UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

ANELISE COPETTI DALLA CORTE

O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE NA LICENCIATURA EM LETRAS – ESPANHOL: UM ESTUDO SOBRE OS SABERES DOCENTES A PARTIR DOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

IRATI

2016

ANELISE COPETTI DALLA CORTE

O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE NA LICENCIATURA EM LETRAS – ESPANHOL: UM ESTUDO SOBRE OS SABERES DOCENTES A PARTIR DOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes – SEHLA, da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Cibele Krause Lemke

IRATI

2016

Catalogação na Fonte
Biblioteca da UNICENTRO

DALLA CORTE, Anelise Copetti.
D144p O processo de formação docente na licenciatura em Letras – Espanhol: um estudo sobre os saberes docentes a partir dos relatórios de Estágio Supervisionado / Anelise Copetti Dalla Corte. – Irati, PR: [s.n.], 2016.
110f.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Cibele Krause Lemke
Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade. Universidade Estadual do Centro-Oeste, PR.

1. Língua espanhola – dissertação. 2. Professores – formação profissional. 3. Relatório. I. Lemke, Cibele Krause. II. UNICENTRO. III. Título.

CDD 468.24

TERMO DE APROVAÇÃO

ANELISE COPETTI DALLA CORTE

O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE NA LICENCIATURA EM LETRAS – ESPANHOL: um estudo sobre os saberes docentes a partir dos relatórios de estágio supervisionado

Dissertação aprovada em 19/07/2016 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:

Profª. Drª. Cibele Krause Lemke
(Orientadora/UNICENTRO)

Profª. Drª. Cláudia Cristina Ferreira
(UEL)

Profª. Drª. Lidia Stutz
(UNICENTRO)

IRATI-PR
2016

Home Page: http://www.unicentro.br

***Campus* Santa Cruz:** Rua Pres. Zacarias 875 – Cx. Postal 3010 – Fone: (42) 3621-1000 – FAX: (42) 3621-1090 – CEP 85.015-430 – GUARAPUAVA – PR

***Campus* CEDETEG:** Rua Simeão Camargo Varela de Sá, 03 – Fone/FAX: (42) 3629-8100 – CEP 85.040-080 – GUARAPUAVA – PR

Pelo incentivo e apoio, dedico esta dissertação à minha família, ao meu marido Rafael e aos meus amigos e colegas. Todos contribuíram de maneira especial nesta minha jornada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, dono do tempo e de todas as coisas, que me permitiu chegar até aqui.

À Professora Dr.ª Cibele Krause Lemke, que aceitou minha proposta de pesquisa e contribuiu com seus conhecimentos, sua generosidade e sua orientação para a realização deste trabalho.

À minha família, em especial aos meus pais, que sempre me incentivaram e me apoiaram em tudo.

Ao meu marido Rafael Dieter, que me acompanhou, que me inspirou coragem e que teve paciência nos momentos mais importantes desta trajetória.

Às professoras membros da banca examinadora, Prof.ª Dr.ª Valdirene Zorzo-Veloso e Prof.ª Dr.ª Lidia Stutz e Prof.ª Dr.ª Cláudia Cristina Ferreira, por suas contribuições ao meu texto, desde a qualificação até a defesa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, pelos ensinamentos e pela amizade.

Aos colegas, docentes do DELET/Irati, e, em especial, às chefes Prof.ª Dr.ª Marcela Lopes Ribeiro Freitas e Prof.ª Dr.ª Luciane Trennephol da Costa, pela compreensão, pelo apoio e pelo incentivo.

Às amigas Sheila, Ana Paula e Kátia, pelo encorajamento e pelas contribuições à pesquisa, pelas conversas, desabafos e compartilhamento de experiências.

Aos alunos de Estágio Supervisionado I e II, dos anos de 2014 e 2015, pela escrita de seus relatórios, que viabilizaram a coleta dos dados.

Às demais pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.

A todos, muito obrigada!

Quando vos advenha uma causa de sofrimento ou de contrariedade, sobreponde-vos a ela, e, quando houverdes conseguido dominar os ímpetos da impaciência, da cólera, ou do desespero, dizei, de vós para convosco, cheio de justa satisfação: "Fui o mais forte". (Alan Kardec, E. S. E., Cap. V, item 18, p. 120).

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Taxa de ocorrência dos saberes nos relatórios de estágio analisados.....95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Saberes docentes, baseados em Tardif (2005) 34

Quadro 2 – Disciplina de Estágio Supervisionado I.....56

Quadro 3 – Disciplina de Estágio Supervisionado II.....56

Quadro 4 – Relatórios disponíveis, relatórios descartados, relatórios analisados.....59

Quadro 5 – Categorias de análise e suas características.....60

Quadro 6 – Saberes presentes nos relatórios de estágio.....94

LISTA DE SIGLAS E ABREVIAÇÕES

AP – Ação Pedagógica

CIEE – Centro de Integração Empresa Escola

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

DCE – Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná

DELET – Departamento de Letras

EJA – Educação de Jovens e Adultos

E/LE – Espanhol/Língua Estrangeira

IC – Iniciação Científica

IES – Instituição de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

L2 – Segunda Língua

LA – Linguística Aplicada

LE – Língua Estrangeira

MEC – Ministério da Educação

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP – Projeto Político Pedagógico

SE – Sistema de Ensino Institucionalizado

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Informado Livre e Esclarecido

UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste

RESUMO

DALLA CORTE, Anelise Copetti. *O processo de formação docente na licenciatura em Letras – Espanhol*: um estudo sobre os saberes docentes a partir dos relatórios de estágio supervisionado. 2016. 110 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2016.

O presente estudo consiste em uma investigação a respeito do processo de formação docente na licenciatura em Letras-Espanhol, a partir da análise dos relatórios de estágio supervisionado. Como objetivo principal busca-se analisar quais saberes docentes emergem dos relatórios de estágio de alunos professores do curso de Letras-Espanhol de uma universidade do centro-sul do estado do Paraná. Sendo assim, esta pesquisa busca: a) verificar quais são os saberes docentes destacados pelos alunos professores em seus relatórios de estágio; b) analisar quais desses saberes docentes são considerados mais importantes pelos alunos professores; e c) analisar, também, de que forma estão presentes os conceitos bourdieusianos de *habitus* e de reprodução nos relatórios de estágio. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter interpretativista, que envolve análise documental, na qual são analisados relatórios de estágio de acadêmicos das disciplinas de Estágio Supervisionado I e II, que cursaram as disciplinas entre os anos de 2014 e 2015. Como aporte teórico para este trabalho, destacamos Tardif (2005), Pimenta e Lima (2012), Silva (2012, 2014), Leffa (2001), Bourdieu (1989) e Bourdieu e Passeron (1992). Os principais resultados da pesquisa indicam que o estágio supervisionado ainda se constitui como elemento fundamental na construção da relação entre teoria e prática. Os relatórios de estágio analisados apresentaram em seus textos, em maior ou menor frequência, seja de maneira implícita ou explícita, os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes da experiência. No entanto, os saberes manifestos nos relatórios são caracterizados por fatores voltados majoritariamente aos saberes da experiência. Em seguida, aparecem os saberes disciplinares e da formação profissional e, por último, com menor ocorrência entre os saberes apresentados nos relatórios de estágio, estão os saberes curriculares. Em relação aos conceitos de *habitus* e de reprodução presentes nos relatórios de estágio, foi possível concluir que as disposições adquiridas ao longo das experiências vivenciadas pelos alunos professores no contexto educacional, seja como alunos, seja como professores, é que permitem a formação e a transformação do *habitus*. A reprodução, por sua vez, torna-se evidente pela falta de autonomia e reflexão por parte do aluno professor sobre a sua própria atuação. O rompimento com o processo de reprodução só é possível, portanto, na medida em que o aluno professor reflete sobre a sua prática, tornando-se mais autônomo.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente. Saberes Docentes. Estágio Supervisionado. Relatórios de Estágio. Espanhol - Língua Estrangeira.

RESUMEN

DALLA CORTE, Anelise Copetti. El *proceso de formación docente en la licenciatura en Letras – Español*: un estudio sobre los saberes del docente a partir de los informes de prácticas. 2016. 110 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2016.

El presente estudio consiste en una investigación respecto al proceso de formación docente en la licenciatura en Letras-Español, a partir del análisis de los informes de prácticas. El objetivo principal es analizar cuales los saberes docentes emergen de los informes de prácticas de alumnos profesores del curso de Letras-Español de una universidad del centro-sur del estado de Paraná. Así, esa investigación busca: a) verificar cuáles son los saberes docentes destacados por los alumnos profesores en sus informes de prácticas; b) analizar cuáles son los saberes docentes considerados más importantes por los alumnos profesores; y c) analizar, también, de qué forma están presentes los conceptos de *habitus* y reproducción en los informes de prácticas. Se trata de una pesquisa cualitativa, de carácter interpretativista, que involucra análisis documental, en la que son analizados informes de prácticas de académicos de las asignaturas de *Estágio Supervisionado I e II*, que cursaron las asignaturas entre los años de 2014 y 2015. Como base teórico, destacamos Tardif (2005), Pimenta e Lima (2012), Silva (2012, 2014), Leffa (2001), Bourdieu (1989) e Bourdieu e Passeron (1992). Los principales resultados de esa investigación indican que la pasantía todavía se constituye como el principal elemento de construcción de la relación entre teoría y práctica. Los informes de práctica analizados presentaron en sus textos, en mayor o menor frecuencia, sea de manera implícita o explícita, los saberes de la formación profesional, los saberes disciplinarios, los saberes curriculares y los saberes de la experiencia. Sin embargo, los saberes manifiestos en los informes de prácticas son caracterizados por factores relacionados mayoritariamente a los saberes de la experiencia. Después, aparecen los saberes disciplinarios y de la formación profesional y, por último, con menor ocurrencia entre los saberes presentes en los informes de prácticas, están los saberes curriculares. En relación a los conceptos de *habitus* y de reproducción presentes en los informes de prácticas, fue posible concluir que las disposiciones adquiridas a lo largo de las experiencias vividas por los alumnos profesores en el contexto educativo, sea como alumnos, sea como profesores, es que permite la formación y la transformación del *habitus*. La reproducción, por su vez, queda evidenciada por la falta de autonomía y reflexión por parte del alumno profesor acerca de su propia actuación. El rompimiento con el proceso de reproducción sólo es posible, por lo tanto, en la medida que el alumno profesor reflexiona acerca de su práctica, convirtiéndose más autónomo.

PALABRAS CLAVE: Formación Docente. Saberes Docentes. Pasantía. Informes de Práctica. Español - Lengua Extranjera.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....1

1. Minha trajetória acadêmica e profissional 1
2. As perguntas e os objetivos da pesquisa 4
3. Justificativa e organização da pesquisa.....5

CAPÍTULO I 7

1. BOURDIEU E AS NOÇÕES DE *HABITUS*, DE CAMPO E DE REPRODUÇÃO: POSSÍVEIS RELAÇÕES COM A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....7

1.1 O conceito de *habitus* 8

1.2 O conceito de campo 9

1.3 O conceito de reprodução 11

1.4 Os conceitos bourdieusianos e a formação de professores.....15

CAPÍTULO II 18

2. FORMAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO E SABERES DOCENTES.....18

2.1 A formação e a profissionalização de professores 18

2.2 A formação do professor de línguas estrangeiras 25

2.3 Saberes docentes e a formação de professores 29

CAPÍTULO III 36

3. A PRÁTICA REFLEXIVA E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....36

3.1 A prática reflexiva e o processo de formação de professores.....36

3.2 O papel do estágio supervisionado na licenciatura em Letras.....39

3.3 Concepções sobre o relatório de estágio e seus elementos formadores: refletindo sobre as práticas 46

CAPÍTULO IV.....52

4. METODOLOGIA.....52

4.1 A dimensão metodológica da pesquisa 52

4.2 A descrição do campo de pesquisa 53
4.3 O corpus 57
4.4 Coleta de dados e categorias de análise 60

CAPÍTULO V 62
5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS 62
5.1 Apresentação da metodologia de análise.....62
5.2 Análise interpretativista dos relatórios de estágio 64
5.2.1 Saberes Disciplinares 67
5.2.2 Saberes da Formação.....72
5.2.3 Saberes Curriculares.....80
5.2.4 Saberes da Experiência.....83

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....97

REFERÊNCIAS.....102

ANEXO 109
Anexo 1: TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO.....110

INTRODUÇÃO

> *"Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática".*
>
> Paulo Freire (1991, p.32)

1. Minha trajetória acadêmica e profissional

A fim de permitir a compreensão dos pressupostos que motivaram minha trajetória acadêmica e profissional, acredito ser importante apresentar minha experiência enquanto aluna de graduação, inclusive durante meu estágio, bem como minha experiência como professora na educação básica e no ensino superior, onde atuo como professora das disciplinas de Estágio Supervisionado I e II.

No final dos anos 1990, a demanda por professores de língua espanhola no noroeste do Estado do Rio Grande do Sul era muito grande. Nesse sentido, vários cursos de licenciatura em Letras-Espanhol foram sendo implementados em várias universidades dessa região. No ano 2000, quando iniciei minha graduação, pude vislumbrar boas perspectivas de colocação no mercado de trabalho, por conta de vários editais de concursos que estavam sendo abertos, no intuito de garantir o ensino de língua espanhola nas escolas, por profissionais qualificados e com formação específica.

Durante minha graduação, os estudos relacionados à Linguística Aplicada eram muito enfatizados e a abordagem comunicativa era bem presente, tanto no discurso quanto na prática dos professores do curso de licenciatura. Porém, as disciplinas de Projeto de Prática de Ensino I e II (ambas semestrais), destinadas à preparação para a atuação em contexto escolar, por meio do estágio, não ocupavam um lugar de destaque na formação. No primeiro semestre foram trabalhados alguns conceitos teóricos e, posteriormente, foi elaborado um Projeto de Prática de Ensino, no qual deveríamos definir, entre outras coisas,

o espaço de atuação, os objetivos, a metodologia, e os conteúdos a serem trabalhados. No segundo semestre, foram dadas as orientações a respeito da elaboração da "Memória do Projeto", que consistia no registro de todo o planejamento e dos relatórios das aulas ministradas ao longo do estágio.

Meu projeto de estágio, apresentado nas disciplinas de Projeto de Prática de Ensino I e II foi desenvolvido na Escola Municipal Fundamental 15 de Novembro, em Ijuí/RS, e destinou-se ao ensino de Espanhol - Língua Estrangeira (E/LE) em nível inicial/básico para 15 alunos da periferia da referida cidade, que estavam cursando a 4ª série do ensino fundamental. A escolha desta escola foi motivada pelo fato de eu estar lecionando E/LE para as demais turmas de 5ª à 8ª séries. Vale destacar que, mesmo antes de concluir minha licenciatura, pude iniciar minha experiência como docente na educação básica, trabalhando como professora nas séries finais do ensino fundamental, por meio de um contrato de estágio, via CIEE (Centro de Integração Empresa Escola).

Meu projeto teve como objetivo fazer com que os alunos conhecessem e se familiarizassem com as estruturas básicas do E/LE, que fizessem uso das expressões aprendidas para se comunicarem na língua-alvo por meio da produção oral e escrita em nível básico. Foram feitos exercícios simples de fixação do vocabulário aprendido. Além disso, foram realizadas brincadeiras, dinâmicas, jogos, audição de músicas e histórias infantis em E/LE. Nas últimas aulas, foi confeccionado um dicionário contendo todas as palavras aprendidas no decorrer do período de atuação. A maioria dos alunos com os quais foi realizado esse projeto já tinha um conhecimento básico de E/LE, apenas alguns nunca haviam tido contato com essa língua. Apesar disso, notei que os alunos tinham muita dificuldade em relacionar o que já haviam aprendido com o que foi proposto durante o meu estágio.

A carga horária de estágio cumprida foi de 44 horas/aula, atuando diretamente com os alunos em sala de aula, e mais 20 horas, destinadas à participação em reuniões pedagógicas na escola. A memória do projeto foi organizada em dois cadernos: em um deles foram colocados os planejamentos e em outro os relatórios de cada aula. Durante os cinco meses de atuação, não recebi visita da professora supervisora de estágio em nenhuma das minhas aulas. Não percebi, naquele momento, nenhum impacto negativo desse fato em meu processo de formação. Mas hoje, creio que muitos aspectos da minha atuação poderiam ter sido avaliados e isso poderia contribuir de maneira positiva em minha experiência posterior como professora de língua espanhola.

Em 2004, iniciei minha experiência docente já como professora efetiva de língua espanhola no ensino médio, em uma escola privada, ligada à universidade na qual fiz minha graduação. Posteriormente, no mesmo ano, fui nomeada pelo município para atuar como professora de língua espanhola em uma escola de ensino fundamental. Ao longo dos anos, atuei em diversos níveis de ensino, desde as séries iniciais e finais do ensino fundamental até o ensino médio, passando pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) e cursos pré-vestibular. Essa experiência em diferentes contextos de formação básica me permitiu vivenciar a prática docente de uma maneira ampla e diversificada.

Em 2010, depois de muitos anos atuando na educação básica, percebi que havia chegado a hora de alçar novos voos. Então, cheguei à Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO com minha experiência e muita vontade de contribuir, agora, com a formação dos professores que atuariam em um contexto que eu conhecia muito bem: a sala de aula. Cabe salientar, que meu interesse pela formação docente sempre foi muito grande. Em 2012, assumi as turmas de Estágio Supervisionado I e II, do curso de Letras-Espanhol. Esse foi um desafio que encarei com entusiasmo e dedicação. Apesar de nunca ter trabalhado especificamente com essas disciplinas, minha experiência enquanto docente da educação básica permitiu que eu pudesse contribuir com a formação dos acadêmicos, alunos professores. Ao longo dos anos, fui buscando novas leituras e metodologias de trabalho, a fim de melhorar a minha prática e, consequentemente, contribuir com a formação dos alunos professores de Letras-Espanhol.

Minha experiência na licenciatura em Letras-Espanhol como professora de Estágio Supervisionado suscitou, ao longo dos últimos anos, uma série de questionamentos a respeito da formação dos professores e do papel do Estágio nessa formação. Ao avaliar todo o processo de estágio, desde a preparação para as observações, o planejamento das aulas, a atuação e, finalmente, a elaboração do relatório de estágio, percebi que muitos saberes docentes são apresentados, mesmo que de maneira implícita, ao longo dos textos. A escolha da temática que envolve esta pesquisa, portanto, está pautada em minha experiência como docente das disciplinas de Estágio Supervisionado I e II, no curso de licenciatura em Letras-Espanhol da UNICENTRO, e nas inquietações geradas por essa experiência. Essas inquietações me levaram a traçar os objetivos e as perguntas de pesquisa que apresento a seguir.

2. Perguntas e objetivos da pesquisa

A finalidade desta pesquisa é a de verificar como se dá o processo de formação de professores, analisando quais são os saberes docentes que emergem dos relatórios de estágio apresentados pelos alunos professores do curso de Letras-Espanhol da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, *Campus* de Irati. Assim, são objetivos específicos desta pesquisa: a) verificar quais são os saberes docentes destacados pelos alunos professores[1] em seus relatórios de estágio; b) analisar quais são os saberes docentes considerados mais importantes pelos alunos professores; e c) analisar, também, de que forma estão presentes os conceitos bourdieusianos de *habitus* e reprodução nos relatórios de estágio.

O desenvolvimento profissional dos docentes é um processo que envolve a compreensão das situações concretas que se produzem nos contextos escolares onde os professores atuam. É na etapa do estágio supervisionado que o aluno professor tem a oportunidade de ver aliadas a teoria e a prática, possibilitando-o estabelecer articulações entre estas, construindo, assim, seus saberes docentes e sua formação profissional. Nesse sentido, enquanto professora de estágio supervisionado, por meio da leitura dos relatórios de estágio ao longo desses últimos anos, pude verificar a mobilização de vários saberes docentes nos textos dos alunos professores. Sendo assim, a partir dessa verificação, lanço as seguintes questões norteadoras:

- Quais saberes docentes são apresentados pelos alunos professores em seus relatórios de estágio?
- Quais saberes docentes são defendidos como importantes pelo aluno professor?
- Como se manifestam, nos relatórios de estágio, os conceitos de *habitus* e de reprodução, postulados por Bourdieu?

O campo científico e a problemática discutida nesta pesquisa foi vivenciada por mim na medida em que atuo no curso de Letras-Espanhol, ministrando as disciplinas de Estágio

[1] Os acadêmicos, professores em formação inicial, são denominados em minha pesquisa como alunos professores, dada a dualidade de sua condição. A autora Vieira-Abrahão (2010), por exemplo, também utiliza esta forma para designar os acadêmicos que se encontram em processo de formação inicial nos cursos de licenciatura.

Supervisionado I e II. Conforme mencionado anteriormente, a escolha do tema foi motivada pela minha experiência como docente e pelas inquietações oriundas das leituras e das avaliações dos relatórios de estágio produzidos pelos alunos professores durante os últimos dois anos, sob minha supervisão. Nesse sentido, as inquietações geradas pela problemática apresentada são norteadoras desta pesquisa.

Em seguida, apresento a justificativa para esta pesquisa e exponho a organização do texto. Ao discorrer sobre os capítulos, elenco as temáticas e as discussões trazidas em cada um deles.

3. Justificativa e organização da pesquisa

Esta pesquisa justifica-se na medida em que um dos momentos mais significativos da formação inicial docente é, sem dúvida, o estágio, uma vez que é nesta etapa que são tratadas questões diretamente relacionadas com o dia-a-dia desses profissionais. No entanto, muitas vezes, em seus relatórios de estágio, os alunos professores, em sua maioria, não conseguem articular os saberes construídos ao longo da licenciatura com sua formação enquanto profissionais docentes. Além disso, em minha experiência como professora de estágio supervisionado, percebi que muitos dos alunos professores concebem o estágio como um momento de mera reprodução de métodos e técnicas e não como oportunidade de pesquisa e de reflexão sobre sua formação, suas observações e suas práticas.

Os relatórios de estágio, por sua vez, são entendidos como simples documentos de registro das práticas e não como fruto de análise reflexiva sobre sua própria atuação. Nesse sentido, espero que este estudo possa contribuir com a formação de profissionais pesquisadores e reflexivos no que diz respeito à sua própria prática e, ainda, que os resultados alcançados possam colaborar para a constante necessidade de repensar as disciplinas de estágio supervisionado na licenciatura em Letras, tendo em vista, também, o momento pelo qual passam as universidades, no que tange ao atendimento da Resolução MEC 02/2015, que institui mudanças na organização curricular dos cursos de licenciatura.

Com o intuito de refletir sobre a perspectiva da formação e dos saberes docentes, desenvolvi uma pesquisa qualitativa, de caráter interpretativista, que envolve análise documental. Neste estudo, analiso relatórios de estágio de acadêmicos das disciplinas de

Estágio Supervisionado I e II, que cursaram as disciplinas entre os anos de 2014 e 2015, do curso de Letras-Espanhol, na Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, *Campus* de Irati/PR. Alguns dos autores que serviram de aporte teórico foram Tardif (2005), Pimenta e Lima (2012), Silva (2012, 2014), Leffa (2001), Bourdieu (1989) e Bourdieu e Passeron (1992). Esses teóricos contribuíram no sentido de esclarecer a questão da formação e dos saberes docentes, da importância da disciplina de estágio supervisionado nesse processo de formação, além de trazerem elementos específicos sobre a formação do profissional de línguas e das noções de *habitus,* de campo e de reprodução. A partir disso, realizo as discussões e reflexões a respeito dos saberes docentes presentes na escrita sobre as práticas nos relatórios de estágio pesquisados.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. No primeiro capítulo, apresento as noções bourdieusianas de *habitus,* de campo e de reprodução e a relação destas com a formação inicial de professores. No segundo capítulo, discuto questões referentes à formação e profissionalização de professores, abordando aspectos relacionados aos saberes docentes e à formação dos professores de línguas estrangeiras. No capítulo III, abordo a prática reflexiva e o estágio supervisionado, refletindo sobre o seu papel na licenciatura em Letras e o processo de escrita do relatório de estágio. No capítulo IV, contemplo os aspectos metodológicos da pesquisa, com a descrição do campo, o *corpus*, a coleta de dados e as categorias de análise. No quinto e último capítulo, demonstro e analiso os dados, do ponto de vista interpretativista. E, por fim, apresento a conclusão deste estudo.

CAPÍTULO I

> *"[...] a instituição escolar é a única a deter completamente, em virtude de sua função própria, o poder de selecionar e de formar, por uma ação que se exerce sobre todo o período de aprendizagem, aqueles aos quais ela confia a tarefa de perpetuá-la e se encontra portanto na posição por definição a mais favorável para impor as normas de sua autoperpetuação, no mínimo, o fará usando de seu poder de reinterpretar as normas externas".*
>
> Pierre Bourdieu e Jean C. Passeron (1992, p. 206)

1. BOURDIEU E AS NOÇÕES DE *HABITUS*, DE CAMPO E DE REPRODUÇÃO: POSSÍVEIS RELAÇÕES COM A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

O objetivo deste capítulo é apresentar, de maneira breve, três dos principais conceitos de Pierre Bourdieu[2] (1930 – 2002), a saber, *habitus,* campo e reprodução, os quais são fundamentais para se compreender o objeto de estudo desta pesquisa, que envolve a formação de professores, a escola, seus agentes, os saberes docentes, o estágio curricular supervisionado e o relatório de estágio. Vale ressaltar, que os conceitos apresentados neste momento são retomados na análise dos relatórios, a fim de contribuírem com os objetivos deste estudo, além de responderem a uma das perguntas norteadoras desta pesquisa.

[2] Bourdieu inaugura o que ele denomina de sociologia reflexiva, que consiste em uma teoria de estrutura conceitual ampla, que discute, entre outros aspectos, o capital, o *habitus*, o campo e a reprodução. As teorias de Bourdieu não surgem exclusivamente de suas ideações, mas partem de reflexões e estudos feitos a partir de teorias anteriormente construídas por pensadores como Marx, Durkheim, Saussure e Weber.

1.1 O conceito de *habitus*

O conceito de *habitus* surge para superar a antinomia existente entre objetivismo e subjetivismo. Seria a conexão entre as dimensões objetiva e subjetiva, ou de estrutura e de prática. No objetivismo, as estruturas sociais determinam as ações dos sujeitos. Já na perspectiva subjetivista, as ações dos sujeitos se sobrepõem às determinações sociais. Para Bourdieu, a sociologia não pode restringir-se apenas a aspectos objetivos ou subjetivos da condição humana. Segundo ele, "o *habitus*, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um *haver*, um capital (de um sujeito transcendental na tradição idealista) o *habitus*, a *hexis*, indica a disposição incorporada, quase postural" (BOURDIEU, 1989, p. 61, grifo do autor). As estruturas sociais, por sua vez, possibilitam que o *habitus* seja compartilhado e adquirido consciente ou inconscientemente, por meio da aprendizagem.

O *habitus* está para além do indivíduo e diz respeito às estruturas sociais nas quais esse indivíduo se insere, permitindo a compreensão da posição que ele ocupa nessa estrutura, em um determinado campo, e de seu conjunto de capitais, sejam eles sociais, culturais ou linguísticos. Além disso,

> A cada classe de posições corresponde uma classe de *habitus* (ou de *gostos)* produzidos pelos condicionamentos sociais associados à condição correspondente e, pela intermediação desses *habitus* e de suas capacidades geradoras, um conjunto sistemático de bens e de propriedades, vinculadas entre si por uma afinidade de estilo. Uma das funções da noção de *habitus* é a de dar conta da unidade de estilo que vincula as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agentes. (BOURDIEU, 1996, p. 21).

Sendo o *habitus* o conjunto de percepções e disposições que os indivíduos adquirem ao longo da vida, por meio de suas interações sociais, estas definirão seus julgamentos morais, políticos e estéticos. As ações dos sujeitos deixam de ser entendidas como autônomas e conscientes e passam a ser entendidas como algo socialmente construído, de acordo com a posição social que esse sujeito ocupa. Sendo assim, a subjetividade do indivíduo seria algo construído socialmente e não algo inato. Segundo Palmer (2006),

> Bourdieu explica *habitus* como a estrutura mental estruturada e estruturadora pela qual os indivíduos adquirem suas posições e comportamentos como uma segunda natureza. Entretanto, *habitus* não é uma coisa estática, mas algo estruturante, que está continuamente corporificado num processo de transformação, sendo que o efeito das trajetórias sociais levam a mudanças nas situações dos indivíduos,

> mudanças em relação ao que conta como capital num determinado campo social. As estruturas são internalizadas como a "verdade" para entender o mundo e crenças pelas quais lutar. Além disso, Bourdieu descreve o *habitus* como um empreendimento coletivo pelo qual o mundo social é produzido e reproduzido como um empreendimento dinâmico, no qual o ser dos indivíduos participa de acordo com o capital de que dispõe. (PALMER, 2006, p. 282, aspas e grifo do autor).

O *habitus* corresponde, também, aos vários saberes que o indivíduo interioriza ao longo de sua vida, influenciado pelo seu entorno e pelas experiências que vivenciou, influenciando suas ações e pensamentos. Segundo Piletti e Praxedes (2014, p. 83), "compõem o *habitus* do agente todas as disposições adquiridas e desenvolvidas no seu processo de socialização e incorporadas de modo a possibilitar-lhe a formulação de concepções e habilidades necessárias para a sua vida individual e social".

O *habitus*, portanto, gera as estratégias que utilizamos em nossas interações. Essas estratégias são aprendidas, desde cedo, para lidar com certas situações de acordo com as posições sociais que ocupamos e, aos poucos, se transformam em disposições, orientadas para a ação. No que se refere ao profissional docente, fazem parte do seu *habitus*, além das experiências vividas em seu contexto familiar, as experiências que viveu enquanto aluno no campo educacional do qual fez parte. Essas experiências podem ser responsáveis, de certa forma, por suas percepções sobre o que seja a escola e sobre o papel de seus agentes[3], influenciando, posteriormente, sua atuação profissional.

Para completar o conceito de *habitus,* discuto, a seguir, o conceito de campo, pois, para Bourdieu, é no campo que se dão as ações dos indivíduos, orientadas pelo *habitus*.

1.2 O conceito de campo

O campo constitui-se em espaços nos quais determinados bens são produzidos, classificados e consumidos. No interior desses espaços é que se dá a luta pelo controle desses

[3] Bourdieu apresenta-nos a concepção de **agente** a fim de superar a noção de **sujeito**. Na perspectiva bourdieusiana, o **agente** é entendido como o ser que age, que atua em um determinado campo (*agente social*), sendo capaz de alterar sua realidade ou mesmo a posição que ocupa na sociedade: "Os 'sujeitos' são, de fato, agentes que atuam e que sabem, dotados de um *senso prático* (...), de um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e de divisão (o que comumente chamamos de gosto), de estruturas cognitivas duradouras (que são essencialmente produto da incorporação de estruturas objetivas) e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada" (BOURDIEU, 1996, p. 42, aspas e grifo do autor).

bens e esse controle permite que determinados grupos definam, por exemplo, o que faz ou não parte da cultura dominante, excluindo, assim, elementos da cultura popular. No campo existem posições sociais ocupadas pelos indivíduos, e essas posições estão de acordo com o volume de capital que cada um dos indivíduos possui e, também, pela posição de autoridade que exercem. As disputas ocorridas no campo, portanto, objetivam ocupar lugares bem-sucedidos nas interações com os indivíduos.

Para Nogueira e Nogueira (2004, p. 36-37),

> O conceito de campo é utilizado por Bourdieu, precisamente, para se referir a certos espaços de posições sociais nos quais determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado. [...] Cada campo de produção simbólica seria, então, palco de disputas – entre dominantes e pretendentes – relativas aos critérios de classificação e hierarquização dos bens simbólicos produzidos e, indiretamente, das pessoas e instituições que os produzem.

Nesse sentido, as pessoas passam a ser classificadas de acordo com os campos aos quais pertencem, com os tipos de produtos que consomem e dos tipos de capitais que dispõem. Trata-se, portanto, não só dos bens efetivos, mas também dos bens simbólicos. Quem detém as posições dominantes busca, por sua vez, manter sua condição privilegiada, impondo aos demais aquilo que ele julga como superior em termos culturais, religiosos, ou linguísticos. Bourdieu chama esta estratégia de dominação de violência simbólica, e esses sistemas simbólicos representam a base onde se exerce e se constituem as formas de poder.

O campo é dinâmico, com leis próprias, em que o movimento é dado pelas disputas que ocorrem em seu interior. Para Bourdieu,

> Essa estrutura não e imutável e a topologia que descreve um estado de posições sociais permite fundar uma análise dinâmica da conservação e da transformação da estrutura da distribuição das propriedades ativas e, assim, do espaço social. É isso que acredito expressar quando descrevo o espaço social global como um *campo,* isto é, ao mesmo tempo, como um campo de forças, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos, e como um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura. (1996, p. 50, grifo do autor).

Diante do exposto, entende-se que faz parte do campo cada espaço social específico, campos diferentes possuem interações e leis diferentes. E, ainda, o campo pode ser de caráter social, econômico, científico, educacional, político, etc.

O desenvolvimento profissional dos docentes é um processo que envolve a compreensão das situações concretas e simbólicas que se produzem nos contextos escolares onde eles atuam. Esse espaço de atuação (e, por que não dizer, de tensões) educacional pode ser entendido como campo, definido por Bourdieu, conforme já visto, como sendo os espaços de interação e de disputas, formados pelos indivíduos que os integram. Esse campo, está relacionado, ainda, com o desenvolvimento de disciplinas curriculares, as quais, muitas vezes, são alvo de disputa dentro de uma grande área, ao estabelecerem-se quais são as mais importantes para a formação de um profissional.

No campo da educação, por exemplo, a área de formação de professores só ganhou espaço e destaque após frequentes reformulações de diretrizes nacionais, as quais instituíam uma carga horária mínima para o desenvolvimento de atividades que aliavam as questões teóricas às práticas, culminando em eixos voltados à formação de professores e à reflexão sobre a prática.

No item a seguir, trato, especificamente, da noção de reprodução em Bourdieu e Passeron (1992). Segundo os autores, as desigualdades e hierarquias sociais são reproduzidas no contexto escolar e legitimadas por meio da educação.

1.3 O conceito de reprodução

Estando a dimensão educacional amplamente presente nas discussões suscitadas por Bourdieu, a escola aparece como elemento central na engrenagem de reprodução cultural e social. Porém, antes de discutir o conceito de reprodução, é necessário compreender a noção bourdieusiana de violência simbólica, visto que ela atua como elemento fundamental da reprodução. Para Bourdieu (1997 apud GONÇALVES; GONÇALVES, 2010, p. 59), a violência simbólica "é uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita dos que a sofrem e também, com frequência, dos que a exercem, na medida em que uns e outros são inconscientes de exercê-la ou de sofrê-la".

No que se refere ao contexto escolar, especificamente, Bourdieu e Passeron (1992, p. 20, grifo dos autores) assinalam que "toda **ação pedagógica** (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural". Por essa razão é que Bourdieu defende a ideia de que a escola não é uma instituição neutra.

Ao contrário, serve e serve-se de um paradigma cultural dominante e, nesta relação, reproduz no ambiente escolar as desigualdades presentes na sociedade.

A partir disso, pode-se observar que a dimensão simbólica se faz presente na análise da realidade social feita por Bourdieu. Para o sociólogo, as produções simbólicas geradas pela moral, pela religião e pela língua, por exemplo, são responsáveis pela organização das percepções, do pensamento e da comunicação dos sujeitos com relação ao mundo social e aos outros sujeitos, estruturando suas ações. Nesse sentido, as produções simbólicas têm o papel de reproduzir as estruturas de dominação social.

Piletti e Praxedes (2010) pontuam que a reprodução social desenvolve-se em duas dimensões interdependentes – a social e a simbólica –, explicadas da seguinte forma por esses autores:

> A dimensão social, que determina a posição dos agentes na estrutura social, e a dimensão simbólica, que garante a reprodução das representações sobre a realidade social. A reprodução do poder simbólico depende da reprodução de sistemas simbólicos como a arte, a religião, a língua, a ciência, que são instrumentos de comunicação e de conhecimento [...]. (PILETTI; PRAXEDES, 2010, p. 85).

Bourdieu não defendia a reprodução e tampouco a compreendia como algo inevitável no contexto educacional (GONÇALVES; GONÇALVES, 2010, p. 29). Ao invés disso, Bourdieu e Passeron (1992) acreditavam que o papel da escola deveria ser o de proporcionar ao indivíduo os meios para modificar sua posição social. No entanto, contrariamente, a escola atua como elemento conservador das posições sociais, na medida em que reproduz, por meio da educação, as hierarquias e as desigualdades presentes na sociedade, transformando "classificações sociais em classificações escolares" (NOGUEIRA; CATANI, 2013, p. 220), o que o autor chama de juízo professoral. As desigualdades sociais, reproduzidas no ambiente escolar, não são decorrentes, portanto, apenas das desigualdades econômicas, mas, também, das desigualdades culturais, evidenciadas pela falta de acesso aos bens simbólicos. Ao contrário do que se esperava, a escola atua reforçando privilégios sociais e econômicos, abandonando o papel transformador e democratizador que se esperava que ela propiciasse. A legitimação dessas desigualdades sociais e culturais se dá, enfim, pela via da escola:

> Todo **sistema de ensino institucionalizado** (SE) deve as características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência (auto-reprodução da instituição) são

> necessários tanto ao exercício de sua função própria de inculcação quanto à realização de sua função de reprodução de um arbitrário cultural do qual ele não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou as classes (reprodução social). (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 64, grifo dos autores).

A dimensão simbólica das representações, das estruturas e dos sistemas, permite que a cultura dominante seja considerada legítima, sendo esta a cultura privilegiada e ensinada na escola. Nesse sentido, Bourdieu e Passeron (1992) mostram-nos como a escola é responsável por perpetuar as desigualdades ao transmitir a herança cultural das classes dominantes. Nogueira e Nogueira, nesse sentido, afirmam que:

> Os indivíduos e as instituições que representam as formas dominantes da cultura buscam manter sua posição privilegiada, apresentando seus bens culturais como naturalmente ou objetivamente superiores aos demais. Essa estratégia está na base do que Bourdieu chama de violência simbólica: a imposição da cultura (arbitrário cultural) de um grupo como a verdadeira ou a única forma de cultura existente. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p.38).

Essa forma de cultura superior está relacionada às visões dicotômicas de religiosidade e superstição, ciência e crenças, linguagem popular e norma culta. Os padrões culturas mais elevados dizem respeito apenas a um conjunto de disposições e saberes que foram impostos, historicamente, pela parcela dominante da sociedade. Esses elementos também definem o que Bourdieu chama de hierarquias simbólicas, que atuam reforçando as estruturas de dominação, não dando aos indivíduos condições de movimentarem-se socialmente (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p.43).

A escola, enquanto cenário da ação e do trabalho pedagógico, atua no sentido de transformar as disposições sociais em um *habitus*, seja por meio da inculcação da cultura dominante ou do reforço de práticas discriminatórias no ambiente escolar. Em virtude disso,

> a AP [Ação Pedagógica] implica o **trabalho pedagógico** (TP) como trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um **habitus** como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da AP e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado. (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 44, grifos dos autores).

Outra dimensão presente na noção de reprodução em Bourdieu e Passeron (1992) é a da comunicação pedagógica. Segundo os autores, esta comunicação somente alcança êxito na medida em que é compreendida por seus receptores. No que se refere à escola, alunos

provenientes de camadas mais altas da sociedade possuem um domínio maior dos códigos utilizados pelos professores para transmitir as mensagens pedagógicas. Aos que não dominam os códigos, estaria impedida a comunicação e, por consequência, a compreensão dessas mensagens. Do mesmo modo, os autores afirmam que:

> a língua não é apenas um instrumento de comunicação, mas ela fornece, além de um vocabulário mais ou menos rico, um sistema de categorias mais ou menos complexo, de sorte que a aptidão à decifração e à manipulação de estruturas complexas, quer elas sejam lógicas ou estéticas, depende em certa parte da complexidade da língua transmitida pela família. (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 82-83).

Em outras palavras, "os professores transmitiriam sua mensagem igualmente a todos os alunos como se todos tivessem os mesmos instrumentos de decodificação" (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 87). Porém, cabe destacar, que apenas os alunos que possuem a cultura e a linguagem escolar como herança familiar é que teriam condições de apropriar-se das mensagens pedagógicas. Alunos que compreendem as mensagens, porque dominam os códigos, são considerados mais inteligentes do que os alunos que não apresentam o mesmo domínio. Nesse caso, a apropriação da língua padrão, ou de prestígio, ensinada na escola, também pode definir as posições sociais dos indivíduos e seu grau de acesso aos capitais culturais disponíveis.

Autores da Sociolinguística como Calvet (2013), por exemplo, vão tratar da legitimação de determinadas línguas e dialetos, em detrimento de outros, quando afirmam que "para que uma língua se imponha como *a* língua legítima, é preciso um mercado linguístico unificado, no qual o valor das diversas outras línguas e dos dialetos (sociais ou regionais) seja medido em comparação à língua dominante (CALVET, 2013, p. 95, grifo do autor). Calvet (2013) se utiliza da noção de capital linguístico de Bourdieu para explicar a questão da legitimação desse capital e da desvalorização dos saberes relacionados à língua familiar do aluno. Essa desvalorização é promovida pela escola, na medida em que os saberes com os quais ela trabalha reproduzem elementos que prestigiam um determinado capital cultural. Já no que se refere à língua estrangeira ensinada na escola, na maioria das vezes, esta não se constitui como um capital cultural herdado pelos alunos. Tendo em vista essa questão, crê-se que as implicações da falta desse referencial cultural anterior à escola podem ser de várias ordens: da compreensão leitora e oral da língua estrangeira, das dificuldades relacionadas à escrita e à oralidade, representando entraves ao aprendizado da língua estrangeira e prejuízo à formação do aluno.

As desigualdades são legitimadas e reforçadas na escola, em certa medida, pelo fato de que os professores se veem obrigados a cumprir um programa que privilegia um certo capital cultural que, na maioria das vezes, não foi herdado por seus alunos. Nesse sentido, "a posse de capital cultural favoreceria o desempenho escolar na medida em que facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e dos códigos (intelectuais, linguísticos, disciplinares) que a escola veicula e sanciona" (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 60). Além disso, diferenças de êxito são frequentemente atribuídas ao que muitos chamam de dom (NOGUEIRA; CATANI, 2013).

Na visão de Bourdieu, a educação é concebida em três dimensões, quais sejam: a familiar, a escolar e a social (GONÇALVES; GONÇALVES, 2010, p. 65), e estas se articulam e estabelecem entre si uma relação de interdependência. Além disso, Bourdieu e Passeron (1992) apresentam dois tipos de trabalho pedagógico: um primário e outro secundário. O primário ficaria a cargo da família e o secundário caberia à escola. O sucesso ou fracasso escolar do aluno dependeria, em grande medida, da compatibilidade entre esses dois trabalhos.

No próximo item, apresento algumas relações que se estabelecem entre os conceitos bourdieusianos vistos até aqui e a formação de professores. Saliento que, mais à frente, tratarei a temática da formação de maneira mais ampla.

1.4 Os conceitos bourdieusianos e a formação de professores

Os espaços de formação de professores buscam formar um profissional que seja capaz de modificar as percepções e expectativas dos alunos, na escola, quanto ao futuro, mostrando que é possível rever o seu *habitus*, investindo tempo e esforço para alcançar o êxito escolar, e, consequentemente, profissional. A partir do momento em que o profissional docente conhece o campo no qual atua, os capitais que fazem parte desse contexto e os *habitus* que regem as ações e pensamentos de seus agentes, é possível refletir sobre possíveis mudanças, a partir de novos procedimentos didáticos, metodológicos e avaliativos.

No entanto, conforme discutem Gonçalves e Gonçalves (2010),

> No caso dos professores, apesar de haver uma formação específica, formal, profissional, para exercer a docência – e mesmo supondo que todos os professores recebessem uma excepcional formação, com fundamentação teórica crítica e

> sólida –, quando eles se deparam com a prática escolar, interna e externa à sala de aula, e diante dos imprevistos e desafios que surgem, a tendência de reproduzirem o modelo que vivenciaram é muito mais forte do que a de realizarem tentativas de uma nova prática ou método diferente. (GONÇALVES; GONÇALVES, 2010, p. 73-74).

Neste sentido, o cenário apresentado na citação anterior reforça a necessidade de investir em processos de formação pautados na criação de soluções e menos reprodutores de modelos pré-existentes, e, por conseguinte, das desigualdades perpetuadas por esses moldes. A perspectiva da atuação profissional como imitação de padrões, sem investigação e sem reflexão deve dar lugar a uma formação que possibilite o desenvolvimento de práticas de análise, de reflexão e de compreensão do que seja verdadeiramente atuar no contexto escolar nos dias de hoje.

O *habitus* do professor, segundo Pozzobon (2008), é o que permite que a reprodução seja constituída, reforçada e legitimada, por meio de sua prática e das representações simbólicas inerentes a ela. Além disso, "o *habitus* do professor tem influência na escolha dos conteúdos, na adoção de concepções e também na sua prática pedagógica" (POZZOBON, 2008, p. 75, grifo da autora), e isso tem implicações no processo de ensino e aprendizagem, pois pode, em alguma medida, definir o grau de disponibilização, por parte do professor, de certos conhecimentos a seus alunos. Vale destacar, que a noção de *habitus* não diz respeito somente à prática do professor, mas perpassa todas as ações inerentes à escola, ao andamento das atividades letivas, à coordenação pedagógica, à direção da escola, etc. Não raro, os professores se veem reféns na dinâmica da escola, o que os impede de realizarem um trabalho mais autônomo e centrado no aluno, ou mesmo, no processo de ensino e aprendizagem.

Bourdieu, ao apresentar as dimensões que envolvem o trabalho docente, nos apresenta a ideia de *habitus* professoral, que consistiria em um "conjunto de valores, crenças, concepções que orientam a prática docente e que refletem as características da realidade em que o professor foi socializado" (POZZOBON, 2008, p. 64, grifo da autora). Além do *habitus* professoral, a prática pedagógica dos professores sofre influência do capital cultural de que o professor dispõe.

A formação do professor não se dá apenas pela via teórica/intelectual, mas, também, pelas condições e experiências vivenciadas por esse professor. Sua origem social e cultural, portanto, são constitutivas de seu *habitus* e, por conseguinte, de seu fazer pedagógico. As relações que se constituem no campo em que os professores atuam determinam as

experiências e a prática desses agentes, decorrentes de um processo histórico, mas, também, de seu *habitus*. Pode-se afirmar, então, que é possível compreender a prática pedagógica pela compreensão do *habitus* do professor (POZZOBON, 2008). Sendo assim, a transformação da prática só é possível por meio da transformação do *habitus* (PERRENOUD, 2002), uma vez que ele é elemento determinante na tomada de decisões por parte dos professores.

Para Bourdieu (apud GONÇALVES; GONÇALVES, 2010, p. 99),

> Quando o agente desvenda seu papel no espaço social, obtém uma liberdade relativa, no sentido de que pode fazer escolhas mais conscientes, o que permite que não se sinta tão à deriva ou de mãos atadas frente à realidade que o cerca, e lhe proporciona instrumentos fundamentais para, ao menos, visualizar a possibilidade de mudança.

Em outras palavras, quando o professor é o *agente*, ele, então, desvenda seu papel na escola, nas suas práticas, possibilitando um processo de formação mais crítico, rico em análise e, portanto, um processo de formação constitutivo da atividade docente, fugindo ao modelo de reprodução. Conforme Bourdieu e Passeron (1992) expõem em sua obra, a escola atua como instituição que reforça a perspectiva da reprodução social, e, portanto, acaba obstruindo a prática autônoma do professor, impedindo-lhe à reflexão e a construção de saberes.

Para finalizar, é importante destacar que os estudos de Bourdieu foram desenvolvidos em contexto educacional francês, o que, entretanto, não invalida suas proposições serem pensadas em relação ao contexto educacional brasileiro, pois é possível perceber as contribuições de suas teorias e conceitos nos mais variados campos de conhecimento e nas relações que se estabelecem entre a escola, a sociedade e seus agentes.

No próximo capítulo, abordo de maneira mais aprofundada a questão da formação de professores, tratando, ainda, da profissionalização e dos saberes docentes, a fim de ampliar as discussões feitas até então e de compreender sobre os elementos que envolvem essas questões. Vale ressaltar, que a formação e os saberes docentes constituem-se em elementos importantes que subsidiarão as análises propostas nesta pesquisa.

CAPÍTULO II

"Os lugares da prática educativa, as escolas e outras instâncias existentes num tempo e num espaço, são o campo de atuação dos professores (os já formados e os em formação). O conhecimento e a interpretação desse real existente serão o ponto de partida dos cursos de formação, uma vez que se trata de possibilitar aos futuros professores as condições e os saberes necessários para sua atuação profissional".

Selma G. Pimenta e Maria S. L. Lima (2012, 54-55)

2. FORMAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO E SABERES DOCENTES

Neste capítulo II, retomo as discussões sobre a formação e profissionalização de professores, já iniciadas anteriormente, e dos saberes docentes que compõem a prática pedagógica. Primeiramente, discuto a formação e profissionalização de professores, em seguida, trato especificamente da formação de professores de línguas estrangeiras. Ao final, apresento os principais aspectos que envolvem os saberes docentes.

2.1 A formação e a profissionalização de professores

A profissionalização[4] docente, assim como as demais profissões, tem uma origem que é histórica e permeada por questões sociais e políticas. Os primeiros registros relacionados à profissão docente na Europa estão vinculados à igreja: "inicialmente, a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens" (NÓVOA, 1999, p. 15). Posteriormente, já no século 18, o Estado se ocupava de organizar e administrar o

[4] Nesta pesquisa, utilizo a definição de profissão estabelecida por Ritzer e Walczak (1986, p. 61 apud GAUTHIER, 2006, p. 67), que a definem como "uma ocupação que passou por um processo de desenvolvimento que a torna capaz de convencer os outros (por exemplo, os clientes, a lei) de que ela adquiriu uma constelação de características geralmente aceitas como sendo as de uma profissão".

ensino, criando e exigindo dos professores uma licença para ensinar. Segundo Nóvoa (1999), "a criação desta licença (ou autorização) é um momento decisivo do processo de profissionalização da actividade docente" (1999, p. 17), no sentido de definir o conjunto dos saberes necessários à prática do professor, constituindo, assim, a carreira docente.

A partir da ampliação dos espaços de atuação e da necessidade de uma formação mais efetiva, no século 19, a criação de instituições formadoras passam a formar docentes, e a imprimir um caráter profissional à profissão. É nesse momento que os professores encontram espaço para reivindicar direitos, pautando-se em dois argumentos: o primeiro, dava conta da relevância social de seu trabalho e, o segundo, pelas características especializada de sua ação educativa (NÓVOA, 1999, p. 18). Já no início do século 20, a Europa experimenta uma onda de prestígio dos professores, que passam a "ser investidos de um importante poder simbólico" (NÓVOA, 1999, p. 19).

No contexto brasileiro, vários autores se ocuparam de traçar um panorama histórico da educação e formação de professores (GHIRALDELLI JR., 2009; PAGNI, 2000). Segundo esses autores, no início do século 20, os intelectuais brasileiros da época viram na expansão da educação pública uma possibilidade de romper com o modelo tradicional, inserindo-se na modernidade. Esse grupo de intelectuais defendia a educação e o saber científico como meio de consolidação do progresso, que já havia chegado a outros países (PAGNI, 2000). Por meio da educação, a elite dos anos 1920 e 1930 passa a ser responsável pela formação e transformação dos cidadãos, partícipes do progresso tão almejado no Brasil (PAGNI, 2000).

Ao longo do último século, a educação brasileira passou por vários movimentos que contribuíram na configuração do sistema educacional e dos modelos pedagógicos que temos hoje (GHIRALDELLI JR., 2009). O Movimento da Escola Nova (Movimento Escolanovista) buscava modernizar o Brasil por meio da educação. Em 1932, é lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, propondo um novo sistema educacional, descentrando a figura do professor, estabelecendo para este novos papéis (GHIRALDELLI JR., 2009).

Já na década de 1960, o crescimento industrial e econômico do Brasil exigiu um profissional qualificado tecnicamente para atuar nesse novo contexto (PAGNI, 2000). No entanto, isso criou uma perspectiva de esvaziamento da reflexão, voltando-se à instrumentalização e ao domínio dos saberes necessários para atuar no mundo do trabalho.

Nos contextos de formação docente, a situação não era muito diferente nesse período. A esse respeito, Dornelles e Irala apregoam que

> De uma formação humanista generalista dominante até o final dos anos sessenta, ingressa-se na década de setenta do século XX em um modelo tecnicista, que teve como orientação central a ideia de um professor formatado para seguir receitas preestabelecidas, a partir de uma racionalidade cega e excessivamente apegada a resultados meramente numéricos como a "nota" e o cumprimento de uma "lista de conteúdos" predeterminados pela instituição escolar ou por órgãos reguladores externos a ela, como as secretarias estaduais e municipais de educação. (DORNELLES; IRALA, 2013, p. 19, aspas das autoras).

Posteriormente, nas décadas de 1970 e 1980, a Pedagogia Histórico-crítica buscava romper com o modelo tecnicista (ALVES, 2007). Neste período, os estudos de Saviani (1997) buscavam uma pedagogia que pudesse ir além das teorias de reprodução, contribuindo para a transformação da sociedade. Nessa perspectiva pedagógica, o papel do professor é o de sistematizar os métodos e processos de ensino: "ao professor cabe, então, organizar o processo educativo de tal modo a possibilitar ao aluno a apropriação da cultura historicamente elaborada pela humanidade" (ALVES, 2007, p. 270). A ideia era a de passarmos de uma perspectiva de racionalidade técnica (SCHÖN, 2008) a uma visão mais crítica da formação de professores, centrada nos saberes.

Desses movimentos resultou a percepção da complexidade dos aspectos que envolvem o processo de formação docente e de sua atuação prática. A partir da década de 1980, os países anglo-saxônicos impulsionam os estudos sobre os saberes e profissionalização da carreira docente (TARDIF, 2005). Mais tarde, nos anos 1990, já no Brasil, os estudos sobre os saberes passam a contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores. Nunes (2001) afirma que "é a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido" (NUNES, 2001, p. 28).

Nessa corrente, Perrenoud (2002, p.78, grifos do autor) postula que "a formação não é mais transmissão de conteúdos, mas *construção de experiências formativas* pela aplicação e estimulação de *situações de aprendizagem*". Além disso, para ele, a profissionalização do professor passa pela construção de sua autonomia e responsabilidade no que se refere ao seu trabalho e sua função social (PERRENOUD, 2002).

Para Imbernón (2014), a formação de professores deve estar pautada principalmente

em demandas relacionadas à melhoria dos currículos e nas instituições educativas, na resolução de problemas pertinentes ao contexto e no processo de ensino e aprendizagem. O autor ressalta, ainda, que

> a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. (IMBERNÓN, 2014, p. 15).

Ainda segundo Imbernón (2014), a profissão docente está inserida em um contexto de mudanças profundas no que se refere aos níveis tecnológicos e do avanço do conhecimento, e será importante que os professores aprendam também a compreender essas transformações e estejam dispostos a adequar-se às necessidades dos alunos e dos contextos nos quais atuarão. "Assim, será necessário formar o professor na mudança e para a mudança" (IMBERNÓN, 2014, p. 35), e caberá a esse processo de formação possibilitar a compreensão da importância da constante atualização, a busca por novas maneiras de atuar no meio escolar e, também, a busca pela solução de possíveis problemas ou lacunas que certamente se apresentarão. Além disso,

> é preciso estabelecer um preparo que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que leve a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo. Aprender também a conviver com as próprias limitações e com as frustrações e condicionantes produzidos pelo entorno, já que a função docente se move em contextos sociais que, cada vez mais, refletem forças em conflito. Isso significa que as instituições ou cursos para a formação inicial deveriam ter um papel decisivo na promoção não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que esta se desenvolve. (IMBERNÓN, 2014, p. 63-64).

Perrenoud (2002), por sua vez, apregoa que os Institutos de Ensino Superior (IES) possuem um papel determinante na formação docente, visto que, "cada vez mais, a formação profissional dos professores é responsabilidade das universidades e dos institutos de ensino superior" (PERRENOUD, 2001, p. 71). Nesse sentido, alterações nos currículos dos cursos de licenciatura, propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena, CNE/CP 01/2002 e 02/2002 e, mais recentemente, CNE/CP 02/2015 , têm provocado

mudanças no sentido de tornar o processo de formação de professores no âmbito das IES e a atuação desses professores mais voltada a uma prática reflexiva, pensando uma profissionalização que dê conta da complexidade dos processos que ocorrem no contexto escolar nos dias de hoje. A formação continuada também se coloca no centro de muitas das discussões, tanto no âmbito universitário quanto no âmbito das políticas públicas. Dorneles e Irala (2013), a esses respeito, postulam que,

> Na prática, o que temos, por um lado, é uma formação inicial amplamente regulada (e atualmente engessada) por uma gama de legislações a respeito do funcionamento dos cursos superiores de licenciatura e, por outro, uma enorme abrangência e variedade de concepções a respeito de diferentes modalidades de formação continuadas, ofertadas tanto por iniciativa das universidades (atividades de extensão, cursos de especialização, mestrados profissionais e acadêmicos etc.), das secretarias de educação ou de outros órgãos (públicos, privados, ONG's etc.) ou de parcerias entre essas instâncias. (DORNELLES; IRALA, 2013, p. 19-20).

Toda essa gama de modalidades e abordagens, no entanto, segundo as autoras, não está se mostrando capaz de modificar o modelo de formação que, muitas vezes, privilegia a teoria em detrimento da prática. Atualmente, a carreira docente exige não mais um profissional tecnicista, mecânico, burocrata, adaptado à ordem social e acrítico, mas um profissional capaz de assumir seu papel enquanto educador, munido de conhecimentos científicos, culturais, contextuais, psicopedagógicos e pessoais, preparado para enfrentar os desafios reflexivamente, responsavelmente, analisando as situações que se apresentam em sua atuação de uma maneira mais ampla e efetiva.

> A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes, excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. [...] Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas. (NÓVOA, 2007, p.14).

No entanto, é importante compreender que as mudanças de paradigma não ocorrem de forma espontânea, e muito menos de forma rápida. Nos últimos anos, tem-se observado inúmeras alterações realizadas no campo da educação, a maior parte delas implementada pela via das reformas, orientadas pela criação de novas leis, parâmetros, orientações e diretrizes, que buscam organizar, padronizar e democratizar o ensino em nosso país. Porém, essas mudanças só são possíveis, ou apenas são efetivadas, pela vontade dos agentes, alunos, professores, agentes públicos, enfim, todos que participam desse processo. Portanto,

> não nos iludamos: a prática não muda por decretos; não muda pela vontade expressa de alguns; não muda pela mera imposição de novas políticas educacionais. Ela muda quando pode mudar, quando quer mudar, quando seus protagonistas sentem e percebem a necessidade de mudanças. (FRANCO, 2012, p. 215).

Nesse sentido, o professor seria formado para compreender a importância de sua atuação, tornar-se pesquisador de sua prática, fazer uso do máximo de saberes e capacidades[5] docentes, de estratégias e conhecimentos possíveis, e de maneira consciente, aprender a lidar com o instável, com o contraditório, com o novo. Segundo Leffa (1999, p. 2), nosso grande desafio como professores é o de "preparar os alunos não para o mundo em que nós vivemos hoje, mas para o mundo em que eles vão viver amanhã." Além disso, segundo os PCN – LE (Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira):

> é necessário que o professor aprenda a refletir sobre sua prática de forma sistemática. É esta reflexão que vai gerar massa crítica na comunidade de professores que participa, levando ao desenvolvimento na profissão. É por esse motivo que os cursos de formação ou de formação continuada de professores de língua estrangeira têm sido cada vez mais entendidos como contextos para a reflexão por meio do envolvimento dos professores em práticas de investigação. (BRASIL, 1998, p. 109).

Outra dimensão a ser considerada no processo de formação docente é a da construção da identidade profissional de professor. Um dos maiores desafios dos professores formadores, portanto, é o de preparar os futuros professores para o trabalho docente e para serem capazes de construir sua própria identidade como professores, deixando de ver a escola da perspectiva de aluno. Para Pimenta (2014), "o desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor*. Isto é, de construir a sua identidade de professor" (2014, p. 21-22, grifo da autora).

É importante salientar, ainda, que o processo de formação é apenas iniciado durante a graduação, sendo indispensável a formação continuada e atualização constante desse profissional. Sendo assim, percebe-se que a formação do docente perpassa as instâncias do conhecimento científico e metodológico. Alvarez (2010) destaca que

[5] O trabalho apropriou-se dos termos *saberes e capacidades docentes,* usados por Stutz (2012), em substituição aos termos competências e habilidades, pois entendo que a ideia de habilidades e competências faz parte de uma visão cognitivista da formação, com a qual este trabalho não comunga.

> Os cursos de formação de professores apresentam dificuldades para formar profissionais cientes da dimensão e dos desafios de sua profissão, capazes de se moverem com autonomia, crítica, confiança, responsabilidade e competência em um cenário de carências e demandas crescentes, principalmente da rede pública. (2010, p. 245).

Mesmo entendendo-se que diretrizes e parâmetros curriculares norteiam as práticas nos contextos educacionais brasileiros (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, em nível nacional, e Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná – DCE, por exemplo) e que, muitas vezes, esses engessam os currículos e não permitem muita autonomia ao professor na escolha de seus materiais e métodos, é preciso formar professores capazes de adaptar os conteúdos, os materiais e os métodos de que dispõem, por meio de uma reflexão sobre seu contexto de atuação, pois "não é a prática que é formadora, mas a reflexão sobre a prática" (NÓVOA, 2007, p.16).

Semelhantemente, Leffa (2001) afirma que a formação deve estar preocupada com as questões que perpassam as do âmbito teórico, permitindo a reflexão e a tomada de decisão. Para Leffa, portanto, a formação

> busca a reflexão e o motivo por que uma ação é feita da maneira que é feita. Há, assim, uma preocupação com o embasamento teórico que subjaz à atividade do professor. Enquanto que o treinamento limita-se ao aqui e agora, a formação olha além. (LEFFA, 2001, 335).

Frente aos novos desafios é preciso formar e formar-se enquanto profissional reflexivo, autônomo, capaz de compreender a realidade em que opera e seu papel nesta realidade. Sendo assim, "a formação será legítima então quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais" (IMBERNÓN, 2014, p. 47), entre elas a prática reflexiva. Além disso, este novo profissional, formado *em um* e *para um* contexto de mudança precisa colocar-se na condição de agente transformador da realidade na qual atua.

No próximo item, apresento aspectos relacionados à formação de professores de Letras e de Língua Estrangeira, tendo em vista que as discussões pretendidas neste estudo dizem respeito à formação e atuação de alunos professores em contexto de estágio curricular supervisionado no curso de Letras-Espanhol.

2.2 A formação do professor de línguas estrangeiras

A Linguística Aplicada (LA) vem se ocupando nas últimas décadas das pesquisas relacionadas à formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil. Vários autores têm se debruçado sobre a tarefa de traçar um panorama dessa formação, entre eles, Moita Lopes (2001), Celani (2001, 2009), Leffa (2001), Vieira-Abrahão (2010), entre outros.

No passado, o professor de língua estrangeira precisava apenas conhecer a língua que se propunha a ensinar e não havia formação, apenas treinamento para a aplicação de métodos. Nesse sentido, Kumaravadivelu (apud VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p. 226) "caracteriza o professor formado dentro da perspectiva do treinamento como técnico passivo, aquele que aprende um conjunto de conhecimentos produzidos pela academia e o transmite aos alunos". Hoje, os processos de formação de professores de línguas enfatizam a necessidade de profissionais autônomos, agentes de mudança e empenhados em refletir sobre sua prática. Para Leffa, "a formação de um professor de línguas estrangeiras envolve o domínio de diferentes áreas de conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina, e o domínio da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem da língua acontecer em sala de aula" (2001, p. 334).

Espera-se, ainda, que esse profissional seja capaz de se adaptar às variadas e, muitas vezes, adversas condições de trabalho e que esteja em constante investigação, análise e reflexão de seu fazer pedagógico. São estes alguns dos elementos indispensáveis do ser professor. Além disso, sabe-se que

> o ensino, atividade característica do professor, é uma prática social complexa, carregada de conflitos de valor e que exige opções éticas e políticas. Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflitivas e, por vezes, violentas, das situações de ensino, nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos na sociedade. (FRANCO, 2012, p. 15).

No que se refere especificamente ao professor de língua estrangeira, os desafios residem, ainda, no fato de que deverão ensinar uma língua que não é a sua. Nesse sentido, tem-se um falante usuário de uma língua adicional, que possui uma língua materna que

carrega marcas históricas, identitárias e culturais, mas que acaba em contato com outra língua, igualmente marcada por esses aspectos. Esse contato permite elaborar e estabelecer relações entre ambas as línguas: materna e estrangeira. Para Nunes (2010, p. 98), "a língua estrangeira vem questionar a relação que está instaurada entre o sujeito e sua língua. Essa relação é complexa e estruturante da relação que o sujeito mantém com ele mesmo, com os outros e com o saber".

Nunes afirma, ainda, que o estranhamento que é experimentado ao aprender uma língua estrangeira pode, inclusive, ser vivido como uma perda de identidade. Ao ensinar uma língua que não é a sua primeira, o professor de língua estrangeira precisa lidar com esse estranhamento sentido também pelo aluno, fazendo-o não apenas aceitar a diferença, mas apropriar-se dela (NUNES, 2010, p.101).

Diante das demandas que o educador de língua estrangeira encontra nos dias atuais, é imprescindível que este profissional assuma uma nova postura frente à educação e a sua própria formação. Segundo Alvarez,

> o professor precisa fazer suas próprias descobertas e achar as próprias respostas, por mais provisórias e inacabadas que sejam e, [...] o professor de língua estrangeira deve refletir sobre [a] experiência de sua própria formação, pois necessita ter clareza sobre as possibilidades e fins do ato de se formar. (2010, p. 250).

Ou seja, para novos desafios, são necessárias novas ferramentas e novos profissionais. Mais ainda, é preciso que sejam desenvolvidas novas capacidades, novas abordagens, novos referenciais, centrados na autonomia, na reflexão, e na responsabilidade diante de sua própria prática. No cenário atual, o professor de língua estrangeira que conhece o conteúdo pedagógico, científico e cultural com o qual trabalha já não é mais suficiente. Segundo Imbernón,

> o contexto em que trabalha o magistério tornou-se complexo e diversificado. Hoje, a profissão já não é a transmissão de conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... E, é claro, requer uma nova formação: inicial e permanente. (IMBERNÓN, 2014, p. 14).

Ultimamente, a formação de professores de língua estrangeira tem se centrado em mudar a ideia que se fazia de professor aplicador de métodos, o professor passou "a ser

considerado um produtor de teorias e não mais um mero implementador e a responsabilidade do formador aumenta na mesma proporção" (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p. 228). A formação que se necessita hoje dos professores de língua estrangeira não é a de um técnico, competente no uso de modelos, conhecedor e aplicador de regras gramaticais, com proficiência na língua estrangeira praticamente igual a de um falante nativo, mas um profissional reflexivo, aberto, que não mais privilegie um determinado método de ensino, mas que se preocupe com a produção do conhecimento centrado na sala de aula, em constante interação entre teoria e prática (MOITA LOPES, 2001). Além disso, entende-se hoje que esse professor "não é o detentor do monopólio do saber" (VOLPI, 2001, p. 126), mas que o seu desafio atual é o de tornar-se mediador e orientador do processo de ensino e aprendizagem.

Ademais, a formação dos professores de línguas envolve questões não apenas de ordem teórica e metodológica. Segundo Leffa, "a formação de um professor de línguas envolve aspectos acadêmicos e políticos" (2001, p. 351), na medida em que são também constituintes dessa formação os aspectos legais que a envolvem e a legitimam. Questões políticas relacionadas à oferta de língua estrangeira nas escolas têm definido não apenas os rumos do ensino de línguas, mas, também, os rumos da formação de professores de línguas em nosso país. Ainda, segundo Leffa (2001), "do ponto de vista político, a formação do professor de línguas estrangeiras envolve não só questões ligadas à formação, incluindo aí as exigências legais para o exercício da profissão, mas também questões de política linguística" (LEFFA, 2001, p. 339). A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), número 9.394/96, torna claro quem pode ministrar aulas de língua estrangeira na educação básica, definindo quais são as exigências para exercer tal função, além de estabelecer os critérios de definição das línguas que serão estudadas na escola. Porém, compreende-se que esta Lei não foi capaz de ampliar de maneira satisfatória os espaços e as oportunidades de trabalho para os professores recém-formados, nem tampouco impactar de maneira significativa os processos de formação docente.

Em 2005, o então presidente Luiz Inácio "Lula" da Silva promulgou a lei nº 11.161, em 5 de agosto, a qual obriga as escolas de ensino médio, públicas e privadas, a oferecerem o ensino da língua espanhola no horário regular de aula. O prazo de cinco anos estabelecido pela lei para a adaptação dos estados não foi cumprido. Ou seja, os estados tinham até agosto de 2010 para implementarem a lei e não o fizeram. Isso significa que, mesmo com a criação da lei, com a estipulação de um prazo de cinco anos de adaptação, quase nada foi feito em

termos práticos, desqualificando toda a política linguística e todo o avanço esperado em termos de reconhecimento da profissão.

Fernández (2005) destaca que, com a demanda de alunos interessados pela língua espanhola, muitos cursos de formação de professores dessa LE foram sendo implementados no país, mas o número de professores formados seria insuficiente para a demanda gerada naquela ocasião. Outro dado interessante levantado por Fernández (2005) é que a maioria dos professores de espanhol, como língua estrangeira no país foram formados em IES brasileiras. No Brasil, os Institutos Cervantes (INSTITUTO, 2016) oferecem cursos de aperfeiçoamento para alunos e professores e a *Consejería de Educación y Ciencia,* da Embaixada da Espana no Brasil, também se ocupa de fomentar a formação e aperfeiçoamento de professores de língua espanhola no Brasil (CONSEJERÍA, 2016). As parcerias são realizadas com as Secretarias e Núcleos de Educação espalhadas pelo país.

Entende-se que a formação inicial do professor de línguas realizada nos cursos de licenciatura não será capaz de formar um profissional docente pronto e acabado, munido de todos os conhecimentos, habilidades e saberes necessários para atuar nos contextos com os quais tenha contato durante sua carreira profissional. Para Celani (2001, p. 34), o professor deve estar "em um processo de educação permanente, de produção de conhecimento centrado na sala de aula, inserido na prática e não derivado apenas de um método ou de um modelo teórico, em constante interação entre teoria e prática [...]". Nesse sentido, Celani (2009) aponta para a necessidade de formação continuada para os professores de língua estrangeira, visto que tanto a falta de políticas públicas direcionadas a esta área do conhecimento, quanto aos problemas decorrentes de uma formação inicial deficitária, acarretam entraves para uma prática voltada ao aprimoramento e à reflexão. Para a autora, portanto,

> A falta de políticas eficazes no ensino de língua estrangeira no país, da qual decorre o mito que "língua estrangeira não se aprende na escola", a qualidade insatisfatória dos programas de formação inicial inerente à licenciatura não só dupla mas, em muitos casos, curta, fazem da formação continuada do professor de língua estrangeira uma necessidade premente. (CELANI, 2009, p. 10-11, aspas da autora).

Quando se trata de formação continuada, é importante salientar que a participação em eventos e palestras pode configurar-se como momento de atualização quanto a novas abordagens e métodos de ensino de línguas. Porém, não é suficiente para que o profissional

construa uma reflexão mais profunda sobre a sua prática e sobre as mudanças que podem e devem ser implementadas em seu fazer pedagógico, ressignificando suas práticas (CELANI, 2009). Pós-graduações e/ou programas de aperfeiçoamento de professores podem configurar-se como exemplos importantes de formação continuada. Em suma, o processo de formação constante é inerente à profissão docente, exigindo de seus formadores e formados um comprometimento cada vez maior com a reflexão, a inovação e a tomada de decisões ante a complexidade desse processo.

No item a seguir, trato dos saberes docentes e de sua relação com a formação e a prática dos professores. As discussões trazidas baseiam-se, majoritariamente, nos estudos de Tardif (2005), autor que concebe os saberes docentes como sendo o resultado de uma produção social, fruto das interações que ocorrem entre os indivíduos. Para o autor, os saberes docentes têm um caráter plural e são mobilizados e construídos pelos professores ao longo de sua formação e de suas práticas.

2.3 Saberes docentes e a formação de professores

Num sentido amplo, costuma-se definir os saberes docentes como sendo os conhecimentos, as atitudes e as capacidades necessárias ao exercício da profissão docente. É comum ouvirmos, também, que para ser um bom professor, saber o conteúdo é suficiente, que os professores são dotados de um dom, uma vocação para educar, e que apenas a experiência é capaz de formar o professor. Porém, todas essas afirmações não passam de concepções sobre a atividade docente baseadas no senso comum.

Na década de 1980, no entanto, vários estudos passaram a ser realizados em diversos países anglo-saxônicos "e, mais recentemente na Europa" (Tardif, 2005, p. 10), a fim de investigar a temática dos saberes dos professores. Daí decorreram inúmeros conceitos e perspectivas na condução desses estudos. O debate entre os autores sobre os saberes e a formação docente é amplo e está longe de ser consensual. Nesse sentido, não cabe aqui defender uma ou outra concepção teórica, mas apresentar alguns aspectos relacionados aos saberes docentes, tomando por base os autores que se alinham mais ao que se entende também como saberes necessários à docência.

Em um exercício de situar historicamente a atividade educacional, Tardif (2005) aponta que, durante muito tempo, esta atividade foi vista como uma arte. Já na era moderna, passou a ser vista como uma técnica e, mais recentemente, passou a ser considerada como uma interação. Em sua atuação na prática cotidiana escolar, o professor faz uso de diferentes saberes, advindos das variadas dimensões que compõem o ensino. O trabalho docente e as relações estabelecidas nele é que determinam quais saberes são mobilizados para enfrentar e solucionar os problemas do cotidiano. Para Tardif,

> A questão dos saberes está intimamente ligada à questão do trabalho docente no ambiente escolar, à sua organização, à sua diferenciação, à sua especialização, aos condicionantes objetivos e subjetivos com os quais os professores têm que lidar, etc. Ela também está ligada a todo o contexto social no qual a profissão docente está inserida e que determina, de diversas maneiras, os saberes exigidos e adquiridos no exercício da profissão. (TARDIF, 2005, p. 218).

Nunes (2001) traça um breve panorama da pesquisa brasileira sobre os saberes docentes. Segundo a autora, na década de 1990, o Brasil lança mão de novos enfoques e paradigmas para compreender as práticas pedagógicas e os saberes docentes, a fim de buscar resgatar o papel do professor e pensar a formação para além da academia (NUNES, 2001, p. 28). Ainda sobre os estudos dessa temática no contexto brasileiro, Tardif (2005) afirma que,

> No Brasil, sobretudo a partir do início dos anos 90, a pesquisa educacional passou a vislumbrar, na sala de aula, um espaço rico em possibilidades de investigação. Um número cada vez maior de pesquisadores da área da educação tem ido regularmente às instituições escolares observar e analisar as atividades cotidianas dos trabalhadores do ensino. (TARDIF, 2005, p. 112).

Os saberes servem como embasamento das práticas que os professores realizam em sala de aula. Para Tardif (2005), o professor é sujeito ativo de sua própria prática, pois ele é quem a gerencia e a organiza de acordo com sua experiência, seus valores, seus saberes, etc. A partir dessa ideia, o autor propõe duas teses: a primeira, de que os professores são sujeitos de conhecimento e carregam saberes específicos de sua profissão; a segunda, de que o trabalho do professor não é somente um lugar onde o docente aplica os saberes produzidos por outros, mas que ele mesmo produz, transforma e mobiliza seus próprios saberes.

De acordo com Tardif (2005), os saberes docentes são divididos em quatro categorias, quais sejam: a) saberes da formação profissional; b) saberes disciplinares; c) saberes curriculares; e d) saberes da experiência. Além disso, para o autor, os saberes

profissionais dos professores possuem quatro características, que são: a) temporais; b) plurais e compostos; c) personalizados; e d) trazem a marca do humano.

No que se refere aos saberes da formação profissional, estes são os transmitidos pelas instituições formadoras de professores, pois "é sobretudo no decorrer de sua formação que os professores entram em contato com as ciências da educação" (TARDIF, 2005, p. 37). No que tange aos saberes disciplinares, estes são oriundos das ciências da educação e dos saberes pedagógicos, pois "são saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e cursos distintos" (TARDIF, 2005, p. 38). Os saberes curriculares "correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita" (TARDIF, 2005, p. 38). Já os saberes da experiência são baseados no trabalho e nas experiências práticas dos profissionais, individual e coletivamente organizados. Para Tardif, "os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio" (2005, p. 38-39).

Os saberes são forjados pelo trabalho. Isso significa dizer que não surgem apenas como meio para realizar o trabalho, mas que se constroem e se moldam a partir das práticas cotidianas. Daí também advém o caráter plural dos saberes, pois eles dependerão das condições nas quais o trabalho docente se realiza e da experiência e formação de cada professor. O saber é plural e temporal, porque se constitui ao longo de uma vida e de uma carreira profissional. A esse respeito, Azzi afirma que

> O trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social; como prática, visa à transformação de uma realidade, a partir das necessidades práticas do homem social. Nesse sentido, a compreensão do trabalho docente demanda que este seja analisado enquanto categoria geral – o trabalho – e em sua especificidade – a docência. (AZZI, 2014, p. 45).

O saber dos professores tem caráter social na medida em que é um saber compartilhado por profissionais que atuam em uma mesma organização, com objetos e práticas de caráter social. Além disso, os saberes docentes têm uma origem social, pois não se originam apenas nos professores, mas que estão "de um certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais,

das universidades, etc." (TARDIF, 2005, p. 19).

Para Tardif (2005), os saberes dos professores têm caráter histórico e social, visto que suas abordagens quanto aos conteúdos e métodos sofrem alterações ao longo do tempo e de acordo com o contexto no qual a prática pedagógica do professor se insere. Os saberes estão relacionados, portanto, com as condições e contextos nos quais o trabalho docente ocorre. Nesse sentido, caberia dizer que os saberes dos professores são sempre saberes pertencentes a eles, pertencentes a alguém que trabalha em uma atividade educativa, em uma determinada época, baseado em uma determinada identidade profissional. Nesse sentido,

> o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (TARDIF, 2005, p. 11, grifo do autor).

Se estabelece, portanto, o Triângulo Pedagógico apresentado por Houssaye (apud NÓVOA, 1999), formado pelo professor, pelo aluno e pelo saber. Nessa perspectiva, quando se estabelece uma relação privilegiada entre os dois vértices *professor* e *saber*, temos uma prática que sublima o ensino e a transmissão de conhecimento; quando a relação é estabelecida entre *professor* e *aluno*, tem-se uma valorização dos processos racionais; e, por último, a relação entre o aluno e o saber estabelece a lógica da aprendizagem (1999, p. 8).

Os saberes da experiência, constituídos na prática cotidiana da docência, são considerados por Tardif (2005) como os mais importantes. Além disso, para ele, os saberes oriundos da experiência são incorporados à prática docente na forma de *habitus*[6]. Perrenoud (2002, p. 82), por sua vez, afirma que é sempre o *habitus* que permite que os saberes sejam mobilizados. A sala de aula, por seu caráter dinâmico e, muitas vezes, imprevisível, pode exigir do professor respostas imediatas. O desenvolvimento do *habitus* pelo professor se dá na medida em que este é exposto a situações que demandam essa tomada imediata de decisões.

Conforme já visto, os saberes teóricos são os oriundos da formação acadêmica. Entretanto, a formação acadêmica não pode se focar apenas nos saberes advindos das teorias,

[6] Mesmo que Tardif e Perrenoud não compartilhem da mesma perspectiva sociológica de Bourdieu, eles se valem do conceito de *habitus* para explicar a produção, apropriação e mobilização dos saberes por parte dos professores (POZZOBON, 2008).

mas deve proporcionar aos futuros professores os saberes advindos das práticas e da reflexão sobre essas práticas, pois a experiência por si só não é capaz de formar. É preciso que haja reflexão sobre essa prática, além do compartilhamento dos saberes disciplinares, da formação e experiências com outros professores. O papel das instituições formadoras, portanto, é o de proporcionar a construção desses saberes, por meio da experiência na prática docente. Nesse sentido,

> o Estágio Supervisionado é potencialmente reconhecido como um momento de possibilidade de enriquecimento da formação acadêmica do futuro professor. Nele, o conhecimento advindo da experiência, na interação com outros conhecimentos, cria um estatuto para o "saber da experiência", o que permite reconstrução e produção de saberes. (SILVA; FAJARDO-TURBIN, 2012, p. 10).

Tardif (2005) busca tratar da questão dos problemas enfrentados na formação de professores na contemporaneidade, dentre eles a relação entre a teoria e a prática na formação docente. O autor destaca que existe uma diferença muito grande entre os conhecimentos produzidos pela academia e o que de fato se realiza na escola. Segundo ele, outro problema epistemológico reside no modelo aplicacionista de formação, que entende o estágio como um momento de aplicação das teorias aprendidas durante as licenciaturas. O pesquisador faz uma crítica ao modelo de formação que privilegia os saberes disciplinares e, a esse respeito, postula que

> Até agora, a formação para o magistério esteve dominada sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero. (TARDIF, 2005, p. 23).

A formação permeada pelos saberes disciplinares, e a aplicabilidade que se daria por meio dos estágios a esses saberes, permite que seja estabelecida uma relação com o *habitus* do professor e com a perpetuação da reprodução social, uma vez que essas duas dimensões são evidenciadas nesse modelo aplicacionista. Por um lado, o *habitus* do professor mobilizaria os conhecimentos disciplinares, reproduzindo um paradigma em que o papel do professor é o de transmitir conhecimentos do campo teórico ao contexto prático. O esvaziamento de reflexão, portanto, reforçaria o modelo de aplicação dos saberes disciplinares, a través de um *habitus* que diz respeito ao seu saber-ensinar.

Para ensinar é preciso aprender a ensinar, adquirindo os saberes necessários à prática docente, por meio da experiência pessoal e profissional do professor. Entende-se que esses saberes, portanto, são adquiridos não apenas durante a formação, mas também, durante a carreira profissional. A esse respeito, Azzi destaca que "o saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos na sala de aula, no contexto da escola onde atua" (2014, p. 49).

Muitas vezes, durante os cursos de licenciatura, a disciplina de estágio supervisionado é vista como a disciplina que tem o papel principal de formar o profissional docente e de construir os saberes necessários a este profissional. Porém, essa disciplina não deveria ser a única responsável por abordar a questão dos saberes necessários à docência. Mesmo assim, entende-se que ela cumpre papel importante no que diz respeito às discussões desta temática no contexto de formação inicial.

Abaixo, a título de sistematização dos saberes docentes discutidos neste item, apresento um quadro onde estão elencados os saberes propostos por Tardif (2005), além de um resumo da definição de cada um deles.

Quadro 1: Saberes docentes, baseados em Tardif (2005)

SABERES	DEFINIÇÕES
Saberes Disciplinares	São os saberes relacionados aos campos de conhecimento teórico (ciências humanas, ciências exatas, ciências biológicas, etc.). Esses saberes foram produzidos e acumulados pela sociedade, são administrados pela comunidade científica e seu acesso se dá por meio das instituições de ensino.
Saberes da Formação	São saberes relacionados ao processo de formação inicial ou continuada de professores. Dizem respeito aos conhecimentos técnicos, pedagógicos e metodológicos necessários à prática docente.

Saberes Curriculares	São os saberes relacionados à organização dos currículos escolares, dispostos na forma de objetivos, conteúdos e métodos, que constituem os programas curriculares.
Saberes da Experiência	São os saberes construídos pela e na experiência. Saberes produzidos pelos docentes a partir de suas vivências na escola, na interação com os alunos e colegas de trabalho, e são incorporados à prática na forma de *habitus*.

Fonte: A autora (2016)

A discussão a respeito dos saberes docentes e sua relação com a formação de professores, o estágio supervisionado e os relatórios de estágio será retomada, posteriormente, nas análises dos excertos extraídos dos relatórios de estágio supervisionado, conforme estabelecido pelos objetivos desta pesquisa. No capítulo seguinte, discuto a prática reflexiva, o estágio supervisionado e a escrita do relatório de estágio, debatendo a importância destes na formação docente.

CAPÍTULO III

"Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo".

Paulo Freire (2004, p. 102)

3. A PRÁTICA REFLEXIVA E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

No capítulo III, trato da prática reflexiva e do estágio supervisionado, apresentando os aspectos que dizem respeito ao seu papel na licenciatura em Letras, além do processo de escrita do relatório de estágio e as contribuições deste para a formação de professores.

3.1 A prática reflexiva e o processo de formação de professores

Inicialmente, é importante compreender-se que a reflexão no âmbito da prática docente não consiste em um conjunto de técnicas e procedimentos que podem ser simplesmente ensinados. Se assim o fosse, bastaria acrescentar essa temática aos currículos de formação de professores para termos um profissional reflexivo. No entanto, é preciso que a prática reflexiva não seja "desvinculada do *conjunto* da prática profissional. [...] a formação de profissionais reflexivos não deve se limitar a acrescentar um 'módulo reflexivo' ao plano de formação" (PERRENOUD, 2002, 72, grifo e aspas do autor).

A reflexão passa pela detecção de um problema, sua análise e solução. Essa reflexão pode ocorrer durante ou antes e depois da ação. Schön (1983 apud MCKAY, 2007, p. 1) destaca que a prática reflexiva do professor pode dividir-se, portanto, em: reflexões e decisões que ocorrem durante as aulas, às quais ele chama de reflexão na ação; e reflexões e decisões que ocorrem antes e depois das aulas, chamadas por ele de reflexões sobre a ação.

Além dessas duas dimensões, Schön (2008) nos apresenta uma terceira perspectiva, que é a da reflexão sobre a reflexão na ação, defendida por ele como sendo fundamental para o desenvolvimento profissional do professor:

> podemos refletir no meio da ação, sem interrompê-la. Em um *presente-da-ação*, um período de tempo variável com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos. Eu diria, em casos como este, que refletimos-*na-ação*. (SCHÖN, 2008, p. 32).

Perrenoud (2002, p. 57) afirma que "a prática reflexiva não é suficiente, mas é uma condição necessária para enfrentar a complexidade". A prática reflexiva permite ao professor olhar para si mesmo, para sua própria prática, refletir sobre a sua ação. A esse respeito, Zeichner (2008) apregoa que

> Os professores devem agir com uma clareza política maior sobre quais interesses estão sendo privilegiados por meio de suas ações cotidianas. Eles podem ser incapazes de mudar alguns aspectos da situação atual, mas ao menos estão conscientes do que está acontecendo. (ZEICHNER, 2008, p. 546).

Segundo Zeichner (2008), foram três as razões que levaram a uma mudança de "olhar" sobre a formação docente. Em primeiro lugar, para ele, estão as primeiras pesquisas sobre os saberes docentes, realizadas nos Estados Unidos; em segundo lugar, o advento das ciências cognitivas na educação; e em terceiro, a maior aceitação das pesquisas de abordagem qualitativa no campo da educação (ZEICHNER, 2008, p. 536-537).

O professor reflexivo possui maior clareza quanto aos seus objetivos de ensino e evita trabalhar sempre da mesma forma, pois entende que cada turma, cada contexto, exige uma abordagem, uma metodologia diferente. McKay destaca uma importante característica dos profesores reflexivos que "es que siempre tienen cuenta el porqué de sus decisiones" (2007, p. 2). Ao refletir sobre sua prática, os professores não se apegam à rotinas (onde suas ações são automáticas, mecânicas), mas, ao contrário, se tornam mais autônomos em suas decisões (pois, questionam-se, inquietam-se e buscam soluções), melhorando suas práticas.

Paulo freire (2004), entendendo a formação de professores como um processo permanente, também defende a importância da reflexão sobre a prática. Segundo ele, "na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a

próxima prática" (FREIRE, 2004, p. 39). Além de Freire (2004), Vieira Abrahão (2010) também postula que a reflexão permite o desenvolvimento profissional permanente, uma vez que torna os profissionais docentes produtores de conhecimento, e não mais meros reprodutores. Além disso, a esse respeito, a autora afirma que

> a aprendizagem docente como prática reflexiva é fundamentada no pressuposto de que o professor aprende na experiência pessoal por meio da reflexão focalizada na natureza e no significado das experiências de ensino. É por meio do processo reflexivo sistematizado que o professor analisa e avalia seus objetivos, suas próprias ações em sala de aula, buscando compreender suas origens e consequências para o aluno, para a escola e para a sociedade como um todo. Por meio da reflexão busca-se o desenvolvimento profissional permanente. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p. 228-229).

Zeichner e Liston (1996 apud MCKAY, 2007, p. 6-7) apresentam cinco características para os professores reflexivos. Essas características são as seguintes: 1) tentam resolver os problemas: ao detectarem um problema, os professores reflexivos tratam de analisá-lo e buscar soluções e alternativas para resolvê-lo; 2) são conscientes das suposições e valores que levam à sala de aula: reconhecem suas concepções de ensino e aprendizagem, seus valores e pressupostos educativos; 3) são sensíveis ao contexto institucional e cultural no qual atuam: sabem que, em alguma medida, a forma como ensinam sofre influência das necessidades e expectativas da escola e de seus alunos; 4) participam dos projetos e do processo de desenvolvimento curricular da escola: participam ativamente das decisões tomadas e das mudanças que ocorrem, com o intuito de melhorar o processo de ensino e aprendizagem e; 5) responsabilizam-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional: buscam aprender mais, buscam atualizar-se e compartilham com os outros professores suas experiências e descobertas.

No entanto, Zeichner (2008) alerta para a banalização da ideia de prática reflexiva. Segundo ele, muitos formadores e programas de formação de professores portam o "*slogan* da reflexão" (2008, p. 540), porém não trabalham efetivamente na perspectiva da formação de profissionais reflexivos. Para Perrenoud (2002, p. 50), "os professores que só refletem por necessidade e que abandonam o processo de questionamento quando se sentem seguros não são profissionais reflexivos". Sendo assim, o professor não pode isolar-se, precisa compartilhar com os demais, construir a docência e os saberes conjuntamente. Por aí é que passa a reflexão. Em outras palavras, o profissional docente precisa questionar-se sempre e evitar as rotinas que aniquilam a reflexão.

No próximo item, discuto o papel do estágio supervisionado na licenciatura em Letras, mobilizando questões relacionadas à articulação entre teoria e prática, a burocratização do processo de estágio, entre outras questões.

3.2 O papel do estágio supervisionado na licenciatura em Letras

Um dos objetivos dos cursos de licenciatura é o de oferecer os subsídios teóricos e práticos (ou teórico-práticos) necessários ao cumprimento das funções profissionais, de acordo com cada área de conhecimento. Mas, para além disso, é primordial também apresentar aos acadêmicos atividades que promovam a reflexão não só do ponto de vista do conhecimento científico, mas, também, de seu contexto de formação e atuação, dos fundamentos da educação e das dimensões ética, política e ideológica de seu trabalho. Dessa forma,

> durante o curso de graduação começam a ser construídos os saberes, as habilidades, posturas e atitudes que formam o profissional. Em períodos de estágio, esses conhecimentos são ressignificados pelo aluno estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídos no exercício da profissão. (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 73).

O período de atuação que faz parte da carga horária a ser cumprida durante a disciplina de estágio supervisionado tem como intuito permitir que o acadêmico faça um primeiro contato com a realidade escolar, aproximando o aluno professor do contexto no qual ele atuará enquanto profissional. Para Pimenta e Lima, "é necessário, pois, que as atividades desenvolvidas no decorrer do curso de formação considerem o estágio como espaço privilegiado de questionamento e investigação" (2012, p. 112). No entanto, há autores que salientam a questão da desvalorização das disciplinas de estágio supervisionado, por serem "concebidas como o momento da prática na formação inicial do professor, desprovidas do valor simbólico impregnado nas demais disciplinas, identificadas como teóricas" (SILVA, 2014, p. 30).

Em julho de 2015, o Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno – aprovou as Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior, por meio da Resolução CNE/CP 2/2015, determinando 3200 horas como carga

horária total para as licenciaturas. Dessa carga horária, 800 horas são de atividades práticas, divididas da seguinte forma: 400 horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo dos quatro anos da licenciatura; e mais 400 horas de estágio curricular supervisionado, que deve ser realizado a partir da segunda metade do curso.

Com essa configuração, entende-se que a disciplina de estágio supervisionado nas licenciaturas pode assumir uma nova posição, tornando-se mais importante no modelo de formação atual. Essa mudança de paradigma na forma de se conceber o estágio poderia impulsionar novas pesquisas, buscando analisar os mais diversos aspectos a respeito do Estágio Supervisionado, ampliando as perspectivas de análise, a fim de contribuir para o processo de formação dos futuros professores.

A burocratização dos procedimentos que envolvem o estágio supervisionado é muito comum. Acadêmicos e professores formadores voltam sua atenção para elementos organizacionais e se esquecem de refletir e analisar criticamente a atuação e, consequentemente, o processo de formação. Para Perrenoud (2002, p. 72, aspas do autor), "ao assumir a formação dos professores, com frequência as universidades resistem quando têm de integrar esses 'saberes práticos' ao seu currículo", o autor destaca ainda que, por esse motivo, a abordagem desses saberes "é delegada aos responsáveis pelos estágios e aos estabelecimentos escolares (PERRENOUD, 2002, p. 72-73). Nesse sentido, tem-se clareza de que a formação inicial dos professores deve ser baseada na investigação da realidade, refletindo sobre esta, a fim de avaliarem, professores formadores de todas as disciplinas das licenciaturas e alunos professores, seu papel e sua atuação nesse processo.

Outra dimensão relevante quanto aos encaminhamentos que estão relacionados ao processo de estágio supervisionado nas licenciaturas diz respeito aos aspectos que envolvem os procedimentos de organização e avaliação da disciplina. Sobre isso, Barreiro e Gebran (2006) criticam o modelo burocratizado de muitos programas, afirmando que:

> De modo geral, os estágios têm se constituído de forma burocrática, com preenchimento de fichas e valorização de atividades que envolvem observação participação e regência, desprovidas de uma meta investigativa. Dessa forma, por um lado se reforça a perspectiva do ensino como imitação de modelos, sem privilegiar a análise crítica do contexto escolar, da formação de professores, dos processos constitutivos da aula e, por outro, reforçam-se práticas institucionais não reflexivas, presentes na educação básica, que concebem o estágio como o momento da prática e de aprendizagens de técnicas do bem-fazer. (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 26-27)

Diante da questão da não reflexividade e do estágio supervisionado concebido como momento dedicado à prática citados por Barreiro e Gebran (2006), é importante destacar que esse modelo de formação docente não pode mais fazer parte da realidade das instituições formadoras. A fim de romper com essa prática reprodutora, o estágio supervisionado precisa configurar-se como um momento de comprometimento com a prática, com a reflexão, com a tomada de decisões, de confronto entre práticas e teorias, e produção de novos conhecimentos a partir da atuação, tal como salientam Barreiro e Gebran:

> Nesse sentido, a formação para a docência de qualidade deve se pautar na perspectiva investigativa, na qual a pesquisa, assumida como princípio científico e educativo, apresenta-se como uma proposição metodológica fundamental para o rompimento das práticas de reprodução. (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 118)

O estágio supervisionado permite ao futuro profissional docente conhecer, analisar e refletir sobre seu ambiente de trabalho. Além disso, o aluno de estágio precisa enfrentar a realidade provido das teorias que aprende ao longo da graduação, das reflexões que faz a partir da prática que observa, de experiências que viveu e que vive enquanto aluno, das concepções que carrega sobre o que é ensinar e aprender, além das capacidades que aprendeu a desenvolver ao longo da licenciatura que cursou. Nesse sentido, conforme Stutz e Cristóvão (2013), "a complexidade e amplitude do estágio demandam uma vasta gama de saberes profissionais teórico-práticos. Esses saberes são a base para a construção de capacidades docentes, vistas como o conjunto de aptidões relacionadas ao gênero profissional docente" (STUTZ; CRISTÓVÃO, 2013, p. 197).

O estágio supervisionado propicia ao futuro profissional docente conhecer, analisar e refletir sobre sua área de atuação. Dessa forma, "considerar o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental" (PIMENTA; LIMA, 2012, p.29). Os processos educativos, realizados em diferentes espaços sociais, capazes de modificar os agentes envolvidos nesse processo, caracterizam a educação como uma práxis social complexa (ALMEIDA; PIMENTA, 2014). O profissional docente afeta e é afetado direta ou indiretamente pelas circunstâncias que o cercam, seja do ponto de vista pedagógico, social, político, histórico, etc. Sua práxis está estreitamente ligada à sua prática[7], estabelecendo a

[7] Cabe apresentar aqui a diferença entre Práxis e Prática Docente. Sacristán (1999 apud PIMENTA; LIMA, 2012, p. 41) afirma que a prática "é institucionalizada; são as formas de educar que ocorrem em diferentes

necessidade de conhecer para compreender e, posteriormente, transformar a realidade na qual atua. A esse respeito, Franco (2012) afirma que

> A prática docente, quando considerada como prática social, historicamente construída, condicionada pela multiplicidade de circunstâncias que afetam o docente, a instituição, o momento histórico, o contexto cultural e político, realizar-se-á como práxis, em um processo dialético que, a cada momento, sintetiza as contradições da realidade social em que se insere, e assim se diferenciará de uma prática organizada de forma a-histórica, como sucessão de procedimentos metodológicos. A prática como práxis traz, em sua especificidade, a ação crítica e reflexiva do sujeito sobre as circunstâncias presentes, e, para essa ação, a pesquisa é inerentemente um processo cognitivo que subsidia a construção e mobilização dos saberes construídos ou em construção. (FRANCO, 2012, p. 203-204)

Vários autores (GIMENEZ; CRISTÓVÃO, 2004; SILVA, 2014; SCHÖN, 2008) abordam sobre o distanciamento presente entre os mundos da escola e da universidade. O momento das práticas e do estágio, muitas vezes, configuram-se como alguns dos únicos momentos em que se suplanta o abismo existente entre os saberes trabalhados na universidade e os saberes oriundos da experiência pedagógica. Gimenez e Cristóvão (2004) comungam dessa ideia quando afirmam que e escola, enquanto "comunidade de prática", deve ser entendida não como mero espaço de atuação, mas, sim, como espaço de integração entre universidade e escola. A esse respeito as autoras alegam que

> Longe de ver as escolas como apenas "campos de estágio", a formação de professores entendida como participação em comunidades de prática coloca os futuros professores em contato direto e proporciona oportunidades de integração efetiva entre os diferentes níveis de ensino. (GIMENEZ; CRISTÓVÃO, 2004, p. 93).

Nos últimos anos, programas do Ministério da Educação – MEC, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, por exemplo, foram criados com o intuito de promover o encontro entre acadêmicos das licenciaturas com o contexto escolar. Os acadêmicos, alunos professores, participam de diversos eventos de formação e atuam em sala de aula, auxiliando os professores regentes nas disciplinas correspondentes a suas licenciaturas. Mesmo sabendo que programas como o PIBID não alcançam todos os acadêmicos, a importância dele se dá, principalmente, pela possibilidade de estabelecer uma

---

contextos institucionalizados". Azzi (2014, p.52) define Práxis como sendo a "relação teoria-prática da ação docente".

relação mais direta e duradoura entre a escola e a universidade. Gimenez e Cristóvão também defendem maior proximidade entre esses dois níveis de ensino quando afirmam que:

> Propostas curriculares para os cursos de Letras que estejam pautadas pelas orientações dos cursos de licenciaturas deveriam estar voltadas para uma articulação mais eficiente entre os participantes da comunidade de prática, a saber: aluno-professor, professor supervisor, professor regente e seus alunos. Maior articulação também deve haver entre as comunidades de prática mais amplas envolvidas nessa formação, ou seja, a universidade, as escolas que recebem os estagiários e a própria comunidade nas quais elas se inserem. (GIMENEZ; CRISTÓVÃO, 2004, p. 92).

Pode-se dizer, ainda, que "as relações conflitivas são agravadas nos estágios das licenciaturas, o que pode ser justificado pela ausência de uma cultura de cooperação entre as instituições envolvidas" (SILVA, 2014, p. 27), ou seja, entre escola e universidade. Para Schön (2008, p. 226), uma das soluções possíveis a essa problemática do relacionamento entre esses dois níveis, seria um ensino prático reflexivo, paradigma capaz de construir, segundo o autor, uma ponte entre os mundos da universidade e da prática (escola).

É importante compreender que as atividades de estágio se configuram também como pesquisa e, como tal, exigem coleta de dados, análise e discussões a partir do que foi observado, experimentado, analisado e concluído. Concebendo o estágio como momento de pesquisa, Pinho e Suanno (2012, p. 228) postulam que esse entendimento oportuniza à formação docente "um movimento articulador entre teoria e prática, entre ação docente e prática pedagógica". Assim sendo, as teorias trabalhadas ao longo da graduação, mas mais especificamente nas disciplinas de estágio, servirão de subsídio não só para a atuação durante o estágio, mas, também, para refletir a partir desta atuação, pois, de acordo com Pimenta e Lima,

> o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade. (2012, p. 43)

O professor em formação precisa estar ciente da indissociabilidade existente entre teoria e prática, visto que no ambiente escolar toda a atuação docente está permeada por uma e por outra. Além disso, é por meio das teorias e da atuação que o aluno professor poderá construir seus saberes e sua formação (concepções metodológicas, planejamento didático, avaliação, entre outras), num primeiro momento, em seus estágios, evidenciando seu "saber-

ensinar". Nesse sentido, Tardif postula que:

> para ensinar, o professor deve ser capaz de assimilar uma tradição pedagógica que se manifesta através de hábitos, rotinas e truques do ofício; deve possuir uma competência cultural oriunda da cultura comum e dos saberes cotidianos que partilha com seus alunos; deve ser capaz de argumentar e de defender um ponto de vista; deve ser capaz de se expressar com uma certa autenticidade, diante de seus alunos; deve ser capaz de gerir uma sala de aula de maneira estratégica a fim de atingir objetivos de aprendizagem, conservando sempre a possibilidade de negociar seu papel; deve ser capaz de identificar comportamentos e de modificá-los até certo ponto. O "saber-ensinar" refere-se, portanto, a uma pluralidade de saberes. (2005, p. 178, aspas do autor)

No entanto, a dissociação entre teoria e prática é frequente no discurso dos alunos professores. O período de atuação é visto/concebido como a parte prática do curso, porém, o estágio é teoria e prática e não teoria ou prática (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 41). Assim, a compreensão de que teoria e prática são indissociáveis no contexto de formação de professores traz consigo a possibilidade de reflexão mais efetiva por parte dos estagiários, permitindo que estes produzam conhecimentos a partir da escrita sobre sua prática. O relatório de estágio, por exemplo, sendo ele o principal instrumento de sistematização do processo de atuação, não pode resumir-se apenas ao registro, documentação e relato de práticas, mas deve ser, também, fonte de novos conhecimentos, frutos da reflexão do fazer-pedagógico. Segundo Pimenta,

> os produtos próprios da atividade humana não se reduzem à sua mera expressão exterior, mas são objetivos que prefiguram idealmente o resultado que se pretende e se manifestam também como *produção de conhecimento* (em forma de conceitos, hipóteses, teorias ou leis) mediante o qual o homem conhece a realidade. (2012, p. 101, grifo da autora).

Portanto, uma das funções mais importantes do professor supervisor de estágio é a de estimular no aluno professor uma postura reflexiva, não só durante o período de atuação no estágio, mas também, ao longo de sua carreira profissional. Alunos professores que refletem sobre sua prática poderão tornar-se profissionais docentes mais empenhados em seu fazer pedagógico, mais preparados para encarar os desafios que a profissão apresentar e capazes de contribuir para as transformações indispensáveis à melhoria dos processos educativos em nossa sociedade. Conforme Franco (2012, p. 211),

> A educação, a escola, o espaço institucional, onde trabalham esses docentes, também se beneficiarão quando os professores se forem tornando mais críticos,

> mais produtivos, mais sensibilizados pelas necessárias condições de desenvolvimento profissional e mobilizarem colegas para tomadas de decisões coletivas.

Nesse sentido, os cursos de licenciatura, em todas as disciplinas, mas principalmente na disciplina de estágio, deveriam desenvolver atividades que permitissem a análise, a reflexão e o conhecimento do trabalho docente, de suas ações, de seus desafios, de seus impasses, garantindo um panorama geral do contexto escolar. Para Pimenta e Lima (2012, p. 55),

> esse conhecimento envolve o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender. Envolve experimentar situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aula, mas também nos diferentes espaços da escola.

Para Leffa (2001), a formação de professores "tem sido descrita como uma preparação mais complexa do professor, envolvendo a fusão do conhecimento recebido com o conhecimento experimental e uma reflexão sobre esses dois tipos de conhecimento" (2001, p. 335). Somente a partir dessa fusão é que será possível, então, formular e reformular teorias, métodos e técnicas, além de desenvolver capacidades cada vez mais de acordo com a realidade encontrada atualmente nas escolas.

Assim sendo, frente aos novos e complexos paradigmas apresentados pela sociedade e pela educação atuais, entende-se que o estágio, com suas práticas pedagógicas e com seus protagonistas (professores e alunos), configura-se em um momento importante de aproximação entre o futuro profissional docente com o ambiente escolar e suas especificidades.

> No estágio supervisionado obrigatório da licenciatura [...] a relevância do ensino reflexivo se justifica pela demanda de autonomia exigida do aluno-mestre especialmente no espaço escolar, uma vez que a licenciatura, enquanto principal agência desencadeadora do letramento do professor, não prevê as infindáveis situações de ensino com as quais o professor se deparará no exercício da profissão. (SILVA, 2014, p. 43).

Porém, é necessário salientar que não é apenas a disciplina de estágio supervisionado a responsável por essa formação, pois cabe, também, às outras disciplinas, o papel de formadoras, entendendo que a formação não se dá apenas no âmbito das práticas, mas na interlocução entre todos os saberes construídos e trabalhados ao longo de toda a licenciatura.

No item a seguir, trato das questões que envolvem os relatórios de estágio, buscando apresentar seus elementos formadores e sua importância na formação e na reflexão sobre a prática docente.

3.3 Concepções sobre o relatório de estágio e seus elementos formadores: refletindo sobre as práticas

A elaboração do relatório de estágio constitui-se, na maioria dos cursos de licenciatura, como um dos requisitos para a aprovação na disciplina de estágio supervisionado. Para tanto, possui a função de sistematizar em forma de um documento, quase sempre descritivo e prolixo, as atividades desenvolvidas no âmbito escolar, a fim de ser lido e avaliado pelo professor supervisor. Porém, é preciso compreender a importância do relatório de estágio enquanto ferramenta de reflexão sobre a prática, orientada pelo professor supervisor de estágio. Silva, a esse respeito, avalia que

> se não forem utilizados apenas como proforma para justificar a atribuição de notas ou conceito por docentes responsáveis pelas disciplinas de estágio supervisionado, aqui retomados como *formadores*, o relatório pode funcionar como instrumento mediador da construção de uma prática de reflexão crítica sobre a ação profissional, no cotidiano do trabalho do professor. (2012, p. 31, grifo do autor).

Os relatórios de estágio apresentam-se como documentos nos quais a manifestação da linguagem evidencia as concepções que os alunos professores carregam quanto ao que representam o estágio, a carreira docente e os saberes necessários à prática pedagógica. Melo (2012, p. 205) define relatório como sendo uma produção escrita elaborada pelos alunos professores com o intuito de registrar as experiências vivenciadas durante o estágio. A autora ainda postula que "o relatório de estágio pode ser utilizado como um espaço linguístico discursivo mediador da prática reflexiva e aperfeiçoamento didático" (MELO, 2012, p. 202).

O relatório de estágio pode ser elaborado seguindo as mais variadas formas de organização, a depender de cada professor de estágio supervisionado, de cada curso de licenciatura ou de cada Instituição de Ensino Superior (IES). Os elementos pré-textuais costumam seguir modelos e padrões preestabelecidos de organização e formatação (capa,

folha de rosto, sumário). Os elementos textuais costumam ser organizados da seguinte forma: na introdução, são apresentados os objetivos que se pretende alcançar ao longo do estágio, além de informações a respeito do campo de atuação. Na parte que se destina ao relatório, são feitas as descrições do contexto de atuação, da turma que foi observada, e na qual foram realizadas as práticas. Neste item, também é realizado o relato da atuação, procurando não apenas descrever o que foi feito, mas, também, refletir a partir da atuação em sala de aula. Essa parte do documento deve ser dividida em vários itens, a fim de dar maior clareza e organização ao relatório. Em seguida, são apresentadas as conclusões, onde são retomados os objetivos e discutidos os resultados das práticas experienciadas, buscando avaliar e se autoavaliar durante todo o processo. Finalmente, nos elementos pós-textuais, o aluno professor traz as referências bibliográficas que utilizou em seu relatório, bem como os anexos contendo os planos de aula referentes ao período de atuação.

Porém, não raro, vê-se relatórios que apenas descrevem as práticas, sem refletir ou até mesmo questionar as ações executadas durante a atuação. Essa problemática pode ser resultado do valor que não é dado ao relatório durante a disciplina de estágio supervisionado. Silva (2014) aponta para a não valorização dos relatórios de estágio enquanto escrita acadêmica legítima, postulando que:

> inúmeros relatórios trazem uma reflexão bastante tímida a respeito das experiências vivenciadas pelo aluno-mestre na escola básica. Este fato é justificado pela ausência de uma apropriação pedagógica produtiva desse registro no estágio supervisionado, o qual ainda é subutilizado, reduzindo-se ao cumprimento de carga horária obrigatória em contexto de instrução formal. (2014, p. 123-124).

A atividade de escrita do relatório pode configurar-se como um dos momentos em que o acadêmico deve posicionar-se em relação às suas experiências como aluno professor e, consequentemente, em relação à sua formação, refletindo, inclusive, sobre as disciplinas cursadas e a contribuição destas para a sua formação. Silva (2014) denomina o relatório de estágio de escrita reflexiva profissional, no sentido de que essa escrita deve, de fato, proporcionar a reflexão e a construção de saberes necessários à profissão docente. Desse modo,

> os relatórios de estágio supervisionado trazem informações sobre o campo de estágio, em especial sobre a prática de ensino em disciplinas escolares específicas. Sobre essas informações, espera-se que os autores façam reflexões críticas, mobilizando saberes originários de fontes diversas, em especial das aulas assistidas durante a licenciatura cursada. (SILVA; FAJARDO-TURBIN, 2012, p. 18).

Conforme já citado anteriormente, a elaboração do relatório de estágio não deve estar a serviço do mero cumprimento de aspectos burocráticos da disciplina de estágio supervisionado, como requisito para aprovação, ou mesmo como mero local de registro sequenciado das práticas, pois

> o relatório não pode resultar num produto de uma atividade burocrática, cuja finalidade se reduz à atribuição de notas ou conceitos, quando o texto escrito produzido não encontra leitores interessados no conteúdo nele tematizado. Reduzido a instrumento de avaliação gerador de notas ou conceitos, o relatório se configura como um dos atores responsáveis pelo livre trânsito dos alunos-mestre pela licenciatura. (SILVA, 2012, p. 41).

Os objetivos que se pretende alcançar por meio da escrita dos relatórios de estágio não podem ser anulados pelo exercício burocrático da escrita. Para Silva, "os formadores, supervisores dos estágios obrigatórios, precisam ter consciência dos propósitos a serem atingidos com a escolha do gênero, bem como das estratégias didáticas mais produtivas para alcança-los" (2014, p. 56).

A depender de cada universidade, de cada curso e até mesmo de cada professor supervisor, o relatório de estágio pode estar constituído de vários elementos formadores. Conforme já mencionado anteriormente, na elaboração dos relatórios de estágio são exigidos os seguintes itens: a) elementos pré-textuais: capa, folha de rosto, sumário; b) elementos textuais: introdução, relatório, conclusão; e c) elementos pós-textuais: referências, anexos. No que tange à elaboração do relatório, este "deve oportunizar o relato reflexivo e fundamentado no qual se busque articular teoria e prática, ensino e pesquisa, ação docente (atividade individual) e prática pedagógica (atividade coletiva)" (PINHO; SUANNO, 2012, p. 225).

Quando se refere à questão da reflexão que espera-se encontrar no relatório de estágio, não se está falando apenas da evidência de reflexão *sobre* a prática, mas também *na* prática. Isso corresponde a dizer que a reflexão que se espera dos alunos professores não pode ser apenas uma reflexão sobre *o que* e *como* foi realizado durante o período de prática, mas, acima de tudo, as reflexões realizadas *durante* a prática, principalmente as que resultaram em alteração dos pressupostos que se tinha anteriormente. A esse respeito, Silva afirma que

> o relatório de estágio funciona como um instrumento de mediação desencadeador da "reflexão *sobre* a ação", ou seja, especialmente sobre as aulas ministradas pelo professor-colaborador, quando o aluno-mestre apenas observa o trabalho docente,

> ou sobre as próprias aulas ministradas, quando o aluno-mestre assume atividades de ensino na turma em que, previamente, observou as aulas. A familiarização do aluno-mestre com esse primeiro tipo de reflexão pode resultar numa consciência crítica para a "reflexão *na* ação", quando o professor analisa o próprio trabalho realizado no calor das atividades em curso. (SILVA, 2014, p. 40-41, aspas e grifo do autor).

A partir dessa reflexão, o aluno professor pode corrigir a rota, alterando seus objetivos, suas ações e seus métodos, a fim de alcançar melhores resultados em sua prática. Para Pinho e Suanno (2012), "o relatório de estágio deve oportunizar um relato reflexivo e fundamentado, no qual se busque articular teoria e prática, ensino e pesquisa, ação docente (atividade individual) e prática pedagógica (atividade coletiva)" (PINHO; SUANNO, 2012, P. 225), entendendo que a formação de professores requer um profissional capaz de refletir sobre todos esses aspectos de sua atividade docente.

Sabe-se que a disciplina de estágio supervisionado não possui, sozinha, o papel de formadora, porém, resta clara a necessidade de valorização desta durante o processo de formação docente, na medida em que, a partir do conhecimento que se produz por meio das experiências vivenciadas ao longo do estágio e das aprendizagens que daí decorrem, os relatórios de estágio poderiam resultar em registros mais coerentes e reflexivos. Conforme, Silva e Fajardo-Turbin, "o aproveitamento desse instrumento de mediação da aprendizagem passa pela valorização das disciplinas de estágio supervisionado nas licenciaturas" (2012, p. 25).

Além disso, Silva nos alerta quanto à problemática envolvida na elaboração dos relatórios de estágio, quando estes não se propõem a atuar como instrumentos de mediação entre a escola e a universidade:

> o relatório de estágio pode ser utilizado como um instrumento de mediação em função de uma interação mais produtiva entre as instituições de ensino envolvidas nos estágios das licenciaturas, evitando, por exemplo: (a) a escrita burocrática com apontamentos superficiais a respeito das experiências vivenciadas, restrita a uma provável leitura pelo professor supervisor ou formador; (b) a reprodução de estereótipos sobre os professores, demais educadores da escola básica e suas práticas profissionais [...]. (SILVA, 2014, p. 34-35).

Em outras palavras, o professor supervisor, enquanto formador, deveria elevar o processo de elaboração do relatório de estágio pelos alunos professores a um patamar de produção de conhecimento e de saberes, mediado pela interação entre a escola e a universidade, através do contato com a realidade escolar e com seus atores. Sendo assim, "o

estágio precisa se consolidar como oportunidade de construção cooperativa de saberes entre as instituições formadoras envolvidas" (SILVA, 2014, p. 126).

Quando o aluno professor chega à escola para, num primeiro momento, realizar a etapa de observação e, num segundo momento, realizar a atuação, este está imbuído das impressões e das crenças que construiu ao longo de sua vida sobre o que seja a escola, sobre o papel de cada um dos agentes do ambiente educacional, sobre a importância do contexto escolar na formação do indivíduo, etc. Inicialmente, ao observar, o aluno professor precisa compreender o contexto e a dimensão simbólica dos processos que ocorrem especificamente na escola na qual está realizando suas observações. Em seguida, durante a atuação, vivencia os elementos constitutivos do fazer pedagógico, orientado por aquilo que aprendeu e por aquilo que acredita. Dessa maneira,

> Ao ingressar na escola como estagiário, o acadêmico precisa dialogar com as representações que fazem parte da cultura escolar local. Esse diálogo mobiliza suas próprias representações sobre a escola e sobre o ensino, constituídas a partir de sua experiência como estudante da educação básica, mas também a partir do discurso de formação inicial. (DORNELLES, 2012, p. 60).

Os relatórios de estágio apresentam elementos simbólicos e subjetivos, que emergem dos discursos de quem os produz. É nesse documento que o aluno professor expõe (ou ao menos deveria expor) suas impressões e seus sentimentos em relação ao seu ambiente de atuação e à sua própria formação. No que se refere especificamente ao professor de língua estrangeira em formação inicial, é importante destacar que a linguagem, e a forma como esse aluno professor a utiliza, também é capaz de refletir sua concepção de língua. Sobre isso, Brito afirma que

> Compreender os discursos que atravessam o professor de línguas em formação inicial é pensar em seus desdobramentos para a prática pedagógica desse sujeito, já que é na e pela linguagem que o seu fazer se constitui, sobretudo quando se leva em consideração que a linguagem não é apenas o meio pelo qual o professor desenvolverá sua prática, mas também o seu próprio objeto de ensino. (2012, p. 140).

Inúmeros são os desafios que o aluno professor enfrenta ao longo de sua formação inicial. O momento da elaboração do relatório de estágio não deixa de ser um desses momentos desafiadores. Muitos desses alunos professores têm dificuldade para estabelecer conexões entre o que aprenderam durante a graduação e o que experienciaram ao longo do

estágio de atuação. No que tange a isso,

> A produção do relatório de estágio na formação de professores deve configurar-se como um desafio, um esforço reflexivo e cognitivo de escrita biográfica profissional, que evidencia investigação da ação, da prática pedagógica, do exercício de articulação, da expressão do pensamento fundamentado no exercício da docência, da sistematização dos saberes e conhecimentos constituídos ao longo do curso universitário de formação docente. (PINHO; SUANNO, 2012, p. 229).

Diante disso, o que espera-se é que, tanto a atuação prática em contexto escolar quanto a reflexão que deve acontecer *sobre* e *nesta* prática, contribua para o avanço dos paradigmas educacionais e para a compreensão das dimensões que envolvem o fazer pedagógico, Nesse sentido, "os relatórios escritos podem contribuir para a formação de professores capazes de refletir criticamente sobre a própria prática profissional, podendo resultar em ganhos significativos para a contínua inovação do ensino" (SILVA; FAJARDO-TURBIN, 2012, p. 22-23). Não resta dúvida, portanto, de que os avanços e as inovações passam pela apropriação dos saberes constitutivos da prática docente e da reflexão frente ao papel do professor na sociedade.

Vários são os objetos de investigação presentes nos relatórios de estágio. No caso específico deste trabalho, busco verificar e analisar a mobilização dos saberes docentes, alicerçados nos estudos de Tardif (2005), analisando, também, questões relacionadas à articulação entre teoria e prática, além das noções de *habitus* e de reprodução baseadas em Bourdieu e Passeron (1992).

No próximo capítulo, trato dos aspectos metodológicos desta pesquisa, expondo desde a descrição do campo até as categorias de análise que subsidiarão as discussões feitas, posteriormente, no quinto e último capítulo, dedicado à análise interpretativista dos dados.

CAPÍTULO IV

"O conhecimento é, pois, elemento específico fundamental na construção do destino da humanidade. Daí sua relevância e a importância da educação, uma vez que sua legitimidade nasce exatamente de seu vínculo íntimo com o conhecimento".

Antônio J. Severino (2015, p. 27-28)

4. METODOLOGIA

A seguir, apresento a dimensão metodológica da pesquisa, a descrição do campo, o *corpus*, a coleta de dados e as categorias de análise, e, finalmente, a apresentação e análise interpretativista dos dados.

4.1 A dimensão metodológica da pesquisa

Uma pesquisa consiste na abordagem do objeto a partir da aplicação de recursos técnicos, ou seja, de procedimentos baseados em determinado método científico, que, por sua vez, se apoia em fundamentos epistemológicos. A pesquisa no campo da educação apresenta inúmeros desafios, entre eles, o de lidar com um campo cheio de especificidades e subjetividades, e o pesquisador da educação precisa estar disposto a enfrentar os desafios para encontrar as respostas que procura. A abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; ERICKSON, 1989), muito recorrente nas ciências humanas, busca responder indagações científicas, originadas na problemática apresentada por determinado campo de pesquisa. Essa abordagem permite acessar as dimensões humana, plural e interdependente aos fenômenos da escola.

Optei por uma abordagem qualitativa nesta pesquisa, levando em conta as especificidades do *corpus*, a saber, os relatórios de estágio. Mesmo não tratando-se de uma

pesquisa quantitativa, incluí alguns dados numéricos ao longo das análises, a fim de tornar mais claro ao leitor quantos relatórios de estágio estavam disponíveis, quantos foram descartados e quantos foram analisados neste estudo. Além disso, apresento resultados numéricos referentes aos saberes docentes presentes nesses relatórios de estágio.

Por tratar-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, de caráter interpretativista (ERICKSON, 1989; MOITA LOPES, 1994), que envolve análise documental, entendo que a interpretação é necessária para se compreender a realidade e os significados que constituem o objeto de investigação. A interpretação nada mais é do que a construção de significados a partir da informação coletada ao longo da pesquisa. Para Moita Lopes (1994, p. 331), "na posição interpretativista, não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo, já que é esta que o determina: o mundo social é tomado como existindo na dependência do homem". Essa posição possibilita uma aproximação maior da realidade construída pelos sujeitos ao longo de sua experiência prática.

A seguir, descrevo o campo de pesquisa, apresentando brevemente o contexto no qual as discussões trazidas neste trabalho se inserem.

4.2 A descrição do campo de pesquisa

O campo de pesquisa é o curso de Letras ofertado pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, abrigado pelo Departamento de Letras – DELET, do *Campus* de Irati. O curso de Letras em questão foi implantado em 1975 e, ao longo dos anos, foi sendo reconfigurado em termos de currículo e, também, em termos de habilitações a serem oferecidas à comunidade local e regional (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2002).

Inicialmente, o Curso de Letras do *Campus* de Irati era ofertado em um tempo mínimo de cinco anos e os professores formados estavam licenciados em habilitação dupla, português-inglês e suas respectivas literaturas. Após passar por quatro processos de reestruturação (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2002), o Curso de Letras hoje é cursado em um tempo mínimo de quatro anos e são ofertadas três habilitações distintas – português e suas respectivas literaturas, inglês e suas respectivas literaturas e espanhol e suas respectivas literaturas –, que são escolhidas pelo discente no ato da inscrição no vestibular.

As mudanças na organização do Curso de Letras *Campus* Irati sempre foram motivadas pelas atualizações das propostas pedagógicas das instituições de ensino, determinadas pelas leis criadas pelo governo federal. A LDB, de 1996, determinou a obrigatoriedade da oferta de, ao menos, uma língua estrangeira nos anos finais do ensino fundamental. Portanto, a alteração do curso se deu em função de uma pertinência histórica, social, pedagógica e política (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2002).

Segundo o Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras (2002), *Campus* Irati, o objetivo geral do curso é a formação de professores, tanto de língua portuguesa como de língua inglesa e espanhola, que dominem as estruturas das línguas que suas habilitações contemplam, bem como os níveis linguísticos, culturais e tecnológicos de cada uma delas. Também se busca por meio do curso a formação de professores pesquisadores, preparados para a docência no ensino fundamental e médio. Como objetivos específicos, o documento apresenta os seguintes: a) oferecer o aporte teórico e metodológico necessários às licenciaturas; b) integrar práticas de ensino e pesquisa ao processo de formação docente; c) proporcionar a integração, para fins de formação de grupos de pesquisa e implementação de projetos, entre discentes e docentes da universidade, e de outras instituições; e d) propiciar a interdisciplinaridade entre as habilitações e entre as disciplinas ofertadas em cada habilitação.

Hoje, o discente que opta desde o primeiro ano pela habilitação que deseja cursar, conta com uma matriz curricular na qual existem disciplinas específicas e comuns entre as três habilitações. Além disso, no terceiro e quarto anos, o discente cumpre carga horária em Estágio Supervisionado, disciplinas optativas e, no último ano, apresenta TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), assegurando, assim, o aprofundamento dos estudos em áreas específicas e prática docente e a pesquisa.

As disciplinas de Estágio Supervisionado I e II[8] do Curso de Letras-Espanhol, da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, preveem carga horária de 10 horas de observação e de 30 horas de atuação (PLANOS DE ENSINO, 2016[9]). O período de observação tem como objetivo permitir que o acadêmico faça um primeiro contato com a realidade escolar, para, só então, a partir de sua reflexão, propor sua atuação. Já o período

[8] Disciplinas e ementas referente à matriz curricular do ano de 2009, disponíveis em: http://www2.unicentro.br/proen/files/2012/11/LETRAS-I-2009-ementas.pdf, na página da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO.

[9] Os planos de Ensino estão disponíveis em: http://sguweb.unicentro.br/pdplanoensinos/pesquisa, na página da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO.

de atuação pretende, a partir da segunda metade do curso, aproximar o aluno da realidade na qual ele atuará enquanto profissional.

As escolas disponibilizadas como campo de práticas para os acadêmicos realizam seus estágios de observação e atuação estão situadas em Irati/PR e possuem convênio firmado com a universidade. Também é elaborado um Termo de Compromisso de Estágio – TCE, que é assinado pelo acadêmico, pela escola e pela universidade, conferindo maior segurança aos envolvidos e maior credibilidade ao processo de estágio supervisionado.

A disciplina de Estágio Supervisionado I, cursada no 3º (terceiro) ano do curso de Letras-Espanhol, prevê em sua ementa os seguintes conteúdos a serem trabalhados em 4 horas/aula semanais, totalizando 136 horas/aula, ao longo do ano letivo:

> Abordagens de ensino de língua estrangeira. Planejamento, elaboração e análise de material didático específico. Contato com a realidade educacional. Assistência ao professor em serviço por meio da observação e atuação em sala de aula no ensino fundamental. (PLANOS DE ENSINO, 2016).

Já a disciplina de Estágio Supervisionado II, cursada no 4º (quarto) ano do curso de Letras-Espanhol, prevê em sua emanta os seguintes conteúdos a serem trabalhados, igualmente distribuídos em 4 horas/aula semanais, totalizando 136 horas/aula, ao longo do ano letivo:

> O ensino da língua espanhola por meio da consideração e prática de procedimentos e estratégias diversas. Elaboração e execução de projetos nas escolas. Assistência ao professor em serviço por meio da observação e atuação em sala de aula no ensino médio. (PLANOS DE ENSINO, 2016).

Quanto aos objetivos, as disciplinas de Estágio Supervisionado I e II apresentam os mesmos objetivos, que são os seguintes: 1) Favorecer a integração da Universidade com a comunidade escolar; 2) Oportunizar o desenvolvimento de alternativas didáticas, na forma de projetos, oficinas e/ou palestras com vistas à experimentação e aplicação de recursos necessários para a prática docente; 3) Orientar a elaboração de planos de ação pedagógica embasados na realidade escolar por meio de pressupostos teóricos que o fundamentem; 4) Oportunizar a vivência de práticas pedagógicas que possibilitem, considerando a realidade escolar, a fundamentação de conhecimentos constituídos da atividade profissional e a produção contínua de conhecimento; e 5) Possibilitar, pelo constante contato com a realidade escolar, a reflexão sobre a prática pedagógica e, em consequência, o seu redimensionamento,

conforme objetivos a serem alcançados.

Abaixo, seguem os quadros 2 e 3, com informações gerais sobre as disciplinas de Estágio Supervisionado I e II. Entre as informações apresentadas estão a carga horária total, a ementa e a carga horária de práticas:

Quadro 2: Disciplina de Estágio Supervisionado I

Curso: Letras-Espanhol	***Campus*:** Irati
Disciplina: Estágio Supervisionado I **Série:** 3º Ano	**Carga horária anual da disciplina:** 136 horas/aula **Turno:** Noite
Ementa: Abordagens de ensino de língua estrangeira. Planejamento, elaboração e análise de material didático específico. Contato com a realidade educacional. Assistência ao professor em serviço por meio da observação e atuação em sala de aula no ensino fundamental.	
Carga horária de Práticas: 40 horas/aula, divididas da seguinte forma: • 10 horas/aula de Observação em sala de aula de Ensino Fundamental • 30 horas/aula de Atuação em sala de aula de Ensino Fundamental	

Fonte: A autora (2016)

Quadro 3: Disciplina de Estágio Supervisionado II

Curso: Letras-Espanhol	***Campus*:** Irati
Disciplina: Estágio Supervisionado II	**Carga horária anual da disciplina:** 136 horas/aula
Série: 4º Ano	**Turno:** Noite
Ementa: O ensino da língua espanhola por meio da consideração e prática de procedimentos e estratégias diversas. Elaboração e execução de projetos nas escolas. Assistência ao professor em serviço por meio da observação e atuação em sala de aula no ensino médio.	
Carga horária de Práticas: 40 horas/aula, divididas da seguinte forma: • 10 horas/aula de Observação em sala de aula de Ensino Fundamental • 30 horas/aula de Atuação em sala de aula de Ensino Fundamental	

Fonte: A autora (2016)

Na disciplina de Estágio Supervisionado I, o estudo das abordagens de ensino de língua estrangeira tem por objetivo fazer com que o aluno professor conheça e compreenda as diferentes abordagens de ensino, a fim de permitir-lhe identificar, em um primeiro momento, durante as observações, quais abordagens norteiam o trabalho do professor

regente em sala de aula. Posteriormente, a compreensão dessas abordagens o ajudam a definir qual/quais delas lhe parecem ser mais adequadas ao seu contexto de atuação, ou mesmo aos conteúdos e materiais que terá disponíveis em seu campo de prática. No que se refere ao planejamento, elaboração e análise de material didático específico, as discussões são realizadas com o intuito de dar suporte ao aluno professor na elaboração de seus planos de aula e na seleção e elaboração de materiais. A disciplina de Estágio Supervisionado II, por sua vez, prevê discussões acerca do ensino da língua espanhola por meio da consideração e prática de procedimentos e estratégias diversas, buscando desenvolver no aluno professor um conhecimento mais aprofundado a respeito das concepções, procedimentos e estratégias de ensino e aprendizagem de língua estrangeira – espanhol. Ambas as disciplinas se apresentam como espaços de discussão e reflexão sobre as práticas e sobre a formação do aluno professor.

No próximo item, apresento o *corpus* desta pesquisa, trazendo informações a respeito da forma como foram coletados os dados e de quais são os elementos que compõem o formato desse *corpus*. Além disso, apresento os procedimentos e critérios de seleção dos dados.

4.3 O *corpus*

O *corpus* desta pesquisa consiste em um conjunto de relatórios de estágio, que são classificados como documentos do tipo técnico (SEVERINO, 2015; LÜDKE; ANDRÉ, 1986), elaborados com o intuito de sistematizar práticas pedagógicas realizadas anteriormente, descrevendo os procedimentos de ação e de articulação entre a teoria aprendida e a prática vivenciada. No campo científico, documento consiste em objeto constituído como suporte material de informação sobre os fenômenos que se pretende pesquisar (SEVERINO, 2015, p. 124).

Cabe destacar que os relatórios de estágio selecionados e analisados nesta pesquisa foram produzidos em língua espanhola, nas disciplinas de Estágio Supervisionado I e II, da licenciatura em Letras-Espanhol, Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, *Campus* de Irati. Os relatórios foram elaborados após o cumprimento total da carga horária, correspondente a 10 horas/aula de observação e 30 horas/aula de atuação. Como professora

da disciplina de Estágio Supervisionado, orientei a elaboração desses relatórios, acompanhando todo o processo de organização e estruturação do texto, apontando aspectos que necessitavam de correção e/ou adequação. Porém, os relatórios constituintes do *corpus* não passaram por processo de refacção, posto que os alunos desenvolvem este documento após o período de suas práticas e o processo final de entrega corresponde ao término do ano letivo. Nesse sentido, o relatório não passa por um processo de reescrita e de discussão de seu conteúdo, tendo em vista o cronograma estabelecido para a disciplina. Porém, dito isto, como foi argumentado anteriormente, cabe um papel distinto ao relatório de estágio e é esse um dos aspectos que quero defender durante a escrita desta dissertação: que o relatório de estágio ganhe um papel de destaque no processo de formação docente, já que, a partir dele, o percurso de formação docente pode ser evidenciado, assim como o exercício de reflexão que foi desenvolvido pelo professor em formação.

Para esta pesquisa, selecionei 24 (vinte e quatro) relatórios de estágio, disponibilizados por seus autores por meio de Termo de Consentimento Informado Livre e Esclarecido – TCLE (vide anexo), que foram numerados de 1 a 24, obedecendo a seguinte organização: de 1 a 9, relatórios apresentados no ano de 2014, na disciplina de Estágio Supervisionado I; de 10 a 15, relatórios apresentados no ano de 2014, na disciplina de Estágio Supervisionado II; e, de 16 a 24, relatórios apresentados no ano de 2015, na disciplina de Estágio Supervisionado II. Selecionei os relatórios de estágio mais recentes, dos anos de 2014 e 2015, para conferir um caráter mais atualizado aos dados. Os relatórios selecionados e analisados fazem parte do meu arquivo pessoal, enquanto professora de estágio supervisionado, e, também, do arquivo interno do Departamento de Letras – DELET, da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, *Campus* de Irati/PR.

A primeira providência após a seleção e numeração dos relatórios de estágio foi a leitura de todo o material a fim de buscar indícios, explícitos ou implícitos, dos saberes docentes ao longo dos textos. Após a leitura dos relatórios selecionados, escolhi 10 deles, que foram analisados de acordo com os objetivos desta pesquisa e segundo as categorias de análise, que consistem nos saberes docentes advindos da teoria, da prática e da formação dos alunos professores. Essas categorias serão melhor apresentadas e explicadas no item a seguir (item 4.4). Escolhi para análise os relatórios de número 1, 4, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18 e 21. A escolha dos relatórios de estágio para a análise levou em conta a ocorrência dos saberes no texto, ou seja, foram escolhidos os relatórios dos quais os saberes docentes emergiam, em maior grau, implícita ou explicitamente.

Apresentei, anteriormente, como costumam estar organizados, de forma geral, os relatórios de estágio no que se refere aos elementos constituintes deste documento (item 3.3). No caso dos relatórios de estágio analisados neste estudo, orientados por um roteiro elaborado por mim, a fim de dar aos acadêmicos a estrutura na qual o relatório de estágio deveria ser construído, estão presentes os elementos pré-textuais (capa, folha de rosto, sumário), os elementos textuais (introdução, relatório, conclusão), e, por fim, os elementos pós-textuais (referências bibliográficas, anexos). De modo geral, na introdução, os alunos professores apresentam a temática e os objetivos do estágio. Em seguida, trazem a caracterização do campo de atuação e do grupo, discorrendo acerca da escola e da(s) turma(s) na(s) qual(is) realizaram suas práticas. Depois, o relatório de observação, onde descrevem as 10 horas/aula de observação das aulas de língua espanhola nas turmas. A seguir, apresentam o relatório de atuação, onde narram as 30 horas/aula de atuação, estabelecendo articulações entre a teoria aprendida ao longo da licenciatura e a prática experienciada na escola. Após, tecem as conclusões a que chegaram a partir das experiências que vivenciaram na escola. Em seguida, aparecem as referências e, por último, os anexos, onde são trazidos todos os planos de aula, bem como todas as atividades desenvolvidas ao longo do período de atuação.

No quadro a seguir, está discriminado o número de relatórios referente aos anos de 2014 e 2015 (orientados por mim) disponíveis para análise, o número de relatórios descartados, pelo fato de não atenderem de maneira satisfatória aos objetivos e às categorias de análise, e, por último, o número de relatórios efetivamente analisados.

Quadro 4: Relatórios disponíveis, relatórios descartados, relatórios analisados

Relatórios de estágio disponíveis	Relatórios de estágio descartados	Relatórios de estágio analisados
24	14	10

Fonte: A autora (2016)

Em seguida, exponho a coleta de dados bibliográficos, o *corpus*, já apresentado anteriormente, e as categorias de análise desta pesquisa. Vale antecipar que as categorias de análise se baseiam nos saberes docentes propostos por Tardif (2005).

4.4 Coleta de dados e categorias de análise

No que se refere aos dados bibliográficos, inicialmente, fiz uma revisão de bibliografia referente às teorias pertinentes à reflexão sobre as temáticas abordadas neste estudo. Entende-se que a revisão teórica "tem o objetivo de circunscrever um dado problema de pesquisa dentro de um quadro de referencial teórico que pretende explicá-lo" (LUNA, 1997, p. 20). Nesse sentido, examinei obras de autores como: Tardif (2005), Azzi (2014) e Nóvoa (1999), que tratam dos saberes e da formação do profissional docente; Leffa (2001), que aborda a formação de professores de língua estrangeira; Schön (2008), que discute a questão do profissional reflexivo; Silva (2012, 2014), Pimenta (2014), Pimenta e Lima (2012), que tratam do relatório de estágio e do estágio supervisionado, discutindo a importância destes na formação docente. Além desses autores, Bourdieu (1989) e Bourdieu e Passeron (1992) contribuíram com as reflexões sobre *habitus,* campo, reprodução e a formação de professores.

Em seguida, selecionei o *corpus* da pesquisa, a partir dos quais foram elaboradas as categorias de análise e feitas as análises relacionadas aos objetivos estabelecidos para esta pesquisa. As categorias de análise consistem nos saberes docentes advindos da teoria, da prática e da formação dos alunos professores, e essas categorias se baseiam nos estudos realizados por Tardif (2005), já discutidos no capítulo II desta dissertação.

Para melhor visualização, no quadro a seguir, apresento as categorias de análise, que dizem respeito aos saberes docentes, além de apresentar algumas de suas principais características.

Quadro 5: Categorias de análise e suas características

Categorias de Análises/Saberes	Características de cada categoria
Saberes disciplinares	Saberes relacionados aos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da licenciatura.
Saberes da formação	Saberes relacionados aos conhecimentos pedagógicos e metodológicos aprendidos ao longo da formação docente.

Saberes curriculares	Saberes relacionados ao conhecimento da organização curricular das instituições de ensino.
Saberes da experiência	Saberes construídos ao longo das experiências vivenciadas pelo aluno professor em sua atuação prática.

Fonte: A autora (2016)

A partir da análise dos relatórios de estágios, investigo como se dá o processo de formação docente a partir dos relatórios de estágio, verificando quais são os saberes docentes destacados pelos alunos professores em seus relatórios, analisando quais desses saberes docentes são considerados mais importantes pelos alunos professores e, também, de que forma estão presentes os conceitos bourdieusianos de *habitus* e reprodução nos relatórios de estágio. A partir desses objetivos, espero responder as seguintes questões norteadoras, apresentadas no início deste trabalho, quais sejam: a) quais saberes docentes são apresentados pelos alunos professores em seus relatórios de estágio? b) quais saberes docentes são defendidos como importantes pelo aluno professor? e c) como se manifestam, nos relatórios de estágio, os conceitos de *habitus* e de reprodução, postulados por Bourdieu?

No próximo capítulo, apresento a análise interpretativista dos dados, destacando nos excertos analisados as categorias de análise apresentadas neste estudo. Além disso, a partir dos relatórios, discuto questões relacionadas à articulação entre teoria e prática, a prática reflexiva e os conceitos bourdieusianos de *habitus* e de reprodução.

CAPÍTULO V

"Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro do meu próprio desempenho".

Paulo Freire (2004, p. 68)

5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A proposta deste capítulo é a de apresentar a análise interpretativista dos excertos selecionados a partir da leitura dos relatórios de estágio que compõem o *corpus* desta pesquisa. Para tanto, apresento, inicialmente, a metodologia de análise, e, em seguida, as análises, segundo as categorias preestabelecidas.

5.1 Apresentação da metodologia de análise

Desenvolvi uma análise essencialmente qualitativa, ancorada nos estudos de Lüdke e André (1986) e Erickson (1989). Essa análise foi realizada a partir de documentos do tipo técnico (relatórios de estágio), segundo as categorias de análise relativas aos saberes docentes, baseados nos estudos de Tardif (2005), e, ainda, às noções de *habitus* e reprodução, segundo Bourdieu (1989) e Bourdieu e Passeron (1992).

O intuito foi o de analisar os fragmentos extraídos dos relatórios de estágio sob uma perspectiva interpretativista, baseada em análise de conteúdo, buscando compreender a visão dos alunos professores com relação à realidade que observaram e na qual também puderam atuar. A interpretação dos fragmentos busca, também, relacionar os saberes docentes ao discurso dos alunos professores no que se refere à sua própria formação.

Ao longo da leitura e análise dos documentos, foi possível perceber que alguns elementos oriundos das reflexões dos alunos professores, autores dos relatórios de estágio, permitem estabelecer uma relação com os saberes docentes, classificados por Tardif (2005), conforme visto no primeiro capítulo desta dissertação, em: a) saberes disciplinares; b) saberes da formação; c) saberes curriculares; e d) saberes da experiência.

Os relatórios selecionados e analisados evidenciam, ainda, a dificuldade dos alunos professores em produzirem textos em língua espanhola. Isso pode ser comprovado pelos excertos tomados nesta pesquisa para análise. Como o foco deste trabalho é o de buscar a mobilização de diferentes saberes por parte dos alunos estagiários ao longo de sua prática e de seu relatório, não me detive a analisar e/ou apontar questões de ordem linguística do texto.

Coloco-me na perspectiva de formadora pesquisadora, docente da disciplina de estágio supervisionado I e II, e supervisora das atividades na educação básica. Não descreverei aqui os professores das escolas, regentes das turmas nas quais os estágios ocorreram, pois como o foco foi a análise dos relatórios, e esses professores não participaram do processo de elaboração, não cabe aqui descrevê-los, assim como não será descrito o contexto de atuação.

Quanto aos alunos professores, autores dos relatórios selecionados e analisados, estes são acadêmicos dos 3º e 4º anos, do curso de Letras-Espanhol, Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, *Campus* de Irati/PR. O acadêmicos, autores dos relatórios de estágio, têm idades entre 20 e 40 anos e, em sua maioria, residem em cidades da região de Irati, à época da realização dos estágios supervisionados alguns deles eram trabalhadores em suas cidades e outros eram beneficiados por bolsas em programas como PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e IC (Programa de Iniciação Científica).

Vale destacar que os excertos serão apresentados sem alterações, sem correções linguísticas e sem traduções. Além disso, ressalto que os relatórios de estágio não foram analisados em sua totalidade, pois a parte dos anexos, composta pelos planos de aula aplicados nas turmas nas quais os alunos professores atuaram, não constituíram objeto de análise. Com relação aos excertos selecionados, a análise não foi realizada detendo-se a cada detalhe, em cada um deles. Os excertos são apresentados como forma de evidenciar a ocorrência e a mobilização dos saberes por parte dos alunos professores em seus relatórios. Portanto, nem todos os aspectos presentes em seus textos foram analisados no trabalho. Entendo que muitas outras questões poderiam ser extraídas desses excertos, porém, esta

pesquisa deteve-se às categorias de análise propostas e a outros aspectos relevantes à formação, também já citados anteriormente. Novas pesquisas podem, em outro momento, aprofundar essas análises e buscar outras categorias que possam emergir desses relatórios de estágio.

No próximo item, analiso os dados, destacando os excertos dos quais emergem os saberes docentes, bem como a prática reflexiva, oriunda das discussões realizadas pelos alunos professores nos relatórios de estágio por eles elaborados.

5.2 Análise interpretativista dos relatórios de estágio

Neste item, analiso os excertos coletados dos relatórios de estágio selecionados. As análises são orientadas pelas categorias de análise destacadas anteriormente e fundamentadas em termos teóricos e metodológicos, conforme apresentado nos capítulos anteriores.

Destaco, mais uma vez, que esta análise levou em conta os saberes docentes propostos por Tardif (2005). O autor divide os saberes em duas grandes dimensões: uma profissional, adquirida no âmbito da formação, à qual também estão relacionados os saberes disciplinares, oriundos de diferentes áreas do conhecimento; e outra ligada à experiência, adquirida na prática da profissão, à qual se vinculam também os saberes curriculares, presentes nos programas escolares.

É interessante observar como os alunos consideram o momento do estágio em termos de contribuições ao seu processo de formação. Portanto, antes de discutir a respeito das categorias de análise especificamente, vale destacar, brevemente, a ocorrência de inúmeras menções à importância do estágio supervisionado na formação docente. Muitos dos alunos professores enfatizam em seus relatórios as contribuições da disciplina de estágio supervisionado e a oportunidade de atuação prática promovida por ela. Seguem alguns excertos que lançam a temática do valor da prática na formação e do papel do estágio supervisionado nesse processo:

Excerto1

En mi punto de vista, las prácticas son decisivas y fundamentales en nuestra formación docente… (Relatório 11, Relatório de Atuação, p. 16, 2014).

Excerto 2

…La necesidad de mantener un contacto con la realidad profesional es indispensable… (Relatório 4, Introdução, p. 4, 2014).

Excerto 3

Las prácticas supervisadas hacen parte de la formación de profesores en las licenciaturas, ejercen un papel fundamental para que el alumno tenga contacto directo con el ambiente escolar donde va a actuar después de graduado como profesor. (Relatório 12, Conclusão, p. 22, 2014).

Excerto 4

Las prácticas se configuran como un elemento esencial en la formación docente en la medida en que posibilitan la concretización de la relación teoría y práctica y de la consolidación de saberes para enseñar. (Relatório 14, Conclusão, p. 16, 2014).

Excerto 5

Creo que mi práctica fue de suma importancia para enriquecer mi conocimiento acerca de la enseñanza, pues sin este periodo se quedaría difícil tener una base de cómo es la realizad de una sala de aula. Con esta oportunidad de mis prácticas estoy más preparada para enfrentar una clase en las escuelas y ejercer la profesión que yo he elegido para mí. (Relatório 15, Introdução, p. 3, 2014).

Excerto 6

…resalto la importancia y la necesidad de tenernos como asignatura la práctica supervisada, pues es a través de ella que tenemos la posibilidad de conocer el ambiente escolar, como también de enriquecer nuestra formación docente… (Relatório 15, Conclusão, p. 16-17, 2014).

Excerto 7

Esta etapa es considerada muy importante para el desenvolvimiento de nuestras futuras prácticas, bien como nos hace percibir o cuanto nosotros – futuros profesores – tenemos en aprender. Estar en contacto con la realidad escolar significa aprendizaje. (Relatório 16, Conclusão, p. 25, 2015).

Excerto 8

...se constituye como el real espacio de formación del profesional docente. […] Entre los objetivos de las PS está desarrollar acciones que establezcan una relación entre Universidad y la sociedad escolar, favoreciendo el intercambio de conocimiento entre las dos instituciones… (Relatório 17, Introdução, p. 2-3, 2015).

Excerto 9

...para un profesor en formación que aún no tiene un contacto con la profesión, este proceso es propiciado en las practicas, que tiene por objetivo acercar y poner los profesores en formación en contacto con la realidad profesional… (Relatório 18, Introdução, p. 4, 2015).

Os alunos professores, autores dos excertos acima, utilizam expressões como "*decisivas y fundamentales", "indispensable", "papel fundamental", "elemento esencial*", para se referirem às práticas e ao papel do estágio supervisionado em sua formação. A grande maioria dos relatórios analisados apresenta colocações a esse respeito, reconhecendo o papel do estágio supervisionado em sua formação. Percebe-se, em seus textos, que o momento do estágio é um dos mais aguardados pelos alunos professores e que muitos deles o concebem também como espaço de aprendizagem, de articulação entre teoria e prática e de construção de saberes. No excerto 8, por exemplo, o aluno professor reforça a ideia de que é por meio da prática que a formação docente se consolida e se legitima, ao afirmar que o estágio "*se constituye como el real espacio de formación del profesional docente".*

Além disso, os alunos professores também fazem uso de expressões como "contato com a realidade" e "real espaço de formação". Nesse sentido, Pimenta e Lima (2012, p. 45) destacam que esse contato com a realidade só faz sentido quando parte de um envolvimento maior e mais profundo por parte do aluno professor. Essa se contrapõe, portanto, a uma ideia de estágio como etapa burocratizada da formação docente. Sendo assim, a concepção de

aproximação à realidade precisa ser entendida como momento de pesquisa, de reflexão e de maior envolvimento nesse processo.

A seguir, apresento as análises, elencadas de acordo com as categorias anteriormente apresentadas, baseadas nos saberes docentes propostos por Tardif (2005).

5.2.1 Saberes Disciplinares

Conforme abordado no item 2.3 desta dissertação, os saberes disciplinares são os relacionados aos conhecimentos teóricos adquiridos pelo aluno professor ao longo da licenciatura. Dizem respeito aos campos de conhecimento teórico (das ciências humanas, das ciências exatas, das ciências biológicas, etc.) e foram produzidos e acumulados pela sociedade com o passar dos anos. Esses saberes são administrados pela comunidade científica e pela academia, e seu acesso se dá por meio das instituições de ensino, nas quais esses saberes constituem os campos de conhecimento, trabalhados sob a forma de conteúdos teóricos nas disciplinas dos cursos de licenciatura.

No que se refere à articulação entre teoria e prática, cabe destacar que os saberes dos professores, sejam eles disciplinares, da formação, curriculares ou da experiência, estão "a serviço do trabalho" (TARDIF, 2005, p. 17). Sendo assim, é importante que os alunos professores compreendam a indissociabilidade existente entre teoria e prática, ou seja, entre os saberes ditos teóricos e os saberes da prática. Apresento a seguir alguns excertos nos quais os alunos professores discorrem acerca dessa temática:

> Excerto 10
>
> *...cuando llegamos a esta etapa de formación miramos o cuánto es importante todo el proceso de embasamiento teórico que vamos construyendo durante los primeros años de graduación...* (Relatório 1, Introdução, p. 4, 2014).

> Excerto 11
>
> *Las prácticas me fueron la oportunidad de crecimiento profesional y personal, pues propiciaron este hilo de ligación entre escuela y universidad, un hilo entre*

la práctica y la teoría. [...] además de transmitir conocimiento también aprendemos mucho. (Relatório 4, Conclusão, p. 28, 2014).

Excerto 12

La propuesta inicial de las prácticas es colocar el futuro profesor en el contexto real de la escuela, siendo entonces un puente de acceso entre la teoría adquirida en el espacio de la universidad y la práctica en el ambiente escolar. (Relatório 14, Introdução, p. 4, 2014).

Excerto 13

Todo el dinamismo de esa formación es una especie de fio conductor entre el profesor y la construcción de saberes, saberes eses que están directamente ligados a las prácticas y vivencias en las clases y consecuentemente con las estratégicas metodológicas que el educador contiene, permitiendo que él consiga integrar la teoría con la práctica. (Relatório 11, Introdução, p. 3, 2014).

No excerto 10, por exemplo, já na introdução do relatório de estágio, o aluno professor expõe questões referentes à sua formação acadêmica, destacando a importância do conhecimento teórico adquirido ao longo da graduação, os saberes disciplinares evidenciados por ele ao aproximar-se da prática na realização do estágio supervisionado. Nos excerto 11 e 12, os alunos professores destacam o estágio como possibilidade de estabelecer um elo entre a escola e a universidade e entre a teoria e a prática, além de possibilitar a aprendizagem, uma vez que "todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação" (TARDIF, 2005, p. 35). No excerto 12, especificamente, o aluno professor deixa claro que a universidade constitui-se como o espaço da teoria, enquanto a escola seria o local da prática. É possível extrair do excerto 13 que o aluno professor acredita que a articulação entre teoria e prática se dá por meio dos saberes, pelas experiências em sala de aula e pelas estratégias metodológicas que o professor utiliza.

Além disso, os textos dos alunos professores denunciam outra dimensão relacionada à questão da teoria e da prática no campo de atuação que é a da aplicação da teoria. Ao analisar os próximos excertos, percebe-se que os alunos professores compreendem sua atuação como um momento de colocar em prática os conhecimentos adquiridos durante a licenciatura. Dito de outra forma, este seria o momento de aplicabilidade da teoria.

Excerto 14

Es un momento que ofrece la oportunidad de poner en práctica las teorías o abordajes vistos en el curso. (Relatório 21, Introdução, p. 4, 2015).

Excerto 15

...la real función del educador, transmitir de forma eficaz lo que desea enseñar. (Relatório 1, Relatório de Atuação, p. 20, 2014).

Excerto 16

...tenemos la visión no solo de la teoría, pero también de esta aplicada en la realidad... (Relatório 4, Introdução, p. 4, 2014).

Excerto 17

Es en este momento que el graduando debe poner en práctica toda la teoría que aprendió... (Relatório 11, Introdução, p. 3, 2014).

Excerto 18

...la actuación es el momento en que el alumno debe aplicar sus conocimientos académicos en situaciones de práctica profesional... (Relatório 14, Introdução, p. 4, 2014).

Excerto 19

Aún, a través de ese proceso de las prácticas podemos aplicar la teoría aprendida en la universidad... (Relatório 18, Introdução, p. 5, 2015).

Excerto 20

...busqué poner en práctica todo el conocimiento adquirido en la universidad. (Relatório 15, Introdução, p. 3, 2014).

Pelos excertos coletados, é possível perceber que a maioria dos alunos professores expressam essa visão aplicacionista das teorias no campo de atuação, uma vez que ela está presente em 7 dos 10 relatórios analisados. Para Tardif (2005, p. 65), "a relação entre os

saberes e o trabalho docente não pode ser pensada segundo o modelo aplicacionista da racionalidade técnica [...] no qual os saberes antecedem a prática", o que também está relacionado à noção de reprodução descrita por Bourdieu e Passeron (1992), uma vez que a aplicabilidade da teoria pode ser vista como reprodução de modelos experimentados pelo aluno professor como discente. A relação que se estabelece, nesse caso, é a de um profissional docente que parece não refletir sobre a sua prática, apenas reproduz aquilo que aprendeu e concebeu como sendo prática. Nessa perspectiva, o professor é concebido como um "transmissor", um "portador" (TARDIF, 2005), e não como um produtor de saberes. Ainda, o estágio supervisionado, nessa concepção, configura-se como o momento de aplicação prática do que foi aprendido na teoria, ou seja, quando "eles vão estagiar para 'aplicarem' os conhecimentos" (TARDIF, 2005, p. 270).

Os alunos professores, autores dos excertos 21 e 22, expõem alguns problemas referentes a esta aplicabilidade da teoria na escola:

> Excerto 21
>
> *...en el ejercicio de la docencia, puede ocurrir acontecimientos que presentan una serie de factores que se distancian de las teorías. Teoría y práctica ni siempre caminan juntas.* (Relatório 18, Introdução, p. 4, 2015).

> Excerto 22
>
> *Cuando tenemos que colocar en práctica toda la teoría que aprendemos en la universidad, percibimos que hay un cierto problema en esto. Muchas veces tenemos dificultad con la lengua propiamente dicta (gramática, oralidad, etc.), tenemos también en algunos casos, poca aceptación por parte de algunos alumnos, intentamos relacionar contenidos, textos entre otros materiales que estudiamos en la universidad, con las prácticas y descubrimos que en algunos casos esto no es posible y no trae resultados positivos. Me parece que esto es un problema, pero con solución, se tenemos dificultades con la lengua, podemos estudiar y aprender la mejor forma de enseñar aquel determinado contenido [...].* (Relatório 11, Conclusão, p. 17, 2014).

No primeiro caso, o aluno professor trata da imprevisibilidade inerente ao contexto de sala de aula, destacando que a teoria, muitas vezes, não é capaz de dar conta de certas questões e que, nesse caso, a teoria e a prática "*ni siempre caminan juntas*". Quanto a isso,

Imbernón (2014) afirma que "é difícil generalizar situações de docência já que a profissão não enfrenta problemas e sim situações problemáticas contextualizadas" (IMBERNÓN, 2014, p. 40), entendendo que cada problema está inserido em um contexto específico, requerendo, portanto, abordagem específica, abordagem essa que nem sempre é prevista no campo teórico. Ainda, percebe-se que o aluno professor demonstra compreender a impossibilidade de se apoiar em teorias como se fossem modelos infalíveis e capazes de dar respostas a todas as demandas da sala de aula. Nesse sentido, pode-se dizer que há um deslocamento de percepção e, consequentemente, não haverá reprodução na prática do professor, uma vez que ele entende que as respostas nem sempre estão prontas, ou mesmo podem ser copiadas de um contexto a outro.

No último caso, no excerto 22, um dos problemas apontados pelo aluno professor reside nas dificuldades que ele próprio apresenta com relação ao domínio da língua estrangeira, objeto de seu trabalho. Esse problema apresentado está relacionado com os saberes oriundos da formação profissional docente (os saberes da formação serão discutidos de maneira mais aprofundada na análise dos excertos do próximo item, 5.2.2), ao passo que as dificuldades que ele expõe são da ordem dos conteúdos que compõem o seu objeto de trabalho, ou seja, a língua estrangeira (LE) que ele ensina. Os saberes dos professores de línguas são os saberes linguísticos, literários, culturais, que serão trabalhados no campo de atuação, de acordo com os currículos preestabelecidos pela escola, por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP), orientado pelas Diretrizes e/ou Parâmetros curriculares (DCE, PCN). Pode-se dizer que a noção bourdieusiana de reprodução é apresentada pelo aluno professor nesse excerto quando ele afirma que *"intentamos relacionar contenidos, textos entre otros materiales que estudiamos en la universidad, con las prácticas y descubrimos que en algunos casos esto no es posible y no trae resultados positivos"*. Nesse caso, o aluno professor afirma que reproduz na escola os conteúdos, materiais e, certamente, a metodologia, que aprendeu na universidade. No entanto, em seguida já destaca que nem sempre obteve êxito. Nesse caso, outra noção bourdieusiana se evidencia nessa passagem, a de *habitus*, ao compreender-se que a prática se traduz em um processo de aprendizagem, no qual as experiências anteriores são revistas e ressignificadas, gerando novas disposições, ou *habitus*, com relação às demandas, ou mesmo, à resolução de problemas da prática educativa.

Nos excertos a seguir, pode-se observar a opinião dos alunos professores de que os saberes disciplinares é que fundamentam uma boa prática docente. Seguem os excertos:

Excerto 23

[...] la teoría es la fundamentación para que la práctica sea bien hecha [...]. (Relatório 11, Conclusão, p. 17, 2014).

Excerto 24

Cuando mezclamos teoría y práctica, tenemos como resultado una formación completa, pues una independe de la otra, no hay práctica sin teoría y ni teoría sin práctica. (Relatório 11, Introdução, p. 3, 2014).

Os saberes disciplinares, quando mobilizados, fornecem o embasamento teórico necessário à prática docente. Os saberes disciplinares, assim como os demais saberes, "são elementos constitutivos da prática docente" (TARDIF, 2005, 39), porém, não podem ser entendidos como elementos isolados ou suficientes para o trabalho docente. Cabe trazer aqui novamente uma questão levantada por Tardif (2005), quando este afirma que existe uma diferença muito grande entre o que se trabalha durante os cursos de formação e o que realmente o professor experimenta na escola. Sendo assim, os saberes disciplinares mobilizados, junto aos demais saberes (da formação, curriculares e da experiência), é que permitirão uma formação e uma prática mais sólidas.

5.2.2 Saberes da Formação

Os saberes da formação são os relacionados aos conhecimentos pedagógicos e metodológicos aprendidos ao longo da formação docente. São os saberes pertinentes ao processo de formação inicial ou continuada de professores e dizem respeito aos conhecimentos técnicos, pedagógicos e metodológicos necessários à prática docente. Além disso, fazem parte dos saberes da formação os conhecimentos relacionados ao conteúdo que deve ser ensinado na escola. A esse respeito, os excertos apresentados a seguir trazem especificidades relacionadas aos saberes do professor de línguas estrangeiras e a ocorrência de descrições e reflexões acerca dos conteúdos a serem ensinados, destacando em alguns dos excertos, inclusive, as questões metodológicas pertinentes a esses conteúdos. Seguem os excertos:

Excerto 25

La temática trabajada después del español en el mundo, fue el presente de indicativo. Empecé la clase haciendo una explicación de lo que ocurre en este tiempo verbal, bien como, su proximidad con el portugués. (Relatório 11, Relatório de Atuação, p. 9, 2014).

Excerto 26

La enseñanza de lenguas extranjeras no debe limitarse al desarrollo del aprendizaje solo de sus estructuras gramaticales, sino también considerar que una lengua pertence a un amplio espacio sociocultural del otro. En esta perspectiva, cabe al profesor buscar estrategias de aprendizaje para interrelacionar los diversos elementos que constituyen una lengua, además de llevar en cuenta las influencias que la lengua materna puede causar en la adquisición de una L2. (Relatório 12, Conclusão, p. 22, 2014).

Excerto 27

Durante mis prácticas he intentado hacer con que los alumnos utilizasen las cuatro habilidades lingüísticas para que aprendiesen y dominasen la lengua en todos los aspectos. La habilidad de leer fue trabajada principalmente a través de la lectura de textos de varios géneros y de interpretación… (Relatório 14, Relatório de Atuação, p. 13, 2014).

Excerto 28

En las primeras clases fueran adoptadas metodologías que daban un mayor enfoque a contenidos comunicativos, llevando en cuenta el desarrollo de las cuatro destrezas del lenguaje, la comprensión oral, la expresión oral, comprensión escrita y la expresión escrita. (Relatório 17, Relatório de Atuação, p. 10, 2015).

Excerto 29

…las prácticas ofrecen un contacto con la lengua de manera diferenciada de la universidad en que nosotros somos aprendices, pues en la escuela somos los que transmiten el conocimiento y vivenciamos situaciones del uso de la lengua de distintas perspectivas… (Relatório 18, Introdução, p. 4-5, 2015)

Nos excertos anteriores estão presentes nos textos dos alunos professores o destaque a conhecimentos gramaticais trabalhados em sala de aula, bem como aspectos relacionados à articulação entre os saberes relativos à língua materna e à língua estrangeira. No excerto 26, o aluno professor faz referência, também, à influência que a língua materna pode exercer no processo de aquisição de uma L2 (Segunda Língua), mas, nesse caso, ele não explica como se daria essa influência. Além disso, o aluno professor, autor do excerto 26, destaca a necessidade de se trabalhar também aspectos socioculturais relativos ao idioma que se ensina, entendendo que a língua pertence a "*a un amplio espacio sociocultural"*. Nos excertos 27 e 28, são trazidas questões referentes às quatro habilidades, propostas pela abordagem comunicativa. Esta abordagem surge nos anos 1970, na Europa, e apresentou uma série de princípios norteadores da prática docente (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010). De modo geral, o que se percebe nos relatórios analisados, é que muitos dos alunos professores preconizam o uso da abordagem comunicativa em suas aulas, baseando-o no trabalho com as quatro habilidades, conforme aparecem nos excertos 27 e 28, uma vez que esta abordagem representa o modelo de ensino experimentado por eles durante a graduação. Leffa (2001, 334) destaca que a formação do professor de línguas estrangeiras envolve o "domínio de diferentes áreas de conhecimento", sejam elas linguísticas, pedagógicas ou metodológicas, necessárias à prática docente. Ainda com relação a isso, Tardif (2005) considera o conhecimento do conteúdo a ser ensinado parte fundamental do conhecimento pedagógico. No entanto, segundo ele, "conhecer bem a matéria que se deve ensinar é apenas uma condição necessária, e não uma condição suficiente, do trabalho pedagógico" (TARDIF, 2005, p. 120).

Já no excerto 29, o aluno professor apresenta o estágio como possibilidade de mudança na perspectiva de uso da língua estrangeira por parte do aluno professor, uma vez que na universidade ele a utiliza da perspectiva de aluno/aprendiz e, na escola, ele passa a utilizá-la da perspectiva de quem ensina a língua estrangeira. Mais uma vez, não há por parte do aluno professor, autor do excerto 28, uma reflexão e maior aprofundamento referente a essa mudança de perspectiva em seu texto, mas pode-se inferir que ele enxerga esta questão como um elemento de dificuldade em seu processo atuação.

No que se refere às metodologias de ensino, sendo elas constitutivas dos saberes da formação, apresento, a seguir, dois excertos em que os alunos professores, autores dos relatórios analisados, destacam elementos desta temática:

Excerto 30

...se percebe que cabe al profesor tener el conocimiento de los métodos y de las metodologías, del nivel de conocimientos de los alumnos, de los dominios que ya tienen y la autonomía al utilizar los distintos métodos, teniendo en vista las necesidades que un salón de clase heterogénea presenta. (Relatório 11, Relatório de Atuação, p. 16, 2014).

Excerto 31

Las metodologías que utilicé para las clases de prácticas fueron la tradicional y la comunicativa. Eso se explica por virtudes de los alumnos resistieren un poco con relación a las conversaciones en el salón de clase por motivos de timidez o miedo de causar errores. (Relatório 18, Relatório de Atuação, p. 11, 2015).

No excerto 30, o aluno professor ressalta a importância do conhecimento dos diferentes métodos, para proceder a escolha do que melhor se adequa às características do grupo com o qual vai-se trabalhar, dadas as características heterogêneas do público alvo. No excerto 31, o aluno professor relata que utilizou as metodologias tradicional e comunicativa. A primeira se caracteriza pelo trabalho focado na estrutura da língua e em seus aspectos gramaticais, enquanto a segunda trabalha o potencial funcional e comunicativo da língua, enfatizando as necessidades e preferências dos alunos (RICHARDS; RODGERS, 2001). A alternância entre uma metodologia e outra, segundo o aluno professor, se deu pela resistência apresentada pelos alunos diante na exposição em exercícios de conversação.

A seguir, apresento alguns excertos nos quais se destaca o momento de observação, que antecede à atuação dos alunos professores no seu campo de estágio. Eis o que os alunos professores afirmam acerca desse momento:

Excerto 32

Percibí que la docente explica varias veces en portugués y hace comparaciones de expresiones lingüísticas entre una lengua y otra para que haya una mejor compresión. (Relatório 4, Relatório de Observação, p. 9, 2014).

Excerto 33

El método que la profesora usa para enseñar el español es el comunicativo. Para esto, ella instiga las interacciones y las hablas en español y para las actividades pide para escribir todo en esta lengua. (Relatório 18, Relatório de Observação, p. 8, 2015).

Excerto 34

Por medio de la observación podremos nos apropriar de conocimientos y metodologías que el profesor observado tiene, y aún, difundir y-o testar nuevas metodologías que aprendió en la universidad. (Relatório 17, Relatório de Observação, p. 6, 2015).

Os alunos professores, autores dos excertos 32 e 33, fazem referência a procedimentos e métodos utilizados durante as aulas observadas. Já no excerto 34, o autor fala da observação como forma de apropriar-se das metodologias do professor observado, afim de difundi-las, posteriormente, em suas próprias práticas. Nesse último excerto, está evidenciada a noção de reprodução (BOURDIEU; PASSERON, 1992), na qual o aluno professor assume uma postura reprodutora da metodologia que observa e que aprendeu na universidade. Quando toma-se uma postura reprodutora em relação à prática docente, isso não permite reflexão sobre ela, conforme já visto no item anterior, nos saberes disciplinares. Por outro lado, no excerto a seguir, o aluno professor evidencia algumas problemáticas observadas e, por meio de uma reflexão, mesmo que superficial, acaba por romper com o modelo da reprodução:

Excerto 35

Se percibió en estos dos días que a pesar de algunas diferencias entre el comportamiento de las turmas la profesora regente opto por trabajar de formas semejantes en todas la clases, pero se olvidó de llevar en consideración que cada clase, aprende de forma distinta y talvez algunas clases más agitadas necesiten de abordajes más lúdicas.[...] La clase tuvo el mismo contenido de las otras clases de 1º años que la profesora actúa, por lo tanto vemos que la metodología de la profesora regente no lleva en consideración la individualidad de cada clase, pero si el contenido, ya que trabaja de forma totalmente igual en sus clases con contenidos iguales, hasta mismo aplicando las mismas evaluaciones, sin alterar in nada su método. (Relatório 17, Relatório de Observação, p. 8, 2015).

Está presente nesse excerto 35 a percepção do aluno professor de que, mesmo havendo diferenças entre as turmas observadas, o professor optou por trabalhar de forma semelhante os conteúdos, reproduzindo sua própria prática, não levando em consideração as especificidades inerentes a cada um dos grupos. O aluno professor, inclusive, sugere o uso de atividades lúdicas como forma de trabalhar com turmas mais agitadas, e segue seu texto destacando que até mesmo avaliações são trabalhadas da mesma forma em ambas as turmas. Mais adiante, o aluno professor expressa sua opinião a respeito dos motivos que levaram a professora regente a não revisar sua metodologia, afirmando acreditar que isso se deve às condições se superlotação das salas, ao desinteresse dos alunos pelas aulas e pela língua espanhola:

> Excerto 36
>
> *Creo que la profesora observada no pudo juntar el contenido a ser trabajado a abordajes más interesantes, del punto de vista pedagógico, por algunos factores comunes a escuelas públicas, como salas superlotadas, alumnos desinteresados, falta de interés por el español, etc.* (Relatório 17, Relatório de Observação, p. 9, 2015).

Em vários excertos analisados, a variação das metodologias, de acordo com os contextos, os grupos, ou mesmo com os conteúdos a serem trabalhados, são bastante presentes. A seguir, apresento algumas dessas ocorrências:

> Excerto 37
>
> *...a pesar de trabajar los mismos contenidos la metodología ni siempre era la misma, pues tenía que adaptarla a las especificidades de la turma para que consiguiesen comprender y asimilar los contenidos.* (Relatório 14, Relatório de Atuação, p. 16, 2014).

> Excerto 38
>
> *...busqué variar la metodología llevando audios, canción, textos, juego, actividades con gramática, para estimular el aprendizaje...* (Relatório 18, Relatório de Atuação, p. 12, 2015).

Excerto 39

Para el docente es significativo saber aproximar la enseñanza con la realidad del discente, buscar llegar al aprendiz por todos los caminos posibles, sea por la experiencia, por imágenes, por, por multimedia, por música, etc. (Relatório 4, Relatório de Atuação, p. 15, 2014).

Excerto 40

...cuando empecé a impartir las clases, aunque siguieron siendo participativos, pasaron a ser menos silenciosos, charlando casi todo el tiempo con los compañeros de clase.

Para cambiar esta situación, busqué incluir en las clases otros recursos como lectura en voz alta, actividades en grupo, utilicé también recursos como el audio, el video, la canción, para lograr la atención de los alumnos en el contenido de la clase. Pero, con la utilización de las canciones, ellos no pusieron total atención, al revés del audio y del video, donde estaban atentos y participativos en las discusiones respecto a su temática. Esto nos permite percibir que no es suficiente la inclusión de otros recursos además del libro didáctico, lo importante es saber cuáles recursos son los adecuados para trabajar en una determinada clase. (Relatório 12, Relatório de Atuação, p. 21, 2014).

Para os alunos professores, autores dos excertos anteriores, a variação das metodologias e dos procedimentos de trabalho de acordo com diferentes turmas seriam determinantes no que tange à compreensão e aprendizagem dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula. Ainda expõem a questão da aproximação das temáticas discutidas em sala de aula com a realidade do aluno, a fim alcançar e de estimular esses alunos. De acordo com esses alunos professores, a abordagem do mesmo conteúdo em diferentes turmas não pressupõe o uso de metodologias e procedimentos semelhantes, uma vez que, segundo eles, devem ser levadas em consideração as características e os níveis de aprendizagem da língua estrangeira de cada um dos grupos. Essa postura reflexiva diante das diferenças entre os grupos nos quais se atua denota o rompimento com práticas reprodutoras em sala de aula. Esse rompimento com a prática da reprodução de modelos pode ser evidenciada, também, no excerto que segue:

Excerto 41

[...] no es posible afirmar que un plan de clase puede ser apto para cualquier turma. A pesar de llevarnos como ejemplo algunas de las metodologías usadas por la profesora regente, tenemos que estar preparados y actualizados siempre. (Relatório 18, Conclusão, p. 18-19, 2015).

O autor do excerto 41 fala da impossibilidade de utilização de planejamentos de aula iguais para diferentes turmas. Baseado, provavelmente, nas discussões realizadas ao longo de seu processo de formação, mas, também, nas experiências que vivenciou na atuação realizada no ano anterior, na disciplina de estágio supervisionado I (trata-se do relatório de um aluno professor que cursou a disciplina de estágio supervisionado II no ano de 2015). Logo em seguida, no excerto 42, a reflexão aparece associada à formação docente. Nesse caso, o aluno professor acredita que a experiência propiciada pelo estágio supervisionado permite a ampliação dos conhecimentos acerca dos saberes relacionados à formação e à reflexão a respeito de todo esse processo:

Excerto 42

[...] el objetivo principal de las prácticas es propiciar al académico la ampliación de sus conocimientos en relación a la construcción de la formación docente, en su actuación, en el desarrollo de sus competencias, en las reflexiones del ser y del saber docente y en sus interpretaciones y destrezas. (Relatório 11, Introdução, p. 4, 2014).

Para o aluno professor, autor do excerto 42, o estágio é constitutivo da formação do professor, uma vez que esta formação é possibilitada pela atuação e pelas reflexões do ser e do saber docente. Conforme vimos anteriormente a respeito dos saberes docentes, a partir dos estudos de Tardif (2005), no item 2.3 desta dissertação, os saberes da formação profissional são trabalhados nas licenciaturas, porém, a estes saberes se agregam as experiências vividas pelos próprios professores em sua prática, pois, segundo Tardif (2005, p. 37), algumas ciências não se ocupam apenas de produzir conhecimento, “mas procuram também incorporá-los à prática do professor”.

5.2.3 Saberes Curriculares

Os saberes curriculares são os relacionados ao conhecimento dos objetivos, conteúdos, métodos e discursos a partir dos quais as instituições de ensino organizam seus currículos, categorizando e selecionando os saberes que devem fazer parte de seus programas de ensino.

No que tange aos conteúdos programáticos, definidos como os que serão ensinados na escola, Tardif (2005, p. 40) salienta que esses constituem-se nos saberes sociais que são "transformados em saberes escolares", de acordo com um modelo cultural privilegiado. A esse respeito, Bourdieu e Passeron (1992) destacam que a escola não é uma instituição neutra, uma vez que a cultura escolar está intimamente ligada à cultura dominante. Nesse sentido, os conteúdos presentes nos currículos escolares são a reprodução social dos conhecimentos pertencentes a uma cultura considerada de prestígio na sociedade.

Fazem parte dos saberes curriculares, portanto, os conhecimentos relacionados aos conteúdos previstos para cada etapa de ensino, de acordo com as áreas de conhecimento. Com relação a isso, os excertos a seguir demonstram que os alunos professores, e mesmo os professores regentes, não possuem autonomia frente à definição, classificação e escolha desses conteúdos. Seguem os excertos:

> Excerto 43
>
> *...todo que estaba siendo aplicado en clase hacía parte de una lista de contenidos que la profesora regente iba a trabajar...* (Relatório 4, Relatório de Atuação, p. 15, 2014).

> Excerto 44
>
> *La profesora presentó los contenidos que serán estudiados en el inicio del bloco.* (Relatório 11, Relatório de Observação, p. 6, 2014).

> Excerto 45
>
> *Los contenidos trabajados por las profesoras eran de acuerdo con el libro didáctico "Síntesis" y las actividades eran mezcladas entre utilización del libro y*

actividades preparadas por las profesoras para complementación del contenido. (Relatório 14, Relatório de Observação, p. 8, 2014).

Excerto 46

Los contenidos trabajados estaban de acuerdo con el PTD (Plan de Trabajo Docente) de las turmas y deberían seguir la secuencia propuesta en el libro didático "Síntesis" utilizado por la profesora. (Relatório 14, Relatório de Atuação, p. 11, 2014).

Excerto 47

Los contenidos que me fueron destinados para que yo trabajase con la turma estaban presentes en el capítulo dos del libro. (Relatório 16, Caracterização do Grupo, p. 24, 2015).

Em nenhum dos excertos analisados pode-se identificar escolhas autônomas no que diz respeito aos conteúdos que serão abordados em sala de aula. Mesmo acreditando que "os professores precisam saber o conteúdo acadêmico que são responsáveis por ensinar e como transformá-lo, a fim de conectá-lo com aquilo que os estudantes já sabem para o desenvolvimento de uma compreensão mais elaborada" (ZEICHNER, 2008, p. 546), entende-se que transformar essa escolha dos conteúdos em um processo mais autônomo permitiria a aproximação dos aprendizes com o que de fato têm interesse em aprender. Esse modelo que não privilegia a autonomia do professor para escolher os conteúdos com os quais pretende trabalhar em cada etapa de ensino torna a prática engessada e reprodutora de uma cultura social que, na maioria das vezes, não foi herdada por seus alunos (NOGUEIRA; CATANI, 2013). Isso distancia o aluno da compreensão do objeto de estudo e o faz perder o interesse pelos temas que são abordados em sala de aula.

Sem perder de vista o caráter de reprodução, apresento, em seguida, o excerto 48, em que o aluno professor aponta que o educador possui autonomia frente a suas decisões metodológicas:

Excerto 48

...es necesario concientizarse que es función del educador tener autonomía frente a sus decisiones metodológicas. (Relatório 1, Caracterização do Campo, p. 6, 2014).

Quando se compreendem as características dos saberes curriculares e se tem claro que esses saberes não são definidos de maneira imparcial, fica evidente que as metodologias de trabalho propostas pelo Projeto Político Pedagógico (PPP), e mesmo pelos materiais didáticos que os professores utilizam amplamente nas escolas, não são escolhidas pelo professor. Essa dimensão desfaz o argumento do excerto anterior, uma vez que o professor não tem autonomia para decidir quanto a aspectos metodológicos. Baseia-se nos saberes curriculares, sem se ater ao que de fato acontece na escola. Esse é o cenário que se apresenta Mesmo que no início do ano letivo, por ocasião da semana pedagógica nas escolas, os professores decidam quais conteúdos e temas serão trabalhados em cada etapa, o que tem-se são alterações apenas de ordem sequencial desses conteúdos. Vale destacar, ainda, que, não raro, a maioria dos professores não conhece o PPP de suas escolas e, muito menos, sabem quais são as metodologias previstas para sua prática. No entanto, ao utilizarem materiais didáticos, os professores acabam ficando presos a metodologias que nem sempre dão conta das especificidades das turmas nas quais atuam.

No excerto a seguir, o aluno professor faz uma reflexão acerca do material didático utilizado em sala de aula durante o período em que observou as aulas:

> Excerto 49
>
> *...el libro didáctico es muy superficial, su estructura no presenta una linealidad, ocasionando una quiebra de géneros, o sea, dentro de apenas una unidad tenemos cerca de cuatro géneros...* (Relatório 1, Relatório de Observação, p. 11, 2014).

Nesse excerto 49, está posta a preocupação do aluno professor com relação à falta de sequência dos conteúdos e dos gêneros textuais trabalhados no livro didático. Mesmo que não fique claro que gêneros são os apresentados pelo material e, tampouco, qual estrutura este apresenta, é possível perceber que o aluno professor se sente incomodado com a forma como os conteúdos aparecem no material didático. Os materiais didáticos disponíveis hoje nas escolas, principalmente os de língua estrangeira, nem sempre são escolhidos pelos professores dessa área. A adesão ao material didático pelo professor na escola, no entanto, não pode ser entendida como uma adesão sem reflexão, pois, muitas vezes, esses professores têm clareza quanto às limitações dos materiais que são disponibilizados pelo poder público, mas as condições de trabalho (classes superlotadas, excesso de carga horária, falta de

recursos didáticos, etc.) fazem com que esses profissionais docentes os utilizem de maneira ampla na escola.

5.2.4 Saberes da Experiência

Os saberes da experiência são os construídos ao longo das experiências vivenciadas pelo aluno professor em sua atuação prática, produzidos pelos docentes a partir de suas vivências na escola, na interação com os alunos e colegas de trabalho, e incorporados à prática na forma de *habitus*. O *habitus* consiste num conjunto de disposições que orientam as práticas pedagógicas dos professores e determinam sua postura, suas escolhas, sua abordagem (NOGUEIRA; CATANI, 2013). Esses saberes não provêm dos currículos e, tampouco, das instituições de formação (TARDIF, 2005). Os saberes da experiência são desenvolvidos, portanto, pelos professores, "baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio" (TARDIF, 2005, p. 39), sendo indispensáveis à prática docente.

Durante o estágio supervisionado, o aluno professor tem seu primeiro contato com a escola, e toda a sua dinâmica, no período destinado às observações. É nesse momento que o conhecimento do meio no qual os professores atuam começa a ser desvendado pelo aluno professor. Mesmo que ele já conheça muito bem a escola, pois enquanto aluno já passou vários anos atuando nesse contexto, na etapa de estágio ele retorna sob uma nova perspectiva de atuação, ou seja, agora como aluno professor.

Nos excetos a seguir, os alunos professores apresentam aspectos relacionados à observação do ambiente escolar, destacando a importância dessa fase para a compreensão desse meio e, consequentemente, para sua a formação. Seguem os excertos:

> Excerto 50
>
> *La observación es una parte significativa en las prácticas, mismo que la asignatura de las prácticas supervisadas II sea compuesta por alumnos que ya conocen la actuación en clase, la observación se ve necesaria al paso que el espacio cambia, la organización de la escuela es otra, el modo como el profesor realiza sus clases es particular y el nivel de los alumnos también es diferente, a causa de que en cada año de las prácticas son otras relaciones que se establecen.* (Relatório 12, Relatório de Observação, p. 6, 2014).

Excerto 51

...La profesora caminaba por el salón observando quien lo hacía y llamaba la atención de los que no hacían (...) La profesora camina también sacando las dudas de ellos. (Relatório 4, Relatório de Observação, p. 10, 2014).

Excerto 52

Observando las profesoras en la hora actividad percibimos que utilizan el momento para organizar sus materiales, corregir trabajos y evaluaciones y preparar actividades que van trabajar en las clases. (Relatório 14, Relatório de Observação, p. 9, 2014).

No excerto 50, o aluno professor destaca a familiaridade do aluno professor que cursa a disciplina de estágio supervisionado II com o processo de atuação nas escolas, uma vez que esse acadêmico já viveu essa experiência na disciplina cursada anteriormente. No entanto, em seu texto, o aluno professor afirma que diferentes ambientes produzem diferentes experiências, gerando novos saberes. Ou seja, independente da experiência anteriormente vivida, um novo contexto de atuação traz novos desafios e novas perspectivas de produção de saberes para esses alunos professores. Do mesmo modo, o profissional professor, ao transferir-se a outro ambiente de trabalho docente, precisa mobilizar os saberes da experiência que já possui, reorganizá-los e reformulá-los, a fim de atuar no novo contexto. Sendo assim, seu *habitus* sofre influência de sua nova configuração.

Os procedimentos que o professor regente executa em sala de aula também são descritos a partir das observações. Neste caso, esses procedimentos podem ser incorporados na forma de *habitus* pelo aluno professor. Outro momento interessante de observação, descrito pelo aluno professor autor do excerto 52, foi o da hora atividade. A hora atividade é parte da carga horária destinada ao planejamento dos professores, que deve ser cumprida na escola. Ao observar esse momento, o aluno professor aprende as rotinas do trabalho docente, a forma como o professor gerencia seu tempo de planejamento e as atividades de correção de trabalhos e provas. Essa rotina é reproduzida no ambiente escolar de maneira muito semelhante por todos os professores.

Nos excertos que seguem, os alunos professores destacam algumas situações típicas de sala de aula, como indisciplina, agitação, conversas paralelas, etc., apresentando-as como

problema a ser superado. A primeira questão a ser levantada aqui é a de que essas situações descritas podem ter sobressaído a outras questões, pois constituem-se em situações familiares aos alunos professores. Quanto a isso, Tardif (2005, p. 70) esclarece que, no momento do estágio, os alunos professores costumam prestar maior atenção aos fenômenos de sala de aula "aos quais eles possuem expectativas ou representações fortes". Em outras palavras, são os fenômenos mais familiares os que serão destacados pelos alunos professores em suas análises da sala de aula. A seguir, os excertos:

Excerto 53

...los medios para detener la atención de todos los alumnos durante la explicación de las actividades, es algo importante para el desenvolvimiento de las clases, pues siempre algunos acababan hablando en ese período y la compresión de las tareas se queda perjudicaba. (Relatório 1, Conclusão, p. 21, 2014).

Excerto 54

Percibí charlas paralelas, pero como ayudaban a los otros no les impedí de estas charlas pero les pedí que hablasen en tono más bajo para no desconcentrar a los demás… (Relatório 4, Relatório de Atuação, p. 18, 2014).

Excerto 55

...había muchas charlas paralelas pero la mayoría de ellos mismo hablando hacían las actividades, participaban de las discusiones propuestas. (Relatório 11, Relatório de Atuação, p. 8, 2014).

Excerto 56

La turma es agitada y los alumnos charlaban el tiempo todo, pero es muy productiva y consiguieron hacer un buen trabajo dentro del tiempo estipulado. (Relatório 14, Relatório de Observação, p. 8-9, 2014).

Excerto 57

Lo que se observó en este primer día de clase fueran turmas desinteresadas; y con una profesora que trae pocos, o ningún, atractivo a las clases… (Relatório 17, Relatório de Observação, p. 7, 2015).

Excerto 58

Lo que percibí de esta turma es que son lentos y tienen dificultades con la lengua, entonces siempre busco hacer un retome de contenido muy rápidamente en la hora que trabajo. (Relatório 18, Relatório de Atuação, p. 19, 2015).

Excerto 59

En este día los alumnos charlaban mucho, pero yo he controlado las conversaciones y todo ocurrió bien. (Relatório 1, Relatório de Atuação, p. 13, 2014).

Excerto 60

En relación a los dicentes, eran muy conversadores, siempre charlaban mucho lo que hacía llamarles siempre la atención pidiendo por silencio mientras yo intentaba explicar el contenido. Pero esto no fue un punto negativo un mis prácticas, pues percibí que jamás tenderemos una clase heterogénea y siempre que les daba nueva explicación cuando no habían conseguido comprender el contenido, obtenía una respuesta positiva. Además de uso siempre hacían lo propuesto, participaban de los ejercicios. (Relatório 18, Relatório de Atuação, p. 13-14, 2015).

Outra temática que se destaca a partir da leitura dos excertos acima é a de um *habitus*, associando esquemas interiorizados (TARDIF, 2005, p. 71), que determinam o que é ser um bom e um mau professor. O bom professor, segundo essas determinações, seria o que consegue manter a ordem e a disciplina em sala de aula, enquanto que o mau professor é aquele que não possui domínio de turma e nem autoridade frente aos alunos. No excerto 60, por exemplo, é possível identificar que há, evidentemente, vinculação com os saberes da experiência, construídos por meio do trabalho docente, demonstrando a atenção do aluno professor em expor o comportamento dos alunos em razão da suposta conversa dos mesmos durante a aula. Tal situação pode ser vista como uma possibilidade de o aluno professor demonstrar sua preocupação e responsabilidade quanto ao andamento da atividade pedagógica desenvolvida naquele momento, o que também contribui para reafirmar posturas que aprendeu durante sua formação acadêmica. No entanto, cabe apontar que muitos desses

alunos professores expõem em seus textos que é possível lidar com as conversas paralelas e que isso não chega a comprometer o andamento das aulas.

Da mesma forma que ocorre no excertos anteriores, a seguir apresento alguns fragmentos retirados dos relatórios que tratam de problemas específicos enfrentados pelos professores em sala de aula:

Excerto 61

Cuanto al funcionamiento de las clases es posible percibir una inversión de valores, o sea, el cuerpo docente está perdiendo autonomía para con los alumnos, con esto la gestión no traspasa los límites que son necesarios para un buen desenvolvimiento escolar, sea en cualquier aspecto. (Relatório 16, Relatório de Observação, p. 19, 2015).

Excerto 62

...observé que el profesor enfrenta algunas dificultades como en cualquiera profesión, compete al él saber trabajar con la indisciplina, muchas veces tuve que llamar la atención, no de todos los alumnos solo algunos por cuenta de charlas demasiadas, interrumpiendo las clases, pero en mi punto de vista busqué siempre trabajar con el lúdico para facilitar y mesclar la enseñanza. (Relatório 15, Relatório de Atuação, p. 14, 2014).

Excerto 63

Intenté hacer una dinámica pero los alumnos no colaboraron [...]. Al inicio todo ocurrió bien pero al final donde faltaban veinte minutos para terminar la clase tuve que parar con la dinámica, porque había muchas charlas fuera del contexto, la profesora regente me ayudó a mantenerlos en silencio, pero duró poco. (Relatório 1, Relatório de Atuação, p. 14, 2014).

Excerto 64

...ocurrieron algunas situaciones en que varias veces tuve que llamar la atención de los alumnos pues las conversaciones eran en gran cantidad. (...) Entonces, debido as charlas de la clase anterior, en el día doce, llegué e les pedí para que guardasen sus materiales porque ellos irían hacer una actividad evaluativa. (Relatório 1, Relatório de Atuação, p. 18, 2014).

Esses trechos do texto demonstram que o aluno professor traz em seus relatos situações em que afirma a dificuldade dos alunos em se manterem atentos na atividade proposta, visto que os mesmos participaram ativamente no início da atividade e, posteriormente, houve conversas paralelas, inclusive, com a interferência da professora regente quanto à manutenção do foco dos mesmos naquilo que se propunha. Assim, percebe-se que esse excerto traz, na essência de seu posicionamento, questões que se referem ao saber docente experiencial, pois seus apontamentos supõem que existem dificuldades em se manter os alunos atentos e participantes.

Uma terceira questão que pode ser extraída dos excertos relacionados às conversas e à indisciplina nas salas de aula é a de que, possivelmente, os alunos professores tenham construído em seu imaginário um modelo de aluno que encontraria em suas práticas. No entanto, ao acessarem a escola, eles se deparam com os alunos "reais", e estes "não correspondem à imagem esperada ou desejada" (TARDIF, 2005, p. 84) pelos alunos professores. Porém, isso não fica claro, pois os alunos professores não aprofundam as reflexões a esse respeito.

Para Tardif (2005), os saberes da experiência constituem-se em saberes vitais para a atividade docente, atuando na interioridade de sua prática. Os saberes oriundos das ciências da educação ou das instituições formadoras não são capazes de dar respostas tão precisas aos professores sobre como se deve reagir, que procedimentos tomar, que estratégias utilizar em cada uma das situações em que uma questão precisa ser resolvida. De acordo com o mesmo autor, na maioria das vezes, "os professores precisam tomar decisões e desenvolver estratégias de ação em plena atividade" (TARDIF, 2005, p. 137), sem que possam apoiar suas decisões em saberes disciplinares ou de formação.

No excerto que segue, o aluno professor expressa a dimensão plural e temporal dos saberes docentes, na medida em que reconhece a possibilidade de construção e reconstrução dos saberes por meio das experiências vivenciadas na docência ao logo do tempo:

> Excerto 65
>
> *[...] los alumnos de las prácticas supervisadas II ya han construido conceptos acerca del espacio en el cual actuaron y los desconstruyen delante de nuevas realidades, haciendo con que cada periodo de práctica adquiera nuevos*

conocimientos y experiencias en el ambiente que le ofrece estas posibilidades. (Relatório 12, Introdução, p. 4, 2014).

Cabe salientar que, nesse caso, não se estabelece o ciclo da reprodução na prática do aluno professor, visto que ele entende a prática em diferentes contextos como forma de reorganizar sua atuação. A formação inicial, construída pela licenciatura, "visa a habituar os alunos – futuros professores – à prática profissional dos professores de profissão e a fazer deles práticos 'reflexivos'" (TARDIF, 2005, p. 288, aspas do autor). Nesse sentido, a formação deveria buscar despertar no aluno professor a prática reflexiva, a fim de rever seus esquemas, suas estratégias e seus procedimentos de atuação, enfim, alterando seu *habitus*. Sendo a prática educativa permeada por questões complexas e instáveis, refletir sobre a prática pode permitir que o profissional docente não se apegue a velhas rotinas e a modelos ineficientes de trabalho.

Destaca-se, ainda, que a "a reflexão se configura como uma contínua construção do saber e de interpretação do fazer que permeia toda a análise da atividade docente" (FREITAS; MEDRADO, 2013, p. 90) e, como tal, deve ser incorporada ao *habitus* do professor, a fim de que ele exerça essa postura reflexiva não só durante a sua atuação nos estágios, mas, também, em sua atuação como profissional professor.

Seguem mais alguns excertos nos quais são relatadas posturas reflexivas sobre as práticas, de modo que parece que há alteração do *habitus* e rompimento com a reprodução:

Excerto 66

Durante toda la práctica pude observar muchas cosas que hicieran con que cambiase la manera con que vía la enseñanza de una lengua extranjera. (Relatório 4, Relatório de Atuação, p. 14, 2014).

Excerto 67

Durante todo el tiempo que estuve en mis prácticas me fue posible percibir algunas de las dificultades por las que pasan los profesores en la actualidad, como por ejemplo fa falta de materiales de apoyo para recibir alumnos que necesitan de atendimiento especializado. (Relatório 4, Conclusão, p. 28, 2014).

Excerto 68

Las practicas pueden […] llevar al académico a identificar nuevas y variadas estrategias para solucionar problemas que mucha veces ni imaginaba encontrar un su profesión… (Relatório 14, Conclusão, p. 17, 2014).

Excerto 69

…es fundamental que el académico consiga tener una visión crítica de la práctica, para pensar siempre en qué punto puede mejorar y así hacer una evaluación de nosotros mismos en la actuación. (Relatório 15, Introdução, p. 4, 2014).

Excerto 70

…los desafíos que fueran enfrentados en clase tuvieran fundamental contribución para la consolidación de mis conocimientos, permitiendo así pensar acerca de la situación y la mejor manera de conducirla. (Relatório 17, Conclusão, p. 22, 2015).

Excerto 71

He percibido que para enseñar un contenido es necesario llegar al alumnado de varias maneras y aproximar la enseñanza de sus realidades… (Relatório 18, Relatório de Atuação, p. 16, 2015).

Excerto 72

…una experiencia en la cual puede surgir acontecimientos que exigen una reflexión profunda para una posible resolución. (Relatório 18, Introdução, p. 4-5, 2015).

No excerto 66, por exemplo, a reflexão do aluno professor diante da realidade vivida pelos professores no ambiente escolar permitiu a mudança de *habitus*, na medida em que ele foi capaz de alterar sua percepção com relação ao seu trabalho pedagógico de ensinar língua estrangeira. Nos demais excertos também são evidenciadas, além da alteração do *habitus*, a produção de conhecimento. A esse respeito, Cochran-Smith e Lytle, (1993 apud ZEICHNER, 2008) salientam que não podem ser considerados apenas os conhecimentos produzidos na academia. Segundo os autores, "a 'reflexão' também significa que a produção

de conhecimentos novos sobre ensino não é papel exclusivo das universidades" (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1993 apud ZEICHNER, 2008, p. 539, aspas do autor).

Ao longo da análise dos excertos extraídos dos relatórios de estágio, pode-se perceber que as reflexões são orientadas, na maioria das vezes, pelos saberes disciplinares, ou seja, baseados nas teorias aprendidas durante a licenciatura. Porém, em vários momentos, também aparecem reflexões orientadas pelos saberes da experiência, como aparece nos excertos abaixo:

> Excerto 73
>
> *Todos los planes se desarrollaron en más días de que lo esperado, entonces importante resaltar que esta es una etapa de grandes desafíos, principalmente por lo hecho del primer contacto real con un salón de clases, conteniendo cerca de 31 alumnos distintos, 31 formas de pensar y aprender una lengua.* (Relatório 1, Relatório de Atuação, p. 20, 2014).

> Excerto 74
>
> *Con esto, percibimos que el estagio es un momento de aprendizaje, es un instrumento indispensable, que propicia al académico un contacto práctico con la realidad de los salón de clase, un momento de análisis lo cual puede contribuir mucho para la formación profesional.* (Relatório 1, Conclusão, p. 21, 2014).

> Excerto 75
>
> *...pude percibir o cuanto mi actuación fue permeada de errores, estos errores me hicieron percibir cómo es importante una relación más abierta con los alumnos.* (Relatório 1, Conclusão, p. 20, 2014).

Neste último excerto, por exemplo, a reflexão sobre a prática gerou uma decisão em relação à abordagem aos alunos por parte do aluno professor. No texto acima, evidencia-se uma prática docente considerada errônea por parte do aluno professor, no momento em que este se dá conta de que sua forma de relacionar-se com os alunos deve ser revista. Para McKay (2007), as decisões tomadas levam em conta três fatores: experiência em aula, conhecimento geral e valores pessoais (MCKAY, 2007, p. 4). No que se refere às experiências em aula, os alunos professores já conhecem a sala de aula e já possuem

concepções próprias quanto ao que seja ou não uma boa aula, sobre quais sejam os papéis do aluno e do professor, etc. Quanto ao conhecimento geral, este se refere ao conhecimento adquirido ao longo de sua formação pedagógica, ou seja, conhecimentos relacionados aos conteúdos que ensinam, ao processo de ensino e aprendizagem, planejamento, etc. Quanto aos valores, dizem respeito aos valores de ordem moral, política, social, educativa, enfim, baseados em suas experiências de vida que podem influenciar em suas decisões em sala de aula.

Ainda sobre o profissional reflexivo, Schön (2008) destaca que este "deve estar atento aos padrões de fenômenos, ser capaz de descrever o que observa, estar inclinado a propor modelos ousados e, às vezes, radicalmente simplificados de experiência" (SCHÖN, 2008, p. 234), sempre buscando produzir novos conhecimentos, romper com a modelos de reprodução e alterando seu *habitus* em favor de abordagens mais coerentes com os contextos nos quais se inserem as práticas educativas.

Como visto anteriormente a respeito dos saberes docentes, esses são forjados pelo trabalho, construindo-se e moldando-se de acordo com as práticas cotidianas. Para ensinar é preciso aprender a ensinar, e esta aprendizagem só é possível quando os saberes docentes são mobilizados de acordo com as exigências do contexto de atuação do profissional docente. Sendo assim, "o docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos (TARDIF, 2005, p. 49). Além disso, as situações vividas durante a experiência pedagógica são transformadas "numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em *habitus*, em traços da personalidade profissional" (TARDIF, 2005, p. 51).

Os excertos apresentados a seguir evocam essa dimensão da experiência como ambiente propício à construção de novos saberes por parte dos envolvidos no processo educativo:

> Excerto 76
>
> *...percibía que asimilaban el contenido y cuando no hacían y percibía que las dudas eran generales, siempre hacía retomada de contenidos.* […] *Todo esto me posibilitó un conocimiento de mi futura profesión, de las diversidades y dificultades en un salón de clase, pero también de las alegrías que esta profesión nos ofrece.* (Relatório 4, Relatório de Atuação, p. 15, 2014).

Excerto 77

Creo que la actuación fue productiva para mi práctica docente, pues través de los contenidos he aprendido mucho, pero también con la vivencia en la sala de aula con los alumnos. (Relatório 15, Relatório de Atuação, p. 15, 2014).

Excerto 78

Es a partir de la actuación que el futuro profesor pasa a conocer de hecho la realidad de su profesión, en que percibe la importancia de vivenciar las actividades en el cotidiano escolar y adquiere una experiencia significativa aún en proceso de formación. (Relatório 14, Relatório de Atuação, p. 15, 2014).

Excerto 79

El contacto con el ambiente escolar posibilita al estudiante una nueva visión que permitirá definir una postura consciente como futuro profesional de la educación… (Relatório 14, Conclusão, p. 16, 2014).

Excerto 80

…ni todos pueden ser profesores/as ya que es una profesión que implica poseer una serie de habilidades que deben estar permanentemente reforzándose. Solo a partir del momento en que se está en el salón de clase es posible percibir lo que es ser profesor de hecho, los desafíos, las dificultades, la responsabilidad de esta profesión. (Relatório 14, Conclusão, p. 16, 2014).

Excerto 81

Por medio de mis prácticas conseguí adquirir un poco de experiencia profesional, bien como, aprender acerca de la realidad del contexto de la escuela, no solo en clase, pero también en todo en ambiente escolar. (Relatório 15, Conclusão, p. 16, 2014).

Excerto 82

…las escuelas funcionan de manera distinta, hay que adaptar materiales, hay que adaptar al sistema de cada escuela, etc. (Relatório 18, Introdução, p. 5, 2015).

Excerto 83

Ya en esa troca de conocimientos, además de pasarlos mis conocimientos también he aprendido mucho, aprendí que ni todos tenemos un mismo ritmo sea para aprender, sea para participar, sea simplemente para pensar. (Relatório 18, Relatório de Atuação, p. 12, 2015).

A partir da leitura dos excertos 76 a 82, pode-se destacar a percepção dos alunos professores de que a experiência prática do estágio e da formação docente possibilita espaços de aprendizagem sobre a profissão e sobre o contexto de trabalho do professor. Além disso, conforme já viu-se no início das análises, muitos alunos professores preconizam o momento das práticas como de extrema importância para a formação do profissional docente. A esse respeito, Pimenta e Lima (2012, p. 33, aspas das autoras) expõem que muitos alunos professores, ao concluírem seus cursos, costumam afirmar que "a profissão se aprende 'na prática'", estabelecendo, assim, uma clara oposição entre os saberes ligados à teoria e os ligados à prática. No entanto, é preciso dizer que os saberes da experiência estão mais diretamente ligados à atuação prática do professor, estabelecem parâmetros para a tomada de decisões em situações nas quais os demais saberes não apresentam respostas. Além disso, é na experiência que o *habitus* do professor é mais fortemente desenvolvido, por meio das interações que se dão no espaço de atuação, manifestando-se em seu saber-ser e seu saber-fazer.

A seguir, apresento um quadro com o número de ocorrências de cada saber nos relatórios de estágio analisados.

Quadro 6: Saberes presentes nos relatórios de estágio

Saberes Docentes	Ocorrência dos Saberes nos relatórios de estágio analisados
Saberes Disciplinares	25 ocorrências
Saberes Curriculares	11 ocorrências
Saberes da Formação	26 ocorrências
Saberes da Experiência	55 ocorrências

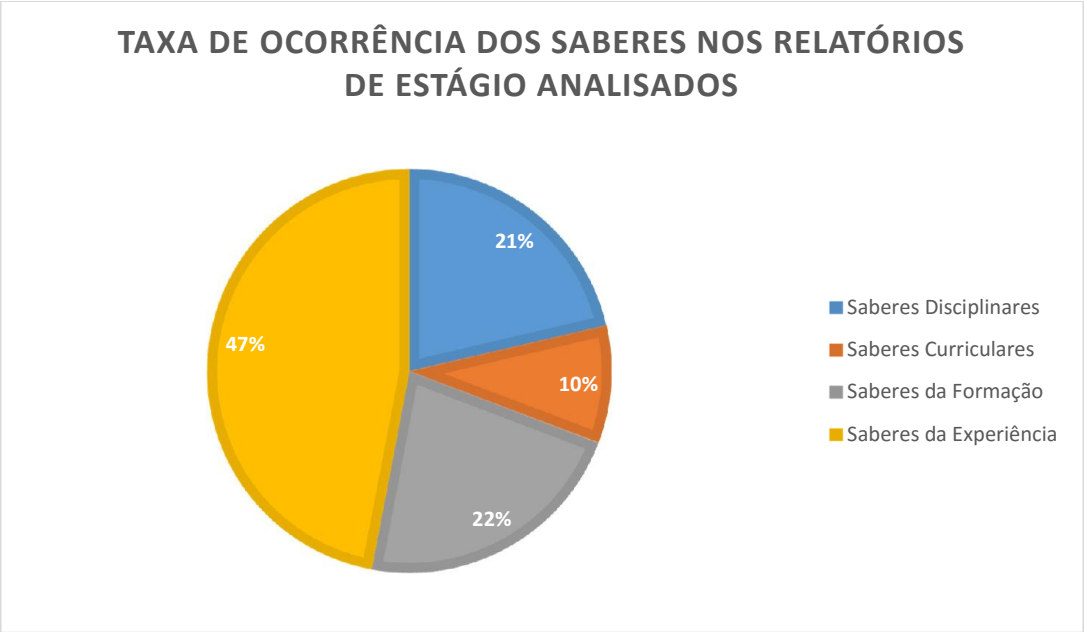
Fonte: A autora (2016)

Nesta sistematização é possível perceber que os saberes com maior ocorrência nos relatórios de estágio se referem aos da experiência (55 ocorrências). Esse fato pode ter relação com as expectativas geradas durante a licenciatura quanto ao momento do estágio. Muitos dos alunos professores veem esse momento como o ápice de toda a sua formação. Conforme viu-se nos excertos analisados, muitos deles entendem que o período das práticas é um dos mais importantes, seja pela possibilidade de conhecer o ambiente de trabalho do profissional docente, seja pela possibilidade de, como muitos afirmaram, "aplicar a teoria aprendida", ou mesmo como possibilidade de ampliação dos saberes e capacidades para o exercício da função docente.

Os saberes menos presentes nas reflexões feitas pelos alunos professores foram os curriculares (11 ocorrências), mesmo que muitas vezes eles tenham citados os conteúdos trabalhados durante seu período de atuação, eles não o fazem com a conotação de mobilização do saber, ou seja, apenas descrevem os conteúdos trabalhados. Esses dados revelam que esses alunos professores se prendem muito mais a questões práticas e experienciais do que em questões curriculares e institucionais.

A seguir, um gráfico apresenta as ocorrências em dados percentuais.

Gráfico 1 – Taxa de ocorrência dos saberes nos relatórios de estágio analisados



Fonte: A autora (2016)

A ocorrência elevada dos saberes da experiência pode ser um indicativo de que a prática supera as especificidades presentes nos saberes disciplinares, curriculares e de formação. Tardif (2005, p. 54) coloca os saberes da experiência como sendo o "núcleo vital do saber docente", importantes por representarem os saberes próprios dos professores, na medida em que são forjados na prática, na experiência docente e nas interações que ocorrem na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> "*Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam*".
>
> Paulo Freire (2004, p. 54)

O estágio supervisionado na licenciatura em Letras tem como finalidade permitir que os acadêmicos, alunos professores, possam experimentar seu campo de atuação profissional munidos dos conhecimentos e das condições, mesmo que iniciais, para a prática pedagógica. No contexto educacional, os professores de línguas estrangeiras mobilizam os saberes pertinentes à especificidade de sua prática. As licenciaturas em Letras, nesse sentido, têm o papel de discutir a questão dos saberes, levando em conta as demandas dos contextos nos quais os alunos professores atuarão.

Os saberes são construídos na atividade pedagógica, baseados na articulação da teoria e da prática. Logo, o estágio supervisionado configura-se como espaço de articulação dos saberes docentes, uma vez que estão presentes nele as condições para que a práxis aconteça, permitindo que novos saberes sejam construídos. No sentido de buscar superar o modelo de professor aplicador de métodos, transmissor de conhecimentos, que não reflete sobre a sua prática, as licenciaturas em Letras deveriam cumprir seu papel de formadoras. Nesse contexto, os relatórios de estágio supervisionado apresentam-se como uma ferramenta de relato da experiência vivenciada na escola durante o período de práticas. Emergem deles as reflexões, mesmo que insipientes, dos alunos professores a respeito de suas observações e atuações nas escolas e os desafios enfrentados por eles.

Com o intuito de investigar como se dá o processo de formação docente na licenciatura em Letras-Espanhol, analisei de excertos extraídos de relatórios de estágio produzidos pelos alunos professores que cursaram as disciplinas de estágio supervisionado I e II, nos anos de 2014 e 2015. Neste estudo, busquei observar, por meio dos relatórios de

estágio dos alunos professores, de que forma os saberes docentes emergem ou são mobilizados nos textos analisados. Além disso, os relatórios foram analisados levando-se em conta a articulação entre teoria e prática, as noções de *habitus* e reprodução, e a reflexão sobre a prática em contexto de atuação.

A partir da análise dos relatórios de estágio, o primeiro objetivo elencado e a primeira pergunta de pesquisa proposta consistiam na verificação de quais saberes docentes foram apresentados pelos alunos professores em seus textos. Cabe lembrar que as categorias de análise correspondem aos quatro saberes propostos por Tardif (2005), quais sejam: a) saberes da formação profissional; b) saberes disciplinares; c) saberes curriculares; e d) saberes da experiência, concluindo-se que todos eles, em maior ou menor grau, foram mobilizados pelos alunos professores em seus relatórios. Saberes acionados durante a atuação se refletiram nos relatórios de estágio de maneira implícita e explícita, marcados pelas temáticas apresentadas nos excertos. Sendo assim, a leitura dos relatórios, e sua posterior análise, permitiram uma aproximação/compreensão maior de algumas questões referentes à mobilização dos saberes por parte dos alunos professores.

No que tange ao segundo objetivo e à segunda pergunta de pesquisa, que propunha analisar quais os saberes docentes foram considerados mais importantes pelos alunos professores, pode-se lançar mão da taxa de ocorrência dos saberes nos relatórios de estágio analisados. Ficou evidente que os saberes da experiência foram os que mais se destacaram, dada a sua importância no processo de formação docente. Sendo os saberes da experiência os mais mobilizados pelos alunos professores ao longo de sua atuação, e em seus relatórios de estágio, cabe um trabalho mais aprofundado por parte dos professores formadores, nos cursos de licenciatura, no que se refere aos aspectos da autonomia e da produção de conhecimento em detrimento ao *habitus* e à reprodução. Os saberes da experiência, quando mobilizados, integram-se às práticas e são responsáveis pelas representações que os profissionais docentes utilizam para compreender e orientar sua atuação. Isso equivale a dizer que as interações e os saberes mobilizados no contexto educacional são capazes de desenvolver o *habitus* do professor, que acaba por criar um estilo próprio de ensinar, baseado em suas experiências.

Quanto ao terceiro objetivo e à terceira pergunta de pesquisa, referente aos conceitos bourdieusianos de *habitus* e reprodução presentes nos relatórios de estágio, percebi que, em muitos excertos extraídos dos relatórios analisados, os alunos professores destacam questões relacionadas ao desenvolvimento de *habitus* e de reprodução. Em alguns momentos,

inclusive, estão implícitos em seus textos as marcas que carregam de sua história de vida e de suas experiências no contexto educacional, da educação básica à licenciatura. O conjunto dessas disposições adquiridas ao longo das experiências vividas na escola, inicialmente como alunos e, depois, como alunos professores, é que tornam possível a atuação e a transformação do *habitus.* Por outro lado, a reprodução se evidencia pela falta de autonomia e de reflexão sobre suas práticas. Se o ensino é entendido como uma prática prescrita e modelar, o aluno professor não se dá ao trabalho de refletir sobre a reprodução dessas prescrições e modelos. A partir do momento em que se dispõe a pensar sua prática, o aluno professor rompe com o processo de reprodução, tornando-se mais autônomo e capaz de produzir conhecimentos e de deslocar-se da posição de aluno para a posição de professor. Esse deslocamento é imprescindível à formação docente.

Sendo os relatórios de estágio documentos de registro e de reflexão sobre a prática, estes nos apresentam inúmeras possibilidades de análise, para além das realizadas nesta pesquisa. Evidencia-se que os registros feitos pelos alunos professores em seus relatórios de estágio buscam, mesmo que de maneira pouco aprofundada, articular conceitos teóricos aprendidos ao longo da licenciatura em Letras-Espanhol com questões relacionadas às práticas vividas durante a experiência de atuação. Além disso, frequentemente, os alunos professores tecem considerações a respeito das contribuições que o período de atuação na escola, enquanto estagiários, trouxe para o seu processo de formação como docente de língua estrangeira. É possível perceber, ainda, que os relatórios de estágio apresentam um texto com reflexões bem superficiais, na medida em que estão ainda evidentes as preocupações com relação a questões burocráticas da escrita, reduzindo o relatório apenas a um trabalho de conclusão de disciplina que precisa ser entregue, como requisito parcial para aprovação. Ou seja, o relatório é visto, ainda, como um fim e não como um meio.

As disciplinas de estágio supervisionado, bem como todos os elementos que as constituem, como as observações e as práticas no campo de atuação, além do relatório de estágio, deveriam ser entendidos como fundamentais no processo de formação docente, visto que tanto o período de estágio quanto a elaboração do relatório representam um movimento de ir e vir. Dito de outra forma, é preciso que os currículos e programas das licenciaturas disponham de mais tempo para essa construção e para a reflexão a partir desse movimento. Que o processo de elaboração do relatório não seja encarado como um mero exercício descritivo da prática, desprovido da reflexão, da construção de saberes e da produção de conhecimento. Além disso, é preciso que os saberes docentes, e todas as dimensões que os

envolvem, ganhem cada vez mais espaço nos currículos das licenciaturas, pois esses saberes, sendo constitutivos da atividade docente, não podem restar desconectados das discussões pertinentes à formação de professores.

Enquanto professora da disciplina de estágio supervisionado, busco uma reflexão acerca do meu lugar como formadora de professores, mas, também, como pesquisadora da minha prática. Ao analisar os relatórios de estágio não mais como professora, que avalia a atuação e a descrição dessa atuação a fim de atribuir-lhe uma nota, minha percepção com relação a esse papel foi significativamente alterada. Ao distanciar-me do lugar de professora formadora, para colocar-me como pesquisadora, percebi o quanto minha prática pode impactar no processo de formação dos alunos professores e, consequentemente, em suas práticas nas escolas em que atuam. Parto do entendimento de que os saberes docentes podem ser abordados e mobilizados, durante as aulas de estágio supervisionado, de acordo com as demandas que os alunos professores encontrarão na escola, sempre no intuito de promover a reflexão sobre a atuação e tornar esses alunos professores pesquisadores de sua própria prática.

Tendo em vista que os resultados desta pesquisa indicaram os saberes da experiência como os considerados mais importantes pelos alunos professores em seus relatórios de estágio, cabe uma reflexão sobre que discussões precisam ser realizadas em sala de aula na licenciatura. Nesse sentido, questões relacionadas à autonomia, à reflexão e à produção de conhecimento necessitam ser abordadas nas disciplinas de estágio supervisionado, uma vez que são imprescindíveis ao processo de formação e na mobilização dos saberes da experiência.

Esta pesquisa, como já dito no decorrer da metodologia, não se propôs a discutir e analisar questões relacionadas à adequação linguística dos excertos oriundos dos relatórios de estágio. Porém, é inevitável pensar se as reflexões que esperávamos que fossem feitas nos relatórios de estágio não ocorreram na proporção esperada dada a dificuldade em estabelecer o mesmo raciocínio na língua estrangeira que se faria em língua materna. Creio que este é mais um nicho que pode ser explorado em futuras pesquisas a partir dos relatórios de estágio apresentados nas licenciaturas de língua estrangeira.

Espero que este trabalho possa contribuir para o enriquecimento profissional dos professores de E/LE e sirva como um instrumento de busca e reflexão sobre a prática que se faz no estágio por parte dos alunos professores, bem como sobre a estrutura do estágio na

licenciatura em Letras. Os dados da pesquisa evidenciam temas essenciais a serem trabalhados no decorrer da formação docente. Por meio deles, pode-se delinear o que defendem vários autores em relação à articulação entre formação autônoma e produção de conhecimentos. Cabe registrar, ainda, que esta pesquisa não se esgota aqui, pois muitos aspectos do estágio supervisionado nas licenciaturas em Letras podem ser explorados e discutidos em estudos posteriores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria I.; PIMENTA, Selma G. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

ALVAREZ, Maria L. O. O papel dos cursos de Letras na formação dos professores de línguas: ontem, hoje e sempre. In: SILVA, Kleber A. da. (Org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade**: linhas e entrelinhas. Campinas: Pontes, 2010. p. 235-255.

ALVES, Wanderson F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. In: **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 2, p. 263-280, 2007.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 39-69.

BARREIRO, Iraíde M. de F.; GEBRAN, Raimunda A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Ed. Avercamp, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Ed. Beltrand, 1989.

_____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas/SP: Papirus, 1996.

_____. PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1992.

BRASIL. **Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Brasília, 8 ago. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 08 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais** - Língua Estrangeira (PCN-LE). Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 08 jun. 2016.

BRITO, Cristiane C. de P. Diários reflexivos de professores de língua inglesa em formação inicial: o outro que (me) confessa. In: SILVA, W. R. **Letramento do professor em formação inicial**: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura. São Paulo: Ed. Pontes, 2012. p. 139-163.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2013.

CELANI, Maria A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas**: construindo a profissão. Pelotas: Ed. Educat, 2001. p. 21-40.

_____. Prefácio. In: TELLES, João A. (Org.). **Formação inicial e continuada de professores de línguas**: dimensões e ações na pesquisa e na prática. Campinas: Pontes, 2009. P. 9-12.

CONSEJERÍA de Educación y Ciencia de España en Brasil. Disponível em: http://www.mecd.gob.es/brasil/. Acesso em 02 jun. 2016.

DORNELLES, Clara. Desafios da didatização da escrita e da gramática no estágio supervisionado em língua materna. In: SILVA, W. R. **Letramento do professor em formação inicial**: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura. São Paulo: Ed. Pontes, 2012. p. 53-81.

_____. IRALA, Valesca B. O diário de formação em um programa de iniciação à docência: imaginários e dilemas dos escreventes. In: REICHMANN, Carla L. (Org.). **Diários reflexivos de professores de línguas**: ensinar, escrever, refazer (-se). Campinas/SP: Pontes, 2013. P. 17-38.

ERICKSON, Frederick. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: **La investigación de la enseñanza II**: métodos cualitativos y de observación. Barcelona: Paidós Ediciones, 1989. p. 195-295.

FERNÁNDEZ, Francisco M. El español en Brasil. In: SEDYCIAS, João (Org.). **O ensino de espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola, 2005. P. 14-34.

FRANCO, Maria Amélia do R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, Ana C. de M.; MEDRADO, Betânia P. Identidades, saberes e formação: respostas de um diário reflexivo. In: REICHMANN, Carla L. (Org.). **Diários reflexivos de professores de línguas**: ensinar, escrever, refazer (-se). Campinas/SP: Pontes, 2013. P. 87-111.

GAUTHIER, Clermonnt et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

GIMENEZ, Telma N.; CRISTÓVÃO, Vera L. L. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** (RBLA), v. 4, n. 2, p. 85-95, 2004.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2009.

GONÇALVES, Nádia G.; GONÇALVES, Sandro A. **Pierre Bourdieu**: educação para além da reprodução. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2014.

INSTITUTO Cervantes em Curitiba. Disponível em: <http://curitiba.cervantes.es/es/default.shtm>. Acesso em 02 jun. 2016.

LEFFA, Vilson J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: _____ (Org.). **O professor de línguas**: construindo a profissão. Pelotas: Ed. Educat, 2001. p. 333-355.

_____. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, Sérgio V. de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: Educ, 1997.

MCKAY, Sandra L. **El profesor reflexivo**: guía para la investigación del comportamiento en el aula. São Paulo: Editora SBS, 2007.

MELO, Lívia C. de. Escrita acadêmica na profissionalização do professor de língua estrangeira. In: SILVA, W. R. **Letramento do professor em formação inicial**: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura. São Paulo: Ed. Pontes, 2012. p. 181-206.

MOITA LOPES, Luiz P. **Oficina de linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2001.

_____. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. In: **D.E.L.T.A**, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

NOGUEIRA, Maria A.; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Pierre Bourdieu**: escritos de educação. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

_____. NOGUEIRA, Cláudio M. M. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NÓVOA, António. **Nada substitui o bom professor**. In: FARO, J. S.; GUTIERRE, P. (Ed.). Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo (livreto). São Paulo: SINPRO/SP, 2007. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>. Acesso em: 31 maio 2016.

_____ (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

NUNES, Célia M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, p. 27-42, Abr./2001.

NUNES, Lucia M. Aprender uma língua estrangeira é sempre um pouco tornar-se um outro. In: SALEH, Pascoalina B. de O; OLIVEIRA, Silvana (Org.). **Linguagem, texto e ensino**: discussões do CELLIP. Ponta Grossa/PR: Editora UEPG, 2010. p. 93-102.

PAGNI, Pedro A. **Do manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico**: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

PALMER, Joy A. **50 grandes educadores modernos**: de Piaget a Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PILETTI, Nelson; PRAXEDES, Walter. **Sociologia da educação**: do positivismo aos estudos culturais. São Paulo: Ática, 2014.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 15-38.

PINHO, Maria, J.; SUANNO, Marilza V. R. Formação inicial do professor no estágio supervisionado na educação à distância. In: SILVA, W. R. **Letramento do professor em formação inicial**: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura. São Paulo: Ed. Pontes, 2012. p. 209-230.

POZZOBON, Maria M. O *habitus* professoral e o campo linguístico. **Educativa**, Goiânia, v. 11, n. 1, p. 61-83, jan./jun. 2008. Disponível em <http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/view/659/511>. Acesso em: 30 abr. 2016.

Resolução CNE/CP 1, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2016.

Resolução CNE/CP 2, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2016.

Resolução CNE/CP 2, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 jun. 2016.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Enfoque y métodos en la enseñanza de idiomas.** Madrid: Cambridge, 2001.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2015.

SILVA, Wagner R. Estudos do Letramento do professor e formação inicial nos estágios supervisionados das licenciaturas. In: SILVA, W. R. **Letramento do professor em formação inicial**: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura. São Paulo: Ed. Pontes, 2012. p. 27-49.

_____. **Reflexão pela escrita no estágio supervisionado da licenciatura**: pesquisa em linguística aplicada. Campinas/SP: Pontes, 2014.

_____. FAJARDO-TURBIN, Ana E. (Org.). **Como fazer relatórios de estágio supervisionado**: formação de professores nas licenciaturas. Brasília: Liber Livro, 2012.

STUTZ, Lidia. **Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação**: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês. 2012. 456 p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

_____. CRISTÓVÃO, Vera L. L. Socialização de diários: um instrumento para a reflexividade no estágio supervisionado em língua inglesa. In: REICHMANN, Carla L. (Org.). **Diários reflexivos de professores de línguas**: ensinar, escrever, refazer (-se). Campinas/SP: Pontes, 2013. P. 197-221.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE. Unicentro. **Planos de Ensino das Disciplinas do Estágio Supervisionado I e II**. Irati, PR: Unicentro, 2016.

_____. **Projeto Político Pedagógico**. Curso de Letras. Irati, PR: Unicentro, 2002.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria H. A formação de professores de línguas: passado, presente e futuro. In: SILVA, Kleber A. da. (Org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade**: linhas e entrelinhas. Campinas: Pontes, 2010. p. 225-233.

VOLPI, Marina T. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas**: construindo a profissão. Pelotas: Ed. Educat, 2001. p. 125-133.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. In: **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>. Acesso em: 20 maio 2016.

ANEXO

Anexo 1: TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a):

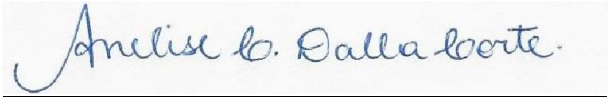
Solicito a sua autorização para a participação voluntária no Projeto de Pesquisa intitulado "O processo de formação docente na licenciatura em Letras – Espanhol: um estudo sobre os saberes docentes a partir dos relatórios de estágio supervisionado", de autoria de Anelise Copetti Dalla Corte, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Cibele Krause Lemke. Esta é uma pesquisa qualitativa, de caráter interpretativista, que envolve somente análise documental. O objetivo principal da pesquisa é o de verificar quais são os saberes docentes que emergem dos relatórios de estágio produzidos pelos acadêmicos das disciplinas de Estágio Supervisionado I e II, que cursaram as disciplinas entre os anos de 2014 e 2015, do curso de Letras/Espanhol, na Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, *Campus* de Irati/PR.

O intuito é o de analisar os fragmentos extraídos dos relatórios de estágio sob uma perspectiva interpretativista, buscando compreender a visão dos alunos professores com relação à realidade que observaram e na qual também puderam atuar. A interpretação dos fragmentos busca, também, relacionar os saberes docentes ao discurso dos alunos professores no que se refere à sua própria formação. Porém, qualquer informação que possa vir a identificar o participante será mantida em sigilo. É válido expor que tal atividade não representa riscos para os participantes e serão realizadas conforme sua disponibilidade.

As informações obtidas nesta pesquisa serão utilizadas na redação do projeto acima descrito, bem como na publicação de artigos científicos e também para a apresentação de trabalhos em eventos, porém, assumo a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo do participante. Desse modo, nomes, endereços e outras indicações pessoais não serão publicados em hipótese alguma. Os participantes dessa pesquisa não serão submetidos a nenhum risco. Se eventualmente esta pesquisa causar qualquer tipo de dano ao participante, o pesquisador compromete-se a reparar este dano, ou prover meios para a reparação. A qualquer momento, o participante poderá solicitar esclarecimentos sobre a pesquisa que está sendo realizada e, sem qualquer tipo de cobrança, poderá desistir da participação. O participante é um voluntário da pesquisa, não recebendo por ela qualquer tipo de pagamento.

Declaração:

Eu, _____ (nome legível), concordo com a minha participação voluntária, e declaro que fui informado(a) dos objetivos da pesquisa intitulada "O processo de formação docente na licenciatura em Letras – Espanhol: um estudo sobre os saberes docentes a partir dos relatórios de estágio supervisionado". Sei que a qualquer momento posso anular este Aceite e desistir sem necessidade de prestar qualquer informação adicional. Declaro, também, que não será recebido qualquer tipo de pagamento por esta participação voluntária.



Anelise Copetti Dalla Corte – Proponente da Pesquisa
E-mail: aneliseya@gmail.com
Tel.: (42) 3422-4257

_____
Assinatura do(a) voluntário(a)

Data: ___/___/____