



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MATHEUS DOS SANTOS NOGUEIRA

**OS SABERES PEDAGÓGICOS DA LICENCIATURA:**  
**O curso de Letras-Francês**

BRASÍLIA – DF

2022

MATHEUS DOS SANTOS NOGUEIRA

**OS SABERES PEDAGÓGICOS DA LICENCIATURA:  
O curso de Letras-Francês**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA.

Orientadora: Profa. Dra. Otília Maria A. N. A. Dantas

BRASÍLIA – DF

2022

MATHEUS DOS SANTOS NOGUEIRA

**OS SABERES PEDAGÓGICOS DA LICENCIATURA:  
O curso de Letras-Francês**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA.

COMISSÃO JULGADORA

---

Profa. Dra. Otília Maria A. N. A. Dantas  
Universidade de Brasília/PPGE/FE  
(Presidente)

---

Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta  
UNISANTOS/PPGE  
(Membro Externo)

---

Profa. Dra. Solange Alves de Oliveira-Mendes  
Universidade de Brasília/PPGE/FE  
(Membro Interno)

---

Prof. Dr. Juscelino Francisco do Nascimento  
Programa de Pós-graduação em Formação de Professores/UEPB  
(Suplente)

Brasília-DF, 25 de março de 2022

A Deus, que me guia e me dá sabedoria, a minha família e, em particular, a minha mãe, que é a pessoa que mais me apoia e me deumeios para chegar até aqui. Dedico também aos meus colegas e amigos de profissão.

## AGRADECIMENTOS

“O homem não aprende nada a menos que se dirija do conhecido para o desconhecido”.

- Claude Bernard

Venho, neste momento, demonstrar minha gratidão a todos que estiveram comigo durante a longa trajetória que foi o Mestrado Acadêmico em Educação. Assim, como menciono durante a presente dissertação, temos vários fatores particulares durante esse percurso. Não esperávamos viver 80% (oitenta por cento) desse caminho em meio a uma pandemia que tinha como projeção 15 (quinze) dias, porém que ainda estamos vivenciando, mesmo que de uma forma mais controlada.

Precipualemente, agradeço imensamente a minha mãe, Marlene, que nunca poupou esforços para me oferecer o melhor quanto aos estudos, principalmente. A ela, que sempre está ao meu lado e me dá forças mesmo quando algo não sai como o planejado, sou e serei sempre grato por tudo, sem essa base (fortaleza), o Matheus não seria o Matheus de hoje.

Agradeço também aos meus familiares e amigos que me deram apoio e forças para encarar mais uma etapa, muito desejada, por mim. Durante toda minha graduação, pude conviver e aprender com diversas pessoas que, de uma forma ou de outro, foram me ajudando a construir a minha visão de mundo em vários sentidos.

Aproveito, esse momento, para agradecer a todos os professores e professoras que passaram por minha vida escolar e que me ajudaram a desenvolver meus conhecimentos e habilidades. Agradeço também aos meus professores e as minhas professoras de língua francesa da Aliança Francesa de Brasília, que foram os responsáveis pelo meu contato inicial com a língua e a cultura francófona. Na Universidade de Brasília, agradeço imensamente aos meus professores e as minhas professoras que passaram por minha trajetória acadêmica enquanto graduando e, especialmente, às professoras doutoras Josely Soncella, Maria del Carmen Aranda e Janaina Soares, que me proporcionaram momentos de conhecimento e vivências que vieram a agregar muito a minha vida.

Ao professor doutor Eclair Filho que sempre me ajudou com minhas solicitações e, inclusive, me orientou em alguns pontos quando comecei a elaborar o pré-projeto para submeter ao PPGGE. Sou extremamente grato ao Armando Braga Nascimento (in memoriam), que era responsável pela secretaria do Instituto de Letras, ele sempre atendia as minhas solicitações e

me ajudou muito em vários processos burocráticos que eu nem imaginava por onde deveria começar, logo, sem a sua brilhante presença, a minha vida universitária não seria a mesma.

Já durante o mestrado acadêmico em Educação, tive a grata oportunidade de estudar com professores maravilhosos que me ajudaram imensamente na elaboração e construção da presente pesquisa. Sou grato, em especial, aos professores doutores e às professoras doutoras Benedetta Bisol, Edileuza Fernandes da Silva, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, Liliane Campos Machado, Marcelo Hungaro e Hélio José Santos Maia. Através das aulas de cada professor citado, fui entendendo e desbravando ainda mais o imenso campus educacional, logo, com eles, tive muitas aprendizagens que levarei por toda a minha vida profissional e pessoal.

Sou grato também ao Grupo de Estudos e Pesquisa Profissão Docente: formação, saberes e práticas (GEPPESP), que é um espaço de reflexão e de conhecimento acadêmico, sendo também um grupo formado por graduandos e pós-graduandos, no qual trocamos várias ‘figurinhas’ e é também um espaço de confraternização.

Gratidão aos meus colegas de trabalho que sempre estiveram ao meu lado e me ajudaram a ser o Professor Matheus. Tive a grata oportunidade de compor uma escola com pessoas maravilhosas, assim agradeço a meus diretores Oneide Silva, Raimundo Lima, Marcia Ramalho e Sara Lima, e agradeço também aos meus amigos professores e professoras Tamine Bertini, Kedyson Coutinho, Danilo Pessoa, Daniel Araujo, as minhas coordenadoras Elaine Santos, Regina Neri e Karla Angelos e ao meu coordenador Henrique Matos.

Aos meus amigos e as minhas amigas que, de alguma forma, me ajudaram a chegar até aqui, em especial Robert Marcos, Marcus Vinicius, Vitor Resende, Patrícia Resende, Reyson Teixeira, Cristiane Uchoa, Maria Isabel, Laura Bardawil, Elaine Torres, Edite Ribeiro, Juliana Kossoski, Anne Lessin, Lorena Melirra, Vicky Michels, Giovanna Fernandes e Mariana Mateus.

Agradeço, também, as minhas companheiras de mestrado Roberta Oliveira e Miriam Nascimento, que me acompanharam desde o primeiro encontro que tivemos ao iniciar o mestrado acadêmico. Esta dissertação não seria a mesma sem todo o apoio que tive de vocês, mesmo com a pandemia nos distanciando fisicamente, nós nos mantivemos unidos de forma remota e sempre um ao lado do outro. Logo, chegar até o presente momento com vocês, é sensacional, e só nós sabemos como foi árdua essa conquista.

Ao Gabriel Fernandes, todo o meu agradecimento, por sempre estar ao meu lado durante esse percurso e por sempre se colocar à disposição para me ajudar no que fosse preciso. Deixo aqui expresso todo meu carinho por você, pois, sem a sua ajuda, essa caminhada seria

muito mais longa. Aproveito também para agradecer a sua ajuda técnica na formatação da presente dissertação.

À Professora Dra Otília Maria Alves da Nobrega Alberto Dantas, minha querida e amada orientadora, você foi uma peça essencial na desenvoltura desse trabalho. Agradeço cada minuto dedicado por você à leitura e orientação acerca dos objetivos desta dissertação, sabemos que esse acompanhamento é precioso e de muita valia para os seus orientandos, dado que, sem a sua orientação e colaboração, não seria possível alcançarmos as demandas contidas na realização de uma pesquisa científica.

Aos membros da banca, Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta, Profa. Dra. Solange Alves de Oliveira Mendes e ao Prof. Dr. Juscelino Francisco do Nascimento, por contribuírem com a concretização desta dissertação e pelo tempo dedicado à leitura e aos apontamentos desta.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), ao Decanato de Pós-Graduação (DPG) da UnB e ao Instituto de Letras (IL – UnB).

Agradeço, mais uma vez, à Universidade de Brasília – UnB por tudo que vivi desde o início da minha graduação, em 2014, até o presente momento de conclusão do mestrado acadêmico.

Finalizo deixando meus agradecimentos ao Centro Interescolar de Língua – CIL, local onde pude vivenciar vários temas investigados nesta pesquisa e à Secretária de Educação do Distrito Federal – SEEDF, pela oportunidade dada à população do Distrito Federal em poder estudar uma língua estrangeira numa escola de qualidade.

Mais toi, ô Éternel! tu es mon bouclier, Tu es ma gloire, et tu relèves ma tête « Bible, Psaumes, 3:4 ».

Pour connaître la sagesse et l'instruction, Pour comprendre les paroles de l'intelligence; Pour recevoir des leçons de bon sens, De justice, d'équité et de droiture « Bible, Proverbes, 1:2 et 1:3 ».

## RESUMO

O estudo indaga sobre como é desenvolvida a formação pedagógica no curso de Licenciatura – Letras-Francês. Questiona-se também como se encontra delineada a formação de professores no PPC do curso de Letras-Francês? Como se configura a formação pedagógica no curso de Letras-Francês em disciplinas como Estágio supervisionado 1 e 2? O que os estudantes dizem aplicar do que aprenderam de pedagógico no curso de Letras-Francês em seus relatórios de Estágio Supervisionado 1 e Estágio Supervisionado 2? O **objetivo geral** analisa a formação pedagógica no curso de Licenciatura – Letras-Francês a partir dos componentes curriculares Estágio Supervisionado 1 e 2. A **metodologia**, de natureza qualitativa com enfoque crítico, foi desenvolvida a partir de pesquisa documental das principais legislações da educação brasileira, do projeto político-pedagógico do curso de licenciatura em Letras-Francês da Universidade de Brasília e de relatórios de Estágio Supervisionado produzidos pelos formandos do curso em questão. Os dados foram analisados por meio da Análise Crítica do Discurso baseada nos estudos de Fairclough (2001). A **fundamentação teórica** encontra-se pautada em Gatti (2010, 2014), Dantas (2007), Libâneo e Pimenta (1999), Franco (2008, 2016) e Pimenta (2020), que tratam sobre a formação inicial do professor e saberes docentes, por Almeida Filho (2018) e Leffa (2016), que abordam a formação inicial de professores de línguas, entre outros. Os **resultados** e **conclusões** destacam a importância da formação pedagógica do curso de licenciatura, pois não há como formar professores apenas com os conhecimentos específicos de sua área. O curso de licenciatura oferece disciplinas que são advindas da formação específica distanciadas da formação pedagógica docente. Esse distanciamento pode ser observado nos relatórios de Estágio Supervisionado 1 e 2. Ao final, revela-se uma forte ênfase nos fundamentos teóricos do curso apartados da formação pedagógica, o que dificulta, para os estudantes em formação, a compreensão da atividade docente. Isso denota que o saber pedagógico não vem sendo devidamente desenvolvido durante a formação inicial e que essa falta de preparo pode causar inseguranças no profissional sobre seu próprio processo formativo.

**Palavras-chaves:** Educação; Formação de professores; Saberes pedagógicos; Docência; Curso de Letras-Francês.

## RESUMÉ

L'étude s'interroge sur la manière dont la formation pédagogique est développée dans le cours de Licence – Lettres-Français. On s'interroge également comment la formation des enseignants est-elle décrite dans le PPC du cours de Letras-Français ? Comment se déroule la formation pédagogique dans le cours de français langue seconde dans des disciplines telles que le stage supervisé 1 et 2 ? Comment les étudiants disent-ils appliquer ce qu'ils ont appris de la pédagogie dans le cours de langue et littérature françaises dans leurs rapports de Stage supervisé 1 et de Stage supervisé 2? L'**objectif général** est d'analyser la formation pédagogique dans le cours de Licenciatura – Letras-Français à partir des composantes du programme d'études Stage supervisé 1 et 2. La **méthodologie**, de nature qualitative avec une approche critique, a été développée à partir d'une recherche documentaire des principales législations éducatives brésiliennes, du projet politique-pédagogique du cours de graduation en littérature française - français de l'Université de Brasilia et des rapports de stage supervisé produits par les étudiants du cours en question. Les données ont été analysées par le biais de l'analyse critique du discours basée sur les études de Fairclough (2001). Le **fondement théorique** est basé sur Gatti (2010, 2014), Dantas (2007), Libâneo et Pimenta (1999), Franco (2008, 2016) et Pimenta (2020) qui traitent de la formation initiale des enseignants et des connaissances pédagogiques, par Almeida Filho (2018) et Leffa (2016) qui abordent la formation initiale des enseignants de langues, entre autres. Les **résultats** et les **conclusions** soulignent l'importance de la formation pédagogique dans le cours de premier cycle, car il est impossible de former les enseignants uniquement avec les connaissances spécifiques de leur domaine. La formation de premier cycle propose des sujets qui relèvent de la formation spécifique et sont éloignés de la formation pédagogique des enseignants. Cette distance peut être observée dans les rapports des stages supervisés 1 et 2. Au final, ce qui est révélé, c'est un fort accent mis sur les fondements théoriques du cours en dehors de la formation pédagogique, ce qui rend difficile la compréhension de l'activité d'enseignement par les étudiants en formation. Cela montre que les connaissances pédagogiques n'ont pas été correctement développées pendant la formation initiale et que ce manque de préparation peut provoquer une insécurité chez les professionnels quant à leur propre processus de formation.

**Mots clés:** Éducation; Formation des enseignants; Connaissances pédagogiques; L'enseignement; Cours de langue et littérature françaises - Français.

## ABSTRACT

The study interrogates about how pedagogical training is developed in the course of licentiate – Letters-French. It is also questioned: how is the formation of teachers outlined in the PPC of the course of Letters-French? How is the pedagogical formation in the course of French as a second language in disciplines such as Supervised Internship 1 and 2? What do students say they apply what they have learned of pedagogy in the course of French as a foreign language in their reports of Supervised Internship 1 and Supervised Internship 2? The **general objective** analyzes the pedagogical formation in the course of licentiate – Letters-French from the curricular components Supervised Internship 1 and 2. The **methodology**, of a qualitative nature with a critical approach, was developed from a documental research of the main Brazilian educational legislations, from the political-pedagogical project of the undergraduate course in French graduation - French of the University of Brasília, and from Supervised Internship reports produced by the undergraduates of the course in question. The data were analyzed using Critical Discourse Analysis based on Fairclough's studies (2001). The **theoretical foundation** is based on Gatti (2010, 2014), Dantas (2007), Libâneo and Pimenta (1999), Franco (2008, 2016), and Pimenta (2020), who deal with initial teacher training and teaching knowledge, and Almeida Filho (2018) and Leffa (2016), who address the initial training of language teachers, among others. The **results** and **conclusions** highlight the importance of pedagogical training in the undergraduate course, since it is impossible to train teachers with only the specific knowledge of their area. The undergraduate course offers subjects that come from the specific training and are far from the pedagogical training of teachers. This distance can be observed in the reports of Supervised Internship 1 and 2. In the end, what is revealed is a strong emphasis on the course's theoretical foundations apart from pedagogical training, making it difficult for the students in training to understand the teaching activity. This shows that pedagogical knowledge has not been properly developed during initial training, and that this lack of preparation can cause insecurity for professionals about their own educational process.

**Key words:** Education; Teacher training; Pedagogical knowledge; Teaching; Letters-French Course.

## LISTA DE QUADROS, FIGURAS, GRÁFICOS E TABELAS

Quadro 1. Produções encontradas na BDTD que dialogam com este projeto. ....	24
Quadro 2. Objetivos das dissertações de Souza (2017) e Souza (2014).. ....	25
Quadro 3. Coerência da Pesquisa. ....	27
Quadro 4. Afinidades pedagógicas entre os três documentos. ....	55
Quadro 5. Comparativo de carga horária entre o curso de Letras-Frances (Licenciatura) e a Resolução CNE/CP 2/2002. ....	57
Quadro 6. Sentido dos termos indutores localizados no PPC do Curso de Letras-Francês – Licenciatura. ....	58
Quadro 7. Perfil dos egressos do curso de Letras-Francês - Licenciatura. ....	71
Quadro 8. Sobre a escolha do curso. ....	72
Quadro 9. Motivações para cursar a Licenciatura em Letras-Francês. ....	72
Quadro 10. Abordagens adotadas pelos estagiários expressas em seus relatórios de Estágio Supervisionado. ....	77
Quadro 11. O pedagógico desenvolvido no Estágio Supervisionado 1 e 2. ....	81
Quadro 12. O pedagógico na formação inicial. ....	82
Quadro 13. Disciplinas identificadas como pedagógicas pelos egressos. ....	84
Quadro 14. Disciplinas pedagógicas e suas contribuições para a profissão docente. ....	85
Quadro 15. Reflexões dos egressos acerca da oferta de disciplinas de Estágio Supervisionado 1 e 2. ....	86
Figura 1. IES que mais produziram sobre os termos indutores Formação de professores e Licenciatura. ....	21
Figura 2. IES que mais produziram sobre o termo indutor Francês. ....	22
Figura 3. IES que mais produziram sobre o termo indutor Pedagógico. ....	22
Figura 4. Dispositivos analíticos. ....	33
Figura 5. Relação entre os saberes citados por Paulo Freire e outros teóricos. ....	51
Figura 6. O pedagógico da formação inicial. ....	33
Figura 7. Síntese dos principais elementos, retirados da LDB 9394/96, que enfatizam a formação de professores. ....	52
Figura 8. A formação de professores à luz da LDB 9394/96 e do Decreto Federal nº 8.752/16. ....	53
Figura 9. A organização curricular do curso Letras-Frances - Licenciatura. ....	56
Figura 10. Grupo de disciplinas pedagógicas. ....	58
Figura 11. Disciplinas que compõe a Formação Específica. ....	61
Figura 12. Os Estágios Supervisionados e outras disciplinas. ....	64
Figura 13. Descrição da Ementa da disciplina Estágio Docente em Literatura Francesa. ....	65
Figura 14. Ementas das disciplinas de Estágio Supervisionado 1, 2 e 3. ....	66
Figura 15. Ementas das disciplinas. ....	66
Gráfico 1. Nível de formação dos professores pesquisadores. ....	39
Gráfico 2. Tempo de experiência na docência. ....	40
Tabela 1. Visão geral dos dados gerados da BDTD. ....	23

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>ADC</b>	Análise Crítica do Discurso
<b>AFB</b>	Aliança Francesa de Brasília
<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>BNC</b>	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
<b>CIL</b>	Centro Interescolar de Línguas
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>DCN</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>DEG</b>	Decanato de Ensino de Graduação
<b>DEX</b>	Decanato de Extensão
<b>DF</b>	Distrito Federal
<b>FE</b>	Faculdade de Educação
<b>FEDF</b>	Fundação Educacional do Distrito Federal
<b>FINEP</b>	Financiadora de Estudos e Pesquisas
<b>FLE</b>	Francês - Língua Estrangeira
<b>FOS</b>	Français à/sur Objectifs Spécifiques (a traduzir)
<b>FOU</b>	Français à Objectifs Universitaires (a traduzir)
<b>GEPESP</b>	Grupo de Estudos e Pesquisa Profissão
<b>IES</b>	Instituição de Ensino Superior
<b>IP</b>	Instituto de Psicologia
<b>L2</b>	Segunda língua
<b>LDBN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>LE</b>	Língua Estrangeira
<b>LET</b>	Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução
<b>LGBTQAI+</b>	Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, queers, pansexuais, agêneros, pessoas não binárias e intersexo.
<b>LIP</b>	Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas
<b>LM</b>	Língua Materna
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>OEB</b>	Organização da Educação Brasileira
<b>PDCA</b>	Profissão Docente, Currículo e Avaliação
<b>PDE</b>	Plano Distrital de Educação
<b>PIJ</b>	Projeto Infante-Juvenil
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PPC</b>	Projeto Pedagógico Curricular
<b>PPGE</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>QECRL</b>	Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas
<b>SEDF</b>	Secretaria de Educação do Distrito Federal
<b>SEEDF</b>	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
<b>SIGAA</b>	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
<b>TEL</b>	Departamento de Teoria Literária e Literaturas
<b>TIC</b>	Tecnologias de Informação e Comunicação
<b>UEPG</b>	Universidade Estadual de Ponta Grossa
<b>UFG</b>	Universidade Federal do Goiás
<b>UFRGS</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<b>UnB</b>	Universidade de Brasília

**UNESP**  
**Unicamp**  
**USP**

Universidade Estadual Paulista  
Universidade Estadual de Campinas  
Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1. MEMORIAL: LE FRANÇAIS ET MOI ! .....</b>	<b>16</b>
<b>2. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>19</b>
<b>2.1 Problemática .....</b>	<b>19</b>
<b>2.2 O estado do conhecimento .....</b>	<b>20</b>
<b>2.3 Questões e objetivos da pesquisa.....</b>	<b>25</b>
<b>2.4 Relevância da pesquisa .....</b>	<b>26</b>
<b>2.5 Organização dos capítulos .....</b>	<b>27</b>
<b>3. METODOLOGIA .....</b>	<b>28</b>
<b>3.1. Metodologias da pesquisa .....</b>	<b>29</b>
<b>3.2 Técnica de análise .....</b>	<b>32</b>
<b>3.3 O lócus e os sujeitos da pesquisa .....</b>	<b>35</b>
3.3.1 A Universidade de Brasília – UnB .....	35
3.3.2 O curso de Letras-Francês – Licenciatura .....	36
3.3.3 Os professores pesquisados .....	37
<b>3.4 Delimitações da pesquisa .....</b>	<b>40</b>
<b>4. A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES .....</b>	<b>40</b>
<b>4.1. Formação de professores .....</b>	<b>40</b>
<b>4.2. Formação de professores de línguas .....</b>	<b>43</b>
<b>4.3. Saberes da docência.....</b>	<b>45</b>
<b>5. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DA LDB AO PPC.....</b>	<b>50</b>
<b>5.1. Na letra da Lei .....</b>	<b>50</b>
<b>5.2. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Letras-Francês Licenciatura?.....</b>	<b>54</b>
<b>5.3. As disciplinas de estágio.....</b>	<b>62</b>
<b>6. AS FACETAS DO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DOCENTE.....</b>	<b>68</b>
<b>6.1. A visão dos egressos sobre o programa pedagógico do curso.....</b>	<b>70</b>
<b>6.2. O Relatório de Estágio Supervisionado do Curso de Letras-Francês - Licenciatura: a     visão dos estagiários sobre a atividade docente .....</b>	<b>72</b>
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>87</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>90</b>
<b>APÊNDICE A.....</b>	<b>96</b>
<b>ANEXO A.....</b>	<b>104</b>

## 1. MEMORIAL: LE FRANÇAIS ET MOI !

Minha relação com o francês começou por volta de 2008/2009 quando minha mãe me matriculou na Aliança Francesa de Brasília – AFB, por entender que eu deveria aprender alguma língua estrangeira, tendo em vista que, naquela época, sentia dificuldade em aprender o inglês. Todavia, minha conexão com a língua francesa foi desde o início muito boa.

Encontrei amigos da escola nas aulas de Francês e fiz novas amizades, sempre chegava mais cedo para aproveitar o espaço cultural e a midiateca maravilhosa que tem na AFB, fora o restaurante/lanchonete de gastronomia francesa que tinha lá dentro. Lembro-me que foi lá que tomei pela primeira vez leite com canela, que virou uma bebida afetiva que costumo beber em dias frios. Dois anos depois, ainda no curso de Francês, entrei no ensino médio e começou os meus questionamentos de qual curso iria escolher quando chegasse o meu tão esperado dia de iniciar a vida acadêmica.

Comecei a vasculhar as formas de entrada na UnB, que fazia parte do meu sonho acadêmico, e fico muito feliz em ter conseguido entrar e vivenciar esse lugar de múltiplas vivências. Por meio dessa busca, me deparei com a lista de cursos ofertada pelas universidades e tive a grata surpresa de ver que existia um curso voltado para o francês. Confesso que, naquele momento, eu não entendia muito a diferença entre licenciatura e bacharelado, logo não me dei conta que o curso que me brilhou os olhos era voltado para a formação de professores. Mas, mesmo sem saber, fiquei na dúvida entre Letras-Francês e Museologia, hoje, ao escrever esse memorial, me peguei pensando onde estaria o professor Matheus se eu tivesse enveredado pela Museologia.

Após um ano, ainda não tinha me decidido, porém fiquei sabendo que havia a possibilidade de entrar na UnB antes do término do ensino médio. A partir daquele momento, meus planos foram todos focados para o vestibular na Universidade de Brasília. Passados alguns meses, veio o famoso dia da inscrição e eu já tinha decidido pelo curso de Letras. A forma de ingresso no curso de Francês tem apenas uma opção de entrada: o Bacharelado. Após entrar no curso, o aluno pode escolher entre esta especialidade ou a licenciatura.

Na recepção do curso, me foram apresentados os pontos importantes acerca do curso. Naquele momento, decidi cursar a licenciatura por pensar que “se nada desse certo, eu seria professor”. Coloco essa frase em destaque a fim de explicar que, naquela época, eu entendia a licenciatura como uma possibilidade de trabalho, caso meus outros planos profissionais não dessem certo.

Passado algum tempo e depois de ter cursado algumas disciplinas, que inicialmente compunham o currículo da outra habilitação, eu ainda não me entendia e nem me via sendo um professor. Quando passei a cursar as disciplinas destinadas ao ensino da língua francesa e aquelas ofertadas pela Faculdade de Educação – FE, comecei a pensar nesse universo da docência, mesmo ainda me sentindo inseguro e despreparado para adentrar nessa profissão.

Por um bom tempo, a dúvida ainda pairava nos meus pensamentos. Da metade até o fim do curso, tive oportunidade de prestar alguns trabalhos voluntários, em que participei de atividades de extensão desenvolvidas pelo Decanato de Extensão (DEX), nas quais éramos responsáveis por receber e orientar os recém-ingressos nos dias de seus registros. Atuei, neste projeto, por 3 edições, o que se tornou uma excelente oportunidade para entender como eu gostava de lidar com o público e de poder ensinar diversas coisas para os calouros.

Assim, a partir desses momentos, comecei a valorizar a licenciatura. Por volta de 2017, comecei a lecionar português como língua de acolhimento em um projeto voluntário para alunos oriundos de diversos países em situação de imigração e/ou refúgio. Iniciei como monitor e, depois de seis meses, passei a colaborar como docente, ficando responsável, junto com uma colega, pela turma 03. As nossas aulas eram repletas de trocas de conhecimentos tanto linguísticos quanto culturais. Ter em sala pessoas de diversas culturas e com vivências múltiplas era maravilhoso, e eu me sentia muito bem em poder ajudá-las.

No meu curso, tive a oportunidade também de participar de outro projeto coordenado pela Prof. Dra. Janaina Soares, no qual íamos uma vez por semana, no Projeto Infante-Juvenil – PIJ, lecionar língua estrangeira para crianças. Este projeto ocorria dentro do campus Darcy Ribeiro da UnB, e ficávamos por volta de uma hora e meia com as crianças, desenvolvendo atividades lúdicas e, ao mesmo tempo, introduzindo o francês no universo destas. Essa foi outra experiência que despertou o meu “lado docente”. Durante a realização desses voluntariados, eu cursava os últimos semestres da minha graduação e já mirava o meu futuro profissional para a docência, mesmo ainda me sentindo inseguro quanto a diversas questões.

Em 2018, fui aprovado no processo seletivo para professor temporário da Secretaria de Educação do Distrito Federal e, em 2019, fui convocado para assumir uma carência no Centro Interescolar de Línguas (CIL) 01<sup>1</sup> do Paranoá. Nesse mesmo período, não consegui mais participar dos projetos voluntários por choque de horário.

---

<sup>1</sup> Centros de ensino de línguas estrangeiras destinados aos estudantes da rede pública do Distrito Federal e à comunidade em geral por meio de vagas remanescentes. Como um projeto inovador em 1975, foi criado o primeiro Centro Interescolar de Línguas através da Resolução nº 40 de 14 de agosto de 1975, vinculado ao Departamento de Ensino de 2º Grau da Diretoria Geral de Pedagogia pela Fundação Educacional do Distrito Federal - FEDF. Atualmente, a Secretária de Educação do Distrito Federal conta com o total de 17 unidades dos CILs, nas quais

Meu primeiro dia no CIL foi repleto de emoções e inseguranças, principalmente por estar incorporando um sistema de ensino de língua público, voltado à comunidade. Ir para uma escola sabendo que não seria mais o aluno Matheus e sim o professor Matheus me deixou tenso.

Cheguei na escola e logo me apresentei aos diretores que prontamente me direcionaram para a sala dos professores e para a minha sala de aula. A partir daquele momento, a responsabilidade estava nas minhas mãos, foi um misto de insegurança e ansiedade por não saber o que me esperava nas próximas horas. Aos poucos, os estudantes chegavam e eu não sabia como interagir com eles naquele primeiro contato.

Naquele dia, realizei uma atividade de *brise-glace* que em português significa “quebragelo”, e, conforme o tempo foi passando, fomos aprendendo juntos a nos comunicar. Entendi, após aquele dia, que, mesmo acreditando que estava preparado, a aula segue um fluxo diferente em que vamos nos adequando e deixando a turma nos guiar. Essa foi minha primeira lição como docente, na qual aprendi que, mesmo preparado, o professor sempre se depara com o novo, o inédito, o incerto, e isso exige que o professor mobilize seus diferentes saberes pedagógicos para desenvolver sua prática docente (PERRENOUD, 2001).

No decorrer das aulas, entendi melhor como poderia funcionar o exercício da docência. Passei a refletir sobre minha prática e como melhorar a qualidade do meu planejamento de aulas. Vivenciar a chão da escola era o que eu precisava para realmente entender algumas nuances da minha formação.

Com esta narrativa que ora apresento, me dispus a ingressar no mestrado em Educação pelo PPGE/UnB, em 2019, mais especificamente na linha de pesquisa intitulada de Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA, no intuito de estudar o currículo e a formação de profissionais da educação básica e superior, o currículo e os saberes profissionais, os fundamentos teórico-metodológicos do trabalho pedagógico escolar e universitário, as dimensões do processo didático e a relação pedagógica entre outras abordagens. Assim, estudamos o currículo do curso e os conhecimentos pedagógicos desenvolvidos durante a disciplina de Estágio Supervisionado para tentar compreender tal dificuldade.

Enfim, exercer a docência me fez chegar à problemática que ora discorro nesta dissertação: como os saberes pedagógicos da formação inicial pode afetar a prática docente vivida e presenciada na escola? Por vezes, durante meus trabalhos de voluntariado, me deparei

---

são oferecidos os seguintes idiomas: inglês, francês, espanhol e japonês. Os CILs atendem em três turnos. Sobre isso veja-se: [http://www.helb.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=237:criacao-do-centro-interescolar-de-linguas-em-brasilia-cil&catid=1120:1975&Itemid=2](http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=237:criacao-do-centro-interescolar-de-linguas-em-brasilia-cil&catid=1120:1975&Itemid=2) e [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/38471/1/ARTIGO\\_CentrosInterescolaresLinguas.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/38471/1/ARTIGO_CentrosInterescolaresLinguas.pdf)

refletindo sobre essa problemática, mas ficava receoso de ser apenas um sentimento pontual e fora de contexto. Não obstante, com o tempo, fui observando esse mesmo sentimento em meus colegas de curso pela falta de preparo para exercerem a docência, afirmavam. No capítulo a seguir, apresento detalhes da pesquisa, como tema, problema, objetivos e sua relevância social.

## 2. INTRODUÇÃO

Este capítulo visa apresentar a problemática, a relevância, as questões e os objetivos desta pesquisa. Sendo assim, convido o leitor a me acompanhar neste fluxo para compreender o estudo.

### 2.1 Problemática

Como egresso do curso Letras-Francês – Licenciatura, sempre indaguei sobre a formação pedagógica oferecida neste curso. Essa formação era suficiente para iniciarmos a carreira docente? O pouco domínio do idioma estudado era suficiente para imersão no exercício da docência de língua francesa? No início do curso, nos foi ofertada uma gama de disciplinas de natureza introdutória sobre os aspectos do português e da prática de francês oral e escrito. No decorrer do curso, encontrávamos pessoas com um certo nível de compreensão e fala do francês, bem como quem nunca tivera qualquer acesso à língua. Conforme os semestres iam passando, o contato com outras disciplinas em língua francesa tornava-se mais frequente, assim como o contato com a literatura e estruturas linguísticas do francês. Na fase final do curso, é possível experimentar a docência por meio do Estágio Supervisionado 1 e 2 do curso de Letras-Francês – Licenciatura. Essas disciplinas costumam ser ofertadas de modo a valorizar a parceria com um colega durante o exercício da docência.

O **preparo pedagógico** oferecido no decorrer do curso ocorreu por meio de quatro disciplinas ofertadas pela Faculdade de Educação e pelo Instituto de Psicologia. Essas disciplinas até então eram ofertadas para todos os cursos de licenciatura da Instituição, tais como: Didática Fundamental, Organização da Educação Brasileira, Psicologia da Educação e Fundamentos de Desenvolvimento e Aprendizagem<sup>2</sup>. Todavia, infelizmente, a oportunidade da qual imaginei que o meu curso (Letras-Francês) iria me oferecer sobre a formação pedagógica quando cursei a disciplina Estágio Supervisionado 1, não aconteceu. Eu senti dificuldade em relacionar tudo que havíamos estudado durante o curso com o cotidiano da escola.

---

<sup>2</sup> Essa disciplina é ofertada pelo Instituto de Psicologia.

O pouco tempo destinado ao Estágio Supervisionado era uma das fragilidades do curso por apresentar uma visão fragmentada da docência, pois a maior parte da formação pedagógica era de responsabilidade da Faculdade de Educação, o que dificulta a visão integral da docência pelo cursista e proporciona insegurança durante a imersão do cursista à regência de classe.

Durante o tempo que passei estagiando na escola, também percebi ser comum aos demais colegas o mesmo sentimento de despreparo. Foram estes questionamentos, seja individual ou entre os colegas estagiários sobre a nossa prática **docente**, que me incentivaram a investigar esta dificuldade entre os formandos e recém-formados.

## 2.2 O estado do conhecimento

O estado do conhecimento é uma parte inicial, porém primordial para a continuidade da pesquisa. De acordo com Morisini e Fernandes (2014, p. 155), “[...] estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem a reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

A relevância do estado do conhecimento, segundo Bandeira (2019, p. 23), favorece a:

[...] construção de um diálogo com os autores de outras produções, destacando a relevância dos estudos que se intenciona conduzir, identificando o que foi abordado e o que ainda carece de desdobramentos. É na lacuna temática e metodológica dos trabalhos já produzidos e publicados que procuramos dar nossa contribuição para a Academia e para a sociedade.

Certamente, há inúmeras plataformas e bases de dados de pesquisas disponibilizadas em periódicos, sites de diferentes associações de pesquisa em educação, além de congressos nacionais e internacionais para se realizar um qualificado estado do conhecimento. Destarte, ao se proceder a coleta de dados nas citadas bases, constatou-se recorrência de produções, tendo em vista que as pesquisas oriundas dos PPGs e das IES são geralmente publicadas em anais de congressos, periódicos ou livros. Por essa razão, optamos por seguir a **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD**<sup>3</sup> por considerá-la uma fonte inédita, original e devidamente reconhecida e certificada pelos Programas de Pós-graduação (PPG) das diferentes

---

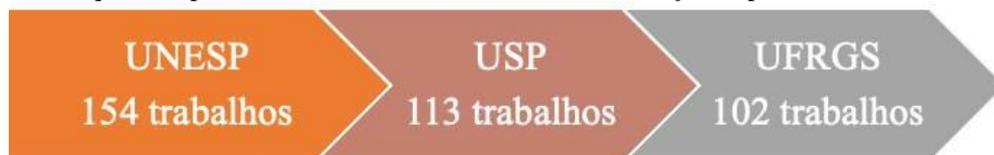
<sup>3</sup> A plataforma foi oficialmente reconhecida no final de 2002 e conta com mais de quinhentos e noventa (590) mil documentos em seu site, sendo mais de quatrocentos e trinta (430) mil dissertações e com mais de cento e cinquenta (150.000) mil teses em 2019. Todos esses documentos disponíveis na plataforma são oriundos de produções de cento e dezessete (117) instituições de ensino e pesquisa do Brasil.

Instituições de Ensino Superior (IES) existentes no Brasil. Assim, consideramos esta fonte “[...] o universo puro da mais pura ciência [...] com suas relações de força e monopólios, suas lutas e estratégias, seus interesses e lucros, mas onde todas as invariantes se revestem de formas específicas”, destaca Bourdieu (1983, p. 122).

Para realização do estado do conhecimento, definiu-se, como recorte temporal, o período entre 2010 a 2020, um espaço de 10 anos de significativa produção científica no âmbito da formação inicial de professores em especial da Licenciatura em Letras-Francês. Considerando que o cenário educacional vive em constante mudança e melhorias, acredita-se que analisar os trabalhos produzidos no decorrer desses dez (10) anos oportuniza uma boa reflexão acerca do nosso objeto de estudo e, ao mesmo tempo, constitui-se de algo recente.

No primeiro movimento de coleta de dados, partiu-se dos seguintes termos indutores: **licenciatura e formação de professores**. Com este filtro, foram encontrados um mil seiscentos e vinte e oito (1.628) trabalhos, sendo um mil e oitenta (1.080) dissertações e quinhentos e quarenta e oito (548) teses, o que constitui um volume significativo para o delineamento do estudo. Entre as universidades que mais produziram sobre estes termos, encontraram-se a **Universidade Estadual Paulista – UNESP**, a **Universidade de São Paulo - USP** e a **Universidade Estadual de Campinas – Unicamp** (figura 1). Essas Instituições de Ensino Superior (IES) encontram-se localizadas na região Sudeste e Sul do Brasil, com destaque na produção de pesquisas nas diferentes áreas do conhecimento científico conforme dados da BDTD.

Figura 1. IES que mais produziram sobre os termos indutores Formação de professores e Licenciatura.



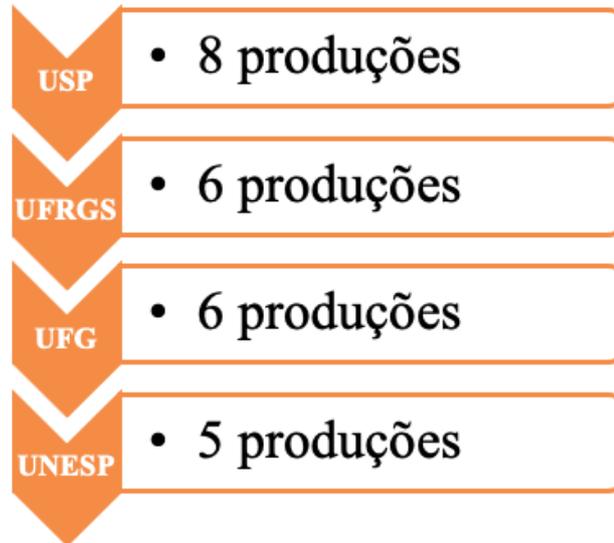
Fonte: elaborado pelo autor a partir da BDTD.

Entender o cenário em que estão concentradas, o volume maior destas produções acerca do tema pesquisado é significativo para compreender como vem sendo explorada a formação de professores e os cursos de licenciatura no Brasil. Vale salientar que nesse primeiro filtro a **Universidade de Brasília – UnB** se encontra na décima posição com um total de 46 produções com os termos indutores supracitados.

No segundo movimento, foi realizado um terceiro filtro em que se acrescentou o termo indutor **francês** a fim de alcançar uma maior aproximação do nosso objeto de estudo. Foram selecionadas oitenta e duas (82) produções, sendo cinquenta e quatro (54) dissertações e vinte

e oito (28) teses. Entre as universidades que mais produziram sobre estes termos, encontraram-se os dados listados na figura 2. Nota-se a expansão das produções localizadas entre as regiões Sudeste, Sul e Centro-oeste.

Figura 2. IES que mais produziram sobre o termo indutor Francês.

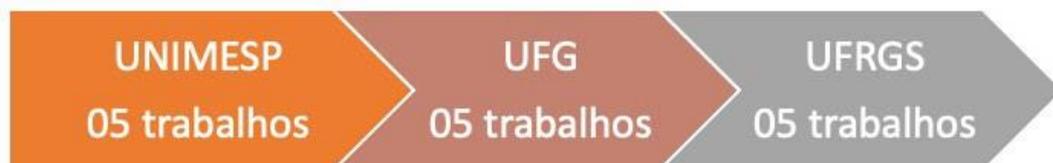


Fonte: elaborado pelo autor a partir da BDTD.

A Universidade de Brasília, nesse segundo filtro, se encontra na nona posição com quatro (4) trabalhos. Notadamente, encontrou-se uma predominância de produções nas universidades públicas. Isso demonstra a ênfase que os pesquisadores vêm dando a essa temática.

Em um terceiro movimento, realizou-se outra filtragem com o termo indutor **Pedagógico** e foram identificados cinquenta e cinco (55) produções, sendo trinta e duas (32) dissertações e vinte e três (23) teses. Entre as universidades que mais produziram sobre este termo, encontraram-se os dados listados na figura 3.

Figura 3. IES que mais produziram sobre o termo indutor Pedagógico.



Fonte: elaborado pelo autor a partir da BDTD.

Neste filtro, destaca-se que a **Universidade Metodista de São Paulo** apresentou cinco (5) produções. A UnB se encontra-se na decima quinta posição com duas (2) produções quanto às produções com o termo indutor Pedagógico.

A tabela 1 sintetiza os dados coletados no que foi encontrado no banco de dados destinado, exclusivamente, para a realização deste estudo.

Tabela 1. Visão geral dos dados gerados da BDTD.

FILTROS	DISSERTAÇÕES	TESES	SUBTOTAL
1º	1.080	548	<b>1.628</b>
2º	54	28	<b>82</b>
3º	32	23	<b>55</b>
<b>TOTAL</b>	<b>1.166</b>	<b>599</b>	

Fonte: elaborado pelo autor a partir da BDTD.

Conforme exposto anteriormente, as informações foram geradas filtro a filtro, o que significa dizer que à medida que foram levantados os primeiros dados do primeiro filtro, incluímos um novo termo indutor a ser analisado a partir dos dados gerados pelo filtro anterior. Por isso, houve uma redução do volume de dados em cada filtro. No total, analisamos 1.628 trabalhos, sendo 1.166 dissertações e 599 teses, que, ao final do terceiro filtro, totalizaram 55 produções, 32 dissertações e 23 teses.

Ao concluir a análise das cinquenta e cinco (55) produções resultantes do último filtro com 4 palavras-chaves e o recorte temporal de 2010 a 2020, chegamos a 2 trabalhos (quadro 1) que dialogam com esta pesquisa. Assim, os dois trabalhos foram definidos após a leitura dos resumos e dos objetivos das dissertações e das teses. Com esta pesquisa de estado do conhecimento, realizada no primeiro semestre de 2020, ficou visível a relevância desta pesquisa por tratar de um assunto de extrema importância, mas que, infelizmente, ainda, não foi tão explorada como deveria. Para Morosini e Ferreira (2014, p.155), isso é mais uma característica oriunda do estado do conhecimento, pois, para elas, “[...] uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo na monografia”.

Encerrando essa primeira parte da investigação na **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**, consideramos que os termos indutores iniciais trouxeram um resultado volumoso de produções que ressaltam a importância dos estudos acerca da formação de professores. Por outro lado, o estudo acerca da formação de professores de Francês ainda se encontra pouco explorado (quadro 1).

Quadro 1. Produções encontradas na BDTD que dialogam com este projeto.

AUTOR/ANO	TÍTULO	TERMO INDUTOR
SOUZA (2017)	Mal-estar na formação de professores: olhar de egressos sobre a influência da graduação em sua prática profissional.	Ensino Superior Formação de professores Profissão docente
SOUZA (2014)	Texto autobiográfico de professores pré-serviço: possíveis caminhos para a construção identitária do professor defrancês.	Pesquisa Narrativa Autobiografia Formação de professores

Fonte: elaborado pelo autor.

Souza (2017), em sua dissertação, investigou os estudantes egressos dos cursos de licenciaturas da UFRGS e que atuavam como professores em escolas públicas do Rio Grande do Sul. Destaca-se, ainda, a preocupação de como os cursos de licenciatura têm formado os futuros professores. No entanto, observa-se que eles se detêm à influência posterior da graduação em suas práticas como professores, mas não se remetem à formação pedagógica destes pesquisados.

Souza (2014) produziu uma pesquisa narrativa através da análise de textos autobiográficos, tecendo um estudo da identidade docente dos estudantes do curso de língua francesa. Esses alunos estavam no quarto ano do curso de Letras Português/Francês da **Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG**. O autor destaca a preocupação de como o curso investigado vem construindo e/ou trabalhando esse processo formativo do futuro professor. O quadro 2 destaca os objetivos das pesquisas supracitadas.

Quadro 2. Objetivos das dissertações de Souza (2017) e Souza (2014).

CHAMADA	OBJETIVOS
SOUZA (2014, p. 19)	Analisar textos autobiográficos de alunos de Letras, futuros professores de língua francesa, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, buscando entender a razão da escolha pelo curso de Letras Francês e avaliar os diversos fatos vividos por eles que contribuíram para tal decisão. Delinear o percurso feito para se tornarem professores de língua francesa e a maneira como se projetam profissionalmente no/com o ensino de língua francesa, verificando as influências externas/internas que influenciam o seu agir docente.
SOUZA (2017, p. 12-13)	[...] pelo próprio objeto da pesquisa, que visa a discutir o processo de formação de professores sob o olhar de egressos das licenciaturas.

Fonte: elaborado pelo autor.

Conforme se encontra nos objetivos de pesquisa de Souza (2014), o autor procura, através dos textos autobiográficos, delinear a trajetória desse aluno e o futuro profissional da educação “[...] a fim de entender este gênero como auxiliar na construção da identidade do futuro professor” (SOUZA, 2014, p. 08). Logo, entendemos que, através desta pesquisa narrativa, o autor quer compreender como o curso de licenciatura contribui para a construção dessa identidade.

Na dissertação de Souza (2017), a autora destaca a importância de se investigar o egresso dos cursos de licenciatura e seu processo formativo. Um destaque deste trabalho é que, na terceira categoria de análise destacada pela autora, a atuação profissional apresenta lacunas oriundas dos currículos dos cursos de licenciaturas relacionadas à área pedagógica da formação de professores, vejamos:

Para tanto foram selecionadas questões referentes à formação teórico-prática na universidade e as possíveis lacunas percebidas pelos egressos em sua atuação

profissional. Partiu-se da hipótese de que essas lacunas nas licenciaturas estão essencialmente relacionadas à área pedagógica dos cursos, principalmente no distanciamento entre as teorias estudadas e a realidade escolar (SOUZA,2017, p. 54).

Ao mencionar esse distanciamento entre teoria e prática, encontramos alguma aproximação entre o conteúdo da dissertação de Souza (2017) e a nossa pesquisa.

Portanto, destaca a relevância do estudo apresentado nesta dissertação, tendo em vista que as produções encontradas na BDTD, mesmo discorrendo sobre formação de professores, ainda se encontra pouco explorada, o que evidencia a relevância desta pesquisa consubstanciada nesta dissertação.

### 2.3 Questões e objetivos da pesquisa

Diante desta realidade, delineamos a **questão central** do estudo: como é desenvolvida a formação pedagógica no curso de Licenciatura – Letras-Francês? A partir desta questão, traçamos outras questões secundárias:

- Como se encontra delineada a formação de professores no PPC do curso de Letras-Francês?
- Como se configura a formação pedagógica no curso de Letras-Francês em disciplinas como Estágio Supervisionado 1 e 2?
- O que os estudantes dizem aplicar do que aprenderam de pedagógico no curso de Letras-Francês em seus relatórios de Estágio Supervisionado 1 e Estágio Supervisionado 2?

Tais questões fomentaram o seguinte **objetivo geral**: analisar a formação pedagógica no curso de licenciatura – Letras-Francês a partir dos componentes curriculares Estágio Supervisionado 1 e 2.

Para tanto, foram propostos os seguintes **objetivos específicos**:

- Delinear a formação pedagógica de professores expressa no Projeto Pedagógico do Curso – Letras-Francês;
- Identificar a formação pedagógica esboçada no Projeto Pedagógico do Curso de Letras Frances e nos Programas das disciplinas de Estágio Supervisionado 1 e Estágio Supervisionado 2;
- Desvelar a visão dos estudantes do Curso de Letras-Francês acerca da formação pedagógica expressa em seus relatórios das disciplinas de Estágio Supervisionado 1 e Estágio Supervisionado 2.

Quadro 3. Coerência da Pesquisa.

TEMA: OS SABERES PEDAGÓGICOS DA LICENCIATURA: O CURSO DE LETRAS FRANCÊS		
<b>PROBLEMA:</b> Como é desenvolvida a formação pedagógica no curso de Licenciatura – Letras-Francês?		
<b>OBJETIVO GERAL:</b> analisar a formação pedagógica no curso de Licenciatura – Letras-Francês a partir dos componentes curriculares Estágio Supervisionado 1 e 2.		
QUESTÕES SECUNDÁRIAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	METODOLOGIA
Como se encontra delineada a formação de professores no PPC de curso de Letras-Francês?	Delinear a formação pedagógica de professores expressa no Projeto Pedagógico do Curso – Letras-Francês	Pesquisa documental: - LDB 9394/96 - Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura – Letras-Francês.
Como se configura a formação pedagógica no curso de Letras-Francês em disciplinas como Estágio Supervisionado 1 e 2?	Identificar a formação pedagógica esboçada no Projeto Pedagógico do Curso de Letras Francês e nos Programas das disciplinas de Estágio Supervisionado 1 e Estágio Supervisionado 2.	Pesquisa documental: - Programas das disciplinas destinadas à formação pedagógica do Curso de Licenciatura – Letras-Francês.
O que os estudantes dizem aplicar do que aprenderam de pedagógico no curso de Letras-Francês em seus relatórios de Estágio Supervisionado 1 e Estágio Supervisionado 2?	Desvelar a visão dos estudantes do Curso de Letras-Francês acerca da formação pedagógica expressa em seus relatórios das disciplinas de Estágio Supervisionado 1 e Estágio Supervisionado 2.	- Pesquisa documental: Análise de Relatórios das disciplinas de Estágio Supervisionado 1 e Estágio Supervisionado 2. - Questionários aplicados a estudantes que cursaram as disciplinas de Estágio Supervisionado 1 e 2.

Fonte: elaborado pelo autor.

O quadro de coerência (quadro 3) apresenta uma síntese da pesquisa, destacando: tema, problemática, questões secundárias, objetivos específicos, metodologia, bem como os caminhos que nortearam a pesquisa.

## 2.4 Relevância da pesquisa

Com esta pesquisa, pretendi dar ênfase à formação de professores, aos cursos de licenciatura, bem como ao trajeto dos saberes entre o prescrito e o dito. Consideramos que refletir sobre a formação inicial docente é relevante pela oportunidade de problematizar o prescrito a partir da realidade expressa pelos estudantes egressos das licenciaturas

Outro aspecto relevante da pesquisa é a valorização dos saberes pedagógicos na formação inicial de professores considerando as diferentes Licenciaturas, mesmo tendo investigado apenas parte do desenvolvimento de um curso de licenciatura. Neste sentido, oferecer o resultado desse estudo para as licenciaturas, em especial a de Letras-Francês, é rico,

tendo em vista a oportunidade de refletir sobre os saberes pedagógicos demonstrados pelos estudantes durante momentos de práticas de ensino, bem como aqueles expressos no currículo dos diferentes cursos.

Por fim, enquanto professor da rede pública de ensino do Distrito Federal, entendo que essa pesquisa poderá contribuir para futuras discussões durante as reuniões de coordenação pedagógica como espaço de formação continuada de docentes. Assim, levar esse trabalho para o interior da escola tende a despertar nos professores o interesse em investirem em sua formação continuada e no seu desenvolvimento profissional.

## 2.5 Organização dos capítulos

O trabalho encontra-se organizado em sete capítulos. No percurso inicial, trazemos o Memorial no qual relato fragmentos de minha história de vida com a língua francesa, visto que esse percurso demonstra o delinear do nosso objeto de estudo para chegarmos até a presente dissertação. No segundo capítulo, a **introdução** apresenta o delineamento do projeto de pesquisa, a problemática, o estado do conhecimento, os objetivos e a relevância do estudo.

No **estado do conhecimento**, apresentamos um estudo das produções acadêmicas que abordam sobre a temática no intuito de buscar o ineditismo da nossa pesquisa, o que foi adequado porque evidenciou um certo desconhecimento sobre o assunto. Para tanto, utilizamos os dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

No capítulo 3 da **metodologia**, delinco a abordagem, as técnicas, os instrumentos, o *locus* e os sujeitos pesquisados.

O quarto capítulo trata sobre o **referencial teórico**. Neste capítulo, destacamos as categorias teóricas que nortearam a pesquisa a partir das considerações de Gatti (2010, 2014), Dantas (2007) Libâneo e Pimenta (1999), Franco (2008, 2016) e Pimenta (2020), Almeida Filho (2018) e Leffa (2016), Marques e Pimenta (2015), Curado da Silva (2017) e Fairclough (2001).

No quinto capítulo, os **saberes pedagógicos**, apresentamos os resultados do estudo, além de analisarmos o que encontramos nas bases legais que regem o sistema educacional brasileiro, o Projeto Pedagógico do Curso em questão e os programas das disciplinas de Estágio Supervisionado 1 e 2.

Em seguida, no sexto capítulo, analisamos as **facetras do pedagógico**, mais especificamente a visão dos egressos sobre os relatórios das duas disciplinas de Estágio Supervisionado.

Por fim, apresentamos o sétimo capítulo sobre as **considerações finais**. Nele, visamos construir uma síntese dos achados da pesquisa a partir do revisitar dos objetivos propostos.

Encerrado este capítulo, convido o leitor a mergulhar no estado do conhecimento da pesquisa.

### 3. METODOLOGIA

Com intuito de alcançar os objetivo desta pesquisa, de analisar os saberes pedagógicos dos cursos de licenciatura – Letras-Francês para a formação de professores a partir dos componentes curriculares Estágio Supervisionado, bem como o Projeto Pedagógico do Curso – PPC – de licenciatura (Letras-Francês) e nas legislações que regem este curso, utilizarei a abordagem qualitativa a partir de Bogdan e Biklen (1994, p. 40):

Os estudos qualitativos se caracterizam como aqueles que buscam compreender um fenômeno em seu ambiente natural, onde esses ocorrem e do qual faz parte. Para tanto o investigador é o instrumento principal por captar as informações, interessando-se mais pelo processo do que pelo produto.

Neste caso, teremos o curso de Letras-Francês licenciatura como ambiente próprio da pesquisa, o PPC como documento e os egressos como seus protagonistas. A pesquisa qualitativa trata-se de um estudo de informações geradas a partir de entrevistas, observações e documentos.

Questionada, no passado, por não ser pautada na cientificidade, a pesquisa de natureza qualitativa ganhou respeito por encorpar rigor à investigação. Para Creswell (2007), a pesquisa qualitativa se constitui como “[...] fundamentalmente interpretativa”, em que o pesquisador é o responsável pela “[...] interpretação dos dados”, e “o pesquisador qualitativo reflete sistematicamente sobre quem ele é na investigação, além de ser sensível à sua biografia pessoal e à maneira como ela molda o estudo”. Logo, encontramos na pesquisa qualitativa o aporte que precisamos para desenvolver a presente dissertação.

Enquanto pesquisadores, realçamos o quão complexo é o alto nível de responsabilidade ao realizar uma pesquisa de cunho qualitativo, em especial quando alinhado ao pensamento crítico. Conforme Augusto (2013), citado por Vidich e Lyman (2006, p.40), “[...] todos os métodos de pesquisa são, no fundo, qualitativos [...]; o emprego de dados quantitativos ou de procedimentos matemáticos não elimina o elemento intersubjetivo que representa a base da pesquisa social”.

O método da pesquisa científica é percurso que nos conduz a elucidar o objeto de estudo em sua totalidade, possibilitando o reconhecimento de que só é possível chegar à essência dos

saberes pedagógicos na formação inicial de professores de francês quando essa realidade sai da aparência para a essência.

Para Gil (2008, p. 08), “[...] a ciência tem como objetivo fundamental chegar à veracidade dos fatos” e os métodos “[...] têm por objetivo proporcionar ao investigador meios técnicos para garantir a objetividade e a precisão no estudo dos fatos sociais” (p.15). Assim, o foi utilizado o método crítico para o desenvolvimento dessa pesquisa, o qual, para Gil (2008, p.14), “[...] fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade [...]”. Para o autor, os fatos sociais “[...] não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc.” (p. 14). Também encontramos em Diniz e Silva (2008, p.23) que a dialética-crítica, como método:

[...] aplicada à metodologia científica, tem como objetivo, observar de forma mais crítica os acontecimentos descritos através de algum fenômeno, porém, de uma forma mais ampla, buscando não apenas descrever o fenômeno em si, mas suas causas e suas consequências, buscando com isso entender a realidade em sua totalidade.

Ao empregar método crítico, o pesquisador deverá apontar contradições em busca da mediação, para, enfim, desvelar o concreto pensando, ou seja, na totalidade do fenômeno. Marx (1989, p. 409-410) faz um exercício sobre o método e explica que:

[...] teria que voltar a fazer a viagem de modo inverso, [conceitos mais simples] até dar de novo com a população, mas desta vez não como uma representação caótica do todo, porém como uma rica totalidade de determinações e relações diversas. [...] É manifestamente o método cientificamente exato. O concreto é concreto porque é a concentração de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da concentração, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. [...] No segundo [caminho], as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento. [...] O método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo espiritualmente como coisa concreta. Porém isto não é, de nenhum modo, o processo da gênese do próprio concreto. A mais simples categoria econômica, suponhamos por exemplo o valor de troca, pressupõe a população, uma população que produz em determinadas relações e certo tipo de famílias, de comunidades ou Estados. Tal valor nunca poderia existir de outro modo senão como relação unilateral, abstrata de um todo dado, concreto e vivo. Como categoria, ao contrário, o valor de troca leva consigo uma existência antediluviana.

Portanto, o método, para o marxismo, revela uma postura política de desvelamento da aparência, apontando suas contradições e seus fundamentos ideológicos com a totalidade social, e é o que foi desenvolvido nesta pesquisa

### **3.1. Metodologias da pesquisa**

Para nos ajudar a compreender e analisar os objetivos gerais e específicos desta produção científica, optamos entre algumas metodologias de pesquisa: bibliográfica e documental. Logo, entendemos ser fundamental a elucidação acerca da geração dos dados e do uso de instrumentos de pesquisa que dialoguem com a pesquisa qualitativa.

Assim, com a **pesquisa bibliográfica**, ponto de partida deste estudo foi possível consolidar a base teórica desta dissertação. Segundo Gil (2002, p.44):

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boaparte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas.

Dando prosseguimento à pesquisa bibliográfica, realizamos um levantamento intitulado **estado do conhecimento**. Essa etapa é a responsável pela compreensão do que vem sendo estudado e/ou analisado na academia sobre a temática abordada nesta pesquisa. Diante disso, ressalta-se que encontramos apenas duas produções científicas que dialogaram com nosso tema proposto.

A **pesquisa documental** nos deu o aporte que precisávamos para análise dos dados. Gil (2008, p.51) aborda que o desenvolvimento da pesquisa documental se assemelha com o da pesquisa bibliográfica, mas que há dois lados durante essa exploração de fontes documentais, vejamos:

O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número. Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc.

Gil (2008, p.174) ainda aborda que o uso de fontes documentais como instrumento de pesquisa:

[...] são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficiente para evitar a perda de tempo e o constrangimento que caracterizam muitas das pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas. Sem contar que em muitos casos só se torna possível realizar uma investigação social por meio de documentos.

Dito isso, analisamos a Lei de Diretrizes e Base de 9394/96, a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, as Diretrizes Curriculares para cursos de licenciatura da UnB e o

Projeto Político Pedagógico do curso de Letras – Licenciatura em Língua e Literatura Francesa como aporte delineador para o objetivo específico<sup>1</sup>, apresentado na introdução deste trabalho. Gil (2008, p. 147) destaca que os “[...] exemplos clássicos dessa modalidade de registro são os documentos elaborados por agências governamentais”. Também investigamos o Projeto Político Pedagógico do curso de Letras – Licenciatura em Língua e Literatura Francesa, assim como os programas de algumas disciplinas do curso pesquisado.

Para Krikpa, Scheller e Bonotto (2015, p. 57), “[...] o documento a ser utilizado na pesquisa dependerá do objeto de estudo, do problema a que se busca uma resposta”. Para os autores, cabe a tarefa de encontrar, selecionar e analisar os documentos que servirão de base aos seus estudos. Analisou-se, também, os Relatórios de Estágio produzidos pelos estudantes das disciplinas de Estágio Supervisionado. No curso de Letras-Francês Licenciatura, os estudantes, ao concluírem os estágios 1 e 2, devem entregar um relatório final de cada disciplina. Consideramos este documento como o que mais se aproxima do objeto de estudo desta pesquisa – os saberes pedagógicos do curso de licenciatura investigado. Assim, decidimos analisá-los por entender que, por meio destes relatórios, pode-se entender a visão desse graduando sobre sua formação pedagógica.

Frisa-se que é durante o Estágio Supervisionado 1 que os estudantes discutem de uma forma mais estruturada as metodologias de ensino da língua francesa, enquanto no 2, cursado no oitavo semestre, os estudantes têm a oportunidade de lecionar durante um semestre e relacionar com o que foi estudado nos 7 semestres anteriores de curso.

Nesse âmbito, foi aplicado um **questionário** (Apêndice A) aos egressos do Curso de Francês – Licenciatura da Universidade de Brasília para identificar o tempo em que fizeram o curso, sua identidade e buscar suas impressões sobre os estágios supervisionados realizados. Para Marconi & Lakatos (2003, p. 201), o questionário:

[...] é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisador devolve-o do mesmo modo.

Assim, as respostas obtidas da aplicação do questionário foram essenciais para o desenrolar da nossa escrita e para as reflexões acerca do tema investigado. Vale salientar que o questionário, via *google forms*, foi enviado aos pesquisados por e-mail, com o objetivo de conhecer e delinear o perfil dos egressos do curso e seus pontos de vista acerca da sua formação inicial. De acordo com Gil (2002, p.116), “A elaboração de um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos”.

Todavia, antes da aplicação definitiva dos questionários, foi realizado um pré-teste no intuito de avaliar a qualidade técnica do instrumento no sentido de perceber sua capacidade de comunicação e a compreensão do pesquisador para com os pesquisados. Destarte, dois sujeitos com perfis próximos aos dos nossos pesquisados responderam aos questionários. Com isso, foi possível detectar previamente as fragilidades do instrumento. Sobre isso, Marconi e Lakatos (2003, p. 203) destacam que:

Depois de redigido, o questionário precisa ser testado antes de sua utilização definitiva, aplicando-se alguns exemplares em uma pequena escolhida. [...] O pré-teste serve também para verificar se o questionário apresenta três importantes elementos: fidedignidade, validade e operatividade.

Conforme exposto no apêndice A, o questionário compõe-se de 5 (cinco) seções, que incluem o termo de consentimento livre e esclarecido e 24 questões divididas em 3 (três) partes. A primeira aborda sobre o perfil do participante, a segunda acerca da formação docente, e a terceira sobre a prática docente.

Outro aspecto importante e que merece destaque foi a autorização dada pela UnB, através do Decano de Graduação (DEG), para publicação desta pesquisa mediante consentimento (Anexo A) da orientadora desta pesquisa, a professora doutora Otília Dantas, professora associada da universidade.

### **3.2 Técnica de análise**

Elegemos a Análise de Discurso Crítica – ADC como o recurso de análise desta pesquisa. Essa decisão se deu pela compreensão do discurso enquanto prática social, apoiada em autores como Norman Fairclough (2001), Resende e Ramalho (2006), Van Dijk (2010) e Orlandi (2005). Para Van Dijk (2010, p. 13):

A Análise Crítica do Discurso é um tipo de investigação analítica discursiva que estuda principalmente o modo como o abuso do poder, a dominação e a desigualdade são representadas, reproduzidos e combatidos por textos orais e escritos no contexto social e políticos. Com essa investigação de natureza tão dissidente, os analistas críticos do discurso adotam um posicionamento explícito e, assim, objetivam compreender, desvelar e, em última instância, opor-se à desigualdade social.

É sob a ótica da ADC que intencionamos analisar os discursos coletados na pesquisa quanto ao caráter pedagógico da licenciatura. Dessa forma, após a geração das informações, foi possível enxergar, nos discursos extraídos dos relatórios finais de estágio, o que estava além da aparência, ou seja, o implícito nesses discursos. Dito isso, é nesta perspectiva que a Análise do

Discurso Crítica contribuiu para nos orientar a uma análise dos dados. Sobre isso, Orlandi (2005, p. 15, 16) afirma que:

A Análise de Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. [...] A Análise de Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade.

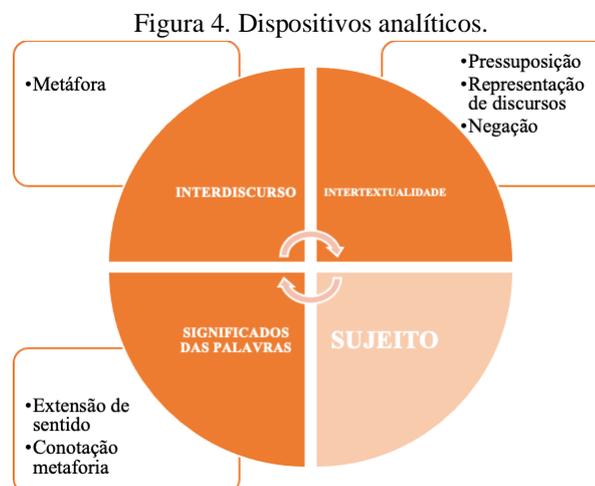
É nessa perspectiva metodológica que acreditamos termos atingido nossos objetivos por compreendermos o contexto histórico e social da linguagem. Ou seja, não se trata de interpretar o que o sujeito diz, mas de compreender quais os sentidos que aquele texto produz.

Nesse diapasão, buscaremos entender o desenvolvimento dos conhecimentos pedagógicos aplicados no curso de Letras-Francês ao analisar o pedagógico esboçado nos programas das disciplinas, pois, de acordo com os autores, não há neutralidade na exposição dos signos, mas comprometimento com os sentidos.

Assim, visamos, neste estudo, desvelar os sentidos oriundos dos discursos dos estudantes e aqueles expressos nos documentos analisados, de modo a responder ao objetivo geral desta pesquisa. Para tanto, Fairclough (2001, p. 91) afirma que:

O discurso é moldado e restrito pela estruturação social no sentido mais amplo em todos os níveis: pela classe e por outras relações sociais em um nível societário, pelas relações específicas em relações particulares, como direito ou educação, por sistemas de classificação, por várias normas e convenções, tanto de natureza discursiva como não discursivas, e assim por diante.

Para alicerçar e materializar nossa análise, apontaremos os dispositivos analíticos norteadores de nossa análise. Assim, definimos 4 dispositivos analíticos: **sujeito**, **intertextualidade**, **interdiscurso**, **significado das palavras** conforme mostra a figura 4.



Fonte: elaborado pelo autor.

A partir dos dispositivos analíticos, buscou-se, nos discursos, o que não está na superfície. A **intertextualidade** “[...] evoca sentidos, significados de outros elementos trazidos à ação por meio dos gêneros discursivos para participar da interação” (BESSA e SATO, 2018). Dessa forma, temos na **representação de discursos** reafirmações do que foi dito. Segundo Fairclough (2001, p. 153), o:

Uso o termo ‘representação de discurso’ em lugar do termo tradicional ‘discurso relatado’ porque (1) ele capta melhor a ideia de que, quando se ‘relata’ o discurso, necessariamente se escolhe representá-lo de um modo em vez de outro; e (2) o que está representado não é apenas a fala, mas também a escrita, e não somente seus aspectos gramaticais, mas também sua organização discursiva, assim como vários outros aspectos do evento discursivo suas circunstâncias, o tom no qual as coisas foram ditas, etc.

Fairclough (2001, p. 155) pontua que **pressuposição** são “[...] proposições que [...] tomadas pelo(a) produtor(a) do texto como já estabelecidas ou dadas”, pois existem várias pistas formais para sua identificação. Uma delas é quando se usa o “que” em uma oração introdutória.

A **negação** são frases de cunho negativo conforme aborda Fairclough (2001). Vale salientar que a negatividade se encontra em sua semântica da sentença e não gramaticalmente.

No que tange ao **significado das palavras**, Fairclough (2003, p. 129) nos lembra que uma palavra pode possuir diferentes sentidos, pois cada indivíduo poderá construir sua própria interpretação. Entendemos que “a análise de vocabulário é produtiva para observar as representações, levando em consideração que os discursos ‘lexicalizam’ o mundo de maneiras particulares”. Uma das marcas da categoria de significado das palavras é a **extensão de sentido** que ocorre quando uma palavra é escolhida para representar as questões internas de um determinado contexto.

Para Resende e Ramalho (2006, p. 72), “A heterogeneidade de um texto em termos da articulação de diferentes discursos é chamada interdiscursividade”. Nesse viés, a **interdiscursividade** recorre à memória de outros discursos. Enquanto as **metáforas** significam os objetos, a usamos no cotidiano não somente na linguagem, como no pensamento e em nossas ações, pois, de acordo com Fairclough (2001, p. 241), “As metáforas estruturam o modo como pensamos e o modo como agimos, e nossos sistemas de conhecimento e crença, de uma forma penetrante e fundamental”.

Diante do exposto, acreditamos que as categorias citadas a partir da Análise de Discurso Crítica contribuíram para o cumprimento da pesquisa e dos objetivos propostos, permitindo revelar, através das informações geradas das análises, como o pedagógico da Licenciatura Letras-Francês está constituído a fim de entender o discurso enquanto prática social.

### 3.3 O lócus e os sujeitos da pesquisa

Conforme citado anteriormente, o *lócus* desta pesquisa ocorreu na Universidade de Brasília, especificamente no curso de Licenciatura – Letras-Francês. Os sujeitos pesquisados foram estudantes egressos do curso de Letras-Francês que concluíram entre 2016 a 2018. Esses também concederam autorização quando responderam ao questionário.

#### 3.3.1 A Universidade de Brasília – UnB

O projeto de universidade necessário no pensamento de Darcy Ribeiro (RIBEIRO, 2011) implica em uma concepção fundamentada, de maneira relevante no processo histórico-evolutivo de uma sociedade centrada. Na visão do educador, a cultura, a ciência, a comunicação, o desenvolvimento tecnológico e, principalmente, a autonomia são elementos de uma mesma parte e estão fortemente correlacionados.

O papel da universidade para Darcy, indissocia-se da criação de uma consciência crítica. Sem desprezar o saber científico, ele entendia que a universidade apresenta como elemento principal o domínio da cultura geral em função da sua capacidade de intervir e modificar a realidade. Além disso, entendia a universidade como instituição legítima para a formação e a civilização da sociedade, cabendo à ciência desenvolvê-la. Darcy Ribeiro tinha profunda ambição pela educação brasileira, assim mencionou em seu discurso. Ele vislumbrava a universidade com importante papel na formação de novos intelectuais com capacidade para debater a ética e a ciência. Nesse processo, entendia a universidade em constante processo de renovação e Brasília foi o berço desse novo modelo de universidade federal.

A Universidade de Brasília foi fundada com a promessa de reinventar a educação superior, entrelaçar as diversas formas de saber e formar profissionais engajados na transformação do país. A UnB foi organizada como uma Fundação, a fim de libertá-la da opressão que o burocratismo ministerial exerce sobre as universidades federais. Ela deveria reger a si própria, livre e responsavelmente, não como uma empresa, mas como um serviço público e autônomo, destacava Darcy (2011).

O audacioso Darcy sonhava com uma instituição moderna que rompesse com os padrões estabelecidos para o ensino superior no Brasil até então. Incansável e apoiado pelos deputados conseguiu produzir resultados. Depois de duras negociações, em 15 de dezembro de 1961, o então presidente da República João Goulart autorizou a criação da universidade, sancionando a Lei nº 3.998.

A UnB foi organizada em institutos centrais e faculdades. A entrada nos cursos tinha uma característica específica. Depois da formação básica de dois anos, os estudantes seguiam para os institutos e faculdades. Darcy Ribeiro, primeiro reitor da UnB, contou com o apoio do então diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), Anísio Teixeira (RIBEIRO, 2011). O objetivo era que o estudante pudesse escolher entre diferentes caminhos após terminar o currículo básico: tornar-se pesquisador, professor ou profissional. Darcy queria também que a UnB fosse não só fonte de produção científica, mas também ponto de encontro artístico e cultural. Além da proposta de vanguarda, Darcy recrutou um grande time de docentes e pesquisadores para atuarem na instituição.

Com o tempo, o modelo proposto para a UnB não se concretizou em sua totalidade. A universidade enfrentou a ditadura militar com furor, mas perdeu professores (de uma só vez, 200 docentes se demitiram em protesto contra a demissão de dois docentes) e o projeto, aos poucos, modificou-se. O espírito de vanguarda dos tempos da criação, no entanto, não desapareceu (RIBEIRO, 2011). Atualmente, a UnB conta com quatro campi, 12 institutos, 14 faculdades, 53 departamentos e 16 centros, os quais compõem a sua estrutura acadêmica (dados de 2014). Somam-se a essas unidades dezenas de núcleos e laboratórios destinados a práticas de ensino e pesquisa.

A área edificada da UnB tem mais de 500 mil m<sup>2</sup> em campi que superam os 4,5 milhões de m<sup>2</sup>. Essa grandiosidade está disponível para servir à comunidade universitária na missão institucional de produzir e difundir conhecimento. E vale lembrar que anualmente a UnB encontra-se na lista das maiores e mais importantes universidades do Brasil.

### 3.3.2 O curso de Letras-Francês – Licenciatura

Como dito anteriormente, o presente trabalho foi realizado na Universidade de Brasília, especificamente no curso de Letras – Licenciatura em Língua e Literatura Francesa. Esse curso é de formação de professores para Língua Francesa – FLE, ofertado pelo Instituto de Letras – IL, o qual é dividido em 3 departamentos: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET), de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP) e de Teoria Literária e Literaturas (TEL).

O curso de Letras – Licenciatura em Língua e Literatura Francesa ocorre em 8 semestres, dedicados ao estudo das línguas portuguesa e francesa, as literaturas brasileira, portuguesa e francesa. Os Estágios Supervisionados ocorrem nos dois últimos semestres do curso, sendo que, no Estágio Supervisionado 1, são tratadas questões teóricas e metodológicas do ensino da língua

francesa e, no Estágio Supervisionado 2, os discentes desenvolvem a regência de aulas por um semestre.

### 3.3.3 Os professores pesquisados

Foram pesquisados estudantes egressos do curso de Letras-Francês – Licenciatura da Universidade de Brasília dos últimos 4 anos, atuantes na docência no momento da pesquisa. A busca pelos participantes que se encaixassem no perfil delineado não foi tão simples. Encontramos vários empecilhos, como, por exemplo, egressos que estavam atuando em outra área sem relação com a pesquisa (trocaram de área profissional). Uma das principais dificuldades foi a falta de tempo para responder o questionário e/ou não ter mais os arquivos dos relatórios finais das disciplinas de Estágio Supervisionado 1 e 2.

Foram convidados a participar da nossa pesquisa 10 (dez) egressos, mas, no final, conseguimos apenas 6 (seis), após um tempo considerável de espera. Duas dessas não conseguiram concluir o envio dos questionários, pois a primeira pessoa não achou o arquivo que pensou ter em seus documentos salvo no computador, e a segunda alegou falta de tempo para responder. Sendo assim, chegamos no final da coleta de dados com apenas 4 (quatro) participantes que completaram o questionário *online* e enviaram os relatórios finais. Ressaltamos que, ao longo da pesquisa, foi preciso estender os prazos para adequar os contratempos que ocorreram.

A fim de garantir a confidencialidade dos participantes, nós nos apoiamos em Gibbs (2009, p. 30), quando afirma que “faça isso anonimizando os nomes das pessoas e lugares para que seja seguro para os participantes”. Por este motivo, decidimos que nossos participantes iriam receber nomes fictícios.

Considerando os aspectos como diversidade e representatividade, escolhemos nomear a título de anonimato os egressos por: **Coccinelle**, que foi a primeira francesa trans a fazer carreira internacional, desafiando preconceitos de gênero em uma época em que a questão LGBTQAI+ não era discutida como é atualmente; **Curie**, a qual foi a primeira mulher a ser laureada com um Prêmio Nobel e a primeira e única mulher a ganhar o prêmio duas vezes - e em dois domínios diferentes (física e química), sendo também a primeira mulher a ser admitida como professora na Universidade de Paris; **Piaf**, uma das vozes mais conhecidas do mundo, que emocionou corações por toda a Terra e influenciou grande parte dos artistas de sua época, o que tornou-se, principalmente, uma ponte para que estes se conhecessem, pois, geralmente, seu círculo de amigas famosas se encontrava em sua casa; e **Pérec**, um dos maiores nomes do

atletismo mundial e uma lenda viva do esporte francês. Nascida em Guadalupe, a corredora é a única atleta francesa tricampeã olímpica.

Escolhemos esses codinomes por serem personalidades femininas importantes para história da França, tendo em vista que nosso lócus de pesquisa foi o curso de formação de professores de língua francesa, bem como ter conhecimento acerca da história francesa, importante para constituição do caráter pedagógico desse docente.

Como a pesquisa foi realizada em um momento atípico devido à pandemia de COVID-19, a aplicação do questionário foi realizada de forma remota. Para que isso ocorresse, nós nos munimos de diversos recursos digitais, tais como o *Google forms*<sup>4</sup> e outros meios de comunicação, como o *e-mail*, por exemplo, para se comunicar com os participantes.

O questionário *online* foi composto por 3 seções, a primeira está composta pela identificação do pesquisado e alguns dados, que iremos destrinchar a seguir. A segunda parte, intitulada de “formação docente”, compunha 9 (nove) questões acerca da formação inicial. Por fim, a terceira seção abordou a “prática docente” dos egressos em 10 (dez) questões. Para concluir, pedimos que os participantes anexassem os relatórios referentes aos estágios 1 e 2. Através dessa coleta de dados que contou com 24 (vinte e quatro) questões ao total, nos foi permitido conhecer e analisar as visões de cada participante acerca do seu processo de formação e da sua prática profissional.

A partir da primeira parte do questionário, foi possível coletar dados referentes à faixa etária, ao gênero, à formação acadêmica e ao tempo de docência. Observamos que todas as participantes são majoritariamente do sexo feminino. Esse dado reforça a feminização da profissão docente desde seu momento de formação inicial nos cursos de licenciaturas. Conforme **Chamon (2006)**, a feminização do magistério não é um fenômeno novo e tem se manifestado na maioria dos países ocidentais desde a segunda metade do século XIX, a qual explica a participação apenas de mulheres no nosso questionário. A faixa etária dos participantes da pesquisa está entre 25 e 29 anos, logo não tivemos nenhum participante com menos de 25 anos nem acima dos 30 anos.

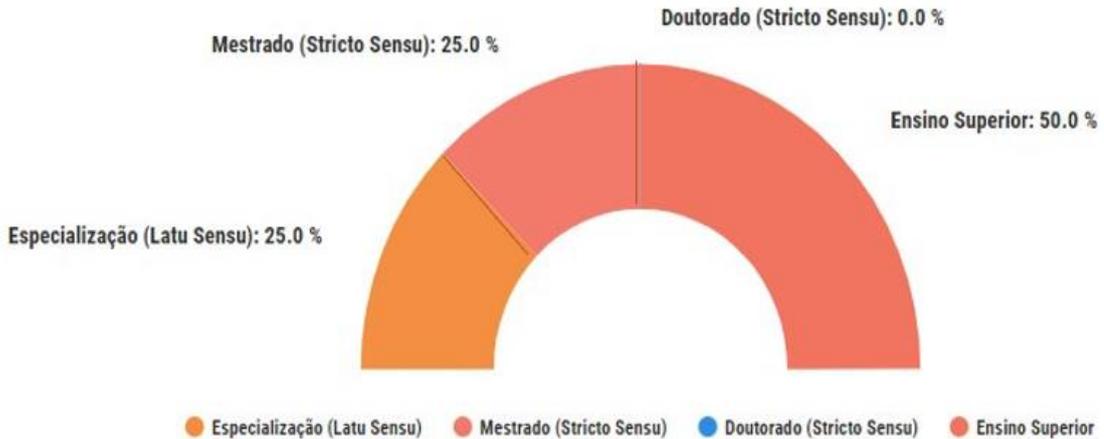
Outro ponto que abordamos, nessa primeira fase do questionário, refere-se à formação acadêmica das participantes. Entendemos que essa informação é importante porque complementa as demais questões. Serviu também como um guia para compreensão dos relatos dados pelas docentes. A formação continuada realizada ou não por essas docentes pode ter

---

<sup>4</sup> O Google Formulário é um serviço gratuito para criar formulários *online*. Nele, o usuário pode produzir pesquisas de múltipla escolha, fazer questões discursivas, solicitar avaliações em escala numérica, entre outras funções.

auxiliado na construção do desenvolvimento da docência. No gráfico 1, 50% das participantes possuem nível superior, 25% têm alguma especialização (*Latu Sensu*) e os outros 25% mestrado (*Stricto Sensu*).

Gráfico 1. Nível de formação dos professores pesquisadores.



Fonte: elaborado pelo autor a partir do questionário.

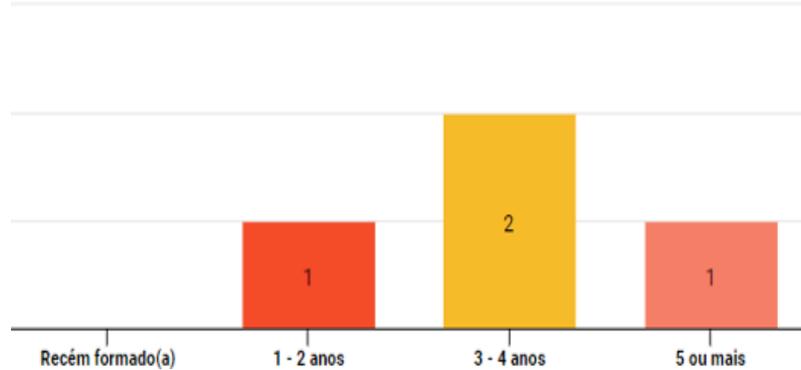
A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDB) – 9394/96, art. 61, estabelece que a formação de profissionais da educação “[...] terá como fundamentos: 1º- a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; 2º aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituição de ensino e outras atividades”.

Entendemos que os dados gerados no gráfico 1, acerca do nível de formação dos participantes, demonstram que alguns já iniciaram ou passaram pelo processo de reflexão sobre sua própria prática docente. Como defendido por Imbernón (2001, p. 48-49):

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes.

Ao final do questionário, foi solicitada aos participantes a indicação do tempo de experiência como docente. Vale salientar que nosso recorte temporal foi de egressos que tivessem concluído o curso entre 3 e 4 anos. Esse dado foi de suma importância para entender suas respostas no decorrer do questionário. Assim, o gráfico 2 demonstra que 50% das participantes atuam como docentes entre 3 a 4 anos, 25% entre 1 a 2 anos e 25% há 5 anos.

Gráfico 2. Tempo de experiência na docência.



Fonte: elaborado pelo autor a partir do questionário.

Consideramos importante essa diferenciação de tempo de experiência entre as participantes, tendo em vista que pode demonstrar, em seu discurso, certo contato com a docência após a formação inicial.

### 3.4 Delimitações da pesquisa

Durante a realização desta pesquisa, ocorreram diversas limitações, a começar pela crise sanitária que se instaurou no mundo, a pandemia do Covid-19, que foi minando as nossas possibilidades de seguir com o projeto inicial. Para tanto, foi necessário realizar algumas manobras para conseguir concluir a pesquisa. Vale salientar que, devido ao recorte temporal escolhido, o número de participantes ficou reduzido considerando o pequeno volume de estudantes que o curso de Letras-Francês da UnB forma anualmente.

Conclui-se que os professores sobreviventes dessa pandemia tiveram que, de alguma forma, se inserir no mundo digital para que seus alunos pudessem recuperar o longo tempo distante do processo de ensino e aprendizagem presencial, o que criou quase uma dupla jornada, sem contar com os demais abalos emocionais e físicos que atingiram a sociedade de forma geral.

## 4. A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES

Neste capítulo, apresento os marcos teóricos que delinearão esta pesquisa, especialmente quanto à formação de professores, aos saberes docentes e aos saberes pedagógicos.

### 4.1. Formação de professores

Para Gatti (2014, p. 35), a formação de professores tem sido um desafio do ponto de vista das políticas educacionais, e:

[...] Inúmeros países vêm desenvolvendo políticas e ações agressivas na área educacional cuidando, sobretudo, dos formadores, ou seja, dos professores, que são os personagens centrais e mais importantes na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura.

Destaca-se que, na atualidade, muito se tem discutido acerca da formação de professores, haja vista a vasta produção pesquisada para o estado do conhecimento e durante o curso de mestrado. Aqui, me atenho ao processo formativo desses professores egressos na licenciatura no que tange à formação pedagógica e curricular.

O formato dos cursos de licenciatura ofertados nas instituições de ensino no Brasil tem como princípio o esquema 3+1, regulamentado pelo Decreto-Lei nº 1190 de 04 de abril de 1939. Essa política pública estabelecia que as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras deveriam ofertar os Cursos Ordinários com duração de três anos, que conferiam o diploma de Bacharel. Visando complementar os estudos para alcançar o diploma de Licenciatura, os estudantes deveriam realizar um curso de Didática por um período de um ano. Surgiu dessa organização o termo “3+1”, três anos de Bacharelado mais um ano de Didática. Na análise de Scheibe (1983), o título de bacharel evidenciava prestígio, mas, ao contrário deste, a Licenciatura era considerada dispensável, desprestigiante e residual, vejamos:

A formação pedagógica nas licenciaturas reflete o caráter secundário e apenas subsidiário atribuído à educação e ao ensino no âmbito da universidade. Em geral, esta formação coloca-se como mero apêndice das diferentes formas de bacharelados desempenhando, na prática, o papel de garantir os requisitos burocráticos para o exercício do magistério (SCHEIBE, 1983, p. 31).

Ainda hoje, de acordo com Pontuschka (2012), a formação do professor continua a ser um processo dual, porque, de um lado, se explica e se mantém pelo isolamento, por outro, se justifica pela atomização de determinados espaços (o conteúdo das disciplinas específicas e da formação pedagógica caracterizada pela instrumentação pedagógica). Assim, retomando as origens da formação de professores no Brasil, Gatti (2010, p. 1.357) apresenta que:

É no início do século XX que se dá o aparecimento manifesto da preocupação com a formação de professores para o “secundário” (correspondendo aos atuais anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio), em cursos regulares e específicos. Até então, esse trabalho era exercido por profissionais liberais ou autodidatas, mas há que considerar o número reduzido de escolas secundárias, bem como o número de alunos. No final dos anos de 1930, a partir dos 3 anos da formação de bacharéis nas poucas universidades então existentes, acrescentou-se mais um ano de curso destinado a oferta de disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, esta dirigida à formação de docentes para o “ensino secundário” (formação que veio a denominar-

se popularmente “3 + 1”). Esse modelo veio se aplicar também ao curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, professores para as Escolas Normais em nível médio.

Como se observa, a ênfase na formação de pedagogos e professores, no início do século XX, não garantiu a profissionalização, visto que não havia políticas públicas que garantissem a profissionalização dos licenciados, pois eles facilmente eram substituídos por bacharéis ou autodidatas. Para Perrenoud, esta “[...] é uma transformação estrutural que ninguém pode dominar sozinho, pois [...] a profissionalização não avançará se não for deliberadamente estimulada por políticas [...] que digam respeito à formação de professores”.

Na atualidade, as políticas de educação têm promovido a valorização profissional docente, considerando a formação inicial como elemento constitutivo da profissionalização docente e a sua formação continuada e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento profissional. Sobre isso, Dantas (2007, p. 43) afirma que:

[...] a formação inicial, durante o processo formativo, antecede o desenvolvimento profissional, porque estuda, simula e observa quadros da realidade educacional. Sendo assim, tende a contribuir para a construção do ser professor, cuja consolidação ocorre conforme a história de vida de cada sujeito e suas relações sociais provenientes do contexto em que está inserido. A formação inicial se propõe construir no sujeito que se forma (o professor), um conjunto de conhecimentos, saberes e competências próprias da profissão. Esta formação possibilitará reelaborar, constantemente, sua profissão, embora no decorrer do tempo, entrelaçada à prática docente e a outros estudos, vá setransformando em formação contínua.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Lei de Diretrizes e Bases, a prática docente precisa ser estimulada durante a formação inicial docente, em especial, nos cursos de Licenciatura, e isso pode ser evidenciado nos seus diferentes currículos. No entanto, nem todos esses cursos valorizam a ênfase na formação pedagógica, basta analisar os resultados das avaliações de cursos. Sabemos o quanto a formação desses futuros profissionais fica defasada nesse quesito, apesar do trabalho desenvolvido em disciplinas como Didática Fundamental, por exemplo. Vale salientar que essa disciplina, de caráter teórico-prático, enfatiza fortemente a reflexão sobre a prática. Evidentemente são as disciplinas de Estágio Supervisionado que proporcionam esses momentos de prática docente, geralmente oferecidas no final do curso. Assim, destaca-se que, consoante Carvalho (1992, p. 60), “[...] as disciplinas pedagógicas estão ainda em pior situação em relação às divisões de blocos de conhecimentos feitos pelas instituições”.

Quando à formação teórico-prática dos discentes, frisa-se que, conforme Libâneo e Pimenta (1999, p. 267), o trajeto a ser percorrido pelos estudantes deve se constituir de um conjunto de teorias práticas, bem como de práticas teóricas, pois “[...] é preciso integrar os

conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilitem experimentar soluções”.

Assim sendo, desconfiamos que o par dialético teoria e prática não vem sendo pedagogicamente trabalhado nos currículos dos cursos de licenciatura, em especial do curso aqui investigado, o que dificulta o discente alcançar autonomia profissional à luz dos conhecimentos pedagógicos. No currículo atual do curso pesquisado, as disciplinas de estágios supervisionados são as que mais se aproximam desse par dialético “teoria – prática”, mas vale salientar que a oferta dessas disciplinas não significará, necessariamente, que os discentes terão a oportunidade de colocá-las em prática, compreendê-las. Para Gatti (2014, p. 39), “[...] se oferece nesses cursos apenas um verniz superficial de formação pedagógica e de seus fundamentos que não pode ser considerado como realmente uma formação de profissionais para atuar em escolas na contemporaneidade”.

Outro ponto que devemos nos atentar, quando nos referimos à formação de professores nos tempos atuais, é a visão cada vez mais mercadológica desse processo formativo. É visível o aumento de cursos destinados à formação de professores, principalmente a distância ou semipresencial. Essa “nova” realidade é assustadora, ainda mais, quando pensamos nos currículos desses cursos.

Ultimamente, a formação docente vem passando por transformações estruturantes, num cenário claramente mercadológico, marcado, segundo esses autores, por permanências neoliberais, pela competição, pelo crescimento desenfreado das licenciaturas a distância, pela presença das novas tecnologias educacionais e pela dissociabilidade entre teoria e prática, isto é, pela dissociabilidade entre formação específica e formação docente. (GOMES, GOMES, ARAUJO NETO, MOURA, MELO, ARAUJO, NASCIMENTO, MORAIS, 2019, p. 5)

Ainda, Day (2001, p. 31) também apresenta a mesma preocupação ao retratar como o processo de profissionalização vem, cada vez mais, sendo produto de um mercado social, pois “Os professores, ao que parece, devem se conformar com o modelo do mercado social”. Nesse sentido, a formação de professores tem sofrido os reveses do mundo capitalista, o que exaure o sentido da profissão docente e sua formação, seja inicial ou continuada.

#### **4.2. Formação de professores de línguas**

Os estudos referentes à formação de professores de línguas estrangeiras, encontramos algumas especificidades teóricas pautadas no ensino, porém com pouco conteúdo pedagógico. Considerando o que afirma Leffa (2016, p. 81), destaca-se que:

O professor de línguas estrangeiras, quando ensina uma língua a um aluno, toca o ser humano na sua essência, tanto pela ação do verbo ensinar, que significa provocar uma mudança, estabelecendo, portanto, uma relação com a capacidade de evoluir, como pelo objeto do verbo, que é a própria língua, estabelecendo aí uma relação com a fala.

Para Leffa (2016), a formação de professores, de modo geral, vem sendo discutida com uma maior ênfase, embora se tenha encontrado poucas produções acerca de professores de língua estrangeira. Conforme o autor, nem toda instituição de ensino superior oferta cursos para a formação de professores de língua estrangeira e, quando isso ocorre, geralmente, são cursos destinados à formação de língua inglesa.

Consoante Almeida Filho (2018, p. 07):

[...] a formação de aprendizes e professores de línguas subiu de graus importantes na agenda de pesquisa aplicada nacional, mas o trabalho na formação de agentes ainda não é prioridade nacional. [...] o prejuízo da formação menor do que a necessária ao país pode ser constatado nos resultados de avaliações de acadêmicos e na análise dos resultados da escolarização pela imprensa nacional.

Ao se referir ao termo **formação menor**, o autor alude as lacunas que margeiam esses cursos e seus projetos político-pedagógicos, problemática investigada nesta dissertação. Paiva, citado por Leffa (2016), afirma que “[...] em vez de formar está deformando o professor”. Para os autores, as Instituições de Ensino Superior têm apresentado dificuldades em formar profissionais da educação aptos a enfrentar os desafios do mundo do trabalho.

O trabalho do MEC, avaliando as condições dos cursos de graduação e futuramente aplicando exames nacionais de línguas estrangeiras para alunos da graduação, haverá de mexer com a formação do professor. As universidades, até agora, não têm sido capazes de formar profissionais competentes e suficientes para suprir as necessidades do mercado de trabalho (LEFFA, 2016, p. 89).

Concordamos em parte com a afirmação de Leffa por entendemos que não se pode generalizar tal afirmação, pois deve-se levar em consideração que ainda existem Instituições de Ensino Superior sérias e comprometidas com a formação do cidadão a partir da reflexão e crítica. Compreendemos que o professor de línguas precisa possuir um conjunto de saberes docentes construídos durante seu processo formativo acadêmico, não exclusivamente do domínio da língua estrangeira no qual ele irá lecionar, mas no campo didático-pedagógico, segunda destaca Dantas (2007). Ao formando, cabe a apreensão de saberes pedagógicos desenvolvidos durante a formação para adentrar na realidade escolar em sua totalidade.

Diante disso, Leffa (2016, p. 82) afirma que “[...] 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 da ação pedagógica necessária para fazer que a aprendizagem da língua aconteça”. Assim, é importante que o graduando entenda o porquê das teorias pedagógicas e

didáticas. Para o autor, a limitada formação de professores reflete também a qualidade das políticas públicas de educação, bem como a falta de investimento na área, nas instituições e em pesquisas. Leffa (2016, p. 82) completa que “[...] a formação profissional competente nessas duas áreas de conhecimento, língua e metodologia, na medida em que envolve a definição do perfil desejado pela sociedade, é mais uma questão política do que acadêmica”.

Sendo assim, entendemos que a formação de professores de línguas estrangeiras se constitui de uma complexidade porque demanda de saberes pedagógicos que nem sempre são estudados durante a formação, tampouco os currículos dos cursos encontram-se adequados à formação crítica de professores.

### **4.3. Saberes da docência**

Abordar sobre saberes docentes implica não apenas considerar o termo, mas o sentido da palavra rica de significação. A formação docente, seja inicial ou continuada, implica na construção/consolidação de diferentes saberes, como, por exemplo, o da experiência à medida que se adentre na prática. Dessa forma, o Estágio Supervisionado é um dos momentos chave para os estudantes se inserirem em sua profissão. Sobre isso, Franco (2008, p. 97) nos adverte que:

Essas propostas vão demonstrando, acima de tudo, que as instituições de formação de docentes precisam se transformar em seus tempos, em seus processos formativos, construindo uma nova configuração de espaço de aprendizagem cooperativa, que articule vida e formação [...].

Consideramos que os saberes pedagógicos para a formação de professores são de grande valia, pois definem o caminho profissional do docente no que concerne à consolidação de sua identidade e atuação profissional. Segundo Dantas (2007, p. 97), “[...] esses saberes são reflexões que mobilizam a ação docente, de modo consciente, dotando-a de competências para a efetivação do trabalho”.

Um professor, ao longo de sua carreira profissional, irá se deparar com várias situações solucionadas ou amenizadas com o emprego de saberes construídos desde a formação inicial até as diferentes disciplinas de formação pedagógica, em especial a Didática. Entretanto, os estudantes dessas disciplinas apresentam, em alguns momentos, uma visão equivocada:

De um lado, revela que os alunos esperam que a didática lhes forneça as técnicas a serem aplicadas em toda e qualquer situação para que o ensino dê certo; esperam ao mesmo tempo em que desconfiam, pois há tantos professores que cursaram a disciplina (e até a ensinam!) e, no entanto, não têm didática (PIMENTA, 2020, p. 24).

Assim sendo, a Didática Fundamental<sup>5</sup>, disciplina normalmente ofertada nos cursos de licenciatura, se constitui como primordial para a formação docente, pois se dedica à docência. Essa disciplina investiga um conjunto de conhecimentos, saberes, práxis e competências destinadas à reflexão da atividade docente.

A Didática, área da Pedagogia (PIMENTA, 1997), investiga os fundamentos, as condições e os modos de realizar a educação, através do ensino, e se institui, dessa forma, como teoria do ensino. Esse fato ocorre com vistas a ampliar a compressão das demandas da atividade do ensino. A Didática explicita as finalidades do ensino nos âmbitos político-ideológico, ético, psicopedagógico e didático. Destarte, a Didática possibilita aos professores especialistas pedagogizarem suas especialidades, ou seja, converterem-se em conteúdo do ensino à luz do pensamento prático pedagógico a fim de articular as especificidades próprias de cada área.

Nesse ínterim, Pimenta (2020, p. 24) destaca que “[...] de certa maneira há um reconhecimento de que para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos”. Para a autora, desassociar os currículos de cursos de licenciatura e os saberes pedagógicos dos didáticos é um risco, tendo em vista ser fundamental para formação e atividade docente. Em seus estudos, Dantas (2007, p. 107) dá relevância à relação entre os saberes docentes, entrelaçando o que afirmam Freire, Delors e Charlot (figura 5).

Figura 5. Relação entre os saberes citados por Paulo Freire e outros teóricos



Fonte: adaptação de DANTAS, 2007, p.107.

<sup>5</sup> Denominação utilizada pela Universidade de Brasília à disciplina ofertada nas Licenciaturas.

Na figura 5, constata-se a multiplicidade e importância dos saberes docentes. Nesse viés, entendemos que o profissional, em processo formativo, precisa compreender que, além dos saberes que eles irão estudar na academia, existem outros a serem construídos no decorrer da sua trajetória profissional. Quanto aos saberes, Dantas (2007, p. 107) questiona:

Como “saber ser” críticos e reflexivos sobre nossa prática e sobre o mundo se não “sabemos conviver” respeitando os saberes dos outros nem a autonomia dos educandos nem “sabemos fazer” pesquisa e nem “sabemos conhecer” (nossos conhecimentos são frágeis) paracriar possibilidades e construir conhecimento?

Para Pimenta (2020), os estudantes dos cursos de licenciaturas trazem um saber sobre o que é ser professor. Esse saber é baseado na sua trajetória escolar consolidada ao longo dos anos pelas posturas de seus antigos professores e pelas diversas formas de trabalhar a docência, entre outras coisas. Além desses saberes, os discentes dos cursos de licenciatura normalmente trazem uma bagagem de vida e de conhecimentos gerais que poderão guiá-los no decorrer da sua vida profissional.

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos, que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana. Também sabem sobre o ser professor, através da experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias; sabem um pouco sobre as representações e os estereótipos que a sociedade tem dos professores, através dos meios de comunicação (PIMENTA, 2020, p. 20).

Considerando que os saberes são plásticos e multáveis, os estudantes apresentam suas singularidades em relação aos saberes docentes. Todavia, devemos entender que sua bagagem precisa ser aperfeiçoada no seu caminhar enquanto profissional da educação. Segundo Franco (2008, p. 120):

[...] os saberes pedagógicos só são possíveis em um sujeito que vai gradativamente assumindo uma posição política frente ao compromisso de ser professor, engajando-se criticamente em suas circunstâncias, cercado e acercando-se de sua realidade existencial, transformando-a em direção às suas intencionalidades. Assim posicionado, esse sujeito vai fazer uso do necessário conhecimento didático, metodológico, cultural, servindo-se desse aparato teórico-prático, para ir construindo em ação seus saberes disciplinares, didáticos, metodológicos.

Na perspectiva de Franco, o discente precisa passar por um processo para entender o valor contido no seu ato profissional e a relevância do seu trabalho num cenário social. Concordando com Franco (2008), questiona-se se, ao exercer a docência, esse profissional iria,

naturalmente, construir esses saberes pedagógicos? Para a autora, certamente não, porque “[...] Anos e anos de magistério podem produzir apenas a experiência de reproduzir fazeres, no mais das vezes, caducos e estéreis” (FRANCO, 2008, p. 119). Por isso, entender e compreender a importância desses saberes é essencial para que se possa desenvolver o trabalho docente numa perspectiva emancipatória e autônoma.

Quando essa prática for mecanicamente estruturada, sob forma de reprodução acrítica de fazeres, ela não se transformará em saberes de experiência, pois a prática não foi vivenciada como práxis, não foi renovada nem transformada com as águas da reflexão, da pesquisa, da história. Se não houver o exercício da práxis que renove e rearticule a teoria e a prática, não haverá espaço para a construção de saberes (FRANCO, 2008, p. 119).

Os saberes pedagógicos são algo a ser trabalhado e reconhecido na formação docente, pois os consideramos cruciais para a trajetória desse profissional, desde a sua formação inicial. Assim, destaca-se que mesmo os formadores de professores carecem de atualização dos saberes e fundamentos sobre sua prática, eis que o mundo vive em constante mudanças e o processo formativo dos profissionais da educação precisa acompanhar tais mudanças. Dessa forma, em concordância com Franco (2016, p. 545), entendemos que:

O saber pedagógico só pode se constituir a partir do próprio sujeito, que deverá ser formado como alguém capaz de construção e de mobilização de saberes. A grande dificuldade em relação à formação de professores é que, se quisermos ter bons professores, teremos que formá-los como sujeitos capazes de produzir conhecimentos, ações e saberes sobre a prática. Não basta fazer uma aula; é preciso saber por que tal aula se desenvolveu daquele jeito e naquelas condições: ou seja, é preciso compreensão e leitura da práxis.

A prática docente, durante todo seu caminho profissional, é relevante por preparar os futuros professores para os desafios profissionais que irão enfrentar, pois, como afirma Franco (2016, p. 545), “[...] só a ação docente, realizada como prática social, pode produzir saberes [...] referentes às diferentes formas de gestão de conteúdo, de dinâmicas da aprendizagem, de valores e projetos de ensino”.

O termo pedagógico é referente à Pedagogia, ciência da Educação que se destina à investigação dos processos educativos e ao desenvolvimento humano. Pedagógico é o processo de ação da Pedagogia em que se assenta a Didática, disciplina destinada à investigação da atividade do ensino (figura 6).

Figura 6. O pedagógico da formação inicial.



Fonte: elaborado pelo autor.

Para Fernandes (1999, p. 159), a educação deve ser articulada com as práticas sociais e históricas. Logo, formar nos futuros docentes o pedagógico deve responder às questões didáticas e às problemáticas da escola constituídas de:

[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares (FERNANDES, 1999, p. 159).

No que tange à interdisciplinaridade, o professor tem que estar preparado para trabalhar a disciplina que ministra, mas estimular o envolvimento e a participação dos estudantes de uma maneira dialógica e interativa.

Trabalhar o senso pedagógico é de suma importância na formação inicial (VERDUM, 2013, p. 94-95), visto que “[...] esse tipo de relação pedagógica não é assimétrico, no sentido de que ambos, professor e aluno, ensinam e aprendem, construindo e reconstruindo o conhecimento juntos”.

Segundo Marques e Pimenta (2015), os diversos temas são essenciais a ser trabalhados com os licenciandos, pois sabemos que, no chão da escola, ele irá enfrentar situações que vai além de dar aula. Para Marques e Pimenta (2015, p. 152):

Trata-se de auxiliar no processo de construção de uma concepção de docência para além da sala de aula, que a considere em seus contextos, permitindo aos futuros profissionais a identificação das relações entre seu plano de aula, por exemplo, e o currículo, o projeto político-pedagógico da escola, os objetivos do ensino daquela disciplina e o projeto formativo para seus alunos.

Dessa forma, a formação desse senso pedagógico nos licenciandos lhes oportuniza uma visão mais próxima da realidade pedagógica na escola.

## 5. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DA LDB AO PPC

Delinear a formação pedagógica de professores expressa no Projeto Pedagógico do Curso – Letras-Francês é o objetivo deste capítulo. Desse modo, analisaremos desde a legislação da LDB 9394/96 até o Projeto Pedagógico do Curso de Letras-Francês, entrelaçando as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Licenciatura da UnB.

### 5.1. Na letra da Lei

De acordo com a **LDB/96**, art. 62 (BRASIL, 1996), a formação de professores atuantes na Educação Básica:

[...] **far-se-á em nível superior**, em curso de licenciatura plena, admitida, como **formação mínima para o exercício do magistério** na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Assim, para atuar como docente da Educação Básica brasileira, é preciso, no mínimo, ter concluído o curso de licenciatura. Ainda, no art. 62, inciso III, é destacado que “A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância”. Assim, o curso deve ser, preferencialmente, ofertado no formato presencial.

Outro destaque na LDB é o que se refere à **prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas**” para complementar essa formação de professores destinada à Educação Básica, conforme destaca o art. 65 da LDB. Vale salientar que essa exigência não se aplica para os docentes que deverão atuar no Ensino Superior.

Ademais, em seu capítulo IV do art. 43, inciso II, a LDB ainda faz menção à Educação Superior como responsável por “**formar diplomados** nas diferentes áreas de conhecimento, **aptos** para a inserção em setores profissionais e para participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua”. Ou seja, as IES devem formar profissionais aptos ao exercício da sua profissão, inclusive para a formação de seus quadros de docentes universitários.

Em síntese, retiramos da LDB 9394/96 os principais elementos que enfatizam a formação de professores conforme figura 7.

Figura 7. Síntese dos principais elementos, retirados da LDB 9394/96, que enfatizam a formação de professores.



Fonte: elaborado pelo autor.

Adentrando no **Decreto Federal nº 8.752, 9 de maio de 2016**, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, em seu capítulo I, que trata dos princípios e objetivos, encontramos, no art. 2º, inciso I, a explicação de que a **formação dos profissionais da educação** tem como **princípio** “[...] o **compromisso** com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e dos grupos sociais”. Esse artigo nos traz preocupação com a atividade docente no que diz respeito a como deve ocorrer a formação desse profissional para atuar na sociedade em que vivemos. Isso quer dizer que, dependendo do governo, esses profissionais podem estar à mercê dos interesses diversos do governo na ocasião. Assim, isso demonstra a falta de políticas do Estado que dê garantias à população brasileira, independentemente do governo, para que possa viver com qualidade de vida e exercício dos direitos sociais. Tomemos como exemplo o governo Bolsonaro que, autoritariamente, alterou as políticas de educação, adequando-as aos seus interesses e ideologias, além de minar todo o ideal de educação construído desde a Constituição Federal de 1988, concretizado pela LDB 9394/96.

O Decreto supracitado ainda discorre sobre a qualidade das formações inicial e continuada nos incisos IV e V ao afirmar que “[...] a **articulação entre teoria e prática no processo de formação, fundada no domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos, segundo a natureza da função**”. O termo Pedagógico aparece explicitamente no documento, demonstrando o valor formativo deste caráter. Assim, o pedagógico é mais do que um desejo, mas uma realidade que deve ser concretizada, tendo em vista que compõe a identidade profissional e a práxis educativa.

No inciso XII, ainda no art. 2º do **Decreto Federal nº 8.752,9 de maio de 2016**, que dispõe sobre a **Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica**, é acentuada a importância de um projeto pedagógico que reflita as especificidades da formação desses profissionais, vejamos:

Os **projetos pedagógicos** das instituições formadoras que reflitam a especificidade da formação dos profissionais da educação básica, que assegurem a organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorram para essa formação e a sólida base teórica e interdisciplinar que efetivem a **integração entre teoria e as práticas profissionais** (BRASIL, 2016).

Esse inciso dá ênfase aos projetos pedagógicos das instituições formadoras e valorização da relação teoria/prática para a formação de professores. Esse é outro aspecto delineador do caráter pedagógico na formação de professores. Entretanto, não basta existir, no currículo, componentes curriculares destinados a essas práticas, mas que tais currículos assegurem a organicidade da formação.

Na segunda seção do Decreto Federal, na qual são abordados os objetivos, destacamos dois incisos que, ao nosso entendimento, dialogam com nosso trabalho. O primeiro inciso destaca a importância de se assegurar aos discentes um domínio das diversas competências e/ou saberes que intitulamos como caráter pedagógico, e o segundo inciso acentua a relevância da prática e da formação pedagógica específica. Nesse viés, destaca-se, integralmente, o que está escrito nos incisos VII e VIII sobre o conteúdo a ser trabalhado na formação docente:

**VII** - assegurar o domínio dos **conhecimentos** técnicos, científicos, **pedagógicos** e específicos pertinentes à área de atuação profissional, inclusive da gestão educacional e escolar, por meio da revisão periódica das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura, de forma a assegurar o foco no aprendizado do aluno;

**VIII** - assegurar que os cursos de licenciatura contemplem carga horária de formação geral, formação na área do saber e **formação pedagógica específica**, de forma a garantir o campo de **prática** inclusive por meio de residência pedagógica (BRASIL, 2016).

Finalizando a análise do Decreto, salienta-se que, na seção III, art. 12, inciso VII, é acentuado que o Planejamento Estratégico Nacional deverá estimular “[...] o desenvolvimento de **projetos pedagógicos** que visem a promover novos **desenhos curriculares ou percursos formativos** destinados aos profissionais da educação básica”. Assim, como se vê, a ênfase no pedagógico é destaque nessa parte da Lei, reforçando a necessária formação e prática pedagógica a serem desenvolvidas na formação inicial dos profissionais da educação básica, nas formações continuadas e, decisivamente, nas práticas docentes.

Em síntese, os documentos até então analisados apresentam sincronia quanto à formação pedagógica do docente da Educação Básica (figura 8).

Figura 8. A formação de professores à luz da LDB 9394/96 e do Decreto Federal nº 8.752/16.



Fonte: elaborado pelo autor.

Como pode-se observar, o pedagógico encontra-se transversalizado nos documentos supracitados, seja na prática docente, nos fundamentos teóricos ou nos projetos.

Outro documento selecionado para análise foram as **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura da UnB**, que possui **pressupostos básicos** de que:

Qualquer proposição nova de formação profissional supõe uma **integração da formação entre o bacharelado e a licenciatura**, superando a dicotomia entre estes cursos e, em especial, pondo fim à categorização de inferior ou posterior atribuída às licenciaturas. Assim sendo, os dois cursos serão objeto de **reflexão** concomitante para conceptualizar propostas complementares e sistemicamente **articuladas de formação**.

Os Pressupostos das Diretrizes supracitadas justificam a iniciativa desta universidade quanto à formação de professores, tendo em vista a ação da Coordenação de Integração das Licenciaturas (CIL), vinculada à Diretoria de Planejamento e Acompanhamento Pedagógico das Licenciaturas (DAPLI). Vale salientar que a CIL, criada em 2008, tem como missão promover a integração dos cursos de licenciatura da UnB e coordenar ações e projetos com vistas à melhoria dos cursos de Licenciatura<sup>6</sup> e tem como objetivo:

[...] realizar diagnósticos, analisar desafios e impactos de projetos e programas, normatizar ações, **fomentar alternativas pedagógicas**, fortalecer a **articulação** com as redes de ensino e propor políticas e diretrizes que atualizem, integrem, inovem e qualifiquem a **formação** inicial e continuada de professores da Universidade de Brasília, na perspectiva do ensino, da pesquisa e da extensão<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> Mais detalhes sobre a CIL no link <https://www.deg.unb.br/a-coordenacao-cil>.

<sup>7</sup> Mesmo link da nota de rodapé imediatamente supracitada.

Ao relacionar as **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura da UnB** com o **objetivo da CIL**, constata-se a ênfase da Universidade de Brasília dada à institucionalização e ao acompanhamento da formação inicial e continuada, em especial, de professores, uma vez que é promovida a articulação entre licenciatura e bacharelado e fomentadas alternativas pedagógicas. Nota-se, portanto, zelo pedagógico para com a formação de professores.

Ainda, focando nas Diretrizes curriculares para os cursos de Licenciatura da UnB, realçam-se os **princípios norteadores** em destaque no capítulo V, em especial o item 2:

[...] torna-se fundamental vivenciar uma relação teoria-e-prática que não sejam dicotômica nem excludente. **Necessário se faz romper com a tradicional visão de que a teoria precede a prática, ou que a prática objetiva ser o campo de aplicação da teoria**, ou outras visões parecidas. Saber e saber fazer são partes de um mesmo processo contínuo e unitário que se entrelaçam permanentemente. Ademais, toda a formação do professor deve levar este princípio em consideração (UNB, 2003, p. 9).

É certo que quem elaborou esse documento tem clareza da indissociabilidade teoria-prática e que o fundamento da atividade docente deve estar comprometido com os valores sociais em que o profissional deverá estar inserido. Nesse ínterim, os saberes pedagógicos têm papel fundamental na formação docente, possibilitando a conscientização dos profissionais envolvidos de modo a sentirem-se corresponsáveis pelo ato educativo.

Em síntese, buscando as afinidades pedagógicas encontradas nos três documentos (quadro 4), concluímos que quanto mais próximo do *lôcus* de formação, mais o pedagógico se destaca, visto que os programas e diretrizes são direcionados mais diretamente à formação de professores. No caso da UnB, é evidente o cuidado com a formação pedagógica coordenada pela CIL.

Quadro 4. Afinidades pedagógicas entre os três documentos.

LDB 9394/96	DECRETO Nº 8752/16	DIRETRIZES CURRICULARES UnB
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Em nível superior;</li> <li>- Presencial, de preferência;</li> <li>- Valorização da prática de ensino;</li> <li>- Nas diferentes áreas do conhecimento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compromisso;</li> <li>- Relação teoria/prática;</li> <li>- Projetos pedagógicos;</li> <li>- Formação pedagógica;</li> <li>- Prática de ensino;</li> <li>- Conhecimentos pedagógicos;</li> <li>- Conhecimentos científicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Integração da formação entre o bacharelado e a licenciatura</li> <li>- Romper com a tradicional visão de que a teoria precede a prática, ou que a prática objetiva ser o campo de aplicação da teoria.</li> </ul>

Fonte: elaborado pelo autor.

Mas questiona-se: como encontra-se evidenciado no PPC do curso de Letras-Francês os saberes pedagógicos? Há relação entre os documentos analisados anteriormente?

## 5.2. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Letras-Francês Licenciatura?

Em análise do PPC do curso de Letras-Francês Licenciatura, destacamos alguns pontos que abordam sobre o pedagógico. Esse é um documento importante por projetar para o que se pretende alcançar sobre a formação de professores. Sobre isso, Gadotti (1994, p. 579) acentua que as rupturas no presente e as promessas para o futuro estão expressas no PPC:

Todo projeto supõe *rupturas* com o presente e *promessas* para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

Para Veiga (1998, p. 11), o Projeto político pedagógico:

[...] vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

Portanto, o PPC deve ser construído democraticamente no seio da instituição de ensino pelo coletivo dos envolvidos no processo. Com isso, compreendemos que o projeto político pedagógico é um documento que deve ser sempre utilizado, pois nele constam movimentos previamente delineados para execução de diversas ações, podendo ser atualizado, mediante necessidade.

Dito isso, foquemos no **PPC do curso de Letras-Francês Licenciatura** da UnB, aprovado em 2011. Na identificação do curso, encontramos ênfase em língua e literatura francesa. Visando estudar e analisar o currículo vigente na época e os currículos atualizados de outras IES, além de elaborar um novo PPC observando as especificidades da UnB e do próprio curso, foram iniciadas as discussões sobre a criação desse documento em agosto de 2010.

Vale salientar, ainda, que este documento teve como fundamento legal (UNB, 2011, p. 08):

[...] novas diretrizes curriculares do curso de Letras, instituídas pelas resoluções CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002; CNE/CP2, de 19 de fevereiro de 2002; pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº. 9.394/96); pela Resolução CNE/CES 18, de 13 de março de 2002 e pelas diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura da UnB.

Assim, o Projeto Pedagógico do Curso de Letras-Francês Licenciatura não contempla o que estabelece as Diretrizes Curriculares de 2019, tampouco a BNC-Formação (BRASIL, 2019), visto que sua edição data de 2011.

O currículo do curso supracitado contempla a área dos estudos linguísticos e literários a partir de competências específicas (2011), e essa concepção é o que define a formação docente. Portanto, o

curso parece não fugir à concepção “3 + 1” em que o bacharelado define o currículo da licenciatura. Segundo Gatti e Barreto (2009), esse fenômeno surgiu com a industrialização no Brasil, haja vista que aumentaram a demanda por profissionais docentes com formação superior:

Para atender a essa expansão, mais professores passam a ser demandados. Então, nos anos 1930, a partir da formação de bacharéis, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, esta dirigida à formação de docentes para o ensino secundário (formação que veio a denominar-se 3 + 1).

Outro aspecto fortemente presente no PPC investigado é a compreensão de que a prática se encontra apartada da teoria. Conforme consta que:

Devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática, através da formação de professor, essenciais ao profissional de letras, priorizando a abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como um meio de desenvolver o espírito crítico (UNB, 2011, p. 08).

Ou seja, são os conteúdos básicos dos estudos linguísticos e literários que dão luz aos conteúdos pedagógicos constituídos no documento como competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão. Neste sentido, o pedagógico se transforma em mero acessório para formação de professores de Língua e Literatura Francesa.

O currículo do curso investigado encontra-se organizado em cinco grupos (figura 9):

Figura 9. A organização curricular do curso Letras-Frances – Licenciatura.



Fonte: elaborado pelo autor a partir do PPC do curso Letras-Francês – Licenciatura (2011).

Na figura 9, consta uma carga-horaria de **180 horas para as disciplinas pedagógicas**, que totalizam 3.090 horas. Conclui-se o curso quem atingir um total de 3.090 horas/206 créditos durante 8 períodos/semestres. Como se observa, a formação pedagógica é a mínima enquanto a

formação específica é mais de 70% da carga-horária do curso, deixando a formação pedagógica reduzida a menos de 10% da carga-horária destinada ao curso.

O diferente é que na Resolução CNE/CP nº 2, em seu art.11, a referida carga horária dos cursos de licenciatura deve, no grupo I, possuir **800 horas** para “[...] a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais” (BRASIL, 2019). No entanto, não podemos esquecer que o PPC em análise foi construído a partir de outras bases legais, como dito anteriormente. A Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, “Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior” (BRASIL, 2002). Em seu artigo 1º, é destacado que:

Art. 1º - A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, **2800** (duas mil e oitocentas) **horas**, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - **400** (quatrocentas) **horas** de **prática** como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - **400** (quatrocentas) **horas** de **estágio curricular supervisionado** a partir do início da segunda metade do curso;

III - **1800** (mil e oitocentas) **horas** de aulas para os **conteúdos** curriculares de natureza **científico- cultural**;

IV - **200** (duzentas) **horas** para outras formas de atividades **acadêmico-científico-culturais**.

Logo, o curso de Letras investigado foi além do previsto pela Resolução CNE/CP 2/2002, incluindo uma carga-horária específica destinada às disciplinas pedagógicas. Diante disso, o curso avançou em relação à resolução, vejamos o quadro 5.

Quadro 5. Comparativo de carga horária entre o Curso de Letras Frances (Licenciatura) e a Resolução CNE/CP 2/2002.

CURSO DE LETRAS FRANCÊS	RESOLUÇÃO CNE/CP 2/2002
180 h – Disciplinas pedagógicas	
1.800 h – Formação Específica	1.800 h – Conteúdos científico-culturais
420 h – Prática	400 h - Prática
420 h – Estágio supervisionado	400 h – Estágio Supervisionado
210 h – Atividades acadêmico-culturais	200 h – Atividades acadêmico-científico-cultural
<b>Total = 3.090 h</b>	<b>Total = 2.800 h</b>

Fonte: elaborado pelo autor a partir do PPC do curso Letras-Francês – Licenciatura (2011) e Resolução CNE/CP 2/2002.

Tendo analisado os sentidos do PPC investigado, foi possível destacar 6 termos indutores (quadro 6). Tais termos se aproximam das palavras-chave desta pesquisa. Deste modo, o que parece ser pedagógico, destinado à formação do professor, demonstra outro sentido no documento, vejamos:

Quadro 6. Sentido dos termos indutores localizados no PPC do Curso de Letras Francês – Licenciatura.

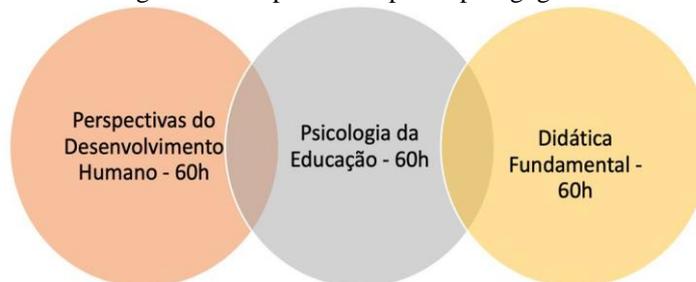
TERMO INDUTOR	INC	SENTIDO
<b>Docência</b>	01	Referência bibliográfica.
<b>Formação de professores</b>	10	Carga horária; Diretrizes Curriculares Nacionais; Estudo e prática reflexiva; Referência bibliográfica
<b>Docente</b>	23	Ação; Atuação; Corpo; Estágio; Estudantes em prática; Exercício; Formação; Ofício; Outros (disciplina); Prática; Professores; Quadro; Supervisor; Trabalho
<b>Prática</b>	51	Ação; Componente curricular; Docente; Domínio; Em oposição à prática; Referência bibliográfica; Social
<b>Prática de ensino</b>	01	Referência bibliográfica
<b>Pedagógico(a)(os)(as)</b>	23	Alternativas; Aprendizagem; Atividades; Disciplinas; Experiência; Formação; Material; Necessidades; Organização; Prática; Práxis; Projeto; Referência bibliográfica; Título

Fonte: elaborado pelo autor a partir do PPC do curso Letras-Francês – Licenciatura (2011).

Inicialmente, levantamos o número de incidências que os termos indutores docência, formação de professores, docente, prática, prática de ensino e pedagógico(a)(os)(as) aparecem no Projeto Político Pedagógico do curso de Letras-Francês – Licenciatura. Notadamente, os termos prática, docente e pedagógico(a)(os)(as) foram os mais mencionados. Entretanto, estes termos encontram-se próximos de ofício, ação, atividade, experiência e prática, reforçando a ideia da distinção entre teoria e prática. Quando se referem ao termo Formação de professores, na verdade, identificou-se a citação de algo das Diretrizes Curriculares Nacionais, sobre carga-horária ou mesmo em referências bibliográficas em títulos de livros ou artigos.

Para análise do conjunto de disciplinas apresentadas no PPC, consideramos aquele grupo denominado disciplinas pedagógicas mencionado na figura 9 e destacado na figura 10. No projeto pedagógico, identificamos que esse grupo é “[...] composto por 03 disciplinas obrigatórias da área de educação” (UNB, 2011, p. 8), sendo ofertadas nos três primeiros semestres do curso.

Figura 10. Grupo de disciplinas pedagógicas.



Fonte: elaborado pelo autor com base no PPC do Curso de Letras-Francês Licenciatura (2011).

Infelizmente, considerando a visão dicotômica que demonstra possuir sobre prática em relação à teoria, são raros os momentos em que o pedagógico entra em cena na formação de professores.

Na proposta curricular do curso aqui investigado, encontramos vários pontos que nos despertaram a atenção. Os conteúdos básicos definidos para o curso de Letras-Francês – Licenciatura estão atrelados aos estudos linguísticos e literários para o desenvolvimento de competências e habilidades específicas e, em momento algum, os saberes pedagógicos foram mencionados. Uma menção em particular foi quando:

Devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática, através da formação de professor, essenciais ao profissional de letras, priorizando a abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como um meio de desenvolver o espírito crítico (UNB. 2011, p.08)

Como o excerto supracitado aborda, os saberes pedagógicos se apresentam pela reflexão teoria/prática. Assim, retomando as **disciplinas pedagógicas**, analisamos suas ementas a fim de desvelar os saberes pedagógicos nelas contidos.

A disciplina **Perspectivas do Desenvolvimento Humano** visa estudar as dimensões afetiva-emocional, social e cognitiva do desenvolvimento psicológico e suas inter-relações com a aprendizagem: fundamentos e dinâmicas e, ainda, os aspectos éticos e políticos na formação de educadores, com base no sistema da universidade.

Complementando este estudo, a **Psicologia da Educação**, disciplina ofertada no primeiro semestre com base no PPC, tem como objetivo compreender o campo do conhecimento e o entendimento da multidimensionalidade do desenvolvimento da aprendizagem humana. Conforme programa disponível no SIGAA – UnB, essa disciplina ainda visa desenvolver as “relações com contexto histórico e social, cultural, político e econômico mais amplo da Educação no Brasil por meio do estudo, análise, vivência e reflexão dos conteúdos em foco”. Essa disciplina disponibiliza o acesso aos conhecimentos multifacetados do desenvolvimento e da aprendizagem humana, despertando interesse para o contexto social, político e histórico que o futuro professor pode encontrar durante sua trajetória profissional. De certa maneira, os fundamentos dialogados na disciplina contribuem para a contextualização dos sujeitos, dos comportamentos e dos espaços educativos, assuntos importantes para compreensão dos saberes pedagógicos.

A disciplina **Organização da Educação Brasileira** – OEB estuda a visão histórico-legal da educação brasileira, das esferas do poder público, dos níveis e das modalidades de ensino, da avaliação e da formação de profissionais da educação. Consideramos, assim, que essa disciplina possui um papel significativo para a formação pedagógica do futuro professor de Letras-Francês, pois procura entender como funciona os níveis e modalidades de ensino, temas de extrema importância para o entendimento profissional. Também oportuniza que o

estudante conheça e desvende as LDB, DCNs, PNE, PDE e as demais legislações, essencial para o seu futuro profissional. Todos esses conhecimentos compõem os saberes pedagógicos, porque conduz o formando a entender a prática sobre o ponto de vista teórico e legal.

As disciplinas supracitadas dialogam entre si apesar de serem ofertadas por diferentes unidades acadêmicas, pois abordam os aspectos fundantes da formação de professores. São disciplinas que oportunizam uma visão mais global do processo educativo desenvolvido durante a formação inicial. De acordo com Franco (2008, p. 120), pela formação inicial, o futuro professor poderá compreender e assumir, gradativamente, a docência. Para a autora:

[...] os saberes pedagógicos só são possíveis em um sujeito que vai gradativamente assumindo uma posição política frente ao compromisso de ser professor, engajando-se criticamente em suas circunstâncias, cercado e acercando-se de sua realidade existencial, transformando-a em direção às suas intencionalidades. Assim posicionado, esse sujeito vai fazer uso do necessário conhecimento didático, metodológico, cultural, servindo-se desse aparato teórico-prático, para ir construindo em ação seus saberes disciplinares, didáticos, metodológicos.

Em continuidade com esse aprofundamento, delineamos o caráter pedagógico contido na disciplina de **Didática Fundamental**. A procura por essa disciplina vem do fato de que ela se constitui obrigatória para a formação de professores. Assim, a Didática Fundamental se propõe analisar os saberes pedagógicos e as tendências pedagógicas; a organização do trabalho pedagógico; o planejamento e a avaliação; o currículo e entre outros aspectos essenciais para o desenvolvimento do caráter pedagógico do licenciando.

É importante frisar que essa disciplina aborda, de forma geral, vários âmbitos relacionados à educação. De acordo com Libâneo (1994), a Didática Fundamental tem uma contribuição indispensável à formação do professor, incluindo a importância para a constituição dos saberes pedagógicos. Todavia, mesmo reconhecendo a sua contribuição por si só, não é suficiente para responder a formação inicial docente. É necessário considerar um conjunto de disciplinas do campo da Pedagogia para aproximar o futuro docente da práxis educativa. Diante disso, vejamos o que atenta Libâneo (1994, p. 74):

A Didática, assim, oferece uma contribuição indispensável à formação dos professores, sintetizando no seu conteúdo a contribuição de conhecimentos de outras disciplinas que convergem para o esclarecimento dos fatores condicionantes do processo de instrução e ensino, intimamente vinculado com a educação e, ao mesmo tempo, provendo os conhecimentos específicos necessários para o exercício das tarefas docentes.

Sendo assim, podemos afirmar que a Didática é de suma importância para a consolidação dos saberes pedagógicos, tendo em vista que permite a interconexão com outras disciplinas, como Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Organização da Educação

Brasileira, Antropologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, entre outras. Em geral, é através da Didática Fundamental que o licenciando tem seu primeiro contato com o “chão da escola” conforme abordado anteriormente, pois, normalmente, é solicitado que os estudantes observem aulas da sua área de formação para o desenvolvimento de algum projeto. Dessa forma, por meio de tais experiências, os licenciandos podem compreender a sua futura profissão.

Até o momento, destacamos as disciplinas denominadas por nós como pedagógicas, o que nos leva a recomendar a importância dessas disciplinas no PPC do curso por considerá-las fundantes para a “formação” do caráter pedagógico do futuro professor de Letras-Frances.

Outro grupo de disciplinas de Formação Específica existente no currículo do curso de Letras-Francês está destacado na figura 11.

Figura 11. Disciplinas que compõe a Formação Específica.



Fonte: elaborado pelos autores com base no PPC do Curso de Letras-Francês Licenciatura (2011).

De acordo com o PPC, a maioria das disciplinas que fazem parte desse grupo de disciplinas específicas não abordam os saberes pedagógicos. Sabe-se que, para se dar aula de uma área específica, devemos ter conosco conhecimentos inerentes a essa área. Logo, a composição de disciplinas destinadas ao desenvolvimento da língua francesa, da história e da literatura francesa são relevantes, porém os conteúdos são específicos da linguística e não exploram o caráter pedagógico.

Nesse sentido, são exatamente esses confrontos que queremos aliviar. Assim, destaca-se que o licenciando, ao iniciar a atividade docente, saberá todo o conteúdo que deve ministrar, mas questiona-se: ele saberá como desenvolver esses conteúdos pedagogicamente? Méndez (2002, p. 39) nos alerta que para ensinar não basta possuir conhecimento específico da área, o francês, por exemplo:

Ensinar não é tão-somente uma questão de conhecimentos, mas também de modos de raciocinar. Aprender não é tão-somente acumular conteúdos de conhecimento, mas também modos de raciocinar com eles até aprendê-los, interiorizá-los e integrá-los à estrutura mental de quem aprende.

Dado esses pontos, reforçamos que desenvolver com os licenciandos os saberes pedagógicos é o que há de mais importante na formação de professores. Nesse sentido, concordamos com Marques e Pimenta (2015, 146) que:

Cabe à formação inicial, portanto, possibilitar ao futuro docente a apropriação de saberes relacionados ao conhecimento específico a ser ensinado e às formas de ensiná-lo; não basta que os licenciandos saibam o conteúdo; é preciso que conheçam como o aluno aprende, de que maneira organizar situações de aprendizagem, como avaliar; é preciso que saibam também o porquê de ensinar determinado conteúdo, qual a relação de sua disciplina com as demais, qual a contribuição desse conteúdo para a formação do aluno, qual projeto formativo orienta sua ação.

Passaremos agora para as outras disciplinas encontradas na matriz curricular do PPC que entendemos ser relevantes para o desenvolvimento pedagógico.

### **5.3. As disciplinas de estágio**

A educação se configura como uma práxis social complexa (ALMEIDA; PIMENTA, 2014), realizada em diferentes espaços sociais com poder de transformar o homem e a realidade que o cerca. Nesse sentido, o profissional docente é um dos principais protagonistas dessa práxis. Sobre isso, Fraco (2012, p. 203-204) nos lembra 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 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).

A importância do Estágio Supervisionado oportuniza ao futuro professor conhecer, analisar e refletir sobre o cotidiano escolar. Mas é preciso que o estudante tenha a oportunidade de conhecer essa realidade munido de diferentes saberes construídos ao longo de sua formação que, em contato com a prática, possibilitará ao formando reflexões a partir e sobre a prática observada, as experiências que viveu e que vive enquanto formando, as concepções que carrega sobre o que é ensinar e aprender, além das habilidades que aprendeu a desenvolver ao longo do curso. Logo, “considerar o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um

estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental” (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 29).

A execução de estágio conforme modelo bancário, sem investigação e sem reflexão, precisa ser repelida do processo formativo docente na atualidade. É importante que o estágio seja um momento de tomada de decisões, de compreensão da realidade escolar, dos processos didáticos de ensino e aprendizagem e um espaço de produção de conhecimentos e saberes a partir da ação, tal como afirmam Barreiro e Gebran (2006, p. 118):

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.

A formação de professores em nível superior deve oportunizar um repertório de saberes e conhecimentos (ou teórico-práticos) necessários ao exercício da docência, de acordo com cada área de conhecimento. Todavia, é primordial oportunizar aos estudantes a reflexão sobre o conhecimento científico, bem como o contexto de formação e atuação profissional, dos fundamentos da educação, da dimensão ética, da política e da ideológica de seu trabalho. Consoante destaca Almeida e Pimenta (2014, p. 73):

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.

As disciplinas de Estágio Supervisionado ofertadas nas licenciaturas devem oportunizar os licenciandos a desenvolverem atividades de análise, de conhecimento e de reflexão das dificuldades e impasses do trabalho docente, garantindo o conhecimento da realidade escolar, consoante destaca Pimenta e Lima (2012). As autoras ainda destacam que “É necessário, pois, que as atividades desenvolvidas no decorrer do curso de formação considerem o estágio como um espaço privilegiado de questionamento e investigação” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 112).

Assim, além do grupo de disciplinas pedagógicas, a Matriz curricular do Curso de Letras-Francês – Licenciatura tem disponibilizado aos formandos, além de uma formação específica, a prática como componente curricular e os núcleos de estágio supervisionado de ensino, bem como atividades acadêmico-científico-culturais que são compostas por diferentes atividades de diferentes departamentos, considerados créditos de extensão, conforme figura 12.

Figura 12. Os Estágios Supervisionados e outras disciplinas<sup>8</sup>.



Fonte: elaborado pelo autor com base no PPC do Curso de Letras-Francês Licenciatura (2011).

Como se observa na figura 12, apenas 3 disciplinas destinam-se a formação didático-pedagógica: Estágio docente em Literatura I, Estágio docente em Literatura II e Estágio docente em Literatura Francesa.

As disciplinas de **Estágio em Língua Francesa** são ofertadas no terceiro semestre e permanecem até o sexto semestre, tendo em vista que, em suas ementas, trazem aspectos necessários ao desenvolvimento desse graduando, como, por exemplo, o “[...] estudo das diversas abordagens teóricas referentes a métodos e metodologias do ensino do Francês Língua Estrangeira” (UNB, 2011, p. 39); o “[...] estudo do uso das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no âmbito do ensino-aprendizagem do Francês Língua Estrangeira”(UNB, 2011, p.45) e a “[...] produção de material didático para o ensino-aprendizagem do Francês Língua Estrangeira, com base em reflexão acerca dos materiais didáticos já existentes”(UNB, 2011, p. 57).

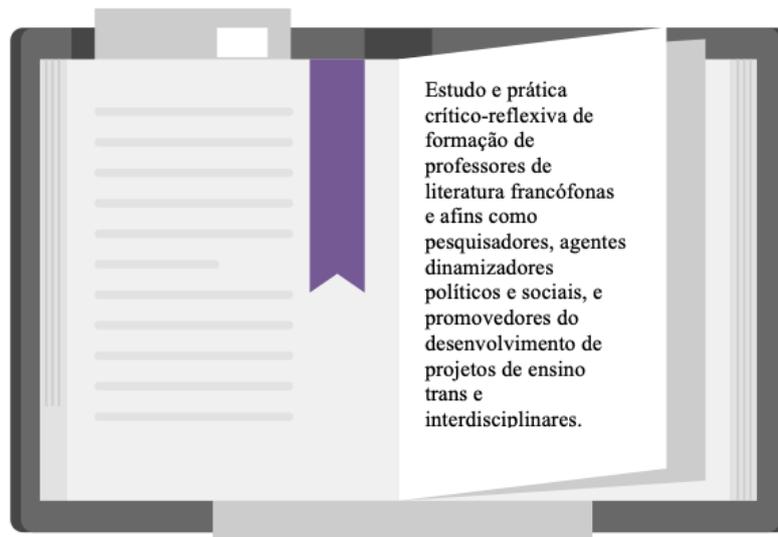
Os estágios estão divididos entre teoria e prática, uma vez que, após a sua conclusão, se iniciam os estágio docentes no sexto e sétimo semestre, que têm como objetivo: a “[...] prática docente abrangendo elaboração, execução e avaliação de projeto(s) educativo(s) no âmbito do ensino-aprendizagem da Língua Francesa” (UNB, 2011, p.63). O **Estágio docente em Língua Francesa I e II** constituem-se da continuidade do que foi trabalhado no estágio anterior. Concomitantemente à execução da disciplina supracitada, ocorre o estágio na área literária que

<sup>8</sup> As disciplinas apresentadas na figura 11 (Ateliê de Produção de Material Didático; Ateliê de Produção Literária em Francês e Ateliê de Produção de Textos em Francês), atualmente não são efetivamente ofertadas no curso.

primeiro é executado como uma atividade de extensão universitária com a supervisão de um professor.

Por fim, o último estágio que o discente deve realizar é o **Estágio Docente em Literatura Francesa** que nos surpreendeu por trazer em sua ementa pontos que mais dialogam com o real desenvolvimento do caráter pedagógico até então analisado, conforme destacado na figura 13.

Figura 13. Descrição da Ementa da disciplina **Estágio Docente em Literatura Francesa**



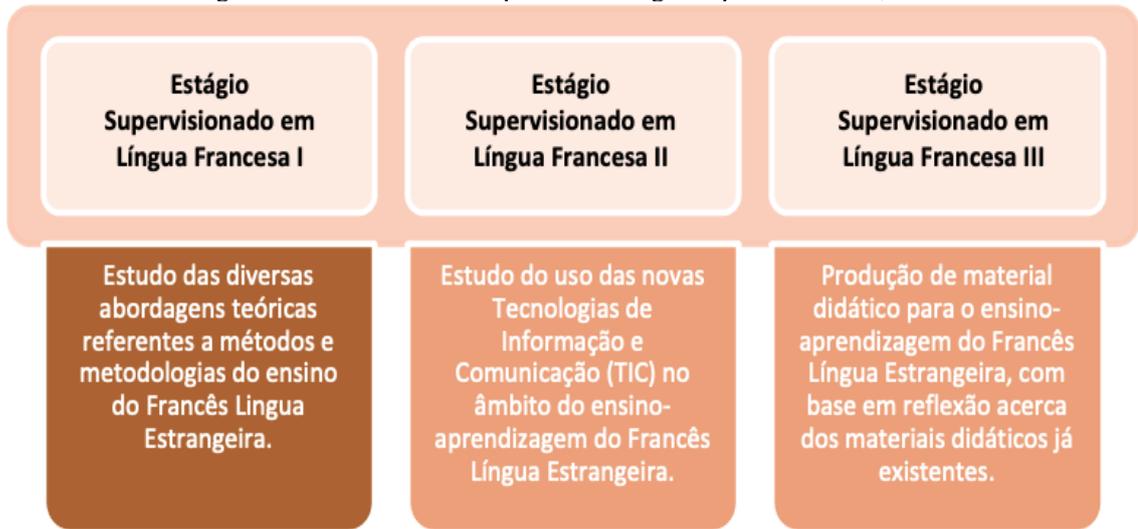
Fonte: elaborado pelo autor com base no PPC do Curso de Letras-Francês Licenciatura (2011).

Observa-se a ênfase em estudo e prática crítico-reflexiva, mesmo que numa área específica, como a literária. Nesse caso, é notável a supervalorização dos saberes disciplinares em relação ao pedagógico.

**Estágio Supervisionado** é outro conjunto de disciplinas ofertadas do terceiro semestre até o oitavo semestre, dando ênfase, do primeiro ao terceiro estágio, à teoria, pois estudam-se as diversas abordagens teóricas referentes aos métodos e às metodologias do ensino do FLE, às novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), ao ensino-aprendizagem do FLE. Na última oferta da disciplina estágio supervisionado, é produzido material didático com reflexão acerca dos conteúdos.

Dessa forma, o que vemos são três disciplinas com enfoque na revisão literária de assuntos pertinentes ao teórico, mas, aparentemente, pouco conexas com a prática docente, com exceção da última disciplina que aparenta ter a intenção de unir os conhecimentos acerca dos materiais didáticos existentes com a produção de novos materiais, tendo como base a reflexão. A seguir, apresentamos as descrições de cada disciplina (figura 14).

Figura 14. Ementas das disciplinas de Estágio Supervisionado 1, 2 e 3.



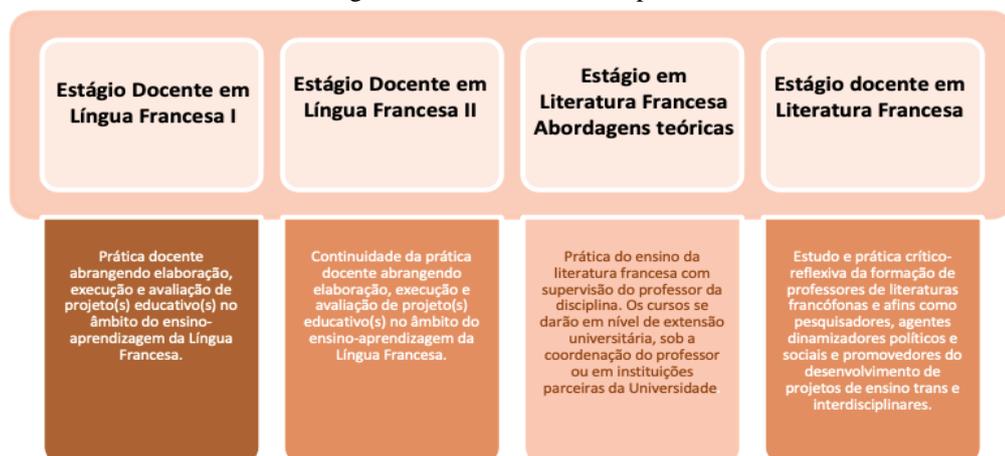
Fonte: elaborado pelo autor com base no PPC do Curso de Letras Francês Licenciatura (2011).

Sendo os estágios supervisionados praticados somente nos dois últimos semestres do curso, não é propício ao discente vir a desenvolver o saber pedagógico, visto que boa parte da sua formação se realiza longe do contexto social, político e didático de uma comunidade escolar. Pimenta e Severino (2009) afirmam que ser professor requer vários saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, entreoutros, para pode encarar situações diversas que ocorrem em contexto escolar e não escolar.

“Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares” (PIMENTA, SEVERINO, 2009, p. 15).

A situação se agrava quando se analisa outras disciplinas não denominadas de Estágio Supervisionado, mas **Estágio docente em...**, vejamos (figura 15).

Figura 15. Ementas das disciplinas



Fonte: elaborado pelo autor com base no PPC do Curso de Letras-Francês Licenciatura (2011).

As disciplinas de **Estágio Docente** estão organizadas em duas, sendo uma ofertada no sexto semestre e a outra no sétimo semestre. Como dito anteriormente, ocorrem os estágios “teóricos” e depois os “práticos”, pois, como consta na descrição da ementa da disciplina de Estágio Docente em Língua Francesa I, os discentes vão iniciar a prática docente, o que abrange: elaboração, execução e avaliação de projetos educativos no que se refere ao ensino-aprendizagem do FLE. Já no Estágio Docente em Língua Francesa II, é dada continuidade aos desenvolvimentos desses mesmos aspectos. Porém, questiona-se em que momento foram trabalhados esses pontos com os licenciandos, visto que, nas descrições das disciplinas anteriores, não é possível identificar esses aspectos que são exigidas pelos alunos nas ementas dos Estágios Docentes. Logo, o que deveria ser proposto para os Estágios Supervisionados (figura 12) ocorre nos estágios docentes (figura 13).

Outro ponto importante já mencionado é que não podemos desassociar a teoria da prática, como ficou evidenciado nas disciplinas acima. Não podemos tratar teoria e prática como objetos distintos da organização dos conteúdos da formação de professores, destaca Libânio (1994, p. 27):

São aspectos que devem ser articulados. As disciplinas teórico-científicas são necessariamente referidas à prática escolar, de modo que os estudos específicos realizados no âmbito a formação acadêmica sejam relacionados com os de formação pedagógica que tratam das finalidades da educação e dos condicionantes históricos, sociais e políticos da escola. Do mesmo modo, os conteúdos das disciplinas específicas precisam ligar-se às suas exigências metodológicas.

O autor ainda destaca que “As disciplinas de formação técnico-prática não se reduzem ao mero domínio de técnicas e regras, mas implicam também os aspectos teóricos, ao mesmo tempo que fornecem à teoria os problemas e desafios da prática” (LIBÂNIO, 1994, p.27). Logo, nas disciplinas de estágios, deve existir um diálogo significativo entre teoria e prática.

O estágio definido no PPC apresenta, em sua descrição, tanto a formação teórica que se dá através dos estudos das literaturas francófonas desenvolvida ao longo dos cursos e por tópicos, quanto a formação prática crítico-reflexiva de professores de literatura francófona.

Para Moraes e Pimenta (2015, p. 144), teoria e prática devem caminhar juntas e ter o “o professor como produtor de saberes, e a conferir valor a eles”. Isso mostra que “[...] a ação docente não se resume a uma aplicação de técnicas ou teorias elaboradas por pesquisadores, mas demanda a construção permanente de saberes a partir da interação entre teoria, prática e pesquisa sobre a prática”. Porém, as autoras destacam que os saberes pedagógicos não são exclusivamente construídos pela prática, como parece indicar a abordagem de Tardif. Além disso, na visão de Pimenta (1999), os saberes são produzidos na ação, advindos do confronto

entre os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia com a prática. Logo, as autoras explicam que “[...] a teoria (os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia) assume importante papel nesse contexto, possibilitando a produção de novas leituras sobre a realidade, ressignificando a prática e sendo por ela ressignificados” (MORAES, PIMENTA, 2015, p.145).

De certo que as disciplinas, tanto de cunho pedagógico quanto de cunho específico, devem estar atreladas ao desenvolvimento dos cursistas, tendo em vista que o curso de licenciatura é voltado para a formação de professores e não apenas de pessoas dotadas de conhecimentos específicos da área de atuação. Temos que começar a romper com esses projetos políticos pedagógicos lotados de disciplinas que visem apenas o desenvolvimento linguístico, histórico e cultural, o que acaba por deixar a formação pedagógica em segundo plano.

Como se denota o estudo ora apresentado, o inacabamento do Projeto Pedagógico é real e, portanto, algo a ser constantemente revisitado e reanalisado a fim de atualizar a identidade e cultura organizacional da instituição e do curso. Sobre isso, Veiga e Naves (2005, p. 204) acentua que uma das principais características do projeto pedagógico é o seu caráter de inacabamento, tendo em vista a sua natureza praxica:

[...] isto é, ação humana transformadora, resultado de um processo de planejamento dialógico. Ele é momento de ação-reflexão-ação, cuja ênfase recai sobre o movimento permanente de ressignificações sobre os rumos de um curso e, nesse processo, valoriza o trabalho coletivo, fortalecendo as decisões colegiadas. Um projeto pedagógico não é, pois, documento definitivo. Ele permanece inconcluso, sendo essa uma de suas mais importantes características.

Ademais, segundo Veiga e Naves (2005, p. 204-205), o PPC:

[...] não é só uma carta de intenções, nem tampouco em documento contendo uma organização curricular elaborada pelos gestores administrativos dos cursos com fins explicitamente temporais e de atendimento às exigências legais. Trata-se da proposição da construção permanente de algo novo que contém, além de uma proposta curricular, a sua intencionalidade e o conjunto das orientações teórico-práticas e de ações sociopolíticas e educacionais voltadas para a formação profissional, constituindo-se, por isso, no referencial básico para o desenvolvimento e avaliação do curso.

Portanto, o PPC não é apenas uma carta de intenções, pois não visa responder apenas as exigências legais.

## **6. AS FACETAS DO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DOCENTE**

O título que encabeça este capítulo constitui a parte analítica dessa dissertação. Nesse momento, desvela-se a visão dos estudantes do Curso de Letras-Francês acerca da formação

pedagógica expressa em seus relatórios das disciplinas de Estágio Supervisionado 1 e Estágio Supervisionado 2.

A compreensão de que teoria e prática são indissociáveis no contexto de formação docente traz consigo a possibilidade de reflexão mais efetiva por parte do estudante, lhe permitindo produzir conhecimentos a partir da escrita sobre sua prática. Nesse sentido, os Relatórios de Estágio são os principais instrumentos de sistematização do processo de atuação e, portanto, não pode resumir-se simplesmente ao registro, documentação e relato de práticas. Para Pimenta (2012, p. 101):

[...] 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 mediante o qual o homem conhece a realidade.

O Relatório de Estágio ainda é bastante criticado se considerado como um produto de uma avaliação somativa e pouco significativa. É fundamental enxergá-lo como um registro importante da formação docente. Com isso, vejamos o que aborda Silva (2012, p. 31):

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.

Nesse viés, questiona-se: qual o papel da teoria-prática na formação de professores? Comumente se enxerga como se fossem conceitos distintos e situados em espaço/tempo distintos. Mas, em se tratando de educação escolar, teoria e prática compõem o mesmo corpus como afirmam Pimenta e Lima (2012, p. 43), mesmo 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.

No entanto, é fundamental que os formadores façam uso dos Relatórios de Estágio como um recurso importante para a análise e reflexão das partes sobre a construção de conhecimentos e saberes próprios da profissão docente, vejamos:

Para além de um instrumento de avaliação, podem ser utilizados como condutor da disciplina. Considerá-los, portanto, implica a possibilidade de o aluno documentar a rotina da sala de aula, e, ao fazê-lo de forma reflexiva e investigadora por meio da escrita, trabalha-se na possibilidade do desenvolvimento de um novo saber e, portanto, da construção de conhecimento, que poderá implicar na sua postura como futuro professor (LEMKE; IENKE., 2014, p. 254).

Assim, a indissociabilidade entre teoria e prática pode ser compreendida na atuação docente, pois não há como separá-los. A visão dicotômica desses dois conceitos acarreta dificuldades na atuação do estagiário. Quanto a isso, Tardif (2005, p. 178) 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.

Na atualidade, os elementos constitutivos do ser professor considera que esse profissional seja capaz de se adaptar às mais variadas condições de trabalho, bem como à análise e reflexão sobre a atividade pedagógica. Sendo assim, 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, conflituosas 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).

Temos testemunhado transformações no campo da educação desde o final do século XX pela via das reformas, orientadas pela criação de novas leis, parâmetros, orientações e diretrizes que visam organizar, padronizar e democratizar o ensino brasileiro. Porém:

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).

Portanto, é preciso abandonar certos modelos hegemônicos em busca de conceitos emancipatórios de uma formação mais flexível e engajada social e politicamente para formar professores criadores de suas próprias práticas e materiais, abertos às mudanças que ocorrem no mundo e nas relações entre o saber e as pessoas.

### **6.1. A visão dos egressos sobre o programa pedagógico do curso**

Neste item, ressaltamos os discursos dos egressos do curso de Letras-Francês que participaram da nossa pesquisa através dos questionários e dos seus relatórios dos Estágios Supervisionados 1 e 2.

No que concerne ao perfil dos egressos, todos são egressos do curso de licenciatura Letras-Francês, oferecido pela Universidade de Brasília, tendo concluído o curso entre 2018 e 2019. Como dito na metodologia, definimos esse recorte temporal por entender que casaria com os últimos quatro/cinco anos de desenvolvimento do PPC que analisamos anteriormente. Diante disso, vejamos o quadro 7.

Quadro 7. Perfil dos egressos do curso de Letras-Francês - Licenciatura.

EGRESSO	IES DE FORMAÇÃO	HAB	ANO
<b>Coccinelle</b>	Universidade de Brasília	Licenciatura	2018
<b>Piaf</b>			
<b>Curie</b>			2019
<b>Pérec</b>			

Fonte: elaborado pelo autor com base no questionário.

Todos os egressos, quando participaram da pesquisa no ano de 2021, encontravam-se em exercício da docência, sendo que **Coccinelle**, **Curie e Piaf** atuavam como professoras de francês em regime de contrato temporário da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF e **Pérec** se encontrava atuando como professora em escola privada e estudando para ingressar também ao corpo docente de SEEDF.

Entre os participantes, três tiveram a oportunidade de participar de um projeto da embaixada francesa em que estudantes que estivessem cursando o último semestre de graduação tinham a possibilidade de passar 7 meses na França como assistente de língua, nesse caso, da língua portuguesa. Sendo assim, todos os participantes vivenciaram esse período da cultura francesa/francófona e puderam imergir na língua francesa, com exceção de um deles que, mesmo não tendo participado desse programa, viveu parte da sua infância/adolescência na França. Desse modo, todos os participantes trazem consigo alguma vivência cultural e linguística francófona, e isso é positivo para alguns pontos da sua formação acadêmica e social. Todavia, também encontramos um egresso que já lecionava antes mesmo da conclusão da sua formação inicial.

Para Nascimento (2021, p. 91), **professores iniciantes** são aqueles que iniciaram “[...] os primeiros cinco ou sete anos da carreira profissional docente é um período crítico, tendo em vista que é o momento em que este neófito na docência como profissão apresenta algumas limitações devido a pouca experiência na docência”. Por isso, optamos por pesquisar professores recém-egressos da sua formação inicial e que tivessem pouco tempo de experiência docente. Acreditamos que esse tempo de experiência, depois do seu processo formativo, pode ajudá-los a buscarem uma formação continuada.

A partir de agora, nos deteremos nas respostas dadas pelos pesquisados na aplicação do questionário. O primeiro assunto refere-se à escolha do curso de Letras-Francês. Eles responderam (quadro 8):

Quadro 8. Sobre a escolha do curso.

EGRESSO	MOTIVADOR
<b>Curie</b>	A sua aproximação e contato <b>profundo</b> com a língua.
<b>Coccinelle</b>	Estudar a língua desde o ensino fundamental foi o ponto <b>motivador</b> para sua decisão.
<b>Pérec</b>	Menciona o <b>interesse</b> pelo idioma.
<b>Piaf</b>	A <b>Literatura</b> francesa.

Fonte: elaborado pelo autor.

Como destacado nas marcações dos excertos no quadro 8, a escolha se deu, exclusivamente, pelo idioma e não pela docência. Quando Curie traz a palavra “profundo”, vemos uma extensão de sentido, pois entendemos que a conexão afetiva e as recordações do tempo em que viveu na França se encontra diretamente atrelada a essa decisão.

Ao indagarmos os motivadores que as levaram a escolher este curso, elas responderam (quadro 9):

Quadro 9. Motivações para cursar a Licenciatura em Letras-Francês.

EGRESSO	MOTIVADOR
<b>Coccinelle</b>	A licenciatura facilita a <b>entrada no mundo do trabalho</b> .
<b>Piaf</b>	
<b>Pérec</b>	O seu <b>gosto pela docência</b> foi o fator dominante nessa decisão.
<b>Curie</b>	Sua decisão pela licenciatura está ligada à sua <b>facilidade em didatizar</b> conteúdos e informações.

Fonte: elaborado pelo autor.

Os dois primeiros egressos demonstraram preocupação em rapidamente serem absorvidos pelo mundo do trabalho, enquanto os dois últimos, mesmo inicialmente tendo destacados claramente seu gosto/interesse pela língua francesa, apresentam, em seus interdiscursos, interesse em atuar como professores de Francês, o que é positivo, tendo em conta que se trata de uma decisão coerente a muito pensada. O gosto em didatizar conteúdos e informações da língua francesa significa que as profissionais já pensavam sobre a docência. É possível notar que os dois primeiros participantes egressos não associam a licenciatura à docência, mas sim como uma forma de adentrar mais rapidamente ou até mesmo facilmente no mercado de trabalho.

## 6.2. O Relatório de Estágio Supervisionado do Curso de Letras-Francês – Licenciatura: a visão dos estagiários sobre a atividade docente

O Relatório de Estágio Supervisionado do Curso de Letras-Francês – Licenciatura está estruturado em duas partes a saber:

- Parte I – Relato teórico compreendendo conceitos discutidos ao longo do semestre.
- Parte II – Relato teórico-crítico das observações de aulas realizadas (análise da metodologia adotada, de aspectos relevantes e observados e sugestão de aportes a partir da própria visão quanto ao ensino de FLE).

Vale salientar que, no curso de Licenciatura – Letras-Francês, atualmente não é exigido monografia para a conclusão do curso, embora no PPC conste a necessidade dessa ferramenta. Então, o Relatório de Estágio Supervisionado vem servindo como Trabalho Final de Conclusão de curso. Outro ponto é que cada aluno tem a liberdade de escolher quais abordagens irão utilizar para a escrita do seu relatório, as quais mediarão sua observação.

O relatório do Estágio **Supervisionado 1** deve ser redigido em língua francesa com 5 a 12 páginas, incluindo anexos. Foram esses dispositivos que analisamos neste estudo. Como estes registros encontram-se em francês, optamos por utilizar uma tradução livre nas citações e colocar os recortes da versão original em francês nas notas de rodapé.

No relatório de **Piaf**, encontramos um texto que aborda sobre a tecnologia da informação e comunicação aplicada aos cursos de conversação de FLE e acerca da Didática do FLE. Ela destaca que foram realizadas 30 (trinta) horas de observações em duas turmas de francês em diferentes escolas e em diferentes níveis, no entanto aponta alguns questionamentos:

[...] por que não usar todas as ferramentas disponíveis na sala de aula e concentrar-se apenas no método ou em folhas de trabalho adicionais? Por que o professor evita o uso de ferramentas tecnológicas? Isso afeta o desenvolvimento e o bom funcionamento do curso FLE<sup>9</sup>.

Destacamos em seu discurso, a preocupação com o desenvolvimento do exclusivamente didático em relação ao preparo limitado do futuro professor para explorar outras abordagens. Com base no discurso supracitado, temos pressupostos intertextualmente estabelecidos, visto que, em sua visão, a falta dos conhecimentos pedagógicos, especificamente sobre recursos tecnológicos, afeta o processo de ensino-aprendizagem. Através da **representação de discurso**, Piaf enfatiza tal questão, dado que sua afirmação se encontra baseada em CUQ e GRUCA (2005).

---

<sup>9</sup> [...] pourquoi ne pas utiliser tous les outils disponibles en salle de classe et s'attacher seulement à la méthode ou aux feuilles d'activités supplémentaires ? Pourquoi l'enseignant évite de faire l'usage des outils technologiques ? Cela affecte l'évolution et le bon fonctionnement du cours de FLE ? (RELATÓRIO PIAF, p. 4)

Outro excerto de Piaf que se refere ao receio do estagiário em observação não saber fazer uso das tecnologias em sala de aula, consoante a seguir:

A partir dessas informações registradas, pode-se dizer que a relação na sala de aula foi mais vertical do que horizontal em relação aos alunos versus o professor, o que prejudicou a interação na sala de aula. O problema poder ser atribuído à diferença de idade dos alunos e do professor, ou mais provavelmente ao comportamento do próprio professor em relação a esses alunos<sup>10</sup>.

Notamos intertextualmente que, para **Piaf**, o problema encontra centrado na pouca experiência do professor estagiário, levando-o a agir de modo autoritário como maneira mais fácil de se conseguir autoridade, que, por sua vez, demanda possuir saberes pedagógicos estudados durante a formação. Entendemos neste estudo que tal problema pode ser oriundo de sua formação inicial. Sobre isso, Marques e Pimenta (2015, p. 149) advogam que:

[...] ao considerar a complexidade do papel do professor, e a docência como atividade educativa e pedagógica, vislumbramos a necessidade de que os futuros professores tenham acesso aos saberes da Pedagogia com vistas a possibilitar a formação de profissionais crítico-reflexivos, capazes de identificar as implicações éticas e políticas de sua ação.

Piaf afirma que as reflexões advindas da formação sobre a realidade da sala de aula somente fizeram sentido nesse momento durante o estágio, tendo em vista que “[...] as reflexões que fizemos de forma acadêmica surgiram para mim na prática”<sup>11</sup>. Logo, detectamos mais um indício do que já víamos abordando anteriormente de que a teoria vem sendo aplicada ao longo do curso, e os licenciandos só conseguem identificar ou não algumas nuances estudadas na prática nos últimos semestres. Essa prática, na maioria dos casos, não é participativa, mas apenas de observação. Piaf termina seu relatório enfatizando a importância da observação (prática), porque, de uma forma ou de outra, tende a alinhar o que é estudado (teoria) na formação inicial.

No relatório de **Pérec**, acerca do estágio supervisionado, é destacado que uma das principais contribuições da disciplina é o desenvolvimento dos futuros professores com discussões acerca das metodologias que poderão ser utilizadas em sala de aula. Ela também aborda que os livros didáticos ajudam o professor a organizar a sua sequência didática no que se refere ao planejamento semestral dos conteúdos, bem como os alunos em sua organização,

<sup>10</sup> À partir de ces informations notées, on peut dire que la relation en salle de classe était plutôt verticale qu’horizontale par rapport aux élèves versus le professeur, ce qui désavantageait l’interaction en salle. Le problème peut être attribué à la différence d’âge des élèves et du professeur, ou, ce qui est plus vraisemblable, au comportement adopté par l’enseignant même par rapport à ces élèves. (RELATÓRIO PIAF, p.5)

<sup>11</sup> [...] les réflexions que nous avons faites d’une façon académique me sont apparues dans la pratique (RELATÓRIO PÉREC, p.5).

quando “[...] ajudam os professores a organizar a sequência didática dos conteúdos que serão trabalhados durante o semestre e orienta o estudantes de uma forma progressiva”<sup>12</sup>.

Sabemos que o livro didático é uma ferramenta complementar para o professor em sala de aula, porém não deve ser o único condutor do ensino-aprendizado. Por esses motivos, é importante trabalhar o pedagógico do professor durante a formação inicial. Outro ponto que Pérec aborda é as avaliações. Para ela, “as avaliações bimestrais são produzidas por um grupo específico na escola e são atualizadas de tempos em tempos”<sup>13</sup>. Nesse relato, notamos a interdiscursividade, pois entendemos que, quando Pérec menciona isso, ela visa a mudança, visto que a professora perde a sua autonomia ao não poder elaborar sua própria ferramenta avaliativa. Por fim, Pérec traz, na conclusão do seu relatório, que:

O objetivo da disciplina "Estágio Supervisionado do Francês 1" foi alcançado, de modo que os alunos puderam ter contato com as aulas de língua francesa e tiveram a oportunidade de analisar criticamente como funciona o processo de construção das aulas, visando um objetivo geral relacionado à comunicação como o principal meio de aquisição de línguas estrangeiras<sup>14</sup>.

De acordo com Pérec, os objetivos das disciplinas foram alcançados, mas observamos que não há referência alguma ao aspecto pedagógico. Diante disso, voltamos a nos questionar, qual é a visão construída pelos licenciandos durante sua formação acerca de desenvolver de suas práticas docentes? Será que apenas durante o tempo de observação Pérec pode vivenciar as diversas nuances contidas no chão da escola? Acreditamos que a resposta seja não, visto que o que é indicado pelas legislações do sistema educacional brasileiro estipula uma carga horária superior ao que foi praticado.

Pérec ainda afirma que os conteúdos trabalhados e observados durante o Estágio Supervisionado contribuíram para a sua base teórica, sem citar a prática. Logo, “Os eixos trabalhados em sala de aula contribuíram muito para as análises feitas nas metodologias e nos

---

<sup>12</sup> Ils aident les professeurs à bien organiser la séquence didactique de contenus qui seront travaillés pendant le semestre et guident les élèves de façon progressive (RELATÓRIO PÉREC, p.5).

<sup>13</sup> [...] les évaluations bimestrielles sont produites par un groupe spécifique de l'école et elles sont actualisé de temps ne temps (RELATÓRIO PÉREC, p. 6).

<sup>14</sup> L'objectif de la discipline « Estágio Supervisionado do Francês 1 » a été atteint, de façon que les élèves ont pu avoir le contact avec les classes de langue française et ont eu l'opportunité d'analyser critiquelement comment fonctionne le processus de construction des classes, en visant un but général lié à la communication comme moyen principal d'acquisition d'une langue étrangère (RELATÓRIO PÉREC, p.11).

deram uma base teórica sobre como podemos nos construir como futuros professores de línguas estrangeiras”<sup>15</sup>. Para Curado-Silva (2017, p. 125):

A busca e o desafio deste estudo são a construção de um conhecimento sobre o trabalho docente que subsidie a formação de professores da Educação Básica, de forma a promover a dimensão teórica e prática como unidade e, portanto, a partir do estudo criterioso e crítico da práxis.

Dando continuidade aos relatórios, não foi possível analisar o trabalho de **Coccinelle**, visto que o arquivo que ela nos enviou foi corrompido, mas não obtivemos sucesso na tentativa de reaver o arquivo. No entanto, **Curie** elaborou seu relatório de uma forma diferente dos demais participantes. Em seu texto, encontramos apenas na conclusão um discurso que expressava o seu ponto de vista acerca do estágio. Ela aborda a importância da autonomia do professor e que os recursos utilizados pelos docentes não podem aprisioná-los, pois, em seu intertexto, temos a **pressuposição** de que existem outras maneiras/métodos de ser trabalhar o FLE.

Em conclusão, percebi que a autonomia do professor, assim como a do aluno, é muito importante para ter um curso de FLE eficaz e agradável. Os objetivos só serão alcançados se ambos trabalharem juntos, desde que haja materiais que possam ajudá-los, mas que não devem ser escravos deles<sup>16</sup>.

Logo, o que observamos nos relatos apresentados é uma disciplina repleta de conteúdos teóricos e o fato de que, quando os discentes vão para o que seria a prática, eles ficam apenas no campus da observação. Destarte, o licenciando não conseguiria desenvolver o pedagógico nos modos atuais, pois adentrar em uma sala de aula e ficar apenas no âmbito da observação não lhe ajudará, visto que já se encontra nos semestres finais e, até então, o chão da escola foi pouco explorado. Assim, nessa lógica, não existe a práxis. Seria interessante que os graduandos pudessem participar de forma efetiva com toda a comunidade escolar e que lhes fosse oportunizado o desenvolvimento do senso crítico-refletivo, ou seja, da práxis.

O relatório do Estágio Supervisionado por se voltar para a observação não nos oportunizou sentir o seu protagonismo dos estudantes em seus discursos, dado que boa parte

---

<sup>15</sup> Les axes travaillés en salle de classe ont beaucoup contribué avec les analyses faites sur les méthodologies et ont nous donné une base théorique sur comment on peut nous construire en tant que futurs enseignants de langue étrangère (RELATÓRIO PÉREC, p.11).

<sup>16</sup> Pour conclure, j'ai pu voir que l'autonomie du professeur ainsi comme celle de l'élève est très importante pour avoir un cours de FLE efficace et agréable. Les objectifs ne seront atteints que si les deux travaillent ensemble, pourvu qu'il existe des supports qui peuvent leur aider, mais qu'ils ne doivent pas être des esclaves de ceux-la (RELATÓRIO DE CURIE, p.6).

do seu trabalho era voltado para a observação dos professores. Outro ponto é que cada estagiário podia escolher uma abordagem (quadro 10), mas não foi possível dimensionar, de uma forma mais precisa, a visão dos participantes no que se refere ao aspecto pedagógico.

Quadro 10. Abordagens adotadas pelos egressos expressas em seus relatórios de Estágio Supervisionado.

Abordagens adotadas pelos egressos no relatório de Estágio Supervisionado	
<b>Curie</b>	Evolução Metodológica e Ensino/aprendizagem da oralidade
<b>Piaf</b>	Tecnologias da Informação e Didática do FLE
<b>Pérec</b>	Língua Materna e ensino de Língua Estrangeira, Tecnologia e Didática

Fonte: elaborado pelo autor com base nos relatórios.

Portanto, o que notamos é a prática pela prática sem espaço para reflexão sobre o saber pedagógico que podem ser construídos durante o Estágio Supervisionado, haja vista que, nos discursos dos pesquisados, esse saber não foi demonstrado. Segundo Moraes e Pimenta (2015, p. 144):

[...] o modelo universitário de formação de professores, no qual ainda se faz presente a concepção aplicacionista do conhecimento, e a separação entre pesquisa, formação e prática; prevalece, no imaginário social, a concepção de que o pesquisador produz conhecimentos, que são transmitidos na formação aos futuros professores para serem aplicados na prática.

No âmbito dos estágios, o foco, nesse momento, é sobre o relatório produzido pelos egressos no final da disciplina de Estágio Supervisionado 2, que normalmente é realizado no último semestre do curso. Nessa disciplina, os licenciandos têm contato com a prática docente, tendo em consideração que este é o momento próprio de regência de aula. Destaca-se que esse relatório se refere às aulas ministradas no UnB Idiomas.

Esse relatório possui alguns critérios para sua elaboração, segundo consta na ementa da disciplina Estágio Supervisionado 2:

Relatos críticos da prática docente, a fim de promover a reflexão individual sobre o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira: esses relatos críticos, que apresentam as estratégias adotadas no planejamento e na realização das aulas, as dificuldades e as soluções encontradas ao longo do processo de ensino e aprendizagem (apropriação e uso da LE, aspectos culturais, linguístico-discursivos) poderão ser compilados, ao final do semestre, para compor o Relatório de Estágio.

Partindo dos aspectos supracitados, analisamos esses relatórios com a intenção de desvelar o pedagógico na prática docente nos discursos dos egressos do curso pesquisado.

A princípio, acentua-se que **Pérec** inicia seu relato abordando sobre os desafios de se ensinar uma língua estrangeira. Para ela:

Ensinar uma segunda língua (L2), em geral, é um enorme desafio. Para trabalhar nesta profissão, você precisa saber mais do que apenas como ensinar a L2 e seus parâmetros gramaticais, fonéticos e lexicológicos; você precisa ter técnicas de ensino, prática, disposição e, além disso, a sensibilidade para adaptar o ritmo das aulas ao desenvolvimento dos alunos<sup>17</sup>.

Assim, observa-se que Pérec demonstra consciência de que, para estar em sala de aula, é preciso que seja desenvolvido o pedagógico em sua amplitude, pois apenas enfatizá-lo e explorar os conhecimentos específicos da língua não é suficiente para enfrentar todos os desafios da sala de aula. Um outro ponto é o distanciamento entre o estudo acadêmico e a realidade da escola devido à dificuldade de compreender que a teoria não é algo apartado da prática e que uma não é consequência da outra. Pérec afirma que “[...] é possível ver que esta teoria do efeito é eficaz, mas não muito fácil de colocar em prática quando nós, como estudantes, viemos de um mecanismo de ensino que é predominantemente depositário, frio e distante de sua realidade”<sup>18</sup>. Nesse discurso de Pérec, podemos notar que a relação teoria e prática é pouco compreendida. Ela enxerga como algo distinto. Ao analisamos o enxerto acima, podemos observar em seu intertexto traço de uma **negação**, pois, ao mesmo tempo que ela se refere à eficácia da teoria do afeto, traz a dificuldade de aplicá-la em sua prática.

Outro obstáculo relatado por Pérec é sobre sua dificuldade na escolha de qual metodologia usar em suas aulas, visto que, durante a preparação de suas aulas, ela se questionava sobre uma metodologia que não fosse maçante e desmotivadora aos alunos. Com base nessas reflexões destacadas por Pérec, nos questionamos acerca do desenvolvimento pedagógico dos licenciandos, uma vez que o que vem sendo praticado entre eles é distante da realidade. Os estudantes passam quase 80% do curso sem vivência da prática em sua formação, quando chega nessa parte, eles se encontram bastante ocupados devido às demandas de final de curso e com dificuldade de organizar sua prática pedagógica.

---

<sup>17</sup> Enseigner une deuxième langue (L2), d’une façon générale, est un énorme défi. Pour travailler dans cette profession, il faut plus que savoir et qu’enseigner la L2 et ses paramètres grammaticaux, phonétiques et lexicologiques ; il faut avoir des techniques d’enseignement, pratique, disposition et, d’ailleurs, avoir la sensibilité d’adapter le rythme des classes d’accord avec le développement de l’étudiant.e.s. (RELATÓRIO DE PÉREC, p. 1).

<sup>18</sup> [...] il est possible de constater que cette théorie de l’affect est efficace, mais pas tout à fait facile de mise en pratique quand on est, en tant qu’élèves, venu d’un mécanisme d’enseignement majoritairement dépositaire, froid et distant de sa réalité (RELATÓRIO DE PÉREC, p.1).

Logo, Pérec refletiu sobre os erros que ela cometeu, mas, ao mesmo tempo, conseguiu refletir sobre seus erros, os quais lhes serviram de aprendizagem. Nesse viés, vejamos o que Pérec afirma:

Durante esta busca por uma metodologia ideal, cometi alguns erros que usei como experiência; mas, apesar disso, tenho meus acertos e vou tentar melhorá-los durante minha vida profissional. Em princípio, dar aulas em um segundo idioma parece ser um trabalho muito difícil. No entanto, quando você começa a trabalhar neste campo, você pode ver que é mais fácil do que você pensava antes. Mas é claro que é preciso uma certa competência e criatividade para que as aulas se desenvolvam bem e os alunos cresçam a partir delas<sup>19</sup>.

Em seu relato, foi mencionada a necessidade de algumas competências para a atividade docente, visto que a prática docente não é fácil, mas, quando é bem desenvolvida, se torna um trabalho prazeroso. Sobre isso, Franco (2008, p. 111) afirma:

Essa situação, decorrente da concepção de prática como treinamento do fazer, é um dos componentes que podem ajudar a compreender o desconforto de formandos, futuros professores, nos primeiros confrontos com as atividades da prática docente: são situações sempre angustiantes, pois as receitas de fazer que receberam no processo formativo não lhes permite colocar em prática as expectativas que haviam construído a respeito de um ensino melhor.

No relatório de **Curie**, encontramos alguns discursos que merecem destaque. Ela enfatiza a importância da prática na formação dos docentes de língua estrangeira, vejamos o excerto:

A prática do ensino de uma língua estrangeira é decisiva no resultado do processo de formação de um aluno em um estágio, e é por isso que deve ser realizada com empenho pelo aluno que, a partir de agora, deixa a teoria pura para percorrer o caminho como professor<sup>20</sup>.

Para **Curie**, essa disciplina a ajudou na sua decisão e sobre seu posicionamento enquanto professora de FLE. Curie, em seu relatório, destacou mais os acontecimentos em sala de aula do que seus pontos de vista acerca da sua prática docente. Entretanto, percebe que a teoria em si não basta, porque ensinar demanda outros saberes para além do conhecimento específico.

---

<sup>19</sup> Pendant ce parcours de recherche d'une méthodologie idéal, j'ai commis quelques erreurs qu'on me servis d'expérience ; mais, malgré cela, j'ai mes réussites et j'essayerais de les améliorer pendant ma vie professionnelle. En principe, donner des classes d'une deuxième langue semble être un travail très difficile. Cependant, quand on commence à travailler dans ce domaine, on peut percevoir qu'il est plus facile que ce qu'on pensait auparavant. Mais bien sûr que il faut avoir une certaine compétence et aussi beaucoup de créativité pour que les classes soient bien développées et que les élèves évoluent à partir d'elles (RELATÓRIO DE PÉREC, p.8).

<sup>20</sup> La pratique enseignante d'une Langue Étrangère est décisive dans l'aboutissement de formation en licence d'un élève de stage, c'est pourquoi elle doit être menée avec diligence que cela soit de la part de l'étudiant qui, désormais sort de la pure théorie pour parcourir le chemin comme enseignant (RELATÓRIO DE CURIE, p.1).

Dessa forma, temos um trabalho bem atrelado à **metadiscursividade**, uma vez que a pesquisada reconhece, indiretamente, a necessidade do pedagógico em sua atividade docente.

Outro ponto observado é que Curie, em sua prática, ao notar que os alunos não estavam se adaptando a certa abordagem, logo de início, “mudou” a abordagem com os seus alunos. Sendo assim, podemos notar uma atividade crítico-reflexiva sob sua própria prática, o que caracteriza que há particularidade com o pedagógico.

Outrossim, no relatório de **Piaf**, ela menciona a dificuldade em administrar as atividades do método utilizado e a sua compreensão. Sendo assim, ela destaca que “Talvez não soubéssemos como realizar bem as atividades propostas pelo método no início, e agora admitimos que tivemos dificuldades para entender o método em si”<sup>21</sup>. Isso demonstra que possivelmente faltou ser trabalhado com os licenciandos os métodos utilizados e suas peculiaridades, visto que a disciplina de Estágio Supervisionado 1 tem como objetivo atender a essas demandas. Por outro lado, o indicado seria destinar mais tempo (carga-horária) para realização de estágios a fim de fazer com que os licenciandos entrem em prática mais vezes. Sobre isso, segundo Almeida, Pimenta e Fusari (2022, p. 196):

A despeito de todo esse cenário, o processo de adentrar na profissão é sobrecarregado por aprendizagens práticas sobre o desenvolvimento efetivo da ação pedagógica. Após ter estudado para ser um profissional do ensino, o professor iniciante tem que operar um entrecruzamento de fios que lhe darão amparo na tomada de decisões de distintas naturezas, que agora serão de sua responsabilidade.

Piaf demonstra, em seu relatório, que, no decorrer das aulas, foi preciso que ela tivesse um olhar crítico sobre os pontos que não estavam fluindo, e, somente após essa reflexão, ela conseguiu fazer uso de outros materiais didáticos e tornar o uso do livro didático complementar, pois seus alunos aparentavam estar pouco motivados com essa ferramenta. Então, ela sinalizou que “as experiências com este grupo nos levaram a usar cada vez menos o método e a trazer outros tipos de materiais, já que muitas vezes não estavam motivados a usar o livro”<sup>22</sup>.

Nessa análise textual, encontramos outra **representação de discurso**, dado que Piaf conclui sua fala apoiando-se em Bicetre (2013). Sendo assim, Piaf diz, em sua conclusão, que a falta de experiência (prática), junto a uma certa falta de autoconfiança, foi um fator que atrasou a compreensão das necessidades da turma em questão. Esse discurso reforça o que dissemos

---

<sup>21</sup> Peut-être que nous n’avons pas su bien mener les activités proposées par la méthode tout au début, et nous l’avouons désormais que nous avons eu des difficultés en ce qui concerne la compréhension de la méthode en soi-même (RELATÓRIO DE PIAF, p.4).

<sup>22</sup> Les expériences avec ce groupe nous ont poussés à utiliser chaque fois moins la méthode et à apporter d’autres types de matériaux, puisqu’ils étaient souvent peu motivés par l’utilisation du livre (RELATÓRIO DE PIAF, p. 4).

acima sobre a importância de um PPC que norteia os licenciandos a desenvolverem a regência de aula o quanto antes sem deixar para o último semestre do curso. Diante disso, vejamos a fala integral de Piaf:

Nossa falta de experiência e uma certa falta de autoconfiança nos estágios iniciais certamente desempenharam um papel nas dificuldades de liderar o grupo no início do curso. Levamos um pouco mais de tempo e uma certa distância para podermos ser críticos quanto ao funcionamento ou não das técnicas e metodologias utilizadas. Portanto, foi quase na segunda metade do curso que realmente começamos a refletir sobre os temas aqui levantados. Antes disso, tínhamos outras questões que provavelmente poderiam constituir toda uma outra discussão ampla como esta.<sup>23</sup>

Antes de concluir, Piaf ainda trouxe um relato muito bonito acerca da experiência que foi a disciplina de Estágio Supervisionado 2. Realmente, o que é aprendido, mesmo com pouco tempo de prática, tem um valor imensurável, visto que os discentes do curso de Letras-Francês – licenciatura passam praticamente 7 semestres estudando e se dedicando para chegar ao momento de entrar em sala de aula, enquanto professor. A seguir, vejamos a fala de Piaf:

No que nos diz respeito, a lista de coisas que aprendemos com esta experiência é inesgotável, embora o tempo tenha sido curto para compreendermos cada aspecto do desafio homérico de ensinar uma língua estrangeira aos outros.<sup>24</sup>

Ainda, sobre os Estágios Supervisionados 1 e 2, no quadro 11, se pode encontrar o que pensam os cursistas sobre os temas de cunho pedagógico desenvolvidos nos estágios. No lado esquerdo do quadro, destacamos as respostas acerca do Estágio Supervisionado 1 e, no direito, o Estágio Supervisionado 2.

Quadro 11. O pedagógico desenvolvido no Estágio Supervisionado 1 e 2.

Pesquisado	O pedagógico desenvolvido no Estágio Supervisionado 1	O pedagógico desenvolvido no Estágio Supervisionado 2
<b>Curie</b>	Teorias de abordagens do ensino de francês língua estrangeira.	Os mesmos do Estágio 1, de forma mais aprofundada (até onde me lembro).
<b>Coccinelle</b>	Temas vinculados às teorias didáticas	Principalmente de didáticas em sala de aula.

<sup>23</sup> Notre manque d'expérience et un certain manque de confiance en nous-mêmes aux premiers moments ont certainement joué un rôle en ce qui concerne les difficultés de conduction du groupe tout au début du cours. Il nous a fallu un peu plus de temps et un certain recul pour pouvoir être critiques à l'égard du fonctionnement ou pas des techniques et méthodologies utilisées. Donc, c'est presque à la deuxième moitié du cours que l'on a vraiment commencé à réfléchir à propos des thèmes ici suscités. Avant cela, nous avons eu d'autres questions qui pourraient sans doute composer une toute autre discussion assez large comme celle-là (RELATÓRIO DE PIAF, p. 9).

<sup>24</sup> En ce qui nous concerne, la liste des choses que nous avons apprises lors de cette expérience est inépuisable, bien que le temps ait été court pour que nous puissions saisir chaque aspect de ce défi homérique qui est celui d'apprendre aux autres une langue étrangère (RELATÓRIO DE PIAF, p.9).

<b>Pérec</b>	Currículo em Movimento do DF, material didático e alguns textos teóricos que tratavam do ensino das competências da L2 (compreensão escrita e oral)	Aproximadamente os mesmos do Estágio 1, com o diferencial de alguns materiais mais voltados para o desenvolvimento da prática docente.
<b>Piaf</b>	Diversos, metodologias de ensino de língua estrangeira, formas de avaliação...	Não me lembro

Fonte: elaborado pelo autor com base no questionário.

Dessa forma, o que vemos, nos relatos dos questionários, se aproxima com o que encontramos nos relatórios dos egressos participantes da pesquisa. O que parece ser um amplo conteúdo da área específica do ensino de língua estrangeira e que aborda aspectos pedagógicos não foi o suficiente para uma experiência docente em que os alunos pudessem se sentir mais confiantes em sua prática, sendo que, até chegar no Estágio Supervisionado 2, eles não tiveram oportunidade de explorar bem a atividade docente.

Ao indagarmos sobre a qualidade dos estágios 1 e 2 e a conexão entre eles, **Piaf** afirma que “O primeiro estava muito voltado para as teorias. O segundo foi totalmente prático e eu não me sentia capacitada para estar ali (em sala)”. No excerto “não me sentia capacitada”, constata-se uma preocupação, visto que, na altura que ela se encontrava no curso, esse sentimento não deveria estar tão aflorado assim.

Indagamos os egressos sobre em que momento da formação inicial foi possível perceber o pedagógico na atividade docente. A seguir, vejamos as respostas das pesquisadas sobre o pedagógico na formação inicial (quadro 12):

Quadro 12. O pedagógico na formação inicial.

Em que momento da sua formação inicial foi possível constatar o caráter pedagógico (aspectos referentes a profissão docente)?	
<b>Curie</b>	Em vários momentos da vida anterior ao curso de letras eu percebi em mim afacilidade de didatizar informações adquiridas, quando me formei em comércio exterior, por exemplo. Porém, no curso de letras, quando fiz Morfologia do Português e depois, morfossintaxe do francês, em momentos de apresentação de trabalho, minha capacidade de referenciar assuntos e transformá-los em informações “aprendível”.
<b>Coccinelle</b>	A partir dos estágios.
<b>Pérec</b>	A partir das primeiras disciplinas voltadas para a educação eu já me senti um pouco mais inserida no caráter pedagógico da minha formação, porém, senti falta de disciplinas voltadas diretamente para a pedagogia do idioma, o que só vi visto nas disciplinas de estágio 1 e 2 no fim do curso.
<b>Piaf</b>	Somente no final do curso, quando chegaram as disciplinas de estágio supervisionado. Antes disso o curso me pareceu mais voltado para as literaturas/cultura, aprendizagem de pormenores morfossintáticos da língua francesa e para a pesquisa acadêmica.

Fonte: elaborado pelo autor com base no questionário.

Notamos que, nos discursos supracitados, quase todos apresentam um ponto em comum que são os estágios, pois encontramos traços de **pressuposição**. Logo, interpretamos algumas queixas nas entrelinhas dos discursos quando mencionaram que o curso parece formar mais para a pesquisa acadêmica. Assim, observa-se que o curso de Letras-Francês não oferece disciplinas destinadas ao desenvolvimento do caráter pedagógico.

Temos no discurso de **Pérec** que ela sentiu falta dessas disciplinas e que, quando as estudou, não foi o suficiente para lhe assegurar a docência, o que reforça o que havia sido dito no início do seu discurso. Piaf acrescenta que o curso mais parecia voltado para a área linguística e cultura do que para docência, o que reforça o nosso estranhamento com o PPC que pouco evidencia o termo pedagógico quando se refere às áreas do curso. Em contrapartida, **Curie** toma a sua experiência formativa em outro curso para responder essa pergunta.

Assim, 75% (setenta e cinco por cento) dos participantes afirmaram ter cursado a disciplina de Estágio Supervisionado 1 no sétimo semestre, e os outros 25% (vinte e cinco por cento) cursaram em algum momento a partir do quarto semestre. A disciplina de Estágio 2 segue os mesmos números percentuais com a diferença de que esta foi realizada no oitavo semestre. Dessa forma, os discentes não tiveram oportunidade de vivenciar o cotidiano da escola, se limitando a uma única experiência.

Nesse viés, vejamos os relatos dos egressos no que diz respeito às disciplinas ofertadas pelo curso, e se, em algum momento, eles sentiram falta de algo que desenvolvesse o pedagógico no seu processo formativo:

- **Coccinelle** nos chamou atenção por lembrar da necessidade de uma disciplina que ajudasse os futuros docentes a trabalhar com alunos que necessitem de algum atendimento especial/diferenciado.
- **Piaf** trouxe a sugestão de ser trabalhada mais uma disciplina de prática docente.
- **Curie** aponta a necessidade de um contato mais próximo de atividades com teor prático.
- **Pérec** destaca a demanda de uma disciplina voltada para a pedagogia de L2 (segunda língua).

Essas falas fortalecem ainda mais o nosso discurso acerca dos estágios e de como eles vêm sendo praticados nos currículos dos cursos de licenciatura. Destaca-se o que Pimenta e Lima (2012, p. 21) afirmam:

Como reflexão sobre as práticas pedagógicas das instituições escolares, o estágio não se faz por si. Envolve todas as disciplinas do curso de formação, constituindo um

verdadeiro e articulado projeto político pedagógico de formação de professores cuja marca é a de alavancar o estágio como pesquisa. Poderá ocorrer, portanto, desde o início do curso, possibilitando que a relação entre os saberes teóricos e os saberes das práticas ocorra durante todo o percurso da formação, garantindo, inclusive, que os alunos aprimorem sua escolha de serem professores a partir do contato com as realidades de sua profissão.

Dando continuidade à análise do questionário, indagamos também sobre as disciplinas de cunho pedagógico cursadas durante a formação dos pesquisados. Ressalta-se que visávamos com esta questão relacionar as disciplinas descritas no projeto pedagógico do curso e o que efetivamente foi realizado em prol do pedagógico (quadro 13).

Quadro 13. Disciplinas identificadas como pedagógicas pelos egressos.

Quais disciplinas de cunho pedagógico cursadas durante sua formação?	
<b>Curie</b>	Estágio 1 e 2. Didática, Fundamento do desenvolvimento e aprendizagem, psicologia da educação.
<b>Coccinelle</b>	Estágios e disciplinas da FE
<b>Pérec</b>	Organização da Educação Brasileira Psicologia da Educação Fundamentos de desenvolvimento e aprendizagem Didática fundamental
<b>Piaf</b>	Didática (FE) e estágio supervisionado

Fonte: elaborado pelo autor com base no questionário.

Observamos, no quadro 13, que os egressos pesquisados reconhecem algumas disciplinas como de cunho pedagógico, mas essa identificação nos chama a atenção, visto que ficamos a pensar sobre o que os egressos entenderiam como disciplinas pedagógicas necessárias à docência. Para Marques e Pimenta (2015, p. 149), é importante compreender a diferença conceitual entre Pedagogia da Didática, Didáticas Gerais e Didáticas Específicas:

A Pedagogia difere-se da Didática; esta última tem como objeto de estudo o ensino propriamente dito, considerado em todos os seus condicionantes. Na formação inicial de professores justifica-se a presença de uma Didática geral e de Didáticas específicas – didática da matemática, didática das ciências etc. –, considerando os diferentes focos que assumem. A Didática geral propõe a análise do ensino a partir de seus elementos estruturantes, ou as diferentes variáveis que configuram a ação docente, independentemente do conteúdo a ser ensinado; relação professor-aluno, projeto político e pedagógico, planejamento do trabalho docente, currículo, avaliação, formas de organização de agrupamentos, entre outros, são temas da Didática.

Porém, ao perguntarmos se essas disciplinas citadas por eles eram suficientes para que se sentissem seguros para desenvolver a docência, tivemos três egressos que se mostraram bem críticos, os quais enfatizaram que não. **Coccinelle** afirma que essas disciplinas possuem uma ênfase introdutória e que não é possível desenvolver um caráter pedagógico sólido apenas por elas. Penso que a fragmentação do currículo, o distanciamento entre as disciplinas específicas

do curso e as de cunho pedagógico não contribuí para que o licenciando ressignifique o pedagógico de sua formação.

**Piaf** demonstra que precisou experienciar uma prática docente real para sentir “que havia uma deficiência em minha formação nesse aspecto”, e é isso que não deveria ocorrer se fosse desenvolvido ao longo do curso o pedagógico e a iniciação à prática docente. Em certa medida, semelhante ao que passou Cocinelle.

Para concluir, encontramos em **Pérec** uma afirmação de que há muitos fatores que devem ser considerados no ensino de uma língua estrangeira. Em nosso entendimento, nesse discurso, a professora apresenta uma **extensão de sentido**, visto que que, ao mencionar fatores, Pérec demonstra conhecer e se apropriar dos diferentes conhecimentos específicos e pedagógicos da área, bem como compreender que os elementos que constitui o cotidiano docente contribuem para o desenvolvimento de conhecimentos e saberes próprios da docência, o que encontramos em Marques e Pimenta (2015) e Franco (2016).

Dando continuidade à análise da visão dos egressos sobre seu processo formativo, os questionamos sobre qual/quais pontos as disciplinas citadas por eles contribuíram para o seu processo formativo enquanto docente (quadro 14).

Quadro 14. Disciplinas pedagógicas e suas contribuições para a profissão docente.

Disciplinas pedagógicas e suas contribuições para profissão docente	
<b>Curie</b>	Bagagem e embasamento teórico, mais que prático.
<b>Cocinelle</b>	Estágios e psicologia da educação.
<b>Pérec</b>	Contribuíram num aspecto generalizado - conceitos importantes, autores que fizeram da nossa educação atual o que é hoje, com vistas à melhoria e ao pensamento crítico etc.
<b>Piaf</b>	Contribuíram para que eu conseguisse adentrar no mercado de trabalho, conhecer as teorias do ensino de línguas estrangeiras foi preponderante no momento das entrevistas de emprego/concursos prestados. Mas contribuíram muito pouco para o exercício da profissão em si, a prática ainda está bem distante da teoria no que concerne à sala de aula.

Fonte: elaborado pelo autor com base no questionário.

Ao lermos as respostas dos egressos, notamos como é singular a visão de cada participante, dado que podemos identificar em seus discursos que, mesmo com as disciplinas que foram classificadas como de cunho pedagógico, eles ainda não se sentem “aptos” em relação à prática docente. Logo, o que podemos enfatizar é que os cursos de licenciatura, de uma forma geral, estão formando professores conteudistas e munidos de pouco conhecimento pedagógico. Essa fragilidade é advinda de uma base curricular que pouco valoriza o pedagógico nos futuros professores. Certamente, é justificável o egresso possuir uma visão limitada do

pedagógico, pois compreendemos que esse processo é inacabado, porque ocorre no decorrer da vida do profissional docente, desde a sua formação inicial.

Também questionamos os pesquisados sobre a oferta apenas no final do curso das disciplinas Estágio Supervisionado 1 e Estágio Supervisionado 2 (quadro 15). No nosso entendimento, experimentar a docência exclusivamente no final de um curso inviabiliza, no futuro professor, a possibilidade de construção de uma transformadora práxis educativa que leve esse iniciante à docência e a entender os meandros do trabalho docente, bem como da realidade da escola.

Quadro 15. Reflexões dos egressos acerca da oferta de disciplinas de Estágio Supervisionado 1 e 2.

Reflexões dos egressos acerca da oferta de disciplinas Estágio Supervisionado 1 e 2	
<b>Curie</b>	É muito distante da realidade. É ainda mais difícil para aqueles que entram no curso de letras sem ter tido nenhum contato com a língua antes. A prática deve ser desenvolvida ao longo do curso e não, haver um contato ínfimo ao final do curso. A experiência docente não acontece do dia para noite.
<b>Coccinelle</b>	Sinto que foi o momento de maior preparação, apesar de achar que poderíamos ter uma quantidade maior de estágios.
<b>Pérec</b>	Como eu havia comentado anteriormente, isso foi algo que me frustrou. Acredito que poderia haver uma disciplina a mais na grade voltada apenas para a didática do FLE, e que não fosse apenas no fim do curso. Talvez um bom momento para começar a trabalhar uma disciplina como essa seria após o fim do ciclo das 4 disciplinas de Prática de Frances Oral e Escrita, pois o aluno já teria desenvolvido boa parte da base linguística da L2 e compreenderia melhor como desenvolver os temas em sala de aula, o que iria conferir maior criticidade nas discussões levantadas. O aluno iria, então, para os estágios 1 e 2 com maior bagagem pedagógica e se sentindo mais apto para lidar com conteúdo e práticas que o direcionem para a atuação em sala de aula.
<b>Piaf</b>	Acredito que faça sentido, dado que muitos de nós ingressam no curso com diferentes níveis de conhecimento da língua estudada construímos/perfeccionamos esse conhecimento ao longo da graduação. O que, sem dúvida, não é o ideal. Mas é a realidade brasileira. É claro que seria possível ter simulações dos estágios mais cedo no curso, em interações entre os próprios graduandos, quem sabe. Ou mesmo em projetos de voluntariado...

Fonte: elaborado pelo autor com base no questionário.

Notamos nos discursos de Curie, Coccinelle e Pérec uma preocupação no que se refere à organização do PPC, visto que as disciplinas que exploram a prática docente são ofertadas apenas no final. Sendo assim, o que nos parece é que o curso em análise ainda apresenta uma dicotomia entre a teoria e a prática. Curie faz uma **conotação metafórica** quando afirma que a experiência docente não acontece de forma instantânea. No intertexto do seu discurso, observa-se a necessidade de que essa prática docente ocorra desde cedo.

O estudo também nos mostrou que a formação desenvolvida no curso de Letras-Francês parece insuficiente para desenvolver no discente os saberes pedagógicos, pois encontramos uma dualidade entre teoria e prática. No nosso entendimento, esses conceitos de um estágio mais

teórico e outro prático não dialogam com a formação pedagógica, como nos afirmam Pimenta e Lima (2012, p. 14):

A aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, está numa visão míope de aproximação da realidade. Isso aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam. É preciso que os professores orientadores de estágios procedam, no coletivo, junto a seus pares e alunos, essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias. Essa caminhada conceitual certamente será uma trilha para a proposição de novas experiências.

Destacar o discurso supracitado de Pimenta e Lima reafirma o que defendemos do pedagógico para a formação docente, levando em consideração que o estágio supervisionado é decisivo para a formação pedagógica dos licenciandos. Todavia, se desenvolvido apenas no final do curso, inviabiliza qualquer possibilidade de compreensão de práxis.

A epistemologia da práxis consiste na “(re)construção de uma outra epistemologia, ou seja, de questões e respostas sobre como o professor aprende e se constitui enquanto profissional nas condições objetivas em que ele se encontra hoje, como problema de conhecimento” (CURADO-SILVA, 2017, p. 126). Logo, acreditamos que a reestruturação do curso de licenciatura implica priorizar as disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado ao longo do percurso formativo a fim de considerar a integração/interação entre as diferentes disciplinas ofertadas pelo curso e de modo a formar e desenvolver o pedagógico destes futuros profissionais docentes, tornando-os, assim, implicados com a realidade da escola e, em especial, com a práxis educativa.

Portanto, nas análises desenvolvidas nesta pesquisa, encontramos relatos de estudantes destacando o pedagógico pela relação teoria/prática. Não obstante, constatamos o mesmo fenômeno no PPC do Curso de Letras-Francês quando se analisou a organização das disciplinas/componentes curriculares ao longo do curso ao perceber a hipervalorização da teoria sobre a prática como dito no capítulo 3 deste trabalho. O estágio supervisionado ainda é concebido como a parte prática da formação pouco conectado com os conhecimentos estudados e construídos durante a formação.

## **7. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Concluimos que a elaboração desta dissertação não foi uma tarefa fácil, visto que tivemos os contratemplos advindos do momento pandêmico vivido. Todavia, não perdemos tempo e utilizamos o longo período de mestrado acadêmico para fazer inúmeras leituras e

várias pesquisas, bem como constituir o nosso referencial teórico, o qual foi selecionado a fim de fundamentar e enriquecer as discursões sobre o que vem sendo trabalho nos cursos de formação inicial de professores, a licenciatura.

Por meio do Estado do Conhecimento, tivemos conhecimento das produções acadêmicas com temáticas e metodologias que interconectam com o presente estudo. Observamos que pouco havia sido pesquisado até então sobre o pedagógico e o curso de licenciatura em Letras-Francês, o que nos motivou a seguir esse caminho.

Com isso, o que trouxemos como objetivo geral nessa dissertação foi analisar **a formação pedagógica no curso de Licenciatura** – Letras-Francês a partir dos componentes curriculares Estágio Supervisionado 1 e 2. Assim, construímos nosso quadro de coerência que nos guiou durante todo o percurso acadêmico, pois nele se encontram as questões e os objetivos específicos que permearam o nosso trabalho.

O **primeiro objetivo específico** visava delinear a formação pedagógica de professores expressa no Projeto Pedagógico do Curso – Letras-Francês. Observamos, com os levantamentos realizados nas bases legais, que os documentos enfatizam a formação inicial de profissionais da educação e que, de uma forma ou de outra, esses parâmetros destacam sobre a importância de um desenvolver dos cursos em que os conhecimentos específicos da área estejam aliados aos conhecimentos necessários para a atuação docente. Vimos também que as bases legais reformularam as exigências sobre o quantitativo de horas dos cursos de licenciatura, dispondo-se de um tempo maior de estágio e de prática docente.

Focando no PPC do curso, notamos que, por ser um projeto estruturado com parâmetros em bases legais, mesmo se encontrando fora de vigência, a matriz curricular traz poucas disciplinas que contribuem para o desenvolvimento do pedagógico, visto que aquelas que trabalham o pedagógico são ofertadas por outras unidades da IES pesquisada e que não conseguem realizar um diálogo concreto com os conhecimentos específicos dessa formação, pois tais disciplinas normalmente são ofertadas simultaneamente para os demais cursos de licenciatura da universidade.

Concluimos neste objetivo, com a pesquisa documental, que o curso pesquisado ainda se configura em seu PPC como um bacharelado que incluiu no final da matriz curricular algumas disciplinas pedagógicas cursadas em outras unidades da IES pesquisada, o que impossibilita a realização de uma formação coesa e profissional.

No **segundo objetivo específico**, tivemos o propósito de identificar a formação pedagógica esboçada no Projeto Pedagógico do Curso de Letras-Francês e nos Programas das disciplinas de Estágio Supervisionado 1 e Estágio Supervisionado 2. Como se denota o estudo,

o inacabamento do Projeto Pedagógico é real e, portanto, algo a ser constantemente revisitado e reanalisado a fim de atualizar a identidade e cultura organizacional da instituição e do curso. Ao final, compreendemos que as disciplinas listadas no PPC, em especial, as de Estágio Supervisionado 1 e 2, enfatizam, ora, um cunho estritamente teórico, ora estritamente prático, o que comprova, pelos discursos, a fragmentação do pedagógico na formação, visto que não há diálogo entre teoria e prática.

No **terceiro objetivo específico**, visamos desvelar a visão dos estudantes do Curso de Letras-Francês acerca da formação pedagógica expressa em seus relatórios das disciplinas de Estágio Supervisionado 1 e Estágio Supervisionado 2. Para tanto, tivemos como ponto norteador os questionários e relatórios de estágio dos egressos. Assim, fizemos uso da ADC como técnica analítica dos dados gerados com intuito de observar se nos discursos dos discentes havia traços que pudessem demonstrar a sua compreensão sobre o pedagógico na atividade docente, dado que, ao relatar suas experiências e suas dificuldades em relação a seu processo formativo, encontramos inúmeras nuances em seus intertextos e nos seus interdiscursos que revelaram algumas fragilidades.

Os relatórios apresentam um panorama do que foi observado durante as 30 (trinta) horas nas aulas de francês de alguma instituição de ensino da língua francesa e do que eles refletiram sobre o pedagógico na atividade docente realizada durante os Estágios Supervisionados. Notamos, ainda, que uma parte dos egressos demonstraram dificuldade para exercer a docência naquele momento. Eles afirmaram que os momentos de atividades docente foram insuficientes para compreensão do sentido pedagógico da docência.

Desse modo, ao questionar sobre alguns pontos acerca da sua preparação para a ação docente, os egressos expressaram falta de confiança em sua prática. Alguns egressos relataram que somente quando entraram no exercício da docência, após concluírem seu curso, compreenderam que havia uma **falha** na sua formação inicial. Isso denota que o saber pedagógico não vem sendo devidamente desenvolvido durante a formação inicial e que essa falta de preparo pode causar insegurança ao profissional sobre seu próprio processo formativo.

Portanto, respondendo à questão-problema da pesquisa, como é desenvolvida a formação pedagógica no curso de Licenciatura – Letras-Francês, concluímos que mesmo existindo um volume médio de oferta de estágios de docência, estes em suas ementas apresentam características metodológicas e conceituais que demonstram formar o professor de francês com poucas chances de compreender a formação pedagógica. Isso ocorre devido ao fato de ser desenvolvida uma formação multidisciplinar e fragmentada e por não ser promovido o diálogo entre si, especialmente com as disciplinas de âmbito pedagógico, aquelas destinadas à

formação de professores, ofertadas e ministradas por professores da Faculdade de Educação da UnB. Assim, teoria e prática são compreendidas como objetos distintos e apartados entre si, comprometendo, assim, a formação pedagógica do estudante de Letras-Francês.

Tanto nos discursos dos pesquisados quanto no Projeto Pedagógico do Curso de Letras-Francês encontramos esse distanciamento entre teoria e prática, o que prevalece, ao final, a conclusão de que a teoria realçada no curso se constitui mais sobre linguística e literatura francesa do que sobre os conteúdos didático-pedagógicos que norteiam a atividade docente. Assim, ressalta-se que, na nossa visão, os estágios não conseguem, de modo consciente, desenvolver o pedagógico em suas atividades de ensino, não cumprindo, assim, com o sentido teórico-prático do curso.

Para ajudar a solucionar esse problema, consideramos ser importante que o IL, através do Curso de Letras, realize parceria entre UnB e SEDF no intuito de oportunizar aos estudantes deste curso vivenciar estágios de docência mais próximos da realidade da escola, o que não ocorre no momento, visto que os estágios são realizados exclusivamente no UnB Idiomas, escola laboratório da própria universidade. Ao nosso ver, os graduandos terão a oportunidade de vivenciar como funciona uma comunidade escolar e até mesmo o “reconhecimento de área”. Essa parceria seria de grande valia para ambas as partes, podendo ajudar de uma forma imensurável a superação da insegurança dos formandos de Letras-Francês.

Concluimos este estudo considerando que atendemos ao objetivo geral da pesquisa que visou analisar a formação pedagógica no curso de Licenciatura – Letras-Francês a partir dos componentes curriculares Estágios Supervisionados 1 e 2.

## REFERÊNCIAS

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

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido; e FUSARI, José Cerchi. Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. **Educar em Revista** [online]. 2019, v. 35, n. 78 [Acessado em: 2 Fevereiro 2022], pp. 187-206. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.66134>. Epub 05 Dez 2019. ISSN 1984-0411. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.66134>.

ALMEIDA FILHO, J. Carlos P. **Aspectos da Formação de Professores de Línguas**. Pressupostos, práticas e representação. Uma perspectiva da Linguística Aplicada. Mimeo, 2018.

ANDRADE, João Maria Valença de. Condições de trabalho e de formação do magistério: problemas e alternativas da licenciatura. In: ALMEIDA, Maria Doninha de (org.). **Licenciatura**. Natal: EDUFRN, 2002, Col. Pedagógica: n. 4.

BANDEIRA, Monique Vieira Amorim. **As implicações da formação continuada na prática pedagógica dos professores que atuam nas turmas do 2º bloco do 2º ciclo para as aprendizagens em escolas públicas da CRE de Planaltina-DF**. Brasília: Universidade de Brasília, 2019. 154 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação).

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

BOGDAN, R. e BIKLEN, S.K. *Qualitative Research for Education*. Boston, Allyn and Bacon, inc., 1982

\_\_\_\_\_. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2021.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília: Diário oficial da união, seção 1, n. 28, p. 87. Disponível em: [https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-\\*-242332819](https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-*-242332819).

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 8.752 de 9 de maio de 2016**. Casa Civil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm).

CARVALHO, A.M.P. **Reformas nas licenciaturas: a necessidade de uma mudança de paradigma mais do que mudança curricular**. Em Aberto, v.12, n. 54, p.51-63, 1992.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. - 2 ed. - Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUQ, J.-P.; Gruca, I. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**. Grenoble: PUG, 2005

DANTAS, O. M. A. N. A. **As relações entre os saberes pedagógicos do formador na formação docente**. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2007. 144f. Tese (Doutorado em Educação).

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Editora Porto, 2001. Cap. 1: Ser professor. Desenvolver-se como profissional, pp. 15-46.

DINIZ, C. R.; SILVA, I. B. da. **O método dialético e suas possibilidades reflexivas**. Campina Grande, Natal: UEPB/UFRN – EDUEP, 2008. 23 p.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, Norman (2003). **Analysing Discourse. Textual Analysis for Social Research**. Londres-NovanYork: Routledge.

FERNANDES, Cleoni. **A procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica?** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aulas: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas Papyrus, 1999

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. Rev. Bras. Estud. Pedagóg., Brasília, v. 97, n. 247, p.534-551, dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S2176-66812016000300534&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 08 dez. 2021.

\_\_\_\_\_. Maria Amélia Santoro. **Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 34, n. 1, p. 109-126, Abr. 2008.

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

GATTI, Bernardete A.. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educ. Soc. [online]. 2010, vol.31, n.113, pp.1355-1379. ISSN 1678-4626. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>. Acesso em: 08 dez. 2021.

GATTI, B. A. (2014). **A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas**. Revista USP, (100), 33-46. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46>. Acesso em: 08 dez. 2021.

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Manoel Messias; GOMES, Francisco das Chagas; ARAUJO NETO, BenjamimBento de; MOURA, Nieve Dagraça de Sousa; MELO, Severina Rodrigues de Almeida; ARAUJO, Suelda Felício de; NASCIMENTO, Ana Karina do; MORAIS, Lourdes Michele Duarte de. **Reflexões sobre a formação de professores: características, histórico e perspectivas**. Educação Pública, v. 19, nº 15, 6 de agosto de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/15/reflexoes-sobre-a-formacao-de-professores-caracteristicas-historico-e-perspectivas>. Acesso em: 08 dez. 2021.

IMBERNÒN, F. **Formação docente e profissional: forma-se para mudança e a certeza**. São Paulo: Cortez, 2001

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D.L.. Pesquisa documental napesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigaciones**, Unad, v. 15, p. 1-19, 2016.

Leffa, Vilson J. **Língua estrangeira**. Ensino e aprendizagem. Vilson J. Leffa. - Pelotas: EDUCAT, 2016. 324p. ISBN 978-85-7590-180-9

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. A Formação de Professores nos cursos de licenciatura: algumas diretrizes e práticas. In: **XXIII Simpósio Brasileiro, V Congresso Luso-brasileiro e I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**, 2007, Porto Alegre - RS. Cadernos ANPAE. Porto Alegre - RS: Biblioteca Anpae, 2007. v. 01. p. 1-18.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo, Cortez, 1994.

LIBANELO, José Carlos e PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança**. Educ. Soc. [online]. 1999, vol.20, n.68, pp. 239-277. ISSN 0101-7330. Disponível: <http://dx.doi.org/10.1590/S010173301999000300013>. Acesso em: 08 dez. 2021.

MALLAT, J. D. Formação inicial de professores: a formação pedagógica e a materialização da didática nos cursos de licenciatura da UNICENTRO. In: **Educere**, 2017, Curitiba. Eduece, 2017. p.16473- 16486.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. PIMENTA, Selma Garrido. É possível formar professores sem os saberes da pedagogia? uma reflexão sobre docência e saberes. **Revista Metalinguagens**, n. 3, mai.2015, p. 135-156. Disponível em: <http://metalinguagens.spo.ifsp.edu.br/wp-content/uploads/2015/05/Amanda-Cristina-Teagno-Lopes-MARQUES-e-SelmaGarrido-PIMENTA.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2021.

MARX, Karl. O método da economia política. In: FERNANDES, Florestan (Orgs.). **Marx e Engels: história**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989 p. 409-417. (Coleção Grandes Cientistas Sociais 36).

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. **Avaliar para conhecer examinar para excluir**; trad. Magda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. . Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, v. 5, p. 154-164, 2014.

NASCIMENTO, Mirian Henrique. **Tensões e contradições da formação inicial manifestadas na prática do pedagogo atuando da SEEDF**. Brasília: UnB, 2021.

NÓVOA, António, **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009. 100p.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. A identidade do professor de inglês. **APLIEMGE: Ensino e pesquisa**. n. 1, p. 9-17. Uberlândia, 1997.

PERRENOUD, Phillipe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2. ed. Porto Alegre : Penso, 2001.

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, 2020. (p. 15 a 34)

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012. 196 p. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos)

PIMENTA, S. G.; SEVERINO, A. J. Apresentação da Coleção. In LOPES, A. C. T. **Educação Infantil e registro de práticas**. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em Formação).

PIMENTA, S. G. (coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

PIMENTA, Selma G. O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. A didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa. In: André, M.; oliveira, M. R. (orgs.). **Alternativas do ensino de didática**. Campinas: Papyrus, 1997.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A formação inicial do professor de geografia. In: PICONEZ, Stela C. Bertholdo. (coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papyrus, 2012.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO Viviane. **Análise do Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

RIBEIRO, Darcy. **Universidade de Brasília: Projeto de organização, pronunciamento de educadores e cientistas**. Brasília: Editora UnB, 2011.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). **Formação do educador: deverdo Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: UNESP, 1996, p.39-50.

SCHEIBE, Leda. A Formação Pedagógica do Professor Licenciado: Contexto Histórico. **Perspectiva**, Florianópolis, p. 31-45, ago./dez. 1983.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. **Revista Ciências Humanas**, v. 18, n. 2, p.121- 135,.2017. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2468>. Acesso em: 08 dez. 2021.

SOUZA, Ederson Lima de. **Texto autobiográfico de professores pré-serviço: possíveis caminhos para a construção identitária do professor de francês**. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2014. 116 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade).

SOUZA, Laura Augusto de. **Mal-estar na formação de professores: olhar de egressos sobre a influência da graduação em sua prática**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação).

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura Plena** - Formação de Professores de Educação Básica da UnB (2003), com base na Resolução CNE 02/02. Disponível em: [http://www.unb.br/administracao/decanatos/deg/downloads/cil/diretrizes\\_curriculares.pdf](http://www.unb.br/administracao/decanatos/deg/downloads/cil/diretrizes_curriculares.pdf). Acesso em: 08 dez. 2021.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura da UnB**. Brasília: DEG/UnB, 2003.

\_\_\_\_\_. **Projeto político pedagógico do Curso de Letras – Licenciatura em Língua e Literatura francesas**. Brasília: UnB/IL, 2011.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e poder**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, M. L. de P. **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara: Junqueira F. Marin, 2005.

## APÊNDICE A

### QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS EGRESSOS

14/12/2021 16:17

O caráter pedagógico da licenciatura: o curso de Letras Francês

## O caráter pedagógico da licenciatura: o curso de Letras Francês

\*Obrigatório

### 1. E-mail \*

#### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a), você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: "O caráter pedagógico da licenciatura: o curso de Letras Francês". Esta investigação faz parte da pesquisa de Mestrado em Educação, realizada pelo aluno Matheus dos Santos Nogueira - mat. 19/0130407, orientada pela Profa. Dra. Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas. O objetivo deste estudo visa "analisar o caráter pedagógico dos cursos de licenciatura – Letras Francês – para a formação de professores a partir dos componentes curriculares Estágio Supervisionado." Sua participação nesta pesquisa consistirá em: responder a questionário. A pesquisa tem como previsão, ser realizada por um período de dois meses. Logo abaixo você deverá assinalar seu consentimento ou não para a participação. Em caso afirmativo, você estará cedendo os direitos à pesquisadora para o uso das informações que serão analisadas na pesquisa, bem como as publicações advindas desse processo. A qualquer momento você pode desistir de sua participação. Para isso basta apenas nos informar, pois assim os dados serão desconsiderados. Sua recusa não trará qualquer prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis para esclarecimento de eventuais dúvidas. As informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. As informações obtidas serão analisadas em conjunto pelos pesquisadores, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. Para qualquer esclarecimento, seguem os contatos das pesquisadoras:

Otilia Dantas - [otiliadantas@unb.br](mailto:otiliadantas@unb.br)

Matheus dos Santos Nogueira - [xpc1996@gmail.com](mailto:xpc1996@gmail.com)

### 2. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Concordo em participar desta pesquisa.
- Não concordo em participar desta pesquisa.

I - Identificação

Informações pessoais

14/12/2021 16:17

O caráter pedagógico da licenciatura: o curso de Letras Francês

3. E-mail: \*

---

4. Idade: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Menos de 25 anos
- 25-29 anos
- 30-39 anos
- 40-49 anos
- 50-59 anos
- 60 ou mais

5. Gênero: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Feminino
- Masculino
- Não deseja informar

6. Maior nível de formação: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Nível Médio completo
- Educação superior Incompleto
- Ensino Superior
- Especialização (Latu Sensu)
- Mestrado (Stricto Sensu)
- Doutorado (Stricto Sensu)
- Pós-doutorado

14/12/2021 16:17

O caráter pedagógico da licenciatura: o curso de Letras Francês

## 7. Tempo de experiência na docência \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Recém formado(a)
- 1 - 2 anos
- 3 - 4 anos
- 5 ou mais

## II - Formação docente

Sobre o curso e seu processo formativo.

## 8. Instituição de formação em Letras Francês - Licenciatura e ano de conclusão do curso \*

---

## 9. Habilitação: \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Bacharelado
- Licenciatura
- Ambas

## 10. O que lhe motivou a cursar Letras - Francês \*

---

---

---

---

---

## 11. O que lhe motivou a cursar licenciatura? \*

---

14/12/2021 16:17

O caráter pedagógico da licenciatura: o curso de Letras Francês

12. Em que momentos da sua formação inicial foi possível constatar o caráter pedagógico (aspectos referentes a profissão docente)? Justifique. \*

---

---

---

---

---

13. Quais as disciplinas de cunho pedagógico cursadas durante sua formação ? \*

---

---

---

---

---

14. Essas disciplinas foram suficientes para lhe dar segurança quanto ao desenvolvimento da docência? Justifique. \*

---

---

---

---

---

15. Em que as disciplinas pedagógicas citadas contribuíram para sua profissão docente? \*

---

---

---

---

---

14/12/2021 16:17

O caráter pedagógico da licenciatura: o curso de Letras Francês

16. Sentiu/sente falta de alguma disciplina de cunho pedagógico no seu processo formativo? Justifique. \*

\_\_\_\_\_

III - Prática docente

Estágio Supervisionado 1 e 2

17. Em que semestre cursou a disciplina de Estágio Supervisionado 1: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1º semestre
- 2º semestre
- 3º semestre
- 4º semestre
- 5º semestre
- 6º semestre
- 7º semestre
- 8º semestre
- Outro: \_\_\_\_\_

18. Em que semestre cursou a disciplina de Estágio Supervisionado 2: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1º semestre
- 2º semestre
- 3º semestre
- 4º semestre
- 5º semestre
- 6º semestre
- 7º semestre
- 8º semestre
- Outro: \_\_\_\_\_

14/12/2021 16:17

O caráter pedagógico da licenciatura: o curso de Letras Francês

19. Como foi sua experiência no Estágio 1? \*

---

---

---

---

---

20. Quais temas de cunho pedagógico foram discutidos no Estágio 1? \*

---

---

---

---

---

21. Como foi sua experiência no Estágio 2? \*

---

---

---

---

---

22. Quais temas de cunho pedagógico foram discutidos no Estágio 2? \*

---

---

---

---

---

14/12/2021 16:17

O caráter pedagógico da licenciatura: o curso de Letras Francês

23. Após finalizar os estágio supervisionados 1 e 2, sentiu alguma fragmentação entre os estágios? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Não.
- Sim, justifique abaixo.

24. Caso tenha respondido sim, quais fragmentações foram percebidas?

---

---

---

---

---

25. Reflita sobre os estágios supervisionados 1 e 2 estarem no final do fluxo do curso (7° e 8° semestres respectivamente) ? \*

---

---

---

---

---

26. Há alguma coisa que gostaria de abordar sobre os aspectos pedagógicos da docência?

---

---

---

---

---

## RELATÓRIO DOS ESTÁGIO 1 E 2

14/12/2021 16:17

O caráter pedagógico da licenciatura: o curso de Letras Francês

27. Relatório do Estágio Supervisionado 1 \*

Arquivos enviados:

28. Relatório do Estágio Supervisionado 2 \*

Arquivos enviados:

29. Gratos pela sua colaboração. \*

---

*Exemplo: 7 de janeiro de 2019*

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

## ANEXO A

13/03/2022 15:51

SEI/UnB - 7777839 - Declaração



Universidade de Brasília

## DECLARAÇÃO

Processo nº 23106.018188/2022-83

Interessado(a): Otilia Maria Alves da Nobrega Alberto Dantas

**O DECANO DE ENSINO DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**, no uso de suas atribuições legais e regulamentares, pelo Ato da Reitoria nº 0108/2021, publicado no Boletim de Atos Oficiais da UnB em 29/01/2021 e no DOU de 29/01/2021, seção 2, página 36, examinando os autos do Processo em epígrafe, nos termos do Memorando nº 003/2022/2022/FE/MTC (7748703) e das normas dos Comitês de Ética em Pesquisa / Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CEP/CONEP, **declara** Otilia Maria Alves da Nobrega Alberto Dantas, Professora de Magistério Superior da Faculdade de Educação autorizada para divulgação, no âmbito das esferas de ensino, pesquisa, extensão e inovação, dos resultados de uma pesquisa, sob sua orientação e responsabilidade, conforme previsto na [Política de Proteção de Dados Pessoais da Universidade de Brasília](#), desenvolvida no âmbito da pós-graduação acerca de curso de graduação da Universidade de Brasília sob a temática: *O caráter pedagógico da Licenciatura: o curso de Letras Francês do IL/UnB*.



Documento assinado eletronicamente por **Diego Madureira de Oliveira, Decano(a) de Ensino de Graduação**, em 11/03/2022, às 11:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.unb.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.unb.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **7777839** e o código CRC **545D52E4**.

Referência: Processo nº 23106.018188/2022-83

SEI nº 7777839

Endereço: Campus Universitário Darcy Ribeiro - Gleba A, CNPJ: 00.038.174/0001-43, Brasília/DF, CEP 70910-900

Telefone: , Site - <http://www.unb.br>