

## SABERES DOCENTES MOBILIZADOS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE LETRAS-UEG-INHUMAS-2019

### TEACHINGKNOWLEDGE MOBILIZED IN THE PRACTICUM TRAINING IN THE COURSE OF LETTERS-UEG-INHUMAS-2019

168

Ana Paula Oliveira de Castro Silva  
Graduada em Letras – Português/Inglês  
[paulaerogerosilva@gmail.com](mailto:paulaerogerosilva@gmail.com)

Maria Margarete Pozzobon  
Mestre em Educação pela PUC Goiás  
[mmpozzobon@gmail.com](mailto:mmpozzobon@gmail.com)

**RESUMO:** Este estudo aborda os saberes docentes construídos na formação inicial de línguas (português/inglês), buscando identificar os saberes mobilizados na realização do estágio supervisionado do curso de Letras da UEG- UnU Inhumas, tendo como fonte os relatos de experiência de estágio. Adotamos a abordagem qualitativa e os procedimentos metodológicos de pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. A fundamentação teórica baseia-se, sobretudo, em Tardif (2002) Pimenta (2012; 2006; 2004; 2005; 1999); Silva (2019) para discutir as categorias saberes docentes, estágio supervisionado e formação docente. Na pesquisa bibliográfica apresentamos os paradigmas da racionalidade técnica, racionalidade prática e racionalidade crítica, procurando compreender os reflexos desses paradigmas na formação inicial. Na análise documental percebemos evidências de uma formação pautada na perspectiva prática e crítica, apontando para o desenvolvimento da autonomia e de atitudes investigativas dos futuros professores. Além disso, identificamos saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes da experiência mobilizados durante a realização do estágio supervisionado de língua portuguesa e língua inglesa. Consideramos que o aporte teórico-prático durante o curso de Letras foi essencial para o desenvolvimento e mobilização desses saberes, uma vez que a prática, alinhada à teoria, promove subsídios para uma prática pedagógica reflexiva. Assim, concluímos que o Estágio Supervisionado contribuiu de maneira significativa tanto para o desenvolvimento das habilidades profissionais educativas, quanto para a percepção da dimensão política e social da atividade educativa, que são questões relevantes para o professor em formação iniciar a reflexão sobre sua prática.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Saberes docentes. Estágio Supervisionado.

**ABSTRACT:** This study aimed to discuss the teaching knowledge constructed in Languages (an initial formation for teaching Portuguese and English), seeking to identify the knowledge set in The accomplishment of the practicum trainee of the

### **Building the way**

Languages course of UEG - UnU Inhumas – Goiás - Brazil, having as source the reports of training experience. We adopted a qualitative approach and the methodological procedures of bibliographic research and documentary research. The theoretical basis is based on Tardif (2002), Pimenta (2012; 2006; 2004; 2005; 1999) and Silva (2019) to discuss the categories of teaching knowledge, practicum training and teacher training. In the bibliographic research, we discussed the paradigms of technical rationality, practical rationality, and critical rationality, seeking to understand the reflections of these paradigms in initial training. In the document analysis, we noticed evidence of a training based on the practical and critical perspective, pointing to the development of autonomy and investigative attitudes of future teachers. Moreover, we identified knowledge of professional training, disciplinary knowledge, curricular knowledge, and knowledge of the experience mobilized during the practicum training in Portuguese and English. We believe that the theoretical-practical support during the course of Portuguese as a Second Language was essential for the development and mobilization of this knowledge, since practice, aligned with theory, promotes subsidies for a reflective pedagogical practice. Thus, we conclude that the practicum training contributed significantly to the development of professional educational skills, as well as to the perception of the political and social dimension of the educational activity, which are relevant issues for the teacher in training to start reflecting about his/her practice.

**Keywords:** Teacher training. Teaching Knowledge. Practicum Training.

## **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Este estudo situa-se no campo da formação inicial de professores discute a construção dos saberes docentes - principalmente no Estágio Supervisionado, quando o licenciando experiencia a prática profissional -buscando responder as seguintes questões norteadoras: que saberes o professor mobiliza e que servem de base ao ofício docente? Como o estágio supervisionado contribui para a construção desses saberes dos licenciandos? Quais saberes foram mobilizados no estágio e ficaram evidenciados nos relatos experiência dos estagiários de Letras da UEG-Inhumas?

## **OBJETIVOS DA PESQUISA**

A pesquisa teve o propósito de compreender a construção de saberes dos docentes na formação inicial de línguas (português/ inglês), com ênfase nos saberes mobilizados no período de estágio supervisionado do curso de Letras. Para se efetivar essa compreensão, os objetivos específicos estabelecidos foram: Identificar saberes

### Building the way

que servem de base ao ofício docente e como são construídos pelo professor em formação; Reconhecer o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura como propiciador da construção de saberes docentes na formação inicial; Caracterizar alguns paradigmas de formação de professores e concepções de estágio, apontando as possíveis contribuições para a atuação do futuro profissional; Analisar relatos de experiência de uma turma de Letras (UEG – Inhumas – 2019) buscando evidenciar saberes docentes mobilizados no estágio supervisionado.

170

## **DESENVOLVIMENTO**

Para a realização do estudo, utilizamos a abordagem qualitativa, visando a uma melhor compreensão do tema investigado. Bogdan e Biklen (1994, p. 16) defendem que uma investigação qualitativa busca analisar os fenômenos em toda a sua complexidade e em seu contexto natural, privilegiando sua compreensão a partir do ponto de vista dos sujeitos da investigação, além de possibilitar uma múltipla visão da realidade investigada e um olhar sobre o objeto de estudo integrado ao contexto no qual está inserido. Quanto aos procedimentos, foi realizada a pesquisa bibliográfica – GIL (2002, p. 44) “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” –cujo aporte teórico está fundamentado sobretudo em: Tardif (2002) Pimenta (2012; 2006; 2005; 2004; 1999); Silva (2019). A pesquisa documental, a qual também se faz presente neste estudo, segundo Gil (2002, p. 45)

Assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico.

Este artigo foi organizado em dois tópicos que fundamentam teoricamente a pesquisa: o primeiro aborda a formação inicial de professores, trazendo uma breve elucidação acerca dos paradigmas de formação docente, bem como as diferentes concepções de estágio, apontando para a necessidade de superar o “olhar” tradicional de atividade prática instrumental na formação docente. No segundo tópico discutimos os saberes necessários à prática docente para, na sequência, apresentar a análise e

### **Building the way**

discussão dos dados coletados nos Relatos de Experiência dos estagiários de Letras, apontando saberes mobilizados no Estágio Supervisionado. Por fim, as considerações finais destacam alguns dos aprendizados desta pesquisa e sinalizam caminhos para a ampliação dos estudos.

## **A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

### **Paradigmas de formação docente: da racionalidade técnica à racionalidade crítica**

Neste tópico o intuito é compreender a importância da formação inicial, sobretudo do Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura, para a construção de saberes docentes. Nesse sentido, abordamos, sem aprofundar a discussão sobre os paradigmas, como as universidades apresentam seus currículos e modelos de formação inicial de professores alicerçados em três principais correntes epistemológicas, apontando as perspectivas da racionalidade técnica, da racionalidade prática e da racionalidade crítica. Cada uma dessas bases deixa marcas na formação docente a partir do seu currículo e norteia a prática educativa dos futuros professores.

Para Lagar (2011), a formação inicial docente refere-se ao movimento de dar forma, de constituir o professor e de torná-lo profissional, dotado de saberes inerentes ao desenvolvimento da sua profissão. Assim, entendemos que se trata de uma ação inacabada, ou seja, o processo de formação de professores se dá de forma inicial e continuada. Para a autora, formação inicial é a condição para que o sujeito possa ingressar em uma profissão; já a formação continuada ocorre quando o sujeito já está atuando no campo profissional e participa de atividades formativas, tais como eventos ou cursos, bem como estar na condição de pesquisador, investigador dos fundamentos que subsidiam a sua prática.

Nesse contexto, os cursos de formação inicial de professores, as licenciaturas, vinculam-se a modelos que se relacionam com o tipo de profissional que se quer formar, visando atender as demandas da sociedade. Assim, no entendimento de Diniz Pereira (2014), a formação docente pode ser compreendida a partir dos modelos de racionalidade técnica, prática e crítica. O autor sustenta que, na racionalidade técnica, a formação docente está fundamentada no conteúdo científico

### Building the way

e/ou pedagógico que embasará a prática, por meio de treinamento de habilidades comportamentais, cujo objetivo é treinar professores para desenvolverem habilidades específicas.

Corroborando esse entendimento, para Cunha (2015), a formação inicial de professores na perspectiva da racionalidade técnica prioriza o acesso a métodos de ensino, domínios de procedimento de gestão, funcionamento da sala de aula, materiais curriculares, técnicas de avaliação, com a finalidade de buscar solução para os problemas de forma instrumental, ou seja, por meio da aplicação de conhecimentos teóricos e técnicos. Assim, o foco dessa formação é instrumentalizar o professor com as técnicas necessárias para sua prática. Todavia, no fazer docente, há inúmeras situações e problemas que não podem ser resolvidos apenas com conhecimento técnico, pois a prática pedagógica é complexa.

Tendo em vista essa limitação, Pimenta (2005) cita que autores como SCHÖN, 1992; NÓVOA, 1999; PÉREZ-GÓMEZ, 1992; ZEICHENER, 2003; entre outros reconhecem que no trabalho docente existe um conhecimento espontâneo, intuitivo, experimental; um conhecimento construído no cotidiano da prática educativa, a partir do qual o professor fundamenta seu processo de reflexão sobre a experiência prática. Para Cunha (2015), tal compreensão é que dá origem à perspectiva da racionalidade prática, na qual prevalece a concepção de que a formação do professor ocorre pautada na reflexão, no diálogo com seus pares e na ação, portanto, baseia-se nas necessidades dos sujeitos e nos contextos educativos, pois a educação é um processo complexo que envolve tanto conhecimentos teóricos quanto práticos. Nessa esteira, o autor sustenta que

o professor é um profissional reflexivo, questionador e que examina sua prática pedagógica constantemente, rompendo com as práticas tradicionais e positivistas, a partir de uma perspectiva interpretativa de sua realidade concreta, organizando suas experiências e investigando soluções para os problemas existentes em sua prática (CUNHA, p.7, 2015).

Assim, destaca-se necessidade, no decorrer da formação inicial do professor, da reflexão em sala de aula, a qual se torna espaço privilegiado para a compreensão dos licenciandos sobre o processo de ensinar, analisando o fazer docente para entender esta atividade, tendo por base uma fundamentação teórica, o

### Building the way

que possibilita refletir sobre ser professor baseados em discussões, problematizações e questionamentos sobre a aula.

Já no modelo da racionalidade crítica, conforme sustenta Diniz-Pereira (2014, p.39),

o professor é considerado como aquele que levanta um problema. A visão técnica e prática também concebem o professor como alguém que levanta problemas, contudo tais modelos não compartilham a mesma visão sobre a natureza do trabalho docente. Os modelos técnicos têm uma concepção instrumental sobre o levantamento de problemas; os práticos têm uma perspectiva mais interpretativa e os modelos críticos têm uma visão política explícita sobre o assunto.

Ou seja, o autor considera que a educação está historicamente localizada, é uma atividade social e política, pois afeta a vida de todos os envolvidos. Portanto, a formação docente nessa perspectiva visa propiciar o processo de construção de um conhecimento que é emancipador, representando uma possibilidade de ruptura e de transformação social e das instituições de ensino como um espaço que negue qualquer forma de dominação.

Conseqüentemente, a formação na perspectiva crítica possibilita a compreensão dos fatores que modificam a prática educativa e que dificultam a emancipação dos sujeitos. Em se tratando de uma perspectiva de formação inicial, o objetivo é que o professor em formação compreenda o papel sociopolítico da educação, da escola e do ensino, visando à associação entre escola-sociedade, teoria-prática, conteúdo-forma, ensino-pesquisa e professor-aluno. Em suma, a perspectiva crítica de formação de professores torna-se relevante, tendo em vista que:

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 (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 43).

Todavia, não basta a teoria, ou seja, teoria e prática são imbricadas, indissociáveis. Nesse sentido, outros conhecimentos são necessários ao profissional docente, muito mais que conhecer e expor conteúdos, é necessário conhecer a

### **Building the way**

história, a função social e política da educação, possibilitando o uso adequado desses conhecimentos na construção dos processos pedagógicos, visando à aprendizagem.

Apresentadas, brevemente, algumas das correntes epistemológicas de formação docente é possível compreender a importância de currículos que contribuam para a formação de profissionais de diferentes maneiras, articulando instrumentalização, reflexão crítica e transformação social, para que o docente assuma seus diferentes papéis. Certamente as mudanças sociais produzem modificações nos rumos da educação e em seus currículos – que norteiam as práticas de formação -entretanto é importante que o professor não perca de vista sua função política, crítica e emancipadora em detrimento de uma ação padronizadora e técnica.

### **Concepções de Estágio: da imitação de modelos aos estudos críticos**

Sendo o Estágio na formação inicial um dos focos neste estudo, apresentamos algumas concepções de estágio presentes nos currículos dos cursos de licenciatura. A fundamentação está pautada, sobretudo, nas ideias de Pimenta e Lima (2006) e de Silva (2019).

Na expressão de Pimenta e Lima (2006) “o estágio é um campo de conhecimento”, apontando para a necessidade de superar a visão tradicional de atividade prática instrumental, pois, comumente, é visto como a parte prática dos cursos de formação profissional. Isso se dá pela crença de que o que se estuda nos cursos de formação é teoria e que o aprendizado da profissão se daria na “prática”. Portanto, as autoras chamam atenção para a superação dessa visão instrumental, que pode estar atrelada a uma formação na perspectiva da racionalidade técnica.

Nesse sentido, Pimenta e Lima (2006) esclarecem que uma das concepções de estágio que reflete essa visão tradicional é considerar “a prática como imitação de modelos”. Segundo essa concepção, aprende-se a ser professor por meio de observação, imitação e reprodução, sem que ocorra reflexão que leve ao entendimento do contexto sócio-histórico-político no qual o ensino acontece.

Assim sendo, é comum que os licenciandos, durante o estágio, observem e imitem os professores, podendo, às vezes, até haver a reelaboração dos modelos que existem na prática, que são tidos como bons, ou seja, conseguem elaborar seu estilo a partir de uma avaliação da maneira de ser do professor. A análise crítica que

### Building the way

o aluno faz do professor – a partir de teorias estudadas no decorrer da sua formação - pode levá-lo a reelaborar seu jeito de ser, separando aquilo que considera relevante para seu fazer docente e acrescenta novos modos que se adaptam ao seu ambiente. Para isso, mobilizam os saberes das suas experiências adquiridas ao longo da vida, mas esse processo de aprendizagem da prática como imitação é limitado, pois, segundo Pimenta e Lima (2006), nem sempre o aluno dispõe de elementos para refletir criticamente e o que faz é apenas transpor modelos em situações para as quais não são adequadas.

Outra concepção de estágio apresentada por Pimenta e Lima (2006) é a prática como instrumentalização técnica, que formão professor para desenvolver habilidades técnicas, para operar os instrumentos próprios de seu fazer. Entretanto, para as autoras, essas habilidades não são suficientes, visto que não levam em conta o conhecimento científico nem a complexidade das situações do exercício desses profissionais. Portanto, inferimos que essa concepção de estágio é limitada, porque o profissional restringe-se às técnicas de ensinar.

Assim, entendemos que essa concepção – atrelada à racionalidade prática – remete à prática pela prática e à utilização das técnicas sem priorizar o pensar. Desse modo, é possível acreditar erroneamente na desvinculação entre teoria e prática e prática sem teoria. Com isso, o estágio torna-se uma atividade ‘prática’ realizada, geralmente, no final do curso de formação. Ratificando esse pensamento, Pimenta e Lima (2006, p. 10) afirmam que:

A habilidade que o professor deve desenvolver é a de saber lançar mão adequadamente das técnicas conforme as diversas e diferentes situações em que o ensino ocorre, o que necessariamente implica a criação de novas técnicas. A perspectiva técnica no estágio gera um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas, uma vez que as disciplinas que compõem os cursos de formação não estabeleceram os nexos entre os conteúdos desenvolvidos e a realidade nas quais o ensino ocorre.

Nessa direção, as autoras discutem a necessidade de superar a separação teoria e prática. Concebem que é preciso um envolvimento que vá além dos contextos burocráticos apresentados pelas universidades na formação dos docentes, como por exemplo o preenchimento de fichas de observação, que pode provocar um distanciamento da realidade. Nessa perspectiva, as autoras defendem o estágio como objeto de pesquisa, o que permite aos estagiários um aprofundamento e uma maior

### **Building the way**

reflexão sobre o contexto no qual está sendo realizado o estágio, de modo que possam desenvolver postura e habilidades de pesquisadores a partir das vivências do estágio, por meio de projetos que lhes permitam compreender e problematizar as situações que observam e vivenciam. Pimenta e Lima (2006, p. 15) argumentam que:

A formulação do estágio como atividade teórica instrumentalizadora das práxis, tendo por base a concepção do professor (ou futuro professor) como intelectual em processo de formação e a educação como um processo dialético de desenvolvimento do homem historicamente situado, abriu espaço para um início de compreensão do estágio como investigação das práticas pedagógicas nas instituições educativas.

176

Assim, compreende-se que o estágio oportuniza uma maior reflexão do futuro docente sobre o ambiente histórico, cultural e social no qual está inserido individual e coletivamente em sua profissão, o que possibilita superar a instrumentalização técnica. Além dessas concepções de Pimenta e Lima (2006), que defendem o estágio supervisionado enquanto espaço de produção de saberes para ensinar.

## **OS SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA DOCENTE**

Fundamentando-se, sobretudo, em Tardif (2002) e Pimenta (1999) abordamos a noção de saberes e como são construídos e mobilizados ao longo da carreira docente. Primeiramente destacamos o significado de saber, bem como os diferentes saberes necessários à prática docente.

Para Pozzobon (2008, p. 30), “O saber é uma noção polissêmica e, em geral, os termos saber e conhecimento são utilizados indistintamente, sendo - do ponto de vista filosófico - considerados sinônimos”. Todavia, há algumas nuances a serem consideradas. Fiorentini, Souza e Melo (1998), apesar de não fazerem uma diferença rígida entre os dois termos, entendem que o conhecimento corresponde a “uma produção científica sistematizada e acumulada historicamente com regras mais rigorosas de validação tradicionalmente aceitas pela academia” (p.312).E ainda, consideram que o saber consiste numa forma de “conhecer/saber” menos sistematizada que incorporam de maneira mais evidente as práticas, as experiências e os fazeres produzidos pelos professores no ato do seu trabalho.

### Building the way

Corroborando esse pensamento, Geraldi (2003) defende que conhecimentos são constituídos pelas disciplinas científicas, por seus métodos de pesquisa que contribuem para a emergência de um *corpus* de conhecimento que vai sendo sistematizado e acumulado ao longo da história. Quanto aos saberes, o autor os define como um conjunto de práticas sociais, que não chegam à sistematização, mas orientam nossos juízos e muitas de nossas ações cotidianas. Em síntese, “o saber é produto das práticas sociais, o conhecimento é a organização desse produto das práticas sociais de forma sistemática, racional, na atividade científica” (GERALDI, 2003, p.18).

Ao mostrar essa diferenciação, o intuito é valorizar os saberes produzidos pelos professores no cotidiano de suas práticas que, mesmo que sejam diferentes dos conhecimentos reconhecidos pela ciência, têm o devido valor e relevância para se compreender os processos educativos, pois o reconhecimento dos saberes é produzido na experiência e na ação pautados em conhecimentos.

Ratificando esse pensamento, para Tardif (2002), o saber do professor está sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais), é um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (sala de aula, escola), enraizado numa instituição e numa sociedade. Além disso, destacamos que:

A interação do professor com os alunos e com a comunidade escolar proporciona condições para que adquira e amplie seus saberes e os contextualize com a realidade social na qual está inserida a comunidade escolar e o próprio professor. O saber é construído a partir da interação com os outros sujeitos, seja no âmbito familiar, escolar ou social (POZZOBON, 2008, p.31).

Assim, é nessa interação que o professor desenvolve e mobiliza diferentes saberes que permeiam seu meio profissional e a prática educativa.

Tardif (2002), ao classificar os saberes docentes como plural, assegura que são vários os saberes que os professores mobilizam para desempenhar suas atividades. Considerando essa pluralidade, o autor destaca quatro modalidades que integram a práxis docente: Saberes de formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes da experiência.

### Building the way

Os denominados Saberes de formação profissional estão relacionados aos conhecimentos construídos nos cursos de formação e que são mobilizados na prática docente. Nesse sentido, Pozzobon (2008, p.31) explica que:

Os primeiros são assim chamados por se tratar de um conjunto de concepções provenientes das reflexões sobre a prática educativa apresentado nos cursos de formação de professores. O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e da educação, as quais não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram incorporá-los à prática do professor.

Assim sendo, inferimos que estes constituem o conjunto de conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente que são construídos pelos professores ao longo do seu processo de formação.

Além disso, há os saberes disciplinares, que correspondem aos vários campos de conhecimento sob a forma de disciplinas, definidas pela instituição universitária de formação. Deste modo, chegam até os professores através da formação inicial e continuada. Segundo Tardif (2002, p.38), “Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes”. Esses saberes - ciências humanas, linguagem, matemática - são advindos da historicidade da sociedade, sendo dirigidos e observados pela comunidade científica e pelas instituições, que são os responsáveis pela transmissão desses saberes disciplinares nos cursos de formação docente.

Nesse contexto, os acadêmicos de Letras, futuros professores de Línguas, aprofundam seus conhecimentos na área da linguagem, da linguística, da literatura, tendo a clareza de que, sem os saberes disciplinares, não serão “bons” professores de língua portuguesa, Pimenta (1999, p. 21) questiona se esses futuros professores têm a mesma clareza, ou se já se perguntaram qual o “significado que esses conhecimentos têm para eles próprios, para a sociedade contemporânea, para que ensiná-los e que significados têm na vida dos discentes, ou ainda, quais condições existem nas escolas para o trabalho com o conhecimento, como o trabalho das escolas com o conhecimento produz o fracasso escolar” .

Assim, não basta ao professor um vasto conhecimento da disciplina em que é especialista (português, inglês, matemática ou história...) é preciso saber articular esses conhecimentos a sua prática social, o que requer a reflexão sobre a importância

### **Building the way**

da educação escolar. Desse modo, educar na escola significa preparar os cidadãos para atuar na sociedade, o que exige do professor preparação científica, técnica e social.

Tardif (2002) discute ainda os saberes curriculares, que são conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser levados aos licenciandos. Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar. Em outras palavras, trata-se da apropriação de uma forma “escolar” de tratar os conhecimentos que serão objeto de ensino, com os quais o professor (ou futuro professor) tem contato no âmbito escolar, e são produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais e incorporados à prática docente através das disciplinas, programas escolares e o conteúdo a serem trabalhados na escola.

Nesse sentido, durante as atividades do Estágio Supervisionado de Letras da UEG, os acadêmicos estagiários tomam conhecimento do Currículo Referencial do Estado de Goiás, no qual estão contempladas as diretrizes para o ensino das disciplinas da educação básica. Além disso, há o contato com o projeto pedagógico da unidade escolar parceira do estágio, no qual encontram-se as concepções de educação da instituição, que são reflexos diretos ou não da política curricular estadual ou nacional, a função social da escola, bem como o caráter orientador das práticas educativas a serem vivenciadas pelos docentes e educandos, por conter elementos como objetivos, conteúdos e procedimentos metodológicos e avaliativos. Portanto, os saberes curriculares envolvem muito mais que conhecer teoricamente um currículo. Com isso, concebemos que o Estágio Supervisionado, nos cursos de licenciatura, possibilita a construção de saberes docentes que se multiplicam com a experiência e propiciam novas práticas.

### **A MOBILIZAÇÃO DE SABERES DOCENTES NO ESTÁGIO DE LETRAS**

Para a realização desta pesquisa analisamos seis Relatos de Experiência, sendo três do Estágio de Língua Portuguesa e três do Estágio de Língua Inglesa, os quais são citados respectivamente como RELP 1, 2, 3, e RELI 1, 2, 3. Esses documentos foram elaborados pelo meu grupo e por outros grupos de acadêmicos estagiários do sexto período de Letras, ao concluirmos o estágio no ensino

### Building the way

fundamental. Conforme discutido anteriormente, uma das perspectivas das licenciaturas é formar professores que pesquisem e reflitam sobre a prática. Nessa direção, uma das atividades realizadas no Estágio supervisionado de Letras da UEG é a documentação escrita dessa etapa de formação, de forma reflexiva e investigativa, visando ao desenvolvimento de saberes por meio de um exercício analítico das práticas pedagógicas.

O Relato de Experiência, no caso do Estágio Supervisionado, trata-se de relatar, por escrito, a experiência vivida, contextualizada e fundamentada por um aporte teórico, revelando articulação teoria-prática. Nós estagiários analisamos aspectos significativos da prática docente, indicando aspectos positivos, bem como dificuldades identificadas na organização e no desenvolvimento das aulas.

Na análise dos documentos procuramos identificar pistas ou evidências dos saberes mobilizados por nós, licenciandos, durante as atividades do Estágio Supervisionado, por meio das ações realizadas, das citações ou das reflexões apresentadas nos relatos de experiência. Embora tenha sido constatada a dificuldade de “classificar” esses saberes, nesta pesquisa estabelecemos algumas categorias de análise: saberes de formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes da experiência.

Na categoria Saberes da Formação Profissional – que estão relacionados aos conhecimentos construídos nos cursos de formação e que são mobilizados na prática docente - destacamos as noções que dizem respeito ao “saber-fazer” do professor, aos saberes pedagógicos, às concepções de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, verificamos que, na elaboração dos relatos de experiência, foram mobilizados alguns conceitos construídos ao longo da graduação.

O conteúdo foi trabalhado a partir de uma **sequência didática**, conforme defende Cristóvão (2009), na qual foram propostas atividades de produção de poemas, paródias, atividades relacionadas a intertextualidade encontrada na poesia. De forma dinâmica, procuramos introduzir o gênero textual poema **utilizando o Datashow**, mostrando conceitos, estruturas e exemplos de cada poema. Visto que este é pouco usado em sala de aula, o intuito foi deixar o **conteúdo mais chamativo e atraente** para os alunos (RELP 2, p.5).

...destacamos os **objetivos específicos a serem alcançados em nosso planejamento**, que eram **levantar conhecimentos prévios** acerca da temática Família, ler, interpretar e refletir sobre os textos que abordavam a temática (RELI3, p. 5)

Os **procedimentos didáticos** foram desenvolvidos a partir da **concepção interacionista**, o desenvolvimento dos textos citados anteriormente foi discutido e trabalhado em sala de aula com os alunos, buscando sempre seus **conhecimentos prévios** sobre o assunto... (RELP3, p.6)

No relato das atividades de regência desenvolvidas no Estágio, ficam evidenciados alguns conceitos empregados na prática, os quais destacamos nos grifos. Nesse sentido, percebemos que foram mobilizados alguns dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação inicial, sinalizando que se apropriaram desses conceitos no ensino da língua portuguesa ou de língua inglesa em sala de aula. Assim, ratificamos o que Pimenta (1999) chama de saberes pedagógicos, que se referem aos saberes mobilizados no desenvolvimento da atividade didática, utilizados em sala de aula para conduzir o ensino e a aprendizagem, conhecimentos esses adquiridos ao longo da formação, todavia, só se constituem saberes pedagógicos quando confrontados e reelaborados na prática.

Na categoria Saberes Disciplinares observamos nos Relatos de Experiência os pontos de vista/reflexões referentes às especificidades do ensino das disciplinas Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Além disso, foi possível perceber uma crítica à lógica da instrumentalização do ensino, sinalizando indícios de uma reflexão sobre o ensino da Língua Portuguesa como prática social

A discussão se desenrolou para além das diferenças: os alunos entenderam que não é de bom grado que se “zombe” ou faça “chacota” daqueles que “falam o português errado” (na perspectiva da gramática normativa) esses colocaram na condição da (hipotética) vítima (empatia), o que consideraram uma situação ruim. **Conduzimos essa discussão para que os alunos entendessem que, na Língua Portuguesa ou em qualquer Língua, há uma relativa diferença entre a modalidade escrita e a falada (na perspectiva da sociolinguística). E que essa diferença é motivada por fatores sociais, regionais, econômicos e culturais. Portanto, cada variação linguística por diferença cultural ou diferença social deve ser respeitada** (RELP1, p. 10).

Nas **atividades de produção textual procuramos afrouxar as amarras do estruturalismo gramatical**, levando em consideração o contexto das produções dos alunos, bem como suas aplicabilidades comunicativas (RELP4, p. 5)

Trabalhamos as **classes gramaticais (artigo, numeral, verbo e pronome) partindo dos textos**: “*Por que os jovens brasileiros querem se tornar youtubers?*”, “*YOUTUBERS fazem a cabeça dos*

### Building the way

*ovens”, e também discutimos a música “Pela internet”, de Gilberto Gil (RELP3, p. 4).*

Nesses trechos verificamos que os saberes disciplinares mobilizados por nós estagiárias referem-se não apenas a conteúdos de língua materna a serem ensinados, mas, sobretudo, são evidenciados saberes quanto ao “para que ensinar” a língua materna. Isso destaca a importância dos saberes disciplinares, mostrando que não basta o professor ter um amplo conhecimento da disciplina em que é especialista, neste caso a língua portuguesa/língua inglesa, mas é preciso que saiba articular esses conhecimentos à sua prática social, o que é uma tarefa complexa, visto que requer a reflexão sobre a importância da educação escolar. Assim, as nossas reflexões enquanto estagiárias denotam que ensinar línguas (portuguesa/inglesa) na escola significa preparar os cidadãos para atuar na sociedade, o que exige do professor preparação científica, técnica e social.

Já a categoria Saberes Curriculares - conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos, são apresentados sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar—aparece nos Relatos de Experiência quando mencionamos que foram trabalhados os conteúdos propostos pelo Currículo Estadual, porém fica evidenciada a reflexão quanto à importância desses conteúdos para a formação dos alunos da educação básica.

...fomos orientados a seguir o **Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás**, trabalhamos nessa etapa com gênero poema, proposto para ser trabalhado no 3º bimestre das turmas de 8º ano. Nosso objetivo geral do trabalho com poemas **não foi apenas cumprir as exigências do Currículo da Rede Estadual de Educação de Goiás**, mas, **mais importante, foi contribuir com a formação cidadã dos alunos, por meio da leitura, interpretação e produção de poemas.** (RELP2, p.5)

Essas reflexões evidenciam que o conhecimento teórico sobre currículo foi extrapolado, ou seja, denotam a articulação da teoria com a prática social, pois expressam nossa preocupação com a formação cidadã dos alunos de Ensino Fundamental. Com isso, é possível perceber que o Estágio Supervisionado propicia a construção de saberes que vão se ampliando com a experiência, o que pode possibilitar novas práticas.

### Building the way

Na categoria Saberes da experiência - resultantes do exercício da atividade profissional dos professores, por meio da vivência de situações específicas no espaço escolar e nas relações estabelecidas com os alunos - buscamos nos relatos de experiência reflexões que denotassem o processo de passagem das acadêmicas-estagiárias para verem-se como professoras, sinalizando o processo de construção da identidade docente.

183

**Os períodos de Semirregência e regência foram de suma importância para nós acadêmicos em formação, pois tratou-se de uma experiência em que é vivenciado o que é ser professor, o que, com toda certeza, contribui para nossa formação pessoal e profissional.** Ao longo desses encontros, **agregamos valores sociais tão ricos que, em nenhum outro momento, nós fomos expostos.** Com isso, conseguimos trabalhar todo o conteúdo que foi planejado em nosso plano de aula, de modo que, tanto nós conseguimos ensinar o conteúdo para os alunos, quanto **os alunos nos ensinaram a ser mais humanos** (RELP1, p.11).

Diante do que **vivenciamos na regência, podemos dizer que há muitos desafios para o professor enfrentar** ao mediar às atividades de leitura, interpretação e produção textual, não porque são exigidos dos leitores e escritores os mais variados conhecimentos quanto ao uso da leitura e escrita nas práticas sociais, mas porque **a professora/a também precisa ter domínio e conhecimento do que ele/ela está ensinando** (RELP2, p.12).

Essas reflexões confirmam o entendimento de Pimenta (1999), de que os licenciandos já têm saberes sobre o que é ser professor, adquiridos ao longo de sua vida escolar, por meio dos inúmeros professores que tiveram, o que lhes possibilita classificar os “bons” professores ou não. Além disso, por meio da experiência socialmente acumulada, sabem sobre ser professor, sobre as mudanças históricas da profissão, a desvalorização docente, bem como a precariedade das escolas públicas e as dificuldades do professor. Assim, para a autora, o desafio dos cursos de formação inicial é o de colaborar nesse processo de passagem para que os licenciandos já se vejam como professores.

Claramente, **a regência foi um momento novo e desafiador.** Estagiar gera um misto de emoções, porém o que nos confortou foi estarmos cercados de ótimos professores na graduação e **apoiadas em excelentes embasamentos teóricos** (RELI 2, p.8)

Sabemos que **o estágio causa grandes preocupações ao professor em formação**, assim como medo de falhar, estresse e

### Building the way

cansaço, o que também nos aconteceu. Entretanto, esse é o divisor de águas entre aqueles que querem seguir a carreira ou não. Ressaltamos que **são as fundamentações teóricas que nos permitem visualizar e realizar um trabalho de excelência em sala de aula, por isso é tão importante conhecer a teoria e associá-la a prática.** (RELP2, p.13)

Além disso, confirmamos o que Pimenta (1999) defende sobre os saberes da experiência, que são aqueles que os professores produzem num processo permanente de reflexão sobre sua prática mediatizada pela de outrem, seja pelos colegas de profissão, seja pelos textos produzidos por outros educadores. Dessa forma, para que essa reflexão se concretize na prática docente, é necessário, durante a formação inicial, os processos de reflexão sobre a própria prática, o que se concretizou durante a formação e nos relatos de experiência ora analisados. Nesse sentido, destacamos a importância da realização do estágio como pesquisa, como defendido pela autora.

Quanto à avaliação da realização do estágio num sentido geral, foi uma **experiência que contribuiu para nossa formação pessoal e profissional o que nos levou a refletir sobre a importância de levar metodologias palpáveis à realidade dos alunos**, de uma maneira que não fosse para ficar preso nos muros da escola, mas que todas as discussões oportunizadas levassem a construção do conhecimento (RELP3, p.6).

O estágio supervisionado **contribuiu bastante para o nosso olhar pessoal e profissional mais humanizado para os alunos, nos permitindo ensinar e aprender com eles**, vimos que cada aluno traz consigo uma bagagem, um conhecimento de mundo diferente de cada um de nós e de cada aluno também, tentamos **ensinar de acordo com a necessidade de cada um**, indo até eles em suas carteiras, ajudando-os nas atividades (RELP3, p.8)

Ainda conforme Pimenta (1999), os saberes da experiência surgem essencialmente na medida em que os docentes transformam as relações de exterioridade com os saberes disciplinares e curriculares em relações de interioridade com a prática desenvolvida em situações de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, colocamos em prática e refletimos sobre os conhecimentos adquiridos ao longo da formação. Assim, nas reflexões abaixo, notamos a mobilização dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação, expressados nas ações realizadas durante o estágio, revelando uma visão crítica do ensino de línguas.

### Building the way

Nas aulas, ainda aproveitamos o ensejo dos vídeos e **abrimos oportunidade para que os alunos discutissem a respeito das diferenças culturais e raciais e, também, sobre a necessidade da preservação da natureza** (RELI 1, p.4)

Trabalhamos com o gênero poema, usando letras de músicas para **discutirmos sobre a existência de preconceitos contra mulheres, negros, pobres, crianças** etc. (RELI 2, p.7) Como professores de Língua Portuguesa em formação, estamos com

185

Por fim, a partir da análise dos relatos de experiência foi possível perceber que, nas práticas pedagógicas vivenciadas no contexto escolar, nós, estagiários mobilizamos e construímos saberes docentes - um conjunto de práticas sociais que orientaram nossas ações durante as atividades do Estágio Supervisionado - manifestados por meio das ações propostas, das escolhas temáticas, das reflexões sobre a prática.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo buscou compreender a construção de Saberes docentes na formação inicial de professores de línguas (português /inglês), com ênfase nos saberes mobilizados no período de estágio supervisionado do curso de Letras. Considerando as questões norteadoras: Que saberes o professor mobiliza e que servem de base ao ofício docente? Como o estágio supervisionado contribui para a construção desses saberes dos licenciandos? Quais saberes foram mobilizados no estágio e ficaram evidenciados nos relatos experiência dos estagiários de Letras da UEG- Inhumas? Tecemos as seguintes considerações:

- a) O estágio supervisionado contribuiu de maneira significativa para a construção dos saberes docentes - originados de fontes diversas –e, ao longo da atividade profissional – desde o estágio supervisionado - são mobilizados, construídos e reconstruídos pelos professores;
- b) Como apontado por Tardif (2002), embora seja difícil “classificar” esses saberes, foi possível perceber algumas evidências que me levaram a identificar saberes de formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes da experiência nos Relatos de Experiência analisados;

### Building the way

- c) Em relação aos saberes construídos ao longo do curso de formação e que foram mobilizados na prática docente, ressalto as noções que dizem respeito ao “saber-fazer” do professor, aos saberes pedagógicos, às concepções de ensino-aprendizagem; além disso, percebi reflexões quanto às especificidades do ensino de línguas como prática social, visto que ficou evidenciada a preocupação com a formação cidadã dos alunos de Ensino Fundamental.

186

Conforme os dados discutidos no tópico anterior, percebo a nossa perspectiva crítica enquanto estagiárias, ao adotarmos práticas pedagógicas adequadas ao currículo e às condições sócio-históricas e locais da escola, além de evidenciarem uma postura reflexiva e investigativa nas atividades do estágio, ou seja, o estágio não se trata de uma atividade eminentemente prática, mas um campo de conhecimento e de construção de saberes.

Dessa forma, consideramos que se trata de uma formação que está fundamentada nos princípios da racionalidade prática e crítica, já que nossa formação, ora em estudo, está pautada na reflexão e nas necessidades dos sujeitos e dos contextos educativos, o que contribui para o desenvolvimento da autonomia e de atitudes investigativas desses futuros professores.

Neste aspecto podemos dizer que esta pesquisa é de grande relevância para os futuros professores que muitas vezes buscam um norte no início de sua carreira, para poder não só se fundamentar teoricamente, mas conhecer a realidade escolar e pensar criticamente, sobre cada aspecto de sua área de atuação, ambiente escolar, como se dará o desenvolvimento de suas habilidades, como poderá desempenhar suas atividades com seus alunos, utilizando seus conhecimentos teórico-práticos, e saber que pode (re)construir e (re)significar alguns dos saberes e habilidades mobilizados ao longo de todo o curso acadêmico na sua trajetória profissional.

Sabemos das limitações desta pesquisa no que tange à classificação dos saberes docentes, tendo em vista que são vários e que nem sempre é possível organizá-los de modo a classificar todos. Mas compreendemos a importância do presente estudo, tendo em vista a complexidade e amplitude do tema e sua relevância no contexto acadêmico para os futuros profissionais e para a formação continuada.

## Building the way

### Referências

ALVES, Wanderson Ferreira. *A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 33, n.2, p.263-280, maio/ago, 2007.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos* Portugal: Porto. p. 16. 1994.

CUNHA, A. C. *Ser professor: bases de uma sistematização teórica*. Chapeco: Argos, 2015.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. *Perspectivas Dialógicas: Rev. Educação e Sociedade*, Naviraí, v. 01, n. 01, p. 34-42, jan. /jun. 2014.

FIORENTINI, D.; SOUZA e MELO, G.F. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M.<sup>a</sup> (orgs.) *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.

GERALDI, W. *A aula como acontecimento. Anais da Semana da Prática Pedagógica*, Universidade de Aveiro. Portugal: CIFOP, 2003.

GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed.- São Paulo: Atlas,2002.

LAGAR, Fabiana Margarita Gomes. Concepções de formação docente. In: *IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino – 2011*. Disponível em: <<http://cepedgoias.com.br/edipe/ivedipe/pdfs/didatica/co/256-544-1-SM.pdf>> Acesso em: 25 de maio de 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (P. 15 a 34)

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Series saberes pedagógicos).

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez; 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência: diferentes concepções*. Revista Poesis, v. 3, n. 3 e 4, pp.5-24, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 2012.

POZZOBON, Maria Margarete. *O habitus professoral na prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa de Ensino Médio de Palmas*. Dissertação de

**Building the way**

mestrado (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia. p. 123. 2008.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.