipóteses sobre o tema da aula. Entretanto, gostaríamos de enfatizar que a interação do professor vai além da sala de aula. Em seu trabalho, os professores interagem também com seus pares na sala dos professores, durante os intervalos das aulas, com a supervisora da escola, com a direção. Endossamos, portanto, que a realização do trabalho docente "é desenvolvida em interação permanente com outros actantes (com os alunos,

principalmente, mas também com “outros” não presentes fisicamente na interação)” (MACHADO; LOUSADA, 2013, p. 39).

Já em relação às atividades realizadas pelos alunos pibidianos, percebemos que além da interação na sala de aula com os alunos do colégio, é destacada também a interação no programa Pibid. Matencio (2015) argumenta que as vivências formativas nas quais se inserem os licenciandos são fundamentalmente interacionais, nas quais é possível o diálogo, a reflexão de situações educacionais e/ou escolares, a problematização de pressupostos teóricos e a proposição de novas práticas e ações docentes que possivelmente irão corroborar para o seu agir em sala de aula. Segundo a autora, “não se pode ignorar, em relação ao agir do professor, que o processo de sua formação é essencialmente um processo de aprendizagem, que se dá em eventos de interação” (MATENCIO, 2015, p. 28).

As entrevistas permitiram-nos evidenciar outra aproximação entre o trabalho do aluno pibidiano e o da professora supervisora. Os STT’s gerados na dimensão “situada” sinalizam que o trabalho de ambos se organiza a partir de um contexto imediato e amplo.

Quadro 25 – Distanciamentos e aproximações entre o trabalho docente da professora supervisora e do aluno pibidiano, SUB-SOT: situada, STT 1: Muito situada e STT 2: Relacionada ao contexto atual

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista	
01				“... sofria influência do contexto também. Que os alunos viam em casa e traziam pra sala de aula.” - Nádia	
02					
03					
04					
05					
06					
07				“Com relação à letra A, a gente sempre conseguia ver que a atividade que a Carol gerava era sempre muito situada” - Léia	
08					
09					
10					
11					
12	TRABALHO	Situada	1. Muito situada		
13	DO				
14	PROFESSOR				
15	SUPERVISOR				
16	DO PIBID				
17					
18					
19					
20					
21					
22			“Eu acho muito que o trabalho da Carol é muito situado.” - Rita		
23					
24					
25					
26					
27					
					“Sim, principalmente na época que teve as eleições né ... Então assim, eu posso dizer que ela foi situada sim, que ela procurava as questões do meio, assim, as questões do contexto ali que estavam acontecendo,

28				principalmente do país e a questão social.” - Maria
29				
30				
31	TRABALHO DO ALUNO PIBIDIANO		2. Relacionada ao contexto atual	“É, eu também acho que foi totalmente situada” - Vanea
32				
33				
34				
35				
36				
37				
38				
39				
40				
41				
42				
43				
44				
45				
46				
47				
48				
49				
50				
51				
52				
53				
54				
55				

Fonte: Elaborado pela autora

Clot (2007) define ação situada como uma ação que depende do destinatário. O autor afirma que “a ação é inseparável da situação em que se insere” (CLOT, 2007, p. 107). Tardif; Lessard (2014) ressaltam que o contexto social está imbricado nas atividades escolares. Segundo os autores, os alunos trazem consigo, para a classe toda, “múltiplas pertencas sociais” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 44), como por exemplo, sua origem social, capital cultural, e uma série de identidades que precisam ser amplamente discutidas.

Os excertos retirados das entrevistas mostram que o contexto social influenciava muito o trabalho da professora supervisora. Observamos, na fala da entrevistada Maria, que o período eleitoral trouxe para a sala de aula diversas questões sociais e políticas que precisavam ser debatidas em sala de aula e, diante disso, a professora Carolina utilizou-se desse contexto para desenvolver suas atividades. Nesse sentido, consideramos que ao observar as práticas situadas da professora supervisora, e tendo suas aulas como um modelo, os pibidianos, ao desenvolverem suas atividades com os alunos do colégio, também lançavam mão de práticas situadas.

Apoiando-nos em Tardif; Lessard (2014), sustentamos que as atividades escolares não estão fechadas em si mesmas, pois diariamente os alunos trazem para a escola diferentes assuntos que modificam o ritmo escolar. Nesse âmbito, assumimos, assim como Clot (2007), que a ação não se situa apenas nas circunstâncias presentes, ela é igualmente situada na história pessoal e social do sujeito.

Essas foram as dimensões que a nosso ver mais se aproximaram ao proceder a análise comparativa entre os dois trabalhos – do aluno pibidiano e da professora supervisora. Nos quadros a seguir trazemos os distanciamentos revelados, a partir ainda de uma análise comparativa das entrevistas, sobre as dimensões que mais se distanciaram: “mediada por instrumentos materiais ou simbólicos” e “conflituosa”.

Quadro 26 – Distanciamentos e aproximações entre o trabalho docente da professora supervisora e do aluno pibidiano, SUB-SOT: mediada por instrumentos materiais ou simbólicos, STT 1: Mediada por textos e STT 2: Mediada por instrumentos tecnológicos

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01 02 03 04 05 06 07 08 09 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19	TRABALHO DO PROFESSOR SUPERVISOR DO PIBID	Mediada por instrumentos materiais ou simbólicos	1. Mediada por textos	“... sempre fez uso de quadro e texto suporte...” - Nádia “Sim. Toda aula ela tinha um texto” - Maria “mas ela se apropriava de vários textos, toda aula tinha texto que ela levava, que ela selecionava para poder intermediar o que seria ensinado.” - Chay
20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32	TRABALHO DO ALUNO PIBIDIANO		2. Mediada por instrumentos tecnológicos	“a gente fez slides assim, pra elucidar algumas coisas... a gente usou a sala de computação para fazer o podcast com os alunos, a gente tinha acesso a tudo isso que a escola disponibilizava né.” - Léia

33				
34				
35				
36				
37				
38				
39				
40				
41				
42				
43				
44				
45				
46				
47				
48				
49				
50				
51				
52				
53				
54				

Fonte: Elaborado pela autora

Clot (2007) destaca que a ferramenta “serve de mediação à atividade”, ela é “um artefato aloplástico, que vai ao encontro de uma matéria” (CLOT, 2007, p. 87). Com efeito, o trabalho docente é mediado por diferentes instrumentos. Em nossa análise, evidenciamos que a professora supervisora utiliza o texto como suporte principal para o desenvolvimento de suas atividades. Os pibidianos destacaram que a professora Carolina sempre trazia para suas aulas textos de diversos tipos (Toda aula ela tinha um texto” - Maria) que serviam para mediatizar suas aulas. Entretanto, para desenvolver suas próprias atividades, os alunos pibidianos utilizam outro tipo de instrumento, os tecnológicos.

O uso das tecnologias tem sido considerado extremamente útil para o trabalho docente. Para Lenharo; Cristovão (2016, p. 309), “o uso de ferramentas digitais por parte do professor é condição *sine qua non* para as práticas educativas da contemporaneidade”. As pesquisadoras afirmam que os documentos educacionais oficiais trazem o emprego da tecnologia no aprendizado como um direito do aluno. Com isso, é importante pensar em práticas educativas que propiciem aos estudantes a apropriação das ferramentas digitais. Todavia, para que essas práticas sejam desenvolvidas é necessário que a formação docente proporcione aos professores um contato real e significativo com essas novas ferramentas (LENHARO; CRISTOVÃO, 2016).

Atualmente vivenciamos um período educacional no qual as tecnologias estão consubstancialmente presentes nas práticas docentes. A pandemia mundial instaurada pelo

coronavírus, SARS-CoV-2, denominado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) de COVID-19, proliferou rapidamente, afetando a saúde da população mundial e trazendo mudanças sociais significativas, para a contenção da doença e do vírus.

No Brasil, o cenário não foi diferente, e a educação sofreu um grande impacto frente ao contexto pandêmico. O Ministério da Educação (MEC) expediu portarias suspendendo as aulas presenciais, substituindo-as por atividades não presenciais, mediadas por recursos digitais, para que os estudantes pudessem ter acesso aos materiais e orientações, dando, dessa forma, continuidade aos estudos (BRASIL, 2020).

Diante disso, num esforço para assegurar o processo educativo, os professores tiveram que reinventar seu modo de agir, e em meio ao desconhecido, encontrarem métodos de trabalho que proporcionassem condições de comunicarem-se com os alunos. Em virtude da urgência ocasionada pela situação, os docentes não tiveram tempo para se preparar, e além do medo, insegurança, sobrecarga de trabalho e outros aspectos pessoais vivenciados em decorrência da crise instaurada pela pandemia, foi necessário aprender a trabalhar com as novas tecnologias digitais.

A partir de então, os professores utilizaram de seus conhecimentos e experiências pessoais e profissionais para uma atuação docente que contemplasse novos métodos de aprendizagem. Contudo, consideramos que, mesmo frente a esse cenário de dificuldades, o professor não perdeu sua atorialidade. Sustentamos que foi necessária uma adaptação ao processo de ensino, na qual a cooperação entre os professores e as famílias têm se mostrado essencial para dar continuidade ao trabalho. Nessa direção, compreendemos que é de fundamental importância para a formação docente contemplar o uso das novas tecnologias para o desenvolvimento do trabalho docente. Assim, o professor poderá utilizá-las com mais propriedade e inseri-las no seu cotidiano escolar.

Como observamos, a atividade desenvolvida pelos pibidianos no colégio João XXIII foi a produção de um podcast. Para desenvolver essa atividade, os alunos utilizaram diversos materiais, como o data-show, levaram os alunos do colégio à sala de informática para acessarem podcasts e se apropriarem da mídia antes de produzir os textos. Essa atividade proporcionou a utilização de diversas tecnologias, contribuindo, assim, para uma formação docente mais ampla, mais atrelada às práticas educacionais contemporâneas.

Dando seguimento à análise dos dados, no próximo quadro abordaremos a dimensão conflituosa do trabalho. Apesar de encontrarmos STT's que demonstram uma aproximação, pois ambas as atividades foram configuradas como conflituosas, os dados apontam para entendimentos divergentes em relação ao conceito dessa dimensão. Dessa forma,

compreendemos que os elementos causadores do conflito são diferentes para o aluno pibidiano e para a professora supervisora.

Quadro 27 – Distanciamentos e aproximações entre o trabalho docente da professora supervisora e do aluno pibidiano, SUB-SOT: conflituosa, STT 1: Sempre conflituosa e STT 2: Tensões e dilemas na relação com os alunos

	SOT	SUB-SOT	STT	Trechos da entrevista
01 02 03 04 05 06 07 08 09 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28	TRABALHO DO PROFESSOR SUPERVISOR DO PIBID	Conflituosa	1. Sempre conflituosa	<p>"Ah, acho que sim né, sempre tem, mas assim, eu nunca vi algo que, tipo, conflito pra mim é uma palavra muito negativa, apesar de que nunca foi algo negativo pra ela..." - (Rita)</p> <p>"Realmente em qualquer lugar né, onde tem ser humano sempre vai ter conflito né, porque são pessoas que pensam diferente, vem de culturas familiares diferentes" (Maria)</p> <p>"... ela teve que mudar ... mudança de planejamento que não deu certo né de uma certa forma e aí ela teve que mudar... ela teve que repensar né, mas não foi nada assim negativo..." - (Ana)</p>
29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40	TRABALHO DO ALUNO PIBIDIANO		2. Tensões e dilemas na relação com os alunos	<p>"É pra mim eu acho que o mais conflituoso com certeza foi essa questão da, do que os alunos traziam para gente né, dessa violência intrínseca das falas, nas atitudes..." - Léia</p>

41				"A gente se viu dentro de um conflito porque é, a gente tentou estabelecer uma interação, mas não conseguimos de fato, igual a Carol fazia." - Ana
42				
43				
44				
45				
46				
47				
48				
49				
50				
51				"É, eu acho que sim, teve bastante conflito, porque são alunos de 15, 16 anos que tem posições fortes sobre diversas questões." - Rita
52				
53				
54				

Fonte: Elaborado pela autora

A análise dos dados evidencia que os alunos pibidianos identificaram conflitos que se voltam para questões didáticas do trabalho da professora supervisora (mudança de planejamento que não deu certo né de uma certa forma e aí ela teve que mudar - Ana). Já os alunos pibidianos relatam que as questões conflituosas, para eles, eram referentes à disciplina da turma ("porque são alunos de 15, 16 anos que tem posições fortes sobre diversas questões" - Ana).

De acordo com Medrado; Dantas (2014), as escolhas feitas para direcionar o curso do agir fazem emergir contradições, dilemas, medos, confrontos, tensões e riscos, os quais se apresentam na forma de conflitos. As autoras asseveram que o trabalho é constituído por um movimento dialético e constante no qual as tensões e os conflitos são como molas propulsoras para o desenvolvimento do indivíduo.

Na fala da pibidiana Ana, constatamos que a professora supervisora precisou fazer uma mudança no curso do seu agir, reconfigurando seu planejamento. Com efeito, reforçamos que o professor planeja e prevê sua aula, entretanto, as ações dos actantes envolvidos nessa atividade docente não são previsíveis, pelo contrário, provocam "rupturas, deslocamentos, desvios e recuos de graus variados em relação ao planejamento" (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 233). Nesse sentido, ressaltamos que o conflito na atividade da professora supervisora surgiu devido a uma dificuldade na execução de seu planejamento e a partir disso a professora supervisora precisou fazer modificações e/ou adaptações para desenvolver seu trabalho.

Com relação ao trabalho realizado pelos alunos pibidianos em sala de aula, consideramos que é uma atividade nova para eles. Após um longo período de observação, eles

são convidados a desenvolverem uma atividade em sala de aula assumindo para si a docência. Nesse contexto, analisando o trabalho dos alunos pibidianos ainda tomando por base essa dimensão conflituosa, consideramos, em conformidade com Moita Lopes (2003), que o trabalho com uma atividade nova e em um contexto completamente desconhecido pode ser fonte de inúmeros conflitos, pois implica lidar com o outro que “[...] não é imediatamente compreensível, não inteiramente sondado” (MOITA LOPES, 2003, p.17).

Nesse viés, Medrado; Dantas (2014) argumentam que diante de um novo agir, em um lugar ainda desconhecido, o trabalhador se vê diante de possibilidades não realizadas, em uma relação entre ser e tornar-se. Ocorre que um professor, ao experienciar pela primeira vez a atividade docente em uma sala de aula, irá cruzar diversas fronteiras até se apropriar do *métier*; e é nesse trânsito que os conflitos emergem, podendo inibir ou impulsionar o desenvolvimento do professor (MACHADO, 2007).

Clot (2007) salienta que é na luta constante entre os conflitos que o professor se desloca para fora de si mesmo, buscando soluções, junto a outros docentes, e meios que o auxiliem a superar esses conflitos. Diante de tal pensamento, compreendemos que a atividade docente é uma atividade de conflitos inacabados, fazendo com que o professor redimensione seu agir em diferentes contextos e situações “[...] diante de vozes contraditórias interiorizadas, do agir dos outros envolvidos, do meio, dos artefatos, das prescrições, etc.” (MACHADO, 2007, p. 92).

Essas foram as concepções possíveis de identificar pela análise empreendida. Buscamos com esta pesquisa propor um diálogo, uma interação com os alunos egressos do Pibid e, assim, analisar se as dimensões de trabalho presentificadas no estudo de Machado (2007) também estão contempladas no trabalho docente. De modo geral, ficou evidente que essas dimensões são contempladas na atividade profissional tanto dos alunos egressos do Pibid do curso de Letras/Licenciatura da UFJF quanto no trabalho da professora supervisora – Carolina. Tornou-se claro, também, que as dimensões presentes no trabalho docente de ambos, na perspectiva dos pibidianos, ora se aproximam e ora se distanciam, como mostramos anteriormente.

A seguir, nas considerações finais, último capítulo desta dissertação, faremos uma reflexão sobre os resultados obtidos em nossa análise.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, serão apresentadas algumas reflexões em torno da presente pesquisa, considerando as contribuições teórico-metodológicas que este estudo trouxe e os resultados das análises das entrevistas.

O objetivo geral desta dissertação, como já exposto anteriormente, foi investigar se as dimensões de trabalho estão presentes no trabalho docente da supervisora do Pibid e dos alunos egressos do Pibid do curso de Letras/Licenciatura da UFJF, considerando o trabalho da professora supervisora do Pibid e o seu próprio trabalho – do estudante de Letras – nesse processo de formação. Especificamente, buscou-se i) investigar se as dimensões de trabalho propostas por Machado (2007) são contempladas no trabalho docente da supervisora do Pibid; ii) analisar se essas mesmas dimensões também estão presentificadas no trabalho docente vivenciado pelos alunos egressos do Pibid; iii) e apontar as aproximações e os distanciamentos entre as dimensões de trabalho presentes na atividade da professora supervisora e dos alunos pibidianos. As considerações que apresentamos são tecidas a partir do resgate dos objetivos norteadores de toda análise empreendida nesse estudo.

Ao longo desta dissertação, apresentamos os capítulos de referência que desenvolvem teórica e metodologicamente nossa proposta de pesquisa fundamentada no Interacionismo Sociodiscursivo, aliada às concepções das Ciências do Trabalho – Ergonomia da Atividade e Clínica da Atividade, conforme vem sendo feito por diversas pesquisas sobre o trabalho docente (MACHADO, 2009; 2007; BUENO, 2007; GARCIA-REIS, 2017; 2019; BRONCKART, 2008; 2006;). Conforme Bueno (2007), a junção dessas teorias é bastante relevante para o ISD, uma vez que trazem novas discussões sobre o trabalho educacional, contribuindo para ampliar o quadro teórico metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo. Assim, ancoradas nesses pressupostos, procuramos revelar nesta pesquisa a importância de compreendermos, de forma diferenciada, discursos produzidos em torno dessa atividade profissional.

As pesquisas que adotam o ISD e as Ciências do trabalho como as citadas nesta dissertação evidenciam que o trabalho docente é muito complexo e precisa ser pesquisado mais atentamente para clarificar os elementos que estão nele imbricados. Areladas a essas pesquisas, encontramos também diversos estudos voltados para a formação docente (GATTI, 2014; 2016; 2019; TARDIF; LESSARD, 2014; TARDIF, 2014, NÓVOA, 2017), uma vez que o processo de formação do futuro professor deve valorizar o contexto prático da formação, propiciando uma maior integração teórico-prática e revelando diversos aspectos do trabalho docente para o licenciando. Nesse sentido, a formação docente assume uma nova concepção de formação que

está para além da formação voltada para a reprodução das teorias científicas discutidas nas universidades, que são necessárias, mas não exclusivas para o exercício da profissão.

Como discutido anteriormente, defendemos o Pibid como uma política pública voltada para a profissionalização docente. Por meio do programa, os licenciandos entram em contato com a realidade das escolas, além disso, o Pibid se apresenta como uma oportunidade para construções e aprendizagens coletivas tendo em vista a busca pelo desenvolvimento profissional docente na formação inicial. O programa Pibid, campo de análise deste estudo, se situa, portanto, nesse cenário. Reconhecemos que políticas públicas como essa são de extrema importância para a formação docente e devem ser valorizadas e defendidas.

No que diz respeito ao Pibid, nossas análises indicam, especialmente pelas entrevistas realizadas, que o programa contribui para a melhoria da formação inicial, pois permite que o professor formador, em diálogo com esses alunos pibidianos, problematize as questões do cotidiano escolar, refletindo com eles sobre a prática docente; revelando uma grande importância para sua formação profissional, pois permite a vivência do trabalho docente em todas as suas dimensões. Os alunos entrevistados indicam, no decorrer das conversas, diversos benefícios do programa, como, por exemplo, a oportunidade de inserção à realidade profissional, o contato com a profissão e com os professores. Portanto, o Pibid considera a escola como locus prático e promissor da formação que permite o desenvolvimento profissional baseado na aprendizagem ativa, por meio de atividades concretas de ensino, observação e reflexão.

Acreditamos que nossa pesquisa vem enriquecer o campo acadêmico, pois as entrevistas se revelaram como uma oportunidade para os alunos pibidianos conversarem, discutirem e até mesmo conhecerem melhor essas dimensões, tão relevantes para o trabalho docente, e perceberem que elas são intrínsecas a ele. Nesse viés, consideramos que este estudo poderá contribuir para a formação inicial, uma vez que o professor universitário dedicado à formação poderá problematizar essas dimensões de trabalho docente destacadas pelos alunos a fim de reforçá-las e até mesmo relativizá-las, levando os aprendizes, futuros professores, a se apropriarem do debate interpretativo e a refletirem sobre o seu próprio agir. Argumentamos a favor de uma formação voltada para a realidade do trabalho docente, na qual o professor formador problematize as questões que são inerentes a esse trabalho, levando o aluno a se apropriar de elementos do seu *métier*.

Considerando o objetivo principal da pesquisa que é investigar se as dimensões de trabalho propostas por Machado (2007) estão presentes no trabalho docente da supervisora do Pibid e dos alunos egressos do Pibid do curso de Letras/Licenciatura da UFJF, considerando o

trabalho da professora supervisora do Pibid e o seu próprio trabalho nesse processo de formação, evidenciamos em nossa análise que as dimensões de trabalho elencadas por Machado (2007) estão presentes no trabalho docente. Nessa direção, assumimos a concepção de que o trabalho docente não deve ser considerado um dom, mas sim um trabalho que exige formação e preparo, portanto, deve ser considerado um verdadeiro trabalho.

Para responder ao primeiro objetivo específico desta pesquisa, analisamos as transcrições das entrevistas. Para uma análise global dos dados, os temas abordados foram identificados por meio do procedimento de SOT-STT. Com essa análise, verificamos que essas dimensões de trabalho estão muito presentes no trabalho da professora supervisora Carolina. Os alunos entrevistados indicam com muita ênfase que essas dimensões realmente fazem parte do trabalho da professora. Os pibidianos destacaram nas entrevistas que a professora supervisora desempenha diversas funções referentes a diversos tipos de atividade e, para isso, mobiliza diferentes dimensões. Reforçaram que a atividade da professora é muito interativa, que os alunos são os actantes mais presentes na atividade da docente, pois é o outro com quem ela mais mantém interação, dando voz a todos eles.

Como vimos, é bastante recorrente também em nossa análise a dimensão situacional. Os entrevistados relatam que a professora está sempre recriando uma situação em sala de aula, e apontam para os diferentes estilos dela lidar em diferentes turmas, pois o perfil da sala se modifica de uma para outra, trazendo contextos situacionais diferentes e levando a docente a adaptar seu planejamento.

As prescrições também fazem parte do trabalho da professora supervisora Carolina. A professora, segundo os relatos dos pibidianos, precisava cumprir um planejamento anual, fornecido pelo colégio, com metas voltadas sobretudo para o ingresso dos alunos no Pism (Programa de Ingresso Seletivo Misto da UFJF). Entretanto, os entrevistados relatam que essas prescrições não eram rígidas e fixas, o colégio, por ser um colégio de Aplicação, oferece aos docentes certa autonomia para gerenciar esse planejamento de acordo com o planejamento pessoal de cada professor e com as demandas de aprendizagem e de interação de cada turma.

Outro fato destacado pelos entrevistados é a não utilização do livro didático, pois o colégio permite ao docente preparar seu próprio material, considerando a realidade de cada classe. Argumentamos que isso colabora para potencializar a capacidade de autoria e reflexão dos professores do Colégio de Aplicação João XXIII. Os objetos da atividade da professora supervisora são múltiplos, ela lança mão de vários artefatos, como quadro, textos, vídeos, oficinas, entre outros, de acordo com cada atividade desenvolvida, tornando sua aula mais atrativa e interativa para seus alunos.

A partir das entrevistas, foi possível detectar algumas ações que a professora supervisora Carolina realiza para desenvolver suas atividades. Os alunos pibidianos relatam que a professora às vezes encontrava algumas dificuldades para realizar o que foi planejado, em virtude de alguns conflitos gerados por divergências de opiniões. Todavia, assinalam que a professora supervisora buscava diferentes alternativas para solucionar esses conflitos, readaptando as prescrições e elaborando autoprescrições para a nova situação vivenciada.

Com isso, entendemos que essas dimensões estão presentificadas no trabalho da professora supervisora, como aponta nossa análise, em virtude do contexto de trabalho no qual ela se encontra. O Colégio de Aplicação João XXIII oferece aos seus professores uma estrutura de trabalho na qual o docente pode se dedicar a diferentes atividades, como ensino-pesquisa-extensão, uma vez que o regime de trabalho é de dedicação exclusiva e a remuneração é compatível com a carga horária. Essa multiplicidade de aspectos nos permite afirmar que as dimensões de trabalho estão presentes no trabalho docente, no trabalho docente da professora supervisora e no do trabalho docente da professora neste colégio em específico, que oferece condições de trabalho diferenciadas, não havendo sobrecarga de trabalho e tempo para o professor se dedicar a outras atividades fundamentais do *métier*.

A fim de alcançar o segundo objetivo específico, analisamos novos dados, ainda utilizando o mesmo procedimento anteriormente citado, o SOT-STT. A partir dessa análise, pudemos constatar que os alunos pibidianos avaliam, de acordo com as entrevistas, que essas dimensões estão presentes no trabalho que eles desenvolveram ao longo dos dezoito meses de imersão no Colégio João XXIII. No entanto, os pibidianos fazem algumas ressalvas, pois argumentam que determinadas dimensões de trabalho não estão tão presentes no seu trabalho em comparação ao trabalho da professora supervisora. Ressaltamos que essa percepção dos alunos pibidianos é compreensível, uma vez que eles ainda estão em processo de formação. Mesmo considerando as atividades que os pibidianos realizaram no colégio como um trabalho docente, eles ainda não possuem todas as prerrogativas e autonomia para gerenciar este trabalho como a professora supervisora possui. Além disso, hierarquicamente, os alunos pibidianos ocupam um outro lugar quando participam do Pibid. Muitas decisões são tomadas nas reuniões com a professora formadora e a professora supervisora. Portanto, estavam sujeitos a determinadas “prescrições” para o seu agir professoral e não possuíam as mesmas condições e responsabilidades de trabalho, em comparação à professora supervisora.

Nesse contexto, por mais que esses alunos tenham atuado como docentes, numa condição de trabalhadores da educação, algumas das dimensões de trabalho (MACHADO, 2007) não se revelaram tão significativamente como foram reveladas no trabalho da professora

supervisora. A partir de então, destacamos algumas aproximações e alguns distanciamentos por nós observados ao nos debruçarmos nas entrevistas.

Para atingir o terceiro e último objetivo específico deste estudo, o foco de análise foram os STT's gerados. Os dados partem de uma comparação entre os STT's produzidos nos dois momentos da entrevista. Constatou-se que há uma aproximação entre algumas dimensões, mas consideramos duas que mais se revelaram, a dimensões interacional e situada. Endossamos, portanto, que a dimensão interativa está presente em todo trabalho docente, não há docência sem interação. Os alunos pibidianos apontaram que além da interação constante da sala de aula, o Pibid também proporcionava a eles outras interações, na troca de conhecimentos com outros estudantes e professores, nas vivências formativas, nas reuniões entre os alunos, a professora supervisora e a professora formadora, em eventos promovidos pela coordenação do programa, entre outras.

Já com relação à dimensão situada, ambos os trabalhos se desenvolvem a partir de um contexto mais amplo e também mais imediato. As situações vividas pelos alunos, os acontecimentos políticos, opiniões contraditórias que geravam conflitos em sala de aula eram utilizadas como temáticas para o desenvolvimento de atividades. Os alunos salientaram diversos acontecimentos em sala de aula que foram utilizados pela professora supervisora para uma determinada aula e, diante disso, ao realizarem suas atividades, os alunos pibidianos buscaram se espelhar no trabalho da professora, entenderam que trabalhar assuntos que estavam mais evidentes entre eles fazia a aula ser mais atrativa e produtiva.

No que diz respeito aos distanciamentos, constatamos que as dimensões mediada por instrumentos materiais ou simbólicos e a conflituosa foram as que mais se mostraram divergentes. Os pibidianos relatam que mediatizaram seu trabalho com instrumentos tecnológicos. Para realizar suas atividades, fizeram uso de vários materiais interativos e de maior circulação entre os alunos do colégio, como o podcast, por exemplo. Já a professora supervisora buscava mediatizar suas aulas com textos impressos. Os entrevistados revelam que a professora Carolina trazia diferentes gêneros textuais para desenvolver as atividades planejadas.

No âmbito da dimensão conflituosa, revelou-se, no trabalho docente da professora supervisora, que os conflitos eram mais voltados para questões didáticas do seu trabalho. Nas ocasiões em que o aluno não compreendia o conteúdo trabalhado era necessário abandonar o planejamento inicial naquele momento para retomar outro conteúdo já trabalhado. Nesse viés, tensões e conflitos fazem parte do trabalho docente e potencializam o desenvolvimento do profissional. Para os alunos pibidianos, a dimensão conflituosa se volta para questões

disciplinares. Por ser uma atividade nova para eles, os alunos não souberam contornar determinadas situações em sala de aula e tiveram dificuldade para realizar determinadas atividades. Eles revelaram nas entrevistas que muitas vezes não sabiam como proceder diante das conversas paralelas entre os alunos, com a falta de interesse pelas atividades que estavam propondo e a professora supervisora precisava intervir para que as atividades que estavam sendo propostas fossem executadas.

Assumimos que, mesmo identificados esses distanciamentos entre um trabalho e outro, o Pibid tem um grande potencial formativo para o trabalho docente. O programa permitiu a esses alunos, futuros professores, acompanhar uma professora que tem em seu agir profissional a presença de todas as dimensões de trabalho. Embora os alunos avaliem que não tiveram a oportunidade de vivenciar todas essas dimensões, na mesma proporção da professora supervisora, o programa reforça a ideia de uma formação docente voltada para um trabalho autoral, para um trabalho de pesquisa, para um trabalho com a linguagem na perspectiva da interação.

Sustentamos que a formação docente precisa possibilitar a vivência dessas dimensões, pois consideramos que elas são fundamentais para o desenvolvimento do trabalho docente. Com base nesse entendimento, asseveramos que os alunos pibidianos puderam vivenciar essas dimensões não apenas na sua prática, mas também acompanhando o trabalho desenvolvido pela professora supervisora. Assim, endossando Bronckart (2005; 2008; 2013), entendemos a reflexividade como um possível componente do processo de formação docente e desenvolvimento do futuro professor. Na esteira dessa concepção, asseveramos que os alunos pibidianos imersos no Colégio de Aplicação João XXIII, refletindo sobre as atividades e observando a prática da professora Carolina, nos encontros de formação na universidade e nesta escola, tiveram um momento propício para conscientizarem-se de sua prática, refletirem sobre ela e construir repertórios para o seu próprio agir.

Finalizando, sustentamos que este estudo poderá contribuir para suscitar no meio acadêmico-profissional reflexões sobre o grande potencial formativo do Pibid para a profissionalização para o trabalho docente. Compreendemos que cabe aos professores e pesquisadores, em uma ação conjunta, aproximar a escola da universidade, priorizando uma práxis formativa a partir de uma formação na imersão. Sustentamos que esse é um caminho para alterar o quadro da formação de professores, pois assim é possível revelar como se dá o trabalho docente no contexto da profissão, para que novos modelos do agir possam ser construídos e para que, desvelando esse trabalho, consigamos também resgatar a valorização social do professor.

REFERÊNCIAS

- ABREU-TARDELLI, L. dos S. **Aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD**. 2006. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- ALMEIDA, A. P. de. A atorialidade docente e a figura de ação avaliação. **Veredas - Interacionismo Sociodiscursivo**, Juiz de Fora, v. 1, n. 3, p. 444-466, jan. 2017.
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In*: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EdueL, 2004. p. 35-54.
- ANDRÉ, M. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. *In*: ANDRÉ, M. (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas - São Paulo: Papirus, 2016. p. 17-34.
- ANPED, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. **Uma formação formatada: posição da anped sobre o texto referência - diretrizes curriculares nacionais e base nacional comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica**, 2019. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/posicao_da_anped_sobre_o_texto_referencia_diretrizes_curriculares_nacionais_e_base_nacional_comum_para_a_formacao_inicial_e_continuada_de_professores_da_educ.pdf. Acesso em: 28 abr. 2019.
- ASSIS, J. A. Representações sociais sobre o professor na formação inicial docente: diálogos e confrontos. *In*: REICHMANN, C. L.; GUEDES-PINTO, A. L. **Horizontes (im)possíveis no estágio: práticas de letramento e formação de professores de línguas**. Campinas - São Paulo: Pontes Editores, 2018. p. 67-84.
- BAKHTIN, MIKHAIL. [1979] **Estética da criação verbal**. 4. ed. Trad. Paulo. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARROS, E. M. D. de; CORDEIRO, G. S; GONÇALVES, A. V. (org.). **Gestos didáticos para ensinar a língua: agir docente e gêneros textuais**. Campinas-Sp: Pontes Editores, 2017. p. 13-22.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 2/2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2015.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Brasil, 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br> Acesso em: 10/Dez/2020.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação, 1997.

- BRONCKART, J. P. Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. **Revista da Anpoll**, [s.l.], v. 1, n. 19, p. 231-256, 15 dez. 2005.
- BRONCKART, J. P. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. **Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 40, jan./jun. 2010, p. 163–176.
- BRONCKART, J.-P. Prefácio. *In*: BUENO, Luzia. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio**. São Paulo: FAPESP, EDUC, 2009. Originalmente tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução de Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Educ, 1999.
- BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- BRONCKART, Jean-Paul. Um retorno necessário à questão do agir. *In*: BUENO, Luzia; LOPES, Maria Ângela Paulino Lopes; CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs.). **Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem a Malu Matêncio**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. p. 85- 107. (Série Ideias sobre Linguagem).
- BRONCKART, J-P; BULEA, B. E. Prefácio: Sobre algumas interações no coração da didática das línguas e da formação dos professores. *In*: LEURQUIN, E; COUTINHO, M. A; MIRANDA, F. (Orgs.). **Formação Docente: textos, teorias e práticas**. Campinas - São Paulo: Mercado de Letras, 2015. p. 7-24.
- BRONCKART, J-; MACHADO, A. R. (org.). Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. *In*: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Campinas - São Paulo: Mercado de Letras, 2004. Cap. 6. p. 131-163.
- BUENO, L. As representações sobre o trabalho docente em projetos de estagiários. *In*: MACHADO, A. R; LOUSADA, E. G; FERREIRA, A. D. (Org.). **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes**. Campinas - São Paulo: Mercado de Letras, 2011. p. 120-136.
- BUENO, Luzia. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio**. 2007. 220 f. Tese (Doutorado em Lingüística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- BUENO, L; DIOLINDA, K; TOMAZ, R. O papel do professor supervisor da escola no processo de estágio: uma análise da resolução 02/2015 que define as diretrizes curriculares nacionais. *In*: REICHMANN, C. L; GUEDES-PINTO, A. L. **Horizontes (im)possíveis no estágio: práticas de letramento e formação de professores de línguas**. Campinas - São Paulo: Pontes Editores, 2018. p. 19-40.

BUENO, L; LOPES, M. A. P. T; CRISTÓVÃO, V. L. L. (org.). **Gêneros textuais e formação inicial**. Campinas - São Paulo: Mercado de Letras, 2013.

BULEA, Ecaterina. **Linguagens e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Campinas - São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

CADILHE, A. J. **(Multi)Letramentos e Direitos Humanos: práticas de linguagem no ensino de Língua Portuguesa para a formação cidadã**. Subprojeto de Letras – Língua Portuguesa. Arquivo de projeto disponibilizado pelo autor e coordenador do Pibid de Língua Portuguesa. 2018.

CADILHE, A. J; GARCIA-REIS, A. R. Letramentos na formação de professores a partir de uma concepção discursiva da linguagem: reflexões propositivas. *In*: MAGALHÃES, T; GARCIA-REIS, A. R; FERREIRA, H. M. (Org.). **Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente**. Campinas/São Paulo: Pontes, 2017. p. 213-231.

CAPES. **Educação Básica- PIBID**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPibid/Pibid> Acesso em: 20 maio 2020.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. 1 ed. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CLOT, Y. Vygotski: para além da Psicologia Cognitiva. **Pró-Posições**, Campinas, v.17, n. 2, p. 19 – 30, maio/ago. 2006.

CRISTOVÃO, V. L. L; VIEIRA, I. R. Letramentos em língua portuguesa e inglesa na educação superior brasileira: marcos e perspectivas. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 69, n. 3, p. 209-221, set/dez. 2016.

DIOLINDA, K; BUENO, L. Os letramentos na formação inicial dos professores: o que revelam as Diretrizes Curriculares Nacionais. *In*: MORETTO, M; WITTKÉ, C. I; CORDEIRO, G. S. (Orgs.). **Dialogando sobre as (trans) formações docentes: discursos sobre a formação inicial e continuada**. Campinas - São Paulo: Mercado de Letras, 2018. p. 93-126.

DOLZ, J. Prefácio. *In*: BARROS, E. M. D. de; CORDEIRO, G. S; GONÇALVES, A. V. (org.). **Gestos didáticos para ensinar a língua: agir docente e gêneros textuais**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2017. p. 7-12.

DOLZ, J; GAGNON, R. Gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. *In*: BUENO, L; COSTA-HÜBES, T. C. (Org.). **Gêneros orais no ensino**. Campinas - São Paulo: Mercado de Letras, 2015. p. 23-56.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 36, n. 131, p. 299-324, jun. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302015151909>. Acesso em: 10 nov. 2019.

ÉRNICA, M. Hipóteses sobre o funcionamento dos mundos e dos tipos discursivos nos textos artísticos. In: GUIMARÃES, A. M. de M; MACHADO, A. R; COUTINHO, A. (org.). **O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas-Sp: Mercado de Letras, 2007. p. 127-144.

FARIAS, L. F. P. de; SANT'ANA, T. F. Relatos de professoras em formação sobre o agir docente: uma análise a partir dos mecanismos enunciativos. In: REICHMANN, C. L; GUEDES-PINTO, A. L. **Horizontes (im)possíveis no estágio: práticas de letramento e formação de professores de línguas**. Campinas - São Paulo: Pontes Editores, 2018. p. 131-154.

FERREIRA, A. de A. G. D'O. Considerações sobre o contexto do trabalho docente com tecnologias digitais. In: MACHADO, A. R; LOUSADA, E. G; FERREIRA, A. D'O. (org.). **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes**. Campinas-Sp: Mercado de Letras, 2011. p. 29-60.

FERREIRA, L. S. Trabalho dos professores e conflitos na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 21, n. 1, p. 1-13, jan. 2014.

FILLIETTAZ, L. As contribuições de uma abordagem praxeológica do discurso para a análise do trabalho do professor: o enquadramento das atividades em aula. In: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 199-236.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia científica: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2012.

GARCIA-REIS, A. R. A concepção do trabalho docente em documentos prescritivos. **Reflexão e Ação**. V. 28, p. 89-103, 2020.
<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/14299> Acesso em: 02 jan 2021.

GARCIA - REIS, A. R; CADILHE, A. J. Letramentos na formação de professores a partir de uma concepção discursiva da linguagem: reflexões propositivas. In: MAGALHÃES, T.; GARCIA-REIS, A. R.; FERREIRA, H. (org.). **Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2017. p. 213-233.

GARCIA-REIS, A. R. Práticas de linguagem na formação dos professores de Língua Portuguesa: uma perspectiva de análise do Projeto Pedagógico do curso de Letras. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 21, p.246-260, jan. 2017. Disponível em:
<https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/28004>. Acesso em: 10 out. 2019.

GARCIA-REIS, A. R.; MAGALHÃES, T. G. A experiência de escrita na formação de professores de língua portuguesa. In: GARCIA-REIS, A. R; MAGALHÃES, T. G. (Org.). **Letramentos e práticas de ensino**. Campinas - São Paulo: Pontes Editores, 2016. p. 35-52.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, fev. 2013/2014.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, [S. l.], n. 100, p. 33-46, 2014. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 20 out. 2020.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, vol. 31, n. 113, p. 1355-1379, out/dez. 2010. Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, Brasil. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

GATTI, B. A. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas - São Paulo: Papyrus, 2016. p. 35-48.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, (100), 33-46, 2014 <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46>

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S; FERRAGUT, L. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). **Fundação Carlos Chagas - Fcc**, São Paulo, v. 5, n. 41, p. 1-120, 15 out. 2014.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S; ANDRÉ, M. E. D. A de; ALMEIDA, P. C. A de. **Professores do Brasil: Novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, B. A.; SÁ, E. S. de; ANDRÉ, M. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011.

GUIMARÃES, A. M. de M. (org.). O agir educacional nas representações de professores de língua materna. In: MACHADO, A. R; GUIMARÃES, A. M. de M; COUTINHO, A. (org.). **O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas - São Paulo: Mercado de Letras, 2007. p. 201-220.

LEAL, Elimar Ponzzo Dutra. **Programa Bolsa estágio formação docente: a concepção de estágio não obrigatório e o papel dos atores na política capixaba**. 2019. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

LENHARO, R. I; CRISTOVÃO, V. L. L. Podcast, participação social e desenvolvimento. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 307-335, jan/mar. 2016.

LIMA, C. R. G. M. de; NOGUEIRA, E. de S. O estágio supervisionado de língua portuguesa no colégio de aplicação João XXIII. In: GARCIA-REIS, A. R; MAGALHÃES, T. G. **Letramentos e práticas de ensino**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2016. Cap. 2. p. 28-34.

LIMA, M. S. L; PIMENTA, S. G. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**, [s.l.], v. 3, n. 34, p. 5-24, 22 jul. 2010. Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/rpp.v3i3e4.10542>. Acesso em 20 nov. 2019.

LOUSADA, E. G. A emergência da voz do métier em textos sobre o trabalho do professor. *In*: MACHADO, A. R; LOUSADA, E. G; FERREIRA, A. D. (Org.). **O professor e seu trabalho**: a linguagem revelando práticas docentes. Campinas - São Paulo: Mercado de Letras, 2011. p. 61-96.

LOUSADA, E. G; ABREU-TARDELLI, L. S.; MAZZILLO, T. O trabalho do professor: revelações possíveis pela análise do agir representado nos textos. *In*: GUIMARÃES, A. M. de M; MACHADO, A. R; COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 237-256.

MACHADO, A. R. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. **Veredas on line – Ensino**. p. 22-40, fev. 2007. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo021.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

MACHADO, A. R. *et al.* Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. *In*: MACHADO, A.R; ABREU-TARDELLI, L. S; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org.). **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas - São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p. 15-29.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. *In*: GUIMARÃES, A. M. de M; MACHADO, A. R; COUTINHO, A. (Orgs.). **O Interacionismo Sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas/São Paulo: Mercado de Letras, 2007. p. 77-97.

MACHADO, A. R. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 11, n. 6, p. 39-53, 2º sem, 2002.

MACHADO, A. R. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. *In*: MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 79 – 99.

MACHADO, A. R; CRISTOVÃO, V. L. L. Representações sobre o professor e seu trabalho em proposta institucional brasileira para a formação docente. *In*: MACHADO, A. R; ABREU-TARDELLI, L. S; CRISTÓVÃO, V. L. L. **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas - São Paulo: Mercado de Letras, 2009. Cap. 5. p. 117-136.

MACHADO, A. R; ABREU-TARDELLI, L. S. Textos prescritivos da educação presencial e a distância: fonte primeira do estresse do professor? *In*: MACHADO, A. R; ABREU-TARDELLI, L. S; CRISTÓVÃO, V. L. L. (org.). **Linguagem e Educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2009. p. 101-116.

MACHADO, A. R; BRONCKART, J-P. (Re-) Configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. *In*: MACHADO, A. R; ABREU-TARDELLI, L. S; CRISTÓVÃO, V. L. L. **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas - São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p. 31-78.

MACHADO, A. R; GUIMARÃES, A. M. M. O Interacionismo sociodiscursivo no Brasil. *In*: MACHADO, A. R. (col.); ABREU-TARDELLI, L. S; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). **O ensino e a aprendizagem dos gêneros**. Campinas/São Paulo: Mercado de Letras, 2009b.

MAGALHÃES, T. G; CRISTOVÃO, V. L. L. O interacionismo Sociodiscursivo. *In*: **Seqüências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Campinas: Pontes, 2018. p. 21-50.

MARRAN, A. L. Estágio curricular supervisionado no ensino superior brasileiro: algumas reflexões. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 1-19, ago. 2011.

MATENCIO, M. L. M. Imagens do professor: agir e representações. *In*: LEURQUIN, E.; COUTINHO, M. A.; MIRANDA, F (orgs). **Formação docente: textos, teorias e práticas**. 1ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 27 – 37.

MAZZILLO, T. M. O diário do professor-aluno: um instrumento para a avaliação do agir. *In*: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004. p. 297-325.

MEDRADO, B. P; DANTAS, R. Uma leitura interacionista sociodiscursiva do ensino de inglês a alunos com deficiência visual: representações de uma professora. **Eutomia**, Recife, v. 14, n. 1, p. 221-239, dez. 2014.

MOITA LOPES, L. P. **Discurso de identidades**. São Paulo. Mercado de letras, 2003.
MORETTO, M; WITTKKE, C. I; CORDEIRO, G. S. (Orgs.). **Dialogando sobre as (trans) formações docentes: discursos sobre a formação inicial e continuada**. Campinas - São Paulo: Mercado de Letras, 2018.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 15 out. 2019.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. pp. 13-33. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4758> Acessado em 11/11/2020

PRADO, R. Entrevista: Marli Eliza Dalmazo Afonso de André: “O Pibid deveria ser transformado em política de formação de professores”. **Veras: Revista acadêmica de Educação do Instituto Vera Cruz**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 67-77, dez. 2015.

ROJO, R. Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: novos multiletramentos em tempos de web2. **The Specialist**, [S.L.], v. 38, n. 1, p. 1-20, 22 jul. 2017. Portal de Revistas PUC SP. <http://dx.doi.org/10.23925/2318-7115.2017v38i1a2>.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Campinas-Sp: Mercado de Letras, 2004. p. 3-34.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO, R; SALES, G. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas - São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 19-34.

SILVA, A. B. C. da; **As significações de trabalho de formadores de professores**. 2020. 273 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

SILVA, W. R; DINIZ, A. L. S. Estágio supervisionado obrigatório das licenciaturas como contexto de pesquisa da linguística aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 2, n. 53, p. 333-355, jul/dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010318132014000200005&script=sci_abstract&lng=p t. Acesso em: 03 nov. 2019.

SILVA-HARDMEYER, C. M. R. (org.). O agir e os gestos didáticos do professor de língua portuguesa: entre os gêneros de texto e a leitura. In: BARROS, E. M. D. de; CORDEIRO, G. S; GONÇALVES, A. V. (org.). **Gestos didáticos para ensinar a língua: agir docente e gêneros textuais**. Campinas-Sp: Pontes Editores, 2017. p. 83-118.

SOUZA, S. C. T. de; LUCENA, J. M. de; SEGABINAZ, D. Estágio Supervisionado e ensino de língua portuguesa: reflexões no curso de letras/português da UFPB. **Raído**, Dourados, v. 8, n. 15, p. 205-226, jan. 2014. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/2278>. Acesso em: 20 nov. 2019.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. de. O ensino como trabalho. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Campinas - São Paulo: Mercado de Letras, 2004. Cap. 4. p. 81-104.

STRIQUER, M. dos S. D. O método de análise de textos desenvolvido pelo Interacionismo Sociodiscursivo. **Eutomia: Revista de Literatura e linguística**, Recife, v. 1, n. 14, p.313-334, dez.2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/view/523>. Acesso em: 08 set. 2019.

STUTZ, L. Os (des)caminhos da história e das competências na formação docente de inglês. In: BEATO-CANATO, A. P. M; QUEVEDO-CAMARGO, G. (Orgs.). **Linguagem e Educação: ensino aprendizagem e formação de professores de línguas. Uma homenagem à professora Vera Cristovão**. Campinas - São Paulo: Pontes Editores, 2015. p. 13-38.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, V. M. (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: Dp & A editora, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-7330200000400013>.

TERRIEN, J; LOIOLA, F. A. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 22, n. 74, p. 143-160, 2001. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302001000100009>.

UFJF. Universidade Federal de Juiz de Fora. UFJF. Universidade Federal de Juiz de Fora. **Projeto Pedagógico do curso de graduação – Letras/Licenciatura**. Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <http://www.ufjf.br/faclet/graduacao/disciplinas2/>. Acesso em 17 dez. 2019.

UFJF. Universidade Federal de Juiz de Fora. **Resolução nº 111/2018**: Projeto Pedagógico Institucional das Licenciaturas da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), 2018. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/congrad/files/2018/02/Resolu%c3%a7%c3%a3o-111.2018-Projeto-Pedag%c3%b3gico-Institucional-das-Licenciaturas.pdf>. Acesso em: 14 out. 2019.

UFJF. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID**. Disponível em: <http://www.ufjf.br/Pibid/2014/09/25/inicial/>. Acesso em: 20 abr. 2020.

VALSECHI, M. C. "Entrei com a ideia desastrosa de que tudo daria errado e...": relato de experiência sobre estágio supervisionado de um curso de letras. *In*: REICHMANN, C. L; GUEDES-PINTO, A. L. (Org.). **Horizontes (im)possíveis no estágio**: práticas de letramento e formação de professores de línguas. Campinas - São Paulo: Pontes Editores, 2018. p. 85-108.

VALSECHI, M. C; KLEIMAN, A. B. O estágio supervisionado e a voz social do estagiário. **Raído**, Dourados, v. 8, n. 15, p. 13-32, jan/jun. 2014.

**APÊNDICE A - Entrevista de identificação dos graduandos do programa Pibid –
Língua Portuguesa – projeto 2018-2020.**

Mestranda: Giovana Rabite Callian
Orientadora: Andreia Rezende Garcia-Reis

1) NOME

2) SEXO

3) IDADE

**4) NOS TRÊS SEMESTRES DE PIBID, VOCÊ ESTAVA EM QUAIS PERÍODOS
DO CURSO DE LICENCIATURA - LETRAS PORTUGUÊS?**

5) QUAIS FORAM AS TURMAS NAS QUAIS ATUOU COMO PIBIDIANO?

**6) A ESCOLA EM QUE ATUOU POSSUI RECURSOS MATERIAIS?
QUAIS?**

**7) AS TURMAS NAS QUAIS VOCÊ ESTEVE INSERIDO(A) POSSUÍAM
QUANTOS ALUNOS?**

**8) QUE ATIVIDADES VOCÊ DESENVOLVIA OU DESENVOLVEU AO LONGO
DOS 18 MESES DO PIBID?**



**ANEXO – A As dimensões do trabalho docente na perspectiva de alunos da UFJF
 egressos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid**

Entrevista com os alunos egressos do Pibid, licenciatura em Letras/Português

Mestranda: Giovana Rabite Callian

Orientadora: Andreia Rezende Garcia-Reis

1) 1) A partir de sua atuação no Pibid, no Colégio de Aplicação João XXIII, quais destas dimensões estavam presentes na atividade profissional do professor supervisor do colégio? Por quê?

a) **Atividade situada** → sofre a influência do contexto mais imediato e do mais amplo;
É pessoal e sempre única → engaja em todas as suas dimensões.

Impessoal → não se desenvolve de forma totalmente livre, pois as tarefas são prescritas, em um primeiro momento, por instâncias externas e hierarquicamente superiores.

b) **Prefigurada pelo próprio trabalhador** → reelabora as prescrições, construindo prescrições para si mesmo e guiando-se por objetivos que constrói para si mesmo.

c) **Mediada por instrumentos materiais ou simbólicos** → apropria-se de artefatos socialmente construídos e disponibilizados para ele pelo meio social.

d) **Interacional** → no sentido mais pleno do termo.

e) **Interpessoal** → envolve interação com vários outros indivíduos presentes na situação de trabalho e até mesmo com ausentes.

f) **Transpessoal** → é guiada por "modelos do agir" específicos de cada ofício, sociohistoricamente constituídos pelos coletivos de trabalho.

g) **Conflituosa** → faz escolhas para (re)direcionar seu agir em diferentes situações, diante de vozes contraditórias interiorizadas, do agir dos outros envolvidos, do meio, dos artefatos, das prescrições etc.

h) **Fonte para a aprendizagem** de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades

Fonte de impedimento para essas aprendizagens e para esse desenvolvimento → quando o trabalhador se vê diante de dilemas intransponíveis que lhe tiram o poder de agir.

2) A partir de sua atuação no Pibid, no Colégio de Aplicação João XXIII, quais destas dimensões estavam presentes nas atividades desenvolvidas por você? Por quê?

a) **Atividade situada** → sofre a influência do contexto mais imediato e do mais amplo;

É pessoal e sempre única → engaja em todas as suas dimensões.

Impessoal → não se desenvolve de forma totalmente livre, pois as tarefas são prescritas, em um primeiro momento, por instâncias externas e hierarquicamente superiores.

b) **Prefigurada pelo próprio trabalhador** → reelabora as prescrições, construindo prescrições para si mesmo e guiando-se por objetivos que constrói para si mesmo.

c) **Mediada por instrumentos materiais ou simbólicos** → apropria-se de artefatos socialmente construídos e disponibilizados para ele pelo meio social.

d) **Interacional** → no sentido mais pleno do termo.

e) **Interpessoal** → envolve interação com vários outros indivíduos presentes na situação de trabalho e até mesmo com ausentes.

f) **Transpessoal** → é guiada por "modelos do agir" específicos de cada ofício, sociohistoricamente constituídos pelos coletivos de trabalho.

g) **Conflituosa** → faz escolhas para (re)direcionar seu agir em diferentes situações, diante de vozes contraditórias interiorizadas, do agir dos outros envolvidos, do meio, dos artefatos, das prescrições etc.

h) **Fonte para a aprendizagem** de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades

Fonte de impedimento para essas aprendizagens e para esse desenvolvimento → quando o trabalhador se vê diante de dilemas intransponíveis que lhe tiram o poder de agir.