



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

A FORMAÇÃO DO FORMADOR DE PROFESSORES: UM ESTUDO A PARTIR DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS DE UM IFSP.

SÃO CARLOS
2023



Universidade Federal de São Carlos

Flavia Hatsumi Izumida Andrade

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

A FORMAÇÃO DO FORMADOR DE PROFESSORES: UM ESTUDO A PARTIR DO
ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CURSO DE LICENCIATURA EM
LETRAS DE UM IFSP.

FLAVIA HATSUMI IZUMIDA ANDRADE

Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Linguística da
Universidade Federal de São Carlos, como
parte dos requisitos para a obtenção do
Título de Doutora em Linguística.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosa Yokota

Izumida Andrade, Flavia Hatsumi

A formação do formador de professores: : um estudo a partir do estágio curricular supervisionado no curso de licenciatura em letras de um IFSP. / Flavia Hatsumi Izumida Andrade -- 2023.
215f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Rosa Yokota

Banca Examinadora: Profa. Dra. Isadora Valencise Gregolin (UFSCar), Prof. Dra. Vera Lucia Teixeira da Silva (UFSCar), Profa. Dra. Denise Maria Margonari Favaro (UNESP), Prof. Dr. Juscelino da Silva Sant'Ana (SEDF)

Bibliografia

1. Linguística. 2. Formação Docente. 3. Desenvolvimento Profissional Docente. I. Izumida Andrade, Flavia Hatsumi. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Flavia Hatsumi Izumida Andrade, realizada em 22/06/2023.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Rosa Yokota (UFSCar)

Profa. Dra. Isadora Valencise Gregolin (UFSCar)

Prof. Dr. Vera Lucia Teixeira da Silva (UFSCar)

Profa. Dra. Denise Maria Margonari Favaro (UNESP)

Prof. Dr. Juscelino da Silva Sant'Ana (SEDF)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística.

*À Sofia,
minha grande fonte de sabedoria e aprendizado.
A Tiago,
Companheiro de vida e estudo.
Ao que ainda não vivi e não aprendi...*

Agradecimentos

Em 2019, quando me empreendi nesta jornada do doutorado, encontrava-me num pós-parto a partir do qual buscava o reencontro com minha identidade como profissional e pesquisadora. Agradeço à minha filha Sofia, luz da minha vida, razão de todos os dias tentar ser melhor, pela motivação (mesmo que inconsciente) para a realização deste processo.

Agradeço meu marido, companheiro, conselheiro, Tiago, por sempre me incentivar e apoiar tanto nas decisões cotidianas para que seguisse com a pesquisa e com a escrita da tese, como no apoio às dificuldades pessoais familiares que enfrentamos durante o doutorado. Espero ser para você o que você é para mim.

Agradeço ao IFSP pela oportunidade de dedicar-me exclusivamente ao doutorado, por meio de seu afastamento para qualificação. Além disso, aos diretores, colegas que me auxiliaram na pesquisa e espero que este trabalho surta efeitos benéficos na instituição.

Agradeço a meus pais, Virginia e Hiroshi, por acreditarem na educação e no potencial que ela tem de transformar socialmente a vida de uma pessoa. Somos a primeira geração de graduados e doutores na família. Sou grata a Deus por vocês ainda estarem aqui neste plano acompanhando e colhendo os louros de vitória que semearam em nós.

Agradeço aos meus irmãos, Alessander, Fabiane e Fernanda pelo amor incondicional, por sempre acreditarem em mim e me apoiarem.

Aos meus sogros, Rosângela e Carlos por me acolherem como filha e aos meus cunhados e cunhadas pelos momentos de contração em família.

Meu muito obrigada aos amigos: Natália, João Pedro, Lauro, Naira, Carla, Welton, Carol, Ozias e a todos que não fiz menção explícita, por proporcionarem momentos de descontração e pelas conversas e conselhos quando precisei.

Agradeço a meus colegas de trabalho por serem exemplo de pessoas, de profissionais e esmerarem seus trabalhos.

Agradeço à banca, prof. Dr. Juscelino Sant'Ana, profa. Dra. Isadora Valencise Gregolin por todo o direcionamento dado na qualificação, por sua generosidade em compartilhar seus conhecimentos. À profa. Dra. Vera Teixeira e à prof. Dra. Denise Margonari por comporem a banca de defesa desta tese e por também serem exemplo e terem me ensinado em diferentes contextos, além deste.

Por fim, mas não menos importante, agradeço imensamente a minha orientadora, a prof. Dra. Rosa Yokota, por todo o acompanhamento, incentivo, orientações e conversas de diferentes aspectos da vida durante esses 4 anos. Orgulho-me muito em ser sua orientanda não só por ser referência acadêmica, mas pela generosidade e humanidade de acolhimento nos difíceis momentos pessoais que vivi durante o doutorado.

A Deus por ter me feito mais forte e por confiar que Ele sempre me sustentava e amparava quando mais precisava.

RESUMO

Esta tese apresenta os resultados da pesquisa de Doutorado sobre o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) dos professores formadores durante o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) em Dupla Licenciatura em Letras de um câmpus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Trata-se de uma pesquisa qualitativa de tipo narrativo e documental cujo objetivo geral é compreender, explicar e analisar como os ECS do curso de licenciatura em Letras de um câmpus do IFSP se configuram em lócus do Desenvolvimento Profissional Docente (LE BOTERF, 2003; GARCÍA, 1999; NÓVOA, 2002; 2009; HALU, 2014; JARDILINO E SAMPAIO, 2019; GATTI, 2019) em seus formadores, a partir das Competências de Ensinar (ALMEIDA FILHO 2016; 2014). Para isso, objetiva-se responder às seguintes perguntas: 1) Como o Estágio Curricular Supervisionado de um curso de dupla licenciatura em Letras se configura como espaço para formação dos formadores? 2) Como o Projeto Pedagógico de Curso de Dupla Licenciatura em Letras do IFSP articula a teoria e a prática em seus estágios supervisionados? 3) Quais saberes e competência se esperam que os docentes mobilizem durante as orientações de estágio a partir desses e de outros documentos? 4) De acordo com suas narrativas, como se deu o desenvolvimento profissional desses docentes ao longo das orientações de estágio das Licenciatura em Letras? Entendemos que a formação docente se inicia desde a licenciatura, especialmente durante a execução do ECS (PIMENTA; LIMA, 2012), sendo um momento de construção de conhecimento via práxis, mas que não se encerra com a conclusão da licenciatura. 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. Quanto à atuação dos formadores nas orientações, percebemos que é forte a influência dos saberes e conhecimentos experienciais/ tácitos ou Competência Implícita (CI), 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 desenvolvimento profissional: a formação coletiva.

Palavras-chave: Estágio Curricular Supervisionado; Desenvolvimento Profissional Docente; Pesquisa Narrativa.

RESUMEN

Esta tesis presenta los resultados de la investigación de Doctorado acerca del Desarrollo Profesional Docente (DPD) de formadores de docentes durante la Práctica Curricular Supervisada (ECS) en las licenciaturas dobles de Letras de un campus del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de São Paulo (IFSP). Se trata de una investigación cualitativa narrativa y documental cuyo objetivo general es comprender, explicar y analizar cómo se configuran los ECS de la carrera de Letras de un campus de IFSP en el *locus* del Desarrollo Profesional Docente (LE BOTERF, 2003; GARCÍA, 1999; NÓVOA, 2002; 2009; HALU, 2014; JARDILINO E SAMPAIO, 2019; GATTI, 2019) en sus formadores, a partir de las Competencias de Enseñar (ALMEIDA FILHO 2016; 2014). Para ello, el objetivo es responder a las siguientes preguntas: 1) ¿Cómo se configura la Práctica Curricular Supervisada de una Licenciatura doble grado de Letras en espacio para la formación de formadores? 2) ¿Cómo el Proyecto Pedagógico del Curso de Licenciatura Doble de Letras de IFSP articula la teoría y la práctica en sus pasantías supervisadas? 3) ¿Qué conocimientos y competencias se espera que movilicen los docentes durante las orientaciones de pasantías basadas en estos y otros documentos? 4) Según sus relatos, ¿cómo se dio el desarrollo profesional de estos profesores a lo largo de las orientaciones de prácticas de la Licenciatura en Letras? Entendemos que la formación docente se inicia desde los estudios universitarios, especialmente durante la ejecución de la ECS (PIMENTA; LIMA, 2012), siendo un momento de construcción de conocimiento a través de la praxis, pero que no la finaliza con la clausura. Pudimos identificar, en los documentos que rigen esta Licenciatura, que hay indicios de configuración de la ECS como práctica y como investigación, pero falta una correlación directa y objetiva de la ECS con sus disciplinas articuladoras. En cuanto a la actuación de los formadores en las directrices, notamos que la influencia del conocimiento y conocimiento experiencial/tácito o Competencia Implícita (CI) es fuerte, especialmente en la ejecución de la ECS, con foco en la atención a los aspectos administrativos, pero poco seguimiento con el pasante en la unidad otorgante. Sin embargo, se percibe que el ECS contribuye a una nueva etapa de la DPD de los formadores, aunque de forma individual y puntual desde el propio contexto siendo diferente a su formación inicial. Algo latente es la falta de oportunidad de compartir institucionalmente las experiencias de ECS con sus actores (supervisores, asesores, pasantes, coordinador de extensión), lo que alcanzaría una segunda etapa de desarrollo profesional: la formación colectiva.

Palabras-claves: Pasantía Curricular Supervisionada; Desarrollo Profesional Docente; Investigación Narrativa.

ABSTRACT

This thesis presents the results of the Doctoral research on Teacher Professional Development (DPD) of teacher trainers during the Supervised Curricular Internship (ECS) in Dual Degree in Languages at a campus of the Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo (IFSP). This is a qualitative narrative and documental research whose general objective is to understand, explain and analyze how the ECS of the degree course in Languages on an IFSP campus are configured as a locus of Teacher Professional Development (LEBOTERF, 2003; GARCÍA, 1999; NÓVOA, 2002; 2009; HALU, 2014; JARDILINO E SAMPAIO, 2019; GATTI, 2019) in their trainers, based on Teaching Skills (ALMEIDA FILHO 2016; 2014). For this, it aims to answer the following questions: 1) How does the Supervised Curricular Internship of a double degree course in Literature configure itself as a space for the training of trainers? 2) How does the Pedagogical Project of the IFSP Dual Degree Course in Languages articulate theory and practice in its supervised internships? 3) What knowledge and competence are teachers expected to mobilize during internship orientations based on these and other documents? 4) According to their narratives, how did the professional development of these professors take place over the internship orientations of the Degree in Letters? We understand that teacher training starts from the degree, especially during the implementation of the ECS (PIMENTA; LIMA, 2012), being a moment of knowledge construction via praxis, but that does not end with the conclusion of the degree. We were able to identify, in the documents that govern this Degree, that there are indications of configuration of the ECS as praxis and as research, but there is a lack of direct and objective correlation of the ECS with its articulating disciplines. As for the trainers' performance in the guidelines, we noticed that the influence of experiential/tacit knowledge and knowledge or Implicit Competence (IC) is strong, especially in the execution of the ECS, with a focus on attention to administrative aspects, but little follow-up with the intern in the unit grantor. However, it is perceived that the ECS contributes to a new stage of the DPD of the trainers, even if in an individual and punctual way based on the context itself being different from their initial training. Something latent is the lack of opportunity to share ECS experiences institutionally with its actors (supervisors, advisors, interns, extension coordinator), which would reach a second stage of professional development: collective training.

Keywords: Supervised Curricular Internship; Teacher Professional Development; Narrative Research.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo da Formação de Agentes para realizar os processos de ensinar e aprender línguas	53
Figura 2 – Ciclo de vida profissional.....	70
Figura 3 – Equação de Competência de um educador em Língua Estrangeira.....	71
Figura 4 – Resumo esquemático da Análise de Conteúdos	89
Figura 5 – Esquema do Desenvolvimento Profissional Docente no ECS: as duas macrocategorias	91
Figura 6 – Fluxograma ECS no IFSP.....	99
Figura 7 – Microcategorias que compõem a Competência Implícita.....	108
Figura 8 – Microcategorias que compõem a Competência Profissional.....	123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Idade e formação acadêmica dos participantes da pesquisa.....	77
Quadro 2 - Relação dos câmpus e número de participantes	79
Quadro 3 – As macro e microcategorias para análise dos dados	88
Quadro 4 – Relação de disciplinas articuladoras do ECS por semestre	92
Quadro 5 – Disciplina articuladora do estágio e sua relação com ele	93
Quadro 6 – Definição de ECS no Manual de Estágio	97
Quadro 7 – Atribuições administrativas do orientador de ECS	99
Quadro 8 – Atribuições pedagógico-metodológica dos orientadores de ECS.....	100
Quadro 9 – Atribuições do coordenador de estágio	100

LISTA DE SIGLAS

AAA – Atendimento ao aluno
AC – Análise de Conteúdos
ATPA – Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento
BCN – Base Curricular Nacional
BNCC – Base Curricular Comum Nacional
CA – Competência Aplicada
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior
CC – Competência Linguística-Comunicativa
CEB – Câmara de Educação Básica
CEFAM – Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CEL – Centro de Estudo de Línguas
CEP – Comitê de Ética para Pesquisas
CES – Câmara de Ensino Superior
CEX – Coordenadoria de Extensão
CGP – Coordenadoria de Gestão
CH – Carga Horária
CI – Competência Implícita
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONAEL – Congresso Nacional de Ensino-Aprendizagem de Línguas
CP – Competência Profissional
CT – Competência Teórica
DPD – Desenvolvimento Profissional Docente
EAD – Educação a distância
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EB – Educação Básica
EBTT – Educação Básica, Técnica e Tecnológica
ECS – Estágio Curricular Supervisionado
EFII – Ensino Fundamental II
EM – Ensino Médio
ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ES – Ensino Superior
FIC – Formação Inicial e Continuada
HEM – Habilitação Específica do Magistério
IES – Instituição de Ensino Superior
IFs – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
IN – Instrução Normativa
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEM – Língua Estrangeira Moderna
LE – Língua Estrangeira
LM – Língua Materna
MASP – Museu de Arte de São Paulo
MEC – Ministério da Educação
MS – Magistério Superior

NDE – Núcleo Docente Estruturante
OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio
OGEL – Operação Global de Ensino de Línguas
PASEP – Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público
PCC – Prática como Componente Curricular
PCD – Pessoa com deficiência
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PEBI – Professor de Educação Básica I
PIB – Produto Interno Bruto
PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIS – Programa de Integração Social
PIT – Plano de trabalho individual
PNE – Plano Nacional de Educação
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
PPI – Projeto Pedagógico Institucional
PPP – Plano Político Pedagógico
PRE – Pró-reitoria de Ensino
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos
PRX – Pró-reitoria de Extensão
RNC – Reunião de Núcleo Comum
SEE/SP – Secretaria Estadual de Educação/ São Paulo
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SISU – Sistema de Seleção Unificada
SUAP – Sistema Unificado da Administração Pública
TEA – Transtorno do Espectro Autista
TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
USP – Universidade de São Paulo
UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO	13
1.1 ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DOS CURSOS SUPERIORES E DE LICENCIATURA EM LETRAS NO BRASIL	13
1.1.1 OS PRIMEIROS PASSOS DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NO PAÍS.	13
1.1.2 A REVOLUÇÃO IMPULSIONADA PELA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LDB) DE 1996.....	18
1.1.3. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: CONFIGURAÇÃO DE UMA IDENTIDADE.....	19
1.1.4. CONSOLIDAÇÃO DE UMA IDENTIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE: A RESOLUÇÃO 2015.....	21
1.1.5 ENFRAQUECIMENTO DA IDENTIDADE DE FORMAÇÃO DOCENTE: A RESOLUÇÃO DE 2019.....	26
1.2 INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE	33
1.3 ESTÁGIO CURRICULAR E A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE	39
1.3.1 AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	40
1.3.2 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NAS LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS.....	44
1.3.2.1 LEI DE ESTÁGIO DE 2008.....	48
1.3.2.2 DOCUMENTOS OFICIAIS DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO ÂMBITO DO IFSP.....	50
1.4. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	53
1.4.1 PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS.....	57
1.4.2 CICLOS DE VIDA PROFISSIONAL.....	67
1.5. CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE COMPETÊNCIAS DE ENSINAR	70
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA	75
2.1 A PESQUISA QUALITATIVA	75
2.1.1 A PESQUISA NARRATIVA	76
2.2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DOS LÓCUS DE PESQUISA.....	79
2.3 A COLETA DE DADOS	81
2.3.1 DOCUMENTOS OFICIAIS LEGISLADORES NACIONAIS DAS LICENCIATURAS E NO ÂMBITO DO IFSP.....	84
2.3.2 AS NARRATIVAS DE VIDA DOS FORMADORES.....	85
2.3.3 AS ENTREVISTAS.....	86
2.4 A ANÁLISE DE CONTEÚDO	87
2.4.1 O PROCESSO DE ANÁLISE.....	88
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DE DADOS	93
3.1 OS DOCUMENTOS DA DUPLA LICENCIATURA EM LETRAS	93
3.1.1 O QUE DIZ O PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO?	93
3.1.2 O QUE DIZ O MANUAL DE ESTÁGIO DA INSTITUIÇÃO ESTUDADA?	100
3.1.2.1 DEFINIÇÃO E CONCEPÇÃO DE ESTÁGIO.....	100
3.1.2.2 PAPEL DO ORIENTADOR DE ESTÁGIO.....	101
3.1.3 QUAL O PERFIL ESPERADO DOS PROFESSORES FORMADORES?	104

3.2 ANÁLISE DAS NARRATIVAS DE VIDA DOS FORMADORES.....	105
3.2.1 ABORDAGEM DE ENSINAR	106
3.2.2 COMPETÊNCIA IMPLÍCITA/CONHECIMENTOS TÁCITOS.....	108
3.2.2.1 IMAGINÁRIO ACADEMICISTA PARA SER FORMADOR.....	109
3.2.2.2 VIVÊNCIA DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL DO FORMADOR.....	112
3.2.2.3 REPRODUÇÕES E RUPTURAS DA CI NA ATUAÇÃO DO FORMADOR-ORIENTADOR.....	117
3.3.3 COMPETÊNCIA PROFISSIONAL.....	123
3.3.3.1 DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA PROFISSIONAL DE FORMA INDIVIDUAL PARA E NO ECS.....	124
3.3.3.1.1. CP DERIVADA DA PRÁTICA PROFISSIONAL FORA DO ECS.....	124
3.3.3.1.2 IMPACTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL NAS ORIENTAÇÕES DE ECS.....	128
3.3.3.1.3 CP DERIVADA DA PRÁXIS NO ECS.....	133
3.3.3.1.4 CP ADVINDA DOS DOCUMENTOS LEGAIS.....	138
3.3.3.2 DPD COLETIVA NO ECS	147
3.3.3.2.1 A PARTIR DAS ORIENTAÇÕES COM OS LICENCIANDOS.....	147
3.3.3.2.2 ENTRE OS PARES (SUPERVISOR-ORIENTADOR; ORIENTADOR-ORIENTADOR).....	155
CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
REFERÊNCIAS.....	171
HUBERMAN, M. O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES. IN: NÓVOA, A. (ORG). VIDAS DE PROFESSORES. 2. ED. PORTO: PORTO, 2000.....	175
APÊNDICES.....	179
APÊNDICE 1: QUADRO COM LEVANTAMENTO DE PESQUISAS SOBRE ECS.....	180
APÊNDICE 2: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	194
APÊNDICE 3: ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	199
ANEXOS.....	200
ANEXO 1 - METAS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014	201
ANEXO 2 - EDITAL DE ESTÁGIO NO IFSP	204

INTRODUÇÃO

Os caminhos que me conduziram à pesquisa foram a minha própria trajetória acadêmica e profissional, ou melhor dito, o meu Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). Já na graduação, questionava-me se haveria outra importância do estágio senão a “prática pela prática” ou “o cumprimento obrigatório de horas de prática para a conclusão do curso”. Grandes discussões teóricas eram feitas nos encontros das disciplinas de Metodologia e Prática de Língua Estrangeira e Língua Materna e nas de Estágio Curricular Supervisionado (ECS), mas pouco espaço dispúnhamos para teorizar sobre o que víamos na realidade da escola. Além disso, ainda em 2006 (momento em que iniciei os estágios), acreditava-se que o ECS era o momento para a aplicação de teorias estudadas na universidade.

Somos ainda frutos de um modelo de formação pautada na racionalidade técnica, mas sentia falta da presença e ajuda dos meus formadores universitários na escola e da colaboração que deveria existir entre a instituição formadora e a concedente do estágio. Nesta, por outro lado, pouco espaço nos era dado para exercermos a docência e quando a fazíamos, não havia retroalimentação do professor supervisor, que poderia ser justificado pelo aceite dos estagiários via imposição dos seus superiores. Os orientadores também não conseguiam nos acompanhar na realização do ECS, o que tornava a relação universidade-escola mais distante.

Ao terminar meus estudos da graduação, iniciei minha trajetória profissional como professora de uma escola particular e escola de idiomas. Poucos anos depois, ingressei como professora com contrato temporário na escola pública, na qual ministrei aulas de espanhol em escolas de tempo integral e em Centros de Estudos de Línguas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), local onde aprendi a planejar e lecionar efetivamente e tornei-me supervisora de estágio. Aquele foi o primeiro momento em que tentei fazer a diferença na formação inicial dos licenciandos que recebia como estagiários, dando-lhes *feedback* e levando-os a refletir sobre a realidade da escola pública estadual e até onde se poderia avançar nas práticas pedagógicas. Infelizmente, permaneci na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo apenas por 4 anos, quando fui obrigada a cumprir a “duzentena¹” e não mais retornei, mesmo estando aprovada para o cargo de língua espanhola da rede – cargo para o qual nunca fui nomeada.

¹ Os professores com contratação por tempo determinado, ao finalizarem quatro anos de exercício, eram obrigados a cumprir 200 dias corridos sem contrato com a SEE/SP.

Em 2016, ingressei no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP); nunca me imaginara como formadora de Ensino Superior (ES), anteriormente havia me dedicado apenas à Educação Básica (EB) e isso me satisfazia até então. Na instituição, aprovava-se a abertura da Licenciatura em Letras e, acreditava que poderia, com minha experiência profissional, apresentar um contraponto para a formação superior. Como a carga horária do ECS não estaria atrelada a uma disciplina curricular, pensava que se podia fazer diferente porque não seria um professor apenas que deveria acompanhar 40 alunos na realização do ECS, já que a proposta era de que todo e qualquer docente do curso poderia atuar na orientação de estágios. Nas disciplinas teóricas que ministrava (como Língua Espanhola e Teorias de Aquisição e Aprendizagem de Línguas), sempre relacionava seus conteúdos com a vivência prática que tinha da escola pública (anterior e concomitante ao IFSP) e, quando fui convidada a tornar-me coordenadora de estágio da instituição, acreditei que poderia fazer a diferença na real articulação entre teoria e prática e entre escola-universidade. Entretanto, ao longo do ano em que fiquei na função, percebi que minha figura era meramente administrativa. Frustrrei-me porque não havia espaço na rotina laboral para reuniões com os colegas a fim de que dialogássemos apropriadamente sobre a execução e identidade do estágio que queríamos desenvolver.

Entretanto, surgiu o desejo de estudar os ECS de meu lócus de trabalho, especialmente porque, como orientadora e supervisora, percebia que conseguia exercer o papel que considerava apropriado para meus orientados e/ou estagiários – não conseguindo exercê-lo como coordenadora de estágio do curso. E, por isso, queria ouvir meus colegas para, no diálogo, encontrar respostas sobre a forma como realizavam os estágios, já que não tínhamos esse espaço de forma institucional. Assim, preocupou-me investigar o seguinte objetivo geral: compreender, explicar e analisar como os estágios supervisionados do curso de dupla licenciatura em Letras de um câmpus² do IFSP se configuram em espaço para formação de seus formadores ou seja, de DPD dos formadores. Buscamos responder as seguintes perguntas de pesquisa:

² Optamos por respeitar o comunicado n. 06/2015/RET quanto à grafia da palavra câmpus no âmbito do IFSP considerando a Nota Lexicológica emitida pelo Ministério da Educação (MEC). O comunicado orienta que se passe a adotar a palavra câmpus em documentos e comunicações oficiais, tanto no singular quanto no plural e só se adotar a inicial maiúscula quando o nome do câmpus vier especificado.

- 1) Como o Estágio Curricular Supervisionado de um curso de dupla licenciatura em Letras se configura como espaço para formação dos formadores?
- 2) Como o Projeto Pedagógico de Curso de Dupla Licenciatura em Letras do IFSP articula a teoria e a prática em seus estágios supervisionados?
- 3) Quais saberes e competência se esperam que os docentes mobilizem durante as orientações de estágio a partir desses e de outros documentos?
- 4) De acordo com suas narrativas, como se deu o desenvolvimento profissional desses docentes ao longo das orientações de estágio das Licenciatura em Letras?

Ressaltamos que a última pergunta tem a ver com a minha própria história e com o encaminhamento que os dados coletados me dirigiram.

Acredito que, ao responder essas perguntas, possamos entender o funcionamento e impacto desse momento no desenvolvimento profissional docente, tanto para formação inicial como sua autoformação e propor, a partir do dialogismo, alguns aspectos que poderiam ser pensados de forma conjunta, como se tem feito com o currículo, por meio da proposição institucional de um currículo de referência.

Passo, a seguir, a justificar um pouco mais a problematização da pesquisa e sua relevância.

Problematização e relevância da Pesquisa

No contexto do IFSP, por ser recente a inclusão das licenciaturas³ em seu espectro de vagas atendidas, consideramos relevante analisar de que maneira está se constituindo essa modalidade de ensino na rede federal de educação e como o docente tem se desenvolvido profissionalmente num ambiente tão plural. Concordamos com Batista Lima e Barreyro (2018) que a instituição possui interessantes e importantes temas de pesquisa para serem investigados, entre eles para a área de Educação e a formação docente. Neste sentido, corroboro a visão das autoras de que é necessário (re)pensar um currículo que seja coerente com o exercício da docência, o que implica a aplicação efetiva da mudança no paradigma tradicional dos cursos de licenciatura, também imbricada nos formadores, a fim de

³ Para se ter uma ideia, nos campi que já existiam antes da Lei n. 11.892/2008, os primeiros cursos de Licenciatura passam a funcionar a partir de 2010, como é o caso de Licenciatura em Geografia no câmpus de São Paulo; Licenciatura em Matemática nos câmpus de Guarulhos e Bragança Paulista em 2011; Licenciatura em Biologia em São Roque também em 2011; Licenciatura em Química em Sertãozinho em 2012 e Licenciatura em Letras em São Paulo em 2013. O avanço na oferta das licenciaturas se deu entre os anos de 2014 a 2017, com abertura, para ilustrar, de Licenciatura em Biologia em Avaré, São Paulo; Letras em Avaré, Sertãozinho, entre outros.

superar os limites para a construção de uma Educação Básica mais democrática e de qualidade, especialmente se consideramos o próprio objetivo da criação dos Institutos Federais: ensino profissional de qualidade e integrado para a constituição da cidadania e criticidade.

Além disso, a instituição possui um grande diferencial: abriga sob um mesmo teto cursos de educação básica, técnicos concomitantes e subsequentes, superiores tecnólogos, superiores de licenciatura e/ou bacharelados. Os professores atuam em todas essas modalidades e etapas de ensino a depender de sua formação acadêmica. Eles recebem incentivo para seguir na pós-graduação (seja em cursos de doutorado ou mesmo estágio pós-doutoral), com afastamentos para qualificação, aumento financeiro em forma de retribuição à titulação e plano de carreira atrelado a ela. Devido a esse leque de possibilidades, há, num mesmo espaço físico, diferentes alunos circulando e se encontrando no câmpus e o professor que lhes dá aula é também aquele que forma os futuros professores licenciados, no caso das licenciaturas. São docentes que vêm com uma bagagem profissional, mas se deparam com novas atribuições e funções, as quais mobilizam seus conhecimentos, saberes e atitudes profissionais. Por isso, de alguma forma, vivem a Educação Básica pública (ainda que uma parcela dela, com suas ressalvas, devido às melhores condições que encontram em comparação a outras realidades de escolas públicas) e se valem disso para levar esta realidade à sala de aula, sejam teóricas ou práticas.

Especialmente na Dupla Licenciatura em Letras do IFSP⁴, percebe-se que os ECS não são atrelados obrigatoriamente a uma disciplina curricular, isto é, sua carga horária (CH) é livre em relação à matrícula e frequência em determinado componente curricular, como de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Em alguns casos, há recomendação de curso de disciplinas de Prática de Ensino, mas nunca obrigatoriedade e isso apresenta alguns desafios aos docentes cuja formação se deu de outra forma. Há a sugestão de que os professores da licenciatura aceitem ser orientadores nos ECS, o que parece ser uma grande potencialidade, especialmente no que tange ao acompanhamento desse licenciando na escola concedente do estágio, uma vez que a relação professor-orientador por aluno tende a cair, em relação a outras instituições de ensino superior. Há ainda a possibilidade de os licenciandos

⁴ Ressaltamos que o projeto inicial de doutorado era analisar o ECS de três campi, mas pelo volume de dados obtidos, decidimos centrar-nos na análise de um dos câmpus apenas. Nesse sentido, anteriormente a finalização da tese, havíamos analisado os Planos Pedagógicos de Cursos (PPCs) dos três lócus do IFSP escolhidos com dupla licenciatura em Letras em funcionamento até o ano de 2020.

atuarem no estágio dentro do próprio câmpus onde estudam, fazendo com que possam preparar-se para uma modalidade da Educação Básica como a de ensino técnico integrado ao médio, o qual tem especificidades de integração curricular.

Dessa forma, entendemos que documentar e investigar adequadamente o estágio e o impacto desse no DPD de seus formadores é oportuno, haja vista ser um momento fundamental na formação docente, por ser quando o estudante de licenciatura se deparará com as diferentes determinantes da realidade educacional. Para que haja o fortalecimento do estágio na formação de professores, são necessárias pesquisas que visam a compreender como e sob quais perspectivas os professores formadores organizam essa etapa para si e para os estagiários. Desta forma, a presente pesquisa poderá trazer subsídios para se pensar em práticas de estágio que levem em conta a relação dialética entre teoria e prática para a formação de professores; a discussão entre diferentes realidades em que o licenciando se vê e teorizar a partir dela; além de contribuírem para a formação dos professores (tanto inicial quanto a dos formadores) e para o aprimoramento dos cursos de licenciatura em Letras nos Institutos Federais, ademais de contribuir para a pesquisa na área de educação, especialmente na de formação continuada dos formadores.

Além disso, pesquisas na área de Estágio Supervisionado em Letras, nas últimas duas décadas, em consulta realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da CAPES, revelaram 49 trabalhos, sendo 29 dissertações e 20 teses⁵. 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 nossa pesquisa em estágio na e para as instituições formadoras, a partir dos docentes que ali atuam.

A importância da presente pesquisa está no fato de abordar a formação dos formadores de professores de um IFSP, especificamente no curso de Licenciatura em Letras. As constatações e reflexões, frutos desta tese, serão relevantes para novas pesquisas sobre formação de professores e grades curriculares de cursos de licenciatura.

Assim, para levarmos a cabo este trabalho apresento a seguir a forma como organizei esta tese.

⁵ O levantamento realizado para esta tese encontra-se no Apêndice 1.

Organização do trabalho

Esta tese se organiza a partir de sua Introdução e em 3 capítulos: I- Referencial teórico; II- Metodologia e III- Análise de Dados e Considerações finais.

No primeiro capítulo, do Referencial teórico, discutiremos 1) o histórico de criação dos cursos de Letras no Brasil, por meio da história e legislações nacionais que embasaram os currículos de Licenciaturas; 2) trataremos da história da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), em 2008, os quais tinham como meta principal a ampliação de cursos técnicos, mas agregou também a formação inicial docente⁶; 3) discutiremos mais detidamente o Estágio Supervisionado para a formação inicial de professores e 4) apresentaremos as teorias sobre Desenvolvimento Profissional Docente e Competências de Ensinar (especialmente a Competência Implícita e a Profissional) para a formação docente.

No segundo capítulo, apresentaremos as bases teórico-metodológicas utilizadas no escopo do paradigma qualitativo de pesquisa: pesquisa bibliográfica; pesquisa narrativa⁷; bem como os procedimentos metodológicos e contextualização dos lócus de pesquisa e seus participantes.

O terceiro capítulo será dedicado à Análise de Dados, nos quais abordaremos os instrumentos de coleta: 1) o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e manual de estágio do curso; 2) as narrativas⁸ de vida dos formadores.

Finalizamos este trabalho com as Considerações Finais, nas quais retomamos as perguntas de pesquisa e nossas conclusões e esboçamos possíveis encaminhamentos de continuidade de pesquisa, bem como sugestão de pontos que merecem ser explorados dentro do câmpus como forma de formação contínua das

⁶ Vale ressaltar que na Lei 11.892, de criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, fica assegurado o percentual mínimo de matrícula em cada nível de ensino: 50% das vagas para cursos de educação profissional técnica de nível médio; 30% para cursos superiores de tecnologia, bacharelados, especializações, mestrados e doutorados e 20% para cursos de Licenciaturas para a Educação Básica, prioritariamente nas áreas de Ciências e Matemática e para a Educação Profissional. Isso faz com que uma nova identidade para a Rede Federal se estabeleça: "instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi" (PACHECO, 2011)

⁷ A pesquisa narrativa trata-se uma metodologia de análise e instrumento de coleta de dados, a partir dos pressupostos de Nóvoa e Finger (2014). Tentaremos também, estabelecer relação com a análise dialógica do discurso do círculo de Bakhtin como cotejamento para a análise de dados. Assumimos que se há teorias, vivências, estas se dão num contínuo de dialogismo e por isso entender como a política de mercado, história, ideologias influenciam a nossa prática cotidiana tende a agregar mais do que separá-las da compreensão do fenômeno. Para isso, cotejaremos os discursos provenientes de nossos instrumentos de pesquisa (narrativa de vida e entrevista) com os discursos presentes na história, na legislação e nas teorias sobre ser professor.

⁸ Adiantamos que entendemos as narrativas de vida como os relatos escritos e orais produzidos pelos participantes da pesquisa cujos dados foram categorizados e analisados.

licenciaturas e para uma nova atualização do PPC ou para o currículo de referência do IFSP.

Reiteramos que esta pesquisa foi realizada entre 2019 e 2023, tendo sido afetada pelo período de isolamento social, em razão da pandemia de Covid-19 e as consequências decorrentes desse momento. Houve mudanças no projeto inicial, recortes necessários na abrangência dos dados a serem analisados e alterações gentilmente sugeridas pela banca de exame de qualificação.

Assim, no capítulo a seguir, damos início ao percurso desta pesquisa.

CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO

Neste primeiro capítulo, do Referencial teórico, apresentamos um panorama histórico sobre a criação dos cursos superiores e das licenciaturas em Letras no Brasil, bem como as leis, diretrizes e resoluções que o compuseram. Acreditamos que, para entender o presente, é preciso resgatar o passado, cuja história é recente e latente.

Posteriormente, elucidamos o contexto e histórico de formação e consolidação dos Institutos Federais. Ademais, trazemos as leis e regramentos que organizam o Estágio Curricular Supervisionado nas licenciaturas e no âmbito do IFSP, para entender um pouco mais do contexto no qual os formadores se desenvolvem profissionalmente. Por fim, versaremos sobre a teoria na qual nos baseamos para analisar os dados, a saber: Desenvolvimento Profissional Docente e Competências de Ensinar (especialmente a Competência Implícita e a Profissional) para a formação docente.

Passemos, a seguir, a discorrer sobre o percurso histórico de criação das licenciaturas no país.

1.1 ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DOS CURSOS SUPERIORES E DE LICENCIATURA EM LETRAS NO BRASIL.

Dividiremos a seção em cinco subseções, a saber: 1) os primeiros passos da formação inicial docente no país; 2) as modificações ocorridas na formação superior a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996; seguidas das 3) diretrizes curriculares nacionais para as licenciaturas de 2002; 4) de 2015 e 5) de 2019, apresentando seus avanços e retrocessos.

1.1.1 OS PRIMEIROS PASSOS DA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NO PAÍS.

Sabe-se que, até a chegada oficial da corte portuguesa no Brasil, com a sua instalação no país, em 1808, não havia efetivamente escolas. Foi somente em 1827, a aprovação da primeira lei geral brasileira relativa ao ensino primário em que se estabeleceu que a instrução seguiria o método de ensino mútuo em que professores eram treinados para esse método nas capitais das províncias. Posterior a essa época e, em 1934, a educação elementar passou a ser responsabilidade das províncias e a formação dos seus respectivos professores também. Neste contexto, surgem as primeiras escolas normais à cópia de modelos europeus para o preparo docente, como a que se instalou em Niterói, em 1835. Objetivava-se o ensino do próprio

conteúdo que se transmitia aos alunos: conhecimento de leitura e escrita no método lancasteriano⁹; as quatro operações aritméticas; noções de geometria teórica e prática; elementos de geografia; princípios de moral cristã e religião e gramática nacional (VILLELA, 2000, p.109).

Essa escola não durou muito tempo, sendo fechada em 1849, deixando de existir, até 1859, a formação efetiva de docentes no país. O que havia era o acompanhamento de professores mais experientes que transmitiam seu conhecimento prático aos que os auxiliavam. Surge, em 1859, uma nova escola formal em Niterói, quando volta a haver alguma preocupação de inserção teórica a essa formação.

O que se viu na província do Rio de Janeiro, com criação e fechamento de escolas normais aconteceu também em outras províncias, mostrando desde tempos remotos, uma fragilidade de política educacional nacional. Essa instabilidade manteve-se até o fim do período imperial e foi acentuando-se a busca por soluções nos primeiros anos do regime republicano.

O Estado (antiga província) de São Paulo promoveu uma ampla reforma de instrução pública a partir da promulgação do Decreto n.27 de 12 de março de 1890, no qual se delineava a ideia de que a preparação docente por meio da instrução moderna e pautada na ciência adequada às necessidades de então se faziam necessárias. Neste sentido, o documento constatou que a Escola Normal de São Paulo não satisfazia “as exigências do tirocínio magisterial a que se destina, por insuficiência do seu programa de estudo e pela carência de preparo prático dos seus alunos” (SÃO PAULO, 1890, *apud* SAVIANI, 2005, p.13). Essa reforma teve duas consequências: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, a partir da criação da Escola-Modelo, órgão anexo à Escola Normal, e para a qual destinavam-se os alunos do terceiro ano de prática da Escola Normal. A Escola-Modelo estruturava-se em três graus: 1º grau: crianças de sete a dez anos; 2º grau: entre dez a catorze anos e 3º grau: adolescentes de catorze a dezessete anos. Entretanto, apenas para o 1º grau foi de fato organizado um programa. Em 1893, implantou-se a reforma do ensino primário em que se criaram os Grupos Escolares.

⁹ Desenvolvido por Joseph Lancaster, no final do século XVIII, o método consistia em reunir alunos de acordo com graus de conhecimento e selecionar alunos mais avançados para servirem como monitores, devido ao baixo número de docentes. Dessa forma o professor era um instrutor dos monitores.

A partir de 1920 há, no campo educacional, uma reorganização impulsionada pelo movimento renovador. Isso implicava numa profissionalização maior da atividade docente, o que, por sua vez, exigia uma formação mais especializada. De acordo com Saviani (2005, p.16), “o movimento renovador empenhou-se em corrigir insuficiências e distorções apontadas nas escolas normais, consideradas como cursos híbridos com falhas no currículo profissional e ensino de humanidades e ciências mais significativos”. Em 1930, uma nova ordem político-social se estabelece – com Revolução de 1930, a qual culmina com a entrada de Getúlio Vargas ao poder – e isso também afeta fortemente a formação docente, uma vez que ela deixa de ser promovida pelas escolas normais com a instituição de cursos superiores.

Os responsáveis pela mudança na educação brasileira, entre eles Anísio Teixeira (em 1932, no Distrito Federal, RJ), direcionaram as escolas-laboratórios a basearem a formação dos novos professores na experimentação pedagógica pautada em bases científicas. O mesmo aconteceu em São Paulo, por intermédio de Fernando Azevedo. Ainda que pontuais, essas alterações também se estenderam a outros estados. A posição que Anísio Teixeira ocupava e sua forma visionária em defender a formação teórica dos professores, determinou a criação do programa ideal, o qual compreendia três modalidades de cursos: Cursos de fundamentos profissionais; Cursos específicos de conteúdo profissional e de Integração profissional. Este modelo gerou a Escola de Professores. Em 1935, toma a iniciativa da criação da Universidade do Distrito Federal, incorporando a Escola de Professores que passaria a se chamar Escola de Educação. Em São Paulo, cria-se, em 1934, a Universidade de São Paulo (USP) e incorpora-se a ela o Instituto de Educação que serviu de base para a instituição em 1939 do curso de Pedagogia e de Licenciatura na Universidade do Brasil e na USP. Segundo Saviani (2005, p. 17), equaciona-se o paradigma de formação de professores para o nível secundário e para as escolas normais. Assim, cursos de licenciatura se encarregariam da formação de professores para as disciplinas específicas que compunham o currículo da escola secundária e aos cursos de Pedagogia ficaria o encargo de formar os professores da Escola Normal.

Nesse contexto, surge, em 1934, o primeiro curso de Letras na USP, seguido do Rio de Janeiro, na Universidade do Distrito Federal e em 1935 o curso da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) também é inaugurado. Por ser uma carreira nova, os professores catedráticos eram recrutados do exterior, haja vista a pouca formação teórica de base científica de que dispúnhamos no país. Assim, estes dividiam-se em três setores: Letras Clássicas, Neolatinas e Anglo-germânicas.

O curso que, de uma certa forma, formatou os demais do país foi o da faculdade Nacional e o currículo era para ser desenvolvido em 3 anos acadêmicos (bacharelado), seguido de mais um ano suplementar de Didática para a Licenciatura. Percebe-se assim, a dicotomia já estabelecida desde sua criação nos cursos de Letras de uma tendência de formação de pesquisadores e outra de formação de professores para o magistério. Este modelo, apresentado em 1939 como 3+1 de racionalidade técnica sobre a pedagógica perdurou até o início do século XXI, mais precisamente até 2002, quando se volta a discutir a necessidade de um professor reflexivo e do papel do educador, além da necessidade de equiparação de carga horária para a realização de práticas.

Em 1946, é aprovada a Lei Orgânica do Ensino Normal, cuja estrutura de ensino fora dividida em dois ciclos: um primeiro, as Escolas Normais Regionais, de duração de quatro anos que correspondia ao ciclo ginasial, o qual formava regentes do ensino primário; e um segundo ciclo, Escolas Normais e Institutos de Educação, com duração de três anos, correspondente ao ensino colegial, destinado à formação de professores primários. As Escolas Normais e Institutos de Educação abrangiam também cursos de especialização de professores primários para a educação especial, ensino supletivo, desenho e artes, além de música e canto e cursos de administradores escolares.

Esse modelo perdurou até 1971, durante o período da ditadura militar, que reformulou, em 1968, o ensino Superior (Lei 5.540/68) e em 1971 a Lei n. 5.692/71, responsável pela remodelação dos ensinos primários e médio, cuja principal alteração foi a nomeação para primeiro grau (com duração de oito anos e não mais quatro, integrando curso primário e ginasial) e segundo grau (composto de três ou quatro anos de caráter profissionalizante), respectivamente. A partir dessa nova reconfiguração, desapareceram as Escolas Normais. Criou-se, então, a Habilitação Específica de 2º grau para o magistério de 1º grau (HEM). Ainda em 1971, de acordo com Saviani (2005), o Conselho Federal de Educação aprovou o Parecer n. 853/71, do qual derivou a Resolução n.8 que definiu o núcleo comum para todas as escolas de 1º e 2º graus no território brasileiro.

Ainda na lei 5.692, no Capítulo V, os artigos 29 e 30 estipulavam a formação mínima para o exercício do magistério em: a) habilitação específica de 2º grau para ensino de 1º grau (1ª a 4ª série); b) habilitação específica de nível superior, ao nível de graduação, em licenciatura para 1º grau de curta duração para o ensino de 1º grau

(1ª a 8ª série) e c) habilitação específica em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena para ensino em todo o 1º e 2º graus.

O que a nova reformulação trazia e que parecia um avanço, mostrou-se como um retrocesso cheio de lacunas e falhas na formação, que evidenciaram 13 deficiências indicadas por Saviani (2005, p.20):

[...] 1) a estrutura curricular é pouco específica; 2) não há adequação entre os conteúdos ministrados no curso e as reais necessidades de formação do professor; 3) na parte diversificada do currículo, as disciplinas não têm servido para uma melhor formação do professor; 4) não há integração interdisciplinar; 5) em alguns Estados, muitos alunos que cursaram as 2ª e 3ª séries são matriculados na 4ª transformando-se em professores improvisados; 6) dificuldade de realização dos estágios; 7) o curso é inadequado à clientela do período noturno; 8) o curso não dá conta de suprir a aprendizagem precária dos alunos oriundos do ensino supletivo; 9) pauperização salarial do professor da habilitação magistério; 10) rarefação do professor efetivo; 11) falta de espaço para reuniões pedagógicas no calendário escolar; 12) falta de mecanismos que assegurem a reciclagem periódica do professor da habilitação; 13) inadequação dos cursos universitários que formam professores para atuar no 2º Grau, especialmente na habilitação magistério. (CENAFOR, 1986, p. 26 *apud* SAVIANI, 2005, p.20)

Observa-se, nesse sentido, desde sempre, a pouca relevância dada à formação docente de qualidade e as consequências disso: desprestígio social; baixa remuneração; falta de espaço para reuniões e formação continuada; além da própria formação primeira deficitária. Toda essa problemática levou à formulação, em 1982 no MEC, do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), pensado como um espaço para formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar. Esse fora implantado em 1983, nos estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Alagoas, Piauí, Pernambuco e Bahia, expandindo-se, posteriormente, para mais nove estados: Santa Catarina, Mato Grosso do Sul, Sergipe, Paraíba, Rio Grande do Norte, Pará, Goiás e São Paulo. O CEFAM fornecia estudo em tempo integral, subsidiado por bolsas de trabalho, com a qual se garantiam monitorias nas classes de 1ª série do ensino de 1º grau (SAVIANI, 2005, p.21). Foi, talvez, o primeiro projeto em que se remuneravam os estudantes para essa vivência na escola, entretanto, foi descontinuado quando não houve qualquer política para a absorção dos profissionais egressos desses centros para as redes escolares públicas, deixando-os responsáveis por buscarem formação em Licenciaturas para cumprir a nova exigência a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996: a necessidade de diploma superior para atuação docente.

1.1.2 A REVOLUÇÃO IMPULSIONADA PELA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LDB) DE 1996.

A partir de 1980, emerge um movimento para a reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura, cujo princípio da “docência como base de identidade profissional de todos os profissionais da educação”, fora adotado. A partir disso, atribuiu-se à licenciatura em Pedagogia a missão de formar professores para a Educação Infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau, além da abertura para a modificação das demais licenciaturas. Isso culminou no parecer de 2001, que instituiu Diretrizes para diversos cursos superiores.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Lei n. 9394 de 1996, regulamenta que a formação de docentes para a educação básica passaria a ser em nível superior. Como estabeleceu um prazo de 10 anos a partir de sua publicação, o prazo máximo para que se efetivasse era 2007, o que de fato ocorreu. Assim, aqueles profissionais que haviam se formado nos CEFAMs¹⁰ e estavam na ativa, tiveram até 2007 para realizar cursos de licenciatura em nível superior. Algo que ficou claro desde a promulgação da LDB, em 1996, foi o caráter mercadológico da formação¹¹. No documento há indícios de educação que poderia ser compartilhada entre Estado e instituições com fins lucrativos, como nos cursos técnicos, por exemplo.

Apesar disso, a LDB trouxe alguns avanços, como a divisão de responsabilidade fiscal e legal da Educação, deixando a responsabilidade de cursos superiores para a União; educação infantil e ensino fundamental para municípios; e Ensino Médio para os estados. Além disso, instituiu que a educação é um direito assegurado a toda criança e um dever de seus pais, os quais devem zelar pelo cumprimento de 75% dos 200 dias letivos.

Ainda que em alguns momentos a lei apresentasse aspectos gerais aplicáveis a todo o país, considerava a sua heterogeneidade e abria a possibilidade de que ano letivo e currículo fossem adequados às realidades regionais nacionais.

Como o Ensino Superior passou a ser a porta de acesso dos interessados em ser professores de escolarização básica nacional, repensou-se o modelo de como

¹⁰ O projeto “Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério” no estado de São Paulo funcionou no governo de Orestes Quércia, por meio do Decreto Governamental nº 28.089 de 13 de janeiro de 1988, sendo extinto em 2003, ano em que funcionou a última turma do projeto.

¹¹ Nesse sentido, Brzezinski (2010) aponta que a LDB foi desenvolvida num terreno em que havia uma nova força hegemônica atuando, com “nítida tendência de conceber as instituições educacionais tanto da Educação Básica quanto da Educação Superior como empresas de ensino, e estas mobilizaram um grupo de atores sociais configurado pelos proprietários de escolas particulares e seus lobistas” (BRZEZINSKI, 2010, p. 190) para os quais a lógica do lucro era a única que imperava.

vinha sendo oferecida a formação docente. Nesse contexto, as Diretrizes Nacionais para a Formação Docente foram desenvolvidas.

1.1.3. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: CONFIGURAÇÃO DE UMA IDENTIDADE.

No ano de 2001, uma série de pareceres foram homologados a partir de discussões entre os diferentes segmentos docentes, discentes e de pós-graduações sobre as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em cursos superiores, como o CNE/CP¹² 9/2001; CNE/CP 21/2001; CNE/CP 27/2001a, CNE/CP 28/2001b e o Parecer 492/2001.

O parecer 492/2001, em 2001, é homologado pelo CNE/CES, e trata das “Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia”. Nele, há dois princípios basilares: flexibilidade curricular e conscientização da heterogeneidade e diversidade do conhecimento do aluno. A primeira orienta que a flexibilidade atenda às atuais demandas sociais. O segundo diz respeito ao papel do professor formador que deve orientar o ensino e a formação do aluno. Há ainda no documento 5 tópicos em que se delimita o papel do licenciando e do formador: 1) perfil dos formandos; 2) competências e habilidades; 3) conteúdos curriculares; 4) estruturação do curso e 5) avaliação. Sobre o perfil dos formandos, espera-se que se formem profissionais interculturais competentes, críticos e que seu domínio de linguagem (materna e/ou estrangeira) seja tanto de estrutura, funcionamento e diversas manifestações culturais, mas também façam uso de novas tecnologias para (I) entender que sua formação profissional está em constante modificação e (II) agir de forma autônoma e permanente. Para isso, ensino, pesquisa e extensão devem aliar-se como um tripé necessário a uma boa e enriquecedora formação.

[...] é necessário que se amplie o conceito de currículo, que deve ser concebido como construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada. Por sua natureza teórico-prática, essencialmente orgânica, o currículo deve ser constituído tanto pelo conjunto de conhecimentos, competências e habilidades, como pelos objetivos que busca alcançar. Assim, define-se currículo como todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso. Essa definição introduz o conceito de atividade acadêmica curricular – aquela considerada relevante para que o estudante adquira competências e habilidades necessárias a sua formação e que possa ser avaliada interna e externamente como processo contínuo e transformador, conceito que não exclui as disciplinas convencionais (BRASIL, 2001c, p. 29)

¹² Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

Em 2002, a CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002 que institui as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica” é homologada e tem como principais alterações a carga horária destinada à prática e como ela deve ser entendida no currículo desses cursos: não deve estar alicerçada em disciplinas de estágio, mas transitar por todas as disciplinas (pedagógicas e teóricas) da grade curricular. Para isso, diferentes estratégias devem ser usadas, desde narrativas e análise de situações-problema, com uso de tecnologia, a fim de levar o licenciando a refletir a partir de situações contextualizadas, mais do que simplesmente observá-las na experiência de estágio. Este deve ser feito a partir da segunda metade do curso, avaliado pela instituição formadora e escola campo parceira; para isso, um regime de colaboração entre os sistemas de ensino deve ser firmado. Com esse objetivo, as Diretrizes também almejavam uma relação mais estreita entre instituições de nível superior e escolas, a fim de que professores da educação básica também pudessem retornar (da mesma forma que os licenciandos nessa nova proposta) para realizar formação continuada.

Nesse mesmo ano, aprovou-se e entrou em vigor a Resolução CNE/CES 18, na qual se estabelecem as “Diretrizes curriculares para os Cursos de Letras”. No documento ficou claro o atrelamento das reformulações dos projetos pedagógicos desses cursos superiores a partir dos pareceres CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001. No segundo artigo do texto, está explicitado que esse projeto pedagógico deverá conter:

- a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- b) as competências gerais e habilidades específicas a serem desenvolvidas durante o período de formação;
- c) os conteúdos caracterizados básicos e os conteúdos caracterizadores de formação profissional, inclusive os conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas;
- d) a estruturação do curso;
- e) as formas de avaliação.

Definiu-se ainda a carga horária para os cursos de Letras (bacharelado e licenciatura), no artigo 3º, acatando a Resolução CNE/CP 1 de 2002 e CNE/CP 2/2002 e do Parecer CNE/CP 028/2001. Assim, para os cursos de licenciatura estipula-se a integralização de, no mínimo 2800 h, em no mínimo 3 anos, subdivididas da seguinte forma:

- I - 400h de prática como componente curricular vivenciadas ao longo do curso;

- II - 400h de estágio supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
 - III - 1800 h de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
 - IV - 200h para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.
- (BRASIL, 2001b, p.1)

O aumento da carga horária destinada ao estágio supervisionado (vigorava a obrigatoriedade de 200h) foi uma das medidas adotadas para romper com a racionalidade técnica na formação inicial docente (modelo 3+1). Observou-se que o privilégio das disciplinas ditas teóricas não gerava, como se esperava inicialmente, uma melhora na atuação dos egressos. Assim, sinalizava-se a necessidade de se equilibrar a prática e a formação teórica-acadêmica, visto que nunca houve antes uma equiparação entre elas. A resolução de 2015 avança em alguns sentidos para a articulação delas, reiterando a CH de práticas para a formação inicial docente.

1.1.4. CONSOLIDAÇÃO DE UMA IDENTIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE: A RESOLUÇÃO 2015

As diretrizes dos primeiros anos do século XXI, perduraram até 2015, quando uma nova resolução, a CNE/CP n. 02/2015 foi homologada. Em seu texto alguns conceitos e palavras são reiteradamente usados: formação inicial e continuada; interdisciplinaridade; articulação entre sistemas de ensino; além da necessidade de se reforçar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

O documento divide-se em 8 capítulos: I - Disposições gerais; II - Formação dos profissionais do magistério da educação básica: base comum nacional; III - Do egresso da formação inicial e continuada; IV - Da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior; V - Da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior: estrutura e currículo; VI - Da formação continuada dos profissionais do magistério; VII - Dos profissionais do magistério e sua valorização; VIII - Das disposições transitórias. O prazo estipulado para que as instituições levassem em consideração o disposto na resolução era de dois anos, ou seja, até julho de 2017, prazo em que se revogavam as resoluções de CNE/CP 1 e 2/2002.

Logo nos parágrafos 1º, 2º e 3º do Artigo 1º, há a articulação entre instituições formadoras e sistemas de ensino nos moldes das Diretrizes Curriculares Nacionais, indicando-as em seus Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e prevendo ainda nesses instrumentos institucionais a garantia de formação continuada aos

professores. Percebe-se, no início do documento, que se entende a formação do profissional do magistério como um processo contínuo e não esgotável na formação inicial, inclusive para atingir as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE)¹³, por meio da Lei no. 13.005/2014. Assim, o parágrafo 3º do Artigo 3º afirma que a "formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional" cuja obrigatoriedade de responsabilidade é dos entes federados, desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas nos sistemas de ensino e mantidas por meio de relações de colaboração.

Estabelecem-se, no parágrafo 5º do artigo 3º, os princípios da formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

- I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;
- II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com 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 grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;
- III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições;
- IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras;
- V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- VI - o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério;
- VII - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação;
- VIII - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;
- IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação;

¹³ O Plano Nacional da Educação (PNE) pode ser consultado no link: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> e as metas estabelecidas se encontram nos anexos.

X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica;
XI - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais. (BRASIL, 2015, p. 4-5)

Verifica-se, nesse Artigo 3º, o reforço de preparação do docente na formação inicial para atendimento das comunidades indígenas, quilombolas, além de um projeto de formação em cooperação por meio de fóruns entre os sistemas de ensino para que se contemplassem também questões socioambientais, étnico-raciais, de gênero como princípio da equidade. Ainda sobre a formação todo o Capítulo seguinte, o II, versa sobre ela e a Base Curricular Comum Nacional (BNCC), a qual fora pensada numa concepção de "educação como processo emancipatório e permanente". Para isso, o egresso deveria ser preparado para implementar práticas interdisciplinares, capacidade de realizar pesquisas, aliando a tríade sustentadora da universidade (ensino, pesquisa e extensão) e competente no uso das tecnologias da informação e comunicação.

O capítulo III, sobre os egressos da formação inicial e continuada, apresenta os incisos do parágrafo único do Artigo 7º um direcionamento para um ensino que visasse a interdisciplinaridade e que os PPCs do ensino superior levassem em consideração a escola de educação básica, em especial a pública. Parece, com isso, um adiantamento do que viria: educação baseada em competências e habilidades a partir da formulação da lei da Reforma do Ensino Médio e da BNCC.

O artigo 8º projeta um egresso de licenciatura que tenha, além dos conhecimentos técnicos e pedagógicos, uma série de competências e habilidades pouco provável de serem atingidas somente na formação inicial, tais como: conhecimento e reconhecimento de diferentes políticas públicas e sua implicação na educação; participação na gestão; pesquisa sobre os diferentes contextos de seus alunos e processos de aprendizagem; identificação e mitigação de problemas sociais, históricos, culturais e ambientais; etc. Isso porque levar a cabo todo esse conhecimento demanda de tempo e experiências nesses contextos. Convém lembrar, entretanto, que o documento foi feito pensando numa formação docente para além da inicial, especialmente porque destina um capítulo à formação continuada. Aquela é entendida no capítulo IV como cursos de graduação em licenciatura; cursos de formação pedagógica para não licenciados e segunda licenciatura, sendo oferecida preferencialmente em cursos presenciais.

Sobre a estrutura e currículos dos cursos de formação inicial, o capítulo V, em relação à CNE/CP 2/2002, aumenta a carga horária dos cursos de graduação de licenciatura, ficando assim determinada:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
- III - **pelo menos** 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;
- IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. (BRASIL, 2015, p.11)

As horas de atividade teórico-práticas são desde participação em congressos, projetos de pesquisa de iniciação científica, de iniciação à docência, monitorias e extensão, além de mobilidade estudantil, etc.

Sobre a formação, há um forte indicativo "de efetiva e concomitante articulação entre teoria e prática" as quais devem fornecer elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência. Para isso, o estágio supervisionado é considerado "uma atividade intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico", sendo obrigatória no percurso formativo. Ainda, determina-se que, em cursos de formação pedagógica complementar (disposta de forma emergencial e provisória no documento, cuja extinção seria analisada no prazo máximo de 5 anos), uma carga horária de 300h. Já para os que cursassem segunda licenciatura, haveria a possibilidade de redução de 100h de atividades de estágio, desde que já fossem portadores de diploma de licenciatura comprovando atividade docente no magistério da educação básica.

O capítulo VI traz algo novo em relação a tratativas anteriores de formação docente: a formação continuada. Para isso, estabelece a necessidade de oferta de cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que visem a agregar novos saberes e práticas, sempre articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação. Estabelece ainda carga horária mínima para cursos de atualização (20h a 80h) e para cursos de aperfeiçoamento (180h).

Por fim, o capítulo VIII é também de suma importância, pois versa sobre a valorização dos profissionais do magistério, a qual deve ser assegurada na sua formação e, principalmente, por plano de carreira (de progressão diferenciada apenas pela titulação). O parágrafo 3º do Artigo 18 é bem elucidativo do que isso compreende:

A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério, tais como:

- I - preparação de aula, estudos, pesquisa e demais atividades formativas;
- II - participação na elaboração e efetivação do projeto político-pedagógico da instituição educativa;
- III - orientação e acompanhamento de estudantes;
- IV - avaliação de estudantes, de trabalhos e atividades pedagógicas;
- V - reuniões com pais, conselhos ou colegiados escolares; VI - participação em reuniões e grupos de estudo e/ou de trabalho, de coordenação pedagógica e gestão da escola;
- VII - atividades de desenvolvimento profissional;
- VIII - outras atividades de natureza semelhante e relacionadas à comunidade escolar na qual se insere a atividade profissional. (BRASIL, 2015, p.15)

Houve muitos avanços que iam ao encontro do projeto nacional educacional que se buscava estabelecer. Vale ressaltar que, anteriormente a essa resolução, entre os anos de 2004 a 2010 houve aumento de vagas nas universidades públicas (Reuni); a unificação de escolas técnicas federais, com a criação dos Institutos Federais, medidas que comprovam um investimento do Estado na promoção da educação básica (era necessário realizar algo para melhorar os indicadores internacionais de avaliação recebidos pela educação nacional), bem como valorização do profissional de magistério, cuja primeira iniciativa fora a lei federal 11.738/2008 (conhecida como a Lei do Piso), em que se estipulava a remuneração mínima para os professores da educação básica, além de fixar 1/3 da jornada de trabalho para atividades extraclasse, tais como planejamento, preparação e correção de atividades. Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE) havia sido aprovado no ano anterior (a Lei 13.005/2014) o qual instituíria 20 metas a serem alcançadas, sendo algumas delas: erradicação do analfabetismo; aumento da escolaridade média do brasileiro; oferecimento de cursos técnicos; universalização da educação básica com fomento da qualidade; ***elevação da qualidade do ensino superior por meio da maior oferta em vagas para cursos de pós-graduação, assim como de professores, cuja meta era formar em 50% dos profissionais em nível de pós-graduação; valorização da carreira docente,***

em especial com equiparação salarial entre os diferentes sistemas educacionais e finalmente, aumento do investimento do PIB em até 10%¹⁴.

A elevação da qualidade do ensino superior e da oferta de vagas em cursos de pós-graduação foi visível entre 2004 a 2014, o que reitera o projeto educacional que se estabelecia com Reuni, PNE e Lei do Piso. Nesse sentido, a valorização da carreira tem sido uma realidade nos IFs, especialmente. Nesse contexto, em geral, há corpo docente altamente qualificado, com plano de carreira com incentivo à formação acadêmica e equiparação salarial dos professores de Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) ao do Magistério Superior Federal. Esta pesquisa é fruto desse incentivo, tanto por possibilitar que me afastasse da sala de aula para pesquisar, como por poder fazer isso sem cortes de salário. Além disso, a instituição entende que profissionais melhores qualificados academicamente devolvem à instituição o que receberam e proporcionam uma educação de melhor qualidade a seus estudantes.

Infelizmente, esse incentivo está comprometido com o sucateamento das universidades e IFs, decorrente do golpe político de destituição da presidenta, Dilma Roussef, em 2016, o que também repercutiu nas políticas públicas educacionais.

1.1.5 ENFRAQUECIMENTO DA IDENTIDADE DE FORMAÇÃO DOCENTE: A RESOLUÇÃO DE 2019

Após o golpe político em 2016, houve a aprovação da Reforma do Ensino Médio, por meio da Lei nº 13.415/2017, que alterou a LDB e estabeleceu uma mudança na estrutura dessa etapa da Educação Básica, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais inflexível, com a obrigação de seguimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suposta oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, por meio dos itinerários formativos¹⁵, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional, sob o pretexto de oferecer mais

¹⁴ grifo nosso.

¹⁵ Ainda que se estabeleça no documento a possibilidade de escolha do aluno por seu percurso formativo, sabemos que isso não se efetiva na prática. Fica relegado às escolas particulares uma educação quase exclusiva propedêutica e aos alunos de escolas públicas um ensino tecnicista, fundamentado exclusivamente nas necessidades do mercado de trabalho. A estes serão retiradas as mínimas condições para prosseguimento no ensino superior, aumentando a distância e desigualdades entre os jovens mais abastados e os mais pobres. Ademais, a falácia dos itinerários formativos faz com que estudantes fiquem sem disciplinas basilares, como Filosofia, Biologia, Sociologia, Artes, entre outras, retiradas ou com CH reduzidas para que entrem disciplinas como “Projeto de Vida” e “Empreendedorismo”, fazendo com que o jovem seja levado a acreditar que sua ascensão social depende única e exclusivamente de seu mérito (a famosa meritocracia) e que a escola tem o papel de enveredá-lo para esse caminho.

qualidade e ser mais atrativa à educação dos jovens. Além disso, a lei também modificou a formação docente, atrelando-a à BNCC, forçando a criação de uma nova resolução com diretrizes curriculares para as licenciaturas.

Dessa forma, em dezembro de 2019, foi aprovada a Resolução Nº 2, de 20 de dezembro de 2019: as novas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica”, as quais apresentam instruções e normas para a atualização e organização curricular dos cursos superiores de formação docente, além de instituir a Base Nacional Comum para a Formação dos Professores da Educação Básica (BCN-Formação), que elenca as competências básicas que os futuros professores devem possuir ao final do seu percurso de formação. Para isso, o texto baseia-se nas alterações sofridas na LDB, a qual atrela a formação à BNCC e estipula um prazo de dois anos para sua implementação para os currículos que não haviam se adaptado à resolução de 2015, e três anos para os que a seguiam.

São 9 capítulos que compõem o texto: I- do Objeto; II- Dos fundamentos e da política da formação docente; III - Da organização curricular dos cursos superiores para a formação docente; IV - Dos cursos de licenciatura; V - Da formação em segunda licenciatura; VI - Da Formação pedagógica para graduados; VII - Da formação para atividades pedagógicas e de gestão; VIII - Do processo avaliativo interno e externo; IX - Das disposições transitórias e finais.

O que inicialmente chama a atenção no documento é que não há mais qualquer menção à formação continuada¹⁶. A resolução trata exclusivamente da formação inicial e é bastante otimista em relação à formação que se espera, pois, solicita que o estudante e, conseqüentemente seu formador, tenham conhecimento das diferentes teorias pedagógicas, específicas, tecnológicas, sociais e de aprendizagem, além das legislações que embasam a profissão docente e sua história no contexto nacional. Percebe-se muito a presença de uma responsabilização (nomeada como engajamento) do educando em sua formação e função social, a qual deve estar pautada na reflexão e adequação às exigências da BNCC - Educação Básica. Não

¹⁶ A resolução que versa sobre a formação continuada saiu quase um ano após às novas diretrizes curriculares para a formação inicial. A CNE/CP 1/2020 foi publicada em 27 de outubro de 2020 e dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a Formação Continuada de professores da EB e institui a BNC-Formação Continuada. Leva em consideração as metas 15, 16 do PNE e indica como prioridade o desenvolvimento das Competências Gerais da BCN-Formação. Para isso dispõe de carga horária para os cursos e as suas diretrizes, mas não menciona a quem compete a formação continuada nem a relação dela com remuneração ou planos de carreira, por exemplo. Dá a entender que caberá ao docente a busca constante por profissionalização e atualização, considerando-as basilares para a carreira docente.

há, tampouco, qualquer menção no documento sobre a valorização do profissional da educação, em especial, plano de carreira ou remuneração, o que, ao nosso ver, é um retrocesso.

O primeiro capítulo, Do Objeto, versa sobre os objetivos da resolução: apresentar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação. Nos artigos 2º a 4º, estabelece-se que a formação deve contemplar dois tipos de competências: 1) geral da docência estipulado pela BNCC e 2) específicas, as quais se subdividem em 3, a saber: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Os parágrafos 1º, 2º e 3º assim os descrevem:

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes:

- I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;
- II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;
- III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e
- IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações:

- I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;
- II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;
- III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e
- IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas:

- I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;
- II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;
- III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e
- IV - engajar-se profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar. (BRASIL, 2019, p.2)

Do Capítulo 2º "Dos fundamentos e da política da formação docente", ressaltamos o artigo 7º no qual se apresentam os princípios que norteiam a política de formação, reiterando a consonância com a BNCC. Em seus vários incisos, há um em especial que chama a atenção: o II - "a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão". Esta é a única menção que o documento faz de valorização, mas não a atrela a políticas públicas de reconhecimento financeiro e social do professor na e para a sociedade civil, algo que se via explicitamente na resolução anterior, de 2015. Parece-nos que alguns outros incisos foram extraídos do documento anterior, mas

ficam fora de contexto, tais como o VI e VII que versam sobre a formação continuada como necessária à profissionalização e que deveria ser atrelada à inicial.

O que salientamos do capítulo 3º é a organização que se faz dos cursos superiores, cujos princípios norteadores vão desde o compromisso com a igualdade e a equidade educacional (o que sabemos que na prática não acontecerá nos diferentes sistemas de ensino) fundantes da BNCC; fortalecimento de responsabilidade e protagonismo do licenciando em seu desenvolvimento profissional; integração entre a teoria e prática; engajamento com a equipe docente da Educação Básica; estabelecimento de parcerias; aproveitamento de tempo e espaços de prática nas áreas do conhecimento, de modo a flexibilizar currículos, itinerários formativos, projetos de vida dos estudantes, etc. E, para que isso seja possível, o documento apresenta como fundamentos pedagógicos para os cursos de formação inicial: desenvolvimento de leitura e produção de texto em língua portuguesa e domínio da variedade padrão (o que é uma exigência nova, apesar de todos os cursos de graduação das universidades públicas oferecerem disciplina de leitura e produção de texto ou comunicação em língua portuguesa); adoção de tecnologias e metodologias inovadoras e digitais para aprendizagem contextualizada e significativa, cujos preceitos estão na BNCC; avaliação constante do processo formativo; compreensão de que a escola de Educação Básica é local privilegiado para a formação inicial, prática e pesquisa; base científica para a tomada de decisões. Também se preceitua a articulação de "ofertas de licenciaturas aos demais cursos e programas da formação docente, por meio da institucionalização de unidades integradas de formação de professores", a fim de que possam ser realizadas pesquisas e formação interdisciplinares.

O Capítulo 4 traz modificações estruturantes dos currículos de licenciaturas, a começar pela carga horária e sua distribuição no percurso formativo. Estipula organização em três grupos com carga horária de 3200h, distribuídas da seguinte forma:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:

- a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e
- b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora. Parágrafo único. Pode haver aproveitamento de formação e de experiências anteriores, desde que desenvolvidas em instituições de ensino e em outras atividades, nos termos do inciso III do Parágrafo único do art. 61 da LDB (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009) (BRASIL, 2019, p.6)

É interessante notar que, no artigo 12, sobre o Grupo I, determina-se que seja ofertado, a partir do primeiro ano (ainda que depois com o artigo 13 pareça que devam ser conhecimentos do primeiro ano¹⁷), integrando-se as três dimensões das competências profissionais docentes – conhecimento, prática e engajamento profissionais da Educação Básica. Assim, há uma série de temáticas que são elencadas como integrantes desse grupo, tais como: legislação e história da educação brasileira; currículo nacional, estadual e municipal; didática e seus fundamentos; metodologias; gestão escolar; interpretação dos dispositivos legais nacionais e internacionais de avaliação da qualidade do ensino; compreensão do sistema de ensino e de especificidades da educação especial; etc.

Sobre os conteúdos e/ou temáticas específicas, menciona-se a divisão decorrente das diferentes etapas da educação básica: educação infantil; ensino fundamental I; ensino fundamental II e ensino médio. Comuns às três, estão 10 habilidades presentes no parágrafo 1º do Artigo 13:

- I - proficiência em Língua Portuguesa falada e escrita, leitura, produção e utilização dos diferentes gêneros de textos, bem como a prática de registro e comunicação, levando-se em consideração o domínio da norma culta;
- II - conhecimento da Matemática para instrumentalizar as atividades de conhecimento, produção, interpretação e uso das estatísticas e indicadores educacionais;
- III - compreensão do conhecimento pedagógico do conteúdo proposto para o curso e da vivência dos estudantes com esse conteúdo;
- IV - vivência, aprendizagem e utilização da linguagem digital em situações de ensino e de aprendizagem na Educação Básica;
- V - resolução de problemas, engajamento em processos investigativos de aprendizagem, atividades de mediação e intervenção na realidade, realização de projetos e trabalhos coletivos, e adoção de outras estratégias que propiciem o contato prático com o mundo da educação e da escola;

¹⁷ “Para o Grupo II, que compreende o aprofundamento de estudos na etapa e/ou no componente curricular ou área de conhecimento, a carga horária de 1600h deve efetivar-se do 2º ao 4º ano, segundo os três tipos de cursos, respectivamente destinados a Educação Infantil, Ensino Fundamental II e Ensino Médio”. (BRASIL, 2019, p.7). Conforme a citação acima, ao restringir o ensino do Grupo II a partir do 2º ano, subentende-se que, no primeiro ano de curso de licenciatura, os conteúdos e conhecimentos do Grupo I devem compor sua carga horária letiva. Isso não quer dizer que não seja possível incluir conteúdos desse Grupo nos demais anos de formação docente, mas impede que os conteúdos do Grupo II estejam no primeiro ano.

VI - articulação entre as atividades práticas realizadas na escola e na sala de aula com as que serão efetivadas durante o estágio supervisionado;
VII - vivência e aprendizagem de metodologias e estratégias que desenvolvam, nos estudantes, a criatividade e a inovação, devendo ser considerada a diversidade como recurso enriquecedor da aprendizagem;
VIII - alfabetização, domínio de seus fundamentos e domínio pedagógico dos processos e das aprendizagens envolvidas, com centralidade nos resultados quanto à fluência em leitura, à compreensão de textos e à produção de escrita das crianças, dos jovens e dos adultos;
IX - articulação entre os conteúdos das áreas e os componentes da BNCC-Formação com os fundamentos políticos referentes à equidade, à igualdade e à compreensão do compromisso do professor com o conteúdo a ser aprendido; e
X - engajamento com sua formação e seu desenvolvimento profissional, participação e comprometimento com a escola, com as relações interpessoais, sociais e emocionais. (BRASIL, 2019, p. 7-8)

Nos parágrafos 2º, 3º e 4º ainda do Artigo 13, aparecem as temáticas específicas de cada etapa da Educação Básica, além dos conteúdos da área, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento previstos pela BNCC e correspondentes competências e habilidades, dispostos no parágrafo 5º. Ao nosso ver, parece contraproducente, como para Freitas (2022), que os conteúdos específicos da licenciatura sejam deixados para a partir do segundo ano, pois isso fará com que os alunos matriculados não se vejam contemplados por essas disciplinas no primeiro ano e há a possibilidade de evasão ainda maior do que já temos nas licenciaturas.

O artigo 15 versa sobre o Grupo III, no qual se incluem as 400h de estágio supervisionado em ambiente de ensino e aprendizagem e 400h de atividades práticas dos componentes curriculares dos grupos I e II, devendo ser articulada desde o primeiro ano de curso. Ainda o documento ressalta a necessidade de haver, para o estágio, um professor formador que acompanhe este aluno na escola e um professor supervisor com experiência, de modo que o licenciando possa articular saberes advindos da academia e da realidade escolar. Recomenda-se que a forma de comprovação da carga horária prática seja por meio de portfólio, no qual compilarão as evidências "das aprendizagens do licenciando requeridas para a docência, tais como planejamento, avaliação e conhecimento do conteúdo", bem como o "planejamento de sequências didáticas, na aplicação de aulas, na aprendizagem dos educandos e nas devolutivas dadas pelo professor." (BRASIL, 2019, p.9).

Chama a atenção o Artigo 18, em que se retoma a possibilidade de formação de docentes para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental por meio

de cursos em nível médio, na modalidade Normal, algo que havia sido superado na CNE/CP n.2/2015.

Por fim, há o capítulo "Do Processo Avaliativo Interno e Externo" que estabelece metas de avaliação interna e externa, por meio de exames para egressos. Há também a menção de controle maior por parte do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), que enviará a cada dois anos um novo modelo de avaliação *in loco*, o que mais parece uma fiscalização às instituições superiores de Ensino, haja vista a obrigatoriedade em se utilizar a BNCC para a adequação dos currículos dessas licenciaturas.

Freitas (2021) tem discutido como a BCN-Formação impacta negativamente as licenciaturas. Uma das críticas que faz é a de que estas voltarão a ser apenas um momento de instrumentalização do licenciando para a atividade que desempenhará após a sua formação inicial. Desse modo, retira a autonomia das universidades em promover uma educação crítica, haja vista a constante avaliação que passarão por meio do INEP. Além disso, a pesquisadora entende que, em cursos de licenciatura em Letras, com dupla habilitação, a carga horária destinada aos estágios supervisionados (presente no grupo III) será ampliada, assim como dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos, presentes no Grupo II. Isso se mostra um problema a seu ver, porque um estudante de Letras, com habilitação dupla passará mais anos dentro da universidade e ao sair, se deparará com uma dura realidade de baixa remuneração e valorização social, o que, certamente, fará com que os cursos dessa natureza deixem de ser procurados pelos estudantes.

A partir desse breve levantamento que se fez sobre a história da formação docente no país, por meio dos documentos legais que orientam a formação em nível superior, atualmente, percebemos que sempre há um retorno ao passado: ora para contrabalancear a prática em favor da teoria ou vice-versa, mas que houve predomínio da racionalidade técnica na formação até as últimas décadas. Também pôde-se verificar que a formação docente, em nível superior é muito recente (menos de 30 anos, de fato, a partir da LDB de 1996) no país e as políticas públicas que tratam dela são muito instáveis, sendo levadas por interesses econômicos e políticos e não como uma política de Estado. Atualmente, o que vigora é a BNCC para a Educação Básica e os impactos que ela tem trazido (até o ano de 2023) voltaram a ser discutidos – como com a solicitação de diferentes entidades de revogação do Novo Ensino Médio

e revogação também das BCN-Formação – dada a mudança governamental decorrente das eleições de 2022. É importante salientar esse espaço-tempo vivenciado que também corrobora a instabilidade da e na formação inicial docente e da EB.

Ademais do apanhado histórico legal de diretrizes e histórico da formação docente no país, convém apresentar como a história da rede Federal de Ensino Técnico e Tecnológico tem se constituído em um lócus de formação docente no país.

1.2 INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE.

A rede de educação técnica e tecnológica é bastante antiga, conforme relata Pacheco (2011), já que se iniciou com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices em 1909, no decreto presidencial assinado por Danilo Peçanha. Entretanto, a educação profissionalizante tem como marco inicial a criação do Colégio das Fábricas, com o decreto do então Príncipe Regente João VI, em 1809, momento em que as empresas manufatureiras foram proibidas de atuar em solo brasileiro (BRASIL, 1999). Após 7 anos, em 1816, cria-se uma Escola de Belas Artes, cujo propósito era “articular o ensino de ciências e de desenho para os ofícios mecânicos” (BRASIL, 1999, p.4).

Em 1840, construíram-se dez Casas de Educandos e Artífices nas capitais de província com o intuito de atender menores abandonados, o que demonstra uma das justificativas de ensino profissionalizante: um ensino voltado a “amparar órfãos e os demais desvalidos da sorte” (BRASIL, 1999, p.3-4). Isso se confirma em 1854, por meio do Decreto Imperial, com a criação de estabelecimentos especiais para menores abandonados, os Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos, local onde aprendiam a ler e escrever e depois encaminhados às oficinas públicas e particulares, com contratos fiscalizados pelo Juizado de Órfãos (BRASIL, 1999, p.4).

No início do século XX, o ensino profissional continuou mantendo a mesma linha assistencialista do século anterior, mas se tornou mais organizado, seu foco passou a ser a preparação de operários para o exercício profissional. Para isso, vinculou-se ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, o que consolidou o desenvolvimento de um ensino industrial, comercial e agrícola. As Escolas de Aprendizes Artífices criadas por Nilo Peçanha, em 1910, anteriormente mencionadas, com objetivo de ofertar ensino industrial. Neste mesmo ano, reorganizou-se o ensino agrícola no país para formar “chefes de cultura, administradores e capatazes” (BRASIL, 1999, p.4).

Em 1930, após uma série de debates na Câmara de Deputados levadas a cabo na década anterior, cria-se a comissão Serviço de Remodelagem do Ensino Profissional Técnico, propondo a expansão do ensino profissional a todos, pobres e ricos. Nessa mesma época, surgem os Ministérios da Educação e Saúde Pública e do Trabalho, Indústria e Comércio. Com isso, as Escolas de Aprendizes e Artífices convertem-se em Liceus Industriais, vigorando como escolas industriais e técnicas de 1942 a 1959.

Em 1942, um importante conjunto de Leis Orgânicas do Ensino foi aprovado, a conhecida Reforma Capanema. Por meio da Constituição de 1937, determina-se que o ensino vocacional e pré-vocacional são deveres do Estado e que deveriam ser cumpridos em colaboração com empresas e sindicatos econômicos, o que auxiliou na criação de entidades especializadas como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Em 1946, as antigas escolas de Aprendizes Artífices converteram-se em escolas técnicas federais (BRASIL, 1999). No Governo Vargas, mais precisamente em 1942, por meio de um decreto-lei, estabeleceu-se o conceito de menor aprendiz dentro da legislação trabalhista e outro decreto-lei dispôs sobre a “Organização da Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial”. Assim, até meados do século XXI, o ensino profissional se consolidou, mas não deixando de ser marginalizado como uma educação de segunda categoria.

O Parecer CNE/CEB nº. 16/99 ressaltou que mesmo com os avanços da educação profissional, ainda no Conjunto das Leis Orgânicas da Educação Nacional, percebia-se claramente uma dicotomia entre o ensino secundário e normal (oferecido para formar as elites condutoras do país) e o ensino profissional (destinado aos filhos de operários, desvalidos da sorte e para aqueles que precisavam ingressar precocemente na força de trabalho). Isso se mostrava também na jurisdição de cada modalidade de ensino: ensino secundário, normal e superior eram competência do Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores, enquanto o ensino profissional vinculava-se ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Somente depois de 1930, a cisão foi rompida e os dois ramos subordinaram-se ao Ministério da Educação e Saúde Pública, apesar de apenas formalmente. Isso porque não havia espaço para a circulação de estudos entre acadêmico e profissional. Somente a partir de 1950 é que se permitiu a equivalência entre os estudos acadêmicos e profissionalizantes, por meio da Lei Federal no. 1076/50, na qual se instituiu a possibilidade de concluintes de cursos profissionais continuarem seus estudos acadêmicos em nível superior, desde

que possuísem exames de disciplinas não estudadas naqueles cursos e provassem “possuir nível de conhecimento indispensável à realização dos aludidos estudos” (BRASIL, 1999, p.6). Mas foi somente em 1953 que esse regime de equivalência passou a ter efeito.

Com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei Federal no. 4024/61), em 1961, oportunizou-se a plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível, na qual ensino profissional equiparou-se em termos de equivalência e continuidade de estudos ao ensino acadêmico: “Todos os ramos e modalidades de ensino passam a ser equivalentes, para fins de continuidade de estudos em níveis subsequentes” (BRASIL, 1999, p.7).

Os anos de 1961 e 1971 tiveram dois documentos que marcaram a história da educação profissional no país. Aquele devido à Lei Federal no. 4024/61 que implementou algumas iniciativas orientadas para a profissionalização de jovens (como Ginásios Orientados para o Trabalho e o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino) e esta devido à Lei Federal 5692/71 que reformula aquela e generalizou a profissionalização no ensino médio, entendido como o segundo grau. Essa lei explica grande parte do quadro atual da educação profissional, especialmente nas questões negativas, tais como

a introdução generalizada do ensino profissional no segundo grau sem a preocupação de preservação da carga horária destinada à formação de base; o desmantelamento das redes públicas de ensino técnico então existentes; descaracterização das redes de ensino secundário e normal mantidas por estados e municípios; a criação de uma falsa imagem da formação profissional como solução para os problemas de emprego, o que causou a criação de muitos cursos mais por imposição legal e motivação político-eleitoral que por demandas reais da sociedade. (BRASIL, 1999, p.7)

Com isso, a educação profissional deixou de ser limitada às instituições especializadas e, com oferta difusa, recaiu também sobre os sistemas públicos estaduais, os quais já estavam deteriorados devido ao crescimento quantitativo que o primeiro grau ocasionava. A qualidade da educação oferecida pelas instituições profissionais especializadas fora mantida, mas os sistemas públicos deixaram de receber o necessário apoio financeiro para manter a qualidade compatível.

Em 1982, a Lei Federal nº. 7044 tornou facultativa a profissionalização no ensino de segundo grau, o que voltou a restringi-la às instituições especializadas. Com isso, muitas escolas de segundo grau reverteram suas grades curriculares apenas para ensino acadêmico (BRASIL, 1999, p.7).

Foi somente em 1996, com a atualização da LDB, que se configurou uma nova identidade para o ensino médio, passando a ser entendido como uma “etapa de consolidação da educação básica, de aprimoramento do educando como pessoa humana, de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental para continuar aprendendo e de preparação básica para o trabalho e cidadania.” (BRASIL,1999, p.8). Ao entender a “educação profissional como integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduzindo ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL,1999, p.8), rompeu com os enfoques assistencialistas e economicistas dados à educação profissional, ao concebê-la como integral. Apesar disso, há uma distinção de dois níveis de educação escolar no Brasil: educação básica e superior, sendo a primeira a formação comum indispensável para o desenvolvimento da cidadania e que lhe fornecerá meios de progredir no trabalho e em estudos posteriores e a educação superior será aquela que lhe consolidará o profissional. Entende-se também que após o ensino médio, tudo é educação profissional, assim, tanto ensino técnico e tecnológico quanto os cursos sequenciais; o que os difere é o nível de exigência das competências e da qualificação dos egressos, da densidade do currículo e respectiva carga horária (BRASIL, 1999, p.8)

Percebe-se que ao longo desse percurso, essa rede de escolas foi se configurando prioritariamente como agrícola (modelo escola-fazenda vinculadas as Ministério da Agricultura, passando, em 1967 para o Ministério da Educação e Cultura, a escolas agrícolas). De acordo com Pacheco (2011), as escolas federais do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná se transformaram em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) em 1978, convertendo-se em Centros Universitários e, portanto, passaram ao escopo da Educação Superior. A partir disso, ao longo da década de 1990, várias outras escolas agrotécnicas federais se tornaram CEFET, formando a base do sistema nacional de educação tecnológica em 1994 (PACHECO, 2011, p.48).

Ao longo do mandato do Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, pouco se consolidou no âmbito das escolas federais (apesar de a LDB de 96 tratar dela) e, de fato, em 1998, o governo chegou a proibir a construção de novas escolas federais. Houve também uma série de atos normativos direcionando essas instituições para oferta de vagas predominantemente de cursos superiores e relegando o ensino médio regular e cursos técnicos à responsabilidade dos estados e iniciativa privada, momento em que se consolidavam as prerrogativas da LDB de

1996. Ainda nesse sentido, a LDB apresentava um capítulo específico sobre a educação profissional, direcionando-a a articular-se, de forma inovadora, à educação básica, apesar de documentos posteriores defenderem a cisão entre ensino médio e profissional, com a justificativa de que dar ao “aluno flexibilidade na escolha de seu itinerário de educação profissional, não ficando preso à rigidez de uma habilitação profissional vinculada a um ensino de três ou quatro anos” (BRASIL, 1999, p.9).

Algo que chama a atenção no Parecer CNE 16/99 é a ideia de certificação por competências e flexibilização do currículo, que parece antever os princípios norteadores do projeto de Base Nacional Comum Curricular promulgada em 2020 e que entra em vigor em 2022, a qual também afeta diretamente a formação docente, por meio da, já discutida nesta tese, BCN-Formação.

Somente em 2008, com a Lei Federal no.11.892, de criação dos Institutos Federais, é que de fato se buscou conciliar uma educação básica propedêutica com formação profissional para estudantes de ensino médio. Para isso, apostou-se na integração entre as modalidades de ensino, além de ofertar ensino técnico subsequente aos alunos egressos do ensino Médio e concomitante para aqueles que o cursavam em outra instituição de ensino. Ademais, com a verticalização das instituições, foi possível abranger Educação Básica (com cursos de ensino médio e mesmo educação de jovens e adultos), Ensino Técnico (nível médio), Superior (Tecnológico e Graduações) e Pós-graduação (Lato e Stricto Sensu). Abarcam a rede federal as antigas Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais; os Centros Federais de Educação Tecnológicas; Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais; a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e Colégio Pedro II.

De 2008 a 2016 houve grande crescimento da Rede Federal e, segundo a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC-MEC), em 2019, constava de 38 Institutos Federais espalhados pelo Brasil; 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), a UTFPR e 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais, além do Colégio Pedro II, o que abrange 661 campi distribuídos nas 27 unidades federativas nacionais.

O principal objetivo dos Institutos, de acordo com a Lei no. 11.892/2008 é “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008b, p.4), sendo indicado no Artigo 8º da mesma lei que deverá garantir um mínimo de 50% de suas vagas para essa modalidade. Entretanto, como já mencionado anteriormente, as instituições também

podem e devem ofertar cursos superiores, em especial, destacam-se os de licenciatura, indicado no inciso VI do *caput* do Artigo 7º. Para isso, indica, ainda no Artigo 8º um mínimo de 20% de suas vagas para essa modalidade. Assim, vê-se que desde sua criação, a oferta de cursos de licenciatura já estava definida, devido ao déficit de professores de algumas áreas em diferentes regiões do país e especialmente nas regiões mais interioranas brasileiras. Há ainda um parágrafo no referido artigo, no 2º em que se apregoa a possibilidade de aumento do percentual destinado à formação docente em casos em que haja uma demanda social que pode autorizar via Conselho Superior com anuência do MEC autorizar para até 50% dos alunos matriculados (BRASIL, 2008, p.5).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), assim como muitas outras escolas federais, originou-se da Escola de Aprendizizes e Artífices de São Paulo, criada em 1909 com o decreto assinado por Nilo Peçanha. Foi convertida em Liceu Industrial em 1936 e tornou-se Escola Industrial e Técnica em 1942. Em 1959, tornou-se autarquia por meio da Lei no. 3.552, em 1959 e, em 1978, converteu-se em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), mantendo-se assim até 2008, quando foi renomeada como IFSP.

Atualmente conta com 37 campi ativos, coordenados pela reitoria que está em São Paulo, capital e possuía em 2019, conforme dados da Plataforma Nilo Peçanha, mais de 62 mil alunos matriculados em cursos técnicos integrados ao ensino médio, ensino superior tecnológicos e graduação (licenciatura e bacharelados), pós-graduação e cursos de formação inicial e continuada. Ressalta-se que desde sua mudança a Instituto Federal, passou a destinar 50% das vagas para os cursos técnicos e o mínimo de 20% das vagas em cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica. Oferece ainda, atualmente, cursos na modalidade a distância.

Haja vista que o objetivo do nosso trabalho é apresentar que o contexto de Desenvolvimento Profissional Docente depende também do ambiente em que ocorre, apresentar o histórico de constituição da rede federal de educação técnica e tecnológica pareceu-nos pertinente. Como há cursos diversos de licenciatura na instituição, sabemos que ela segue as regulamentações do MEC para a abertura de seus cursos.

Nesse sentido, apresentaremos na próxima seção as considerações a respeito da etapa formativa que envolve as práticas da licenciatura: os Estágios, indicando desde suas concepções nas legislações federais e institucionais do IFSP.

1.3 ESTÁGIO CURRICULAR E A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE.

Vimos ao longo da seção anterior, no item 1.1 sobre a história da formação docente no país, as diferentes etapas já transcorridas que se mostram como um ir e vir de tendências, as quais ora se enfatizava a preocupação com os conhecimentos teóricos, ora com o caráter prático que os cursos de licenciatura deveriam desenvolver. Sabe-se que, por muitos anos, essa dissociação entre teoria e prática gerou a lógica das licenciaturas de 3+1 e que isso começa a ser rompido, na história das licenciaturas, em 2002, com a inclusão de 400h desse componente curricular como necessário para a integralização de curso.

Isso porque o modelo 3+1 reforçava a ideia de hierarquização de conhecimentos teóricos em detrimento dos práticos, construída e alicerçada numa visão de professor como técnico, executor de modelos didáticos prontos (DINIZ-PEREIRA, 2008). Entretanto, entendemos o estágio como um campo de construção de conhecimento que visa a práxis educativa, voltada para compreender a prática social na qual os alunos de licenciatura serão inseridos no momento de estágio.

Corroboro a visão de Pimenta e Lima (2012a) de que se deve colocar o estágio em foco de análise a fim de responder algumas questões, dentre as quais, destaco: 1) O que é o estágio supervisionado como componente curricular? 2) Quais as finalidades nos cursos de formação? 3) Que fundamentos o embasam? 4) Como ocorre sua interação com as outras disciplinas dos cursos de formação de professores? 5) Como os professores estão planejando, operacionalizando e avaliando os estágios? Em especial, interessa-nos pensar em como o Estágio Supervisionado Curricular tem sido desenvolvido no IFSP e como os professores formadores o usam para seu Desenvolvimento Profissional Docente.

Entendemos o estágio como um campo de conhecimento e espaço de formação, cujo eixo é a pesquisa (PIMENTA; LIMA, 2012a, p.24) e que, portanto, precisa de uma visão mais ampla que só o “momento prático dentro da formação docente”. Quando ouvimos de um professor que aprendeu sua profissão na prática, percebemos que houve uma falha na formação inicial. Isso porque nem a teoria conseguiu ser transposta à prática e nem essa conseguiu fazer referência a qualquer fundamentação teórica ou mesmo virar Teoria (ALMEIDA FILHO, 2016a)¹⁸; com isso,

¹⁸ Almeida Filho (2016a) defende a necessidade de se construir a reflexão do professor a partir de desenvolvimento de uma teoria com T maiúsculo, entendida como aquela formalizada, organicamente em linguagem acessível a partir de resultados de pesquisa e trabalho teorizador de autores acreditados.

careceu-se de práxis – a qual poderia e deveria ser desenvolvida no estágio ao tomá-lo como eixo para atitude investigativa, no qual se envolve reflexão e intervenção. Isso se dá, muitas vezes, porque os currículos de licenciaturas são o que Pimenta e Lima (2006) chamam de aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes originou. E essa oposição entre teoria e prática se traduziu por muitos anos em carga horária desigual na estrutura curricular desses cursos de formação. Ainda que, a partir de 2002, haja ocorrido um aumento no número de horas destinada à prática (seja de Estágio ou mesmo de atividades teórico-práticas ou ainda com as de Prática como componente curricular), é fato que nos currículos as horas destinadas à formação teórica específica é superior à destinada à prática.

À vista disso, é importante que essa relação dialética entre teoria e prática (práxis) possa subsidiar a análise contextualizada dessa realidade e a ação na e sobre ela. Por ser um momento indispensável para a formação docente, esse componente curricular vem sendo discutido há décadas por especialistas da área de formação de professores, os quais apontam as diferentes concepções que influenciaram sua estruturação, os limites e potencialidades desse momento para a formação inicial de professores, as mudanças nas legislações, entre outras temáticas.

A seguir, apresentaremos uma contextualização das diferentes concepções de estágio e as legislações educacionais sobre o ECS, nacionais e específicas do IFSP.

1.3.1 AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

A compreensão do ECS se limita para grande parte das pessoas no lugar comum ou na visão ultrapassada do estudante inexperiente entrando no espaço dos profissionais. No âmbito da educação, o ECS é entendido no senso comum como o licenciando cheio de teorias e ideais conhecendo a “escola de verdade”. Entretanto, Pimenta e Lima (2012a), autoras do livro “Estágio e Docência”, livro referência para se esmiuçar as diferentes concepções de estágio para a formação docente e repensar a sua importância para a profissionalização do professor, apresentam quatro concepções principais de estágio que são tomadas para os currículos: 1) prática como imitação de modelos; 2) prática como instrumentalização técnica; 3) estágio como práxis e 4) estágio como pesquisa.

O primeiro, estágio como imitação de modelo, está baseado num tipo de formação docente pautada na observação de práticas docentes e reprodução dessas

condutas. Numa analogia, é o que Almeida Filho (1993), ao analisar as competências do professor, chama de Competência Implícita, segundo a qual o professor usa como base para sua ação experiências anteriores vividas como aluno e que lhe parecem terem sido exitosas. Pimenta e Lima (2012a) tecem uma crítica a essa perspectiva de estágio porque ela por si só não desenvolve a formação intelectual do futuro professor, uma vez que não basta, para ser um bom professor, a imitação de modelos de práticas pedagógicas consideradas como boas (algo que impera nessa concepção), mas se deve levar em consideração contexto e realidade nas quais essas práticas são realizadas. Ainda segundo as autoras, ao seguir essa prática de estágio, a formação recebida pelo estagiário pode contribuir para a sua futura alienação como professor, pois sua atividade principal no estágio se reduz a observar os professores e imitar seus modelos, sem uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada a partir da realidade social em que se dão esses modelos de agir. Isso pode levar o licenciando a, depois de egresso, continuar reproduzindo as relações sociais inerentes à ideologia de uma classe dominante (PIMENTA; LIMA, 2012a, p.36).

A segunda concepção, estágio como instrumentalização técnica, tem como pressuposto a ideia de que qualquer profissão é técnica, no sentido de aplicar estratégias e executar ações que lhes são próprias. Claro que a carreira docente também maneja com operacionalizações que lhes são próprias, mas é necessário ter o cuidado de entender que ser professor não é apenas dominar e exercitar, na prática, algumas técnicas a partir de modelos pedagógicos ou metodológicos. Ao se pensar e levar a cabo uma atividade de prática de estágio nesse formato, fica evidente a dicotomia de teoria e prática, isso porque o profissional fica relegado apenas ao “prático”, sem necessidade de conhecimento científico, o qual pertence a outro momento da formação. Vale destacar a crítica que as autoras fazem a isso:

A prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática. Tanto é que frequentemente os alunos afirmam que “na minha prática a teoria é outra” (PIMENTA; LIMA, 2012a, p.37).

Assim, nessa perspectiva, o estágio fica reduzido a “hora da prática”, ao “como fazer” (PIMENTA; LIMA, 2012a, p.37) e elucida com algumas atividades que costumam ser desenvolvidas nas aulas de prática de ensino, tais como confecção de materiais didáticos, atividades de microaulas a fim de exercitar técnicas, como um treinamento. Para as autoras, as especificidades de treino não deveriam ser o foco do estágio, muito menos o reforço do mito das técnicas e metodologias – crítica a ideia de que existe um método ou técnica universal que deve ser apre(e)ndida e posta em

ação. Entretanto, isso não quer dizer que se deva rechaçar as técnicas, mas estas devem ser alinhadas a conhecimento teórico que gere reflexão do licenciando e, especialmente, adequação ao contexto de aplicação. A formação para a docência deve ir além da reprodução de técnicas ou de conteúdos, deve contemplar aspectos teóricos, seja com conhecimento científico já existente ou construído a partir de uma realidade latente.

Em oposição às duas concepções anteriores e para superar a dicotomia entre teoria e prática, Pimenta e Lima (2012a, b) propõem a concepção de estágio como práxis. Nesta concepção, o estágio não é visto como uma atividade prática, mas uma atividade teórica instrumentalizadora da práxis docente (PIMENTA; LIMA, 2012a, b). Dessa forma, o estágio, para as autoras, deveria ter como finalidade “propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará”, mas isso deve ter envolvimento, intencionalidade, a fim de analisar a realidade e questioná-la criticamente junto aos supervisores, orientadores. Em outras palavras, o estágio curricular “deve ser uma atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, sendo esta o objeto da práxis, ou seja, é no contexto de sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade em que a práxis se dá.” (PIMENTA; LIMA, 2012a, p.45).

Ademais da importância de se levar a cabo a práxis no estágio, este pode ser também concebido como um campo epistemológico de pesquisa. É entendido como um método de formação de futuros professores, por meio, de um lado, com mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos de estágio e, por outro, na possibilidade dos estagiários se desenvolverem como pesquisadores, ao elaborarem projetos a fim de compreenderem e problematizarem situações que observam, além de explicar e resolver questões práticas. Para isso, as autoras sugerem que o conhecimento pode ser buscado como algo novo, a partir da relação entre explicações existentes e não como verdade capaz de explicar toda e qualquer situação (PIMENTA; LIMA, 2012a, p.46), daí a necessidade de que o conhecimento seja situado.

Para que isso aconteça, deve-se tomar como basilar a proposição de que o professor (em formação ou em serviço) é um pesquisador por excelência. Isso supõe que ele seja também reflexivo e um intelectual crítico¹⁹ (PIMENTA; LIMA, 2012a,

¹⁹ Essa proposição leva em consideração a contribuição de autores sobre a concepção do professor como profissional reflexivo de Schön (1992) que valoriza os saberes da prática docente em contextos institucionais e que produz conhecimento; além da percepção do professor como profissional crítico-

p.54). Assim, o papel do estágio deve ser compreendido como investigação das práticas pedagógicas nas instituições de ensino que, por sua vez, exigem a formação de professor como intelectual em processo formativo e que toma a educação como um processo dialético do desenvolvimento do homem historicamente situado.

Desse modo, levando em consideração as diferentes concepções de estágio apontadas por Pimenta e Lima (2012a) para a formação de professores, entendemos e defendemos o estágio numa perspectiva crítica, cujo objetivo deveria ser propiciar aos alunos – e, igualmente, aos professores-formadores – de licenciatura os conhecimentos necessários (científicos, filosóficos, pedagógicos, metodológicos, investigativos, entre outros) para que possam compreender o papel social da escola, de seus agentes e da práxis educativa como transformadora da realidade social. Para isso, a formação inicial docente precisa superar a visão alienada e fragmentada da realidade, integrando o professor ao contexto histórico e social mais adjacente, a partir da construção do professor como um intelectual crítico reflexivo, o que, em grande medida, depende do professor formador.

Ressaltamos que para que se consiga a realização da concepção de Estágio como Práxis e Pesquisa, faz-se necessário que os formadores também tenham superado a formação recebida nos moldes do modelo 3+1, conseguindo relacionar teoria e prática nos diferentes contextos de sua atuação profissional. Assim, é necessário que tenham se sensibilizado a partir da prática (seja na Educação Básica ou mesmo pelo contato via Instituições de Ensino Superior) para que formem licenciandos de modo a que atinjam a reflexividade e criticidade exigidas a fim de que possam aprimorar-se/desenvolver-se de forma profissional na carreira docente. Uma forma de se estabelecer essa ação é por meio da efetiva parceria entre escola e universidade. O ECS se converterá num espaço e momento de formação teórico-prática se o(s) docente(s) da Instituição de Ensino Superior (doravante IES) estreitar(em) os laços com a unidade concedente, entendendo suas especificidades e necessidades e, incentivando, além de auxiliar os estagiários a desenvolver pesquisas no e para o espaço escolar.

Dessa forma, também é necessário que verifiquemos em que medida as concepções de estágio apontadas por Pimenta e Lima (2012a) são acolhidas nas legislações educacionais nacionais e locais no que tange ao ECS, o que passaremos a discutir na próxima seção.

reflexivo (PIMENTA, 2005; CONTRERAS, 2002) e da epistemologia prática de Sacristán (1999), a qual confere estatuto próprio de conhecimento ao desenvolvimento dos saberes docentes.

1.3.2 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NAS LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS.

O termo Estágio Curricular Supervisionado (ECS) ou Estágio Supervisionado (ES) aparece, pela primeira vez, nas legislações sobre formação inicial de professores, em 1962, no Parecer 292/62, de 14 de novembro de 1962, de acordo com Andrade (2019). Antes disso, a terminologia usada para o ECS era de Prática de Ensino, cuja regulamentação se deu pelo Decreto-Lei 9053, de 12 de março de 1946, o qual preconizava que esta devia desenvolver-se nos Ginásios de Aplicação, anexos às Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

Com o Parecer 292/62, a Prática de Ensino passou a ser exigida sob a forma de Estágio Curricular Supervisionado, que deveria ser realizado em escolas da rede de ensino, nas quais os alunos de licenciatura seriam assistidos por professores especialmente designados para orientá-los (BORGES, 2012 *apud* ANDRADE, 2019, p. 36).

Embora o termo estágio tenha começado a ser utilizado a partir desse documento, ainda continuava vinculado à disciplina de Prática de Ensino e correspondia, no máximo, $\frac{3}{4}$ da carga horária dessa disciplina, a qual era de 120 horas em um ou dois semestres, no final da licenciatura (DINIZ-PEREIRA, 2016). “Muitas vezes, os professores da escola básica faziam com que os estagiários assistissem algumas aulas, e depois passavam a eles, de uma só vez, a responsabilidade pela regência da classe” (DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 152). Isso já fazia com que a prática no ECS se enraizasse como aplicação técnica de teorias e pouca orientação de fato para a formação do licenciando.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi promulgada e implementou um aumento significativo da carga horária do ECS, por meio do art. 65, no qual se determina a inclusão de, no mínimo, 300 horas de Prática de Ensino. No entanto, o documento não explicita, com maior clareza, a forma como essa Prática de Ensino deveria ser implantada (BORGES, 2012).

De acordo com Diniz-Pereira (2016), a organização do estágio nos cursos de licenciatura, antes da LDB, era praticamente impossível ser um espaço que contribuísse efetivamente para a formação docente, devido à baixa carga horária que era disponibilizada para esse componente curricular e à falta de controle dos professores de Prática de Ensino sobre o estágio, isso porque havia um professor da

instituição de Ensino Superior para acompanhar todos os alunos e pela parca parceria entre escola-universidade.

Foi posterior à LDB/96, e com a determinação do Conselho Nacional de Educação (CNE) que se criam diretrizes curriculares para todos os cursos de graduação no País, o que ocorreu em 2002, quando foram publicadas as Resoluções CNE/CP 1/2002 e a CNE/CP 2/2002, às quais, mais tardiamente e mais recentemente dariam lugar as Resoluções CNE/CP 2/2015 e CNE/CP 2/2019.

Na Resolução CNE/CP 2/2002, instituiu-se a carga horária de 400 horas de estágio, iniciada a partir da segunda metade do curso de licenciatura e não mais no seu ano final. Foi neste documento também que surgiu pela primeira vez o termo “prática como componente curricular”, o qual deu ênfase à importância da presença da prática durante o percurso formativo inicial docente (não mais apenas ao ano final da licenciatura), por meio de atividades variadas que fossem desenvolvidas nas diferentes disciplinas teóricas e pedagógicas e não apenas durante o ECS, conforme se observa nos parágrafos 1º, 2º e 3º do Artigo 12:

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática (BRASIL, 2002b, p. 4).

Apesar do aumento da carga horária do ECS ter sido um avanço para os cursos de formação docente, a pesquisa de Montiel e Pereira (2011), ressaltou problemas para o cumprimento das 400 horas, dentre eles: o grande número de estudantes em situação de ECS nas escolas, o que dificultava o acompanhamento desses futuros profissionais pelos professores formadores; a falta de parceria institucionalizada entre a escola e a Instituição de Ensino Superior (IES); a burocratização no processo de parceria entre as instituições; a falta de professor especialista nas escolas para receber os estagiários; e, por fim, a falta de uma boa relação entre os professores formadores e os professores da escola. Concluem seu trabalho, acreditando que essa legislação foi importante para a formação inicial dos docentes, pois impulsionou mudanças na forma como esse componente curricular era desenvolvido, com maior preocupação dos professores universitários com os estudantes; na tentativa de se estabelecer uma parceria mais efetiva entre escola e universidade e ainda que o ECS se convertesse em espaço de pesquisa em que houvesse uma maior articulação entre teoria e prática (MONTIEL; PEREIRA, 2011, p.430).

Em 2015, após 13 anos da primeira Diretriz Curricular Nacional para a Formação de Professores da Educação Básica, surgiu uma nova Resolução, a CNE/CP 2/2015. Não há de fato, grandes modificações quanto ao disposto na Resolução de 2002 sobre carga horária de estágio, mas houve aumento de 400 h na carga horária destinada à formação teórica específica. Assim, as licenciaturas passam de um mínimo de 2800h para 3200. Percebe-se, nessa atualização, que novamente volta-se a preocupar-se com a formação teórico-científica, o que incorria no risco de retorno da dicotomia prática x teoria. Entretanto, conforme salientamos anteriormente na história da criação e legislações sobre a formação docente, havia um projeto de Estado para a Educação, que estava fortemente inclinado à melhoria e reconhecimento do profissional da educação e, para isso, a formação inicial e continuada era ressaltada. Além disso, em diferentes documentos (CNE/CP 2/2015; PCN e OCEM) havia a reiteração de profissionais reflexivos e críticos, o que tangia uma formação em que práxis se estabelecesse.

Esta última resolução tinha quatro anos para entrar efetivamente em vigor, mas em 2019, como já salientamos anteriormente, surgiu nova Resolução, a CNE/CP 2/2019. Assim como a anterior, não há redução na carga horária de estágio, mantendo-se em 400h, mas distribui explicitamente a carga horária destinada aos conhecimentos teóricos específicos determinando não mais que 25% da CH geral para componentes de formação pedagógica geral e específica, além do núcleo de aprofundamento e diversificação das áreas de atuação profissional, mas que sejam 800h, o que restringe a 1600h de disciplinas de conteúdos específicos da área de atuação. Para se exemplificar o que isso significa na prática, suponhamos um câmpus com carga horária geral de 3600h, 25% dela era de disciplinas de formação pedagógica geral (com disciplinas de história, sociologia e psicologia da educação, estrutura e funcionamento da educação, etc.) e específica além do núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, os quais poderiam ser da área específica de formação da licenciatura (como disciplinas de leitura e produção de texto, ou teoria de aquisição de linguagem, por exemplo). A resolução CNE/CP 2/2019 torna obrigatório que as 800h sejam “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.”²⁰

²⁰ Inserem-se como temáticas do grupo I: “I - currículos e seus marcos legais: a) LDB, devendo ser destacado o art. 26-A; b) Diretrizes Curriculares Nacionais; c) BNCC: introdução, fundamentos e estrutura; e d) currículos estaduais, municipais e/ou da escola em que trabalha. II - didática e seus

(BRASIL, 2019, p. 6), acrescentando ainda, como obrigatórias às 1600h de conhecimento específico conhecimento de Matemática, por exemplo, o que é incompatível com uma formação em Letras.²¹

fundamentos: a) compreensão da natureza do conhecimento e reconhecimento da importância de sua contextualização na realidade da escola e dos estudantes; b) visão ampla do processo formativo e socioemocional como relevante para o desenvolvimento, nos estudantes, das competências e habilidades para sua vida; c) manejo dos ritmos, espaços e tempos para dinamizar o trabalho de sala de aula e motivar os estudantes; d) elaboração e aplicação dos procedimentos de avaliação de forma que subsidiem e garantam efetivamente os processos progressivos de aprendizagem e de recuperação contínua dos estudantes; e) realização de trabalho e projetos que favoreçam as atividades de aprendizagem colaborativa; e f) compreensão básica dos fenômenos digitais e do pensamento computacional, bem como de suas implicações nos processos de ensino-aprendizagem na contemporaneidade. III - metodologias, práticas de ensino ou didáticas específicas dos conteúdos a serem ensinados, devendo ser considerado o desenvolvimento dos estudantes, e que possibilitem o domínio pedagógico do conteúdo, bem como a gestão e o planejamento do processo de ensino e de aprendizagem; 6 IV - gestão escolar com especial ênfase nas questões relativas ao projeto pedagógico da escola, ao regimento escolar, aos planos de trabalho anual, aos colegiados, aos auxiliares da escola e às famílias dos estudantes; V - marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais; VI - interpretação e utilização, na prática docente, dos indicadores e das informações presentes nas avaliações do desempenho escolar, realizadas pelo MEC e pelas secretarias de Educação; VII - desenvolvimento acadêmico e profissional próprio, por meio do comprometimento com a escola e participação em processos formativos de melhoria das relações interpessoais para o aperfeiçoamento integral de todos os envolvidos no trabalho escolar; VIII - conhecimento da cultura da escola, o que pode facilitar a mediação dos conflitos; IX - compreensão dos fundamentos históricos, sociológicos e filosóficos; das ideias e das práticas pedagógicas; da concepção da escola como instituição e de seu papel na sociedade; e da concepção do papel social do professor; X - conhecimento das grandes vertentes teóricas que explicam os processos de desenvolvimento e de aprendizagem para melhor compreender as dimensões cognitivas, sociais, afetivas e físicas, suas implicações na vida das crianças e adolescentes e de suas interações com seu meio sociocultural; XI - conhecimento sobre como as pessoas aprendem, compreensão e aplicação desse conhecimento para melhorar a prática docente; XII - entendimento sobre o sistema educacional brasileiro, sua evolução histórica e suas políticas, para fundamentar a análise da educação escolar no país, bem como possibilitar ao futuro professor compreender o contexto no qual exercerá sua prática; e XIII - compreensão dos contextos socioculturais dos estudantes e dos seus territórios educativos. (BRASIL, 2019, p.6-7)

²¹ Além disso, o documento menciona como obrigatórios os seguintes temas para a formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. § 1º Dos estudos comuns a esses três cursos, devem ser incluídas, nas 1.600 horas, as seguintes habilidades: I - proficiência em Língua Portuguesa falada e escrita, leitura, produção e utilização dos diferentes gêneros de textos, bem como a prática de registro e comunicação, levando-se em consideração o domínio da norma culta; II - conhecimento da Matemática para instrumentalizar as atividades de conhecimento, produção, interpretação e uso das estatísticas e indicadores educacionais; III - compreensão do conhecimento pedagógico do conteúdo proposto para o curso e da vivência dos estudantes com esse conteúdo; IV - vivência, aprendizagem e utilização da linguagem digital em situações de ensino e de aprendizagem na Educação Básica; V - resolução de problemas, engajamento em processos investigativos de aprendizagem, atividades de mediação e intervenção na realidade, realização de projetos e trabalhos coletivos, e adoção de outras estratégias que propiciem o contato prático com o mundo da educação e da escola; VI - articulação entre as atividades práticas realizadas na escola e na sala de aula com as que serão efetivadas durante o estágio supervisionado; VII - vivência e aprendizagem de metodologias e estratégias que desenvolvam, nos estudantes, a criatividade e a inovação, devendo ser considerada a diversidade como recurso enriquecedor da aprendizagem; VIII - alfabetização, domínio de seus fundamentos e domínio pedagógico dos processos e das aprendizagens envolvidas, com centralidade nos resultados quanto à fluência em leitura, à compreensão de textos e à produção de escrita das crianças, dos jovens e dos adultos; IX - articulação entre os conteúdos das áreas e os componentes da BNCC-Formação com os fundamentos políticos referentes à equidade, à igualdade e à compreensão do compromisso do professor com o conteúdo a ser aprendido; e X -

Em decorrência da mudança de governo nas últimas eleições presidenciais de 2022, há expectativa de mudanças na pasta da Educação, a partir do retorno de políticas de incentivo às universidades e pesquisa, o que havia sido severamente negligenciado nos últimos anos. As mudanças devem ocorrer para a EB, fortemente impactada com a limitação orçamentária advinda da regra fiscal de teto de gastos que via a educação, saúde e pesquisas como gastos e não investimento. Nesse sentido, tem crescido nas IES e nos IFs o movimento de revogação do Novo Ensino Médio e da CNE/CP 2/2019. O câmpus aqui estudado realizou modificações em seu currículo em 2022, cuja atualização passou a vigor para a primeira turma de ingressados no primeiro semestre de 2023. Em especial, houve a redução da carga horária total do curso e alterações em disciplinas e ementas a fim de atender aos níveis estabelecidos pela Diretriz Curricular para a Formação de Professores, CNE/CP 2/2019.

Outra conquista para que o ECS fosse concretizando-se em um espaço formativo se deu com a Lei de Estágio, que abrange tanto os obrigatórios, como os não-obrigatórios. Passaremos a seguir a apresentá-la.

1.3.2.1 LEI DE ESTÁGIO DE 2008

Outro documento que merece destaque em termos nacionais para o estágio é a Lei n. 11.788 de 25 de setembro de 2008, que versa sobre o estágio de estudantes, tanto o obrigatório quanto o não obrigatório. Em seis capítulos ele especifica os direitos e deveres dos estudantes no decorrer dessa prática, bem como as responsabilidades das Instituições de Ensino e os espaços concedentes. Inicialmente, o documento define o estágio no Artigo 1º como

“ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais de ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.” (BRASIL, 2008, p.1)

Os parágrafos 1º e 2º ainda acrescentam a sua integração em um projeto pedagógico de um itinerário formativo por meio do qual se visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento para a vida cidadã e para o trabalho.

engajamento com sua formação e seu desenvolvimento profissional, participação e comprometimento com a escola, com as relações interpessoais, sociais e emocionais. (BRASIL, 2019, p. 7-8)

No caso de estágios obrigatórios, há a possibilidade de atividades de extensão, monitoria, iniciação científica no ensino superior serem equiparadas a atividade de estágio desde que essa especificidade esteja descrita no PPC do curso. Além disso, o Artigo 3º, em seu parágrafo 1º, especificamente no caso do estágio ser um ato educativo escolar supervisionado, determina que o educando **deverá ser acompanhado efetivamente** pelo professor da IES e pelo supervisor da escola concedente, comprovado no relatório necessário para sua aprovação.

No Capítulo II, sobre as Instituições de ensino, há uma série de considerações de responsabilidade delas para com os estagiários. Entretanto, no artigo 8º colocam-se todas elas como facultativas às instituições de ensino. Dentre elas, vale destacar que caberia a elas celebrar o termo de compromisso com o educando ou seu responsável quando este não for capaz e adequar essa etapa nessa situação²²; seria dever também da instituição de ensino avaliar as instalações da concedente à sua adequação à formação cultural e profissional dos alunos; indicar um professor orientador que será o responsável pelo acompanhamento e atividades de estágio; exigir comprovação periódica de atividades desenvolvidas; zelar pelo cumprimento do termo de compromisso entre concedente e estagiário; exigir termo de compromisso entre as partes envolvidas no ECS.

A retirada da obrigatoriedade de acompanhamento dos estagiários e sua avaliação das instituições de ensino parece-nos contraproducente porque muito se poderia conseguir, em termos de estreitamento de parceria entre universidades e escolas para a formação docente. Isso porque por meio da presença do professor formador, este poderia auxiliar a práxis de seu aluno e ainda estreitar laços para intercâmbio teórico-profissional com a escola de educação básica.

O capítulo IV versa sobre as responsabilidades e direitos dos estagiários, os quais podem apenas exercer atividade de estágio com carga horária máxima semanal de 30h, no caso de Ensino Superior, não ultrapassando mais de 6h/dia. Explicita-se também que um estagiário não pode permanecer por mais de dois anos na mesma unidade concedente e poderá realizar contribuição facultativa à Previdência Social no Regime Geral. Descreve-se ainda que, em caso de ser remunerado, o estagiário tem direitos trabalhistas como qualquer funcionário quanto à saúde, segurança no trabalho.

²² É importante observar essa prerrogativa porque em um dos campi analisados temos relatos de professores de dificuldades de execução do estágio por alunos PCD. Vemos que cabe à instituição de ensino a articulação entre o educando e a instituição concedente.

Os pontos anteriormente elencados são apenas os que nos pareceram ser mais relevantes para dar suporte a esta tese. Entretanto, apesar de a Lei ser federal, o que a garante soberania, sabemos que as IES possuem autonomia quanto à forma como gerem seus cursos e por isso, em geral, tendem a legislar internamente sobre os cursos e estágios, seguindo alguns princípios da Lei, mas podendo adequar outros. Passemos a detalhar os documentos do IFSP que versam sobre o ECS.

1.3.2.2 DOCUMENTOS OFICIAIS DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO ÂMBITO DO IFSP

Dois documentos estruturantes do ECS no IFSP são o Regulamento de Estágio do IFSP, aprovado por meio das portarias n. 1204/2011 e a Resolução n. 16/2019, referente às Diretrizes dos Estágios nas Licenciaturas.

O Regulamento de Estágio do IFSP foi elaborado em conformidade com a lei n.11788/2008, com a LDB de 96 e Resoluções CNE/CEB n.1/2004 e CNE/CP n.2/2002, para sistematizar o processo de implantação, oferta e supervisão de estágios curriculares (obrigatórios ou não) dos cursos oferecidos pelo IFSP. Define-se estágio curricular obrigatório para os cursos de licenciatura e estabelece que compete à **coordenação de extensão**²³ firmar o Termo de Convênio e estabelecer parceria com a escola/empresa conveniada. Além disso, deve responsabilizar-se pela documentação e seu arquivamento na conclusão do estágio e ainda assegurar ao estagiário o seguro obrigatório. O documento ainda explicita o papel do estagiário e do professor orientador, que se responsabiliza pela elaboração do plano de atividades junto à unidade concedente e estagiário; acompanhamento da prática por meio de reuniões semanais; avaliar estagiário e relatório; participar de reuniões com a coordenação de extensão e entregar a ela relatório das atividades desenvolvidas pelos estagiários. Algo interessante é que o docente orientador deve ser indicado pela coordenação e/ou colegiado de curso e designado pelo diretor do campus via portaria.

Já a Resolução n.16/2019 trata exclusivamente do estágio das licenciaturas e pautou-se na LDB de 96; na Lei n.11788/2008; na Resolução CNE/CP n.2/2015; no parecer CNE/CP n.2/2015 e no Regimento de Estágio do IFSP de 2011. Divide-se em 7 capítulos que versam desde sua natureza, objetivos, organização ao desenvolvimento, registro, acompanhamento e avaliação. Como documento mais

²³ Em 2023 o ECS deixou de vincular-se na reitoria a PRX, ou seja, à Pró-reitoria de Extensão, passando a integrar a Pró-reitoria de Ensino (PRE), mas os câmpus tiveram autonomia para vinculá-lo à coordenação de ensino ou de extensão. Em nosso estudo, continuou vinculado à extensão, até a defesa desta tese.

atual nas diretrizes de estágio da instituição, algo interessante é presença de que ele deve ser iniciado a partir do semestre seguinte à metade do curso e que pré-requisitos e/ou disciplinas necessárias de aprovação prévia antes de seu início devem estar explicitadas no PPC do curso. Nesse sentido, há, ainda que em forma de recomendação, no Artigo 10º no inciso II, de que “estar cursando, preferencialmente, um dos componentes articuladores do estágio” é necessário.

O Artigo 11º do documento deixa claro que cada câmpus deve garantir professores orientadores aos discentes e que aqueles serão professores do curso indicados pelo Colegiado e designados pela Direção do câmpus por meio de portaria com especificação de carga horária semanal para tal finalidade e que entre suas atribuições estão: atuar em colaboração com o professor responsável pela disciplina de componente articulador, mas que sua atividade não deve confundir-se, ainda que ambos devam promover a melhor relação entre a teoria-prática-reflexão.

O Artigo 12º é de suma importância porque determina a previsão, nos PPC, dos períodos letivos em que o estágio é esperado, da existência dos Componentes Articuladores do ECS. Assim, eles serão a efetiva articulação entre a atividade de ECS e o levantamento teórico que deve subsidiar a reflexão-ação-reflexão entre estágio, orientação e os demais componentes do curso a partir de ementas de plano de ensino voltados para a temática e objetivos específicos para a realização do estágio. Ressalta-se, no parágrafo 4º, que os componentes articuladores não podem ser condicionados ou vinculados de forma obrigatória, mas é altamente recomendada a simultaneidade de sua realização e do ECS. Por fim, há nesse Artigo a abertura para que o docente da disciplina articuladora seja também orientador de estágio, desde que se respeitem as funções específicas de cada espaço educativo.

Quanto a seu desenvolvimento, o ECS não deve ser efetivado em apenas uma etapa da Educação Básica, especialmente pensando na atuação do egresso, tais como: Ensino Fundamental II e Ensino Médio (podendo realizá-lo em Educação Infantil e Fundamental I quando for pertinente à licenciatura cursada); e em diversas modalidades de ensino, tais como: Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação a Distância, Educação Especial, Educação Escolar Indígena, Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola e Ensino Regular; além de contemplar atividades de Gestão Escolar.

Ainda, nesse sentido, as atividades desenvolvidas devem ser análogas ao trabalho pedagógico e, para isso, deverão basear-se em observação da escola concedente e da sala de aula e suas relações com o ensino; participação/intervenção.

Neste contexto, o estagiário se colocará como colaborador no desenvolvimento das ações pedagógicas e, durante a regência, aplicará seus planos de aula e conduzirá de forma autônoma as atividades de ensino. Essas três atividades principais de ECS – observação, participação e regência– devem dialogar a fim de que se potencializem e se relacionem, especialmente, aos componentes articuladores e a todo o curso, levando em consideração as necessidades e possibilidades ofertadas pelas instituições concedentes para determinação da carga horária destinada a cada uma delas.

Por fim, o registro, acompanhamento e avaliação do ECS devem ser feitos conjuntamente entre supervisor, orientador e estagiário. Este solicita o registro de frequência com o supervisor e elabora o relatório parcial ao final de cada semestre, o qual deverá ser assinado, além do supervisor e orientador, pelo diretor da escola concedente. A aprovação se dará pelo orientador de estágio a partir do cumprimento das atividades previstas no plano de Atividades, podendo ser auxiliado pelo(s) professor(es) do(s) componente(s) curricular(es) articulador(es).

Ressalta-se ainda que esta Resolução deve ser usada para adequar os PPCs e Manuais de Estágio, os quais serão analisados oportunamente, para mensurar a sua adequação a esses documentos e sua divergência.

Vimos, por meio desse apanhado das legislações, o avanço que tivemos na formação de professores nos últimos anos, não só quanto ao aumento de carga horária, mas, principalmente em relação à busca pela identidade das licenciaturas, com a configuração de uma formação mais crítica e reflexiva, a qual passa pela práxis. Identificamos a tentativa de uma formação docente que se inicia desde a base, com o aumento da carga horária das disciplinas de práticas pedagógicas, da inclusão de Prática como componente curricular e do estágio, aspectos que por muitos anos foram deixados em segundo plano nas licenciaturas, devido à adoção de um modelo de formação baseado na racionalidade técnica. No entanto, não basta haver mudanças na legislação se não ocorrerem de fato alterações práticas quanto à forma como os cursos de licenciatura direcionam a formação de seus alunos, especialmente no que tange à articulação entre teoria e prática.

Mais adiante, quando analisarmos o PPC e o manual de estágio do contexto de pesquisa, discutiremos as repercussões das leis no documento institucional e nos manuais de estágio, bem como as concepções de estágio que podem subjazer sua idealização, além de refletir sobre o perfil dos formadores que se espera.

Apresentamos este histórico e a discussão sobre as concepções de estágio, os regramentos legais nacionais e locais do Estágio, porque entendemos que o formador é perpassado por isto. Ademais, ele não é um ser vazio de experiências, crenças, intuições ao ingressar numa IES. Há todo um desenvolvimento profissional que vai sendo construído, desconstruído e retroalimentado constantemente. Na próxima seção discutiremos o conceito de desenvolvimento profissional defendendo que o ECS é também o momento e o espaço em que formador pode mobilizar suas competências de ensinar (ALMEIDA FILHO, 2016b), sobre as quais nos deteremos, em especial, nas Implícita e Profissional. Apesar disso, apresentamos brevemente descrição das 5 competências de ensinar defendidas por Almeida Filho que tem se tornado extremamente relevante para pesquisas na área de Ensino de Línguas e consolidação de uma área epistêmica.

1.4. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Assim como acontece com toda e qualquer profissão, devemos (re)pensar como se dá o processo de profissionalização docente. Por um lado, tratou-se de uma profissão que, por muitos anos esteve ancorada apenas pela experiência prática, conforme vimos na história dos cursos de formação. Atualmente, não se discute a necessidade e legitimidade de uma formação acadêmica contumaz. Entretanto, a base implícita, tácita do conhecimento no ensino-aprendizagem dos professores é muito latente, diferentemente do que acontece com outras profissões. Isso porque eles estiveram por muitos anos como alunos e essas vivências repercutem em sua atuação profissional. Le Boterf (2003), Nóvoa (2009), Almeida Filho (2022) compartilham a preocupação com a formação contínua, de forma sistemática e consistente com base científica. Isso porque “formação” implica movimento, processo uno de vir a ser, (re)construção de aspectos a aperfeiçoar no ensino” (ALMEIDA FILHO, 2022, p.90).

Nesse sentido, Le Boterf (2003) diferencia profissionalização de formação ou qualificação. A formação ou qualificação é entendida como convencional, reduz-se a licenças obtidas a partir de diplomas de formação inicial e/ou continuada. Entretanto, para ele, o conceito de profissionalização ou profissionalismo se desenvolveu na França a partir de um contexto de desemprego e tem relação com a evolução de formação contínua. Os trabalhadores passaram a entender que a formação não é a única forma de profissionalização, mas que a gestão de competências deve permitir

o enriquecimento da qualificação, ou seja, cientes de suas competências, buscar formas para desenvolvê-las.

É preciso também entender, nessa perspectiva, que a profissão é a comunhão de valores e de vida. Assim, de acordo com Le Boterf (2003, p.22) “o profissional não pode mais definir sua identidade referindo-se ao saber-fazer, mas deve mobilizar conjunto de recursos de sua personalidade para encontrar uma solução para um problema”. Assim, o profissional está num determinado estágio do domínio de seu ofício que não é o inicial, sendo desse modo, posto constantemente em situação profissional que lhe exige evolução.

Nesse sentido, a profissionalização demanda desenvolvimento profissional constante. No caso dos professores, o Desenvolvimento Profissional Docente é caracterizado por García (1999) como união de variados fatores, desde iniciativa para a pesquisa, qualidade da formação docente e capacidade de atuar em diferentes âmbitos educacionais. Define-o como “um processo de longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planificadas a fim de promover o crescimento e o desenvolvimento profissional” (GARCÍA, 2009, p.7).

De modo análogo, Almeida Filho (2022) refere-se à formação como aquela que começa de maneira pessoal/informal que se “plasma dentro de nós à medida que vivemos” (ALMEIDA FILHO, 2022, p. 7) – ancorada em conhecimentos práticos singulares vivenciados nas escolas quando estagiamos (num primeiro contato) – e que passa pouco a pouco a se tornar mais formal, de forma profissional. O encontro dessas duas formações pode se dar pelo conhecimento especializado advindo de condições formais de educação: universidade, eventos acadêmico-científicos de área, cursos de curta ou longa duração.

Nóvoa (2002, p.60), nesse sentido, amplia a noção do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), não só ao docente, mas ao espaço em que atua: “a formação contínua deve estimular uma apropriação pelos professores dos saberes de que são portadores [...] mas não basta mudar o profissional, é preciso mudar os contextos em que intervém”. Assim, o DPD tem de estar articulado com as escolas e seus projetos.

Desse modo, Jardimino e Sampaio (2019) explanam que a visão de Nóvoa (2002) possibilita o diálogo com as políticas públicas educacionais no que se refere à vontade política e ao consenso existente em toda instituição escolar e redes de ensino. Por isso, defendem que pensar em educação e sua melhoria, pressupõe pensar o DPD, especialmente o desenvolvimento de saberes docentes, por meio de

qualificação, valorização profissional e profissionalização nos modelos de Le Boterf (2003), através de políticas públicas educacionais adequadas.

Nesse sentido, Jardimino e Sampaio (2019) apontam que metas de DPD foram contempladas no PNE, conforme também indicamos no histórico para a formação docente em Letras, especialmente nas metas 15, 16, 17 e 18. A primeira (15) elenca como desejável a formação em nível superior a ser cumprida pelos professores em todos os níveis e modalidades de ensino; enquanto a segunda (16) diz respeito à meta de que 50% dos professores da educação básica sejam formados em nível de pós-graduação lato e stricto sensu até 2024, com a estratégia de formação cabendo às instituições públicas, mas sem menção de expansão de vagas nos cursos de pós stricto sensu. Gatti (2019), em pesquisa publicada sobre os professores do Magistério Superior, ressalta que no último Censo da Educação Superior de 2016, a qualificação dos docentes que atuam nas licenciaturas aumentou, passando a mais de 70% dos docentes portadores de mestrado e/ou doutorado.

Isso também só é possível graças ao atendimento das metas 17 e 18 que versam sobre a valorização profissional docente, tão fragilizada socialmente, conforme apontam Jardimino e Sampaio (2019). Essa passa pela equiparação salarial dos profissionais da educação com profissionais com escolaridade equivalente (meta que deveria ter sido alcançada em 2020, o que não ocorreu, apesar do avanço de cumprimento da Lei do Piso, a Lei 11.728 de 2008) e a promoção de concursos, a partir dos quais os docentes alcançariam a estabilidade profissional.

Isso tem ocorrido em instituições públicas de ES, como também se pôde constatar a partir da pesquisa de Gatti (2019), a qual centra seus esforços num panorama do docente do Magistério Superior. O docente também passa pelo processo constante de DPD, ainda que haja poucas investigações nessa temática (HALU, 2014). Dessa forma, nosso estudo também contribuirá ao preencher essa lacuna, especialmente pela falta de estudos que investiguem “o perfil dos professores formadores que atuam em cursos de licenciatura com informações sobre sua formação, as experiências na educação básica e no ensino superior, 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 no I Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas, em 2006, incluiu a temática “formação dos formadores de professores”.

Gatti defende que aspectos como: 1) o reconhecimento do formador como figura essencial no Desenvolvimento Profissional dos licenciandos; 2) o seu fazer docente nas licenciaturas; 3) os conhecimentos basilares para a docência; 4) sua formação e constituição profissional, permitem ressaltar a necessidade de pesquisas quanto à especificidade do trabalho docente do formador das licenciaturas, especialmente pela singularidade desta profissão, que prepara o professor para a educação básica, tão fragilizada social, política e avaliativamente. A profissionalização desses formadores também deve perpassar as condições de sala de aula da Educação Básica, ainda que a estrutura institucional de trabalho, jornada e compromissos da carreira docente sejam distintas daqueles que estão “no chão da escola”. Nesse sentido, Halu (2014) salienta que o desenvolvimento dessa temática – formação dos formadores – é resultado de um efeito dominó ao redor do mundo, decorrente de fortes mudanças sociais, políticas, econômicas e tecnológicas que afetaram o indivíduo na virada do século. Esperava-se uma preparação adequada para ele na escola e isso também implicava num novo perfil de professor formador, capaz de ensinar dentro dos novos padrões curriculares para a EB, letrar os alunos para o mundo digital, que integre novas tecnologias às suas disciplinas, ao passo em que deva também se posicionar quanto às alternativas de certificação profissional; construa parcerias com escolas e comunidade; desenvolva pesquisas; participe da administração universitária; envolva-se com programas de pós-graduação e desenvolva currículos conscientes e atendendo as regulamentações educacionais vigentes. Por isso, pesquisas que discutam o ensino do formador têm sido tão menosprezadas, apesar de ser necessária a tomada de consciência de que o MS exige igualmente capacitação, por meio de esforços que contemplem a formação integral do professor do MS (ALVES, 2005, *apud* HALU, 2014).

No que tange a pesquisas de formação dos formadores da e na área de Letras, Halu (2014) menciona que os pesquisadores podem escolher não priorizar as relações entre contexto de atuação dos formadores, suas reflexões e práticas pedagógicas. Nesse sentido, os trabalhos de Ortenzi (2007) e Chiareli (2005) focalizam o desenvolvimento profissional docente, em que constatam uma cristalização das práticas profissionais e que não necessariamente as pesquisas realizadas geraram nos participantes reflexão crítica que contribui para a formação em serviço. Outro estudioso que vem, ao longo dos anos dedicando-se a entender o processo de profissionalização do professor de línguas é Almeida Filho (2022), que passaremos a discorrer a seguir.

1.4.1 PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS

Para que a formação informal/experiencial do professor se converta em processo de profissionalização docente – defendida como consciente, baseada em conhecimentos teóricos científicos relevantes da área – Almeida Filho defende que há, ao longo do DPD, uma forma de aprimoramento de profissionalidade, uma “ordem de sobrevivência: primeiro age o conhecimento informal, em seguida o conhecimento escolar prático e, por fim, o conhecimento epistêmico da área acadêmica de direito e fato” (ALMEIDA FILHO, 2022, p.8), a qual muitas vezes decorre de educação formal (uma experiência pessoal e deliberada) que busca meios e/ou é conduzida por formadores capacitados. Essa busca pode ter começado antes do ingresso em um curso, por exemplo, por meio de uma fase espontânea, na adaptação das experiências de aprendizagem e mesmo nos diferentes espaços nos quais o docente trabalha, fazendo com que um conhecimento sobre como agir no ensino de línguas se funda às suas experiências e crenças. Essas (crenças e experiências), por sua vez, são sua bagagem na e da cultura de aprender línguas que, também, reflete, de algum modo, as políticas nacionais e regionais de educação. Trata-se de uma teoria informal, tácita, também amalgamada pela vida prática do professor que lhe gerou uma teorização informal, a qual se encontrará – e se confrontará – com a teoria formal, relevante no âmbito acadêmico, quando o profissional se dispõe a uma formação formal. Espera-se que essa, às vezes de modo lento, vá se internalizando, convertendo-se no que Almeida Filho (2022, p.11) chama de Teoria de dentro.

Para elucidar, Almeida Filho (2022) argumenta que, no trilho da formação formal, há ciclos de estudos nos quais os professores vão sendo participantes da comunidade acadêmica profissional. Traz o exemplo de pesquisa conduzida por Telles Cruz (2017), que acompanhou 8 estudantes estagiários de uma universidade baiana. Durante as aulas de ECS, os alunos além de revelarem o que lhes parecia inadequado para as aulas de língua, indicaram o que lhes parecia conveniente. Isso fora discutido em sala, observado no campo do estágio e os licenciandos fizeram suas regências obrigatórias do ECS. Apesar do direcionamento e acompanhamento reflexivo e formativo que se realizou durante as aulas teóricas, a maioria dos participantes (6 de 8) “repetiram em suas aulas o que haviam rejeitado e negado verbalmente no início do percurso” (ALMEIDA FILHO, 2022, p.13). Isso mostra que a formação reflexiva sistemática é difícil e demorada e que não necessariamente seus efeitos serão sentidos imediatamente após sua idealização. Desse modo, comprova-

se como a formação/teoria informal é resistente, “parecendo às vezes ser imune a uma formação desejosa de melhoras na profissão nas faculdades e institutos onde ocorre a licenciatura ou os cursos de formação continuada” (ALMEIDA FILHO, 2022, p.14). Para que a formação desejosa aconteça, é necessário tempo e muita ação deliberada dos docentes que precisam estar abertos e desejar mudanças.

Vale ressaltar que, no processo formativo dos docentes da área de Letras, três formações são complementares: conhecimentos de ensino de línguas; conhecimentos de aquisição de línguas e conhecimentos pedagógicos (que se referem aos espaços e legislações educacionais). Esse processo é complexo, dinâmico e muitas vezes de difícil gestão.

Vieira Abrahão (2004) já salientava que o professor em formação inicial e continuada devia ser visto como um indivíduo total, situado histórica e socialmente, que porta um conhecimento experiencial resultante de sua história de vida, não podendo ser reduzido a um aluno-professor vazio de conhecimentos.

O (aluno) professor não é mais visto como uma “tábula rasa” que pode ser simplesmente “treinado” para atingir comportamentos desejados, como ocorria quando ainda reinava uma perspectiva positivista de formar professores. O que prevalecia era o modelo de racionalidade técnica²⁴, ou seja, a ideia de que a academia era a produtora de conhecimentos sobre o ensino e o professor era um simples consumidor e aplicador dessas teorias. O professor é visto como um ser total, situado social e historicamente, portador de uma rica história de vida.” (VIEIRA ABRAHÃO, 2004, p.132)

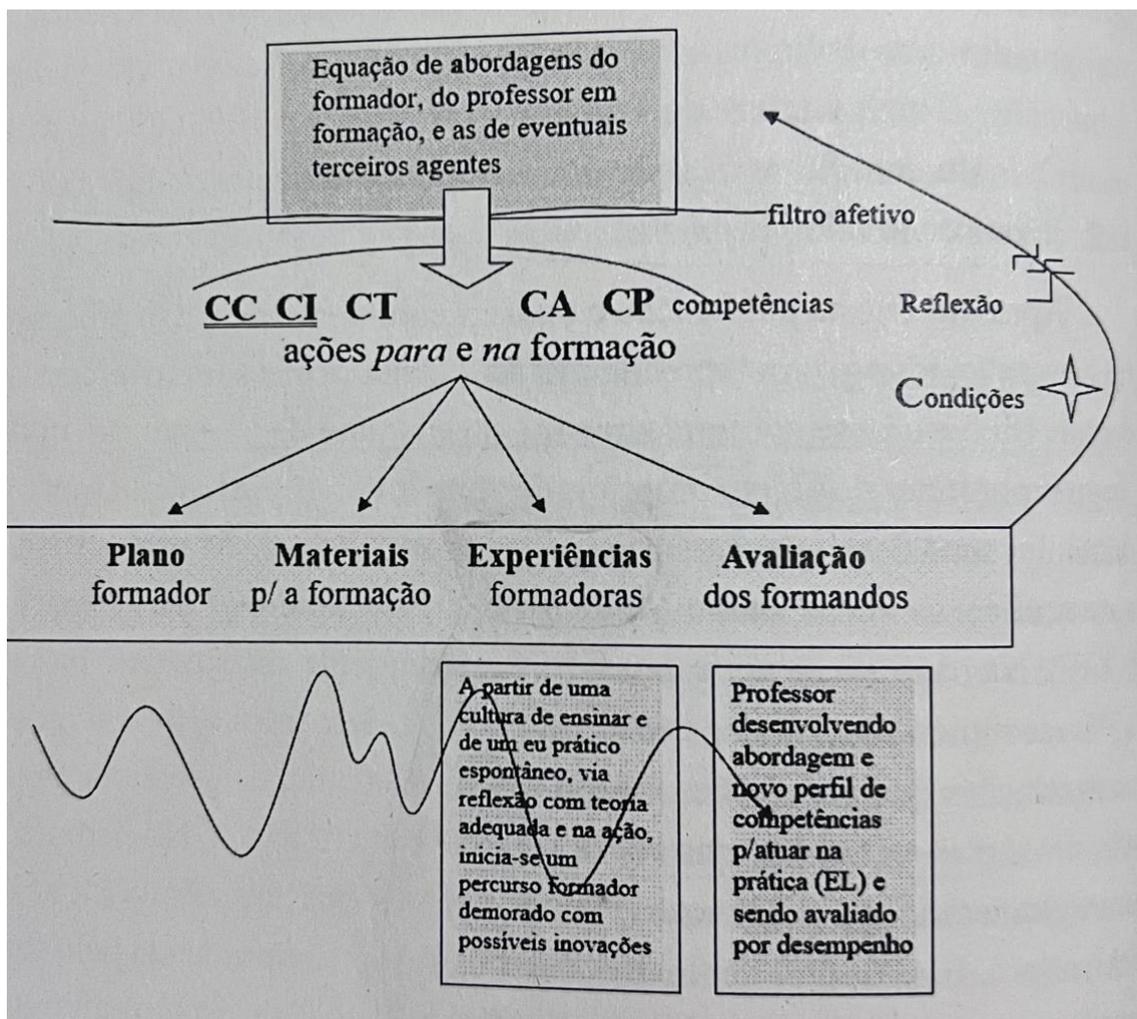
Sobre isso, Almeida Filho (2022, p. 45) define como Competência Implícita, de base informal e tácita, asseverando que é formada pelas “imagens do ensino de línguas mantidas pelos docentes, imagens de professores a partir de experiências vividas na escola, memórias do processo de ensinar e aprender idiomas, crenças de muitos tipos, base para intuições e sacadas espontâneas, e também traços do caráter nacional que incidem na percepção de como deve ser o aprendizado de línguas”.

Durante muito tempo a formação dos professores de línguas apoiou-se em duas abordagens – entendidas como concepção do que seja formação e do que se conceitua como formador e seus papéis – antagônicas: o formador por métodos e o reflexivo. O primeiro era baseado na proposição de que precisava conhecer os

²⁴ Diniz-Pereira (2008) reforça que há pelo menos três modelos de racionalidade técnica: 1) modelo de treinamento de habilidades comportamentais, cujo objetivo é treinar os professores para desenvolverem habilidades específicas e observáveis; 2) modelo de transmissão, no qual conteúdo científico e/ou pedagógico é transmitido aos professores, esquecendo-se das habilidades de prática de ensino; 3) modelo acadêmico tradicional, que assume que o conhecimento do conteúdo disciplinar e/ou científico é suficiente para o ensino e que aspectos práticos de ensino podem ser aprendidos em serviço.

métodos de ensino e aprendizagem de línguas, sendo capazes de descrevê-los, aplicá-los, criticá-los e remontá-los. O segundo é a que se mantém hoje, que toma também a prática, as relações escola-sociedade e metodologias, mas sabe explicar e decide a melhor aplicação teórica e prática para sua realidade. Segundo o modelo de formação dos agentes (professores de línguas), de Almeida Filho (2014, 2016b, 2022), temos a seguinte figura:

Figura 1: Modelo da Formação de Agentes para realizar os processos de ensinar e aprender línguas



Fonte: Almeida Filho (2022, p.36)

Almeida Filho (2022) entende que o modelo de formação dos agentes se insere numa equação de abordagens do professor (de formação e de ensino de línguas) as quais se materializam nas cinco Competências de Ensinar: Competência Linguístico-Comunicativa (CC); Competência Implícita (CI); Competência Teórica (CT); Competência Aplicada (CA) e Competência Profissional (CP).

O modelo de formação consta de 4 materialidades: plano de curso formador; materiais produzidos para experiências da formação, as próprias experiências e a avaliação. Isso também se aplica ao processo de formação profissional, a partir de Freeman (2016), para quem o ensinar é atividade social e que, portanto, implica um fazer sentido individual e coletivo dela ao mesmo tempo, sendo professores e aprendizes parceiros num plano de cooperação em que se poderiam aceitar outros agentes. Pensar a formação assim se estende à formação continuada e até mesmo no que se poderia produzir nos ECS. Este seria um espaço e momento em que formador, licenciando e supervisores estão vivenciando a escola, refletindo sobre as teorias aprendidas nas disciplinas do currículo e sua aplicabilidade. Assim, não se pode entender esse momento como meramente aplicação de métodos.

Muito se discute sobre a qualidade da educação básica e os desafios que ela impõe para a formação universitária. Por muito tempo não se levou em consideração que antes de se licenciar como professor, o licenciando já vinha para a universidade com uma bagagem e, mesmo ao longo da formação continuada dos docentes, é necessário ter claro que a licença obtida com o fim da graduação é o início de um percurso de profissionalização. O eu profissional pode deparar-se com situações que o movimentarão para mudanças, as quais nem sempre são acolhidas positivamente. Não é raro que uma fase de mudança iminente gere desconforto ou sensação de crise profissional (ALMEIDA FILHO, 2022, p.44). Às vezes, quando algum progresso se faz presente, não se diminui a ansiedade e/ou insegurança sentida. Isso porque o caminho formativo docente, de sua profissionalização, é custoso, sinuoso, por vezes caótico, em tempo cronológico e laboral.

Almeida Filho (2022) ressalta que, de acordo com Gimenez (2004, p.171), a formação de professores de línguas, assim como a formação de professores em geral, foi marcada pela racionalidade técnica (tanto no campo da Educação, como na Linguística e no Ensino de Línguas), embora o ensino de línguas tenha se tornado profissão e disciplina acadêmica desde o pós-guerra. Entretanto, de 1950 a 2000, ensinar línguas estava fortemente apregoado à ciência Linguística. Nesse contexto, a prática foi subjugada à teorização da gramática e isso permaneceu vigente até meados da década de 1980, com a afiliação a uma abordagem de formação baseada em treinamentos de métodos, a partir dos quais docentes eram treinados a reproduzir o que os acadêmicos da profissão consideravam atividades privilegiadas tanto da formação como da metodologia e técnicas para o ensino de línguas. Essa é a abordagem que determinou por anos a fio a formação docente, sendo rompida

teoricamente por volta dos anos 90, quando a toada de formação pela reflexão passou a vigorar. Apesar disso, vale ressaltar que os formadores das IES que ingressaram nessa virada são frutos ainda de uma formação tecnicista e de sua aplicação e, os currículos, em muitos casos, demoram para ser reformulados, especialmente nas grandes e prestigiadas universidades públicas do país.

Desse modo, isso corrobora a ideia de que a formação docente e, inclusive, a reformulação das licenciaturas são processuais, dinâmicas, caóticas, nos quais diferentes fatores e agentes interagem, sendo necessária não só a aquisição de novos conhecimentos formais sobre a natureza da linguagem, da aquisição de línguas e de natureza pedagógica de ensiná-las, mas da aplicação dessas e da reflexão de seus limites e alcances.

Apesar do enfoque que se dá aos conhecimentos teóricos relevantes – a Teoria com T maiúscula (ALMEIDA FILHO, 2016) – não se deve crer que a formação se desenvolve por acumulação. Nesse sentido, Nóvoa, já em 1997, salientava que

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal, por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1997, p.25 *apud* ALMEIDA FILHO, 2022, p.44-45)

Esse trabalho de reflexividade se dá por meio da justaposição à Competência Implícita com pressões da Competência Teórica, com efeitos combinatórios na e para a construção de uma base competente de ensinar. Essa base teórica advém (nem sempre de forma fácil) de 1) conhecimentos produzidos pela comunidade científica da área de estudos de línguas e/ou Linguística Aplicada, 2) atitudes produtoras submetidas à reflexão e 3) de capacidade de atuar na instrução de uma língua que vai tentando suplantar a formação informal do docente à forma profissional (ALMEIDA FILHO, 2022, p.47).

A obtenção dessa Competência Teórica, se constitui numa formação cultivada, deliberada e embasada que também inclui saber usar as competências digitais; as políticas públicas de ensino de línguas e a capacidade de ação recomendável para incentivar práticas inovadoras. Para isso, Almeida Filho (2022) salienta que é importante ter a consciência, atingida pelo (re)conhecimento da história do ensino de línguas no país. A essa reflexividade se atribui o papel de metodologia inclusive de autoconhecer-se (ou formar-se), especialmente sobre como ensinar e qual a abordagem de formação que está vigente em sua ação.

A partir disso, pode-se pensar numa formação continuada – ou DPD²⁵ -, a qual se inicia posteriormente à certificação obtida ao fim da licenciatura. Nesse sentido, aprimoram-se a língua propriamente dita e os processos de adquirir e de ensinar línguas e das práticas i(re)novadoras, por meio da formação teórico-prática. Metodologicamente, a reflexividade exigirá “uma práxis de conhecer os estados de partida, praticar o ensino, refletir, voltar a ler e pensar, tomar perspectivas “experimentais” e transformadoras, voltar à prática, tornar a ler mais, refletir sistematicamente e assim por diante” (ALMEIDA FILHO, 2022, p.52).

Entretanto, não se deve crer que essa (auto)formação continuada (ou DPD), deva ocorrer apenas de forma individual. O espaço e momento coletivo também se faz importante para que a reflexividade encontre ecos e conflitos. A alteridade, nesse sentido, também é um elemento formativo. Isso pode realizar-se tanto nos espaços escolares, em associações de professores, etc., como defende o autor supracitado.

Uma forma de se iniciar com a metodologia é no ECS, como advoga Almeida Filho (2022) por meio de um bom aproveitamento da supervisão dos formadores, a “começar pela utilização dos procedimentos recomendados aos licenciandos e pensar em como implementar o que se recebe na forma de instrução conceitual e modalidades de experiências” (ALMEIDA FILHO, 2022, p.54).

Além disso, o autor admite que para viabilizar qualquer ensino, “o professor precisa de um composto conceitual que lhe servirá de rumo e de competências que oportunizem as ideias de ensinar” (ALMEIDA FILHO, 2022, p.65). A competência Profissional acaba sendo a nuclear para outras 4, a saber: Competência Implícita, Competência Teórica, Competência Aplicada e a Competência Linguístico-Comunicativa, a qual pode se desenvolver de forma isolada.

Almeida Filho (1993, 2016b, 2022) reiterou a importância e o papel da Competência Implícita na atuação docente e ressaltou que a teoria adequada da área de especificidade da formação (entendida como a com T maiúscula) e híbridos dela as quais as trajetórias individuais de cada docente vai permitindo aos docentes. Além da teoria, as atitudes e posturas dos docentes dependem das realidades socio-históricas dos professores e seus grupos. O desenvolvimento de consciência

²⁵ Borges (2016) defende que o desenvolvimento profissional aninha profissionalidade (entendida como um estado do trabalho do professor num continuum restrito-estendido decorrente das experiências e intuições de prática de ensino opostas à visão de educação e teorias pedagógicas) e profissionalização (status dentro da divisão social do trabalho) e pode ser analisado como um sistema adaptativo complexo, inserido no arcabouço do paradigma da complexidade, especialmente por sua dinamicidade e não-linearidade.

possibilita também a consciência ideológica do trabalho docente a fim de preservar as heranças, evoluir com justiça em seu labor e especialmente avançar no plano da identidade profissional (ALMEIDA FILHO, 2022, p. 66).

No caso da formação inicial fornecida, o questionamento sobre o que “é exigido de um professor de línguas e como formá-lo?” perpassa o professor formador que, consciente disso, deveria também desenvolver pouco a pouco uma identidade profissional condizente com a formação esperada para o aluno-professor. Assim, o ECS deveria, de acordo com Xavier (2013), citada por Almeida Filho (2022), por meio do supervisor e do orientador (acrescento dizer), promover sessões de reflexão sobre as ações conduzidas pelo estagiário. Nesse sentido, faz-se necessário que, tanto ao supervisor quanto o orientador do ECS, auxiliem o licenciando a

- a) Perceber suas ações centralizadoras e traga possibilidades de descentralizar-se;
- b) Conscientizar-se dos efeitos da estrutura temporal de suas ações na aprendizagem dos alunos;
- c) Discutir os conflitos que o tempo lhe traz;
- d) Compreender que a sua ansiedade e a pressa são fatores que encurtam o tempo de reflexão do aluno e de sua própria reflexão;
- e) Refletir sobre a necessidade de fazer questionamentos e indagações aos alunos para promover um tempo e amadurecimento do conteúdo.
- f) Permitir que o tempo pedagógico não deva ser tratado como um bem de consumo, um tempo que deva ser fornecido aos alunos num pacote de conteúdos e de atividades a serem cumpridos (XAVIER, 2013, p.1101 *apud* ALMEIDA FILHO, 2022, p.69-70)

Perrenoud (2000) expoente em Educação, em 2000, apresentou em um livro as Dez Competências para Ensinar. Para ele, os profissionais de educação devem ser capazes de

- Analisar situações complexas, tomando como referência diversas formas de leituras (teóricas profissionais, inclusive);
- Optar de maneira rápida e refletida por estratégias adaptadas aos objetivos e às exigências éticas;
- Escolher entre uma ampla gama de conhecimentos, técnicas e instrumentos, os meios mais adequados, estruturando-os na forma de um dispositivo;
- Adaptar rapidamente seus projetos em função das experiências;
- Analisar de maneira crítica suas ações e seus resultados;
- Aprender, por meio da avaliação contínua, ao longo de toda sua carreira. (PERRENOUD, 2000 *apud* ALMEIDA FILHO, 2022, p.70)

Observa-se que esses requisitos listados acima se configuram num procedimental do método reflexivo, que é vital para os docentes que anseiam aperfeiçoar suas trajetórias profissionais. Além disso, vão ao encontro de outras

posturas e políticas mundo a fora sobre as competências desejáveis aos docentes.

Apesar de prescritiva, orientam os cursos de formação docente. São elas:

- 1) Agir como profissional crítico e portador de conhecimentos e cultura;
- 2) Envolver-se num percurso individual e/ou coletivo de desenvolvimento profissional;**
- 3) Agir de modo ético e responsável no exercício de suas funções;
- 4) Conceber e animar situações de ensino e de aprendizagem em função dos alunos e do plano de curso;
- 5) Avaliar a progressão da aprendizagem e o grau de aquisição dos conhecimentos e competências dos alunos;
- 6) Planejar, organizar e assegurar um modo de funcionamento das turmas que favoreça a aprendizagem e a socialização dos alunos;
- 7) Adaptar as intervenções às necessidades e características dos alunos com dificuldade de aprendizagem, de adaptação ou em função de uma deficiência;
- 8) Integrar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) às finalidades de preparação, pilotagem e gestão do ensino e desenvolvimento profissional;
- 9) Trabalhar na busca dos objetivos educacionais da escola com todos os parceiros interessados;**
- 10) Cooperar com os membros da equipe pedagógica para a realização de atividades que favoreçam o desenvolvimento e avaliação das competências buscadas;
- 11) Comunicar-se de maneira clara e apropriada nos contextos ligados à profissão docente. (VAUD, 2015 *apud* ALMEIDA FILHO, 2022, p.71-72)

Ressalta-se que Vaud (2015) não compartilha a mesma definição de competência de Almeida Filho. Aquele entende a competência como uma macroestratégia de ensinar, sendo a prescrição de comportamento docente considerado adequado e desejável pelas instituições formadoras.

Para Almeida Filho, uma competência é entendida como uma ação influenciada por atitudes e apoiadas em conhecimentos relevantes. Assim, para converter uma competência primária (implícita ou tácita) em competência qualitativamente melhor (aplicada), é primordial o desenvolvimento da Competência Teórica. Assim, para que se deem avanços ou avaliações das quatro competências (CC, CT, CA, CI), que dão substância e valor à profissão, a Competência Profissional está constantemente em ativação. Para que se faça ou se viva a formação deliberada é necessário um trabalho cuidadoso do desenvolvimento dessas competências.

Nesse sentido, o formador tem o papel de agente mediador, mas a qualidade desse processo está condicionada a cinco fatores externos: 1) política de ensino para o país, região ou escola; 2) percepção histórica do ensino de línguas no mundo e no país onde se atua e da contemporaneidade; 3) senso ético de conduta, orientado por um código de desempenho recomendável com especificidades da profissão de ensinar línguas; 4) tradição espontaneamente construída a partir de traços do caráter

nacional sobre o como ensinar línguas na prática e 5) teoria com T maiúsculo, formalizada organicamente em linguagem acessível a partir dos resultados de pesquisa e do trabalho teorizador de autores acreditados (ALMEIDA FILHO, 2022, p.76)

Além do papel do formador, há também a abordagem ou filosofia de formação que se estabelece. Essa pode ser individual ou obtida da equação entre a tensão da abordagem do formador e da formação de professores em formação continuada e de terceiros agentes.

De modo sintético, o processo formativo inicia-se com a abordagem de formação, obtida pela própria conceituação da formação, de formar-se e de gestar da formação. Já mencionamos as duas abordagens elencadas pelo autor: a treinadora de métodos e a reflexiva. O segundo passo é identificar as competências dos formadores, reconhecendo a espontânea que vêm com os professores. A ela, soma-se a Competência Teórica (obtida nos formadores por meio da instrução formal dos estudos de graduação, pós-graduação, experiências no ensino de línguas, leitura e escuta de teoria relevante e produção de conhecimento divulgado em publicações e/ou eventos da área), oriunda dos três processos de formação: teoria do que é formar e formar-se para ser professor de línguas; teoria do que é estar em formação numa situação concreta e suas circunstâncias e por fim teoria do que é a formação processual.

Almeida Filho (2022) é categórico ao afirmar que só pode ser formador os professores muito experientes e aperfeiçoados em suas trajetórias profissionais e os iniciados em teoria formal relevante desses três processos mencionados anteriormente. Isso porque são profissionais que devem conhecer a prática, ser íntimos de boa teoria, municiar-se de títulos indicadores de aprofundamento em pesquisas e teorias que dela brotarem.

Cabe ressaltar e reiterar que a formação reflexiva que se espera dos formadores para os licenciandos e desses para seus futuros alunos não deve ser entendida como um modelo a ser treinado. Não se treina a aplicação de uma metodologia dentro do paradigma reflexivo. Analisa-se o contexto, apropriando-se dessa indagação e da interpretação dela buscando transformações embasadas em teoria relevante para cada situação.

Num percurso de formação continuada ou de DPD, deveriam ser realizadas constantes acompanhamentos de professor formador, como um estágio a fim de que os interlocutores (professor formador e seu supervisor) se reunissem e discutissem a

condução das aulas. Rodas de conversa também são boas para que a reflexão tome forma. Podem-se levantar questões ligadas à urgência organizacional e às dinâmicas de sala de aula, pois a reflexão coletiva sobre ensinar línguas em diferentes contextos é também uma forma de se pensar a formação continuada, seja dos professores em serviço ou dos formadores. Almeida Filho (2022, p.86) assinala que “formar-se requer ainda que todo professor ou professora evolua para um grau de consciência mais alto sobre esse ensinar real de que são capazes” e é preciso “um supervisor ou formador de opinião iniciar gestões com essa metodologia formativa”. Por fim, é preciso entender que os profissionais precisam aprender a usufruir de momentos fecundos em cada contexto, seja em sala de aula ou de estudos teóricos sistemáticos, intercalando-os com trabalho prático para o aproveitamento ou melhoria de sua atuação.

Desse modo, do formador, o docente de IES, espera-se também que se posicione quanto às discussões sobre novas alternativas de certificação e desenvolvimento profissional, por meio de parcerias com as escolas e a comunidade, participe da administração universitária, cumpra as regulamentações educacionais, desenvolva currículos, envolva-se em programas de pós-graduação a fim de que seu agir surta efeitos na própria IES e para além dela. Além disso, espera-se que sejam capazes de angariar fundos para pesquisa, de acordo com Halu (2014 p.163). Isso se deu por um reflexo das avaliações às quais as IES são colocadas nacionalmente. Entretanto, observa-se que as demandas para o formador são altas e de diferentes ordens, mas a sua preparação (como por exemplo, a partir de discussão sobre contextos e currículos adequados para sua formação ou de políticas de apoio para seu desenvolvimento contínuo) não é atendida. A formação, aprimoramento e qualificação acadêmica e didática dos professores merecem ainda cuidado, conforme também corrobora Gatti (2019).

Halu (2014) aponta que grande parte das pesquisas que tratam do professor formador universitário e sua formação são desenvolvidas em programas de pós-graduação, mas enfocam cursos específicos ou disciplinas ou áreas relacionadas diretamente à formação pedagógica nos cursos de licenciatura, não focalizando de forma genérica a figura do professor formador e suas questões. Deve-se ressaltar que atualmente para ser docente do ES convencionou-se que os docentes – ao menos nas instituições públicas – tenham qualificação em nível de especialista como mínimo, mas não uma formação pedagógica para a EB. Assim, vemos muitos professores de nível superior dotados de grande conhecimento científico/acadêmico (de Teoria), mas

que não têm efetiva prática na EB, formando licenciandos que atuarão nela movidos muitas vezes por sua Competência Implícita, sem o desdobramento para o desenvolvimento e gestão de outras competências conforme advoga Le Boterf (2009).

Um exemplo disso é a pesquisa de Chiareli (2005), citada por Halu (2014), cujo objetivo foi observar professores de língua inglesa em cursos de licenciatura em Letras. Conclui-se que não foi possível perceber por parte dos formadores uma atitude de reflexão sobre suas próprias práticas (verificando-se, por exemplo, a cristalização de abordagens de ensino adotadas), e que o exercício profissional por si só não garante o engajamento em um processo de formação continuada.

Corroboramos Halu (2014), Gatti (2019) e Almeida Filho (2022) que é necessário realizar pesquisas com formadores, a fim de descrever e analisar o processo de aprendizagem e de seus DPD. Nesse sentido, olhar também os formadores no IFSP traz especificidades devido a sua carreira ser, antes de formador de nível superior, de Professor de Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT).

Passaremos, na próxima seção, a explanar outro aspecto que está intimamente relacionado ao DPD dos professores: os ciclos de vida profissional.

1.4.2 CICLOS DE VIDA PROFISSIONAL

Huberman (2000) salienta que os estudos sobre ciclo de vida iniciaram por volta da década de 1970 em áreas diversas, mas voltados para a docência, data-se os anos 80, cujo intuito era “verificar se os estudos clássicos do ciclo de vida individual se confirmavam ao estudar de perto uma população específica de adultos, os professores de ensino secundário” (HUBERMAN, 2000, p.35). Para isso, adotou a perspectiva clássica, a de “carreira” para estruturar o ciclo de vida profissional dos professores. Essa se subdivide em sequências: 1) exploração; 2) estabilização; 3) diversificação; 4) crise; 5) serenidade; 6) conservantismo e 7) desinvestimento.

Entende-se como exploração os primeiros anos de início da carreira, os quais, segundo Huberman (2000), baseado em Fuller (1969); Field (1979) e Watts (1980), podem ser de sobrevivência e descoberta. O primeiro se refere ao choque de realidade experimentado pelo professor ao confrontar-se inicialmente com a situação profissional. A descoberta se refere ao entusiasmo inicial, à experimentação por estar em situação de responsabilidade e por pertencer a um colegiado, sendo esse aspecto o que permite aos professores suportar o primeiro. Há ainda casos em que um dos aspectos é dominante, ou ainda a presença de outros aspectos como a indiferença;

os que estão na profissão a contragosto; os que estão serenos por terem já bastante experiência e até mesmo os que estão já frustrados. Assim, a fase exploratória da carreira docente é, segundo Huberman (2000, p.39) “sistemática ou aleatória, fácil ou problemática, concludente ou enganadora”.

A segunda etapa, a fase de estabilização tende a ocorrer por meio da “tomada de responsabilidades” (HUBERMAN, 2000, p.39) e refere-se a “escolha subjetiva (comprometer-se definitivamente) e um ato administrativo (nomeação oficial)” (HUBERMAN, 2000, p.40). Nesse contexto, os profissionais passam a querer ser professor e pode durar em média de 8 a 10 anos mínimos. Essa escolha na identidade profissional implica renúncia de outras identidades e se aglutina à transição de vida de uma pessoa, entre o período em que “tudo ainda é possível” para as responsabilidades e consequências dos compromissos.

Huberman (2000) ainda salienta que a estabilização no ensino tem outros significados, com professores que relatam sentimento de libertação e emancipação. Essa emancipação também se traduz em sentimento de “competência pedagógica crescente”, ou seja, de acordo com Fuller (1969 *apud* HUBERMAN, 2000) e Burden (1971 *apud* HUBERMAN, 2000), os professores passam a preocupar-se mais com os objetivos didáticos que consigo mesmos. Assim, consolidam e aperfeiçoam seu repertório de base. É uma etapa bastante positiva para aqueles que a vivem.

A terceira etapa na carreira docente, a de diversificação em que os professores estão mais motivados e conscientes de seu papel, passando a almejar outros papéis além da sala de aula. É o momento em que partem para novos desafios. De acordo com Cooper (1982, p.81 *apud* HUBERMAN, 2000, p.42), “o professor busca novos estímulos, novas ideias, novos compromissos. Sente a necessidade de se comprometer com projetos de algum significado e envergadura”. Ainda, Watts (1980 *apud* HUBERMAN, 2000) complementa que o comprometimento com outras atividades também corresponde a uma necessidade de manter o entusiasmo pela profissão, como forma de projetar-se como docente aos 50, 60 anos, sem que se sintam esgotados.

Em geral, a segunda ou terceira etapas podem vir seguidas e entrecortadas pela quarta etapa que é a de crise, ou pôr-se em questão. Trata-se, pois, de uma fase com múltiplas facetas, podendo manifestar a monotonia que alguns sentem da vida cotidiana em sala de aula ou o desencanto diante de fracassos. É um período que se situa entre os 15º aos 25º anos de ensino, em que os docentes examinam o que fizeram de suas vidas, confrontando-os aos objetivos e ideais que tinham nos

primeiros anos. Há outros aspectos da vida que podem influenciar nessa etapa tais como parâmetros mais sociais – políticos, econômicos – ou acontecimentos de vida familiar que possam interferir no labor docente.

A fase de serenidade e distanciamento afetivo corresponde, de acordo com Peterson (1964 *apud* HUBERMAN, 2000, p.44) ao estágio em que o professor não se cobra excessivamente pelo insucesso de seu trabalho. Assim, tem a sensação de que conseguem prever o que acontece em sala e possuem respostas para isso; aceitam-se como são e não cedem ao que esperam deles. Prick (1986 *apud* HUBERMAN, 2000), em estudo, sugere que se trata de um período de reconciliação entre o “ideal” e o “real”. Há também um distanciamento estabelecido para e pelos alunos. Como os professores estão mais velhos, nessa etapa, há uma divisão que os coloca como pertencentes de gerações distintas e, portanto, o diálogo entre elas acaba sendo mais difícil.

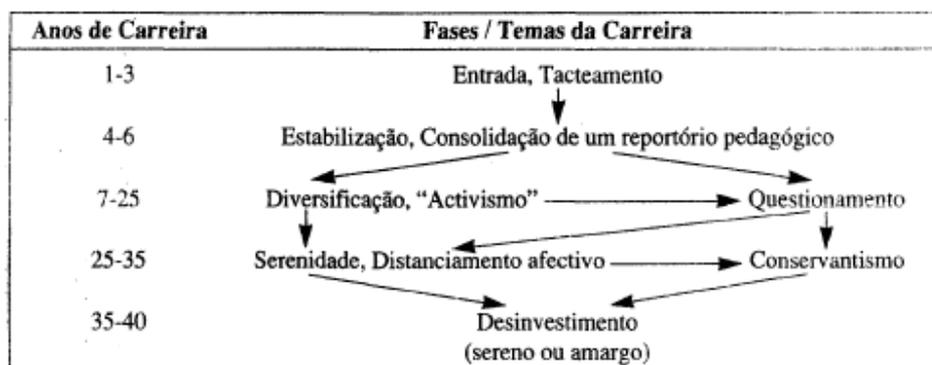
A fase do conservantismo envolve diferentes caminhos, mas há uma relação clara entre idade e conservantismo, uma vez que com o passar dos anos as pessoas tendem naturalmente a se tornar mais rígidas, mais prudentes, mais resistentes às inovações, nostálgicas com o passado etc., características presentes no conservantismo. Entretanto, convém salientar que essa fase pode não ser percebida de forma geral entre os professores.

Ao final da carreira, Huberman (2000, p.46)), salienta que na literatura clássica, no ciclo de vida humana, uma etapa que é positiva, em que as pessoas “vão libertando-se, progressivamente, sem se lamentar, do investimento no trabalho, para consagrar mais tempo a si próprias, aos interesses exteriores e a uma vida social de maior reflexão”. Há dois caminhos principais assinalados por Huberman (2000) a partir de pesquisas empíricas para chegar ao desinvestimento. Um decorre do processo natural temporal de trabalho e outro que pode se dar como resultado de questionamento da carreira, ou seja, desgostosos de seu trabalho, desinvestem no meio da carreira, canalizando suas energias a outras atividades.

Nos casos em que o desinvestimento ocorre em decorrência do fim de suas carreiras, Huberman (2000) alerta que não há comprovações empíricas, mas que os professores poderiam indicar algum tipo de focalização (sobre turmas específicas, tarefas, aspectos do programa escolar etc.).

Como forma de sintetizar o ciclo de vida proposto por Huberman (2000) apresentamos abaixo o esquema feito pelo autor.

Figura 2: Ciclo de vida profissional



Fonte: HUBERMAN (2000, p.47)

Veremos na análise de dados por qual(is) estágio(s) as formadoras participantes do estudo passa(ra)m. Ademais deles, o fazer docente e, conseqüentemente, seu DPD podem sofrer alterações, especialmente nas fases de exploração e estabilização por meio do aprimoramento das Competências de Ensinar de Almeida Filho. Passamos na próxima seção a discorrer sobre elas, focando, especialmente, na Implícita e na Profissional que emergiram de nossas análises.

1.5. CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE COMPETÊNCIAS DE ENSINAR

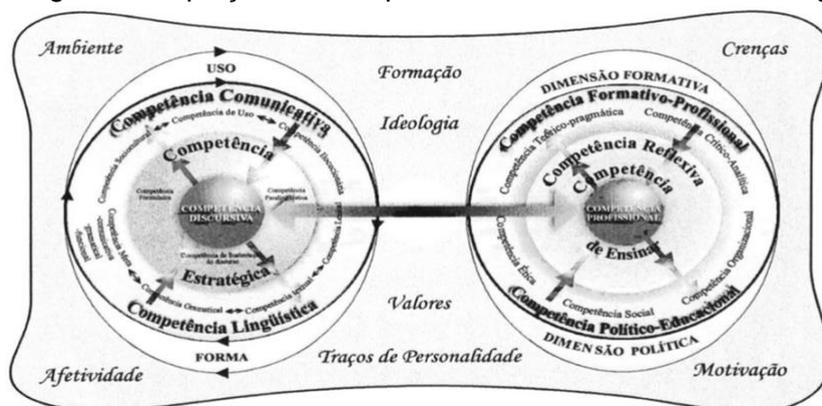
No Brasil, o precursor do estudo no conceito Competência é Almeida Filho (1993), no âmbito da Linguística Aplicada. Iniciou-o incluindo-o no construto teórico de Abordagem de Ensino, a partir da defesa do modelo de Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL).

Muitas foram as pesquisas desenvolvidas no Brasil a partir da definição das competências que compõem esse modelo, em alguns casos focalizando uma ou outra competência, dada a complexidade que cada uma apresenta. Alguns exemplos são a pesquisa de Bandeira (2003) sobre a competência implícita; Targino (2007) sobre a competência teórica e sua relação com teorias formais e informais; Moura (2005) sobre a competência Linguístico-comunicativa, a qual propõe que seja entendida como comunicacional devido ao compromisso social para o desenvolvimento do sujeito; Santos (2005) sobre a competência profissional, indicando ser essa uma competência sempre em evolução; Sant'Ana (2005) sobre a competência aplicada, que capacita o professor a trabalhar de forma consciente do porquê age de determinada forma e os resultados obtidos a partir dessa ação. Além desses estudos, outras foram feitas com base nos professores de línguas, tais quais, Souza, Souza

(2013); Teixeira da Silva (2001), Basso (2001); Kaneco-Marques (2007); Claus (2005) e Sant’Ana (2017; 2020).

Basso, discípula de Almeida Filho, em 2001, propõe um modelo um pouco mais enxuto das competências de ensinar, composto por dois grandes eixos: Competência Discursiva e Competência Profissional, conforme se pode observar na figura 2.

Figura 3: Equação de Competência de um educador em Língua Estrangeira



Fonte: Basso (2001)

Segundo a autora, a primeira refere-se à “capacidade de operacionalizar, gerar, construir e fazer sentidos no discurso (numa perspectiva Bakhtiniana), seja pela parte recebida através da materialidade linguística – uso e forma, seja pela presumida – regras sociais, contextuais, extraverbais” (BASSO, 2001, p. 142). Ela ainda é circundada pelas competências estratégica (tal qual a proposta por Canale e Swaim (1980), Canale (1983) e Celce-Murcia (1995), comunicativa (voltada para o uso num contexto cultural, situado, sendo a língua a maior representante da cultura e a força ilocucionária) e linguística (referente à forma da língua, suas estruturas gramaticais). A segunda competência, a Profissional, também é circundada por outras competências que fazem com que o professor de línguas seja capaz de saber falar sobre o funcionamento da língua que ensina, usando terminologias e teorias variadas. Desse modo, as Competências de Ensinar (entendida como a Implícita de Almeida Filho), a Reflexiva (responsável pela capacidade de reflexão e busca de soluções de problemas cotidianos), a Formativo-profissional e a Político-Educacional desenvolvem um importante papel e que estão em constante movimento de expansão, a depender do contexto sócio-histórico-político-educacional.

Não obstante, o modelo que origina todos os estudos anteriormente mencionados é o da Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL), o qual, na

verdade, forma um sistema – é defendido por Sant’Anna (2017, 2020) como uma episteme -, cujas competências “se tocam, se retroalimentam e se desenvolvem mutuamente” (ALVARENGA, 1999, BANDEIRA, 2003; SANTOS, 2005; *apud* SANT’ANA, 2021, 48) e têm origem na abordagem de ensinar. Esta é entendida como um conjunto de disposições do professor que o orientará em suas ações de ensinar língua estrangeira; uma filosofia orientadora do processo de ensinar. Ela toma forma no nível material (desde o planejamento à execução das aulas) e está relacionada às concepções de linguagem e de ensinar uma língua cujas ações se relacionam a capacidades específicas, entendidas como competências. Assim, elas são definidas como “capacidades reconhecíveis de ação fundamentadas em bases de conhecimento e capacidade de tomada de decisões espontâneas e instantâneas num quadro de posições e atitudes do professor.” (ALMEIDA FILHO, 2006, p.11). Trata-se, pois de uma relação em que abordagem e competência estão imbricadas e são duais: abstrato e concreto. O primeiro diz respeito aos conhecimentos, crenças, atitudes, entre outros; o segundo envolve as ações, materiais mobilizados no processo de ensino e aprendizagem de uma língua.

Assim, entende-se que “a competência é composta por teorias (de base formal e informal), atitudes, capacidades de decidir (o que implica autonomia) e de agir (resolução de tarefas e problemas relacionados ao âmbito da ação.” (SANT’ANA, 2021, p.43), apresentando-se de forma multifacetada e que dispõe os agentes (todos os envolvidos no processo educativo de línguas) à ação.

Almeida Filho, em 2016, questiona-se se “podemos incorporar o conceito de competências na elaboração de currículos? Ele ajuda a melhorar o currículo de Letras?” (ALMEIDA FILHO, 2016b, p.10) e isso me motiva a ousar acrescentar: como podemos valer-nos do modelo para pensar o DPD dos formadores em contexto de formação dos licenciandos? Para isso podemos valer-nos de analisar as competências de ensinar dos professores formadores, uma vez que “as competências guardam um potencial precioso de explicações sobre a formação de professores” (ALMEIDA FILHO, 2016b, p.10).

Defendemos que as configurações das Competências de Ensinar, especialmente as que foram pensadas inicialmente no OGEL em 1993 por Almeida Filho, a saber: a Implícita, a Teórica, a Linguístico Comunicativa, a Aplicada e a Profissional, a partir dos formadores, muito podem dizer sobre a formação que se está desenvolvendo nos cursos de licenciaturas. Isso porque são muitos os desafios que tangem a recente história dos cursos de licenciatura, bem como o desenvolvimento

profissional docente de cada um desses formadores. Assim, para entender o ECS como um momento e espaço formativo dos formadores em seu desenvolvimento profissional, é relevante identificar quais as competências de ensinar percebidas na análise de dados desses professores como mais latentes.

O modelo OGEL se estrutura a partir de cinco as competências que, de alguma forma, materializam e dão forma à abordagem de ensinar: Implícita; Linguístico-comunicativa; Profissional, Teórica e Aplicada.

De acordo com Almeida Filho (2013), para que um professor de línguas possa atuar como tal, duas competências são basilares: a implícita e a linguístico-comunicativa. Isso, entretanto, não garante uma eficácia em seu trabalho, visto que há diferentes fatores que afetam o seu fazer docente, tais como imposições legais para o ensino regular; diretrizes das escolas, as quais têm relação com as demais competências teórica, profissional e aplicada. Detalharemos cada uma das competências propostas pelo teórico brasileiro que impulsionou novas atualizações do construto no Brasil. A seguir apresentamos as 5 competências de ensinar de acordo com Almeida Filho (2013) e pesquisadores que deram continuidade a seus pressupostos teóricos.

Por Competência Implícita (CI) entende-se o conhecimento, crenças, experiências, intuições advindas da vivência do professor. Em geral, segundo Sant'Ana (2005, p. 29), trata-se da competência que justifica a prática docente nos primeiros anos de experiência dos docentes recém-formados e ingressados. Por meio dela, os professores em formação ou egressos tendem a imitar e/ou rechaçar o *modus operandi* de seus pares, sem avaliar se essa forma de agir é adequada para seus alunos. Deste modo, justamente por isso, o docente não pode guiar-se somente por esta competência.

A Competência Linguístico-comunicativa (CC) é composta de elementos: o que permite a comunicação na língua-alvo e o conhecimento linguístico. É por meio dela que o professor conseguirá envolver seus alunos na teia de linguagem da língua estrangeira e que lhe permitirá ensinar o que sabe sobre essa língua (ALMEIDA FILHO, 2004). Nesse sentido, poderíamos pensar e reforçar a ideia de que um falante nativo poderia ser melhor professor que um estrangeiro devido ao seu conhecimento implícito e linguístico-comunicativo na língua, mas sabemos que isso não é certo, pois as outras competências do modelo são tão importantes que as duas supracitadas.

A Competência Teórica (CT), de acordo com Targino (2007) diz respeito às teorias que o professor, ao longo de sua trajetória profissional e pessoal, vai

desenvolvendo cognitivamente por meio da instrução formal. Assim, refere-se a todo o conhecimento teórico que o professor desenvolva sobre a língua-meta; sobre abordagens e metodologias; teorias pedagógicas, etc.

A Competência Aplicada (CA) ancora-se na teórica e nas demais, visto que seu papel é possibilitar que o professor possa explicar conscientemente sua forma de ensinar a partir do arcabouço teórico de sua área de formação. Trata-se, basicamente, do que garante ao profissional seu senso de plausibilidade de que tratou Prabhu (1990, p.172).

Por fim, a Competência Profissional (CP) é compreendida como capacidade de maior mobilização, avaliação de recursos e intervenção em outras competências a partir de um conjunto de conhecimentos, concepções, capacidade de ação e atitudes que tem a ver com ser professor(a) de língua(s) reflexivo(a) (ALMEIDA FILHO, 2006). Refere-se ao sentimento e ética com a profissão de ser professor de línguas e há diferentes fatores que interferem nesse sentimento, desde engajamento pessoal a profissionais, advindos de legislações, reconhecimento e valorização social e questões de ordem pedagógica que interpelam o professor.

Neste estudo, entendemos que a Competência Profissional, com o sentido de pertencimento da carreira e o comprometimento ético, no qual o docente se vê atuante, faz com que a partir de diferentes fatores se veja incitado a movimentar-se a fim de atender essas demandas. Essa mobilização, por sua vez, se choca com as suas crenças, intuições, memórias advindas da CI e o levam, ainda que rudimentarmente, à reflexão, a qual é o ponto de partida para o seu DPD. Reiteramos que o DPD é fruto de um movimento de autoformação individual e coletiva e que ele também tem relação com a CP. Ademais, a CP é permeável a diferentes fatores e conforme Basso (2001) é circundada por outras competências. Nesse sentido, veremos como transparece nos dados obtidos nesta pesquisa e em sua consequente análise, especialmente na alteração na perspectiva de abordagem de ensinar de que os professores-formadores são fruto e da que passam a construir em sua atuação no IFSP.

Entretanto, antes de enveredar para a análise, apresentaremos, no capítulo a seguir, a metodologia empregada, bem como a descrição da coleta de dados usada e os procedimentos metodológicos depreendidos no estudo.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos a metodologia utilizada na presente pesquisa, partindo, inicialmente, da sua caracterização em termos de referencial teórico para, posteriormente, explicitar o contexto em que a investigação se deu, explicitando as especificidades deste espaço em relação aos objetivos a que nos propusemos. Além disso, os procedimentos metodológicos são descritos de forma minuciosa, haja vista a inclusão deste trabalho como pesquisa narrativa e por entendermos que na análise de dados também perpassam as atividades realizadas pela pesquisadora.

Ressaltamos que o projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética para Pesquisas (CEP) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – como instituição proponente – e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (como instituição participante), sob os pareceres 4.291.400 e 4.378.351, respectivamente.

Passo, a seguir, a explicitar o referencial teórico metodológico adotado para esta tese de doutorado.

2.1 A PESQUISA QUALITATIVA

Esta pesquisa insere-se no escopo da Pesquisa Qualitativa, por entendê-la como aquela em que o pesquisador se envolve na obtenção de dados descritivos, conseguidos a partir do seu contato com a realidade situacional estudada, na qual o processo é visto como mais importante que o produto, cuja preocupação se centra em retratar a perspectiva dos participantes (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Ainda, segundo Paiva (2019), a pesquisa qualitativa acontece no mundo real com o propósito de entender, descrever e explicar fenômenos sociais a partir de seu interior. Para isso, vale-se de análise de experiências individuais ou coletivas, de interações, de documentos, etc. É também conhecida por pesquisa interpretativa ou naturalística.

Como o objetivo da presente pesquisa é compreender, explicar e analisar como os estágios supervisionados do curso de licenciatura em Letras de um câmpus do IFSP²⁶ se configuram, para seus formadores, em um espaço-tempo para seu desenvolvimento profissional, entendemos que esta forma de abordar a pesquisa é a mais adequada. Além

²⁶ Saliento que no projeto inicial, a intenção era analisar mais dois cursos de Licenciatura em Letras com Dupla habilitação, mas que, durante a execução do doutorado, após a qualificação, optou-se por realizar a análise apenas de um câmpus, haja visto que se tinham muitos dados.

disso, utilizaremos diferentes métodos: 1) Documental, baseando-nos na análise dos documentos oficiais que regem as diretrizes nacionais das licenciaturas e de Letras do IFSP, bem como o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e o seu manual de estágio e 2) Pesquisa Narrativa, com uso de dois instrumentos de coleta: narrativa de vida e entrevista semiestruturada.

Entendemos a pesquisa bibliográfica como, não só o levantamento de pesquisas que se fizeram a partir da nossa temática (estágio supervisionado, desenvolvimento profissional docente, competências de ensinar dos formadores), mas também a pesquisa documental (LAKATOS; MARCONI, 2010, p.157) que se faz dos documentos oficiais (nacionais e do IFSP) como corpus que norteia a prática estabelecida no PPC e atuação docente dos formadores.

2.1.1 A PESQUISA NARRATIVA

A pesquisa narrativa entende que as narrativas são discursos com uma ordenação sequencialmente clara que conecta eventos de forma significativa para um público específico e, para Clandinin e Connely (2000, p. 20, *apud* PAIVA, 2019, p.88), é também uma forma de entender a experiência compartilhada entre pesquisador e participante. Segundo Paiva (2019, p.91), a busca do pesquisador por esse tipo de pesquisa é perceber de que modo os narradores representam determinado fenômeno, como interpretam suas experiências, por isso, ressalta que é necessário ter a sensibilidade para interpretar os dados provenientes delas, pois podem apresentar traços de ficção, não cabendo ao pesquisador procurar uma "verdade". Trata-se de encontrar os ecos e vozes que permitam identificar as diferentes teorias ou interpretações que se possam fazer do fenômeno investigado.

É uma forma interessante para situar os indivíduos e colocá-los para refletir criticamente sobre sua função, na sociedade, e seu início se deu no final do século XIX, porém alcançou relevância na Escola de Chicago, entre 1920 e 1930 (BERTAUX, 2010; NÓVOA, FINGER, 2014), como forma de se opor à Sociologia Positivista aplicada na época. Em 1988, António Nóvoa e Matthias Finger organizaram o livro "O método (auto)biográfico", obra basilar para quem se vale de fontes (auto)biográficas como método de pesquisa e prática de formação. No prefácio do livro, Nóvoa registrou que os debates em torno da utilização do método biográfico no domínio das ciências da educação e de formação de adultos eram relativamente recentes (2014, p.20) naquela época e que dada a evolução histórica que gerou polêmicas epistemológicas e metodológicas que se

impuseram à prática positivista das ciências sociais, o método biográfico tornou-se uma "renovação metodológica" e "uma formação para mudança" (SILVA JÚNIOR, 2016, p. 81-82).

Segundo Freitas e Ghedin (2015), "método (auto)biográfico" ou "histórias de vida" são considerados como sinônimos para Nóvoa, Pineau e Ferrarotti, pois compartilham os mesmos princípios²⁷. Para Pineau,

[...] a história de vida como método de investigação-ação que procura estimular a (auto)formação, à medida que o esforço pessoal de explicação de uma dada trajetória de vida obriga a uma grande implicação e contribui para uma tomada de consciência individual e coletiva. (PINEAU, 1988 *apud* NÓVOA, 2014, p. 23)

E, ainda, de acordo com Delory-Momberger (2008, p.56), "a narração é o lugar no qual o indivíduo toma forma, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida"; uma vez que permite ao sujeito que as experiências adquiridas se tornem contribuidoras diretas no processo de aquisição de novos conhecimentos (JOSSE, 2004).

Não só a Educação e Ciências Humanas utilizam a pesquisa narrativa como paradigma metodológico. Na Linguística Aplicada, na subárea de ensino de língua materna, são muitos os autores que a utilizam, tais como Andrade, Lima e Serra (2020a, 2020b), Kleiman (2008), Josso (2004)²⁸, Ribeiro (2008), Signorini (2006) e Delory-Momberger (2008). Já na subárea de ensino de línguas estrangeiras, destacam-se Telles (2002), Motta (1997), Mello (1999 e 2004) e Silva Júnior (2016) sobre o uso de narrativas no processo formativo do docente.

Segundo Josso (2004), a pesquisa narrativa, como um processo formativo docente é uma soma de experiências (positivas e negativas) na constituição identitária do sujeito. Ainda, Silva Júnior (2016) - sustentando-se em Telles (2002), para quem a metodologia narrativa na formação de professores é pertinente por lidar com "questões da trajetória da formação pessoal, acadêmica e pedagógica dos professores, de seu conhecimento pessoal-prático e, também, com questões relativas à experiência dos participantes com a língua (materna ou estrangeira)". (TELLES, 2002, p.32, *apud* SILVA JÚNIOR, 2016, p.85) - entende que a pesquisa narrativa se interessa pelo desenvolvimento pessoal e profissional

²⁷ Entendemos e assumimos neste trabalho método (auto)biográfico; histórias de vida; narrativas de vida como pertencentes à pesquisa narrativa conforme elucida Paiva (2019). Assim, interessa-nos pensar que nossos instrumentos de coleta de dados, em especial as narrativas de vida e entrevista, fazem parte do método dessa pesquisa e objeto de análise, corroborando Clandinin e Conelly (1998), pois os sujeitos-narradores são "agenciadores de suas reflexões e autores de suas próprias representações", ou seja, organizam suas experiências de vida e profissionais (objeto para análise) e podem construir sentidos para eles (método) (SILVA JÚNIOR, 2016, p.82-83).

²⁸ Apesar de a autora ser do campo da Sociologia, seus pressupostos são usados em pesquisas que se inserem na LA brasileira.

dos sujeitos, capaz de conhecer suas limitações e seus problemas na busca do processo emancipatório, dosando conhecimento pessoal e prático. (SILVA JÚNIOR, 2016, p.140).

Por sua vez, Andrade, Lima e Serra (2020a) defendem que o processo de formação do professor de língua deve se pautar na produção de narrativas, já que a formação docente pensada com base na narração de si permite a emergência dos saberes do professor, de maneira que ele, como protagonista de sua práxis, poderá efetivar, por meio da alteridade, sua (auto)(trans)formação:

[...] por meio da narração e da análise dos fatos vivenciados ao longo da vida referentes a um dado objeto de discurso, o sujeito empreende uma seleção minuciosa de experiências que deseja compartilhar, seja para delas se aproximar, seja para delas se afastar, o que produz uma resignificação do seu agir, já que, ao longo desse complexo processo de enunciar uma narrativa da vida, o narrador mobiliza conhecimentos de diferentes ordens discursivas os quais permitem uma (re)orientação das concepções que se atualizam no discurso construído narrativamente e, conseqüentemente, das ações empreendidas em suas práxis pedagógicas. (ANDRADE; LIMA; SERRA, 2020a, p.461)

Considerando os instrumentos da pesquisa narrativa, Paiva (2019) ressalta que são muitos os modos de obter seus dados: gravações em áudio ou vídeo; entrevistas (geralmente semiestruturadas), orais ou escritas, biografias e autobiografias, etc, ou ainda uma combinação deles. Metodologicamente, para analisá-los, cabe ao pesquisador, conforme ressalta Silva Júnior (2016), compor sentidos para as "estórias"²⁹, cabe optar por focar somente as histórias profissionais e/ou pessoais em sua análise. Para isso, apresenta a ideia de Telles (2002) de procedimentos metodológicos que devem ser empreendidos nesse tipo de pesquisa, a saber:

- a) conversas iniciais com os sujeitos-participantes;
- b) preparação dos "anais e crônicas", que correspondem às datas ou momentos marcantes do sujeito, sendo necessário pensar em temas significativos para cada etapa;
- c) exposição das narrativas (sessão privada ou no grupo participante), sendo importante a apresentação da própria narrativa do pesquisador,
- d) transcrição das narrativas (pelo pesquisador ou participante),
- e) tematização das transcrições das narrativas, mediante a leitura desses "documento" e
- f) redação das "narrativas" a partir dos "documentos/estórias" coletados. (SILVA JÚNIOR, 2016, p.85)

Em nosso estudo, tentamos estabelecer alguns desses procedimentos, ainda que outros tenham de ser adequados à realidade imposta pelas medidas sanitárias em razão da pandemia de Covid-19, tal qual a conversa inicial com os participantes e a forma de expô-los a suas narrativas, o que se deu de forma virtual. Também tomamos para análise

²⁹ materialidades discursivas proferidas pelos sujeitos-narradores, podendo configurar-se de diferentes formas: diários, relatos orais, escritos, entrevistas etc.

a categorial com foco no conteúdo, entendida por Paiva (2019, p.93) como aquela em que o pesquisador se concentra em alguns temas ou categorias presentes nas narrativas. É o que se entende por "análise de conteúdo", nas quais as categorias são formadas e extraem-se excertos elucidativos delas.

Entretanto, entendemos que as narrativas produzidas também dialogam com um contexto mais amplo: desde a formação teórica e experiencial dos participantes, as quais, por sua vez, interagem com fatores históricos e legais no que se refere à formação docente. Sendo as narrativas materialidades enunciativas que "promovem a (res)significação e a (auto)(trans)formação do professor num projeto interacional em que o sujeito, ao mesmo tempo que seleciona fatos importantes (re)veladores de crenças sobre ensino, também reflete sobre sua prática e as consequências dela na vida prática" (ANDRADE, LIMA, SERRA, 2021, p.31). Assim, buscamos analisar tanto as narrativas como as entrevistas em dialogismo com os documentos oficiais, o contexto sócio-histórico em que se encontram os participantes no momento da coleta de dados.

Nesse sentido, o contexto mundial de pandemia do COVID-19 também implicou em modificações na forma de atuarem como docentes e especialmente como professores-formadores dos cursos de Licenciatura em Letras do IFSP.

Passaremos, a seguir, a descrever o contexto em que se deu a pesquisa

2.2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DOS LÓCUS DE PESQUISA

Nessa seção, tecerei breve histórico sobre o câmpus onde os dados foram coletados.

2.2.1.1 SOBRE O CÂMPUS

O câmpus teve seu funcionamento autorizado pela Portaria Ministerial nº 1.170, de 21 de setembro de 2010 e iniciou suas atividades letivas em 07 de fevereiro de 2011, com a oferta dos cursos técnicos em Agronegócio e Eventos. Em termos de espaço físico, funciona atualmente em uma área superior a 29 mil m² e dispõe de salas de aulas convencionais, laboratórios, biblioteca, sala de professores, sala das coordenações, áreas de apoio pedagógico, área de alimentação, ginásio poliesportivo e espaço multifuncional para eventos.

Atualmente, conta com um quadro de 73 docentes efetivos e 44 técnicos-administrativos, totalizando uma equipe de 117 servidores, que trabalham em prol do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. Atende aproximadamente 2500 alunos matriculados nos seguintes cursos: 1) Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Lazer,

Mecatrônica e Agroindústria, para quem terminou o 9º ano; 2) Cursos Técnicos Concomitantes / Subsequentes ao Ensino Médio em Mecânica e Eventos, para quem está no Ensino Médio ou já o terminou; 3) Cursos Superiores Tecnológicos em Agronegócio e Gastronomia; 4) Bacharelado em Engenharia de Biosistemas; 5) Licenciaturas em Ciências Biológicas e Letras; 6) Curso PROEJA FIC - Auxiliar de Hospedagem, educação de jovens e adultos em parceria com a Secretaria Municipal de Educação; 7) Cursos de Formação Inicial e Continuada – FIC, nas mais diversas áreas.

O curso de Licenciatura em Letras começou a ser gestado em 2014, obtendo em 2015 a aprovação no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e em 2016 pelo IFSP, por meio da Resolução nº 70/2016, de 06 de setembro de 2016. Suas atividades iniciaram-se efetivamente no 1º semestre de 2017. O curso está estruturado em 8 semestres letivos no período noturno. Atualmente, conta com as quatro turmas em andamento e já possui alguns formados.

2.2.2. CONTEXTUALIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DE PESQUISA

Os participantes desta pesquisa são professores efetivos do quadro docente do IFSP. Dos seis que colaboram inicialmente com o estudo³⁰, 3 são de câmpus escolhido. Para garantir o sigilo de seus dados, identificamo-las a partir de nomes fictícios criados aleatoriamente: Cora, Anna e Isabel. No quadro 1, apresentamos suas idades e suas formações acadêmicas.

Quadro 1: Idade e formação acadêmica dos participantes da pesquisa.

Docente Campus	Idade	Formação acadêmica
Cora	39	Doutora em Estudos da Linguagem, Mestrado em Comunicação, Licenciatura em Letras Português/Inglês
Anna	44	Doutora em Letras, Mestra em Linguística e Licenciatura plena em Letras português-ínglês
Isabel	48	Doutora em Letras, Mestra em Letras e Licenciada em Letras, Port/Esp.

Fonte: Autoria Própria

³⁰ Reiteramos que o projeto inicial era de analisarmos três lócus e, portanto, foram coletados dados nesses três espaços. Entretanto, por uma questão de tempo para finalização do doutorado e, acatando a sugestão da banca de qualificação de que os dados apresentados de um câmpus eram suficientes, optamos pelo recorte. Apesar disso, pretendemos valer-nos dos dados para outras análises e divulgação científica em artigos e apresentações em eventos, pois, eles ratificam o que encontramos nessa análise.

Vemos que a formação acadêmica das participantes é em Licenciatura Plena em Letras com pós-graduação em Estudos da Linguagem ou Letras, o que demonstra comprometimento e busca por teorias que complementem sua ação como docentes. Além disso, sabemos que a instituição na qual atuam apresenta um benefício de remuneração que se adequa à qualificação acadêmica, bem como incentiva os docentes a buscarem-na.

A seguir, apresentamos como se deu a coleta de dados, seguido do detalhamento dos instrumentos de coleta e como se realizou a categorização dos dados para posterior análise, presente no capítulo 3.

2.3 A COLETA DE DADOS

Para o início da coleta de dados, o primeiro passo foi a inclusão do projeto na Plataforma Brasil, a fim de obter o deferimento junto ao comitê de Ética da UFSCar, instituição proponente. Iniciamos a coleta das autorizações junto aos diretores dos três câmpus do IFSP onde seria realizada a coleta de dados. Por se tratar de um estudo qualitativo desses espaços, adicionamos o IFSP como instituição coparticipante, devido também à natureza de meu vínculo com a instituição.

Na primeira tentativa, necessitamos adequar alguns documentos devido à demora em sua análise, especialmente pelo contexto de pandemia em que vivíamos. Os processos relacionados a ela não tardavam mais de 30 dias, mas os outros foram deixados de lado e obtive a recusa no parecer em princípio de agosto de 2020, após quase 2 meses de sua submissão. O parecerista solicitou alterações na metodologia e organograma de trabalho, o que foi prontamente corrigido e, em meados de setembro do mesmo ano, obtive a resposta positiva³¹. Após a aprovação junto ao comitê da UFSCar, o processo foi encaminhado ao comitê do IFSP³², o qual solicitou a inclusão de um roteiro para a escrita da narrativa de vida e de perguntas a serem feitas na entrevista semiestruturada. Ainda que tenha justificado não ser possível prever quais entrariam nesse instrumento de coleta, acatamos a solicitação e obtive a aprovação no início de novembro de 2020.

Em decorrência de alterações no calendário acadêmico provocado pela suspensão das aulas por causa da pandemia de Covid-19, optamos por esperar o retorno no semestre seguinte (em 2021) para entrar em contato com os participantes da pesquisa. Assim, enviamos um e-mail aos diretores gerais dos câmpus³³ solicitando o contato dos

³¹ Inscrito no número 32321320.6.0000.5504, aprovado no parecer 4.291.400.

³² Inscrito no número 32321320.6.3001.5473, aprovado no parecer 4.378.351.

³³ Apesar de apresentar nesta tese a análise de um câmpus, realizei a coleta de dados em outros dois campi, haja vista o interesse em entender, de forma comparativa e contrastiva o ECS nessas instituições.

coordenadores do curso de Licenciatura em Letras de suas instituições a fim de respeitar a hierarquia institucional e apresentar a estes os objetivos do projeto. Conseguimos seus contatos em fevereiro de 2021 e então solicitamos aos coordenadores de curso, por meio de um e-mail, o contato com os coordenadores de estágio desses câmpus. Em seguida, escrevemos a estes e pedi o contato dos professores que atuavam como orientadores de estágio supervisionado. Apesar de os coordenadores de estágio responderem prontamente nosso pedido, o contato com os orientadores de estágio³⁴ iniciou-se na segunda quinzena de março e a sua aceitação tardou um pouco mais (alguns responderam ao questionário em março, outros somente em maio/junho de 2021), em virtude das novas demandas e do esgotamento de trabalho provocados pelo ensino remoto.

Utilizamos como técnicas de coleta de dados a aplicação de questionários – via formulário Google³⁵ com o qual também coletamos as informações pessoais e regimes laborais e a narrativa de vida dos professores das três instituições inicialmente escolhidas para o estudo –; entrevistas semiestruturadas (realizadas com os docentes orientadores de ECS dessas instituições, bem como coordenadores de estágio, também virtualmente); a análise documental dos Planos Pedagógicos de Curso de cada instituição de ensino participante da pesquisa e de outros documentos oficiais do IFSP quanto ao ECS. Buscamos, dessa forma, extrair informações que convergissem para que pudéssemos encontrar as respostas sobre a realidade social que nos propusemos interpretar.

A organização e tabulação dos dados obtidos levou, inicialmente, em consideração os câmpus de origem dos docentes, sendo separados em 3 categorias: câmpus A; câmpus B e câmpus C. O quadro 4 apresenta os dados obtidos:

Quadro 4: Relação dos câmpus e número de participantes

Câmpus	Número de participantes
A	3
B	2
C	3

Fonte: Autoria própria

³⁴ Ressalto e esclareço que no Instituto Federal de São Paulo, o organograma de estágio configura-se de modo distinto das universidades. Há o coordenador de extensão que é de fato responsável no campus pela documentação para a reitoria; há o coordenador de estágio que auxilia o coordenador de extensão, há os orientadores (quaisquer professores do curso de Letras e, portanto, professores do IFSP, podem orientar alunos) e os supervisores que, de fato, são os acompanhados pelos licenciandos, sendo professores da rede municipal, estadual e/ou federal de ensino.

³⁵ Uma cópia desse formulário encontra-se no apêndice 2 da tese.

As narrativas de vida serviram como aproximação entre pesquisadora e os participantes e trouxeram algumas contribuições cuja discussão dos dados será feita *a posteriori*, no capítulo dedicado a análise de dados.

Num segundo momento, em novembro de 2021, enviamos e-mail aos participantes, a fim de que pudéssemos retomar a coleta de dados de acordo com a disponibilidade deles, ou seja, que as entrevistas³⁶ se dessem em período em que estivessem finalizando o semestre letivo (de 2021) e, com isso, pudessem dedicar-se mais a ela, além de que seria mais produtivo a entrevista com as informações da realização do estágio já em sua finalização ao invés de seu início. Realizamos também uma aplicação piloto da entrevista com um professor da rede federal que se encontra afastado para qualificação, a fim de garantir que as respostas às perguntas do roteiro previamente definido garantissem os dados para responder as nossas perguntas de pesquisa.

As entrevistas com os participantes aconteceram entre 15 de novembro a 10 de dezembro de 2021. Dos 8 participantes, não obtivemos respostas de 2, o que nos inviabilizou a análise de dados desses, sendo um do Câmpus B e um do Câmpus C. Ressaltamos que foram enviados vários e-mails solicitando auxílio, mas é sabido que um deles era professor substituto e, com sua saída, pode ter perdido acesso ao e-mail institucional (fornecido na narrativa de vida) e o outro participante assumiu cargos de chefia/direção. Assim, por mais valiosos que tenham sido os dados obtidos nas narrativas de vida que poderiam dar um panorama maior quanto a sua atuação docente como orientadores do estágio, infelizmente tiveram de ser descartados.

Posteriormente, em fevereiro de 2022, realizamos novo contato com os efetivos dos câmpus B e C e conseguimos a colaboração de um docente de cada câmpus. No Câmpus B, tratava-se de um professor que orientava estágios e, no Câmpus C, da ex-coordenadora de estágio. Optamos por solicitar também auxílio dos coordenadores de estágio porque no Câmpus A uma das orientadoras acumula essa função e nos deu um panorama mais enriquecedor. Entretanto, os dados fornecidos por esses participantes ficarão para divulgação em outros formatos, como artigos ou apresentações em eventos por não comporem a análise de dados desta tese.

As entrevistas foram gravadas em vídeo, por meio da plataforma Google Meet, em sua maioria em dezembro de 2021, exceto a dos professores mencionados anteriormente, que ocorreram em fevereiro de 2022.

³⁶ O roteiro de perguntas que compuseram a entrevista semiestruturada encontra-se no apêndice 3.

As gravações foram vistas e revistas a fim de se extrair os fragmentos que pudessem ser categorizados e analisados, para seguir a triangulação dos dados.

De acordo com Denzin (1989), há quatro tipos de triangulação: triangulação de dados (utilização de diferentes métodos de coleta de dados); triangulação de investigadores (dois ou mais pesquisadores coletando e analisando os dados); triangulação teórica (utilização de mais de uma teoria para interpretar os dados) e triangulação metodológica (utilização de diferentes métodos para estudar um problema).

No presente estudo, optamos por utilizar o processo de triangulação dos dados para proceder à análise. Assim, foram englobadas as distintas fontes de informação para encontrarmos uma resposta holística confiável e que conferisse validade ao estudo interpretativo. A triangulação, na pesquisa qualitativa, é um procedimento que pode envolver o uso de diferentes fontes de dados, diferentes perspectivas ou teorias, diferentes investigadores ou diferentes métodos. Trata-se de uma forma de tratamento dos dados que busca a combinação das diferentes estratégias utilizadas para a coleta dos dados a serem analisados, buscando fazer tais resultados convergirem para poder responder a um determinado aspecto da realidade analisada. Neste estudo utilizamos, portanto, a triangulação dos dados coletados nos questionários, nas entrevistas e na análise de documentos, buscando analisar as informações obtidas nesses para que pudessemos, conhecendo o perfil esperado do docente formador *a priori*, para então encontrar respostas para as questões por nós inicialmente propostas.

Passaremos a descrever cada um dos instrumentos de coleta de dados.

2.3.1 DOCUMENTOS OFICIAIS LEGISLADORES NACIONAIS DAS LICENCIATURAS E NO ÂMBITO DO IFSP

Lüdke e André (1986, p.38) apontam esta metodologia de coleta de dados como sendo uma possibilidade de “identificar informações factuais nos documentos, a partir de questões e hipóteses de interesse”. A este respeito, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) afirmam que o pesquisador que utiliza documentos objetivando extrair deles informações, faz isso sob uma perspectiva de investigação, examinando-o e utilizando técnicas apropriadas para o seu manuseio e análise, seguindo etapas e procedimentos, organizando informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas.

No intuito de verificar a partir do Plano Pedagógico de Curso e do Manual de Estágio quais eram as demandas formativas para os educadores, fizemos a análise desses documentos a partir das Diretrizes Nacionais Curriculares para as Licenciaturas; Lei de Estágio e Instruções normativas do IFSP quanto ao ECS. Além disso, buscamos identificar

as concepções de estágio que subjaziam esses documentos para confirmar ou refutar a hipótese de que os formadores, conscientes e condizentes com o que esses documentos preconizavam, se valiam desses para uma atuação de orientação, cujo foco era a concepção de estágio como práxis ou pesquisa.

2.3.2 AS NARRATIVAS DE VIDA DOS FORMADORES

Objetivando conhecer os docentes e as formas pelas quais os professores realizavam as atividades de orientação de estágio nas Duplas Licenciaturas em Letras do IFSP aplicamos um questionário via formulário Google conforme explicitamos anteriormente.

Nele, constavam questões cujas respostas nos trariam, teoricamente, as informações pessoais, de regime de trabalho e a escrita aberta e livre da narrativa de vida desses participantes, a fim de obter as informações desejadas a partir do seguinte enunciado guia:

Faça um relato sobre sua formação acadêmica e profissional, bem como a sua relação como aluno de graduação e como docente orientador e/ou coordenador de Estágio Supervisionado no IFSP. Se possível, comente também sua relação com a língua estrangeira, além de seu entendimento de abordagens e metodologias de ensino.

Esperávamos que as respostas versassem brevemente sobre a formação acadêmica e atuação profissional e que os docentes formadores relatassem e elaborassem um texto comparativo entre a forma como o ECS aconteceu em sua formação inicial e a que executam como professores de IES. Sabemos e sabíamos de antemão que o ECS possui uma configuração diferente da que realizaram (como licenciandos em sua formação inicial), especialmente porque, no IFSP, o ECS não está vinculado obrigatoriamente a uma disciplina curricular, conforme indicam Resolução n.16/2019 e o anterior Regimento de Estágio de 2011.

Entretanto, alguns participantes versaram ora mais sobre seu perfil e percurso acadêmico, ora sua experiência como licenciando do ECS ou sobre a relevância dele para a formação docente. Conseguimos – com a coleta nos 3 câmpus – ao todo 9 respostas, sendo que duas precisaram ser descartadas pelo desligamento desses professores dos câmpus e, assim, não poderíamos realizar a segunda etapa de coleta de dados por meio da entrevista.

O questionário e o roteiro da narrativa foram elaborados, portanto, visando à obtenção de informações que, ao serem interpretadas de acordo com nosso referencial teórico e metodológico, pudessem responder aos objetivos propostos. Nossa opção por

esta técnica de coleta de dados esteve apoiada em Paiva (2019), que afirma que ela permite aos pesquisados sentirem-se mais livres para exprimir opiniões e retextualizarem suas vivências a partir de suas percepções, sem temerem ser desaprovados ou que, eventualmente, os colocariam em dificuldades, já que seu anonimato é garantido, por determinação do próprio Comitê de Ética. Não obstante, ao focalizarem um aspecto ou outro, o fazem porque verbalizá-los reforça o que querem transmitir e o que trazem à reflexão.

Para analisarmos os dados coletados, inicialmente os reunimos em algumas categorias³⁷: 1) Formação acadêmica/ desenvolvimento profissional individual teórico; 2) Atuação docente; 3) Atuação em orientação de ECS no IFSP; 4) Desenvolvimento Profissional coletivo no ECS; 5) Desenvolvimento Profissional Individual no ECS e 6) Experiências do ECS em sua formação inicial. No entanto, com a coleta de dados do segundo instrumento, reorganizamos os dados e os agrupamos em outras categorias, as quais detalharemos adiante.

Dando continuidade a coleta de dados, realizamos também entrevistas. Estas objetivavam reunir informações complementares a partir das narrativas de vida dos formadores.

2.3.3 AS ENTREVISTAS

Esta técnica foi utilizada para coletarmos dados a fim de complementar e contrastar as informações obtidas nas narrativas, já que, segundo Gómez, Flores e Jiménez (1999), este instrumento também nos permite obter informações sobre um problema específico. No campo da pesquisa qualitativa, dentre os diferentes tipos de entrevistas, estão as entrevistas estruturadas, semiestruturadas e abertas; também há aquelas que são realizadas com grupos focais e as que buscam as histórias de vida, além das entrevistas projetivas (BONI; QUARESMA, 2005).

Neste estudo, utilizamos entrevistas semiestruturadas que, segundo Boni e Quaresma (2005), combinam questões abertas e fechadas, previamente definidas, que são apresentadas em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. Assim, o entrevistador pode incluir perguntas adicionais que julgue serem importantes para a elucidação de questões que eventualmente não ficaram claras.

³⁷ Ressaltamos que essas foram reorganizadas e renomeadas após a coleta de dados na entrevista.

Neste sentido, elaboramos previamente um roteiro de entrevista³⁸ (o qual também foi enviado à Plataforma Brasil para obtenção de aprovação do Comitê de Ética) que, além de conter as nossas questões de interesse, permitisse a incorporação de questões adicionais e eventualmente importantes que, porventura, emergissem durante o processo.

As entrevistas foram realizadas por intermédio de rede social, mais especificamente salas de videoconferência Google Meet, após ter sido confirmado o agendamento solicitado aos entrevistados, respeitando as suas disponibilidades de tempo, conforme mencionamos anteriormente. Foram gravadas e o material foi analisado criteriosamente pela pesquisadora.

As entrevistas realizadas com os seis participantes objetivaram nos oferecer subsídios para que pudéssemos analisar a forma como cada participante atuava no ECS em suas orientações, bem como a estruturação do ECS na instituição a qual pertenciam. Assim, responderia parte das perguntas iniciais de nosso trabalho sobre a configuração dos ECS e das competências de ensinar que mobilizavam em suas orientações.

Durante a entrevista percebeu-se que os participantes relatavam em grande medida as dificuldades enfrentadas durante o período pandêmico para a realização dos ECS pelos licenciandos. Muitos confessavam sobrecarga de trabalho por alterações no fluxo documental do processo. Na primeira análise dos dados feita para defesa do relatório de qualificação, a banca sugeriu que focássemos em duas competências de ensinar que emergiram das conversas: Competência Implícita e Profissional no Processo de Desenvolvimento Profissional Docente desses formadores, haja vista a necessidade de adaptação em suas atuações docentes em decorrência de diferentes fatores identificados em suas narrativas. Além disso, como na qualificação apresentamos a análise de dados de um câmpus, a banca também sugeriu que fizéssemos esse recorte e a pesquisa passou a se centrar nesse único espaço.

Tendo em mãos os dados assim coletados, passamos à análise ancorada na Análise de Conteúdo, explicitada no item apresentado a seguir.

2.4 A ANÁLISE DE CONTEÚDO

A Análise de Conteúdo (AC) surgiu no início do século XX, nos Estados Unidos, como metodologia usada para a interpretação de artigos da imprensa. Somente após a década de 1960 é que seu uso se estendeu para as diferentes áreas (CAREGNATO; MUTTI, 2006). Definem a AC pelo trabalho com a palavra, permitindo, de forma prática e

³⁸ O roteiro encontra-se no apêndice 3 desta tese.

objetiva, produzir inferências do conteúdo da comunicação de um texto, replicáveis ao seu contexto social. Possuindo suas origens nas ciências sociais, a AC tem sido utilizada na maior parte das pesquisas que lidam com dados descritivos, como aqueles obtidos de entrevistas, ou presentes em documentos, livros e cartas, entre outros (OLIVEIRA; ENS; ANDRADE; MUSSIS, 2003).

Laurence Bardin (2009) conceitua a AC como sendo

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2009, p.44).

Para Oliveira et al (2003), trata-se de um instrumento de análise cuja finalidade é, a partir de um conjunto de técnicas, explicar e sistematizar o conteúdo de uma mensagem e o significado desse conteúdo, por meio de deduções lógicas e justificadas. Para isso, devem ser consideradas a sua origem (quem a emitiu), o contexto e os efeitos da mensagem.

A este respeito também Bardin (2009, p. 40) afirma que o interesse da AC “não está na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados”. Dessa forma, o uso dessa metodologia demanda uma análise aprofundada dos conteúdos avaliados.

Na área da Educação, segundo Oliveira et al (2003), a AC pode ser um instrumento de grande utilidade em estudos nos quais os dados tenham sido coletados por meio de entrevistas, questionários abertos, discursos ou documentos oficiais, bem como em textos literários, artigos de jornais ou em emissões de rádio e de televisão, auxiliando o pesquisador a retirar do texto escrito o seu conteúdo manifesto ou latente.

Neste estudo, utilizamos a AC, portanto, visando à interpretação dos dados coletados por meio das diferentes técnicas adotadas, buscando apontar pontos convergentes que pudessem responder aos objetivos propostos, e acatando Oliveira et. al. (2003), com respeito ao objetivo final da AC, que é fornecer indicadores úteis aos objetivos da pesquisa.

2.4.1 O PROCESSO DE ANÁLISE

A análise dos dados coletados seguiu três etapas indicadas por Bardin (2009, p.121): 1) Pré-análise; 2) Exploração do material e 3) Tratamento dos resultados, conforme se pode observar nessa figura esquema resumo:

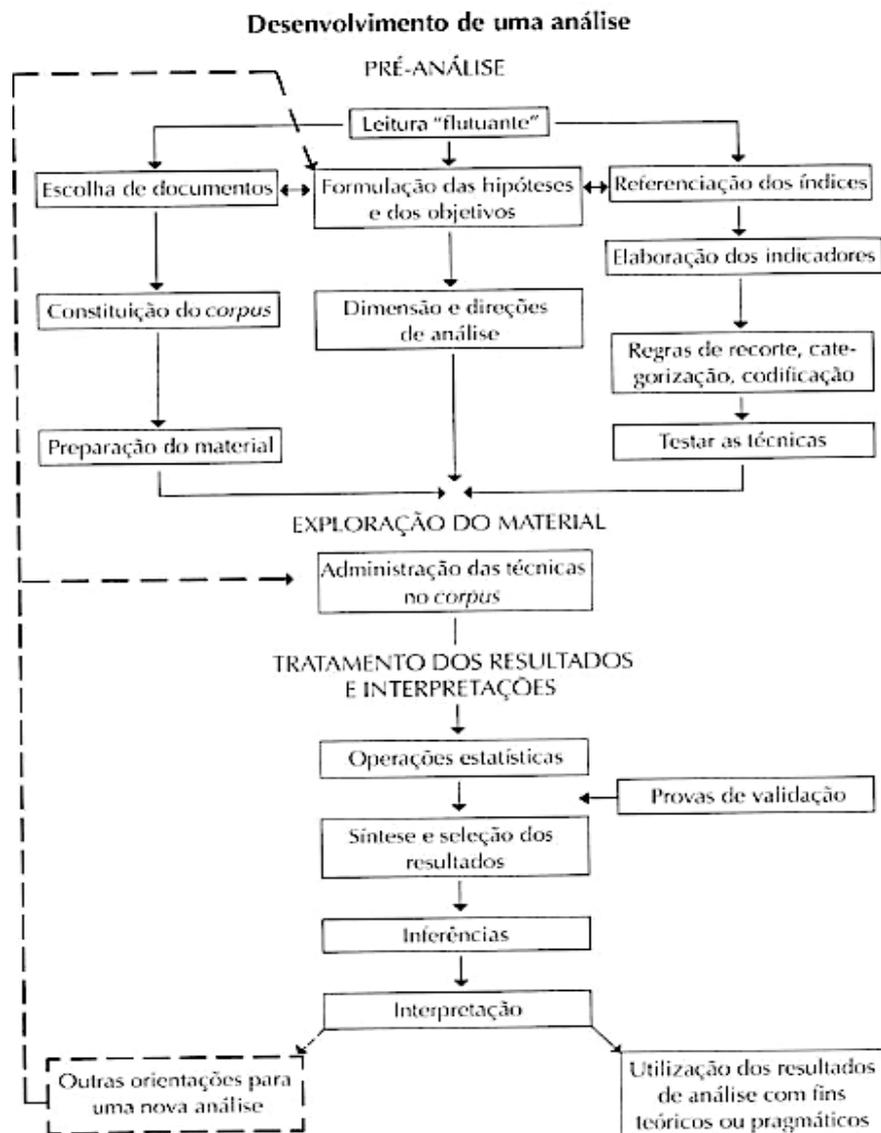


Figura 4: Resumo esquemático da Análise de Conteúdo (Fonte: BARDIN, 2016, p.132).

Segundo este autor, a pré-análise consiste, inicialmente, em quatro etapas, a saber, leitura fluída; escolha dos documentos; (re)formulações de objetivos e hipóteses; e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.

Dessa forma, a primeira etapa deu-se com a escolha de documentos seguida da segunda, a leitura fluída que se realizou tanto do PPC e Manual de Estágio como das narrativas de vida e, posteriormente, da entrevista. Isso nos permitiu evidenciar a sistematização de ideias preliminares de nossa pesquisa a fim de avançar para a terceira etapa: formulação de hipóteses e objetivos. No caso desta pesquisa de doutorado, houve a reformulação de hipóteses e objetivos, visto que os mesmos já haviam sido delineados no projeto de pesquisa.

Uma hipótese, de acordo com Bardin (2009, p. 124), trata de “afirmações provisórias que nos propomos verificar (confirmar ou informar), recorrendo aos procedimentos de análise”. Assim, desenvolvemos algumas hipóteses: 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 esse perfil se cumpriria por meio de competências de ensinar na orientação do ECS que acontece de forma distinta de outras IES e a terceira de que esse espaço formativo, o ECS, também serve para o desenvolvimento profissional dos formadores, por meio de mobilizações de suas competências de ensinar.

Formuladas as hipóteses, buscamos realizar a segunda etapa procedimental da AC: a exploração do material. Trata-se da descrição analítica, orientada pelas hipóteses e referenciais teóricos cujo fim é a categorização dos dados. Para isso, os dados são desmembrados e posteriormente reagrupados a partir de temáticas ou categorias estabelecidas: as categorias iniciais de análise. Vale salientar que, dentro da análise de conteúdo, as categorias podem ser definidas *a priori* ou *posteriori* (BARDIN, 2016). Neste estudo, fez-se presente *a posteriori*, devido à mudança de objetivos que emergiram após a coleta de dados, durante o procedimento analítico. Assinalamos que nas narrativas emergiram as categorias iniciais de análise, a saber: 1) Formação acadêmica/desenvolvimento profissional individual teórico; 2) Atuação docente; 3) Atuação em orientação de ECS no IFSP; 4) Desenvolvimento Profissional coletivo no ECS; 5) Desenvolvimento Profissional Individual no ECS e 6) Experiências do ECS em sua formação inicial. Não obstante, no refinamento dessas categorias iniciais, nas categorias intermediárias, reagrupamos aquelas e identificamos duas macrocategorias: 1) Competência Implícita ou conhecimentos tácitos e 2) Competência Profissional que são propulsoras do Desenvolvimento Profissional Docente³⁹, as quais apresentamos no esquema a seguir elaborado pela pesquisadora:

³⁹ 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.

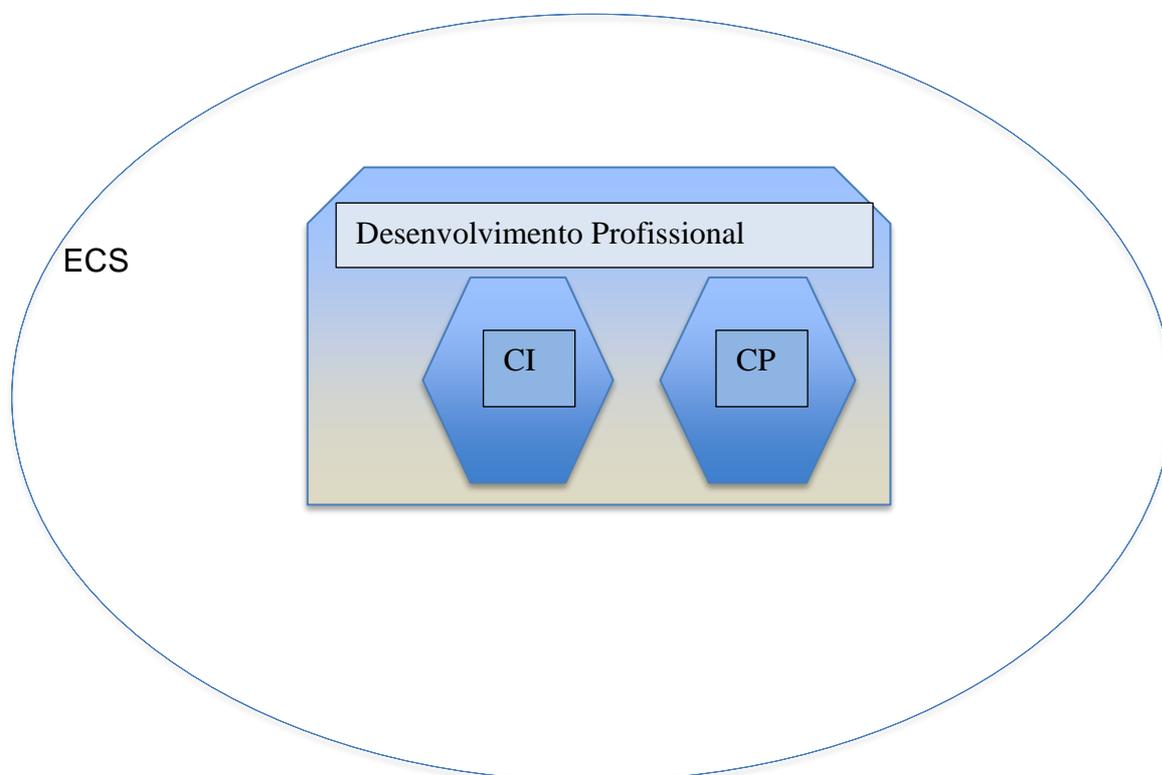


Figura 5: Esquema do Desenvolvimento Profissional Docente no ECS: as duas macrocategorias.

Essas duas macrocategorias se subdividem em outras, conforme o quadro abaixo:

Quadro 3: As macro e microcategorias para análise dos dados

Macrocategorias	Microcategorias/subcategorias
Competência Implícita/Conhecimentos Tácitos	<ul style="list-style-type: none"> • imaginário academicista para ser formador • vivência do estágio na formação inicial do formador • Reproduções e rupturas da CI na atuação do formador-orientador
Competência Profissional	Individual: <ul style="list-style-type: none"> • Derivada da prática profissional fora do ECS • Impactos da prática profissional nas orientações de ECS • CP derivada da práxis no ECS • Advinda dos documentos legais

	<p>Coletiva no ECS:</p> <ul style="list-style-type: none">• A partir das orientações com os licenciandos• Entre os pares (supervisor-orientador; orientador-orientador)
--	--

Fonte: Autoria Própria

Esses indicadores surgiram na medida em que procedíamos à sistematização inicial dos dados, convergindo as informações obtidas num processo de triangulação de dados, que auxiliou nosso processo de discussão.

Assim, de posse das categorias, agrupamos devidamente os dados para, então, podermos analisá-los e discuti-los diante das hipóteses formuladas, embasados nos referenciais teóricos, buscando alcançar os objetivos propostos.

Na última fase da análise dos dados – tratamento dos resultados obtidos e interpretação – o investigador poderá e deverá apresentar suas inferências e interpretações de acordo com o quadro teórico e os objetivos propostos.

No próximo capítulo, serão apresentados a análise realizada mediante o uso das técnicas e método explicitados anteriormente, bem como sua discussão, de acordo com o referencial teórico adotado neste estudo.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, apresentaremos a análise realizada a partir dos documentos: Projeto Pedagógico de Curso; Manual de Estágio; e relatos advindos das narrativas de vida e da entrevista semiestruturada.

3.1 OS DOCUMENTOS DA DUPLA LICENCIATURA EM LETRAS

Veremos nesta seção, a análise que realizamos dos dois documentos que norteiam a prática docente para a Licenciatura: o Projeto Político Pedagógico do curso e o Manual de Estágio. A seguir, faremos uma pequena apreciação sobre o perfil do professor formador que se espera dos docentes para contemplar a formação inicial pretendida por esses documentos.

3.1.1 O QUE DIZ O PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO?

Faz-se necessário voltar-se ao Projeto Pedagógico de Curso, no qual, constam as normativas legais para a abertura dos cursos, bem como as ementas das disciplinas e as bases teóricas que serviram para a confecção do documento, para entender documentalmente como a Dupla Licenciatura em Letras do câmpus do IFSP foi delineada.

O curso de Licenciatura em Letras do Câmpus teve a aprovação de abertura no IFSP em setembro de 2016, por meio da Resolução 70/2016 com data de início de funcionamento o ano de 2017. Atualmente, conta com egressos e está em vigor a nova atualização de seu PPC em função da adoção de uma matriz curricular que será semelhante a outras duplas licenciaturas em Letras⁴⁰. Vale ressaltar que, assim como ocorre nas Universidades, os câmpus possuem autonomia e, portanto, o currículo elaborado por cada instituição pode ser diferente em relação à outra⁴¹. Apesar disso, todos eles devem seguir o que se encontra na legislação federal vigente quanto ao que se espera para a formação docente. Desse modo, o PPP analisado foi redigido atendendo a Resolução CNE/CP nº 2/2015⁴² e documentos que regiam a Educação Básica, tais como a LDB de 1996 e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental e Médio.

⁴⁰ A discussão de adoção e modificação do currículo atendendo ao Currículo de Referência ocorreu por mais de dois anos e em 2023 foi adotado para as turmas ingressantes.

⁴¹ Pôde-se notar que nos 3 câmpus em que se fez a coleta de dados, de fato, há diferenças curriculares garantidas pela autonomia das IES. Esta tese analisa somente um câmpus.

⁴² O novo PPC presente no site da instituição já está reformulado considerando a Resolução CNE/CP nº 2/2019, mas para a análise desta tese, apoiamo-nos no PPC anterior.

A carga horária total do curso também atende ao que estava naquela resolução de 2015, sendo a carga mínima de 3.666,4h. Vale lembrar que, de acordo com a Resolução, a carga horária mínima exigida era de 3200h. Atualmente, baseado na nova resolução da BNC-Formação e da matriz de referência curricular, sabe-se que será necessária a redução da carga horária para 3200h (o que seria a carga mínima, passará a vigorar como máxima permitida).

A justificativa para a abertura do curso de Licenciatura em Letras se deu por meio de um levantamento realizado a partir da oferta de Licenciatura em Letras, a qual só é encontrada em instituições privadas da região e com oferta de outra língua estrangeira moderna. Além disso, observou-se o baixo número de docentes de linguagens na região, segundo o Censo de 2010, com faixa etária entre 20 e 30 anos.

Vale ressaltar que o câmpus leva em consideração o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para a abertura dos cursos e também o disposto na Lei nº 11.892/2008 que estipula mínimo de 50% das matrículas em ensino Médio e 20% em licenciaturas.

No que tange ao perfil do egresso, o PPC argumenta a formação de professores proficientes em língua estrangeira, mas atentos às necessidades interculturais, enfatizando o respeito, a aceitação e ensino destes para os educandos da Educação Básica. Outro ponto que aparece no documento é a necessidade de construção de autonomia e reflexão dos egressos, as quais serão de grande valia para a consolidação da criticidade, primordial para a atuação docente.

Ressalta-se que são várias as opções profissionais do licenciado em Letras com habilitação dupla, tais como, trabalho em editoras, revisão de texto, tradução, aula em cursos livres de idiomas, aulas em cursos superiores e tecnólogos (desde que possuam pós-graduação) além de outras etapas da educação básica, como educação infantil, de jovens e adultos, técnica e tecnológica, etc.

Para ingresso no curso de Licenciatura em Letras do IFSP, assim como os demais cursos, os alunos devem realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e usar sua nota para inscrição, seja via Sistema de Seleção Unificada (SiSU) ou em edital próprio. Excepcionalmente no ano de 2021, alguns câmpus optaram por realizar a seleção de alunos por meio de edital próprio com análise curricular do Ensino Médio, em razão do contexto pandêmico decorrente do Covid-19.

Sobre a estrutura curricular, o curso está organizado em 8 semestres letivos, com aulas de 50 minutos, em 20 semanas de aulas frequentados pelos 40 matriculados anuais. Não há carga horária destinada à modalidade a distância. Entretanto, sabe-se que, para a

reformulação, que deveria ser concluída em 2022, haveria a oferta de algumas disciplinas nesta modalidade.

Dada a exigência de 400h de Prática como Componente Curricular (PCC), o câmpus adotou a distribuição ao longo dos 8 semestres formativos, diluindo a carga horária em diferentes disciplinas com o intuito de fortalecer “a mediação teoria-prática, pois se consolida por meio de processos intencionais e sistematizados, contribuindo para superação de uma visão dicotômica de formação de professores/as a fim de tornar concreta a perspectiva de formação integrada e integradora” (IFSP, 2017, p.30). Além disso, a PCC é vista como um espaço curricular em que os licenciandos se deparam com problematizações de questões próprias dos processos de ensino e aprendizagem mais amplos e de seus componentes mais específicos, ademais da reflexão sobre os espaços escolares e interpretá-los de forma a transformá-los. Várias atividades podem ser desenvolvidas, tais como, planos de aulas, estudo de caso, análise, elaboração e avaliação de materiais didáticos, etc. O câmpus apresenta como proposta de PCC a execução de projetos integradores, os quais, envolvem os discentes e docentes a partir de um tema, em geral interdisciplinar, baseado nos temas transversais.

No que se refere ao Estágio Curricular Supervisionado (ECS), respeitando e atendendo a Resolução CNE/ CP 2/2015, consta uma carga horária de 400h divididas entre Língua Materna (LM) e Estrangeira Moderna (LEM). Recomenda-se que seja iniciado a partir do 5º semestre do curso. Assinala-se também a importância de que essas horas sejam divididas nas diferentes etapas da Educação Básica (Ensino Fundamental II e Médio) e em seus diferentes contextos educacionais (Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, a Distância, Educação do Campo Indígena e Quilombola, Centro de Idiomas, etc.). Sugere-se, no documento que, para iniciar o ECS, o aluno esteja matriculado ou concluído algumas disciplinas curriculares entendidas como Articuladoras. Essas serviriam como disciplinas basilares para que a articulação entre as atividades de estágio e reflexões teóricas acontecesse. A seguir, apresento o quadro no qual há a relação dos componentes curriculares e/ou articuladores por semestre, bem como a distribuição de horas por habilitação da licenciatura.

Quadro 4: Relação de disciplinas articuladoras do ECS por semestre

	5º Semestre	6º semestre	7º semestre	8º semestre
--	--------------------	--------------------	--------------------	--------------------

Componente curricular	Sociologia da Educação	Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino de Línguas	Metodologia e Prática de Ensino de Língua Materna	Metodologia e Prática de Ensino de Língua Estrangeira
Enfoque	EFII e Gestão	EFII, EM ou CEL	EM e outros contextos previstos no PPC	EM, EFII, CEL ou outra instituição prevista em PPC
Carga Horária	100h de LP	100h LEM	100h de LP	100h de LEM

Fonte: A autoria própria

Instigou-nos, olhar as ementas das disciplinas articuladoras, a fim de entender de que forma o ECS se insere nelas e notamos que ele é trazido explicitamente. Abaixo, nos quadros 7 e 8 indicamos o que o PPC – nas ementas ou em outras partes do documento – explicitam sobre o ECS nesses componentes curriculares.

Quadro 5: Disciplina articuladora do estágio e sua relação com ele

Semestre	Disciplina	Relação com estágio
5º	Sociologia da Educação	<p>Reflete ainda acerca da relação entre o ambiente social e econômico no qual o discente está situado e sua trajetória educacional, contemplando estudos de caso de trajetórias educacionais diversas (Prática como Componente Curricular – PCC), tendo em conta o início de realização do estágio por parte dos discentes.</p> <p>PCC: desenvolver debates, orientações e reflexões sobre questões relevantes no contexto escolar a partir de estudos de casos e da observação do contexto escolar de realização do estágio.</p> <p>* Estudos de caso de trajetórias escolares a partir da observação na primeira etapa do estágio.</p>

6º	Tecnologias da informação e comunicação no ensino de Línguas	<p>* Explorar as várias possibilidades de aplicação das novas tecnologias na educação básica a partir da observação dos contextos escolares na segunda etapa do Estágio Curricular Supervisionado;</p> <p>* Elaboração de atividades práticas de preparação de material pedagógico com utilização das TICs, dentro das ações de Prática de Ensino como Componente Curricular (PCC) e que possam ser aplicadas na Educação Básica em possíveis momentos de regência (modalidade do Estágio Curricular Supervisionado).</p>
7º	Metodologia e prática de ensino em Língua Materna	<p>O componente curricular oferece orientações e reflexão sobre diferentes metodologias e técnicas pedagógicas adequadas ao Ensino Fundamental e Ensino Médio; bem como subsídios para planejar, aplicar e replanejar (se necessário) as aulas de Língua Portuguesa e Literatura, articulando a teoria com a realização do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório de Língua Materna;</p> <p>* Capacitar o aluno ao planejamento de aulas de língua materna e literatura e elaboração de propostas e estratégias para a implantação de projetos pedagógicos nas escolas, em particular, nas que os discentes estejam realizando a terceira etapa do Estágio Curricular Supervisionado.</p>
8º	Metodologia e Prática de ensino de Língua Estrangeira	<p>* Desenvolver atividades individuais e em grupo relacionadas à prática do Estágio Curricular Supervisionado e à análise de material pedagógico em língua espanhola específicos para brasileiros;</p> <p>* Analisar e discutir o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira moderna, em específico do espanhol a partir da observação da realidade escolar na realização da quarta etapa do Estágio Curricular Supervisionado;</p> <p>* A Prática como Componente Curricular objetiva capacitar o aluno ao planejamento de aulas de língua</p>

		estrangeira e literatura, articulando a teoria com a realização do Estágio Curricular Supervisionado.
--	--	---

Fonte: Autoria própria

É importante destacar que é muito relevante a explicitação do estágio nas disciplinas articuladoras, porque isso direciona o professor ministrante da disciplina a trazê-lo para a sala de aula (a exemplo da disciplina de Sociologia, cuja PPC é debates, reflexões das vivências na escola, bem como o estudo de casos propostos a partir da realidade do ECS). Assim, além de estabelecer pontos de contato teórico, por meio dessas discussões, também se pode desenvolver competências de ensinar que lhe são próprias, tais como realização do planejamento de atividades pontuais do ECS em LM e LEM, reflexão sobre aspectos próprios da competência profissional, teórica e especialmente a aplicada, etc.

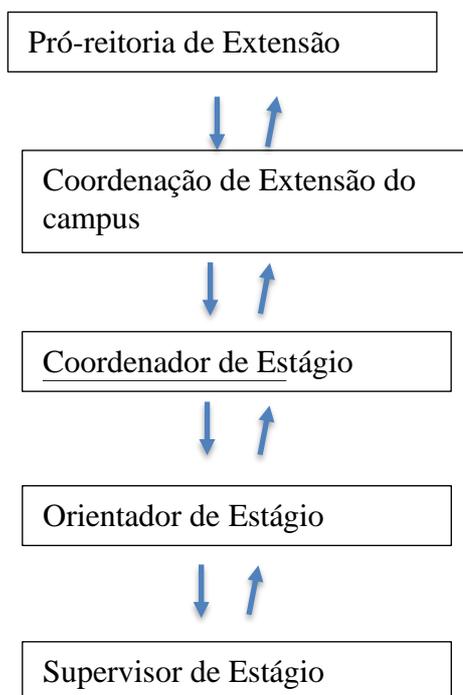
Entendemos que, por meio dessa inclusão nas ementas, o ECS volta-se a uma dimensão de prática reflexiva, de constituição de uma práxis, a partir do desenvolvimento de um intelectual crítico, reflexivo. Apesar disso, sabemos que o docente da disciplina articuladora pode ser orientador, mas não é obrigado a orientar o ECS, o que demanda um intercâmbio entre docente da disciplina e orientadores, para uma efetiva constituição de práxis no ECS.

Ademais, o PPC faz uma distinção entre atividades que os licenciandos devem fazer ao vivenciar o estágio, a saber: observação, participação/intervenção e regência. O documento traz uma tabela na qual está inserida uma carga horária mínima para cada uma das modalidades do estágio, sendo a observação e participação com carga mínima de 60h a 90h máxima (tanto em LP como em LEM) e regência, de 20h a 50h (para cada uma das habilitações). Parece-nos pertinente determinar pelo menos um mínimo de horas para cada uma das atividades a serem realizadas no estágio, a fim de que as unidades concedentes não autorizem apenas a realização de observação e participação, ainda que sejamos conscientes da realidade de muitas escolas e de que lhes é conferida essa autonomia. O mínimo de horas estabelecido para cada atividade pode ser um fator para que de fato o aluno esteja no papel de professor, a partir do qual poderá valer-se da experiência para teorizá-la.

Como já mencionado anteriormente, o ECS é organizado a partir de figuras que não são comuns a outras Instituições de Ensino Superior (IES), especialmente o Professor Orientador e o Coordenador de Estágio. Além disso, o ECS, no IFSP, está vinculado à Extensão, a qual possui um coordenador(a), e, em cada câmpus, o coordenador de estágio

(quando há um) se subordina a ele(a) no que se refere às decisões institucionais e documentais. Outro ponto que merece destaque é a possibilidade de os professores do IFSP também desempenharem o papel de supervisores de estágio, isso devido à organização vertical da instituição também mencionada anteriormente. Em termos de Fluxograma, a hierarquia do estágio é assim distribuída:

Figura 6: Fluxograma ECS no IFSP



Fonte: Autoria Própria

Ressaltamos com esse fluxograma que um docente do IFSP pode desempenhar diferentes papéis dentro da Instituição, podendo ser, no estágio, desde supervisor da unidade concedente (no caso dos licenciandos realizarem estágio no próprio campus do IFSP), a orientador e/ou coordenador de extensão que cuida de questões burocráticas junto ao órgão superior, a Pró-reitoria de Extensão. Ao longo da análise, veremos como estes papéis e identidades podem se sobrepor na função de orientador de estágio (aquele que seria apenas o que auxiliaria teórica e pedagogicamente o licenciando durante a execução do estágio, sendo seu mentor e acompanhando-o na escola quando necessário).

Além da PCC, outro momento que pode ser relacionado à prática são as Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento (ATPA). Trata-se de CH de 200h que contemplam diversas atividades, tais como participação e organização de eventos científicos, publicação e/ou apresentação de trabalho, visita técnica, visita de obras de arte com entrega de resenha/relatório, participação como representante de colegiados, participação em cursos de extensão, dentre outras. Para completá-las, podem fazê-lo ao longo de toda a formação,

desde o primeiro semestre e por isso, reforçam a necessidade de participação do licenciando em atividades extracurriculares. Como forma de controle, os discentes devem, ao longo do semestre, entregar a um professor responsável escolhido por eles os documentos e um formulário. Estes seriam conferidos e encaminhados ao coordenador de curso que se responsabiliza pela alimentação de uma planilha de controle. Ainda no documento, fica a cargo do discente o controle e alimentação de uma planilha. Somente deve levar aos docentes para validarem em caso de resenhas/ relatórios de atividades culturais, como participação como ouvinte de palestras, vista de filmes e obras artísticas.

3.1.2 O QUE DIZ O MANUAL DE ESTÁGIO DA INSTITUIÇÃO ESTUDADA?

Manuais de estágio são documentos desenvolvidos institucionalmente para consulta e que normatizam a atividade curricular do ECS no campus. É feito pelo Núcleo Docente Estruturante, referendado no Colegiado de Curso e no Conselho de Câmpus. É um documento que se insere de certo modo no PPC do curso e que estabelece as diretrizes para sua realização, além de indicar os atores do seu decurso.

Alguns pontos serão discutidos nesta seção, dentre os quais: definição de estágio presente no documento; papel do professor orientador e do coordenador de estágio; especificidades na organização do estágio no campus. Passemos a elas.

3.1.2.1 DEFINIÇÃO E CONCEPÇÃO DE ESTÁGIO.

Apresentamos, no Referencial Teórico, as diferentes concepções de estágio e entendemos que ela pode ser inferida a partir da forma como a instituição define sua prática. Dessa forma, observou-se no manual de estágio analisado a seguinte definição:

Quadro 6: Definição de ECS no Manual de Estágio

Definição
Descreve-o como prática do magistério e etapa obrigatória no processo formativo dos cursos de licenciatura, que possibilita a compreensão das teorias estudadas em sala de aula assim como uma reflexão sobre sua aplicabilidade no ambiente escolar. O documento ainda explicita a relação entre teoria e prática como essencial para a formação, elencando-a como uma forma mais eficaz de assimilação dos conteúdos teóricos e como uma complementação do aprendizado, a qual oportuniza conhecimento mais profundo da profissão permitindo que ao concluir o curso, o licenciando esteja preparado para a realidade da sala de aula, com uma noção do que, poderá vir a enfrentar em uma sala de aula e vir a encarar no seu cotidiano profissional.

Fonte: Autoria própria

Interpretamos que a concepção de estágio que se destaca é de prática, como uma instrumentalização do licenciando para a profissão que desempenhará. Notamos indícios de entendimento do ECS como práxis, ao relacionar teoria e prática.

A escola é vista como lugar de trabalho produtivo; de aplicação de conhecimentos teóricos; de reflexão; de noção da realidade, mas não é vista como espaço de construção de pesquisadores e teorias. Assim, o que Pimenta e Lima (2012) salientavam de o ECS ser um momento de atividade teórica de conhecimento, diálogo e intervenção na realidade e espaço de investigação das práticas pedagógicas que estão presentes nas instituições de ensino, não se materializa no Manual. Defendemos que seria o momento oportuno para que a formação do professor começasse a desabrochar como intelectual em processo e que toma a educação como processo dialético (via dupla da teoria e prática).

Ademais, algo que chama a atenção nesse manual é que, joga-se aos orientadores a responsabilidade de promover momentos de discussão e reflexão fundamentada teoricamente com os discentes em ocasiões de orientação de estágio, mas não há, nem no PPC, espaços institucionais (sejam nas disciplinas teóricas e práticas, afora nas PCCs) para que isso ocorra, como será evidenciado nas narrativas dos participantes. Isso poderia ser resolvido com a inclusão de seminários, eventos e rodas de conversa institucionais em que os licenciandos, orientadores e supervisores trocassem experiências e pudessem teorizar a partir delas a fim de desenvolver o que Pimenta e Lima (2012) defendem: “conhecimento buscado como algo novo, a partir da relação entre explicações existentes e não como verdade capaz de explicar toda e qualquer situação” (PIMENTA; LIMA, 2012, p.46). Isso porque esses momentos de trocas de conhecimento podem contribuir para a formação do formador, já que ele passa a refletir e teorizar as práticas desenvolvidas pelos licenciandos. Nesse sentido, está em voga a proposta de curricularização de atividades de extensão, a qual seria uma forma de possibilitar esses espaços institucionais anteriormente mencionados, cujo encontro entre comunidade externa, estudantes estagiários, orientadores, supervisores, coordenadores de estágio, extensão beneficiariam todos os atores do ECS.

A seguir, apresentaremos o que o manual elucida como papel do orientador de estágio.

3.1.2.2 PAPEL DO ORIENTADOR DE ESTÁGIO

Entende-se como o professor orientador aquele que é docente do curso de Licenciatura em Letras e que deve acompanhar as atividades desenvolvidas pelo discente

nessa etapa de sua formação. No câmpus estudado, o aluno deve convidar o professor orientador, podendo este ser qualquer docente que ministre aulas no curso. Nas atribuições e deveres dos orientadores, chama a atenção a burocracia⁴³ que estes devem desenvolver:

Quadro 7: Atribuições administrativas do orientador de ECS

Atribuições administrativas burocráticas
<ul style="list-style-type: none">• Disponibilizar e esclarecer itens referentes ao estágio, quando necessário;• Acompanhar o desenvolvimento do aluno estagiário, oferecendo-lhe as devidas instruções e orientações para o planejamento de suas ações durante a realização do Estágio Supervisionado;• Orientar os estagiários com relação ao preenchimento dos documentos comprobatórios e elaboração de relatórios, assim como os prazos em que tais documentos devem ser apresentados;• Avaliar os relatórios de Estágio, verificando o cumprimento da carga horária e das atividades previstas no planejamento do Estágio;• Entregar os documentos de estágio, devidamente preenchidos, assinados pelas pessoas competentes e revisado, para fins de formalização do mesmo, no prazo previsto à coordenação de estágio;• Preencher a planilha de horas dos estagiários e entregar, juntamente com a documentação do estagiário à coordenação de estágio, no prazo previsto.

Fonte: Autoria própria

Essa responsabilidade do orientador, de alimentação do sistema do aluno, é bastante polêmica, pois, ainda que se esteja numa instituição de ensino superior, cabe a ele o envio da documentação do aluno para realização do estágio (exceto a pessoal que, em alguns casos, o discente tem de entregar à instituição, quando essa é a unidade concedente do estágio), visto que os alunos não têm permissão para o carregamento virtual de documentos no servidor SUAP usado pelo IFSP. Sobre isso, veremos que os participantes da pesquisa relatam como excessivas as horas destinadas a essa burocracia o que impacta na qualidade da orientação de estágio que oferecem a seus orientados.

Em termos pedagógicos, o manual aponta as atribuições do orientador, a saber a partir do quadro abaixo:

Quadro 8: Atribuições pedagógico-metodológica dos orientadores de ECS

⁴³ Entendemos por burocracia toda a atividade que o docente necessita desenvolver ao longo do ECS que não diz respeito à reflexão pedagógica, metodológica e à teorização que poderia ser feita a partir daquela. Sabemos, ainda assim, que a profissão docente apresenta atividades de ordem burocrática, mas muitas das desenvolvidas no estágio poderiam ser resolvidas dando aos discentes um pouco mais de autonomia no gerenciamento de seus documentos. Ou a instituição fornecer técnicos-administrativos para essa finalidade.

Atribuições pedagógico/ metodológica
<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilizar e esclarecer itens referentes ao estágio, quando necessário; • Acompanhar o desenvolvimento do aluno estagiário, oferecendo-lhe as devidas instruções e orientações para o planejamento de suas ações durante a realização do Estágio Supervisionado; • Orientar os estagiários com relação ao preenchimento dos documentos comprobatórios e elaboração de relatórios, assim como os prazos em que tais documentos devem ser apresentados; • Proporcionar ao estagiário o conhecimento das estratégias e práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula bem como das atividades planejadas; • Realizar encontros periódicos com o aluno estagiário para proporcionar-lhe um ambiente e momento para esclarecer dúvidas, solucionar problemas e ajudá-lo a adequar o planejamento de suas atividades às situações reais da escola; • Proporcionar momentos de debates nos quais todos os estagiários possam compartilhar suas vivências durante os momentos de estágio, procurando articular as experiências práticas e os aspectos teóricos; • Avaliar os relatórios de Estágio, verificando o cumprimento da carga horária e das atividades previstas no planejamento do Estágio;

Fonte: Autoria própria

O câmpus menciona a orientação de forma explícita por meio de reuniões para tal, para ajuda, planejamento de atividades e solução de dúvidas. Isso é algo bastante vantajoso para os discentes que podem ter uma assessoria mais individualizada nessa etapa formativa. Entretanto, ainda que esteja evidenciada verbalmente nos manuais, é necessário ver em que medida isso de fato se concretiza. Para isso, as narrativas de vida e as entrevistas nos darão os subsídios necessários.

Percebe-se também que o orientador é uma ponte entre os discentes e coordenador de estágio e/ou de extensão, responsável pelo recebimento, abertura de processo de estágio e arquivamento de seu processo. Já mencionamos anteriormente que o papel burocrata do orientador é alto e isso não é característico apenas do professor orientador, mas da própria atribuição do docente no IFSP. Também vamos nos valer das narrativas e entrevistar para comprovar de que modo isso acontece.

O docente orientador também pode desempenhar o papel e acumular função como coordenador de estágio. Sua figura está presente nesse manual. A esse respeito, são docentes do curso que são designados por portarias e cujas atribuições são:

Quadro 9: Atribuições do coordenador de estágio

Atribuições do coordenador de estágio
<ol style="list-style-type: none"> 1) Instruir os Professores Orientadores com relação às normas do Estágio Supervisionado; 2) Acompanhar a escolha das instituições de ensino ou entidades que ofereçam oportunidades e campos de estágio, cadastrando os locais disponíveis para a realização do Estágio Supervisionado;

- 3) Manter as relações com os ambientes de Estágio Supervisionado e com os Professores Orientadores do mesmo, favorecendo a integração entre a Instituição e os ambientes de Estágio;
- 4) Orientar os alunos e escolas sobre o conteúdo do termo de compromisso e normas legais do Estágio Supervisionado, ressaltando a importância da realização do mesmo na formação e enriquecimento profissional do aluno;
- 5) Providenciar as documentações necessárias (cartas, ofícios, termos de compromissos, projetos e relatórios) para encaminhamento aos interessados e envolvidos no processo do Estágio Supervisionado;
- 6) Supervisionar e avaliar o Estágio nos termos da lei e da prática do mesmo, a partir dos mecanismos de monitoramento e avaliação disponíveis, e mantendo registros atualizados sobre a realização dos mesmos;
- 7) Promover encontros e reuniões com os Professores Orientadores para o compartilhamento de experiências, troca de ideias e propostas de sugestões.

Fonte: Autoria Própria

Os coordenadores de estágio possuem, assim como os orientadores, funções administrativas e pedagógicas, pois, deveriam promover momentos de capacitação continuada aos orientadores por meio de troca de experiências, além de fazer a mediação junto às escolas concedentes e as redes de educação na qual os estagiários atuam. Ressaltamos que mesmo que haja o coordenador que orchestra início e controla a entrega de documentação, essa deve ser destinada ao coordenador de extensão da unidade. Veremos em nossa análise que um mesmo professor é orientador, coordenador de estágio e coordenador de extensão.

3.1.3 QUAL O PERFIL ESPERADO DOS PROFESSORES FORMADORES?

Por meio da análise que fizemos do PPC e do Manual de Estágio, entendemos que o ECS se baseia na concepção de prática, ainda que haja indícios de práxis, mas não consegue configurar-se como pesquisa, de acordo com Pimenta e Lima (2012). Entendemos que a figura do professor-orientador acaba sendo muito impactada por questões administrativas, tal qual se solicitava dos professores formadores que acompanharam os estágios desses professores quando estavam em suas formações iniciais. Isso é justificável, uma vez que os documentos analisados foram redigidos por professores cuja formação inicial se deu no escopo da racionalidade técnica, mas ao identificarmos os indícios de práxis, percebemos um movimento em direção a rompimento dela, em atendimento às CNE/CP n. 2/2015; Resolução n. 16/2019, por exemplo.

Sabemos que para que se desenvolvam a práxis e pesquisa no ECS é necessária uma postura diferente do orientador, sendo um profissional crítico reflexivo, o que também demanda uma formação contínua baseada na reflexividade. Assim, o papel de orientadores e coordenadores também se apresenta num movimento de mudança para essa

perspectiva. Isso porque além de atribuições administrativas – frequentes nos formadores anteriores a CNE/CP 2/2002 – há questões pedagógicas/metodológicas que esses devem desempenhar, tais como “Proporcionar momentos de debates nos quais todos os estagiários possam compartilhar suas vivências durante os momentos de estágio, procurando articular as experiências práticas e os aspectos teóricos”, no caso do orientador e “Promover encontros e reuniões com os Professores Orientadores para o compartilhamento de experiências, troca de ideias e propostas de sugestões”, para os coordenadores de estágio. Além disso, espera-se que o coordenador de estágio estabeleça um vínculo com as unidades concedentes, a fim de explicar-lhes o funcionamento do ECS no curso, mas também para garantir a boa relação entre os sistemas de ensino. Ademais, só será possível ao orientador a articulação de experiências práticas e aspectos teóricos advindos de toda a formação do currículo se ele souber como funcionam as escolas nas quais o estágio acontece. Desse modo, o professor orientador também necessita estabelecer vínculos e/ou relações com a unidade concedente e/ou supervisor de seu estagiário.

Deste modo, inferimos um nuançe de perfil docente formador reflexivo, crítico e aberto ao diálogo com professores da EB. Para isso, será necessário o desenvolvimento reflexivo e crítico de algumas características presentes da Competência Implícita construída ao longo de seu processo formativo – como licenciando e professor-formador, dentre as quais destacamos: aproximação com a escola e supervisores; visão crítica e analítica da escola e seus agentes; reflexão constante junto ao estagiário sobre as especificidades da escola; etc.

Conscientes desse perfil docente, passaremos às narrativas a fim de verificar se os formadores em suas narrativas elucidam essas características em sua atuação, além da sobrecarga administrativa, tão marcada textualmente nos documentos analisados.

3.2 ANÁLISE DAS NARRATIVAS DE VIDA DOS FORMADORES

Para realizar a análise das narrativas⁴⁴ de vida, depreendemos, por meio da AC de Bardin, algumas macrocategorias a partir das quais extraímos outras micro que nos auxiliaram a entender como o DPD dos professores formadores tem se estabelecido em seus relatos.

⁴⁴ Conforme salientamos no capítulo de metodologia, entendemos as narrativas de vida como os textos produzidos tanto de forma escrita como oral, por isso, optamos por não fazer distinção entre eles para a análise.

Entretanto, antes de iniciarmos essa análise, pareceu-nos adequado, a partir do que os formadores relataram, identificar também a abordagem de ensinar que orienta a atividade docente de nossos participantes. Assim, realizamos um parêntese ao trazê-la para, posteriormente, voltamos as macro e micro categorias de DPD.

3.2.1 ABORDAGEM DE ENSINAR

Considerando a premissa de Almeida Filho (2022) de que todo professor dispõe de uma abordagem de ensinar que guia a sua atuação profissional e de que ela se desdobra em duas macroabordagens, a de Ensino e Aprendizagem de Línguas e da Formação, conseguimos depreender nas narrativas e entrevistas, por inferência, que cada participante (Cora, Anna e Isabel) faz transparecer sua abordagem. Nesse sentido, para a primeira, a de Ensino e Aprendizagem, sabemos que Almeida Filho (2022) advoga a favor das abordagens interacional-comunicativa em detrimento da comportamental-gramatical.

Quanto a isso, Anna é a que mais se aproxima do espectro interacional-comunicativo ao afirmar que

“a linguagem é a habilidade de usar a língua. O uso da língua para mim, tem muito a ver com essa competência linguística, de você conseguir proporcionar ao aluno o desenvolvimento de competência para que ele tenha as habilidades da linguagem”

Ressalta a ideia de que a Competência Linguística é desenvolvida, num contínuo de exposição via interação e uso. Isso nos leva a supor que Anna é uma profissional que desenvolve uma abordagem de formação numa perspectiva mais reflexiva-ativa. Isso também é ratificado quando verbaliza gostar de ser “o professor mediador, entre o aluno e o conhecimento”.

Por outro lado, Isabel, ainda que fortemente marcada pela presença da visão gramatical em sua abordagem de ensino e aprendizagem de língua, por pensar inicialmente no tópico gramatical para propor as unidades didáticas, e negar para si o “comunicativo”, pela falsa conceituação de que não há gramática explicitada nas aulas comunicativas – “não sou comunicativa nossa! era só...a gente só fazia assim, paródias...não tinha NADA, NADA de gramática. Nada, nada de gramática” – quando descreve suas aulas de Língua Estrangeira (LE), percebe-se que há uma tendência em ser mais interacional-comunicativa:

Eu penso no conteúdo gramatical, aí eu...eu não passo o conteúdo gramatical primeiro, né. Eu passo primeiro a situação comunicativa, a Interação comunicativa, pra ver se eles vão usar o conteúdo...vão sentir necessidade do conteúdo. Porque, às vezes, grupinhos aí pedem né. Aí pra eu falar isso. Ou eles já escrevem em português errado, né. Que nem agora, eu tava trabalhando o futuro né, e...aí, assim, também não vou...se alguém fizer sem usar, sem problemas. Não é exigência, só que daí, depois, eu vou puxando né. Que

poderia...pudesse usar assim, também pra falar isso...né...vou puxando a partir daí, apresentando a gramática.

Sua abordagem de ensinar tende a ser mais guiada pelos princípios do pós-método⁴⁵, ela tem consciência de que também é preciso atender às demandas de seus alunos, inclusive para atender aos neurodivergentes. Nesse sentido, argumenta que “eu vou meio pelo o que a turma...pelo o que sinto na turma. Mas eu nunca deixo de passar exercícios gramaticais”. Essa ênfase nos exercícios de cunho gramatical e estruturalista tende a acontecer mais no curso de Licenciatura em Letras, porque, segundo ela, a formação docente também deve respaldar-se no conhecimento linguístico da LE e sua metalinguagem. Desse modo, munida de uma abordagem de ensino e aprendizagem de línguas que mescla elementos comportamentais-gramaticais e interacional-comunicativa, supomos que a abordagem de formação que a direcionou e deve orientá-la é igualmente dual. Isso porque em alguns momentos ela é consciente da importância da gramática e sabe defender porque escolhe o uso do gramatical ou do estrutural em suas aulas, mas também acaba cedendo aos modelos absorvidos em sua formação e que regem sua ação:

não era tudo comunicação, era bem mesclado assim, tinha atividades de repetir, tinha muitos diálogos para a gente escrever e representar, no centro de línguas né, quando fiz espanhol, e também tinha os exercícios de compreensão de texto, compreensão de áudio pra gente responder perguntinhas sobre o texto como exercícios de completar.

Eu adoto essa mesma atitude hoje como professora.

Cora, assim como Isabel, também tem resquícios mais marcados de sua formação tecnicista na aprendizagem de línguas. Sua experiência formativa foi

Audiolingual, porque eu aprendi com ela, eu sou muito metódica, sabe, muito sistemática e sou daquela opinião que “água mole e pedra dura, tanto bate até que fura, sabe?” Eu aprendi com 1 ano e meio com essa metodologia eu era fluente.

Apesar de ter aprendido com a metodologia audiolingual, logo nos primeiros anos de ensino da LE percebeu que não era a mais proveitosa pelos alunos - “eu acabo usando a abordagem comunicativa” – ainda que defenda o uso da repetição para a obtenção de proficiência.

só que essa metodologia é maçante, a gente sabe. Não é todo mundo que tem a paciência de ficar ali, né? De ficar fazendo pirâmide com as frases, de ficar unindo uma com a outra, não sei o que... Foi a que eu mais me identifiquei, mas não era

⁴⁵ Após 1990, Kumaravivelu (2001) passa a defender a pedagogia do pós-método, entendida como a pedagogia da aplicabilidade, ou seja, aquela que uma particularidade, praticabilidade e possibilidade. Dado o contexto de sala de aula, não se deve prender o ensino a uma única metodologia, pois há nele uma particularidade e possibilidades de trabalho que podem ir além de um único método. Nesse sentido é necessário entender que o aluno, na atualidade, é visto como um ser autônomo e o professor é um mediador do conhecimento.

a que eu ensinava porque os alunos não aguentavam, mas aqueles que vinham e falavam que queriam proficiência eu indicava essa.

Cora também defende que a linguagem como forma de comunicação a partir do código que é a língua

A língua é o código, né? O sistema de código que transmuta os.. sistemas... as representações gráficas do proferir da palavra e da comunicação. É um instrumento. Eu vejo a língua como um instrumento de comunicação por meio de um código. A língua é o código e a gente transcodifica para a linguagem, a partir dos recursos da língua, nós construímos a linguagem que é a forma de comunicar.

Algo que devemos salientar nos relatos das três participantes é que elas foram formadas, ou seja, aprenderam a língua estrangeira em contexto formal de ensino. Foram aprendizes em escolas onde predominava o ensino gramatical, baseado na tradução e/ou na repetição mimética. Isso fez com que essa forma de aprender se transpusesse para a prática, mas conseguiram avançar e refletir sobre o uso dessas metodologias em suas realidades. Cora menciona que a metodologia audiolingual era muito maçante para seus alunos e no próprio contexto do IF defende o ensino de LE instrumental “LEM no ensino integrado já era mais voltado para estratégias de leitura, né, porque, por causa do ENEM, né? Porque eles **precisavam** aprender pra prestar prova”. O contexto de atuação no IFSP a levou a superar o modelo vivenciado.

Além disso, as três, em diferentes momentos, conforme veremos adiante, parecem avançar na abordagem de formação de que são fruto. Era comum entre os anos 1990 e 2005 (momentos em que receberam suas licenças como professoras) a aplicação de métodos dentro e fora das universidades. Isso supõe que foram educadas nesses moldes e o fato de considerarem seus contextos profissionais para as escolhas que fazem em sala de aula leva a crer que suas abordagens de formação também se movimentaram a um eixo mais reflexivo-ativo.

Veremos mais adiante como e se elas têm rompido com o tecnicismo em seus DPD durante o ECS. Para isso, passaremos, a seguir, a analisar a macrocategoria: Competência Implícita/ Conhecimentos tácitos oriundos de suas formações.

3.2.2 COMPETÊNCIA IMPLÍCITA/CONHECIMENTOS TÁCITOS

Reiterando o que descrevemos no capítulo de metodologia e na organização dos dados, ancorados na AC, a partir de nossas hipóteses de que a CI (apoiando-nos em Almeida Filho) possui um papel importante na atuação docente, identificamos algumas microcategorias que estão inseridas nela. Abaixo apresenta a figura que elucida a Macrocategoria e suas microcategorias constitutivas, as quais usaremos nesta análise.

Figura 7: Microcategorias que compõem a Competência Implícita



Fonte: Autoria própria

3.2.2.1 IMAGINÁRIO ACADEMICISTA PARA SER FORMADOR

Quais os requisitos básicos para assumir um cargo de docente de Ensino Superior? Vimos que na história das licenciaturas no país, e especialmente na formação de docentes, foi-se, ao longo dos anos, exigindo que os professores possuíssem uma licença para atuar na educação. O mesmo já se sabe que ocorre para o Ensino Superior. Ao consultarmos editais de concurso para provimento de cargos do Magistério Superior (MS) vemos que a exigência mínima é licenciatura e especialização e ou Bacharelado com pós-graduação *Stricto Sensu*, por exemplo. Isso, claramente, depende da área de atuação desse professor, mas nas Licenciaturas em Letras, em geral a exigência mínima de titulação é a licenciatura em Letras com doutorado (exigência habitual nos concursos), mas que pode ser flexibilizada a depender da região do país e da impossibilidade de se encontrarem candidatos com tal titulação. Além disso, sabe-se que nos certames há pontuação em decorrência das publicações em periódicos da área, bem como publicações em capítulos de livros e anais de eventos. Ainda que se dê valor à experiência profissional, a pontuação dada à EB é inferior àquela de experiência no MS.

Desse modo, há um perfil e um imaginário academicista que circunda aqueles que desejam ingressar na carreira docente Federal. Cora, Anna e Isabel atendem alguns desses requisitos e em suas narrativas e/ou em sua entrevista reforçam essa ideia do que é esperado delas em termos de formação e divulgação científica.

Nesse sentido, Cora em seu relato escrito enfatiza sua formação acadêmica e a colaboração acadêmica que considera importante

Desde a conclusão da Licenciatura em Letras Português/Inglês até o Pós-Doutorado busquei contribuir com o ensino de forma dialógica e pensando na formação docente. Nas minhas publicações em periódicos, capítulos de livro, palestras e livros de minha autoria, busquei contribuir com o ensino-aprendizagem de forma inovadora, vislumbrando desdobramentos exitosos na prática docente.

O fato de Cora evidenciar suas publicações indica a preocupação que ela tem em relação a afirmar sua trajetória acadêmica e que, portanto, faz com que seja e esteja apta a atuar no MS. Ela demonstra preocupação em relação à formação docente e opta por pesquisar e colaborar para a área, ao publicar trabalhos nessa linha. Além disso, refere-se à perspectiva dialógica do ensino, algo que vai de encontro a formação mais tecnicista que recebeu. Isso parece indicar que Cora valeu-se do ambiente acadêmico para ir além da formação inicial recebida, ou seja, por meio da instrução formal teórica conseguiu desenvolver também sua aplicação na prática. Claro que só por este fragmento não podemos assumir que sua prática é de fato dialógica, mas ao escolher trazer essa informação, parece refletir sobre o seu papel social na formação dos licenciandos.

Outro aspecto que chama a atenção é que ela enfatiza em sua entrevista que sua trajetória profissional é “90% acadêmica”, isso porque os espaços onde atuou como docente foram três, destacando sua passagem em uma universidade estadual do Paraná e o IFSP. Isso porque nos dois últimos locais poderia ao

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...

Desse modo, percebe-se que, ao mencionar as publicações, pesquisas e participação em eventos, além de desejo em atuar na pós-graduação, esta participante assume para si que a forma para prosperar no MS é cumprindo esses recursos. Entretanto, apesar de ser formadora atualmente em uma licenciatura, não tem experiência profissional na EB aparte as aulas que ministrou em seu estágio supervisionado. Assim, muito provavelmente, seu DPD se deu concomitantemente com sua atuação laboral.

Anna também é licenciada em Letras com pós-graduação – mestrado, doutorado – na área e pós-doutorado. Realizou também curso de especialização em Gestão Escolar, Docência do Ensino Superior e Libras. Em seu relato também enfatiza sua trajetória acadêmica, especialmente ao mencionar que “como aluna de graduação sempre fui dedicada, ganhando, inclusive, o prêmio de ‘melhor aluna da instituição dos últimos 25

anos' e minha turma teve nota A no ENADE". É interessante observar que, ao escolher trazer essa informação também demonstra uma preocupação em justificar-se como apta a estar no MS. Isso porque também é do senso comum que são os melhores alunos acabam tendo as melhores desenvolvimentos, tanto na carreira acadêmica como profissional. Assim, desde sua licenciatura, já era esperado, devido ao reconhecimento externo que sua turma recebera por meio do ENADE.

Em seu relato não comenta atuação na EB, mas em sua entrevista, afirmou que atuou na EB, ainda que por pouco tempo e no EFI,

aí teve um concurso para a prefeitura daqui para a PEBI, aí eu fiz e fui dar aula de inglês para a criançada. Mas não consegui ficar muito tempo lá...na verdade, antes de me formar eu já estava contratada em uma faculdade

Percebe-se que seu foco, como de Cora foi a atuação no MS. Trabalhou desde que obteve a licença como professora até o ingresso no IFSP, em 2014, em uma faculdade particular. Nesse espaço atuou prioritariamente com a língua portuguesa em diferentes cursos superiores.

Diferentemente de Cora e Anna, em sua narrativa, Isabel define-se como "professora de português e LEM desde 1993, ano em que me formei". Ao evidenciar isso em seu relato, fica claro que mesmo estando num espaço onde é uma formadora de docentes, identifica-se com a "roupagem" docente, mais do que a de acadêmica. Isso não quer dizer que ela não possua pós-graduação, ao contrário. Realizou estudos de mestrado e doutorado em LEM e atuou em escolas de nível técnico e ensino médio, além do nível superior, em uma faculdade particular.

Justamente por também ter atuado no nível superior nessa instituição privada é que chama a atenção não ter feito menção em sua narrativa à formação acadêmica. Talvez o fato de estar atuando no Ensino Técnico integrado ao Médio no IFSP e na licenciatura, ela se identifique mais com a docência que as outras participantes. Entretanto, em seu relato marcou alguns papéis que ocupa na Licenciatura em Letras e na instituição: "ministrando aulas em um curso de Letras, no qual já atuei como coordenadora, como membro do NDE e do colegiado", além de indicar "estou como Coordenadora de Estágio, além de orientar alunos do Curso de Letras nessa etapa de sua formação, também recebo alunos estagiários em minhas aulas".

Nesse sentido, parece-nos que Isabel já se vê como uma formadora diferente das demais, não como superior, mas que, ao exercer diferentes funções na instituição, identifica-se mais com a que exerce em sala de aula e não reforçado pelo imaginário de formação acadêmica. Veremos mais adiante como e se isso de fato se dá, ao se

abrangerem tantos cargos dentro da instituição, se isso não pode trazer prejuízos. Vale lembrar que Anna também exerceu funções administrativas: foi coordenadora de estágio e diretora de assuntos educacionais. Já Cora esteve a frente, como Isabel da coordenação de um curso.

3.2.2.2 VIVÊNCIA DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL DO FORMADOR

Tínhamos a hipótese de que as participantes receberam uma formação superior na licenciatura baseada no modelo de racionalidade técnica de formação, ou seja, o 3+1, em que eram destinados 3 anos de formação de componentes e teorias específicas da área de formação e um ano destinado aos conhecimentos pedagógicos. Isso se confirmou pelos relatos, os quais veremos a seguir. Algo que salientamos é que esse modelo de formação poderia ser entendido como embasado na macroabordagem de formação baseada em métodos aplicados ou criticados ao longo da história, ou seja, uma abordagem de formador reproduzidor desses modelos e em grande medida não reflexivo.

Tanto é assim que os ECS não eram entendidos e praticados a partir das concepções de práxis ou pesquisa (PIMENTA; LIMA, 2012), conforme descrevemos em nosso referencial teórico. Isso tem um peso para a formação, em que o ECS é visto e vivido como um momento obrigatório de prática, em que se levam a cabo as teorias, conhecimentos e até o que se ensaiou em uma sala de aula de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

Nessa linha, Cora destaca que em sua formação

Mas estava sim vinculado a uma disciplina e a professora dava dicas de didática e foi muito positivo ter uma disciplina para isso porque era onde a gente tinha as orientações do estágio. Tínhamos sim práticas de estágio... práticas de ensino e estágio supervisionado. Então era uma disciplina só para estágio [...] nessa disciplina a gente dava as microaulas, fazia o planejamento do estágio. O curso era anual e essa disciplina era no ano todo. E o estágio era só no último ano.

Isabel também não teve uma experiência muito diversa, apesar de ter cursado a Licenciatura alguns anos antes de Cora e Anna. Em seu relato escrito, já havia feito um breve descritivo de sua vivência:

As disciplinas do meu curso eram anuais e tivemos duas disciplinas específicas que nos orientavam nas questões do estágio: Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Prática de Ensino de Língua Espanhola. Se não me engano, cada uma dessas disciplinas era de 4 horas semanais. No primeiro semestre, as professoras responsáveis dedicavam-se a **apresentar teorias aos alunos e, no segundo semestre, colocávamos as teorias em prática** podendo usar, inclusive, as horas das aulas para a prática do estágio

A esse relato, acrescentou em sua entrevista que

Eu só fiz estágio no último ano da faculdade. **Só no último ano.** Nas duas primeiras semanas a gente teve aula, e ele explicou tudo, fala até do comportamento do aluno durante o estágio e tudo e daí a gente tinha livre né, os horários ... tudo pra fazer estágio.

Já Anna não teve uma disciplina específica voltada ao ECS, mas a forma como ele fora realizado, não diverge das demais participantes:

Não, não tinha disciplina específica pra ECS. Tinha de didática e tinha prática pedagógica e aí, mas não era uma disciplina voltada para o estágio. A gente aprendia a fazer plano de aula, os tipos de avaliação... e aí, o estágio em si, era só no último ano e era bem assim, jogado mesmo, sabe?

Isso comprova que, na experiência de vida das participantes da pesquisa, o ECS ao longo das licenciaturas até 2002, (quando entra em vigor a primeira Diretriz Curricular Nacional para as Licenciaturas), era relegado a segundo plano na formação e não havia no espaço formativo processual da graduação o momento necessário para a reflexão e desenvolvimento reflexivo da prática e para ela.

Ademais, isso não se concretizava também pelo acompanhamento insuficiente dos professores formadores-universitários de seus licenciandos. Nesse sentido, as três participantes reforçam isso:

Cora: Ela 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?

Anna: Era o próprio aluno que corria atrás do seu estágio e aí o supervisor da escola assinava.

Isabel: O professor da disciplina não nos acompanhou na escola. [...] ele parecia dar conta do processo e de todos os alunos com efetividade. Ambas as professoras estavam sempre disponíveis para o esclarecimento de dúvidas.

Assim, ainda que tivessem em sala de aula um momento para discussão, e troca entre discentes e professor-formador, o acompanhamento *in loco* era relegado a um segundo plano e, desse modo, talvez não se conseguisse estreitar o vínculo entre universidade e escola, por aquela não entender o funcionamento dessa. Ademais, isso reforça a ideia de que o ECS é um momento de treino dos conhecimentos teóricos apreendidos ao longo da formação inicial.

Um dos riscos de consequência do tardio início do ECS e de não o exercitar como práxis ou pesquisa é a possibilidade de que o contato com a escola assuste os licenciandos porque a realidade é muito diversa do ideário que se estabelece na academia. Sobre isso, Cora relata que

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.

O choque também ocorreu devido ao modelo de formação inicial, em que não se tinha como norte a formação docente, ou seja, o currículo era pautado na racionalidade técnica, em que as disciplinas pedagógicas e as consequentes práticas eram deixadas para o último ano da licenciatura e as disciplinas teóricas tampouco versavam sobre a prática docente como pertencente à formação. Era o que Saviani (2005) e Pimenta e Lima (2012) indicavam: curso de bacharelado acrescido de um ano de carga horária de pedagógicas. Os cursos de formação de professores não miravam desde o ingresso do estudante na formação para a profissão docente de EB, algo que vemos que tem sido modificado nas licenciaturas atualmente.

Ademais, a consequência e como contribuição do ECS em sua formação

[...] foi a ânsia de buscar algo além da educação básica, 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.

Fato que explica a sua predileção pelo MS. Percebe-se que, talvez, se a EB estivesse mais presente na formação inicial de Cora, seu perfil profissional poderia ter sido diferente. Se, durante sua formação, tivesse entendido a escola como espaço para construção de saberes, teorias e pesquisas, não tivesse se distanciado tanto dela. A crença de que ser professora no MS era sua única saída para não precisar atuar na EB, traz um conflito, pois é no MS que se formam os futuros professores que atuarão na EB. Entretanto, sabemos que as condições do magistério nas IES são diferentes, bem como investimento e cobrança para a realização de pesquisa e extensão, o que não é possível na EB da forma como está estruturada a carreira nessa etapa.

Apesar de o ECS não ter sido traumático da mesma forma que o foi para Cora, Isabel também não o utilizou para o desenvolvimento reflexivo e crítico de entender as

especificidades da EB. Isso porque como já ministrava aulas em projetos de extensão na universidade e essas horas contarem como carga horária de ECS – conforme vigorava nas resoluções e currículos anteriores à CNE/CP 2/2002 -, alega que o tempo em que passou na escola não foram produtivos:

olha! vou falar. Pra mim, o estágio observar na sala de aula, eu poderia ter ficado sem. De verdade, porque o que me ajudou mesmo foi a parte do estágio que contou, mas foi o que, as aulas que eu dei...

Durante minha formação os projetos de extensão também contabilizavam como carga horária de ECS e a própria lei de Estágio de 2008 possibilita isso. Entretanto, entendemos que há prós e contras. Como prós há o fato de que há um docente da universidade responsável pelo projeto e conseqüentemente há um direcionamento teórico-metodológico no fazer docente, quando o projeto se destina a cursos de idiomas e/ou com finalidades específicas. Ademais, a depender da LEM é talvez o único espaço em que o licenciando poderia “praticar” o ensino dessa língua. Não obstante, as condições de infraestrutura em nada se assemelham à realidade da maioria das escolas públicas. As universidades, em geral, são dotadas de recursos materiais que não se encontram nas escolas, tais como disponibilidade de fotocópias, (retro)projetores, computadores nas salas de aula, etc. Assim, toda reflexão sobre quais os limites e desafios de ser professor de línguas na escola pública podem se perder quando se cumpre apenas a carga horária em projetos de extensão.

Outro aspecto que vale salientar é que, já na formação inicial das formadoras, suas presenças como estagiárias, “incomodavam” os supervisores

Cora: na língua estrangeira, eu não tive oportunidade de fazer estágio da forma como deveria, porque os professores viam o estágio como uma forma de a gente vigiar o trabalho deles. Nós tínhamos duas escolas e duas professoras, uma em cada escola. E a escola que me aceitou como estagiária, a professora não me aceitava. Daí ela falou assim: “Olha, eu assino as horas de estágio, mas eu não quero que você participe das aulas”

Anna: Na verdade, na minha época quase não tinha regência porque muitos professores ficavam bastante inseguros quando estávamos em sala de aula, sabe? [...] a impressão que...não era impressão, acho que eles, professores supervisores, não gostavam mesmo que a gente ficasse lá. Lembro, inclusive, que uma das salas em que fiquei a professora ficou bem incomodada porque era uma professora bem antiga já, sabe, e ela mantinha um caderninho e ela ia dando aula por esse caderninho...

Pode-se entender os supervisores ao se negarem a aceitar os estagiários, especialmente pela falta de estreitamento de laços entre as instituições. Outro ponto importante é que os estagiários, muitas vezes, nos antigos relatórios de estágio, apresentavam inúmeras críticas ao sistema educacional, à escola e à atuação docente e,

em geral, não apresentavam retorno para as escolas. Além disso, conforme salienta Telles Cruz (2017) e Chiarelli (2005)⁴⁶, em suas pesquisas, os próprios estagiários acabavam, muitas vezes, repetindo as ações que em contexto formativo da disciplina na IES criticavam e afirmavam não realizar quando estivessem em regência. Assim, os supervisores se sentiam “usados” e, posteriormente “descartados” quando o objetivo havia sido concluído: a finalização da CH do estagiário, ou seja, a própria falta de relação mais saudável entre a EB e o ES impedia uma atuação “formadora” do supervisor e do estagiário, devido à inexistência de troca de experiência entre eles.

Nos últimos anos, projetos como Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)⁴⁷ e Residência Pedagógica fazem com que haja uma parceria mais efetiva entre a escola e universidade. Nesses projetos, os licenciandos compõem uma força-tarefa em que os professores da concedente são cofomadores das IES. Isso faz com que todos se engajem mais. Professores em formação inicial passam a “pertencer” à escola, assim como os supervisores passam a dialogar com mais frequência e são ouvidos quanto a suas demandas. Entendemos que o ECS deveria ser pautado desta forma em toda e qualquer licenciatura. Há alguns avanços atualmente e o próprio câmpus, objeto desta pesquisa de doutorado, comprova que a forma como os formadores agem os distancia da forma como eles viveram ao ECS em suas formações iniciais. Há diferentes fatores para que isso tenha acontecido, tais como mudança na legislação do MEC quanto o ECS e da própria licenciatura e vivência dos formadores na e para a EB. Veremos alguns destes tópicos mais adiante.

Justamente por não conseguirem viver, quando estagiárias, um ECS como práxis e pesquisa, Cora e Isabel salientam que não “aprenderam a dar aula” no ECS:

Cora: Eu aprendi dar aula mesmo na faculdade mesmo, eu tinha um professor bastante rigoroso. As aulas dele eram na base do seminário, né, até teatro a gente fazia

Isabel: quando eu fiz o estágio, eu já estava com as turminhas de LEM para a terceira idade, tudo lá na faculdade. Esses projetos todos aí, né. Eu era responsável porque a parte de regência contava o que eu dava, né.

Anna também relata que poucas foram as horas destinadas à regência em seu ECS “Somente dois professores me deixaram fazer regência. E não era como é hoje né, que você pode fazer um projeto...ele falava: ‘Olha! você vai preparar uma aula de tal assunto, você tem 40 minutos e você vai dar essa aula’. Em minha formação inicial tampouco tive

⁴⁶ Os estudos mencionados estão nas páginas 46 e 55 deste volume.

⁴⁷ Deve-se apenas esclarecer que o PIBID não pode ser considerado como carga horária de ECS porque os alunos que podem atuar no programa não podem ter cursado mais do que 60% da CH do curso e para a realização dos ECS é necessário que o estudante tenha completado ao menos 50% da CH do curso.

carga horária adequada para aprender e refletir sobre as regências, especialmente porque as fazíamos em duplas e havia a utilização das atividades de extensão na computação dessas horas.

Percebe-se que por mais que as três afirmem que o ECS foi importante para a sua formação, entendido de modo positivo por Anna e Isabel,

Anna: Acho que contribuiu muito, assim, em vários aspectos. O primeiro, a questão da observação na postura dos professores.

Isabel: Apesar de ter uma realização diferente, acredito que o modo como o meu estágio foi realizado foi bastante importante para a minha formação docente.

Enquanto para Cora foi traumático, conforme vimos anteriormente, o fato é que as três, ao fazerem a análise de suas vivências, puderam confrontá-las com a forma como atualmente agem como formadoras, indicando as disparidades encontradas, especialmente na forma de organização do ECS, mas conscientes da necessidade de rompimento de barreiras que elas enfrentaram, tais como a resistência dos supervisores, a necessidade de maior empatia com eles e ainda um cuidado para que o licenciando não desista de ser professor.

Como foi assinalado, houve muitas mudanças no ECS vivenciadas pelas participantes da pesquisa e a situação atual, em especial, no contexto do IFSP. Entretanto, a experiência vivenciada compõe a Competência Implícita das participantes e, no próximo item da seção, veremos como essas impressões relatadas se mantêm em sua forma de orientar os ECS, ou seja, como ainda, por meio de seus relatos, as formadoras fazem transparecer suas competências implícitas e/ou conhecimentos tácitos em suas orientações.

3.2.2.3 REPRODUÇÕES E RUPTURAS DA CI NA ATUAÇÃO DO FORMADOR-ORIENTADOR

Vimos, na seção anterior, a forma como o ECS fora trazido pelas participantes em suas narrativas. Corroboramos Almeida Filho (2022) e Vieira Abrahão (2004) que o conhecimento experiencial compõe o processo formador e que, muitas vezes ele está tão arraigado que não há consciência disso. Desse modo, nesta seção discutiremos a percepção da Competência Implícita no fazer docente dos formadores. Não queremos com isso dizer que estão certos ou errados, mas apenas identificá-los como ponto de partida para que se possa pensar no DPD em contexto de formação do ECS.

Ainda que os discursos das participantes já tenham explicitado a percepção da diferença entre a forma que viveram o ECS e a que atuam porque estão numa época com políticas educacionais diferentes, muitas práticas podem continuar sendo semelhantes. Isso se observa em grande medida pela falta de acompanhamento dos estagiários na unidade concedente e na parte documental do ECS: na instrução do preenchimento dos documentos e no recebimento do relatório, além do não assessorar, por meio de sua presença, na constituição de parcerias com as unidades concedentes. De acordo com o Manual de estágio, conforme vimos as atribuições do docente orientador são de assessoria documental e de realização do estágio, além de indicar como possibilidade a ida às escolas.

Apesar da distância temporal, a gestão documental é semelhante a que viveram em suas formações iniciais, portanto, as IES pouco avançaram neste sentido. Percebemos que mesmo as reuniões entre orientadores e orientados tratam mais questões administrativas que pedagógicas. Os alunos, claro, que apresentam as propostas que desejam levar a cabo na escola, mas pelos relatos parece não haver um momento em que são incentivados a relatar o que vivem na escola e menos refletir sobre essa realidade:

Anna: ele vai fazer estágio numa escola sem ser no IF continua daquele mesmo jeito, a gente faz o plano com aluno, faz reunião seja virtual, seja presencial, faz o plano de estágio e sobe os documentos.

Cora: enquanto orientava estágio, semanalmente eu fazia uma roda de conversa com os estagiários. Eu sentava com eles para fazer o plano de atividades, explicava atividade por atividade, explicava o que que ele tinha que observar na observação de aulas, o que que ele tinha que fazer na leitura do Plano Pedagógico, o que tinha que fazer no planejamento da regência.

Nos dois excertos, identificamos uma agência das orientadoras, ao indicarem ‘explicação’, ‘fazer reunião’, ‘fazer o plano de estágio’, ‘subir documentos’, ‘explicar o que o aluno tinha que fazer’, mas não do licenciando, por exemplo, a partir da leitura do PP, o que ele identificou ou como ele interpreta o que observou. Nesse sentido, o formador ainda parece continuar numa posição de superioridade em relação ao aluno, não numa construção de relação dialógica entre aquele que está na EB – ainda que seja temporariamente – e aquele que forma para a EB. Mesmo que o docente formador esteja na EB por meio das aulas que dá no IFSP, sabemos que a instituição é muito diversa em termos de infraestrutura e mesmo de pessoal em relação às escolas públicas nas quais, majoritariamente, os alunos realizam o ECS.

Entretanto, vemos, por outro lado uma mudança pouco a pouco – há de se levar em consideração que o curso de licenciatura e atuação dos docentes analisados possuem apenas 6 anos de atividade, contando apenas com duas turmas de egressos e com dois

anos nos quais se enfrentou uma pandemia, a qual modificou a forma como ensinam, aprendem e se relacionam com os alunos – de alguns procedimentos que estavam cristalizados.

Cora, devido a sua trajetória profissional, tivera pouco contato com a EB antes do ingresso no IFSP. Apesar de se definir como adepta de uma postura mais dialógica no processo de ensino-aprendizagem, ela relatou que, em seu primeiro emprego, “buscava envolver os alunos em atividades que desenvolvessem a ‘ensinagem’”, que se dava numa perspectiva vertical e unilateral, ou seja, ela, formadora universitária ditava aquilo que acreditava ser o mais exitoso para a atuação docente na e para a EB, sem a efetiva retroalimentação advinda da escola. Isso perdurou inclusive quando foi formadora em outra IES, ao ministrar a disciplina de Práticas de Estágio.

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.

Esse “choque de realidade”, quando se viu numa sala de EB no IFSP, fez com que Cora mobilizasse seus conhecimentos teóricos e tácitos para uma questão muito forte que era negligenciada: a realidade escolar. A formação docente é uma via de mão dupla na qual é primordial o desenvolvimento de teorias, conhecimento científico, mas que deve sempre estar alicerçada e ancorada nas possibilidades reais da sala de aula. Nesse sentido, Almeida Filho (2022) salienta que a abordagem de formação reflexiva não é “treinável”, ou seja, acontece na apropriação do contexto para sua interpretação e busca por mudança.

Dessa forma, deve-se levar em consideração também que o fazer docente não é só ensinar, mas sendo adepta do ‘ensinagem’, o aprender não deve ser dissociado do processo e isso inclui as crenças, demandas e desejos de alunos e comunidade escolar. Cora, por exemplo, relata que acompanhou estagiários na escola para melhor avaliá-los: “Assistia a aula deles de regência, pedia a autorização para a professora, né, sempre fui muito bem recebida. Então, era muito, muito bacana!”

Assim, passou a evidenciar, em suas orientações aos licenciandos em momento de estágio, a necessidade constante de questionar o docente supervisor sobre as suas demandas “veja qual é a necessidade do supervisor, o que que ele tá trabalhando e vamos montando as atividades de regência acompanhando aquele conteúdo, senão não adianta inventar a roda e aí não vai ser aplicado” e entendemos isso como um DPD que foi possível por novas vivências experimentadas por ela como professora de Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT), o que lhe possibilitou entender que formar-se requer ainda que o professor evolua para um grau de consciência mais alto sobre ensinar e isso é possível na relação com o outro (ALMEIDA FILHO, 2022, p.86).

Em outro ponto, relata que mesmo ao analisar as atividades propostas pelos alunos, salienta que

mas 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.

Ou seja, reconhece ser por um lado a “autoridade” em termos pedagógicos e metodológicos, como aquela que diz se a atividade proposta é aceitável, mas entende que o professor supervisor é quem pode dar o aval para a sua aplicação, uma vez que conhece os alunos, seu planejamento e necessidades. Isso demonstra igualmente a mudança de percepção em relação ao supervisor, passando a dar-lhe reconhecimento, e entendendo o processo como de corresponsabilidade. Possivelmente, se não tivesse estado numa sala de aula de EB e tivesse percebido que só teorias não dão conta de serem aplicadas na prática, não teria a percepção que demonstra atualmente sobre a importância da supervisora no ECS.

Em contrapartida, Anna e Isabel parecem não ter avançado no sentido de romper e ingressar junto dos estagiários nas salas de aula da EB. Isabel relatou que teve contato presencial apenas em uma circunstância com a supervisora de uma orientanda sua para que iniciasse o ECS durante a pandemia. Anna mencionou apenas contato virtual com supervisores de outras unidades concedentes, o que sugere que ambas permanecem, em suas práticas de orientação e acompanhamento de ECS, muito semelhantes ao que vivenciaram como estagiárias, deixando aos licenciandos o contato com a escola e, conseqüentemente, relacionar-se diretamente com o espaço escolar. Isso comprova o que Almeida Filho (2022) e Telles Cruz (2017) já haviam sinalizado: o processo (auto)formativo é lento, com resultados que podem tardar mais a efetivar-se em uns que em outros.

Dado que o ECS no IFSP não está vinculado a uma disciplina curricular e sim a disciplinas articuladoras, como apresentamos na análise documental, Cora advoga por uma disciplina curricular para o ECS (talvez não aos moldes que ministrava em sua antiga IES), entendendo-a como mais interessante por preparar o discente para a prática, mas também porque essa fora a forma como viveu essa etapa formativa.

ajuda demais o aluno. Ele tem muito mais autonomia, ele fica muito mais livre, né? Ele consegue fazer uma observação de aula decente, por quê? Eu vou ter aquele espaço na grade só pra isso, entendeu? Então era prática de ensino e estágio supervisionado. Eu sinto falta sim! Porque parece que fica muito jogado, sabe? Muito separado.

Nesse sentido, Anna também menciona a percepção de que algumas disciplinas teóricas que, muito contribuiriam para a realização do ECS, deveriam ser apresentadas antes do seu início

sabendo que o aluno consegue fazer o estágio a partir do 5º (quinto) semestre, colocar algumas disciplinas básicas antes, por exemplo, como ele vai avaliar a didática do professor sem ele ter tido a didática. Como é que ele vai analisar o currículo se ele não sabe a diferença de currículo formal e informal porque ele ainda não teve a disciplina.

Questiona-se, inclusive sobre como a formação pode ser insuficiente se não lhe são apresentadas as teorias antes da prática: “Como é que ele pode ser reflexivo e crítico sobre uma coisa que ele ainda não teve”. Apesar disso, entendemos que não só a apresentação de teorias fará com que o aluno tenha a capacidade de autogerir sua criticidade e reflexão. Ela depende de troca entre alunos, professores da educação básica e supervisores, do contrário continuamos considerando o conhecimento teórico superior à prática e não estamos equilibrando essa balança. Claro que nas disciplinas teóricas é esperado que se avance sobre a aplicabilidade das teorias, inclusive vimos que o PPC do curso, nas PCCs, trata de mencionar o ECS para as disciplinas articuladoras, mas este deve ser um esforço constante dos formadores e dos discentes em desenvolver a todo e qualquer momento a práxis.

Vemos como benéfica a reflexão do momento adequado para a apresentação de algumas teorias e/ou disciplinas. Isabel também em sua narrativa não estava totalmente convencida sobre a forma como se estruturava o ECS no câmpus, ao não estar atrelado a uma disciplina curricular:

seguindo as diretrizes educacionais, o estágio não está vinculado por questão de notas a nenhuma disciplina do curso, diferentemente da minha formação, e, após esses 5 anos de curso, ainda não consigo definir se um vínculo de obrigatoriedade entre estágio e uma disciplina do curso pudesse ser o mais viável. Tenho a sensação de que parte dos alunos inicia o estágio sem conseguir relacionar as teorias apresentadas em diferentes disciplinas do curso com a prática.

Não obstante, em sua entrevista, acabou apresentando outra visão sobre a estruturação do ECS que diferiu de sua formação inicial:

Eu acho melhor assim, não ter uma disciplina vinculada, porque...na verdade, eu acho que o estágio não envolve uma disciplina apenas, sabe? Eu acho que ele é o conjunto de todas, é o conjunto de todo o curso.

Acreditamos que a mudança de percepção tenha ocorrido também pelos desafios enfrentados e superados pela docente durante a pandemia. Relembramos que a primeira coleta de dados aconteceu em meados de março de 2021 e a entrevista ao final do mesmo ano, em dezembro. Muitas incertezas de como seriam realizados os ECS durante aquele ano pandêmico foram resolvidas com o passar dos dias. Claro que, apesar disso, Isabel indica ser necessária uma articulação entre todas as disciplinas e que os licenciandos percebam essa vinculação. Entendemos que não é só porque há o relato que isso se concretiza na prática, mas que, ao trazer para sua fala, pode, com os demais docentes, repensar na prática do ECS e na formação inicial mais holisticamente.

Por meio dessa seção, pudemos depreender, de fato, que o DPD é processual e lento em desvencilhar-se de práticas arraigadas que, muitas vezes, são executadas de forma inconscientes. Entendemos inconscientes como não refletidas, num fluxo automático sem se pensar por que as coisas são realizadas da forma que são. Apesar disso, há indícios de como o DPD vai se mobilizando e moldando a formação que fornecem aos estudantes de licenciatura – mais evidente na postura e relatos de Cora. Acreditamos que a presente pesquisa de doutorado tenha promovido, ainda que momentaneamente, a reflexão não só da pesquisadora, mas também das participantes da pesquisa que puderam dialogar sobre as experiências compartilhadas, como docentes orientadoras de ECS. Este momento foi muito representativo para esta pesquisadora, tanto no aspecto profissional (como professora EBTT) quanto acadêmico (no doutorado).

Desse modo, conseguimos constatar, por meio dos relatos ou na sua ausência, que a CI, pelo menos no que tange ao acompanhamento *in loco*, mantém-se, em grande medida, como quando as participantes eram licenciandas: apenas uma delas esteve numa unidade concedente. Quando orientei ECS, acompanhei meu estagiário na escola como Cora, mas ainda assim o contato foi breve. A supervisora e gestão não dispunham de tempo para que pudéssemos realizar as conversas e muito menos pudemos estabelecer parcerias mais sólidas. Isso demonstra que, na prática, ainda não consolidamos o ECS como práxis ou pesquisa. Entretanto, acreditamos que com o passar do tempo, com a geração e produção de reflexões e busca por espaços coletivos, podemos avançar no

desenvolvimento da competência profissional, que também contribui para o DPD dos professores formadores.

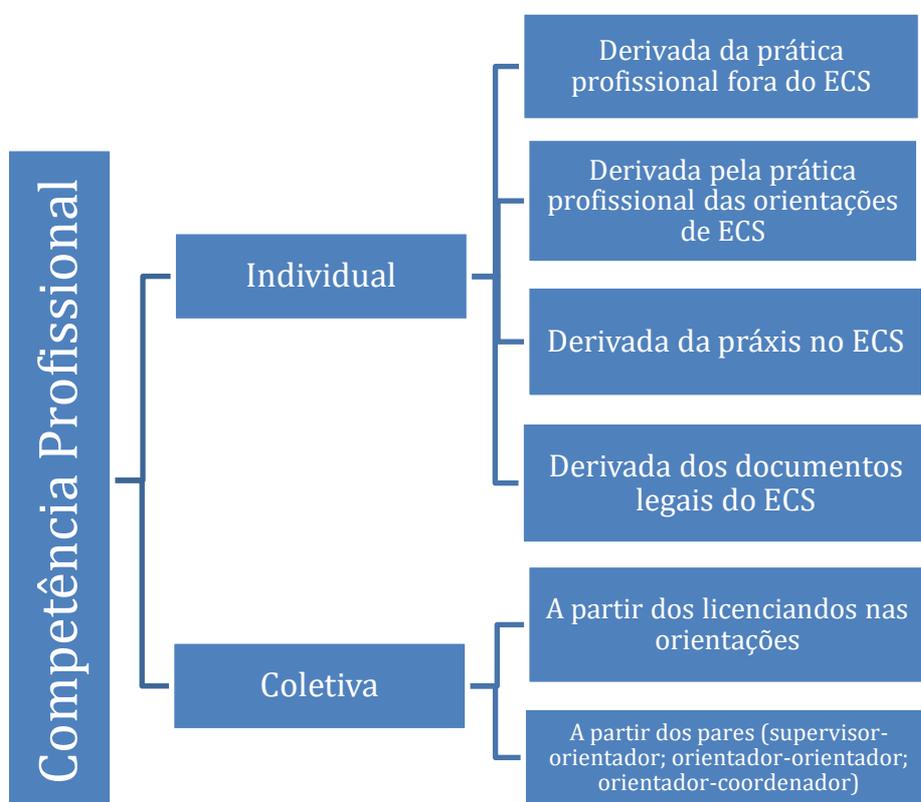
3.3.3 COMPETÊNCIA PROFISSIONAL

Almeida Filho (2022) descreve a Competência Profissional como um sentimento de pertencimento ético e moral com a carreira docente. Trata-se de um comprometimento com a carreira e isso se dá de diferentes formas. Podemos pensar que ela pode acontecer no campo individual a partir de diferentes variáveis, assim como de forma coletiva e está intimamente ligada ao desenvolvimento profissional docente.

Compartilho com Anna a inquietação de ser formadora numa licenciatura (“Que medo!”) e não me ver como “formada”, “acabada”, baseada na crença de que a formação é finita. Talvez essa seja uma etapa do próprio DPD, em que no vasto campo da Educação e Letras, à medida que aprendemos, pesquisamos, também nos damos conta de que há muito ainda por descobrir. No âmbito universitário, por muito tempo se acreditou que o docente naquele espaço era o especialista e autoridade por ter titulação e ter passado em um concurso público.

Entendemos, nesta pesquisa, a CP como uma macrocategoria, na qual se abrigam microcategorias, as quais usaremos para nossa análise. A ilustração a seguir trata de exemplificar as microcategorias aqui levantadas e que compõem a CP.

Figura 8: Microcategorias que compõem a Competência Profissional



Fonte: Autoria própria

Passaremos a ver o que as participantes relatam sobre o Desenvolvimento de suas Competências Profissionais no âmbito individual.

3.3.3.1 DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA PROFISSIONAL DE FORMA INDIVIDUAL PARA E NO ECS

Alicerçadas em Almeida Filho (2022) e no Desenvolvimento Profissional Docente, entendemos que o desenvolvimento da Competência Profissional é individual, porque compõe uma das competências de Ensinar dos professores, mas é ao mesmo tempo fruto de ações coletivas, também alicerçados em Vaud (2015). Entendemos que o coletivo da escola, seja via gestão, entre pares e mesmo entre alunos e professores, faz com que mudanças no sistema de profissionalidade do professor sejam operadas. No caso do ES, o coletivo deve envolver também a comunidade.

Nas próximas seções, discutiremos como isso se deu nas participantes e optamos por dividi-las em fatores individuais e posteriormente coletivos.

3.3.3.1.1. CP DERIVADA DA PRÁTICA PROFISSIONAL FORA DO ECS

Toda e qualquer atividade profissional desenvolvida no ensejo de realizar o melhor dentro da profissão, faz com que os profissionais se atualizem e vão, aos poucos e às vezes de forma lenta, desenvolvendo competências profissionais. Não nos parece adequado defender que somente o crescimento teórico é responsável por melhorias na forma como educadores agem, mas também não podemos acreditar que só a experiência por si só seja capaz disso também.

Cora salienta a necessidade de se pensar a formação como um viés profissional-acadêmico:

Acho que a experiência profissional e a acadêmica se complementam, porque por exemplo, para a experiência profissional que eu tive, eu tive que ter uma dedicação acadêmica muito grande, sabe? Eu tive que estudar muito, sabe? Por exemplo, eu ia assumir uma disciplina X, eu tinha que estudar muito aquela disciplina para poder ministrar, né? E aí isso, esse conhecimento acadêmico acaba aumentando, ele acaba sendo enriquecido e retroalimentando também a questão profissional, né, eu acho que uma coisa, eu não consigo separar.

É interessante a verbalização que Cora faz da importância de ambas as formações, pois quando se refere à experiência profissional, para ela é mais latente a advinda da academia, ou seja, como formadora universitária. Em seu contexto anterior ao IFSP, Cora já atuava como professora polivalente da licenciatura, isso porque como professora substituta as disciplinas que ministrava não eram necessariamente de sua especialidade.

Também por já pensar no viés prático de tais disciplinas, comenta que numa disciplina de semiótica, acabava incluindo sua aplicabilidade:

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 [...]

Nota-se, pelo relato de Cora que ela avança na formação que proporciona a seus alunos, especialmente por não seguir à risca a formação recebida em sua licenciatura a da racionalidade técnica. A aplicabilidade das teorias linguísticas está presente em sua fala e trata de usá-la, ainda que não conheça à fundo a realidade da EB. Entretanto, ao mencionar que transpõe para os licenciandos as teorias, mostra conhecimento sobre as normativas de ensino de línguas nacionais, como os PCN's e a atual BNCC. Nesse sentido, atuando

como formadora em disciplinas específicas da formação em Letras, elucida que articula a prática à teoria inclusive para dirimir desinteresse dos alunos.

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.

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. Nesse sentido, contempla o que Vaud (2015) defende, de formação por competências ao envolver-se num percurso individual de formação. Para isso, vale-se 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). O contato que realiza com os estagiários na escola de EB pode contribuir de forma mais direta para o seu DPD, pois, passará a ter mais contato com ela e poderá refletir acerca das potencialidades e limitações da aplicação das teorias que ensina e a realidade da escola. Além disso, podemos depreender que, o desenvolvimento da CP indica um caminho já percorrido no ciclo de vida profissional. Tudo indica que Cora passou pelas fases de estabilização e diversificação – visto que conseguiu ampliar seu leque de atuação profissional, experimentando outras metodologias diferentes das que possuía em sua CI – chegando à serenidade decorrente da maturidade das etapas anteriores.

Com perfil profissional semelhante, Anna também defende que a articulação entre conhecimentos teóricos e a prática docente enriquecem o repertório do professor, o que também nos leva a crer que ela igualmente passou pela estabilização e diversificação. Ela faz esse exercício de transpor a teoria à prática desde que realizou seu ECS.

Então, por mais que a gente leia teoria, tem coisas que só com a prática mesmo que a gente pega. Tem algumas coisas que eu li na época que me ajudou bastante, assim, foi com relação a você tentar observar quem é o aluno líder da sala e tentar ganhá-lo para que você consiga fazer com que a aula flua de maneira mais dinâmica. Então, isso foi algo que eu li e apliquei, e acho que ainda funciona. Ainda dá certo.

De modo análogo, a partir de sua atuação em sala de aula, passou a estudar os diferentes métodos de avaliação, tema que é pouco discutido na formação inicial. Por necessidade, buscou outros referenciais ditos não convencionais e tradicionais

Sempre me incomodei muito com as avaliações tradicionais da escola, por mais que não pareça, mas eu me incomodei. Eu nunca gostei muito de observar, sabe, durante as provas tradicionais...! teve escolas que trabalhei que exigiam as provas tradicionais, não permitiam projeto ou outra atividade avaliativa. Tinha que ser prova, e escrita. E me incomodava às vezes, ver os alunos com medo da prova. Sempre achei que o sistema avaliativo não deveria ser desse jeito...

Esse é um fator marcante no IFSP, mesmo durante o ECS defende a possibilidade e os benefícios de formas inovadoras para documentá-lo como apontamos a sugestão para o aluno TEA. Ademais, aponta como positivo a possibilidade de no ECS executar projetos criados pelos estagiários. Isso reforça a ideia de que os contextos de atuação docente fazem com que a Competência Profissional das docentes vá se aprimorando, especialmente porque suas competências e ações estão sendo avaliadas e isso gera aprendizado de forma contínua.

Isabel, por sua vez, focalizou a experiência obtida nos primeiros anos de atuação profissional de recém-formada para a sua profissionalização, como o início de seu DPD e de desenvolvimento da CP “o que foi bastante útil para o meu primeiro ano de docência foi ministrar uma carga completa de LEM no CEL da cidade”.

À diferença de Cora e Anna, Isabel já possuía experiência na EB, por ter sido docente de línguas no CEL, programa da Secretaria do Educação do Estado de São Paulo para alunos a partir do 7º ano ao Ensino Médio e como docente de uma escola técnica de aplicação de uma universidade pública estadual. Nessa instituição era docente de LEM e isso foi um facilitador para que o choque ao ingressar no IFSP não fosse tão drástico, uma vez que “pensei: Ah não vai ser muito diferente né, porque no Cotuca era a mesma coisa, mas eu era só professora de LEM e eu tinha só dez horas. E assim, eu tava querendo um emprego mais estável”. Ademais, atuou numa faculdade particular por muitos anos, onde lecionava LP e LEM para diferentes cursos. A novidade do ingresso no IFSP não se deu por tornar-se professora polivalente e em diferentes etapas da Educação, mas pelo componente curricular que passou a lecionar para o EM: o de LP. Isso também impulsionou seu DPD, uma vez que se viu obrigada a não só estudar aspectos de sua formação inicial que haviam sido relegados, mas devido à necessidade de desenvolver consciência sobre o seu ensinar, ou seja, houve a necessidade de mobilização de sua Competência Teórica e Aplicada no que tange o ensino de LM e isso mobilizou a sua CP, da forma como defende Basso (2001) de que essa é circundada por outras competências.

Percebemos, desse modo, que as três participantes, apesar de considerações de condições iniciais para o seu DPD no ingresso do IFSP possuem alguns aspectos em comum: as três já lecionavam no ES de modo polivalente, haja vista que ministravam

disciplinas para diferentes cursos de bacharelado e licenciatura (especialmente de Leitura e Produção de texto ou Comunicação e Expressão), cada qual tinha uma dificuldade a ser superada quanto à atuação profissional no EM – Cora e Anna nunca haviam lecionado LEM ou LP para essa etapa da Educação Básica, enquanto Isabel passaria a ministrar LP para o EM – mas, as três já possuíam pelo menos uma década de experiência profissional, ou seja, carregavam já vivências no ES, como professoras, muito mais que pesquisadoras. Dessa forma, entendemos que, dentro do espectro de ciclo de vida profissional, Cora, Anna e Isabel passaram pela exploração inicial; pela estabilidade, diversificando pedagógica e metodologicamente sua prática; encontrando-se quanto a escolha profissional e seu engajamento, na fase de serenidade. Apesar disso, ao analisarmos o contexto em que se encontram e a experiência que possuem, em termos cronológicos (possuem menos de 10 anos na instituição), ainda estão explorando e diversificando sua conduta.

Veremos, na próxima seção, como a experiência profissional impactou/a a partir de seus relatos, a sua atuação como formadoras em orientações de estágio.

3.3.3.1.2 IMPACTO DA PRÁTICA PROFISSIONAL NAS ORIENTAÇÕES DE ECS

É notório que cada contexto profissional proporciona mudanças na forma como agimos enquanto educadores. Isso depende de fatores internos e externos à instituição. No caso das participantes, além das normativas institucionais, há as advindas dos diferentes grupos de alunos com os quais atuam. Lembramos da verticalização do ensino, em que as docentes lecionam para desde os alunos do Ensino Médio ao Superior.

Cora já havia mencionado, conforme dissertamos anteriormente como sua atuação no ensino de LEM para o EM havia modificado a forma como age enquanto formadora da licenciatura em Letras. Agora, não mais imbuída da teoria sobre a prática, mas numa perspectiva de práxis, ao considerar fortemente a prática em sua atuação. Assim, ao relatar sua postura enquanto orientadora, menciona que como

orientadora de estágio de Língua Portuguesa, ao aprovar os planos de atividades dos estagiários, busco orientá-los de forma que o aluno vivencie a sala de aula, mesmo que em tempos de ensino remoto, e possa vislumbrar melhorias em metodologia e prática de ensino de línguas. A cada atividade prevista no plano são gravados áudios aos orientandos, a fim de que este possa consultar novamente as orientações, se necessário. Nestes, os discentes têm encaminhamentos sobre o que e como observar e participar, como também sugestões para a realização da regência. Durante os encontros com os alunos para as orientações no andamento dos estágios, instigo-os a trazer suas experiências, perspectivas e expectativas sobre as atividades já vivenciadas.

Ainda que percebamos que é forte a tendência de orientação como o par mais experiente, o superior em relação à atuação em sala de aula, como aquele que sabe mais sobre teorias e metodologias, percebemos a abertura para o diálogo, como um chamado para que os alunos analisem as realidades subjacentes para atuar de forma mais significativa. Evidenciamos o cumprimento do desenvolvimento das atribuições do orientador: assessoria na documentação inicial do estágio ao relatar as orientações de “cada atividade prevista no plano”, assim como o direcionamento do que “devem observar nas aulas” e como devem se comportar. Talvez haja pouco do que os alunos trazem naturalmente à orientadora, mas ela realiza seu papel pedagógico de instigadora, inclusive como uma possibilidade formativa, inclusive atendendo a Resolução n. 16/2019 do IFSP.

Em sua entrevista, corrobora que antes do ensino remoto o contato com os alunos era mais individualizado, chegando a ir às escolas para ver como o estagiário agia nas regências:

la 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.

Ademais, diferentemente do que aconteceu em sua formação inicial, em que os momentos coletivos ficavam para os primeiros encontros da disciplina de Estágio Supervisionado, Cora relata que semanalmente se encontrava com seu grupo de orientados.

enquanto orientava estágio, semanalmente eu fazia uma roda de conversa com os estagiários. Eu sentava com eles para fazer o plano de atividades, explicava atividade por atividade, explicava o que que ele tinha que observar na observação de aulas, o que que ele tinha que fazer na leitura do Plano Pedagógico, o que tinha que fazer no planejamento da regência. Então semanalmente eu sentava, as vezes individualmente com os alunos, é... geralmente quando tinha mais estagiários, cinco ou seis, eu sentava, fazia roda de conversas pra trocar experiências...

Ressaltamos que esse acompanhamento dos estagiários pelos orientadores é contemplado no plano de trabalho individual (PIT) do docente. Assim, a cada orientado, o docente pode inserir uma hora por aluno semanal como carga horária de seu efetivo exercício profissional. Vale salientar que a carreira do professor EBTT impõe a ele atividades tidas como obrigatórias como as de ensino, as quais se referem às aulas atribuídas a ele; as de apoio ao ensino, como oferecimento de horas de atendimento aos alunos (AAA) e de acompanhamento ao ECS. No PIT, a somatória das horas de trabalho deve contabilizar 40h/semanais e além das atividades de ensino, somam-se as atividades

de pesquisa (se houver), extensão e participações em comissões do câmpus e funções gratificadas, as quais admitem redução na carga horária de aula semanal.

Durante a pandemia, mais especificamente no ano de 2021, momento em que a coleta de dados se deu, houve diversas alterações no fluxograma documental do ECS. Dois aspectos chamam a atenção: a passagem do envio documental dos discentes para a realização do ECS pelos orientadores – termos de acordo e consentimento do estágio, bem como planos de atividades passaram a ser entregues pelos orientadores via seu sistema eletrônico SUAP, o que retira do licenciando parte da responsabilidade de coletar as assinaturas e entregar os documentos aos orientadores para que estes encaminhassem ao coordenador de estágio e/ou coordenador de extensão – e mudança procedimental para a realização do ECS dentro do IFSP.

Cora menciona que

[...] toda essa parte burocrática, passou para o orientador de estágio. 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.

Queremos por meio desse relato chamar a atenção para os impactos negativos que a mudança feita institucionalmente pode acarretar para o desenvolvimento do ECS na perspectiva de tomá-los como pesquisa e práxis. Se a função do orientador passa a ser apenas um administrador documental do ECS, voltamos à forma como o ECS era executado durante a formação inicial das formadoras, anterior a Resolução CNE/CP 2/2002. Rompe-se de forma abrupta com o trabalho que vinham desempenhando 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 relação que poderia acontecer de forma mais eficiente entre escola e universidade. Essa, por sua vez, pode inclusive auxiliar os formadores que tiveram pouco ou nenhum contato com a EB em sua experiência profissional, como é o caso de Cora que nunca estivera em uma sala de aula de EFII: “Eu não tenho experiência nesse nível, então, fica um pouco difícil também. Então, mas me fez refletir e repensar muito em relação a essas orientações, sabe?”

Anna também é outra participante que pouco contato teve com a EB, mas tem vasta experiência profissional no ES.

eu terminei a minha licenciatura e, aí teve um concurso para a prefeitura daqui para a PEBI, aí eu fiz e fui dar aula de LEM para a criançada. Mas não consegui ficar muito tempo lá...na verdade, antes de me formar eu já estava contratada em

uma faculdade, que é a que dei aula durante 15 anos, então como eu dava aula à noite, todas as noites, acabou que fui contratada por outra escola particular que funcionava durante o dia, então, não consegui permanecer, porque era um ritmo muito puxado [...] para ir fazer a disciplina de mestrado. Eu não tinha bolsa porque eu trabalhava, e naquele tempo a gente não podia escolher os dias da disciplina, então às vezes eu tinha, no mestrado, ter aula em dias de segunda, quarta e sexta. Então, eu tinha que ir 3 vezes na semana.

É interessante que, devido a sua formação em LEM, a primeira atuação profissional de Anna foi com o EFI concomitante ao ES. Mesmo com muitos anos de experiência nesse segmento, sua atuação se dava mais em cursos de bacharelado, não em formação de professores, haja vista que não era foco da faculdade privada. Percebe-se que a competência implícita de que dispunha era predominante na atuação do ECS, já que não havia lecionado na EB nas etapas de EFII e EM. Algo que chama atenção em Anna é a consciência de que lhe dá “medo” se ver ou ser chamada de formadora:

Eu falei para você que tenho medo, assim, mas é no bom sentido. Eu sempre faço algumas reflexões, assim, como eu posso ser uma pessoa formadora se ainda não me sinto formada. A cada dia a gente está aprendendo coisas novas, num é?!

Esse sentimento é coadunado com a carreira de professor EBTT que conta com pouco mais de uma década, sendo que a identidade da instituição ainda está em formação, diferentemente do que ocorre em outras IES.

É... ainda mais no IF. Porque ainda mais que estamos lá há algum tempo né, eu já vou fazer 8 anos, nem sei quanto tempo. A cada hora a gente descobre uma coisa nova, por mais que leia os documentos do IF, por mais...ainda é uma estrutura que eu acho, que não é muito clara para nós docentes. Trabalhar lá a questão da identidade, que a gente fala bastante, enfim.

Compartilho desse sentimento com Anna. A construção da Competência Profissional e consequentemente o DPD, no IF, é constante. Primeiramente porque ao ingressarmos na carreira, saímos de um lugar cômodo de atuação profissional para emergir num contexto de verticalização do ensino. Somado a isso, é exigido do professor grande flexibilidade para atuar nas diferentes etapas e modalidades da educação e a instituição ainda não está consolidada socialmente, engatinha em afirmar-se na sociedade como uma instituição escolar de peso e valor. Atualmente, dispomos de avaliações externas que comprovam a excelência no ensino ofertado por meio de aprovações dos egressos no ENEM e ENADE, por exemplo, mas os professores nem sempre se sentem bem formados e qualificados para atuar de forma disciplinarmente integrada (como se espera nos documentos oficiais) e para a diversidade de público atendido.

Ademais, há o fator de adesão a cargos de função gratificada ou comissionada, como as coordenadorias de extensão, de curso, por exemplo. Isabel, para exemplificar, já

foi coordenadora de curso, e na época da coleta de dados estava na coordenação de extensão, além de ser coordenadora de estágio. Além de orientar estágio, recebe estagiários como supervisora. Menciona que

a gente dando a aula de LEM no ensino médio, a gente pega alunos para fazer estágio. E isso foi um complicante, agora, inclusive durante a pandemia porque a gente estava tendo aula quinzenal, as aulas síncronas, né. Então, para os alunos fazerem observação das aulas era uma hora só e aula síncrona. Então, os alunos acabaram...tinham pouco tempo de LEM para eles fazerem. Como as aulas são todas no mesmo horário. Então só dá para eles fazerem com um supervisor, não tem como ter dois supervisores ao mesmo tempo. E aí, imagina, uma hora a cada quinze dias. Então, faziam o mínimo de observação possível, que é dez horas. São dez horas. eles colocarem dez horas só, que é o mínimo de observação que tem no manual de letras né.

Essa experiência de realização do ECS dentro do próprio câmpus tem vantagens, tais como o licenciando ver como o formador da licenciatura atua na EB, além de durante a pandemia, tanto estagiários quanto docentes terem se visto obrigados a aprender, repensar e (re)adequar as suas práticas pedagógicas. Por terem que replanejar as atividades antes presenciais em síncronas e assíncronas, a carga horária destinada às observações presentes no Manual de Estágio acabou sendo prejudicada e conseqüentemente as horas de outras atividades, tais como participação foram aumentadas. Nesse sentido, os alunos que aproveitaram a oportunidade de realizar ECS durante a pandemia, puderam desenvolver atividades nas quais se apropriaram e aplicaram conhecimentos teóricos de disciplinas articuladoras do ECS, como de Tecnologia da Informação para o Ensino de Línguas, atendendo o Artigo 11º da Resolução n.16/2019 do IFSP.

Além disso, puderam se ambientar, de alguma forma, enquanto alunos no ensino híbrido, com o sistema moodle, muito usado pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) para os cursos na modalidade a distância: “aí o que a gente fez...foi, por exemplo, as aulas gravadas, que a gente tinha no moodle, a gente deixou eles observarem as aulas gravadas do moodle.”

A alteração procedimental da documentação do ECS ocorrida no ano de 2021, aliado à pandemia de Covid-19, que impôs novas metodologias para ensino, além da necessidade maior de absorção de alunos estagiários no IFSP, impactou também o labor dessas participantes. E notável que, pelos relatos, houve DPD de Cora, Anna e Isabel, no que tange à adequação que fizeram tanto para atender um público divergente do que estavam acostumadas anteriormente ao seu ingresso no IFSP, quanto as necessidades tecnológicas para que pudessem continuar exercendo seu ofício durante a pandemia; acrescenta-se a isso a incorporação em suas atividades das orientações e determinações dos documentos

legais no que diz respeito à própria realização do ECS no câmpus onde atuam na medida em que refletem sobre as potencialidades que isso impacta para o aluno e para a formação inicial que proporcionam.

Percebemos nesse sentido como ele é processual, cujo início se deu com questões bastante pontuais que ora impõem uma modificação da profissionalidade imediata (VAUD, 2015) – como o caso administrativo documental – ora é sentido de forma mais lenta pelas participantes.

Veremos a seguir como se deu o DPD da CP por meio da práxis no ECS nas participantes.

3.3.3.1.3 CP DERIVADA DA PRÁXIS NO ECS

Nas seções anteriores, discutimos como a prática profissional e a teórica alteraram a forma como as formadoras agem em contexto de ECS, de modo a desenvolver a sua Competência Profissional e conseqüentemente seu DPD. Nesta seção, discutiremos o impacto que a atuação no ECS mobilizou alterações em seu sistema de Competência Profissional.

Cora, conforme já indicamos e comentamos anteriormente, é a única com experiência em disciplinas de prática de estágio anteriormente ao IFSP. Quando reflete sobre as diferenças nessa etapa formativa dos dois contextos nos quais atuou salienta que a presença de uma disciplina exclusiva para o ECS auxilia o estudante:

porque eu ministrei essa disciplina de prática de estágio quando dava aula na faculdade e ajuda demais o aluno. Ele tem muito mais autonomia, ele fica muito mais livre, né? Ele consegue fazer uma observação de aula decente, por quê? Eu vou ter aquele espaço na grade só pra isso, entendeu? Então era prática de ensino e estágio supervisionado. Eu sinto falta sim! Porque parece que fica muito jogado sabe? Muito separado.

Apesar da indicação no PPC de que as disciplinas articuladoras sejam usadas para a execução do ECS – e também esteja explícita a articulação na Resolução n.16/2019 -, vimos também que isso não acontece da forma como deveria e que Cora defende uma aproximação do ECS aos moldes do que ocorre na maioria das IES, com a vinculação dele a uma disciplina curricular. Chama atenção o fato de sentir que no IFSP o ECS “fica jogado” porque não há espaço para que os alunos sejam orientados sobre o que observar e ou reger na escola.

Eu acho que deveria ter uma disciplina pro estágio mesmo, pra não ficar só por conta do orientador, ainda mais nesse cenário que o orientador não é mais orientador. Então tinha que ter uma disciplina pra de fato trazer, né, por exemplo,

aquela tabela lá, né, que mostra as atividades. Tem aluno lá que não sabe nem o que é um projeto pedagógico, por exemplo. O que que pode ser um projeto pedagógico, então essa disciplina, por exemplo na faculdade, a gente trazia todas as atividades de estágio, o que era cada uma delas, como elas poderiam ser desenvolvidas, em quais contextos, entendeu? O que era pra ser feito em cada uma delas, o que não daria para ser feito em cada uma delas, entendeu? Então existia uma preparação antes do aluno... agora não, o aluno, ele fica, fica muita coisa por conta dele, a gente não consegue, né, focar nisso.

Assim, aproveitando a reformulação que estava em discussão no período em que se coletaram os dados, a docente sugere que

[...] eu apresentaria uma disciplina, nem que fosse de 40h pra essa preparação prévia em ensino de línguas, né, aí você vai... porque quando você fala em metodologia de ensino de línguas, vai mudar o idioma, mas as metodologias são convergentes, né? Então daria... pra uma só daria. A gente pode trabalhar as duas coisas numa disciplina só, tipo 20h cada uma sabe? Porque aquelas atividades que estão na planilha são as mesmas tanto pra LM como LEM.

A disciplina apontada pela docente serviria para tratar de questões gerais do ECS, sem levar em consideração as especificidades da docência de língua materna e estrangeira. Almeida Filho (1993, 2016, 2022) advoga que são necessários aos docentes de línguas competência linguístico comunicativa, além de teóricas e profissionais distintas a depender do ensino de língua que a se proponham. Devemos considerar que até mesmo os documentos oficiais para a EB recomendam tratamento distinto dado a LEM e a LM. Essa pauta-se pelo letramento, no qual os gêneros discursivos devem ser ampliados a fim de construir uma competência linguística de uso desses, além do conhecimento e ampliação de uso da variedade padrão da língua. Por outro lado, ainda que a mesma abordagem esteja presente para o ensino de LEM, há a tendência do ensino da interculturalidade e formação cidadã global para o aluno de EB.

Acredito que o que a docente defenda, sobre a instrução do licenciando para início da execução do ECS, poderia ser resolvido de outra forma, haja vista a configuração desse não estar no IFSP, pelas resoluções para tal, atrelado a uma disciplina como requisito dela. As próprias participantes apontam a falta que sentem de um momento de compartilhamento de experiências e, nesse sentido, uma reunião com os grupos que iniciarão o estágio, juntamente com seus orientadores, visaria a suprir essa demanda instrucional.

Ademais, outro aspecto que poderia ser suprido de um problema apontado por Cora “depender do professor colocar isso na orientação”, cremos que também falte ao grupo de formadores um momento de encontro para a criação de uma identidade e reforço na formação que se quer levar a cabo. Nesse sentido, a qualificação para a atuação docente acontecer não só individualmente por meio da aplicação das teorias para a prática em

algumas disciplinas, mas de se estabelecer no corpo docente, também com adequações nas ementas das disciplinas do PPC, a necessidade de se extrapolar a teoria para sua aplicabilidade.

Anna corrobora isso, quando menciona que em sua formação a disciplina de didática tratava de questões que lhe são úteis até hoje: “disciplina de didática é tão rapidinha, que a gente vê as coisas com *en passant*, né?!” por isso, parece-lhe necessário

as disciplinas também, sabe, num...acho que elas têm que conversar melhor, né? para a formação do nosso aluno. Como é que ele pode ser reflexivo e crítico sobre uma coisa que ele ainda não teve, por exemplo, do currículo. como fica a critério do orientador pode acontecer de ter um orientador que não pensa dessa forma, não veja assim, sei lá.

Isabel reitera o que Anna menciona, apesar de inicialmente em sua narrativa haver se questionado se a presença de uma disciplina de estágio seria a melhor forma de executá-lo, que parece adequada a forma como o ECS está posto na Licenciatura em Letras desse campus “eu acho melhor assim, não ter uma disciplina vinculada, porque...na verdade, eu acho que o estágio não envolve uma disciplina apenas, sabe? Eu acho que ele é o conjunto de todas, é o conjunto de todo o curso”. Aponta a função do orientador para que isso aconteça “é questão...de a gente saber retomar né, na hora de conversar com o aluno. E você falar...lembra... Na hora da orientação”.

À vista disso, parece-nos que o fato de o curso de licenciatura estar em andamento em sua primeira turma, o PPC feito para a abertura do curso está sendo posto em prática pela primeira vez. Assim, as questões levantadas por Cora, Anna levam a crer que o problema não está completamente na forma como o ECS fora pensado e nem na desvinculação dele a uma disciplina, mas na falta de detalhamento da prática e do próprio ECS nas disciplinas teóricas específicas da formação em Letras, conforme indica Isabel. Ademais, oportunizar momentos em que os docentes se reúnam, seja no Colegiado ou NDE do curso, para discussão das falhas das ementas e de trabalho no ECS são importantes para a qualificação em serviço do docente, conforme salienta Almeida Filho (2022) que é por meio de roda de conversas que também se exercita a formação reflexiva. Nesse sentido, Anna sugere a forma como trabalha, que talvez não seja compartilhada pelos demais professores do curso

Assim, uma coisa que acho importante, sempre tento, por mais que ementa seja a mesma, sempre tento voltar para o perfil do curso, por exemplo, você tem lá uma ementa que pode ser a mesma para engenharia, gastronomia ou agroindústria, eu sempre vou trabalhar, por exemplo, se vou trabalhar com textos, sejam em português ou LEM, sempre vou tentar trazer coisas da área porque são coisas mais interessantes, então se eu tenho que ensinar um tipo de leitura que

nem, leitura de rótulos, para a gastronomia, de alimentos ou ingredientes, por exemplo.

Há de se lembrar que o DPD ocorre de duas formas: individual e coletivamente. Temos visto na análise, até o momento, que o individual tem se dado de forma até semelhante entre as docentes, especialmente no que tange a seu ingresso no IFSP, espaço que abriga diferentes cursos e públicos. Anna avalia que

o IF também é bom pois a gente continua no ensino médio, né. Além de tudo, a gente ainda consegue dar aula no EJA, né. É um público que a gente ainda consegue escolher. Se você quiser dar um FIC... FIC das mulheres. Porque às vezes a gente pega mulheres em um nível de vulnerabilidade que às vezes você não encontraria em uma escola, né, o IF proporciona isso para a gente.

E é notório como o contexto propicia o DPD. Estar no IFSP faz com que as docentes estejam em constante mobilidade em direção a aspectos de sua qualificação e profissionalização, com gerenciamento de suas competências (VAUD, 2015). Além disso, os espaços de atuação também se impõem como momentos de DPD, como é o caso do ECS, o que se dá de diferentes formas.

Anna menciona as diferentes possibilidades que o aluno tem para realizar o ECS

o fato de os alunos poderem participar mais ativamente do estágio, no sentido assim, eles elaborarem o plano de atividades juntos com o orientador. Coisa que na minha época não tinha. A gente não tinha planos de atividades. A gente sentava no estágio, observava lá e boa, ou o professor falava para a gente preparar uma aula, não tinha a parte da participação, por exemplo, isso é algo que acho muito legal no estágio do IF. Também acho muito interessante o fato dos alunos poderem aplicar o projeto, então, eles aprendem a elaborar um projeto didático, eles aprendem a elaborar material didático e isso, eu acho fantástico. Inclusive porque eu queria ter tido essa oportunidade de saber elaborar um material. Se tenho um aluno, né, que é PCD...eu, na minha formação não fui preparada para dar aula para aluno PCD e na sala de aula eu me deparei com vários alunos PCDs, tanto que fui fazer libras por conta disso. Não tinha libras na minha época, na faculdade...

É interessante ressaltar que ao comparar o seu ECS e a vivência que tem feito no ECS no IFSP, Anna consegue ver mais potencialidades que debilidades na forma como ele se organiza. Ao sugerir as diversas atividades que os licenciandos podem realizar na escola, percebemos também um DPD dela, enquanto formadora que precisa se atualizar frente às demandas trazidas e sugerir possibilidades de atuação para o estagiário. O fato de mencionar novamente a inclusão escolar e a necessidade de qualificação individual nesse sentido, também são retomados como forma de práxis nas orientações de estágio.

Isabel, por sua vez evidencia que o ECS também contribuiu para o seu DPD no eixo tecnológico. Além do próprio contexto do IFSP, o momento de pandemia obrigou-a a

apropriar-se de recursos pedagógicos tecnológicos, tentando converter o que realizaria presencialmente ao ambiente virtual:

Se eu trabalhava um curta metragem, eu já deixava o curta metragem no moodle, já deixava o áudio que eu ia trabalhar no moodle. Então, de certo moodle já fazia parte...do que seria, a aula presencial que no caso, em uma aula normal, eu trabalharia tudo isso na sala de aula, num é. Ainda mais um curta metragem que, às vezes, tem dez minutinhos. Às vezes, passaria até mais de uma vez, porque os alunos pedem: Aí não consegui entender muita coisa. Num é? Por isso que eu falava para os alunos de estágio: Então, vocês podem considerar esse tempo que vocês vão usar vendo as atividades do moodle, como observação. Porque seria parte da minha aula, e que, por momento não está, né?

Poder-se-ia pensar que essas adaptações efetuadas mobilizassem apenas questões advindas de sua prática pedagógica, como uma imposição que precisava ser feita, entretanto, devido a seu comprometimento com a profissão e os alunos, as quais se vinculam a Competência Profissional, percebemos que Isabel estabelece relações teóricas com uso das tecnologias ao ensino de línguas e as utilidades disso para o ECS. Ela mesmo já havia comentado as dificuldades enfrentadas pelos estagiários para fazer a CH de observação, assim, encontrar recursos para auxiliá-los, demonstra uma nova configuração das práticas do ECS que moldam um novo momento do DPD tanto da educadora como dos licenciandos.

Até aspectos procedimentais precisaram ser adequados no contexto de pandemia. Se no presencial o ECS era motivo já de inquietações dos estagiários por enfrentar-se ao novo, isso também ocorreu no híbrido/virtual. Tanto que orientava aos estagiários

Aí eu tenho que explicar: “Não, você vai conversar, primeiro a escola vai te passar um professor supervisor, você vai conversar com o professor supervisor. Aí você vai ver quais as aulas, que dias ele dá, quando é melhor você observar, se você vai poder estar na sala ou não”. Porque, agora no presencial, no híbrido tinha um número de alunos que podia estar na sala. “Aí você mostra seu plano, e se ele for contra alguma atividade a gente pode alterar o plano”. Então, eu explico tudo bonitinho, mas eles têm assim, muito medo no começo.

Em contrapartida, Isabel também é consciente de que o processo do ECS, de estar na escola e acompanhar um mesmo aluno durante as 400h de sua realização possibilitam ver seu crescimento e amadurecimento

E... quando... isso também é legal, às vezes, de você ficar com alunos, às quatrocentas horas. Porque quando chega no último, na última etapa do estágio, você vê como o aluno cresceu, em todos os sentidos. Você vê que ele cresceu, na hora de fazer um plano de aula. Que no primeiro estágio ele sofria, apesar da gente trabalhar planos de aula desde o primeiro ano, no projeto integrador, você vê ali no estágio o aluno sofre para preparar um plano de aula. Aí, chega no último ele já está ali, preparando o estágio, plano de aula sem te perguntar muita coisa, depois só te envia para você vê se está de acordo com o plano de aula, já nem fica mais perguntando mas o passo a passo, sabe. Então, eu acho que é um

conjunto de tudo, até mesmo no conhecimento de LEM, que...você vê que chega no...no último ano ele tá até mais seguro para dar a aula na LEM, para fazer a regência. Então, eu acho que é um conjunto de tudo mesmo.

Ouso fazer uma analogia ao que Isabel retrata. Da mesma forma que para os licenciandos estar na escola em ECS é um processo de aprendizado, orientá-los também o é, o que reitera a formação gradual e lenta (TELLES CRUZ, 2017; ALMEIDA FILHO, 2022). Anteriormente a 2020, o procedimental para as orientações ocorria de uma forma e se alterou devido ao isolamento social impulsionado pela pandemia. Além disso, por serem as primeiras turmas que começam a se formar, os docentes também estão se ajustando às novas demandas profissionais. Devemos reiterar que a licenciatura em Letras estava no quinto ano de seu funcionamento e que, por causa da pandemia, muitos alunos não realizaram o ECS e poucos da primeira turma se formaram entre 2020 e 2021. Assim, verificar que, ao final das 400h, as orientações e a execução do próprio ECS produziram um efeito benéfico e refletir sobre suas debilidades é importante para que essas sejam corrigidas no futuro.

Esse exercício reflexivo (ALMEIDA FILHO, 2022) deve ser feito a todo momento, não só pelos docentes de forma individual, mas coletivamente, algo que parece não estar estabelecido na instituição. Isso também ocorre porque as normativas que a regem estão também em adequação, impostas por outros órgãos do governo. Nesse sentido, as leis, normas, resoluções, ou seja, o que entendemos como documentos legais também se tornam aspectos para o DPD e modificações da CP dos docentes. Passemos a discutir esses dados na próxima seção.

3.3.3.1.4 CP ADVINDA DOS DOCUMENTOS LEGAIS

Os últimos 4 anos trouxeram modificações nas legislações nacionais e institucionais para as licenciaturas. Já mencionamos anteriormente a alteração das Diretrizes Nacionais Curriculares para as Licenciaturas de 2019 e seu impacto negativo para a formação docente. Ademais, no capítulo de referencial teórico apresentamos as normativas e resoluções do IFSP quanto ao ECS. Todos esses documentos geram nos docentes a necessidade de adequação a sua prática docente.

Pese a isso, a reflexão advinda da nova matriz curricular de referência para os cursos de Letras do IFSP também faz com que os formadores repensem as disciplinas que ministram e mesmo o papel do ECS na formação inicial.

Um documento que impactou o ECS em 2021 foi, especialmente, a necessidade de mudança na administração documental dos estagiários quando o realizam dentro do IFSP. Trata-se da Instrução Normativa (IN) nº 213 de 17/12/2019⁴⁸, da Secretaria de Gestão e Desempenho de Pessoal do Ministério da Economia, cujo intuito é estabelecer orientações sobre a aceitação de estagiários no âmbito da Administração Pública Federal Direta, Autárquica e Fundacional e a Instrução Normativa nº 17, de 04/03/2020⁴⁹, que altera o parágrafo 8º do artigo 7º, estabelecendo máximo de 20% de estagiários. A primeira determina, no artigo 19, que “a área de recursos humanos de cada órgão ou entidade será responsável por deliberar sobre a organização geral dos programas de estágio, bem como sobre o ingresso, o regime disciplinar, o objetivo e a avaliação” e, no artigo 20, que “o recrutamento de estudantes ocorrerá por meio de processo seletivo, cujos critérios serão estabelecidos no edital de abertura, que deverá ser amplamente divulgado”; o que justifica a necessidade de cadastramento via CGP e que padroniza o cadastramento como único, tanto de estagiários remunerados como não-remunerados.

A justificativa para as mudanças no fluxograma de ECS no IFSP não é conhecida por todos os docentes e nesse sentido, Isabel, por ser também coordenadora de estágio do curso de Letras e de extensão no câmpus, explica que

o ministério da economia pediu que os estagiários fossem cadastrados. Aí, saiu uma normativa, no final de 2020, acho que setembro de 2020, se não me engano. Ah! as datas falham um pouquinho na memória. E aí, todos os...os câmpus tinham que se adaptar. Aqui a gente demorou um pouquinho. A gente foi só se adaptar...ai saiu também um edital de fluxo contínuo da reitoria, pra gente seguir. Aí a gente tinha que só fazer as adaptações dos cronogramas, das datas. A gente só foi se adaptar...isso em junho. Durante o mês de junho, desde ano de 2021, nós deixamos temporariamente sem pegar estagiário para poder fazer reuniões com a CGP, e ver qual seria o...o fluxo...o caminho...como que a gente ia seguir assim. A gente até montou um fluxograma das etapas todas, a gente disponibilizou no site, também. Tentamos...entramos em acordo com a CTI, para tirar que a parte de estágio ficava mais dentro da extensão, quase ninguém relaciona extensão com estágio, né. Aí a gente achou melhor colocar o estágio dentro da área de estudante. Porque assim, qualquer...tem...a gente recebeu estagiário também da Unicamp, um aluno de ciências biológicas que pediu para fazer estágio aqui. Um ex-aluno nosso, na verdade. Então, para poder receber estagiários de fora, fica mais fácil achar ali na área de estudantes, né, quem quer fazer estágio entra ali e vê como funciona.

Realmente houve um atraso entre saberem da IN n. 213/2019 e efetivá-la no IFSP. Foram dois anos para que a Pró-reitoria de Extensão (PRX), à qual os estágios se

⁴⁸ Disponível no link: <https://dip.paginas.ufsc.br/files/2019/12/Instru%C3%A7%C3%A3o-Normativa-213-2019.pdf>

⁴⁹Disponível no link: https://sistemasweb.agricultura.gov.br/conjurnormas/index.php/INSTRU%C3%87%C3%83O_NORMATIVA_N%C2%BA_17,_DE_4_DE_MAR%C3%87O_DE_2020

subordinam, repassasse e se fizesse a IN de cadastramento dos estagiários no IFSP. Entende-se que é uma necessidade vinda de um órgão superior, mas sabemos que a realidade não é a mesma entre os diferentes IFs do país, sendo o IFSP o único que exige o cadastramento e acompanhamento do estagiário via coordenadoria de gestão de pessoas (CGP) e não mais só pela coordenadoria de extensão (CEX).

A alteração procedimental se deu com um edital de fluxo contínuo descrito por Anna como “edital (que) abre todo mês, então o aluno tem a oportunidade de se cadastrar para fazer o estágio no IF, todo mês”, mas para Cora essa mudança para a CGP

burocratizou muito mais, não são os mesmos documentos, são dois tipos de documentos diferentes e dois tipos de trâmites diferentes. E demora muito, tipo, o aluno entrega o TCE hj, ele vai conseguir começar o estágio daqui 45 dias, por exemplo.

Isso acontece porque o IFSP, atendendo às Instruções normativas acima mencionadas, publica a Portaria nº 3.089, de 24/08/2020⁵⁰, que regulamenta a admissão de estagiários no âmbito do IFSP, alterada pela Portaria nº 3586, de 08/10/2020, a cada mês há a abertura de um edital de fluxo contínuo extremamente burocrático, explicado por Isabel:

Tem que enviar tudo, até tipo sanguíneo e...se tiver PIS, PASEP...conta de banco, apesar do estágio não ser remunerado, tem que ter. Então, toda documentação eles também têm que enviar, o estagiário. Aí a CGP tem que conferir tudo...

Assim, uma vez aceito o estagiário, é confirmado junto à coordenação de curso o seu deslocamento para um supervisor; devendo apresentar toda a documentação pessoal para a CEX que, anexa os dados da apólice de seguro e envia à CGP para que essa faça o cadastro do estagiário no SIGEPE. Somente após isso é que é possível o início do ECS, conforme segue relatando Isabel:

Aí tem o termo de compromisso, que é separado, é diferente. Tem essa ficha cadastral do...do estagiário, isso pra começar... Então, pra... começar o estágio tem que ser o termo de compromisso (de estágio) da CGP, não pode ser o modelo da PRX. Então, complica também para o docente, para o professor que está orientando. Porque ele fica todo confuso, e infelizmente, eu tô...eu falo que sou a chata, estou naquele papel da chata do estágio né, porque se ele me preenche... ...o termo do modelo da PRX e é pra fazer o estágio no IF, eu tenho que pedir pra preencher o outro termo no modelo da CGP.

O que se percebe é que, apesar das determinações de cadastro dos estagiários via CGP, não havia um trâmite administrativo já estabelecido. O fluxograma formou-se a partir

⁵⁰ Disponível no link, com as alterações da Portaria nº3586 já incorporadas: http://srq.ifsp.edu.br/attachments/article/1196/ANEXO%20 PORTARIA%203089-2020_alterada_pela%20port_3.586.pdf

de modelos advindos de outros câmpus. Isabel relata que há um grupo de rede social de coordenadores de extensão e a partir do conhecimento de como se estava fazendo em outra licenciatura apresentou-se a CGP do câmpus

Os coordenadores de extensão têm um grupo. E estava todo mundo discutindo como adotar, e cada um ia falando o que estava dando certo, do que não dava certo né. Mas não adianta, uma coisa é, não dá para fugir CGP. Tudo aí eu mostrei pro pessoal da... CGP, como eles estavam fazendo, e a gente juntou, na verdade, os documentos deles...acho que com o de Capivari...a gente foi unindo para chegar no nosso.

Pese a isso ser solicitado no meio do ano letivo, o que complicou a vida acadêmica do licenciando que teve que ir atrás de outros documentos, bem como inscrever-se em processo seletivo e aguardar o resultado. Isso faz com que, em caso de negativa em sua inscrição, tenha menos tempo ainda para procurar outra unidade concedente e possa realizar seu ECS de forma satisfatória. Além disso, ressalta-se que se isso acontecer, ele deverá certificar-se se a escola tem convênio vigente, preencher plano de atividade e termo de compromisso, ou seja, todos os documentos que lhe são exigidos para realizar o ECS.

Um outro agravante na questão administrativa é a obrigatoriedade da CGP em ter diferentes tipos de documentações para o encerramento do ECS

Tem os modelos da CGP. Ela não aceita o modelo da PRX, que é o termo de realização-relatório. Aí pra encerrar, tem o termo de realização preenchido pelo orientador...que no caso seria pelo estagiário, tem o termo de realização preenchido pelo supervisor. Aí, tem a avaliação de desempenho de estagiário pelo supervisor, e tem a...um relatório de atividades pelo...orientador. Ainda tem, que entregar...esse relatório de atividades é só mesmo aquela parte que tem, a atividade no modo que foi cadastrada no plano de atividades e se foi cumprida, só isso. Aí tem que entregar o relatório, detalhado. Aí esse pode ser em word, pdf, normal, não precisa cadastrar no suap, mas precisa ser assinado. E a folha de frequência, né. Que também pode ser em pdf, assinada.

Talvez a única coisa que facilite ou agilize o processo é que todos os documentos são feitos eletronicamente, via Sistema Unificado da Administração Pública (SUAP), de acordo com Isabel, “tudo no SUAP, nada precisa ser impresso. Essa parte facilita, porque a gente consegue solicitar todas as assinaturas pelo SUAP. Então, isso facilita”. Já Anna reitera que “quando é estágio no IF, sim. Que são esses documentos imensos que temos que fazer, eu sinceramente não gostei, achei que ficou extremamente (ênfático) burocrático.” e que “acho que deveria ter um jeito de, sei lá, incluir o supervisor que não é do IF no SUAP para que ele possa assinar eletronicamente. Acho que ainda facilitaria mais”.

Isso porque os documentos que antes da pandemia eram impressos, assinados e somente após entregues ao coordenador de estágio, eram digitalizados e arquivados no SUAP, agora cabe aos formadores orientadores o preenchimento dos documentos eletrônicos conforme indica Anna

A gente preencher os documentos no suap, como a gente preenchia normal, a gente assina eletronicamente, todo mundo assina. Aí o aluno imprime esse documento, leva para a escola, o supervisor assina, o diretor assina, o aluno escaneia, manda para a gente que é orientador, a gente sobe para o suap, né, e aí que a gente manda. Se ele vai fazer estágio numa escola sem ser no IF continua daquele mesmo jeito, a gente faz o plano com aluno, faz reunião seja virtual, seja presencial, faz o plano de estágio e sobe os documentos.

Porém, quando o aluno decide realizar o ECS no IFSP, Anna menciona que, para ser incluído via CGP no sistema, já passou por alguns constrangimentos:

No caso do IF, a gente que vai orientar o aluno tem que enviar para ele um documento, preencher junto com ele e, tem muitos detalhes. Não sei se você já viu esse documento, eu passei, inclusive, por uma situação muito constrangedora por conta disso. Não foi aluno de letras, pois também estou orientando estágio de outra licenciatura do IF, mas agora eles pedem tipo sanguíneo, quem é o pai, quem é a mãe, etc, e no caso do aluno que eu estava orientando não sabe quem é o pai, está em branco no documento. Então, a gente mandou em branco e a reitoria pediu para voltar, exigindo que colocasse o nome do pai. Então eu tinha que perguntar para o aluno. Foi uma situação muito constrangedora, inclusive eu passei um e-mail para a coordenação de extensão reclamando disso, porque a pessoa tem que ter o direito de não colocar o nome do pai. A gente não tem que ficar perguntando...

Exatamente por essas mudanças, as quais não foram amplamente divulgadas e discutidas pelos docentes de curso – como elucida Anna “veio da reitoria e veio depois desse período de pandemia, agora, o porquê que veio...não sei” – Cora mostra-se descontente quanto a sua atuação como orientadora

eu não me sinto mais uma orientadora de estágio, eu me sinto uma técnica administrativa burocrática, que eu vou lá e coloco o negócio no sistema e o ano que vem eu não vou estar mais disponível para esse tipo de trabalho porque fugiu da função, né e não é pra isso, né? Eu não quero... eu não ESTOU fazendo um bom trabalho nessa linha, entendeu? Qual que é o trabalho? É colocar o negócio no sistema e não tem tempo de fazer outra coisa.

Percebemos nessa fala uma ruptura (FERREIRA, 2020) quanto ao DPD de Cora. Se o ECS antes estava servindo como um contexto no qual ela conseguia valer-se de sua CI num caminho de constituição de uma nova CP, ao ir à escola, acompanhar o licenciando e manter uma relação mais estreita com o supervisor, a falta de comunicação sobre o que justificou as mudanças no fluxograma documental do ECS, fazem com que ela opte e manifeste seu desejo em não continuar como orientadora. Justifica que

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 PIT 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.

Sabemos que a “burocratização” tem se tornado cada vez mais constante na vida dos professores das IES e dos IFs, especialmente por serem uma exigência da lógica liberal. Segundo Pimenta, Ghedin (2002), isso é fruto de um modelo de gestão e controle sobre o cotidiano escolar e do professor, que ao reduzi-lo a mero técnico de aplicação e transmissão de conteúdos, deve justificar o seu fazer profissional para além da sala de aula. Percebe-se assim, também um esvaziamento da atividade fim docente: não conseguem problematizar a sala de aula, ensino, as políticas educacionais porque são atribuídas outras atividades que não as pedagógicas.

Essa demanda por preenchimento de papéis também atinge os supervisores, os quais, anteriormente era contatados diretamente pelos licenciandos como salienta Anna “antigamente os alunos queriam fazer estágio no IF então eles vinham diretamente com a gente, pedir: ‘Professora, posso colocar a senhora como minha supervisora de estágio?’ Agora, não”. Argumenta ainda que

é burocrático para o supervisor do estágio, porque ele tem um monte de coisa também, tem que entregar os documentos para ele poder ter acesso ao SUAP porque, apesar dele ser do IF tem uma burocracia, sei lá o que, e a gente que orienta. Tem um monte de relatório diferente que a gente não tinha, por exemplo, antigamente se um aluno que não faz estágio no IF a gente pega aquele termo de compromisso de estágio e vem tudo numa coisa só. Preencher os dados da escola, do aluno, o plano de atividades e o relatório dele. E aí, você só coloca a sua avaliação. Agora quando é aluno do IF é tudo separado. O relatório que o aluno manda é um documento, é um arquivo, o relatório que a gente tem que fazer avaliando é outro. Sabe assim...

Percebe-se que Anna também se sente desmotivada em aceitar estagiários pelo excesso da demanda administrativa. Essa acaba oprimindo o papel pedagógico que deveria exercer como orientadora e de coformadora como supervisora de estágio. Há de se lembrar que é extremamente rico em termos de formação para os discentes a possibilidade de ver seu formador superior atuando na EB.

Outro ponto importante sobre o conhecimento das normativas do IFSP é a Instrução Normativa PRE Nº 008, de 14 de julho de 2020, que autorizava o uso das atividades remotas como contabilização de horas de ECS, que de acordo com Isabel “a gente teve que utilizar bastante porque se não eles não iriam conseguir cumprir (a CH do ECS)”. Apesar de Isabel ter conhecimento disso por causa da função de coordenadora que ocupa, seus colegas acabam se apropriando desse conhecimento para então executar suas orientações de estágio.

Percebemos que as três participantes têm conhecimento sobre as disciplinas articuladoras do ECS, mas apenas Anna verbalizou que olha suas ementas

Consigno olhar essas disciplinas, as ementas, conversar com os professores e trazer para as orientações de estágio. Por exemplo, em TICs a gente trabalha bastante, seja com elaboração de material didático. Eles gostam bastante de fazer né. Padlet ou então aqueles joguinhos no Kahoot, inclusive, estávamos falando outro dia da aprendizagem ergótica né, que é aquela nova aprendizagem em que o aluno tem que aprender por prazer, então a gente falou um pouquinho de como é a escola sendo significativa e aí a gente vai para parte de sociologia, psicologia da educação, não tem como a gente desvincular, né? por mais que não sejam matérias vinculadas ao estágio, elas acabam sendo âncoras também por isso. Acho que elas...não que elas permitam, acho que a reflexão não é isso. Acho que o assunto que elas trazem, está mais presente no dia a dia da sala de aula, para reflexão quando a gente fala de estágio. Porque na verdade a gente acaba usando todas as disciplinas...acho que essas são mais recorrentes.

Cora, ao contrário, é enfática ao ressaltar a recomendação indicada no PPC do ECS com as disciplinas articuladoras, mas admite que não recorre às ementas para suas orientações de estágio.

É, não é vinculado, né? É recomendado a articulação com disciplinas articuladoras. Não se dá. Por conta de não ter tempo. Não também porque, nunca foi obrigatório, né? Porque foi uma recomendação, então eu nunca fui pra esse lado, eu sempre fui pra prática mesmo, pelo menos as minhas orientações.

Isabel também confirma o mesmo que Cora “eu vou falar a verdade, eu nem verifico os conteúdos de disciplinas que são eixo integrador do estágio”. Verbaliza que

o que eu acabo fazendo, acho que é mistura né, de tudo. Porque, principalmente, nessa questão do...desse ensino remoto né. Porque eu pedia pra eles procurarem tudo que eles viram com relação ao ensino...da tecnologia no ensino pra ver o que que daria pra gente usar. Foi até nisso que a Mara chegou a usar, Kahoot, essas coisas todas né. Então, acho que nesse sentido...sim. Eu até perguntava, assim... cheguei a perguntar assim: ‘Vejam o que vocês estão vendo na metodologia de ensino de línguas, pra vocês tentarem aplicar nessas aulas, junto com o professor supervisor, o que vocês estão fazendo né. Pra ver se vocês conseguem aplicar alguma das coisas que vocês estão vendo’. Eu peço pra eles, né?!

Ao admitir que questiona os alunos sobre o que vêm estudando nessas disciplinas deixa a cargo do docente da disciplina o que de certa forma seria responsabilidade sua quanto ao acompanhamento efetivo do ECS. Ademais, parece que Anna, ainda que tenha indicado a disciplina de TICs, na realidade a mencionou mais por ser a disciplina mais latente ao momento pandêmico vivenciado. Tanto ela como os alunos precisaram valer-se da disciplina para poder atuar como professora. Notamos que, por esses fragmentos, que a prática de orientação ainda é muito vinculada à CI das participantes. Assim, mesmo tendo consciência da importância em romper com a vivência que tiveram, ainda “pecam” em não olhar o PPC para trazer as disciplinas que consideraram articuladoras do ECS, atendendo à própria Resolução n.16/2019. Havíamos salientado que as disciplinas também pouco

traziam o ECS nas ementas, o que prejudica a construção de uma prática do ECS baseada na práxis e na pesquisa (PIMENTA; LIMA, 2012).

Outra lei conhecida e recuperada por Isabel em sua entrevista é a Lei de Estágio, a Lei n. 11.788 de 25 de setembro de 2008. Ela é bastante crítica à restrição de redução da carga horária de ECS quando o licenciando não tem outra formação acadêmica para a docência, mas já atua em sala de aula.

eu sou contra aquilo da lei de estágio, porque...de não considerar quando o aluno está dando aula, ele (tem que) ter a licenciatura para poder considerar horas de estágio. Tem que ter uma licenciatura. Eu dei aula, e considerou como estágio. Eu dei aula no Estado, no meu último ano, de português. Aliás, de português e inglês. Inglês não contou, mas eu dei aula de português. Eu dava aula em duas escolas lá ... substituta, e todas essas horas contaram como regência, pra mim. No estágio, e eu não tinha licenciatura ainda. Então, eu...eu acho que deveria contar, sabe, ao menos parte. Mesmo sem a licenciatura, e não pode, né?! Olha! o que eu acho, é que a lei de estágio teria que mudar, né?

A redução de CH a que Isabel se refere é a presente na Lei no. 11.788/2008, a Resolução CNE/CP 2/2015 do MEC e Resolução 16/2019 do IFSP, autorizam apenas redução de CH desde que o licenciando possua um diploma de licenciatura e esteja atuando na EB. Ressaltamos que quando Isabel se licenciou, assim como quando eu me licenciei, a lei 11788 não vigorava, mas ela abre espaço para que atividades de extensão sejam computadas como atividades do ECS, assim como monitorias e realização de pesquisas de Iniciação Científica, desde que expressas em PPC – o que não ocorre no PPC analisado por impedimento da Resolução n. 16/2019. Naquela época ainda não era forte a defesa pela profissionalização via qualificação acadêmica. Há de se lembrar que os cursos normais de professores estavam vigentes ou recém-extintos, exigindo dos egressos o diploma em Ensino Superior em uma licenciatura. Entendemos que a formação do professor é também coletiva, ou seja, passa pelos professores universitários, da escola e essa relação e reflexão poderia ser melhor desenvolvida nos cursos de formação inicial, mas a necessidade de um par mais experiente (seja porque possui já a licença para atuar ou comprovados anos de experiência) também é um caminho para a profissionalização docente e seu reconhecimento social (ALMEIDA FILHO, 2022).

Dois casos são relatados para elucidar e argumentar na defesa da redução de carga horária: a aluna que assumiu aulas no CEL da cidade e outra que já atuava numa escola particular e passa a realizar o estágio lá porque era mais cômodo para ela.

Sobre a primeira, diz que

a lei de estágio é bem clara. É uma pessoa que tem experiência né, ou que...só que ela estava começando a dar aula. Então, ela não tinha nem a experiência, apesar de que ela é ótima, modéstia parte da gente ter sido professora dela, mas ela é ótima. E... e ela também não tinha se formado né, não estava em nenhum

dos dois critérios da lei do estágio. Isso está na lei. Tive que cortar também de fazerem estágio.

O fato de a aluna ter começado sua trajetória profissional no CEL gerou também um desconforto por ela não poder ser supervisora, já que não possuía nem diploma nem experiência comprovada anterior. Algo que devemos ponderar é que nesse projeto da SEE/SP, especificamente, não necessariamente o professor tem a licenciatura em Letras. Muitas vezes ele pode ter o notório saber advindo de ter tido residência em outro país, o que também prejudicaria a reflexão sobre a importância do estágio, fazendo com que se tornasse apenas a prática pela prática.

No caso da aluna que atuava como professora de uma escola particular, Isabel comenta que é notável no relatório de estágio da aluna a menção de seu supervisor que ela era sua colega de trabalho e que aprendeu muito com ela:

o professor coloca que ela foi uma estagiária excelente, tal e tal, só que no último parágrafo, ele coloca do relacionamento da... estagiária como professora. Que ele aprendeu muito com ela, também, como professora. Ali na escola, companheira de trabalho dele. Eu achei isso muito legal. Isso é uma prova, por exemplo, de que ela estava ali dando aula, e olha, um professor já formado...

O endosso do professor regente marca o profissionalismo da estagiária e isso é fruto também de sua formação. Deve-se ressaltar que os licenciandos podem, a depender da rede de EB, atuar como regentes após a segunda metade da licenciatura, como é o caso do Estado de São Paulo, para os processos seletivos de docentes temporários. Nas cidades do entorno do câmpus, devido a falta de docentes, especialmente em LM, muitos alunos iniciam suas carreiras profissionais como substitutos ou em escolas particulares concomitante à formação inicial.

Assim, há a possibilidade de que o ECS não repercuta necessariamente em desenvolvimento de competências de ensinar nos licenciandos e que o ECS não se configure em práxis ou pesquisa, não se convertendo em momento de significativo aprendizado para ele; ao contrário, há um risco de que essas exigências advindas do MEC (de não se considerarem horas de exercício na docência e em extensão como CH de ECS), de que o ECS se configure apenas num momento de cumprimento de carga horária, em que, muitas vezes, alunos e regentes burlam sua realização efetiva, dando àqueles apenas os documentos assinados.

Nesse sentido, talvez a orientação do professor formador quanto ao acompanhamento da prática profissional poderia ser de grande valia para a construção tanto da profissionalidade do licenciando como do seu desenvolvimento profissional

docente. Ademais, a adoção de medidas em que o orientador acompanhasse de fato o estagiário na unidade concedente também poderia garantir que o ECS se realizasse de forma mais contundente.

Destarte, entendendo que a formação docente e o DPD não se encerram em si mesmos e de forma individual, passaremos na próxima seção a discutir excertos de como os formadores modificaram ou modificariam sua atuação e reflexão sobre o fazer docente de forma coletiva.

3.3.3.2 DPD COLETIVA NO ECS

Vimos ao longo da última seção como o DPD no âmbito da CP pode se dar de forma individual (como uma microcategoria). Passamos agora a versar sobre como a CP também é circundada por questões da profissionalidade que advém de outros (de forma coletiva, sendo outra microcategoria da CP), de diferentes pessoas com os quais o docente interage.

Nesse sentido, para Nóvoa (2017) é necessário se pensar a formação profissional dentro das instituições e Marcelo (2009) defende que a evolução na construção do eu profissional se dá de forma individual e coletiva. Anteriormente, vimos como as docentes participantes de nossa pesquisa se desenvolveram profissionalmente de modo individual. Nessa seção discorreremos sobre como identificamos aspectos de formação via coletividade. Para isso, separamos os dados em duas categorias: 1) advindas das orientações junto aos licenciandos e a 2) entre os pares.

3.3.3.2.1 A PARTIR DAS ORIENTAÇÕES COM OS LICENCIANDOS

É interessante a constatação de que, de acordo com a coleta de dados, as três docentes formadoras participantes tiveram um desenvolvimento profissional decorrente de seu percurso nas orientações do ECS.

As orientações realizadas pelas docentes, ainda que, em muitos casos, sirvam mais para auxiliar administrativamente e acompanhar o ECS podem trazer muitos pontos de formação a elas. Quando os estagiários lhes relatam situações vivenciadas, as formadoras ativam seus conhecimentos teóricos e práxis, numa forma de auxiliá-los também a intervir.

É o caso relatado por Cora

eu me lembro de um caso de preconceito linguístico. Eu não lembro qual aluno porque eu tive um punhado de orientando, mas me lembro que ele chegou assim, em dúvida sobre a conduta de determinado docente em relação a um aluno ter falado uma palavra é, inadequada, né, errada, assim, fora do padrão da língua, da norma culta e ele não tinha entendido se aquilo deveria ter sido a postura do

professor, porque o professor que praticou o preconceito linguístico “não sabe falar direito moleque, não sei que, não sei que” sabe? Aí ele trouxe, eu trouxe a teoria da Bortoni-Ricardo, da Sociolinguística Educacional, né?! e ela traz essa questão do professor saber entender os desvios da língua por conta dos processos fonológicos devido a fase de aquisição da linguagem e o professor tratar isso como uma forma de comunicar do aluno que está sendo letrado e não como erro, um erro da proficiência da língua materna. É, do professor saber lidar com isso de uma forma que “ó, o aluno tem essa forma de comunicar fora da língua padrão, inclusive pode ser transposta para a escrita”, mas ele também está comunicando. Então, o que o professor tinha que fazer? Não é simplesmente, olha você está errado, mas está inadequado pro contexto. Não existe certo ou errado, existe adequado e inadequado pro contexto situacional. Então eu trouxe essa teoria da Bortoni-Ricardo e também do preconceito linguístico pelo Bagno, né?! Pelo Marcos Bagno. Ele traz bastante sobre preconceito linguístico e também como ahh, discípulo do Labov. E aí o aluno disse “nossa, professora, eu nunca tinha pensado nisso, porque a minha professora também ficava falando q eu era burro, que eu falava errado, q eu não sei o que, não sei o que, né?”

Percebemos, por meio desse excerto que Cora mobiliza parte do seu conhecimento para orientar o estagiário quanto a melhor forma de abordar o preconceito linguístico, a partir de teorias linguísticas e não prescrições normativas gramaticais. Ao pensar sobre como abordar a temática com o aluno, ainda que ele tenha se beneficiado mais com a explicação, a docente teve que refletir sobre uma realidade que talvez não lhe fosse comum, na forma como os professores podem exercer diferentes formas de violência, como o foi.

Cora até orientou o aluno a que ele levasse alguma atividade para que fosse trabalhada a temática em sua regência, “eu até propus”, mas o licenciando achou melhor não comentar nem mesmo em seu relatório para que não fosse punido pela instituição “ele ficou com medo ‘ah, professora, daí eles não vão me aceitar mais como estagiário’”, ou mesmo ser antiético com a supervisora. Assim, mesmo que o episódio desse margem a uma atuação diferente, o professor em formação inicial usou de seu profissionalismo para não entrar em conflito com o supervisor e/ou escola “falei pra ele então não colocar no relatório e ele disse ‘não vou colocar no relatório, porque depois ela vai assinar e vai ficar ruim’”, mas tirou proveito da situação ao levá-la às orientações, “fica assim como uma experiência, né?”, nas quais pôde ser acolhido e recebeu uma boa orientação teórica, reflexiva e pedagógica: “Então, foi bem bacana assim, esse episódio, assim, foi um que eu acho que contribui muito [...] Pra entender como ele deveria agir enquanto professor, porque na observação de aula, além de se espelhar, também espelha aquilo que você não quer ser, né?”.

Nesse sentido, o aluno também a “ensinou” que ele não poderia ser o arrogante a querer ensinar a professora supervisora por medo de que sofresse retaliações posteriores. O fato é que ele pôde aprender durante o ECS e refletir sobre como poderia agir de forma

diferente, além de romper com uma vivência que fazia parte de sua história como aluno da EB em que também sofrera preconceito linguístico e que, a partir dessa intervenção, deixaria de propagar quando fosse o professor regente.

Casos de violência simbólica ou física são comuns na escola e Isabel também apresentou um caso vivenciado por uma aluna sua.

eu já tive uma orientanda, a Vânia, que saiu horrorizada. Ela fez estágio, não me lembro a escola... Na aula que ela estava observando, teve aluno tentando bater na professora, ela saiu horrorizada da escola, mas ela também achou que a professora teve culpa, sabe. Aí ela falou: 'Eu não quero voltar para aquela sala, porque aquela professora, ela dá medo até em mim'. Ela contou toda a questão da briga pra mim na época...ela falou: 'Veja, não foi culpa da professora? tá na cara que foi culpa da professora'. Sabe assim. Aí, no fim ela acabou desistindo desse estágio, ela nem realizou.

Essa realidade não é vivenciada por Isabel em seu ambiente de trabalho. Por isso, quando a aluna o relatou, percebe-se que por mais que ela tenha tentado dissuadir a estudante "Eu falei pra ela, vamos conversar de mudar você de escola ou mudar de supervisora", a estagiária desistiu de estagiar naquele momento. O fato de narrar esse episódio sugere que isso trouxe e deixou marcas em seu DPD. Ainda que não tenha convencido a estudante, ficou para a formadora a experiência e a reflexão do que poderia ter feito de diferente no caso, se isso se repetir com outro estudante.

O período em que as escolas estavam atuando remotamente também foi responsável por modificações no DPD dos formadores. As dificuldades enfrentadas por eles em suas disciplinas na licenciatura e a falta de recursos da maioria das escolas públicas também foram sentidas. Cora comenta que o ECS na rede estadual enfrentou alguns percalços

Foi bastante difícil também, porque eles não é.. por exemplo, essa parte de leitura do PPP, diagnóstico da escola, isso aí eles conseguiam fazer numa boa, mas as observações de aula, por exemplo, foram muito difíceis, porque no Estado por exemplo, tinha lá, aquela... como que chama... Central de mídias, daí os alunos não podiam fazer material de aula pra constar como regência, né? E a observação de aulas, o que eles conseguiam observar? Eram os formulários do google forms que o professor mandava pros alunos porque não tinha a aula propriamente dita, né, e os alunos não tinham acesso a tecnologia o suficiente para estarem nos encontros síncronos. Era uma baixa muito grande de participação dos alunos, então foi bastante... foi uma defasagem gigantesca.

Por causa das restrições da forma como as aulas foram conduzidas pelas escolas estaduais, com a Central de Mídias, nas quais os alunos se conectavam e assistiam a aulas que não eram propriamente as que tinham sido planejadas pelos docentes, foi necessário que os orientadores pensassem e vissem quais eram as possibilidades para a realização do ECS pelos estagiários.

Anna também define o momento de ensino remoto como desafiador para os orientadores

foi mais desafiador. Até a gente para orientar o estágio, a gente tinha que, né...aprender e observar. A gente também estava, nesse momento, aprendendo. Como vou poder avaliar meu aluno virtualmente? Como que eu tenho que adaptar minha aula para o virtual? O fato de agora a gente ter que ficar pedindo para o aluno: Abre a câmera, [risos] né?! O modo como você se comunicar com esse aluno, como você vai chegar nele, acolher, abordar é completamente diferente. Então...não sei se foi mais difícil, mas achei que foi desafiador. A gente também está aprendendo, né.

É fato que os professores de todas as etapas da Educação nacional tiveram de ajustar-se às novas realidades e demandas. Algo interessante é que muitas escolas, especialmente as públicas ficaram um período sem atividades, até que se desenvolvesse um plano de trabalho para o período de isolamento social. O IFSP, por exemplo, suspendeu o calendário escolar em março de 2020⁵¹ e o retornou apenas em agosto do mesmo ano, com a substituição das atividades presenciais pelas remotas, por meio da Portaria nº 617, de 3 de agosto de 2020, do MEC. Já a retomada dos ECS, de forma remota foi autorizada pela Instrução Normativa PRE/IFSP n. 008, em julho de 2020.

Dessa maneira, uma vez que realizamos a coleta de dados em 2021, entendemos que a turma, cujo ingresso se deu em 2017, deve ter demorado para iniciar o ECS. Como o calendário letivo do ano de 2021 iniciou-se em março de 2021, os estágios que se realizaram nesse ano ocorreram graças ao incentivo dos formadores, conforme relata Anna “(e) se eles forem dar aula em uma escola EAD? A gente não sabe. E se o ensino híbrido for o futuro? Né, já estão vendo essa oportunidade. Eu, pelo menos, falei isso para os meus alunos e acho que deu certo.”

Mas é fato que a aula presencial tem particularidades que a remota não possibilita e a aprendizagem de ensinar e aprender se deu tanto para os docentes como para os alunos. Anna reitera que ao orientar seus estagiários dizia-lhes que “a aula tem que ser diferente no virtual, então vai ter que ter experiência nos dois. Os que fizeram estágio virtual e agora estão em um presencial, gente, isso é riquíssimo.” Isso porque, no segundo semestre de 2021, foi possibilitado o retorno gradual presencial, tanto no IFSP quanto nas escolas estaduais e municipais. Para a docente, a vivência em nesses contextos fornece(u) aos licenciandos um rico aprendizado e conseqüentemente para os formadores também. Eles podiam (caso houvesse disponibilidade) “acompanhar” os estagiários nos meios virtuais.

⁵¹ A suspensão se deu por meio da PORTARIA N.º 1.200, DE 23 DE MARÇO DE 2020., disponível em <chrome-extension://efaidnbmninnibpcajpcgclclefindmkaj/https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/Portarias/2020/portaria1200.pdf>

Entretanto, Anna salienta que “o fato deles estarem presentes nas escolas faz diferença na vivência do estágio. Vivenciar o estágio de forma virtual parece que não cria o mesmo vínculo do que quando está fazendo o estágio presencialmente”. Ela justifica que é porque o licenciando não se vê imerso na escola, não pode observar suas debilidades e potencialidades, a educação mediada pela tecnologia tem características diferentes, como o fato de poucos alunos poderem acompanhar as aulas – vimos que a pandemia também evidenciou a discrepância social e tecnológica entre os alunos que não dispõem de computadores ou internet em casa – e aqueles que dispunham não ligavam as câmeras para participar efetivamente das aulas.

Isabel salienta que em suas orientações defendia para os estagiários

das possibilidades que dá para fazer no...no ensino remoto e que era para eles conversarem com o supervisor. Porque eles tinham que chegar em um acordo com o supervisor do que realmente fazer. Eu acho que é muito específico como cada professor gosta de trabalhar. Se ele ia dar...quanto tempo eles iam dar pra elas, que tipo de atividade ele queria que fizesse na regência, se ele ia querer que gravasse alguma aula extra.

Assim como Anna, Isabel salienta que o momento deveria ser aproveitado como experiência, pois “eu acho que é válida a experiência de sofrer ali, gravando a aula, editando, montando, fazendo aparecer o rostinho ali do lado. Acho que tudo é experiência”. Conforme mencionamos anteriormente, ela recebe(u) estagiários em suas aulas no EM no IFSP e tanto o intercâmbio com seus orientados como seus supervisionados, possibilitou desenvolvimento de competências digitais “eu (como supervisora) sempre pedia gravação de aula extra, além do que eles faziam comigo, sabe, porque né pra...ter também a experiência, que nem eu falei...e...é uma experiência também”. Os alunos também propuseram atividades com recursos digitais porque ela solicitou deles

Eu queria fazer né. A gente fez visitas com museu online e era pra usar gerúndio também né, até. Aí foi o Mauro que fez. Ele preparou, viu quais museus que a gente conseguiria visitar e transmitia a tela. Aí juntos com os alunos, a gente ia falando o que estava vendo, conversava com os alunos sobre...ele visitou...não lembro agora quais foram os museus, mas acho que foram três. Não só o museu da Espanha, visitou museus do Brasil mesmo, até o MASP.

K fez uma atividade no Kahoot, os joguinhos com os alunos no Kahoot. Então, a gente foi tentando adaptar assim né

É interessante a verbalização do “a gente foi tentando adaptar”, em que Isabel reforça o crescimento profissional de que também se favoreceu por meio da troca com os estagiários (seja como supervisora ou orientadora) e da possibilidade de expandir as atividades desenvolvidas pelos alunos licenciandos para outros contextos de sua atuação profissional.

Por outro lado, o recurso tecnológico também propiciou uma aproximação entre docentes formadores e supervisores. Anna menciona que “inclusive, tem troca de e-mail” com supervisores da EB.

O contato com o supervisor via aluno estagiário também é importante para o orientador. Cora comenta que os estagiários “estão ali pra ajudar, pra exercer” e que, por isso, devem consultar “qual é a necessidade do supervisor, o que que ele tá trabalhando e vamos montando as atividades de regência acompanhando aquele conteúdo, senão não adianta inventar a roda e aí não vai ser aplicado”. Cada atividade de regência, principalmente, solicitada aos estagiários, Cora relata que

eles mostram pra mim e pro supervisor também. Eu sempre peço pra mim primeiro. Daí eu olho, nossa, eles são muito criativos, a Y faz uns slides interativos que eu não sei de onde ela tira tanta criatividade. Ela pergunta o que eu acho, eu falo que pra mim está perfeito, mas 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 está ok. Porque didaticamente falando, pedagogicamente falando, está 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. E é assim, sabe, brululu, meio atropelado, sabe?

Apesar de no excerto Cora comentar que as orientações acabam sendo meio atropeladas e que o fluxo é mostrar para ela a atividade antes da supervisora, é interessante pensar que ao confirmar a criatividade do estagiário, e reconhecer que está bom, Cora também aprende e percebe que pode melhorar suas habilidades tecnológicas como professora formadora. Assim, pode romper com um tipo de ideal de aula que fez para si e para o MS, em que os professores não usam recursos digitais interativos, além de poder pesquisar nessa linha – já que é um aspecto da carreira docente superior que tanto lhe agrada conforme mencionou em outro momento – dos benefícios da tecnologia para a aprendizagem de línguas.

Outro aspecto que faz com que os orientadores também se desenvolvam profissionalmente na e para as orientações de ECS em contato com os estagiários é que, de acordo com o que as docentes relataram, muitos deles acabam realizando toda a CH do ECS com o mesmo docente, seja em LM ou LEM. De acordo com Cora, esse contato

facilita porque o professor (orientador) já conhece o desempenho do aluno, o aluno já tem mais intimidade com o professor pra pedir orientação. O acompanhamento é melhor ainda, porque por exemplo, e consigo ver do primeiro relatório que eu corriji pro último, muita evolução, né? A Y, fez um semestre com uma professora e os outros comigo e a cada semestre eu vejo a evolução dela, sabe, nos relatórios, nas dúvidas, nas tratativas, qd a gente consegue conversar um pouquinho sobre o estágio, então eu acho legal um acompanhamento.

A estabilidade e bom relacionamento também são indicados por Isabel “o que eu acho que eles gostam de manter, é por segurança. Porque eles já se sentem mais seguros com o professor, já viram que deu certo”. Os desafios de se mudar de orientador é maior tanto para o formador quanto para o licenciando. Ainda que fique com um mesmo professor durante as 400h a troca entre eles beneficia os dois, como mencionou Cora. Algo que não comentam é se permaneceram na mesma escola durante todo o cumprimento do ECS. Isso também tem benefícios e malefícios. Sabendo que o ECS é o momento de “experimentar” a docência, a troca de unidade concedente faz com que os alunos se preparem para diferentes realidades e infraestruturas, além de estabelecer um vínculo mais efetivo com a escola; entretanto, é preciso maleabilidade para isso, para que não se torne negativo ter que aprender tudo novamente, além de avaliar os documentos que regem (como o PPP, por exemplo) aquela instituição.

Anna sugere que, como os alunos têm de realizar dois ECS, um em LEM e outro em LM, que o façam com professores diferentes

eu acho que se o aluno puder fazer no mesmo semestre o estágio de LEM com um professor, estágio de português com outro, porque eu acho que essa diferença que a gente tem de prática pedagógica, de pensamento, de orientação para a reflexão do nosso cotidiano, da nossa formação, eu acho que é mais proveitoso do que essa visão unilateral. Não sou muito a favor não, dessa visão unilateral, sabe, de um aluno pegar um professor e ficar com ele o tempo todo. Para a experiência mesmo, dele, né?!, enquanto professor também.

Infelizmente, pela estrutura que os ECS foram pensados no PPC, não é possível a realização da CH de LEM e LM ao mesmo tempo, a menos que o estudante disponha de 200h/semestrais para tal, e ainda assim há o impedimento de que cumpra mais de 6h por semana de acordo com o inciso II do Artigo 10 da Lei 11.788/2008. Pode ser que a professora tenha se esquecido desse impedimento legal, ou estivesse sugerindo que o estudante fizesse o ECS de uma língua seguido do da outra com professores diferentes. Apesar disso, é interessante essa divisão proposta, especialmente pensando na formação dos licenciandos. Isso porque conforme menciona Anna, cada professor tem uma vivência como educador e a observação, reflexão com eles pode enriquecer a base dos licenciandos (ALMEIDA FILHO, 2022).

Cora também advoga pelo intercâmbio de orientadores: “não todo o estágio, mas pelo menos metade e depois trocar também pra ver a diferença de um com o outro, sabe? Então eu acho que uma troca seria legal. E também, eu acho que revezar faz bem, pro aluno principalmente”. Isabel também concorda com a alternância: “Eu acho que poderia

dar uma perspectiva diferente, seria bom alterar”. Ela pensa inclusive em quando o formador é supervisor. Isso porque

E é certo, balancear realmente, porque dá trabalho. Não conta no PIT e dá trabalho a gente supervisionar. Porque tem que olhar toda a atividade que o aluno vai fazer, mesmo correção. Eu dei...é...eu pedi...eu abri, eles fizeram correção, colocaram atividade, recuperação paralela, corrigiram, passaram as notas pra mim...

Ressaltamos que quando o docente é supervisor, em seu plano de trabalho individual, a carga horária de ECS não é contabilizada. Ela é permitida apenas para orientação, sendo que o docente pode destinar uma hora por aluno orientado. Entretanto, devido às demais obrigações do professor – cumprimento de pelo menos 12h/aulas de aula, participações em reuniões de área e comissões, pesquisa, extensão – o quantitativo de horas no papel que os orientadores destinam à orientação sempre é menor do que de fato exercem. Ou seja, o orientador pode colocar 1h/semana para orientar um aluno, mas conforme relataram anteriormente as docentes, só a inclusão da documentação de início e fim de estágio se sobrepõem à CH de acompanhamento. Além disso, com uma carga horária tão baixa, não é possível que elas possam ir as unidades concedentes, principalmente daqueles alunos cujos ECS se dão em outros municípios.

Apesar disso, as três parecem otimistas quanto à forma como o ECS foi pensado para a formação inicial. Anna argumenta que

é condizente com a formação que a gente espera. Como eu disse, vejo que assim....lá no IF a gente oportuniza para o aluno experiências muito diferentes de estágio, como essas que comentei, de poder sei lá...fazer o material didático, [...] os alunos têm a oportunidade de estagiar no EJA. [...] Os vários campos de estágios do IF são diferentes, não é só sala de aula, isso eu acho uma experiência maravilhosa. Então, para formação ela é importante também nesse sentido. Acho que os alunos saem melhor preparados, para enfrentar mesmo uma sala de aula, sabem elaborar um plano de aula pois eles viram isso, fizeram isso no estágio. Acho que o estágio capacita e habilita nossos alunos, muito para esse lado.

Algo que deve ser mencionado e reiterado é que todos esses espaços nos quais os estagiários estão também “afetam” o formador. Ele deve ser sensível a entender a instituição e precisa mobilizar diferentes conhecimentos, saberes para que possa orientar adequadamente os licenciandos. Assim, parece que individualmente Anna consegue propor algumas atividades nas quais a troca com os licenciandos também a faz se desenvolver. Um exemplo disso é a forma como orienta os estágios:

eu sempre coloco para eles e peço algumas leituras que acho importantes. Eu gosto muito do Leffa, por mais que ele é do inglês, mas ele fala muito da língua estrangeira, da aquisição da linguagem, da língua e tal. Então eu sempre gosto de fazer essa reflexão com eles a respeito da língua estrangeira, a respeito dessa comparação, que é necessária, com a língua materna, a diferença que é de

aprendizado. Quando você está aprendendo a língua materna e aprendendo a língua estrangeira e aí, normalmente, eu gosto de ouvir os alunos. Então, nas primeiras reuniões eu sempre falo para eles: "Olha preciso que vocês vão para a escola, que façam o diagnóstico da escola, que comentem como é, por exemplo, como é a acessibilidade do professor, se o professor é acessível a propor atividades ou não. Se eles acham que o professor ou que a escola se sente à vontade" pra que a gente faça. Fora isso tento orientar na parte pedagógica, então, vários alunos que peguei no ano passado, por exemplo, não sabiam como elaborar um plano de ensino...assim, com todas as avaliações necessárias, como eles chegam no objetivo?! Trabalhei com eles, também, a taxonomia de Bloom, que eu gosto bastante. E aí, sempre peço para eles lerem com a BNCC que agora é o nosso documento base. Gosto que eles leiam de maneira crítica. Toda aquela questão que a gente sabe do espanhol. De como foi construído o documento, então eu acho importante essa formação também, né. Eles vão ser professores, mas eles têm que ser críticos né. Que é o nosso documento, base e que ele não pode ser lido de maneira, enfim.

O desenvolvimento crítico é comentado por Almeida Filho (2022) na macroabordagem de formação para a docência. Ainda que não tenha sido a maneira como foi formada em sua licenciatura, a docente formadora teve seu DPD direcionado para essa abordagem e parece proporcionar isso em seu relato. Por meio da apresentação dessas teorias e da disposição que Anna evidencia em "ouvir os alunos" entendemos que há um dialogismo, no qual o docente também se atualiza por meio da troca com o estudante. Essa é uma das posturas que se espera do orientador e deveria ser compartilhada entre os pares.

Veremos na próxima seção se e como se dá o Desenvolvimento Profissional Docente coletivamente no intercâmbio entre os pares (docentes orientadores ou entre docente orientador e docente supervisor).

3.3.2.2 ENTRE OS PARES (SUPERVISOR-ORIENTADOR; ORIENTADOR-ORIENTADOR)

Percebemos ao longo da análise dos dados que o DPD dos docentes formadores orientadores que participaram desse estudo está em construção. É marcante presença da CI, saberes/conhecimentos tácitos advindos de sua formação inicial no ECS, esses docentes conseguiram ir aos poucos ampliando esse paradigma, devido ao contexto em que se encontram – a estrutura vertical do IFSP e a forma como o ECS está delineado nessa licenciatura em Letras, que tem impactado a construção e atualização da CP desses profissionais.

Veremos, nesta seção, se e como o DPD tem se dado de forma coletiva entre os pares, ou seja, entre os docentes já licenciados, seja da unidade concedente ou da própria IES.

Cora já havia mencionado que conseguia estabelecer uma relação com os supervisores das escolas concedentes e que sempre fora “bem recebida” quando ia acompanhar seus orientados.

Anna, por sua vez, salienta que ainda há um incômodo entre os supervisores de fora do IFSP em aceitar estagiários, o que lhe remete à sua formação inicial

Inclusive, eu até comentei, outro dia, que parece que eu estou na minha época de estágio. Porque a gente ainda encontra professores que se incomodam. E eu ouvi, inclusive, da diretora de ensino...que as escolas têm medo dos alunos do instituto mas, olha só...Eu achei que era bom, assim, porque ela comentou que chega lá a papelada dos alunos do IF. Porque eles sabem que é tudo direitinho, que eles cobram, que o orientador pode baixar lá na escola, fazer visitas durante o estágio. Então, eu ainda vejo essas coisas antigas, no quesito que as pessoas ainda têm receio. Como se o aluno que está indo fazer estágio estivesse lá para observar ou criticar e falar mal e na verdade, é uma troca. Ele está lá para aprender com aquele professor. Acho que os professores se sentem avaliados e ninguém gosta.

O fato de Anna mencionar que a diretora/dirigente de ensino da cidade comentar que a documentação dos estudantes do IFSP serem organizadas é um ponto que conta a favor da instituição junto à rede estadual de ensino. Mas é fato também que a centralização via DE tem benefícios e malefícios. Para os primeiros, temos que há uma distribuição melhor entre estagiários e escolas e a facilidade para a concessão de acordo para a realização de ECS. Entretanto, o malefício principal é de a escola ter que, obrigatoriamente e de forma compulsória, aceitar estagiários. Isso pode fazer com que o desconforto com os supervisores seja maior, o que pode prejudicar a relação entre a IES e a unidade concedente e entre o estagiário e orientador e o supervisor.

Para minimizar isso, Anna aponta a possível solução: supervisores se verem como parte do processo formativo do estagiário, por meio da valorização de seu trabalho na escola e, também, via relação direta e estreita com a instituição formadora. Nesse sentido, a abertura dada pelos supervisores deve ser aproveitada pelo formador, sempre no sentido de colaboração, conforme relata Anna sobre um supervisor:

eu orientei agora um aluno que vai fazer um projeto didático para aplicar na escola. O professor que pediu para ele desenvolver, o professor quis aprender sabe?! ele já é mais antigo, então ele não sabia como montar, por exemplo, uma unidade didática e aí eles estavam trabalhando juntos, a gente fez reuniões virtuais, sabe, eu acho que isso é bem legal... participar também, dessas reuniões com professor.

Esse intercâmbio entre formador, supervisor e estagiário é muito importante para o DPD das três. O estagiário consegue exercitar a prática docente e contribuir para a

atualização do supervisor e de acordo com suas necessidades e por outro lado o formador orientador se (re)atualiza sobre a EB e a realidade da sala de aula. Ainda que tenha sido virtual, essa articulação entre os atores faz com que o ECS se converta de fato em práxis e, muitas vezes desenvolve o senso crítico e reflexivo dos três para a pesquisa. Ana relata ainda que

Inclusive, tem troca de e-mail, sabe, já mandei material meu para o professor. Achei bem bacana mas, são professores e professores né. Não são todos que dão essa abertura. Inclusive, teve um professor que o aluno ia fazer regência de LEM e aí, ela pediu se eu tinha um roteiro de como avaliar a regência, porque ela não tinha e, isso foi uma troca que achei bem legal...

Essa troca de e-mail de materiais também só é possível porque a formadora estava aberta e receptiva ao professor supervisor. Algo interessante mencionado no excerto é a disposição desse outro supervisor em avaliar o estagiário. Isso pode ser interpretado como o docente supervisor fazendo o papel de coformador, possibilitando ao estagiário uma retroalimentação da regência ao contexto em que se deu a prática. Por muitos anos quando eu era supervisora, fazia isso; não no sentido de avaliar quantitativamente a aula, mas qualitativamente, a fim de auxiliar o processo formativo do licenciando. É apenas uma pena que a docente formadora não tenha ido à escola para indicar suas percepções, o que pode ter acontecido devido a própria pandemia. Apesar disso, a disposição da formadora tem contribuído para o rompimento de barreiras entre o professor EBTT (formador) e da EB “eu percebo o fato de ser federal assusta um pouco os professores, eles acham que somos muito diferentes deles e, na verdade, não é. A gente pode ter essa troca, né?!”

Isabel também comenta que o contato com os supervisores e DE se deu mais efetivamente antes do período pandêmico: “com professores fora do instituto, eu tive mais contato no início da pandemia. E... principalmente quando estava orientando Maria”. O caso dessa aluna em particular é algo que chama a atenção. Isabel não mencionou que realizou outros encontros com outros supervisores, apenas com a que receberia a estagiária “...cheguei a conhecer pessoalmente, até. Eu fui a casa da professora que orientava a Maria”, durante a pandemia, devido as dificuldades que a aluna tinha em conseguir concluir o ECS. Entretanto, assim como Anna, a maior parte do contato com supervisores e DE se deu de modo virtual

mesmo com a coordenadora do CEL, com a diretora da escola, eu tive contato. E aí, depois, acho que como no início da pandemia tivemos todo esse contato, tanto com a coordenadora do CEL, tanto, com uma das professoras. Então, como esse contato já houve, e a gente já foi direcionando como era o estágio durante o ensino remoto e tal [...] Mesmo com a dirigente da diretoria de ensino, foi...nossa! contato no whatsapp, direto, ela é muito acessível.

Inferimos que as tratativas dessas conversas eram mais de caráter administrativo, numa troca entre supervisores e orientadores, por causa das diferentes ocupações que Isabel tem na instituição e não pedagógicas. Apesar disso, parece-nos importante que a instituição formadora estabeleça um vínculo com a rede estadual e com os coordenadores da escola, porque parece que a articulação está ainda em construção.

De qualquer modo, o contato dos orientadores com os supervisores também mobiliza e modifica o DPD dos formadores, por perceberem que suas atuações convergem em alguns aspectos. Os formadores podem conhecer e refletir sobre a realidade que os supervisores enfrentam diariamente e valer-se do dialogismo como conhecimento de base para suas aulas teóricas e/ou orientações de estágio. Além disso, a própria mudança de paradigma vivenciada em sua formação inicial, na qual os formadores nunca se fizeram presentes na EB já comprova uma postura diferente.

Percebemos que há uma relação mais estreita – em termos de acompanhamento pedagógico dos estagiários – entre orientadores e supervisores quando estes são colegas de instituição, ou seja, quando são docentes (efetivos ou substitutos) do campus do IFSP.

Anna relata que “sempre conversava com o professor Antônio, que no caso era o supervisor de estágio. Ele supervisionava as aulas de LEM e deu muito certo”. Isabel reitera o que Anna menciona “os professores do instituto a gente conversa ali no whatsapp, ali rapidinho. Às vezes, numa reunião RNC, antes de começar ou no final. Um comenta uma coisinha e tal. A gente conversa ali...”. Claro que essas “conversas” deveriam deixar de ser informais para garantir um intercâmbio maior entre os orientadores.

Outro tipo de articulação e relação que seria benéfica aos docentes seria a oportunidade de momentos e espaços para trocas com os professores que ministram as disciplinas articuladoras e os orientadores de ECS. Conforme havia salientado Cora, muitas das disciplinas “são muito teóricas, elas não são assim... como posso dizer... Depende muito da maneira como o professor a ministra também. Então fica difícil falar só pela ementa”, ou seja, somente pelo documento oficial que é o PPC, não é possível aos orientadores uma direção de que aspectos da disciplina levar em consideração em suas orientações. Já mencionamos na análise do PPC a pouca menção ao ECS de forma explícita e um espaço institucional, seja em reuniões de curso ou outras reuniões para essa frutífera e necessária discussão são relevantes.

As três participantes indicam a falta de comunicação e troca como um problema para o ECS e que, conseqüentemente, atrapalha e inviabiliza o DPD coletivo dos formadores, principalmente pelo que Isabel havia mencionado em sua narrativa

Em diferentes situações, sinto que nem todos os docentes que orientam os licenciandos estão preparados para essa tarefa. Acredito que não seja por falta de teoria, mas por ter vivenciado na sua própria formação uma maneira distinta de realizar o estágio.

Provavelmente Isabel tenha falado a partir de sua posição de coordenadora de estágio, mas em sua entrevista não pareceu continuar com a mesma visão, inclusive por entender que ainda estava em construção a identidade de orientações e da própria organização do ECS na instituição. Ademais, o campus não possui uma diretriz ou normativa sobre a “escolha” dos docentes para serem orientadores, como ocorre em outros câmpus, nos quais há designação de alguns docentes, via portaria para a função de orientador de ECS.

Algo que sanaria essa sensação de “despreparo” decorrente de uma vivência e ruptura com a formação inicial é, mais uma vez, a possibilidade de se formarem, qualificarem juntos para a atribuição. Assim, docentes formadores que orientam estágio poderiam e deveriam realizar encontros para discutir de forma efetiva, reflexiva e crítica os ECS, já que como relatou Anna os encontros entre orientadores só ocorrem no começo do semestre, “mas **aí não é no curso de letras**”. Nesse sentido, Anna ao indicar o que se faz na outra licenciatura, indica um caminho que deveria ser aproveitado entre os docentes do curso de Letras:

A gente senta na outra licenciatura, a gente refaz todos os documentos, faz roteiros para os alunos...nessa outra licenciatura né. mas acho que seria uma oportunidade da gente conversar sobre as experiências de orientação que a gente teve, né. Porque a ... partir das experiências de construir esses documentos, por exemplo, no semestre passado tive dificuldade com data então, a gente resolveu fazer um roteiro para os alunos com todas as datas né, para que eles não tivessem mais problemas com datas ou que eles pudessem falar: Olha, eu não sabia dessa data. Né. Nessa outra licenciatura, também, uma coisa que acho interessante que não tem em letras, é uma planilha de Excel. E aí, o aluno vai preenchendo. Ela fica no drive e o aluno vai preenchendo, e você vai acompanhando. Tanto, você, que é o orientador quando o supervisor. E aí, no final ou mesmo no dia que o aluno fez, o supervisor, por exemplo, assina pela senha. E aí, se você concordar, depois que o aluno passar para você o que foi feito, nas reuniões semanais que a gente faz, você também já assina. Então, já fica algo bem documentado, e que você vai acompanhando no dia a dia e não fica só aquele relatório no final, sabe?

Ainda que pareça ser um encontro de cunho administrativo entre os docentes – dificuldades com datas para entrega de documentação, estabelecimento de calendários, etc. – há a interação sobre como se dão as orientações, em que orientadores relatam suas experiências para aprimorar cada vez mais a execução da CH do ECS. Vale lembrar que assim como na Licenciatura em Letras, nessa o ECS está desvinculado de disciplinas curriculares e qualquer docente do curso pode ser orientador. Ademais, a sugestão de um

acompanhamento mais efetivo, via planilha de frequência de Excel, pelo menos mitiga a tardia avaliação do ECS, que pelo que transpareceu, na licenciatura em Letras parece acontecer apenas no fim da etapa do ECS, com a entrega dos relatórios finais.

Por outro lado e de forma complementar, Cora sugere que

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 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. 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 CONAEL 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.

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. Assim, corroboro a visão de Anna que ele deveria ser mais abrangente ainda, incluindo a outra licenciatura que há na instituição:

uma troca mesmo, sabe? De sentar e falar: Olha como é a sua orientação de estágio? Como você faz? O que está dando certo no seu curso? Ok, pode ser que a não dê para a gente deixar tudo padronizado, porque o perfil dos cursos é diferente, então, óbvio, nem sei se tem que ser padronizado. Mas ao menos uma conversa. Eu já sugeri, mas parece que tem uma resistência, não sei o que acontece... Falta comunicação. Eu acho que falta as pessoas sentarem e conversarem sobre as experiências. Ok, são cursos diferentes, mas duas licenciaturas, então, o básico é comum.

É evidente por esses excertos que há a disposição, a vontade para que se realize essa troca entre os docentes formadores, mas é preciso que se comece em algum lugar e de alguma forma. O exemplo do que ocorre no PIBID deveria ser expandido para o PPC e para o ECS. Dessa forma, o DPD dos formadores para o ECS – a partir da reflexão colaborativa – também seria aprimorado, conseguindo, conseqüentemente, fazer com que a formação dos egressos atendesse tanto o que estão nos documentos oficiais de Estágio quanto as normativas do IFSP e do PPC e, com isso, ele se tornasse um espaço de construção de reflexividade, criticidade que se espera do professor da EB.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decurso do doutorado, muitos foram os desafios enfrentados. Além da pandemia de Covid-19 e problemas pessoais no período, no âmbito acadêmico, mudança na perspectiva de análise e objetivos da pesquisa, que me fizeram reformular inclusive as minhas hipóteses. Imaginava que os docentes formadores, ao estarem em uma instituição com características diversas das que se formaram, no que tange à estruturação do ECS, conseguissem atuar guiando-se menos por sua CI, construindo uma CA mais pautada pela CP modificada pelas características da própria instituição. No entanto, a partir de minha própria experiência, como formadora e coordenadora de estágio, sabia que as demandas administrativas institucionais, em vários momentos, sobrepunham-se às pedagógicas e que isso possivelmente era sentido por meus colegas.

Desse modo, retornamos as perguntas de pesquisa a fim de, brevemente, elucidar as conclusões a que chegamos e indicar possibilidades futuras de pesquisa e propostas a serem levadas ao campus e/ou IFSP de modo mais amplo para que o ECS seja contemplado como um processo formativo necessário e importante para os licenciandos, que vislumbre a práxis e pesquisa de todos os seus agentes (formadores, supervisores, estagiários).

Não obstante, deixaremos a primeira pergunta que representa o objetivo geral da pesquisa (Como o Estágio Curricular Supervisionado de um curso de dupla licenciatura em Letras se configura como espaço para formação dos formadores?) para o fim.

2) Como o Projeto Pedagógico de Curso de Dupla Licenciatura em Letras do IFSP articula a teoria e a prática em seus estágios supervisionados?

Pudemos comprovar que, através da pesquisa documental realizada, estruturalmente, os ECS configuram-se, em alguns aspectos, de forma semelhante às universidades, tais como o início de sua realização - a partir da segunda metade do curso - e a carga horária total destinada a tal atividade. Há no IFSP a articulação da prática do ECS não com componentes curriculares específicos, mas com disciplinas entendidas como articuladoras não obrigatórias. Isso rompe com a necessidade de matrícula em disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, frequente nas Universidades e isso possui vantagens e desafios.

As primeiras são que os alunos podem decidir o melhor momento para iniciar o ECS e tentar articular a ele diferentes saberes e conhecimentos oriundos de diferentes disciplinas. Por outro lado, nos documentos oficiais (em especial no PPC e Manual de

Estágio), não parece haver a devida relação explicitada do ECS com as disciplinas articuladoras, o que fica à cargo do docente que as ministra realizar esse esforço. Outro desafio é a não obrigatoriedade da matrícula do licenciando nessas disciplinas articuladoras, o que pode comprometer o processo de teorização da prática no estágio.

Além disso, de acordo com o PPC e Manual de Estágio, não há um único docente que deva acompanhar os estagiários nas unidades concedentes como ocorre na maioria das IES. Isso porque qualquer professor (designado por meio de portaria ou não) do curso de licenciatura do IFSP pode ser orientador de estágio. Reduz-se, substancialmente, a quantidade de discente por docente para orientação durante o desenvolvimento do ECS. Com isso, facilitam-se o acompanhamento e a avaliação do estudante, *in loco* na unidade concedente se o docente assim o desejar – já que existe a possibilidade de ele não realizar essa atividade, já que os documentos do IFSP, como a Resolução n.16/2019 recomendam isso, mas não os obriga – e individualiza a realização do ECS, conforme pudemos constatar nos relatos das participantes aqui analisadas (uma das participantes, Cora, foi a única, efetivamente, a ir às escolas com seus orientandos enquanto Isabel e Anna tiveram contato pessoal ou virtual com os supervisores). Desse modo, o contato do orientador na escola concedente contribuiria para uma articulação mais estreita e enriquecedora entre unidade concedente e instituição formadora (IFSP), isso porque os professores-formadores poderiam desenvolver competências profissionais que não lhes são naturais da EB, haja vista a diferença latente entre a estrutura física e laboral dos docentes de escolas municipais, estaduais e privadas e sua atuação no IFSP. Infelizmente, essa relação mais próxima entre formadores e unidades concedentes não se efetivou, de acordo com os relatos de nossos participantes, uma vez que Cora foi a única a frequentar a escola e somente para avaliar seu orientando, não fixando a parceria escola-IES.

Pudemos constatar que, quanto à concepção de estágio inferida nos documentos analisados, **há indícios** de que são concebidos como **práxis e pesquisa**, ainda que nos pareça ser forte a aplicação do estágio como parte prática obrigatória para conclusão de curso, devido a algumas lacunas a serem preenchidas neles, tais como explicitar nas disciplinas articuladoras a correlação do estágio nos diferentes conteúdos programáticos das ementas e no manual de estágio, por exemplo, o que enfatiza no ECS como momento obrigatório e apenas reprodução de modelos já experimentados para aplicação de técnicas.

Outro aspecto identificado nos documentos é que não há previsão de momentos de trocas institucionais entre os agentes envolvidos no ECS (supervisores, estagiários, orientadores, coordenadores de estágio e extensão) para que se possa pensar em teorias e pesquisas que venham a ser desenvolvidas de fato, a fim de se consolidar o ECS na

perspectiva de práxis ou pesquisa. Dessa forma, de acordo com Barçante (2005, p.111), “o processo de formação de professores é responsabilidade de todos os docentes do curso” e, acrescento, os atores da EB nesse contexto, o que tornaria necessária a troca de experiências, especialmente, para enriquecimento desses atores, a fim de um objetivo comum: melhoria da/na formação docente.

As narrativas de vidas dos docentes puderam auxiliar a entendermos como e se a articulação entre teoria e prática se efetiva nas orientações de estágio e como e se esse momento tem servido para o Desenvolvimento Profissional dos formadores.

3) *Quais saberes e competência se esperam que os docentes mobilizem durante as orientações de estágio a partir desses e de outros documentos?*

Por meio da constatação de que os documentos supõem um formador que enseje a criticidade nos licenciandos, bem como os prepare para uma atuação profissional docente mais reflexiva, percebemos que os docentes formadores precisam adequar a Competência Implícita de que dispõem, a qual é fruto de suas vivências enquanto alunos de um modelo de licenciatura ultrapassado não vigente na atualidade, baseando-se em documentos norteadores, como a CNE/CP n. 2/2015; CNE/CP n.2/2019; Resolução de Estágio n. 16/2019 do IFSP.

Ressaltamos que os formadores foram os responsáveis pela redação do PPC e do Manual de Estágio analisados. Assim, atendem aos documentos legais do MEC, como as Diretrizes Nacionais Curriculares para as Licenciaturas – a até então vigente CP/CNE n.2/2015 – e os documentos reguladores do IFSP, como o Regimento de Estágio de 2011 e a Resolução n. 16/2019. Desse modo, por serem os autores dos referidos documentos, há a percepção da distinção entre suas formações iniciais e o que se espera deles como formadores – especialmente sobre como deveriam atuar como orientadores de ECS – a fim de que este não fosse um mero momento de replicação de teorias na prática ou para cumprimento de carga horária obrigatória. Não obstante, falta aos formadores a conscientização dessa distinção de suas formações iniciais e a que realizam, a partir de um momento de reflexão conjunta, na qual se explicita de forma consciente sua prática, num processo constante e contínuo de autoanálise crítica.

Para que possam desenvolver o ECS na perspectiva de práxis e pesquisa, é necessário que estabeleçam relações próximas com as unidades concedentes e seus supervisores, de modo a entender a realidade na qual o aluno estagiário se encontra. Para isso, todo o seu conhecimento teórico, aplicado e profissional é e deverá ser mobilizado.

Outro ponto que merece que destaquemos é a necessidade de real e efetiva articulação das disciplinas articuladoras do estágio e do docente responsável por elas com o ECS, para que haja uma coerência entre as orientações e atividade do ECS.

A relação dialógica entre conhecimentos, saberes e competências e realidades da EB também ampliam a competência profissional desses formadores. Isso nos leva à pergunta de pesquisa seguinte:

4) De acordo com suas narrativas, como se deu o desenvolvimento profissional desses docentes ao longo das orientações de estágio das Licenciatura em Letras?

Pudemos perceber, pela análise dos relatos das participantes, que o ECS tem se tornado um espaço e momento para o DPD delas muito mais de forma individual do que coletivamente. Resgatando alguns pontos das narrativas e entrevista, as professoras-formadoras resgataram suas 1) formações acadêmicas; 2) aspectos da carreira no IFSP que mobilizaram seu DPD e mesmo como esse é afetado por suas 3) atuações como supervisoras e orientadoras no ECS.

No primeiro ponto, a partir das análises de Cora, Anna e Isabel, docentes formadoras do curso de Licenciatura em Letras, pudemos perceber que a formação acadêmica recebida pelas formadoras foi bastante evidenciada nas narrativas de vida, especialmente porque entendem que este é um elemento desejável para sua atuação como professores do Magistério Superior. Não se pode esquecer o contexto maior no qual elas se inserem: um momento histórico educacional anterior em que as participantes da pesquisa foram favorecidas por estarem na pós-graduação e cultivarem a esperança de estar em um lócus de trabalho diferente da Educação Básica, como é o Magistério Superior, uma vez que, nos anos de sua formação universitária, houve uma política educacional no país de valorização da vida acadêmica.

As participantes da pesquisa se formaram entre 2000 e 2010, momento em que o governo brasileiro investia na educação brasileira, com o Programa Reuni do MEC, que ampliava vagas nas licenciaturas e o PNE implantava o aumento de vagas nos cursos de pós-graduação, atendendo as metas 13, 14 e 16. Com isso, houve expansão das universidades e, conseqüentemente, ampliação de concursos públicos para a carreira docente.

Além disso, em 2008, a reestruturação da rede federal de ensino técnico e tecnológico abriu-se como uma possibilidade de ascensão profissional para o professor, com plano de carreira consolidado e remuneração compatível ao do MS, possibilitado pelo PNE/2014 (por meio da meta 17). Isso fez com que nossas participantes entendessem que

o IF era um ambiente de trabalho muito semelhante às universidades – leve-se em consideração que as três participantes analisadas atuavam já no MS – nas quais se tem um perfil de docente: com pós-graduação e pós-doutorado desejável, que desenvolve pesquisa, com publicações, etc.

Desse modo, evidenciam-se os saberes acadêmicos e profissionais de docentes de nível superior em suas narrativas e isso também é resgatado nos relatos obtidos nas entrevistas. Muito se valem de seus saberes acadêmicos ao passo que também produzem pesquisas cujos resultados servem para teorizar sua prática.

Quanto ao segundo ponto, fica evidente em trechos de Anna, Cora e mesmo Isabel que precisam atualizar-se constantemente frente aos desafios que vivenciam como docentes do IFSP, tais como acolhimento e procedimentos metodológicos para os alunos PCDs; mudanças constantes de reformulação institucional, seja de programático dos cursos ou mesmo de fluxo documental do ECS. Dessa forma, apresentam diferentes formas como percebem seus DPD, especialmente porque a instituição ainda não possui uma identidade definida e as formadoras estão também “em processo de formação”.

No que tange sua atuação no ECS, suas Competências Implícitas são reiteradamente resgatadas na forma como orientam e conduzem os ECS, especialmente no que tange à documentação, recebimento dela e avaliação e pouco contato com os professores supervisores e/ou unidades concedentes. Mas o íntimo contato com os orientandos faz com que suas práticas se distanciem das suas vivências na formação inicial.

Assim, percebemos que houve DPD individual nelas decorrente desse contato com os licenciandos. Suas Competências Teóricas – pautada em conhecimentos teóricos – são aprimoradas por necessidades de Competências Profissionais, o que nos demonstra uma mobilização inclusive de suas abordagens de ensinar, as quais sofrem/sofreram um (re)arranjo após seu ingresso no IFSP e reverberaram em sua atuação na Licenciatura em Letras. Suas abordagens de ensinar tem se configurado numa perspectiva mais reflexiva e crítica.

Nos relatos de Cora, Anna e Isabel, constatamos que há uma sobrecarga profissional advinda da função puramente administrativa que realizam quanto à documentação dos seus orientandos de ECS e que, apesar dos malefícios, também supõem DPD advindo de conhecimento de documentos norteadores – especialmente do IFSP. O fato do fluxo documental ser diferente entre realização no próprio câmpus se comparado a outras unidades concedentes é algo que prejudica o desenvolvimento de aspectos pedagógicos e teóricos sobre o ECS, conforme sinalizam as três participantes, o que não contribui para a

para que sua CI vá se desvinculando da informalidade e que se constitua em práticas conscientes mais informadas.

Com isso, o estágio não consegue, em sua plenitude, ser um espaço de construção de práxis ou pesquisa, pois não há CH compatível para que o docente oriente o discente quanto a essas questões porque perde muito tempo em documentar e/ou arquivar o ECS.

Outro aspecto que pudemos observar é que, ao exercer diferentes funções para o ECS, como de supervisor, coordenador de estágio ou ainda outras funções no câmpus – como coordenador de curso ou coordenador de extensão – os momentos de orientação do ECS acabam sendo fragmentados e, com isso, convertem-se, na prática, a momentos de aplicação técnica de conhecimentos adquiridos em suas formações (PIMENTA; LIMA, 2012).

A atuação do supervisor de estágio dentro do IFSP é muito relevante porque se trata de um formador da licenciatura que também leciona na EB, com quem o licenciando poderia estabelecer maiores relações entre teoria e prática. Apesar disso, a falta de diálogo entre orientador e supervisor é latente, para entender a sala de aula e a prática de forma a constituir o ECS como “atividade teórica instrumentalizadora da práxis” (PIMENTA, 1994, p.121 *apud* PIMENTA; LIMA, 2012, p.47). Não há nem mesmo dentro do câmpus um estreitamento no ECS oficial para se refletir sobre a formação que está sendo oferecida e, conseqüentemente, não há DPD coletivo. Além disso, a burocratização excessiva do supervisor no câmpus dificulta o recebimento de estagiários, porque a demanda formativa dos estagiários não é contabilizada como atividade docente, como ocorre com o orientador. Por outro lado, não obstante, salientamos que o perfil acadêmico das participantes –por serem professoras EBTT – pode ser positivo para a consolidação do ECS como práxis e pesquisa, uma vez que o IFSP lhes possibilita um espaço de formação de formadores de professores e a teorização advinda do ECS exige protagonismo dessas docentes formadoras e da pesquisadora.

Quanto ao momento singular de pandemia, pudemos perceber que a relação entre escolas e IF ficou ainda mais prejudicada, visto que os orientadores não conseguiram acompanhar *in loco* seus orientandos, ainda que tenha havido intercâmbio por meio de comunicação digital. Apesar das diversas dificuldades enfrentadas pelos alunos, o fato de terem conseguido realizar o ECS no câmpus foi proveitoso e as três participantes confirmaram que incentivaram os alunos a aproveitar a “oportunidade” para aprender mais, inclusive para desenvolver habilidades digitais, as quais também muniram as formadoras de novos conhecimentos. Essa atitude proativa foi muito positiva e demonstra a disponibilidade e flexibilidade das docentes às novas demandas sócio-históricas.

Retomamos nesta sequência a primeira pergunta de pesquisa pois nos pareceu mais adequado para o fechamento desta parte da tese:

1) Como o ECS se torna um espaço de desenvolvimento profissional docente desses formadores?

Observamos que as docentes formadoras conseguem, a partir do contexto de ECS, em orientações, desenvolver-se profissionalmente, mudando sua condição inicial, de licenciadas, especialmente de forma individual.

Defendemos que o DPD também se galga de forma coletiva, entre os pares: orientadores, docentes formadores, docentes supervisores, gestores, estagiários e por isso, cremos que faltam, institucionalmente, momentos de intercâmbio para que o ECS seja constituído no espaço formativo docente que merece. As próprias formadoras sentem a necessidade da troca de experiência, divulgação dos resultados e teorizações das vivências do ECS, como pudemos constatar nos relatos de Cora e Anna.

Assim, devemos repensar como isso pode se dar institucionalmente: via extensão ou ensino? Algumas possibilidades são: articulando com as Diretorias de Educação e Secretarias Municipais de Educação evento conjunto em que houvesse a troca entre esses sujeitos; incluindo espaços dentro da grade e das ementas para o ECS e troca entre os formadores da IES. Devemos sempre lembrar que estamos defendendo melhoria na educação a partir de uma melhor formação docente ofertada e um dos possíveis caminhos é aproveitar a carga horária destinada a curricularização da extensão, em atendimento a Resolução nº 7 MEC/CNE/ CES de 18 de dezembro de 2018, para vinculá-la ao ECS, por exemplo. 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)

Por meio desta pesquisa identificamos que os professores-formadores que participaram desse estudo, assim como a própria pesquisadora percebem o seu DPD também atrelado ao ECS, por meio de uma conscientização de suas ações e que essas as distanciam de suas CI, na medida em que são colocadas em ação outras competências, sendo a profissional mais evidente nesse contexto. Estão no caminho de um DPD de suas CP (entendendo a da partir da ética que desenvolvem em suas carreiras, de seu papel

como formadoras) em maior ou menor medida, mas com rupturas da CI, cujas mudanças sabemos que são lentas, processuais e inesgotáveis.

O ECS⁵², a partir do que relatam as docentes nessa Licenciatura em Letras, pode se tornar de fato uma “atividade teórica instrumentalizadora da práxis, com um professor intelectual que enseja um processo de formação e educação como processo dialético de desenvolvimento do homem historicamente situado” (PIMENTA; LIMA, 2012, p.47), pois as formadoras iniciaram esse processo de conscientização que é o primeiro passo para a profissionalização. Apesar do momento atual (as legislações, discussões sobre formação e as próprias vivências no IFSP e na sala de aula da EB e do ES) não possibilitar que ajam para uma estreita parceria escola-IES, as formadoras têm conseguido que haja DPD de forma individual.

A CP é mobilizada e se altera ao longo da vida profissional e pessoal dos professores e é preciso entender que o mesmo acontece com o professor-formador da IES. Sua profissionalidade decorre da CP – não apenas pelo acúmulo de teorias, de aplicação dessas ou mesmo de titulações -, quando se possibilita que a prática desenvolvida seja convertida em teorias e vice-versa para que se atinja a aplicabilidade. Nesse sentido, se os formadores não estão na EB devem intercambiar essas experiências com quem lá está, para que assim, possam formar jovens que atuarão nesse espaço de forma mais condizente com a realidade. Para isso é preciso que pensemos e assumamos que a prática, que a escola, a sala de aula são espaços potencializadores para teorizações e pesquisas e o ECS é talvez a incubadora. Se incutirmos em nós, professores da IES e das escolas essa ideia, conseguiremos formar professores que poderão desenvolver-se cada vez mais como professores críticos, reflexivos e pesquisadores de suas realidades.

Futuros caminhos?

Muitos são os caminhos que vislumbro para minha atuação profissional e para meu DPD, especialmente quanto a necessidade de intercâmbio e formação coletiva, sendo um deles a divulgação dos resultados da pesquisa, primeiramente no contexto em que foi

⁵² Acreditamos que o ECS e os formadores estão na mira de entrar como balizador de avaliações de licenciaturas, especialmente por uma fala do atual presidente do INEP, Manuel Palácios, no 15º Congresso Brasileiro da Educação Superior Particular (CBESP), realizado em Alexânia (GO), em que mencionou “queremos aproveitar o ciclo de 2024 para avaliar as licenciaturas para introduzir novos instrumentos, produzir informação mais e avançar para territórios que até aqui não forma objeto de observação, como os estágios supervisionados e a prática docente”, conforme noticiou o jorna O Globo na seção de Educação, em 24 de maio de 2023 (link: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia/2023/05/presidente-do-inep-diz-que-avaliacao-da-formacao-de-professores-deve-ter-mudancas-ja-em-2024-conheca-as-novidades.ghtml>)

realizada e posteriormente em outros espaços institucionais seja como oficina ou apresentação para que se possa refletir coletivamente sobre o ECS e o DPD.

Além disso, acredito que seja possível propormos a adoção de algumas medidas de forma local institucionalmente no câmpus em que atuo e no que se realizou essa pesquisa:

1) Discussão sobre a forma de escolha dos professores que atuarão como orientadores, objetivando que esses tenham pelo menos um mesmo fio condutor para desenvolver o ECS na perspectiva de práxis e pesquisa. Pode-se pensar em realizar junto aos docentes das licenciaturas uma formação continuada para reiterar os objetivos dos cursos de formação docente e a conseqüente necessidade de que os ECS sejam momentos de reflexão e construção de conhecimentos para além da mera prática obrigatória;

2) Estabelecer momentos institucionais, seja nos momentos de reunião de área do curso ou outras oportunidades para que os formadores orientadores possam dialogar sobre a condução dos ECS, a fim de compartilhar as suas experiências e buscar coletivamente a superação de obstáculos que venham a sentir.

3) Adoção de um evento que vise a versar sobre os ECS, cujo objetivo é socializar e compartilhar as experiências dos formadores, dos estagiários e dos supervisores durante a execução do ECS. Esse pode ser um evento único ou mesmo alguns encontros ao longo do semestre para que seja possível a retroalimentação desse momento formativo. Ademais, isso contribuiria para uma real integração entre IES e escolas, com a finalidade de fortalecimento de parcerias e de formação docente.

4) Discutir se os pressupostos de Programas de Residência Pedagógica e PIBID não poderiam ser utilizados para a realização dos ECS, ou ainda, as potencialidades da curricularização da extensão para essa finalidade, pois, com isso, haveria mais uma oportunidade para que se institucionalizasse a relação de parceria (formativa e de cooperação) entre IES e unidades concedentes.

Algumas outras medidas poderiam ser discutidas de forma mais ampla entre os câmpus e inclusive na reitoria, como:

1) inclusão na CH de trabalho docente a supervisão dos estagiários quando esses realizam o ECS no IFSP, visto que o trabalho do supervisor também é de coformação e há demandas administrativas que são impostas pela CGP para esse docente;

2) estabelecer a figura do coordenador de estágio para todos os câmpus e reconhecer a função, desvinculando-a da extensão, tal qual acontece no câmpus de São Paulo, onde há uma coordenação exclusiva para estágio – essa ainda poderia se responsabilizar pela formação de grupos de trabalho para receber dialogar de forma mais efetiva com os câmpus a fim de conferir-lhes uma identidade institucional do ECS.

Além dessas medidas, vislumbro alguns possíveis desdobramentos para futuras pesquisas, tais como:

- 1) investigar de forma mais efetiva a adequação das práticas em voga no ECS dessa e das demais instituições do IFSP que têm Licenciatura em Letras para verificar se também há, naqueles formadores orientadores o predomínio da Competência Implícita na condução do ECS enquanto orientadores;
- 2) desenvolver pesquisas sobre quais crenças, atitudes, percepções dos estagiários compõem sua CI e se ela é modificada ao longo da formação inicial e mesmo nos egressos, a partir de estudos de Telles Cruz (2017);
- 3) verificar como tem se dado, nos egressos, o DPD e a (re)construção da CP pós-licença para atuar (pós-licenciatura), ou ainda, como se dá o DPD dos professores formadores em diferentes IES;
- 4) pesquisar as políticas públicas nacionais e/ou realizar pesquisas empíricas sobre a formação continuada dos professores formadores das IES.

Pimenta (2005, p.25) afirma que

o indivíduo vive em constante processo de formação, descobrindo coisas novas e conceitos que podem sofrer alterações e sua formação profissional também, não se constitui em um fim em si mesmo, mas em um processo, no qual são construídos e reconstruídos saberes da profissão, intermediados pela prática e pelo contato com outros profissionais

e ratificamos que esperamos que os resultados dessa tese possam ser refletidos coletivamente, mas em todos os que ofertam licenciatura e que novos estudos se façam sobre a relevância e tratamento do ECS e especialmente sobre o Desenvolvimento Profissional Docente dos professores dos IFs.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Aspectos da Formação de Professores de Línguas:** pressupostos de área, práticas e representação. 1ª.ed. Campinas: Pontes Editores, 2022.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Que área sustenta a formação de professores de línguas nas licenciaturas em letras (linguagem)? **Revista Linguagem e Ensino**. Pelotas, v. 19, n.1, jan./jun. 2016a, p.197-215.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.) **Competências por dentro:** estrutura e funcionamento das competências de professores e aprendizes de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016b.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Competências de Aprendizes e Professores de Línguas.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas.** 7a ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- 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.
- ALVARENGA, M. **Configuração de Competências de um Professor de Língua Estrangeira (Inglês):** implicações para a formação em serviço. Tese de doutorado em Linguística Aplicada. Campinas: IEL/Unicamp, 1999.
- ANDRADE, T. Y I. O Estágio Curricular Supervisionado de Licenciatura em Ciências Biológicas: um olhar a partir de uma perspectiva crítica. Tese de doutorado em Educação para Ciências. Bauru: Faculdade de Ciências/ UNESP, 2019
- 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.
- ANDRADE, F. R. da S.; LIMA, P. S. R. de; SERRA, D. G. A ressignificação do ensino de leitura propiciada pela formação docente: um estudo de caso a partir de narrativas de vida. Fólio - **Revista de Letras**, v. 12, n. 1, p. 441-463, jan./jul. 2020a.
- ANDRADE, F. R. da S.; LIMA, P. S. R. de; SERRA, D. G. A narrativa de vida como construtora das concepções docentes de leitura: um estudo de caso. **Letra Magna**, v. 16, n. 25, p. 1-21, jan./jun. 2020b.
- BANDEIRA, G. Por que ensino como ensino? A manifestação e a atribuição de teorias informais no ensino de professores de LE (Inglês). Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Brasília: IL/UnB, 2003.
- BARÇANTE, M. Configuração da Abordagem de Ensinar de um Professor com Reconhecido Nível Teórico em Linguística Aplicada. In: ALMEIDA FILHO, J.C. P. (org.). **O Professor de Língua Estrangeira em Formação.** Campinas, SP: Pontes, 2005, p.111-125.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** 4.ed. Lisboa, Portugal. LDA, 2009.

BASSO, E. Ap. **Construção Social das Competências necessárias ao Professor de Língua Estrangeira: Entre o Real e o Ideal – Um Curso de Letras em Estudo**. Tese de Doutorado, Campinas:Unicamp, 2001.

BATISTA LIMA, M. F.; BARREYRO, G. B.. Cursos de Licenciatura nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: considerações sobre um novo locus de formação de professores. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. V. 34, n.2, mai/ago 2018, p.501-521.

BERTAUX, D. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. 2. ed. Tradução: Zuleide Alves Cardoso Cavalcanti e Denise Maria Gurgel Lavallée; revisão científica: Maria da Conceição Passeggi e Márcio Venício Barbosa. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad. ALVAREZ, M. J.; SANTOS, S. B. dos; BAPTISTA, T. M. Porto: Editora Porto Ltda, 1994.

BONI, V.; QUARESMA, S.J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, Santa Catarina, Vol. 2, n. 1 (3), p.68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: <http://www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf>. Acesso em: 10/02/2023.

BORGES, V.J. **Modos de realizar estágio curricular supervisionado em geografia: vozes de professores supervisores e professores parceiros na Região Sudeste (Brasil)**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação. 2012. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101551/borges_vj_dr_arafcl.pdf?sequence=1. Acesso em: 25/01/2022.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019. Brasília: MEC, 2019. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>, acesso em 21 de maio de 2021.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192, acesso em 19 de maio de 2021.

BRASIL. Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 3-4, 26 set. 2008a. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=3&data=26/09/2008>. Acesso em 15 de janeiro de 2022.

BRASIL. Lei N. 11892, de 29 de dezembro de 2008b. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm, acesso em 22 de maio de 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 1/2004. Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2004.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1.pdf>. Acesso em 13 de março de 2023.

BRASIL. Parecer CNE/CP 1/ 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica. Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf, acesso em 15 de julho de 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2/ 2002. Institui a duração dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em 15 de março de 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CES 18. Diretrizes curriculares para os cursos de Letras. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf>, acesso em 15 de julho de 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CP 027/2001, aprovado em 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior. Brasília, DF, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>. Acesso em: 17 de abril de 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CP 28/2001, aprovado em 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior. Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 17 de abril de 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CES 492/2001. Brasília: MEC, 2001c. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_CES0492.pdf?query=currículo, acesso em 22 de maio de 2021.

BRASIL. PARECER CNE/CP 9/2001, 8 de maio de 2001, que apresenta projeto de Resolução instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 16/99. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB16_99.pdf. Acesso em 22 de março de 2022.

BRASIL. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Lei n. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Brasília: Congresso Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs.&text=%C2%A7%201%C2%BA%20Para%20feito%20do,m%C3%A9dio%2C%20o%20de%20segundo%20grau>, acesso em 16 de abril de 2021.

BRASIL. Lei n.5.540/68, de 28 de novembro de 1968. Fixa as normas de organização e funcionamento do Ensino Superior. Brasília: Congresso Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm, acesso em 15 de abril de 2021.

BRZEZINSKI, I. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, v.8, n. 2, p. 185-206, jul. 2010.

- CANALE, MICHAEL; SWAIN, M. **Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing**. Applied Linguistics, 1, 1980.
- CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. C.; SCHIMIDT, R. W. **Language and communication**. Londres: Longman, 1983.
- CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-84, out.dez. 2006.
- CELCE-MURCIA, M. & DORNYEI, Z., Thurrell, S. **Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications**. Vol. 6 No. 2, Etdvos University, Budapest, 1995.
- 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.
- CLAUS, M. M. K. **A formação da competência teórica do professor da língua estrangeira: o que revelam os estágios**. Campinas, SP:[s.n], 2005. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/269341/1/Claus_MaristelaMiyokoKondo_M.pdf. Acesso em 05 de maio de 2021.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Tradução: M. da Conceição Passeggi, J. G. da Silva Neto e Luís Passeggi. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- DENZIN, N. K. **The Research Act: a theoretical approach to organizational culture research**. New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1989.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação de professores da Educação Básica no Brasil no limiar dos 20 anos da LDBEN. **Notandum (USP)**, v. 42, p. 139-160, 2016.
- DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (orgs). **A pesquisa na formação e no Trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- FERREIRA, L. G. Desenvolvimento profissional docente: percursos teóricos, perspectivas e (des)continuidades. **Revista Educação em Perspectiva**. Viçosa, MG, 2020, v.11, p.1-18.
- FREEMAN, D. **Educating Second Language Teachers**. The same things done differently. Oxford University Press, 2016.
- FREITAS, L. M. A. de. **BNCC e BNC-Formação**. 2022. Organização: Faculdade de Educação da UFRJ. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8AozaVXQvCw>, acesso em 15 de fevereiro de 2022.
- FREITAS, L. M. A. de. Estágio Supervisionado e BNC-Formação: reformas curriculares em questão. 2021. Evento: Webinário de Estágio da UNEB. Organização: UNEB. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yfOGsNtAyN8>, acesso em 20 de junho de 2022.
- FREITAS, L. M. A. de; SELLES, S. E. Prática e estágio nas normativas brasileiras sobre formação docente: Sentidos em construção. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S. l.], v. 29, n. August - December, 2021. DOI: 10.14507/epaa.29.6355. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/6355>. Acesso em: 27 abr. 2022.

- FREITAS, L. M.; GHEDIN, E. L. Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 19, jan-jun, 111-131, 2015.
- GARCIA, C. M. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. **Sísifo: Revista das Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, 2009.
- 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.
- GIMENEZ, T.. Tornando-se professores de inglês: experiências de formação inicial em um curso de Letras. In: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes, 2004. p. 171-187.
- GOMEZ, G.R.; FLORES, J.; JIMÉNEZ, E. **Metodología de la Investigación Cualitativa**. Malaga: Ediciones Aljibe. 1999.
- 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.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. Portaria n. 1204, de 11 de maio de 2011. Aprova o Regulamento de Estágio do IFSP. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.ifspcapivari.com.br/wpcontent/uploads/2014/01/Portaria_1204_estagio.pdf>. Acesso em: 12 março de 2023.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. Resolução n. 16, de 06 de maio de 2019. Aprova ad referendum as Diretrizes do Estágio das Licenciaturas. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/Resolucoes/resolucoes2019/Resol_16_20192.pdf. Acesso em: 12 março 2023.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. **Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola**, 2017.
- 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.
- KANECO-MARQUES, S. M. K. **Desenvolvimento de competências de professores de língua inglesa por meio de diários dialogados de aprendizagem**. São Carlos: UFSCar, 2007. Disponível em: <http://www.ufscar.br/~ppgl/defesas/014.pdf>
- KLEIMAN, Â. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.
- KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly*, vol.35, no. 4, 2001. DOI: <https://doi.org/10.2307/3588427>.

- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7a ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. 3ª ed. Porto Alegre: 2003.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.
- MELLO, D. M. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de Letras**. Tese (Doutorado) – LAEL. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- MELLO, D. M. **Viajando por um ser chamado professor**. Dissertação (Mestrado) – LAEL. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.
- MONTIEL, F.; PEREIRA, F.M. Problemas evidenciados na operacionalização das 400 horas de estágio curricular supervisionado. **Revista da Educação Física/UEM**, v.22, n.3, p.421-432, 2011.
- MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira/Thomson, 2002.
- MOTTA, L. V. M. **Reflexão e conscientização para o uso de estratégias de aprendizagem: dois momentos no desenvolvimento do professor**. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.
- MOURA, G. A. **A hominização da linguagem do professor de LE: da prática funcional a práxis comunicacional**. Dissertação (Mestrado) – UnB, 2005.
- NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2ª. Ed. Natal, RN: EDUFRRN, 2014.
- NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.
- NÓVOA, A. A formação da profissão docente. In: **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote Ltda, 1997.
- OLIVEIRA, E.; ENS, R.T.; FREIRE ANDRADE, D. B. S.; MUSSIS, C.R. Análise de Conteúdo e Pesquisa na área da Educação. *Revista Diálogo Educacional*, Universidade Católica do Paraná, Paraná, Brasil. vol. 4, n. 9, maio-agosto, 2003, pp. 1-17. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189118067002.pdf>. Acesso em 10 de fevereiro de 2023.
- PACHECO, E. **Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília e São Paulo: Editora Moderna, 2011.
- PAIVA, V. L. M. de O. e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1a ed. São Paulo: Parábolas, 2019.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000. Disponível em: <<http://abenfisio.com.br/wp-content/uploads/2016/06/10-novas-competencias-para-ensinar.pdf>>. Acesso em 3 de jan de 2021.
- 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.; ANASTASIOU, L. das G. C.. Do ensinar à ensinagem. In: **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2014.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poésis**, v. 3, n. 3 e 4, 2006, p.5-24.
- PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 11a. ed. São Paulo: Cortez, 2012b.
- PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. Editora Cortez, 2005.
- 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.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p. 15-34.
- PINEAU. G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/Ministério da Saúde, 1988. p. 63-78.
- 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.
- RIBEIRO, P. B. **O discurso docente (re)velado no gênero memorial**. 2008. 293 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F.. Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**. Ano 1, número 1, julho de 2009.
- SANT'ANA, J. da S. **Competências para Ensinar Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.
- SANT'ANA, J. da S. Introdução ao Modelo Almeidiano. **Revista Linguagem**. São Carlos, v.33, n.1, jan/jun 2020, p.64-80.
- SANT'ANA, J. da S.. **A práxis competente na aula de LE**: quando o como e o porquê ajudam a ensinar melhor. Dissertação (mestrado) UnB, Brasília, 2005.
- SANTOS, P. S. **Requisitos e Expectativas na construção da Competência Profissional de Ensinar LE**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, UnB, Brasília, 2005.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009, p.143-155.
- SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista Educação**. Santa Maria, v.30 – n.02, p.11-26, 2005.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

- SIGNORINI, I. Prefácio. In: SIGNORINI, I. (org.) **Gêneros catalisadores, letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 7-16.
- SILVA JÚNIOR, A. F. da.; SANTOS, R. de C. dos; ROCHA, M. de S. F. da. Origem do curso de Letras no Brasil: origens, legislação e reforma curricular. In: SILVA JÚNIOR, Antônio Ferreira da.; SANTOS, Raquel de Castro dos. **Retratos de Cursos de Licenciaturas em Letras/Português-Espanhol**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2016.
- SILVA JUNIOR, A. F. da. Cursos de Licenciatura em Letras/ Espanhol nos Institutos Federais: percurso histórico e narrativas de professores formadores. In: SILVA JUNIOR, A. F.; SANTOS, R. C. dos. **Retratos de cursos de licenciatura em letras/português-espanhol**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2016.
- SOUZA E SOUZA, L. S. **Arquitetura de competências**: experiências narradas por professores de língua espanhola em formação. Dissertação (Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada). Brasília: IL/UnB, 2013.
- SOUZA E SOUZA, L. S. Arquitetura de competências: organização de um modelo para a formação de professores de LE. In: ALVAREZ, Maria Luiza Ortiz (org.). **Ecossistema do profissional de línguas**: competências e teorias. Campinas: Pontes Editores, 2015, p.167-185.
- TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- TARGINO, L. M. **Saber e saber dizer o conhecimento que move o ensino de línguas**. Dissertação (Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada). Brasília: IL/UnB, 2007.
- TELLES, J. A. **Formação inicial e continuada de professores de línguas**: dimensões e ações na pesquisa e na prática. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.
- TELLES, J. A. A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de Línguas. In: GIMENEZ, Telma (org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Editora UEL, 2002.
- TELLES CRUZ, L. **Entre o dizer e o fazer**. Implicações das crenças de professores em formação sobre o ensino de língua inglesa em escolas públicas. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura. Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, 2017.
- VAUD, H. École de Formation Professionnelle (2015). Disponível em: <https://www.hepl.ch/files/live/sites/files-site/files/comite-direction/rapports-plans/rapport-annuel-2015-hep-vaud.pdf>, acesso em 3 de abril de 2023.
- VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (org.) **Prática de Ensino de Língua Estrangeira**: Experiências e Reflexões. Campinas: ArteLíngua e Pontes Editores, 2004.
- XAVIER, R. P. O tempo no agir docente: algumas reflexões para a formação de professores de línguas. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA)** vol.13, no. 04. Belo Horizonte, 2013, p. 1085-1106.

APÊNDICES

Apêndice 1: Quadro com levantamento de pesquisas sobre ECS

TÍTULO DO TRABALHO	ANO	ÁREA	OBJETIVO	FOCO	TIPO DE TRABALHO
Introdução ao letramento informacional digital no estágio supervisionado da Licenciatura em Letras	2015	ensino de línguas	analisar o processo de desenvolvimento do Letramento Informacional Digital de professores em formação inicial do Curso de Letras de uma Instituição de Ensino Superior do sul do Brasil, observando o processo de busca por ferramentas online para o planejamento de atividades para o ensino de línguas	Licenciando	dissertação
O papel do estágio supervisionado na formação do professor de Espanhol/LE na licenciatura em Letras	2019	Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	verificar as contribuições do Estágio Supervisionado (ES) para a formação acadêmica do professor de espanhol como língua estrangeira.	Egresso	tese
A busca do dizer nos diários e relatórios do estágio supervisionado no curso de Letras	2018	Filologia e Língua Portuguesa	mapear os pontos nos quais os licenciandos têm dificuldades em transmitir por escrito o que observaram em sala, nos diários de campo e relatórios de estágio, desde as práticas de ensino de Língua Portuguesa até as relações entre os agentes que compõem o cenário da sala de aula.	Licenciando	dissertação
Estudo sobre relatórios de estágio	2015	Linguística	Estudo sobre relatórios de estágio supervisionados em	licenciando	dissertação

supervisionados em cursos de licenciatura em letras: uma reflexão sobre a formação inicial do professor de espanhol			cursos de licenciatura em letras: uma reflexão sobre a formação inicial do professor de espanhol		
Narrativas de formação: (re)trilhando experiências do estágio supervisionado em Letras-Ingês.	2013	Educação	compreender como os alunos estagiários de um curso de Licenciatura em Letras-Ingês apropriaram-se das experiências de Estágio Supervisionado na sua constituição profissional docente.	licenciando	dissertação
Estágio e ensino e aprendizagem de inglês na licenciatura em letras	2005	Letras e Linguística	A partir da apreciação de documentos federais que regulamentam os parâmetros para a Licenciatura Plena e da interlocução com autores referendados em uma teoria emancipatória da educação, o Estágio Supervisionado é problematizado, levando-se em conta os depoimentos dos alunos e suas demandas lingüístico-pedagógicas como professores de língua estrangeira.	licenciando	tese
O estágio supervisionado em educação física e letras-português da UEL : desafios e possibilidades	2018	Educação	investigar as dificuldades encontradas durante a realização do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura em Educação Física e Letras-Português da Universidade Estadual de Londrina (UEL).	licenciando documental	dissertação
Professores em formação inicial no gênero relatório de estágio	2014	Letras: ensino de língua e Lit	investigar autorrepresentações de professores em formação inicial, aqui	licenciandos	dissertação

supervisionado: um estudo em licenciaturas paraenses			denominados de alunos-mestre, em relatórios de estágio supervisionado (RES).		
A FORMAÇÃO INICIAL E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: AS REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS SOBRE A PRÁTICA DO ESTÁGIO DE UM CURSO DE LETRAS A DISTÂNCIA	2013	Educação	verificar qual a representação que o aluno estagiário tem sobre o estágio, desvelando quais saberes docentes são adquiridos por meio dessa prática e como é estabelecida a relação entre a lei de estágio, o curso investigado e o aluno estagiário.	licenciando	dissertação
Mobilizações no processo de estágio supervisionado na formação inicial de professores : reflexos de experiências no Instituto Federal Fluminense	2017	Educação	analisar o papel mobilizador do estágio enquanto tempo/espço que dimensiona compreensões da docência, percebendo assim sua influência nos percursos escolares dos graduandos e sua relação com a escolha da profissão.	egressos	tese
Letramento digital na formação inicial do docente de letras no interior da Paraíba	2017	Educação	analisa como os cursos de Licenciatura Plena em Letras de Instituições de Ensino Superior do interior da Paraíba têm incorporado o letramento digital na formação inicial de professores, com ênfase no Estágio Supervisionado.	licenciandos	dissertação
O acompanhamento dos estágios curriculares supervisionados por meio do Facebook: uma ferramenta midiática na formação do docente da área de Letras	2014	Letras	refletir sobre o papel do estágio curricular supervisionado na formação do profissional da área de Letras. Propõe-se, dessa forma, averiguar como o estágio está regulamentado, como transcorre, como é orientado pelos	licenciando	tese

			professores nas instituições formadores e nas instituições da Educação Básica, como interfere na formação docente e se ele pode fazer germinar nos graduandos o gosto pela profissão de educador.		
O uso do gênero caso para o ensino no âmbito do estágio supervisionado em letras: discussões sobre a relação teoria e prática	2016	Linguística	contribuir com o debate sobre a relação teoria e prática no âmbito da licenciatura em Letras (Língua Portuguesa) através da utilização do gênero textual caso para o ensino. E, de forma específica, identificar os discursos teóricos mobilizados pelos alunos na resolução de uma situação-problema abordada no caso para o ensino e analisar como os professores em formação inicial se projetam no papel de professor na solução de uma situação-problema.	licenciando	dissertação
Lesson Study na Formação Inicial de Professores: uma experiência com licenciandos de letras-inglês da Universidade Federal do Oeste do Pará	2018	Educação	investigar o potencial de contribuição da Lesson Study para a aprendizagem profissional de um grupo de professores de Inglês em formação inicial quando vivenciada durante seu estágio curricular supervisionado de regência.	licenciandos	dissertação
Mobilidade discente na elaboração de planos de aula em espanhol no estágio	2018	Letras	elaborar aulas de espanhol de forma crítico-colaborativa (LIBERALI, 2009, 2010, 2013; LIBERALI et al.,	licenciandos	tese

supervisionado colaborativo			2016; MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2016, MAGALHÃES, 2012), na etapa da regência da disciplina Estágio Supervisionado Colaborativo, envolvendo os alunos estagiários, a professora-pesquisadora e a professora colaboradora da escola campo de Estágio.		
Discurso, ensino e formação de professores: o papel da escrita no estágio supervisionado	2016	Letras	investigar como a escrita sobre as práticas de ensino constitui-se enquanto instrumento na formação do professor de língua portuguesa.	licenciandos	dissertação
Práticas de leitura propostas por professores na formação inicial em diferentes licenciaturas: investigando relatórios de estágio supervisionado	2012	Letras	análise das práticas de leitura propostas por professores em formação inicial em disciplinas de estágio supervisionado, vinculadas a diferentes licenciaturas.	licenciando	dissertação
Estágio supervisionado com uso de ambientes virtuais: possibilidades colaborativas	2013	Linguística	investiga o uso do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) como possibilidade colaborativa para o Estágio Curricular Supervisionado durante a licenciatura e como espaço privilegiado para o desenvolvimento da competência tecnológica.	licenciando e egresso em formação continuada	tese
O ideal e o real nos estágios curriculares supervisionados na UFJF	2013	Educação	investigar as atuais configurações do estágio curricular supervisionado, bem como os impactos ocorridos na Universidade Federal de Juiz de Fora, após a promulgação da Lei	professores e gestores de estágio além de documentos	dissertação

			nº 11.788 de 25 de setembro de 2008.		
Cursos de licenciatura em Letras: a prática de ensino sob o enfoque interdisciplinar	2007	Linguística	análise de cursos de Licenciatura em Letras com vistas a identificar as diferentes maneiras como o conteúdo é trabalhado nas disciplinas de Língua Portuguesa e Lingüística, bem como o reflexo desse trabalho nas disciplinas/componentes curriculares de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino.	documental	tese
O estágio burocrático e a formação do professor: paisagens de ação e paisagens de consciência na Licenciatura em Língua Inglesa - um estudo de caso	2008	Letras			
O lugar do estágio supervisionado no currículo da formação de professor de língua inglesa	2015	Educação	analisar o espaço do estágio supervisionado no currículo prescrito (SACRISTÁN, 2000) do curso de Letras - licenciatura em língua inglesa.	egressos	dissertação
Onde toca a formação docente: imagens do futuro professor na experiência do estágio supervisionado	2017	Educação	analisa relatórios de estágio produzidos em um curso de formação docente inicial, considerando que os estudantes de Licenciatura, em réplica ao processo de formação no qual estão inseridos, constroem, no plano discursivo, imagens que se encontram materializadas textualmente nos relatórios.	licenciandos	dissertação
Letramento digital no estágio supervisionado	2014	Letras	investiga discursos sobre letramento digital de professores	licenciandos	dissertação

obrigatório em ensino de língua materna			em formação inicial nos estágios supervisionados da licenciatura em Letras da Universidade Federal do Tocantins - UFT no sentido de analisar como são tematizadas práticas de ensino que focalizam as ferramentas digitais.		
Reforma de licenciaturas em Letras Português-Espanhol: discursividades em disputa por sentidos de formação	2013	Letras	discutir, a partir de escolhas curriculares, os diálogos e as produções de sentido sobre formação de professores de espanhol para atuar na educação básica, no contexto específico das universidades públicas do Rio de Janeiro que passaram pelo processo de reforma dos cursos de Licenciatura em Letras Português-Espanhol (UERJ, UFF e UFRJ).	documental	dissertação
Vivenciando uma prática de ensino/estágio curricular supervisionado na formação inicial do educador de Língua Espanhola	2014	Linguística Aplicada	compreender de forma crítica de que modo a organização da Prática de Ensino/Estágio Curricular Supervisionado em Língua Estrangeira (PE/ECS em LE) em um curso de Licenciatura em Letras: Português-Espanhol possibilita a articulação teoria-prática e a formação crítico-reflexiva do estudante-estagiário futuro docente de língua espanhola.	licenciando	tese
O estágio na formação inicial de professores no	2013	Educação	entender de que maneira o estágio supervisionado da Licenciatura em Língua Inglesa do curso de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) contribui para		dissertação

ensino de língua inglesa.			a formação de um professor no modelo contra-hegemônico, categoria criada por Diniz-Pereira (2008), na perspectiva prática de formação docente.	
O trabalho (in)visível do professor da escola básica no estágio supervisionado de espanhol: interfaces entre estudos discursivo e do trabalho	2017		o que se diz sobre o trabalho do professor da escola básica no estágio supervisionado - Habilitação Português-Espanhol.	professores EB tese
Discurso de professores de língua portuguesa em formação: uma análise dialógica de relatórios de estágio supervisionado de observação	2014	Linguística	análise de relatórios de estágio supervisionado, produzidos por licenciandos em Letras Português/Inglês do IEAA/ UFAM, como requisito parcial para a aprovação na disciplina de Estágio Supervisionado I, etapa de observação.	documental tese
Docência em língua inglesa nas perspectivas crítica e sócio-histórico-cultural: as experiências de dois alunos-professores em formação inicial na disciplina de estágio supervisionado	2013	Letras e Linguística	compreender os sentidos que os participantes constroem acerca da docência em Língua Inglesa (LI). Para isso, procuramos identificar e analisar os sentidos atribuídos, pelos participantes, à LI e ao ensino-aprendizagem da LI, bem como identificar e analisar as percepções dos participantes com relação ao exercício da docência em LI.	documental relatórios tese
A sala de aula de estágio curricular supervisionado: um estudo no contexto da formação inicial de professores de língua inglesa	2019	Linguística	realizar um estudo de uma sala de aula da disciplina Estágio Supervisionado I de um curso de Letras Licenciatura em Língua Inglesa de uma universidade	pesquisa ação dissertação

			pública do sudeste brasileiro.		
A escola pública é a nossa escola, é a escola do público?" : crenças de professoras em formação no estágio supervisionado sobre o ensino de inglês na escola pública	2020	Linguística Aplicada	identificar as crenças que as professoras em formação da disciplina de Estágio Supervisionado II do curso de Licenciatura em Língua e Literatura Inglesa de uma universidade do Distrito Federal possuem acerca dos alunos, do ensino e da sala de aula da escola pública brasileira.	licenciandos	dissertação
O lugar dos gêneros do discurso nos projetos e relatórios de estágio do Curso de Graduação em Letras Inglês/Português da Universidade Regional de Blumenau	2008	Linguística	realizar uma análise interpretativo-comparativa, do discurso do professor em fase final formação, no contexto Curso de Graduação em Letras Inglês/Português da Universidade Regional de Blumenau, no que se refere à elaboração do referencial teórico e à elaboração didática da noção de gênero do discurso para as práticas de ensino-aprendizagem de leitura, escuta, produção textual e análise linguística, na vigência de duas grades curriculares: a que entrou em vigor no segundo semestre de 1998 e aquela que passou a vigorar no primeiro semestre de 2004.	licenciandos/documental	dissertação
Trabalho e saberes docentes do professor de língua portuguesa em formação na modalidade a distância: uma análise a partir do	2015	Letras	compreender, a partir da voz de uma professora em formação, como se dá a construção do profissional professor na modalidade a distância de um Curso de	licencianda	tese

interacionismo sociodiscursivo			Licenciatura em Letras Português.		
Reforma e a compreensão de sentidos de Licenciatura: questão filosófica ou de carga horária?	2011	Letras	discutir e estabelecer as bases para a implantação da Reforma das Licenciaturas na Universidade, que culminou com a publicação da Deliberação UERJ nº 21/2005. Assim, este estudo se desenvolve a partir das seguintes questões: a partir da fala dos entrevistados do Colegiado de Licenciaturas, que sentidos de Licenciatura, Prática e Estágio, se instituem discursivamente? De que modo múltiplas vozes que atravessam a fala dos entrevistados participam no estabelecimento desses sentidos? Para a construção do roteiro de entrevista, foi assumida a perspectiva de Rocha, Daher, e Sant Anna (2004)	colegiado professores formadores	dissertação
Oralidade e formação de professores: O desenvolvimento de capacidades docentes na formação inicial de letras da UFJF	2019	Educação	analisar quais capacidades docentes (CRISTÓVÃO E STUTZ, 2013) e temáticas do eixo da oralidade foram desenvolvidas na disciplina de Estágio Supervisionado I do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora no primeiro semestre de 2018		dissertação
A formação do professor pesquisador nos cursos de licenciatura: a perspectiva do professor formador e dos licenciandos	2012	Psicologia	compreender como o professor formador considera formar o professor pesquisador.	professores orientadores de diferentes áreas	tese
O ethos do professor de língua portuguesa	2009		apresentar, num estudo longitudinal, realizado, junto às	licenciandas	tese

na escrita diarista de alunas estagiárias			alunas estagiárias do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade de Caxias do Sul, o ethos (re) velado sobre o ser professor de língua portuguesa.		
Desafios na formação de professores de espanhol na UFG: conflitos entre os currículos “morto” e “vivo”	2016	Letras e Linguística	Busca-se entender de que forma a proposta do curso foi pensada para diminuir a distância entre o conhecimento teórico adquirido na academia e a prática.	documentos, formadores e discentes	tese
INSTÂNCIAS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: indícios da constituição de um interdiscurso	2012	Educação	analisar a incorporação feita por documentos oficiais e acadêmicos das instâncias que constituem e sinalizam o interdiscurso do professor de língua portuguesa em formação.		dissertação
O imaginário sobre o sujeito professor nos documentos oficiais: entre o religioso e o jurídico, uma repetição ideológica, (não) idêntica	2015	Letras	compreender o funcionamento do discurso oficial nas políticas públicas à formação docente, como constitutivo do discurso sobre o sujeito professor, em especial o de Letras, alinhando essa pesquisa com a prática do estágio supervisionado obrigatório, para a obtenção da licenciatura.	documentos, formadores e discentes	tese
O processo inicial de competência profissional docente: por uma análise multimodal do trabalho real/concretizado	2011	Linguística Aplicada	quais elementos interacionais, vistos sob uma perspectiva multimodal, permitem descrever o trabalho real/concretizado de alunas-professoras, de forma a observar a emergência de uma competência profissional docente.	licenciandas	tese
O trabalho do professor	2015	Educação	investigar como o trabalho da	professora formadora	tese

formador: o caso de uma professora formadora em uma universidade pública no interior da Amazônia			professora formadora se constitui, na articulação entre as esferas acadêmico-institucional e sociocultural nas quais se insere e a esfera da sala de aula. Intenciona também analisar como essa professora vem construindo sua (nova) trajetória profissional no contexto pesquisado, ou seja, como ela vem se tornando professora universitária, especificamente, formadora de professores nesse locus		
Formação Inicial de Professores de Inglês do e para o Século XXI: os papéis da língua e da tecnologia.	2016	Estudos Linguísticos	refletir sobre a formação inicial de professores de inglês do e para o século XXI. Para tanto, o estudo analisa crenças de professores formadores e de professores de inglês em formação em um curso de licenciatura em Letras-Inglês de uma universidade federal do sudeste brasileiro.	licenciandos e formadores	dissertação
Diário de leitura: um instrumento de letramento crítico na formação inicial de professores de língua inglesa	2014	Educação	verificar inicialmente as concepções de leitura existentes entre esses professores em formação inicial e analisar se há motivação dos estagiários nas discussões em sala de aula devido à utilização do diário de leitura, esse estudo tem como objetivo primordial discutir a importância do	diários licenciandos	dissertação

			gênero diário de leitura como um instrumento motivador e facilitador de um letramento crítico durante a formação docente inicial dos professores de LI.		
Letramento digital do professor de língua materna e saberes sobre a prática pedagógica: análise semiótica da interação em ambiente institucional virtual moodle	2014	Letras: ensino de língua e Lit	analisa as discussões em formação inicial matriculados da disciplina Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa. Língua e Literatura, do curso de licenciatura de Letras de dupla habilitação (língua portuguesa e língua inglesa e suas respectivas literaturas).	licenciandos e professor	tese
Un pueblo sin piernas pero que camina: Formação inicial de professores de espanhol na educação de jovens e adultos privados de liberdade	2019	Estudos Linguísticos	investigar como é possível proporcionar ao estudante de Licenciatura em Português-Espanhol uma formação que envolva pesquisa, extensão e ensino e que considere a educação na prisão como contexto de prática pedagógica, contribuindo para uma formação crítica do futuro docente.	licenciandos	tese
(In) competência lingüística: observações e constatações na prática de professores de língua inglesa em formação inicial	2009	Letras	identificar quais e de que natureza eram as principais deficiências em termos de competência lingüística dos futuros professores estudados e analisar suas possíveis implicações na sala de aula do Estágio Supervisionado do Curso de Letras da	licenciandos	dissertação

			Universidade Federal do Maranhão (UFMA).		
A formação inicial de professores de língua espanhola no Centro de Línguas da UNESP FCL/Assis	2020		analisar quais os efeitos do CLDP da UNESP FCL/Assis para a formação inicial de professores de língua espanhola. Para isso, selecionamos como sujeitos de pesquisa os estudantes egressos da área de espanhol, de 2010 a 2017, as supervisoras desta área e o professor idealizador do projeto.	egressos, supervisor e idealizador do projeto	dissertação
O Estágio Supervisionado nos cursos de Licenciatura em Letras nas modalidades presencial e a distância: a voz do professor orientador	2020	Letras	uma análise do conteúdo e do discurso produzido pelos professores orientadores dessa atividade, com a finalidade de se avaliar a prática realizada nas modalidades presencial e a distância, em total expansão no contexto educacional brasileiro atual.	formadores	tese

Apêndice 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

20/06/2021

Pesquisa "Estágio Supervisionado nos cursos de Letras dos Institutos Federais do estado de São Paulo: análise da relação entre teoria e prática a p...

Pesquisa "Estágio Supervisionado nos cursos de Letras dos Institutos Federais do estado de São Paulo: análise da relação entre teoria e prática a partir dos professores-formadores"

Por meio deste formulário, convidamos os professores orientadores de estágio em Língua Estrangeira dos cursos de Licenciatura em Letras a participar da pesquisa de doutorado em Linguística de Flavia Hatsumi Izumida Andrade, orientado pela prof. Dra. Rosa Yokota da Universidade Federal de São Carlos.

Nosso objetivo é analisar como se configuram os estágios supervisionados de língua estrangeira desses cursos de formação inicial docente para pensar a relação entre teoria e prática nesse momento da graduação.

Para isso, analisaremos dados provenientes de dois instrumentos de coleta obtidos a partir de sua rica contribuição: 1) Narrativa de Vida profissional e acadêmica e 2) Entrevista semi-estruturada, marcada em data oportuna.

Solicitamos que leia o TCLE e se aceitar participar/colaborar com a pesquisa, aceite o Termo e realize sua Narrativa de vida. Nela, espera-se que você faça um relato sobre sua formação acadêmica e profissional, bem como a sua relação como aluno de graduação e como docente orientador de Estágio Supervisionado. Se possível, comente também sua relação com a língua estrangeira, bem como seu entendimento de abordagens e metodologias de ensino.

Agradecemos imensamente sua colaboração!

***Obrigatório**

1. E-mail *

Termo de
Consentimento
Livre
esclarecido
(Resolução
466/2012 do
CNS)

Eu, Flavia Hatsumi Izumida Andrade, estudante de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o(a) convido a participar da pesquisa "Estágio Supervisionado nos cursos de Letras dos Institutos Federais do Estado de São Paulo: análise da relação entre teoria e prática a partir dos professores-formadores" orientada pela Profa. Dra. Rosa Yokota.

A formação inicial docente torna-se um tema extremamente frutífero dado o contexto brasileiro de avaliação internacional. Deste modo, entender o funcionamento das competências de ensinar dos formadores dos cursos de Licenciatura em Letras do IFSP pode contribuir para uma melhoria na formação tanto dos docentes como dos discentes. Os objetivos gerais deste estudo são identificar e analisar as competências de ensinar que os professores formadores mobilizam ao orientar os alunos estagiários dos cursos de Licenciatura em Letras do IFSP.

Você foi selecionado e convidado a participar dessa pesquisa de Doutorado porque orienta os estágios curriculares de Língua Estrangeira (LE) e sua participação não é obrigatória, nem remunerada. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em enviar (1) uma narrativa de vida sobre sua trajetória acadêmica-profissional e sua relação com o estágio supervisionado; (2) participar de uma entrevista semiestruturada com a pesquisadora em ocasião oportuna para contribuir para o desenvolvimento mais completo da pesquisa. A entrevista será individual e realizada no próprio local de trabalho ou em outro local, se assim o preferir. Devido à pandemia do COVID-19, pode ser que tenhamos que realizar a entrevista de forma remota por meio de vídeo-chamada.

A partir do primeiro instrumento de coleta de dados, será possível detalhar seu perfil acadêmico-profissional e entender quais as competências de ensinar que o influenciaram até o momento. O segundo instrumento servirá para preencher lacunas encontradas nas narrativas a fim de entender como você atua nas orientações de estágio supervisionado de LE. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e também constrangimento e intimidação, pelo fato da pesquisadora trabalhar na mesma rede de ensino. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados, nessa situação, os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer, tais como, a tomada de consciência de sua construção como educador/formador; bem como reflexão da importância de seu trabalho na formação inicial docente dos alunos com os quais trabalha diretamente.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro por ela e nem ressarcimento, uma vez que, você não terá gastos financeiros durante sua participação. De acordo com a Resolução do CNS n.º 510 de 2016, caso venha sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, siglas ou nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação. Além disso, você terá garantia do acesso aos resultados da pesquisa, em conformidade com a Resolução CSN 510 de 2016.

Solicito sua autorização para gravação em áudio e/ou vídeo das entrevistas. Essas serão transcritas pela pesquisadora, garantindo que se mantenha o mais fidedigna possível. Depois de transcrita, será apresentada aos

participantes para validação das informações.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se por telefone ou e-mail constantes nesse termo, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-9685. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Flavia Hatsumi Izumida Andrade

Endereço: [REDACTED]

Contato telefônico: [REDACTED] E-mail: flavia.andrade@ifsp.edu.br/

[REDACTED]

2. Você aceita participar dessa pesquisa? *

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

Informações
pessoais/profissionais

Salientamos que as informações pessoais serão mantidas em sigilo ao longo da pesquisa, fazendo, a pesquisadora, todo o possível para que não haja identificação dos participantes.

3. Seu Nome (essa informação apenas será usada para posterior contato para agendamento da entrevista) *

4. Sua idade *

5. Seu e-mail *

6. Campus de origem *

Marcar apenas uma oval.

- Avaré
- Sertãozinho
- Pirituba

7. Sua Formação acadêmica *

8. Você é servidor... *

Marcar apenas uma oval.

- Temporário
- Efetivo

**Narrativa
de vida**

Faça um relato sobre sua formação acadêmica e profissional, bem como a sua relação como aluno de graduação e como docente orientador de Estágio Supervisionado. Se possível, comente também sua relação com a língua estrangeira, bem como seu entendimento de abordagens e metodologias de ensino.

9. Minha narrativa *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Apêndice 3: Roteiro da Entrevista

- 1) Qual a sua formação acadêmica e seu cargo atual/principal? Como conheceu o IF e optou por prestar o processo seletivo/concurso?
- 2) Como define língua? (teoricamente enquanto professor de LE) como vc a ensina?

Sobre sua formação inicial:

- 3) Relate como foi realizado o seu estágio supervisionado quando você era licenciando. Era vinculado a uma disciplina? Em que momento da licenciatura? Tinha acompanhamento do professor? Juntavam-se turmas com outros cursos? Lembra da formação do docente que acompanhava essa etapa?
- 4) O estágio supervisionado contribuiu como, naquele momento, em sua formação inicial? Como e por quê?

Atual:

- 5) Para o profissional que se tornou hoje, atribui à prática devinda da experiência em sala de aula ou de teorias que foi estudando ao longo do tempo?
- 6) Para você, qual o papel do estágio supervisionado na formação inicial dos licenciandos?
- 7) Como se estrutura a carga horária do estágio supervisionado de língua estrangeira no curso de licenciatura em que atua como docente? (qts disciplinas, em que momento? Carga horária, etc.) Quais as potencialidades do estágio dessa forma e suas debilidades?
- 8) Narre como se dão as orientações de estágio as quais o tem como orientador?
- 9) Há uma relação entre IFSP e escolas que recebem os estagiários? Como você participa dessa articulação? (acompanha os estagiários na escola, tenta fornecer materiais e capacitação aos supervisores?)
- 10) Você articula de que forma as teorias/conteúdos das ementas das disciplinas do PPC nas orientações de estágio?
- 11) Os alunos que orienta trazem os problemas enfrentados pelos professores supervisores ou por eles nas orientações de estágio? De que forma você consegue desenvolver reflexão/teorização a partir dessa vivência?
- 12) Sua atuação como professor EBTT auxilia sua orientação de estágio? Como?
- 13) A forma como o estágio está sendo executada na instituição está condizente com a formação que espera fornecer aos licenciandos? O que poderia ser diferente? Como seria o estágio adequado para você?

ANEXOS

ANEXO 1 - Metas do Plano nacional de Educação 2014

META 1 Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

META 2 Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

META 3 Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)

META 4 Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados

META 5 Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

META 6 Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica

META 7 Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb

META 8 Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

META 9 Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência

deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

META 10 Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

META 11 Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.

META 12 Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

META 13 Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

META 14 Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

META 15 Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

META 16 Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

META 17 Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

META 18 Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como

referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

META 19 Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

META 20 Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

ANEXO 2 - Edital de estágio no IFSP

COMUNICADO 01/2021

O DIRETOR-GERAL DO CÂMPUS AVARÉ DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP) , comunica sobre o processo de fluxo contínuo para seleção e admissão de estagiários na Modalidade Estágio Curricular Obrigatório e Não-obrigatório no IFSP – Câmpus Avaré.

O Câmpus Avaré seguirá o seguinte fluxo contínuo:

1. O aluno (que pode ser do IFSP ou de outra Instituição de Ensino) encaminha seu pedido de inscrição até o dia 7 de cada mês, nos termos do Edital IFSP nº 338/2020 para o e-mail cex.avr@ifsp.edu.br , com os documentos solicitados no Art. 8º do referido edital e mencionados no site do câmpus, seguindo modelo apresentado no Anexo I deste Comunicado.
2. As inscrições enviadas a partir do dia 8 de cada mês serão consideradas no processo seletivo do mês subsequente.
3. A Coordenadoria de Extensão (CEX) recebe a demanda externa (alunos de outras Instituições de Ensino) e interna (alunos do próprio IFSP) para realização de estágios no IFSP, verifica a documentação e, quinzenalmente, encaminhará as inscrições realizadas no período para as respectivas áreas demandadas.
4. As áreas demandadas realizarão, no prazo máximo de 5 dias, o processo seletivo, contemplando obrigatoriamente duas das etapas elencadas no § 1º, do Art. 10º, do Edital IFSP nº 338/2020 (dando preferência para a análise curricular e do plano de atividades).
5. Para os casos em que houver deferimento, as áreas demandadas farão a definição do supervisor de estágio, tendo o IFSP como Unidade Concedente.
6. As áreas demandadas encaminharão o comunicado do resultado do processo seletivo para a CEX.
7. A CEX providenciará a publicação dos resultados dos processos seletivos no Portal do Câmpus Avaré até o dia 15 de cada mês.
8. As datas poderão sofrer alterações em períodos de férias e recesso dos servidores.
9. As áreas demandadas (ou a própria CEX) solicitarão os documentos para a concretização do estágio e, após verificação, encaminharão para a CEX, para as providências necessárias de contratação e cadastro.
10. Caso a instituição de ensino do aluno não tenha contratado seguro contra acidentes pessoais em favor do estagiário, poderá ser utilizada a apólice do IFSP e a inclusão deve ser feita por meio da Coordenadoria de Extensão (CEX).
11. A CEX preencherá o Termo de Compromisso de Estágio (TCE), recolherá todas as assinaturas e, após assinado, encaminhará cópia do TCE devidamente assinado, assim como todos os documentos necessários, para a CGP-AVR.
12. A CGP, de posse da documentação enviada pela CEX, providenciará o encaminhamento dos documentos e o cadastro do estagiário em sistema específico.
13. Toda a documentação ficará arquivada, digitalmente, em DRIVE compartilhado pela CEX e CGP. No caso de documentos físicos, os mesmos serão arquivados pela CEX.
14. No caso de aluno do IFSP, a CEX inscreve o estagiário no SUAP, de acordo com os trâmites realizados quando o aluno realiza o estágio em uma instituição externa.
15. O aluno pode iniciar seu estágio, com acompanhamento do orientador (da Instituição de Ensino) e do supervisor (da Unidade Concedente, no caso o IFSP) após a entrega e o aceite do TCE – Termo de Compromisso de estágio assinado.
16. A CEX realizará o controle funcional do estagiário até o término do TCE.
17. O supervisor de estágio fará a cobrança semestral de relatório parcial de estágio do estudante e encaminhará uma via para a CEX que providenciará o Termo de Realização do estágio.
18. Em todas as etapas deste fluxo deverão ser rigorosamente observados todos as normativas estabelecidas na Portaria IFSP nº 3.089, de 24 de agosto de 2020, e no Edital IFSP nº 338/2020, de 10 de setembro de 2020.
19. Os documentos para a realização de estágio no IFSP devem, preferencialmente, seguir os modelos do SUAP disponibilizados pela CGP.