



ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: DA FORMAÇÃO INICIAL AO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DOS ORIENTADORES DE UMA IES.

Flavia Hatsumi Izumida Andrade¹
Tiago Yamazaki Izumida Andrade²

RESUMO

O presente trabalho apresenta um recorte da pesquisa de doutorado que versa sobre a importância do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) como lócus de formação permanente para orientadores desse momento formativo de uma Instituição de Ensino Superior (IES) quanto ao seu Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). Para isso, realizou-se uma investigação qualitativa de tipo narrativo e documental, por meio de entrevistas e análise de documentos legais, cujo foco foram os professores formadores do curso de licenciatura em Letras de um campus do IFSP que orientam estágio e como este impactou o seu DPD. O objetivo geral era compreender, explicar e analisar como os ECS se configuraram em lócus do DPD de seus formadores, a partir das Competências de Ensinar. Entendemos que a formação docente se inicia desde a licenciatura, especialmente durante a execução do ECS, sendo um momento de construção de conhecimento via práxis, mas que não se encerra com a conclusão da graduação. Pudemos identificar, nos documentos que regem essa Licenciatura que há indícios de configuração do ECS como práxis e como pesquisa, mas falta a direta e objetiva correlação dos ECS com as suas disciplinas articuladoras do currículo. Quanto à atuação dos formadores nas orientações, percebemos que é forte a influência dos saberes e conhecimentos experenciais/ táticos ou Competência Implícita, especialmente na execução do ECS, com foco na atenção aos aspectos administrativos, mas pouco acompanhamento junto ao estagiário na unidade concedente. Entretanto, percebe-se que o ECS contribui para uma nova etapa do DPD dos formadores, ainda que de forma individual e pontual a partir do próprio contexto ser diferente de suas formações iniciais. Algo latente é a falta de oportunidade de compartilhamento das vivências do ECS de forma institucional junto a seus atores (supervisores, orientadores, estagiários, coordenador de extensão), o que alcançaria uma segunda etapa do DPD: a formação coletiva.

Palavras-chave: Estágio Curricular Supervisionado, Desenvolvimento Profissional Docente, Professores-Formadores.

INTRODUÇÃO

Os Estágios Curriculares Supervisionados (ECS) na Dupla Licenciatura em Letras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), apresentam certa

¹ Professora de Educação Básica, Técnica e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) Campus Avaré – SP, flavia.andrade@ifsp.edu.br;

² Professor de Educação Básica, Técnica e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) Campus Avaré – SP, tiago.yamazaki@ifsp.edu.br



peculiaridade, já que difere de outras Instituições de Ensino Superior (IES), por não estarem atrelados obrigatoriamente a uma disciplina curricular, isto é, sua carga horária (CH) é livre em relação à matrícula e frequência em componente curricular, como de Práticas de Ensino. Há a sugestão para que todos os professores da licenciatura aceitem ser orientadores nos ECS, o que pode ser uma grande potencialidade, especialmente no que tange ao acompanhamento desse licenciando na escola concedente do estágio, uma vez que o número de professor-orientador por aluno tende a cair, comparado a outras IES. Há ainda a possibilidade de os licenciandos atuarem no estágio dentro do próprio *campus*, fazendo com que possam preparar-se para uma modalidade da Educação Básica (EB) como a de Ensino Técnico Integrado ao Médio, o qual tem especificidades de integração curricular.

Devido a essas peculiaridades, entendemos que seja importante realizar pesquisas para compreender melhor como e sob quais perspectivas os ECS vem sendo desenvolvido e o impacto desses no Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) de seus formadores.

A escolha pelos professores formadores como objeto de estudo se faz necessário já que

esse público é pouco estudado na área de ECS em Letras. Em consulta realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da CAPES entre os anos 2000 e 2020, revelaram 49 trabalhos, sendo 29 dissertações e 20 teses. Desses, apenas 9 focalizavam os professores formadores e somente um com supervisores de ECS. A grande maioria tinha como participantes da pesquisa licenciandos e/ou egressos. Isso corrobora a relevância de se pesquisar estágio na e para as instituições formadoras, a partir dos docentes formadores que ali atuam.

Este estudo também contribui ao preencher a lacuna de estudos que investiguem “o perfil dos professores formadores que atuam em cursos de licenciatura com informações sobre sua formação, as experiências na EB e no Ensino Superior (ES), e as oportunidades disponíveis para o seu DPD” (Gatti, 2019, p.299). Isso já era corroborado por Halu (2014), com a inclusão da temática de pesquisa sobre o professor formador em eventos da área a partir de 2002 e, mais especificamente, o I Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas, em 2006, incluiu a temática “formação dos formadores de professores”.

As constatações e reflexões deste trabalho foram obtidas a partir da apresentação do recorte da pesquisa doutoral desenvolvida e defendida em 2023, cujo objetivo foi compreender, explicar e analisar como os ECS se configuram em lócus do DPD de seus formadores, a partir das Competências de Ensinar. Para isso, apresentaremos os dados e





análise de um participante da pesquisa, a fim de demonstrar e discutir como se deu o seu DPD e os impactos, com retroprocessos contemporâneos atuais.

REFERENCIAL TEÓRICO

A profissionalização docente, assim como em qualquer profissão, demanda constantes revisões. Por muitos anos, o magistério esteve ancorado na experiência prática, mas hoje se reconhece a necessidade de formação acadêmica sólida. Ainda assim, o conhecimento implícito e tácito adquirido na vivência escolar permanece central no ensino. Le Boterf (2003), Nóvoa (2009) e Almeida Filho (2022) defendem a formação contínua e científica, entendendo “formação” como um movimento de vir a ser, de (re)construção constante (Almeida Filho, 2022, p.90).

Le Boterf (2003) distingue profissionalização de formação ou qualificação, entendendo estas como obtenção de diplomas, enquanto aquela exige evolução e desenvolvimento constantes. García (1999) define o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) como um “processo de longo prazo” (García, 2009, p.7), integrando oportunidades e experiências planejadas. Para Nôvoa (2002, p.60), o DPD deve envolver também os contextos escolares: “não basta mudar o profissional, é preciso mudar os contextos em que intervém”. Jardilino e Sampaio (2019) ampliam essa visão ao afirmar que a melhoria da educação depende de políticas públicas que valorizem e qualifiquem os docentes segundo o modelo de Le Boterf (2003).

A formação dos professores do Magistério Superior (MS) também demanda atenção. Gatti (2019) enfatiza a relevância do formador no DPD dos licenciandos, ressaltando a singularidade desse trabalho e seu impacto na Educação Básica (EB). Para Halu (2014), as transformações do século XXI tornaram a formação de formadores um tema global, exigindo perfis capazes de integrar tecnologias, atuar em múltiplos contextos e desenvolver currículos alinhados às regulamentações vigentes. Alves (2005, *apud* Halu, 2014) reforça a necessidade de capacitação integral desses profissionais. Entretanto, pesquisas como as de Ortenzi (2007) e Chiareli (2005) identificam práticas cristalizadas e pouca reflexão crítica, limitando o potencial formativo fornecido por eles.

O DPD não se restringe ao plano individual, exigindo processos coletivos que promovam reflexividade, como grupos de estudo e rodas de conversa. Conforme Almeida Filho (2022, p.86), “formar-se requer ainda que todo professor ou professora evolua para um grau de consciência mais alto sobre esse ensinar real”, o que implica articular teoria e prática de modo contínuo. Outro eixo do DPD relaciona-se aos ciclos de vida profissional descritos

por Huberman (2000), cujas fases — exploração, estabilização, diversificação, crise, serenidade, conservantismo e desinvestimento — influenciam o percurso docente. Nas etapas iniciais, ganham relevância as Competências de Ensinar de Almeida Filho (1993): a **Competência Implícita**, baseada em experiências e intuições (Sant'Ana, 2005); a **Linguístico-comunicativa**, ligada ao ensino e à comunicação na língua-alvo (Almeida Filho, 2004); a **Competência Teórica**, referente ao domínio formal (Targino, 2007); a **Competência Aplicada**, que articula teoria e prática e sustenta escolhas pedagógicas conscientes (Prabhu, 1990, p.172); e a **Competência Profissional**, que integra ética, reflexão e mobilização das demais competências, condicionada por fatores sociais, políticos e institucionais (Almeida Filho, 2006).

Pesquisadores como Halu (2014), Gatti (2019) e Almeida Filho (2022) defendem mais estudos sobre a atuação dos formadores, dado que seu DPD se constrói também na prática cotidiana. No IFSP, tais formadores integram a carreira EBTT, o que acrescenta especificidades à docência superior. Assim, investigar suas competências de ensinar e compreender o ECS como espaço formativo dos próprios formadores é essencial para identificar dimensões centrais de seu DPD.

METODOLOGIA

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, fundamenta-se na Pesquisa Narrativa, utilizando dois instrumentos de coleta: narrativa de vida e entrevista semiestruturada. Esses discursos organizam eventos de forma sequencial e significativa, constituindo, segundo Clandinin e Connelly (2000, p.20, *apud* Paiva, 2019, p.88), um modo de compreender a experiência compartilhada entre pesquisador e participante.

A Pesquisa Narrativa, conforme Josso (2004), envolve o conjunto de experiências que compõem a identidade docente. Para Silva Júnior (2016), apoiado em Telles (2002), essa metodologia é pertinente por abordar a trajetória pessoal, acadêmica e pedagógica dos professores, seu conhecimento pessoal-prático e suas experiências com a língua (Telles, 2002, p.32, *apud* Silva Júnior, 2016, p.85). O foco recai, assim, no desenvolvimento pessoal e profissional do sujeito, permitindo-lhe reconhecer limites, desafios e possibilidades de emancipação, ao articular saberes pessoais e práticos (Silva Júnior, 2016, p.140).

A análise das narrativas requer, conforme Silva Júnior (2016), a construção de sentidos para as “estórias”, podendo concentrar-se em aspectos pessoais e/ou profissionais. Para tal, seguem-se os procedimentos metodológicos de Telles (2002): a) conversas iniciais;

Neste estudo, foram adotados os procedimentos a, c, d e e. As narrativas dialogam com a formação teórica e experiencial dos participantes, em articulação com fatores históricos e legais da formação docente. Enquanto materialidades enunciativas, promovem “a (res)significação e a (auto)(trans)formação do professor”, evidenciando crenças, reflexões e implicações da prática docente (Andrade; Lima; Serra, 2021, p.31).

A análise das narrativas e entrevistas foi conduzida em cotejo com documentos oficiais e com o contexto socio-histórico dos participantes, utilizando a Análise de Conteúdos de Bardin (2009), composta por: (1) pré-análise; (2) exploração do material; e (3) tratamento e interpretação dos resultados. O corpus foi analisado à luz dos referenciais sobre Desenvolvimento Profissional Docente, Ciclos de Vida Profissional e Competências de Ensinar.

A participante apresentada — denominada Cora — é docente efetiva de um *campus* do interior do IFSP. O *campus* foi implantado em 2011 e, a partir de 2014, docentes da BNCC passaram a atuar. Em 2017, iniciou-se a Licenciatura em Letras, curso no qual Cora leciona. À época da coleta, tinha 39 anos, era Doutora em Estudos da Linguagem, Mestre em Comunicação e Licenciada em Letras Português/Inglês, situando-se entre as fases de estabilização e diversificação de seu ciclo profissional (Huberman, 2000).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Estabelecemos algumas hipóteses que tentamos confirmar no estudo: a primeira de que há um perfil docente formador esperado para atuar na Dupla Licenciatura em Letras e no ECS, extraído a partir da análise do PPC e do Manual de ECS; a segunda de que há competências de ensinar mobilizadas na orientação do ECS e a terceira de que esse espaço formativo, o ECS, também promove desenvolvimento profissional dos formadores, por meio de alterações em suas competências de ensinar.

Chegamos – após tratamento e refinamento dos dados – a duas macrocategorias de análise: 1) Competência Implícita (CI) ou conhecimentos tácitos e 2) Competência Profissional (CP) que foram consideradas propulsoras do Desenvolvimento Profissional Docente³.

³ O desenvolvimento da CI, de forma processual, se dá por meio da explicitação da abordagem, a qual é uma espécie de dimensão individual; enquanto a CP, é definida por Almeida Filho como "o cuidado de si e o cuidado do outro", como uma espécie de desenvolvimento social/coletivo.





1. Competência Implícita/Conhecimentos Tácitos

Cora, 39 anos, integra a XII Instituição há quase uma década, com mais de cinco anos IX Seminário Nacional do PIBID dedicados ao Magistério Superior e à Licenciatura em Letras e, em 2023, também atuava na coordenação do curso. Embora possuísse oito anos de experiência prévia no Magistério Superior antes de ingressar no IFSP, seus relatos indicam a persistência da Competência Implícita tanto na concepção do papel do formador de professores quanto nas referências construídas em sua formação inicial. No primeiro aspecto, afirma ter direcionado sua trajetória majoritariamente à pós-graduação — descrevendo sua vida profissional como “90% acadêmica” — e relata que, inclusive no pós-doutorado, buscou contribuir para o ensino-aprendizagem por meio de pesquisas, publicações, palestras e livros voltados a práticas inovadoras e exitosas. Para ela,

“estar na Licenciatura ajuda muito nesse objetivo profissional de ministrar aula e que eu possa pesquisar, publicar meus artigos, participar de eventos. Com essas oportunidades a gente consegue desdobrar pra outras como pós-graduação, stricto sensu, enfim...”

A menção recorrente a elementos vinculados à pesquisa e à publicação indica que, para Cora, o perfil ideal do docente do MS é predominantemente pesquisador, sem referência à EB nem à necessidade de articulação com esse nível de ensino. Ela própria reconhece não possuir experiência profissional na EB, da qual se afastou após uma vivência traumática no ECS. Esse aspecto constitui o segundo eixo de sua CI, marcado por um ECS estruturado no modelo de licenciaturas na racionalidade técnica (3+1), no qual três anos eram dedicados às disciplinas específicas e apenas o último ano aos conteúdos pedagógicos — modelo caracterizado por Saviani (2005) e Pimenta e Lima (2012) como “bacharelado acrescido de um ano pedagógico”. Assim, sua formação inicial não a orientou desde o início para a docência na EB, em contraste com as diretrizes atuais das licenciaturas, nas quais o ECS é distribuído ao longo da formação, inclusive no contexto institucional onde hoje atua como formadora. Em sua formação inicial, nessa disciplina era

“onde a gente tinha as orientações do estágio. Tínhamos sim práticas de estágio... práticas de ensino e estágio supervisionado. [...] a gente dava as microaulas, fazia o planejamento do estágio. O curso era anual e essa disciplina era no ano todo.”

O ECS ainda era apenas um momento de treino dos conhecimentos teóricos apreendidos ao longo da formação inicial, sem o acompanhamento direto do professor formador e vínculo estreito entre universidade e escola, como deixa claro:

“Ela [a formadora] não acompanhou na sala de aula, eram mais orientações em relação ao relatório de estágio e as observações, planejamentos de aula e microaulas, nesse sentido. Nunca foi à escola comigo, eu nunca tive uma reunião pra falar sobre o estágio só com o orientador porque era um professor para 40... pra turma toda, então ali era como uma aula, não tinha individual, personalizado, sabe?”

Isso comprova que, na experiência de vida de Cora, o ECS ao longo das licenciaturas até 2002, (quando entra em vigor a primeira Diretriz Curricular Nacional para as



Licenciaturas), não era o foco dos cursos de licenciatura, inclusive com carga horária inferior, o que inviabilizava tomá-lo como *praxis ou pesquisa* (Pimenta; Lima, 2012). Isso possibilitava que o contato com a escola assustasse os licenciandos porque a realidade escolar é muito diversa do ideário que se estabelece na universidade.

“Eu lembro que achei muito agressivo na época que eu sentei na cadeira de estagiária e eu comecei a ver os alunos pipocando e gritando de um lado e a professora de outro, eu não escutava nada e começou até a doer minha cabeça, eu pensava ‘o que eu tô fazendo nessa faculdade’. Eu não queria mais, eu falava assim ‘eu não quero isso pra minha vida’. Então foi um choque muito grande fazer estágio só no último ano. Hoje já não é mais assim, mas antigamente era assim.”

Ademais, isso corrobora a ida de Cora para a pós-graduação a fim de construir uma carreira profissional que (contraditoriamente) fugisse da EB,

“porque me traumatizou, eu cheguei ali e falei ‘nossa senhora, eu não quero isso para minha vida’, tanto que eu fiquei morrendo de medo, tanto que todas as vezes que eu fui chamada para dar aula no Estado, porque eu fazia inscrição e quando chegava a minha vez, eu negava porque eu tinha aula na escola de idiomas e eu tinha medo de assumir uma particular, então ajudou nisso, pra eu pegar e falar, eu vou fazer um mestrado, um doutorado e procurar uma instituição, na qual eu não tenha que ficar só na EB.”

O cenário educacional passou por mudanças significativas, com a ampliação da carga horária de estágio, o fortalecimento das disciplinas pedagógicas e a compreensão, por parte de muitos formadores, de que as licenciaturas exigem abordagens distintas das adotadas nos bacharelados. Nesse contexto, Cora, ao analisar suas próprias vivências, pôde contrastá-las com sua atuação atual no IFSP — especialmente após ser conduzida a trabalhar no Ensino Médio, experiência que a levou a reavaliar suas práticas. Tal reflexão evidenciou disparidades, sobretudo na organização e no papel do ECS na formação docente, tornando-a mais consciente da necessidade de superar barreiras que ela mesma enfrentou, como a resistência de supervisores e a importância da empatia e do cuidado para evitar a desistência dos licenciandos, adotando agora uma postura distinta daquela que tivera em seu primeiro emprego no Magistério Superior, como podemos evidenciar em sua fala:

“quando eu estava na faculdade eu não tinha tido nenhum tipo de experiência na EB e eu dava aula de prática de ensino e estágio supervisionado vislumbrando o que poderia ser, né? Então era tudo lindo. Olha então, ‘isso aqui, você tem que fazer o aluno gostar disso, e aí, lalalala...’ Quando eu entrei no IF, né, que eu coloquei o pé num 1º ano de X (risos) que eu saia com a garganta desse tamanho, eu falei ‘Meu Deus, coitados dos meus alunos da faculdade, porque imagina o que que eles não passaram na sala de aula’, o que eu coloquei ali, não é aplicável, sabe, o aluno, o professor ia chegar na sala de aula e os alunos iam escutar e o professor ia falar, sabe? E não é assim que funcionava, né? Então, essa vivência, né? Esses 3 anos que eu fiquei no EM, me fizeram repensar muitas coisas. Em relação a... olha, não adianta eu querer inventar a roda com uma metodologia ativa, ou uma dinâmica de grupo na educação básica se eu não souber articular isso a realidade da minha sala, entendeu? Porque o que eu conseguia trabalhar numa sala, numa dinâmica de grupo que eu trabalhava no curso de X, eu não conseguia no curso de Y.”

Ao atuar na Educação Básica, Cora confrontou-se com a realidade escolar, elemento propulsor da formação docente, que exige articular conhecimento científico e teorias às condições concretas da sala de aula. Almeida Filho (2022) destaca que a formação reflexiva

não é “treinável”, pois depende da apropriação crítica do contexto e da busca por transformações. Essa vivência **repercute em mudanças** tanto em sua prática docente quanto nas orientações dadas no ECS. Como deixa exposto, especialmente ao analisar as atividades e planos de aula dos licenciandos, enfatizando a necessidade de considerar a realidade escolar de forma consistente:

“eu não conheço a realidade da sala de aula que você está, então passa pra sua supervisora, veja se isso atende a necessidade e o planejamento dela e se tiver ok pra ela, pra mim também tá ok. Porque didaticamente falando, pedagogicamente falando, tá muito bacana e se tiver que adaptar alguma coisa a partir da necessidade do supervisor, você adapta e me manda de novo pra eu dar uma olhada. (grifo nosso)”

Cora passou a orientar os licenciandos, durante o ECS, a alinhar suas propostas às demandas do docente supervisor da escola parceira— “verificar o que ele está trabalhando” — evitando atividades desconectadas da realidade escolar. Tal postura reflete um avanço em seu DPD, decorrente das vivências como EBTT, que lhe permitiram compreender que se formar implica alcançar maior consciência sobre o ensinar em diálogo com o outro (Almeida Filho, 2022). Assim, embora detenha autoridade pedagógica no MS, reconhece no supervisor o conhecimento contextual necessário para validar as práticas, atribuindo-lhe lugar de corresponsabilidade no processo formativo do licenciando. Essa mudança evidencia seu entendimento de que a teoria, isoladamente, não se sustenta sem a mediação da prática escolar.

Constata-se, portanto, que o DPD é processual e lento, demandando superação de práticas arraigadas e muitas vezes não refletidas. Ainda assim, há indícios consistentes de mobilização formativa na atuação de Cora, intensificada também pelo exercício reflexivo propiciado durante a pesquisa de doutorado. Observou-se igualmente uma ruptura em sua compreensão sobre o acompanhamento *in loco* do estagiário, embora, na prática, a unidade concedente não dispusesse de tempo para consolidar parcerias ou dialogar sobre o ECS. Tal cenário revela que o estágio ainda não se efetiva plenamente como práxis ou pesquisa; contudo, o fortalecimento de espaços coletivos e reflexivos tende a favorecer o desenvolvimento da Competência Profissional e, consequentemente, o DPD dos formadores.

2. Competência Profissional (CP)

Ainda que não tivesse, anteriormente a seu ingresso no IFSP, conhecimento aprofundado da e na EB, Cora tem consciência de que atua num curso de formação de professores e o contato que realiza com os estagiários na escola de EB contribuiu de forma mais direta para o seu DPD, pois, passou a refletir acerca das potencialidades e limitações da



aplicação das teorias – de sua Competência Teórica (CT) – que ensina na academia àquela realidade escolar,

“eu comecei a buscar dentro das disciplinas que eu ministro, e trazer para as aulas como que eles vão aplicar isso na sala de aula. Não adianta eu falar do Labov, da Bortoni-Ricardo da Sociolinguística, se eles não souberem pra que isso serve na sala de aula. Não adianta eu fazer decorar a tabela de transcrição fonética, se pra que que serve isso na EB? Então essas buscas têm sido constantes em tudo o que eu tenho ministrado. Sempre coloco isso ao final das aulas: olha, isso na EB como que a gente vai fazer? Porque o aluno aqui, ele não vai sair um semioticista, um foneticista, um analista do discurso. Ele vai ver a base para trabalhar na EB. O aprofundamento é na pós-graduação. Porque a gente não consegue dar tudo.”

Nesse sentido, Cora contempla o que Vaud (2015) defende sobre a formação por competências ao envolver-se num percurso individual de formação. Para isso, também se vale dos documentos legais (diretrizes curriculares nacionais, BNCC, diretrizes e currículo do IFSP) para qualificar seus alunos, de forma ideal e adapta seus projetos em função das experiências que dispõe (Perrenoud, 2000)

“quando eu ministrava essa disciplina na outra IES, a ementa era mais teórica. Então você vai lá e era só teoria, era até um pouco maçante. A semiótica se não for aplicada, ela é maçante. Quando eu cheguei, eu vi que os alunos ficaram “Pá”, né? Tipo, “que que é isso?” eu pensei: opa, eu vou ter que dar um jeito de aplicar isso. E aí eu fui buscar a Semiótica aplicada e aí eu consegui transpor mais didaticamente e foi inclusive o que deu origem ao livro que eu publiquei este ano (2021), né, da questão da semiótica aplicada. Então eu tive que buscar um meio de aplicar aquela teoria e também meios de mostrar pra eles o que que isso vai servir na vida de um professor. Então, por exemplo, não adianta os alunos saberem todos os elementos da análise do discurso, mas o que que isso vai contemplar a EB, que é pra isso que eles estão sendo formados. Ah, ele sabe classificar todos os signos, mas ele não sabe transpor isso didaticamente para uma aula de leitura da EB [...]”

Percebe-se que Cora passou a valer-se da EB, deslocando sua CT para uma aplicabilidade, para formar seus alunos para atuarem em sala de aula futuramente, não mais imbuída da teoria sobre a prática, mas numa perspectiva de práxis, ao considerar fortemente a prática em sua atuação. Entendemos que isso se deve a sua atuação no ensino de LEM para o EM e isso também repercute em suas orientações no acompanhamento do ECS, levando em consideração não apenas os saberes acadêmicos, mas o contexto da EB e da vivência dos licenciandos, o que a distancia com claro DPD de sua CI, como podemos evidenciar nos excertos que extraímos de diferentes momentos em sua fala:

“no andamento dos estágios, instigo-os a trazer suas experiências, perspectivas e expectativas sobre as atividades já vivenciadas”

“Então semanalmente eu sentava, às vezes individualmente com os alunos, é... geralmente quando tinha mais estagiários, cinco ou seis, eu sentava, fazia roda de conversas pra trocar experiências...”

“Ia para a escola, sabe? Assistia a aula deles de regência, pedia a autorização para a professora, né, sempre fui muito bem recebida. Então, era muito, muito bacana! Depois, eles faziam relatório, a gente corrigia e passava pra extensão e a extensão cadastrava e fazia a parte burocrática.”

Entretanto esse fluxo e modificação em sua prática tem sofrido um retrocesso, uma ruptura, ou descontinuidade, segundo Ferreira (2020), no caminho de constituição de uma nova CP, decorrente de novas medidas adotadas durante a pandemia de Covid-19 e que se mantiveram, na qual os orientadores passaram a se responsabilizar por enviar, via sistema SUAP, a documentação dos estudantes estagiários, tirando desses a autonomia que tinham anteriormente. Cora menciona que:

“Então, eu não tenho mais tempo de sentar com meus estagiários, de fazer o plano com eles, de fazer uma roda de conversa, de orientá-los, de... qual é o papel do professor orientador hoje? Não só na minha perspectiva como de outros coordenadores de licenciatura do IF também, qual que é nosso papel? É de técnico administrativo burocrático.”

Rompeu-se de forma abrupta o trabalho que vinham desenvolvendo de construção de uma identidade na atuação do orientador como um mediador, instigador e acompanhante do estagiário na escola, que atendia a uma política de ensino em que o formador é mediador (Almeida Filho, 2022). Ademais, diminui-se, assim, a parceria que poderia efetivar-se de forma mais eficiente entre escola e universidade.

Percebemos também, nesse desabafo, uma ruptura quanto ao DPD de Cora, que justifica

“eu não vou... eu não estou orientando estágio, eu estou colocando documento no sistema. E eu não consigo né, fazer as duas coisas, né? Porque a gente tem uma hora no PIT⁴ por aluno. E na verdade a gente gasta muito mais que isso colocando documento e aí não sobra tempo para orientar, daí minhas orientações são áudios: “Oh, pessoal, na atividade 1, papapapa, na atividade dois, papapapa.” E pra mim isso não é orientação.”

A crescente “burocratização” da docência nas IES e nos IFs, marcada por exigências da lógica neoliberal, reforça um modelo de gestão que controla o cotidiano escolar e reduz o professor a técnico executor, demandando constante justificativa de seu fazer profissional (Pimenta; Ghedin, 2002). Esse processo provoca o esvaziamento da atividade fim docente, dificultando a problematização da sala de aula, do ensino e das políticas educacionais diante da sobrecarga de tarefas não pedagógicas. Embora o DPD de Cora tenha evoluído coletivamente — por meio das interações com licenciandos, supervisores e estagiários —, ainda não houve espaço para o desenvolvimento profissional entre pares no âmbito do MS, indicando a necessidade de condições institucionais que favoreçam práticas formativas colaborativas. Para que isso ocorresse, Cora sugere:

“um evento de extensão, que tivesse relato de experiência, roda de conversa, alguma coisa assim, seria uma boa ideia. Um seminário de estágio, né, um evento acadêmico só para estágio, os supervisores estariam presentes, os professores das escolas públicas, assim, esse intercâmbio, né? Assim, uma roda de conversa, por exemplo, né, anual sobre os

⁴ Plano Individual de Trabalho (PIT) é o planejamento semestral que o professor EBTT deve apresentar à gestão do campus para justificar a sua carga de trabalho, em geral de 40h com dedicação exclusiva.





estágios, por exemplo, como ocorre no IF, eu acho que um evento mesmo acadêmico, ou de extensão. Eu acho que é uma forma de estreitar os laços.”

X Encontro Nacional das Licenciaturas
IX Seminário Nacional do PIBID

Esse evento para a troca, roda de conversa entre os supervisores e orientadores, além dos estagiários, deveria acontecer com uma frequência maior, inclusive para que todos vivessem o estágio como práxis e pesquisa. Ademais, seria um oportuno momento para discutir a formação teórica, prática e a realidade da escola pública, tal qual se realiza com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) presente na instituição desde 2018, do qual Cora era coordenadora local do programa:

“O PIBID foi muito bem recebido pelas duas parceiras. Pelo PIBID eu fui às escolas, eu conheci as escolas, como que é a política de trabalho dos pibidianos com os supervisores, então, aí, eu acho que... então, nós tivemos no congresso que fizemos, nós tivemos esse contato com outros pibids de outras escolas, de outros estados, de outros que vieram participar, colocar relatos de experiência, então, foi, deu uma estreitada, eu achei bem bacana, sabe? Agora eu acho que semana que vem ou na outra, antes de acabar o ano letivo as supervisoras vêm conhecer o IF também que eu vou trazê-las também.”

Defendemos que práticas do PIBID — especialmente as reuniões entre coordenador, supervisor e bolsistas — poderiam qualificar significativamente o ECS se fossem incorporadas à sua dinâmica institucional, já que o programa atende apenas 16 bolsistas, enquanto essa metodologia beneficiaria todos os estagiários. Reconhecemos, contudo, os obstáculos para sua implementação, como a limitada disponibilidade dos supervisores devido à carga horária extensa nas escolas; ainda assim, a realização de ao menos um encontro semestral entre supervisores e orientadores seria viável e configuraria também um momento formativo para esses profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, percebemos que o DPD de Cora reflete um percurso já trilhado em seu ciclo de vida profissional, evidenciando passagem pelas fases de estabilização e diversificação — dada a ampliação de sua atuação e a incorporação de metodologias e Competência Teórica distintas das de sua Competência Implícita — até alcançar uma serenidade decorrente da maturidade acumulada. Observamos também que, impulsionada pela verticalização do ensino no IFSP, a docente deslocou-se de uma atuação centrada na CT para demandas próprias da CP, mobilizando novas abordagens de ensinar, reorganizadas após seu ingresso na instituição e repercutindo em sua atuação na Licenciatura em Letras. Consequentemente, seu DPD tem se constituído de modo mais reflexivo e crítico, especialmente no âmbito do ECS, no qual a conscientização de suas práticas evidencia o distanciamento das antigas CI e o predomínio da CP, fortalecida pelo acompanhamento mais próximo dos estagiários.





Os relatos da docente indicam que o ECS⁵ na Licenciatura em Letras poderia configurar-se como uma “atividade teórica instrumentalizadora da práxis” (Pimenta; Lima, 2012, p.47), pois Cora avançou profissionalmente ao conscientizar-se e ressignificar suas próprias vivências de estágio. Seu DPD desenvolveu-se sobretudo de forma individual, dado que as legislações e condições de atuação no IFSP, na EB e no ES ainda dificultam uma parceria consistente entre escola e IES. Isso reforça que a CP se transforma ao longo da trajetória docente e que o DPD do formador depende da articulação entre teoria e prática. Para tanto, é essencial que formadores que não atuam na EB estabeleçam interlocuções com seus pares da Educação Básica, reconhecendo a escola e o ECS como espaços privilegiados de teorização e formação de licenciandos críticos e investigativos.

Ainda que o DPD de Cora se evidencie principalmente em âmbito individual, ele também ocorreu na alteridade, o que reforça que o desenvolvimento profissional deve incluir ações coletivas entre orientadores, formadores, supervisores, gestores e estagiários. Nesse sentido, identificam-se carências institucionais de espaços de intercâmbio que consolidem o ECS como campo formativo. Cora aponta a necessidade de socialização das experiências e resultados do estágio, o que requer repensar institucionalmente como promovê-la — seja por ações de ensino ou extensão, por eventos conjuntos com redes municipais e diretorias de educação, ou pela inclusão de momentos de troca na estrutura curricular. Consideramos, ainda, que a carga horária destinada à curricularização da extensão (Resolução nº 7 MEC/CNE/CES, 2018) pode ser integrada ao ECS, fortalecendo sua função formativa. Isso porque

A profissionalização do docente é resultado de um processo conjunto entre formadores das universidades, alunos de licenciaturas, docentes e instituições de ensino. Somente a própria prática permitirá aos professores desenvolverem suas competências e, ainda, tendo um professor engajado com sua instituição, comprometido com seu contexto escolar e com seu grupo, certamente haverá qualidade na educação oferecida. (PORTO; CONSOLO, 2014, p.105)

E, por fim, é necessário repensar a forma como a administração documental do ECS tem impactado o retrocesso pedagógico nas orientações dos formadores. Precisa-se encontrar uma forma para que os estagiários possam responsabilizar-se mais pela parte documental (de início de estágio e sua finalização) para que se haja oportunidades reais de formação pedagógica, metodológica, teórica e de desenvolvimento profissional docente para todos os envolvidos no ECS.

⁵ O ECS e os formadores entraram como balizador de avaliações de licenciaturas, no ENADE em 2024 a partir das avaliações práticas dos licenciandos.



X Encontro Nacional das Licenciaturas
IX Seminário Nacional do PIBID

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Aspectos da Formação de Professores de Línguas:** pressupostos de área, práticas e representação. 1^a.ed. Campinas: Pontes Editores, 2022.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Conhecer e Desenvolver a Competência profissional dos Professores de LE. **Contexturas:** ensino crítico de língua inglesa. APLIESP, n.9, 2006.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. In: **Revista Horizontes** de Linguística Aplicada, Ano 3, n.1, p.7-18. Brasília: UNB, 2004.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas.** Campinas, 1993.
- ANDRADE, F. R. da S.; LIMA, P. S. R. de; SERRA, D. G. A (res)significação do ensino de língua materna propiciada por narrativas de vida produzidas em estágio de observação no contexto pandêmico. **Revista Trama**, v. 17, n. 41, ano 2021, p.28-44.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** 4.ed. Lisboa, Portugal. LDA, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. **Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 dez. 2018. Seção 1, p. 49. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-7-de-18-de-dezembro-de-2018-55877677>. Acesso em: 10 out. 2021.
- CHIARELI, M. P. B. **As abordagens de ensino de língua estrangeira em cursos de Letras:** uma visão do docente formador. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2005.
- FERREIRA, L. G. Desenvolvimento profissional docente: percursos teóricos, perspectivas e (des)continuidades. **Revista Educação em Perspectiva**. Viçosa, MG, 2020, v.11, p.1-18.
- GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto, 1999.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de Sá; ANDRÉ, M. E. D. A. de; ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil:** Novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.
- HALU, R. C. O professor formador como objeto de pesquisa e o início das pesquisas no Brasil sobre formadores de professores de línguas estrangeiras. **Revista RBLA**. Belo Horizonte, 2014, v.14, n.1, p. 161-174.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto, 2000.
- JARDILINO, J. R. L.; SAMPAIO, A. M. M. Desenvolvimento profissional docente: reflexões sobre política pública de formação de professores. **Revista Educação e Formação**, 2019, v.4, n. 10, p.180-194.
- JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação.** Tradução: José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo Cortez: 2004.
- LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais.** 3^a ed. Porto Alegre: 2003.
- NÓVOA, A. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.
- ORTENZI, D. I. B. G. **A produção coletiva de um material pedagógico para a prática de ensino de inglês.** 282f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.
- PAIVA, V. L. M. de O. e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos.** 1a ed. São Paulo: Parábolas, 2019.



- PERRENOUD, P. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. **Entre duas Lógicas**. Tradução do francês de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In.: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p.17-52.
- PORTO, C. F. de C.; CONSOLO, D. A. Competências docentes na perspectiva de professores de línguas estrangeiras. **SOLETRAS**, [S.l.], n. 26, p. 91-107, mar. 2014. ISSN 2316-8838. Disponível em: <<https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/7071/7887>>. Acesso em: 17 maio 2023. doi:<https://doi.org/10.12957/soletras.2013.7071>
- PRABHU, N.S. (1990). There is no best method - Why? **TESOL Quarterly**, v. 24, n.2, p.161-176.

