

ABORDAGENS TEÓRICAS E PRÁTICAS EM PESQUISA

COORDENADORES

Patricia Bieging

Raul Inácio Busarello

Landressa Schiefelbein

ISBN 978-85-7221-581-7

2026

*Márcia Candeia Rodrigues
Andréa Jane da Silva*

**FORMAÇÃO DOCENTE:
FICHA DE ACOMPANHAMENTO
INDIVIDUAL DO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO DE
LÍNGUA PORTUGUESA**

RESUMO:

O estágio supervisionado representa uma fase importante da formação inicial de Língua Portuguesa, tendo em vista que é, tradicionalmente, a principal oportunidade para sedimentar e sistematizar os saberes construídos ao longo do processo formativo e, em alguns casos, o único momento que licenciandos têm para vivenciar o ensino. A avaliação realizada durante o estágio figura como uma indução ao que se concebe ser necessário para atuar como docente dessa área de ensino. Partindo da observação de que essa indução pode levar ao erro nocional do que é importante saber e saber-fazer para ser professor, indagamos: qual é a contribuição dessas fichas (seus critérios) para a formação inicial docente? Elas refletem os saberes previstos para a formação docente? Com a finalidade de oferecer alguns encaminhamentos para essas questões, definimos como objetivo geral deste estudo: analisar fichas de avaliação de estágio a fim de compreender se estão em conformidade com os saberes formativos previstos para a formação inicial do professor de Português. A base teórica que sustenta o objeto de estudo aqui sob escrutínio se ancora principalmente em Tardif (2002), Garcia (1999), Nóvoa (2019), Pimenta e Lima (2006) e Brasil (2002, 2008, 2015, 2019). De modo a alcançar o objetivo proposto, realizamos um estudo exploratório de natureza qualitativa. Foram analisadas quatro fichas de acompanhamento de estágio das seguintes instituições: IFMG, IFRS, UFES e UFS-UAB. Para a avaliação, duas categorias foram investigadas: a concepção de estágio e os saberes docentes subjacentes às questões constantes dos questionários. Conforme a leitura das fichas de acompanhamento, pudemos observar que as fichas abordadas neste trabalho refletem, mesmo que enquanto amostra, uma concepção de estágio majoritariamente técnica. Quanto aos saberes docentes, observa-se um direcionamento formativo generalista, uma vez que não há questionamentos que busquem investigar conhecimentos que seriam específicos para o professor de Português.

Palavras-chave: Formação docente; estágio supervisionado; fichas de acompanhamento de estágio.

INTRODUÇÃO

A formação inicial corresponde a um período no qual os licenciados têm a oportunidade de se deparar com diversas experiências e saberes sobre a docência, sejam aquelas nas quais estão em pauta conhecimentos específicos da área, sejam as que os aproximam do exercício da profissão, a exemplo do estágio supervisionado. Nesta fase, muitas vezes, se vivencia a dicotomia teoria *versus* prática, uma vez que este componente curricular visa proporcionar ao licenciando uma verdadeira imersão em seu futuro contexto de trabalho.

Do ponto de vista legal (Lei nº 11.788/2008/Lei de Estágio), o “estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho”. Assim sendo, o estágio supervisionado não deve ser sintetizado na polaridade teoria-prática, tampouco deve representar a aplicação de saberes teóricos que foram construídos fora do contexto da escola nos espaços acadêmicos. Na verdade, ele é responsável por possibilitar diversas vivências formativas, desde o reconhecimento da cultura escolar, suas práticas, rotinas, funcionamento, institucionalização, até a imersão completa no fazer docente. É, nessa direção, “um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental” (Pimenta; Lima, 2006, p. 6). Enquanto tal, “se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas”, podendo constituir-se uma atividade de pesquisa (Pimenta; Lima, 2006, p. 6). Entretanto, é, ainda, um exercício de tornar-se professor (Nóvoa, 2019).

Enquanto campo de conhecimento, o estágio supervisionado traz à tona uma série de saberes que constituem a formação docente e são fontes renováveis de saberes para os futuros professores. À luz de Tardif (2002), esses saberes são plurais, uma vez que

resultam da produção social, pessoal, acadêmica ou educacional de uma determinada comunidade. Ao se constituírem nessa pluralidade, também se assentam nas mais diversas formas de sistematização do conhecimento, a exemplo do que ocorre nos cursos de formação das instituições de ensino superior. De acordo com o autor, esses saberes se definem como curriculares, disciplinares, pedagógicos e experenciais.

Dada a complexidade deste componente curricular, questionamos neste trabalho os critérios de avaliação sintetizados em fichas por diversas instituições de ensino superior. Nessa direção, também é possível indagar: Qual é a contribuição dessas fichas (seus critérios) para a formação inicial docente? Elas refletem os saberes previstos para a formação docente?

A fim de apontar alguns encaminhamentos para essas questões, definimos como objetivo geral deste estudo: analisar fichas de avaliação de estágio a fim de compreender se elas estão em conformidade com os saberes formativos previstos para a formação inicial do professor de Português. Para tanto, realizamos um estudo exploratório, de natureza qualitativa, que discute como os saberes docentes são reconhecidos em fichas de avaliação do estágio supervisionado de cursos de licenciatura em Letras-Língua Portuguesa. Dizemos ser um estudo exploratório, pois é uma compreensão ainda inicial, a fim de, posteriormente, aprofundar a análise de um objeto de estudo complexo e multidimensional. Isso é especialmente útil em áreas onde há poucos dados disponíveis ou quando o conhecimento existente é limitado. Serão apreciadas quatro fichas oriundas de diferentes instituições públicas brasileiras, escolhidas a partir de sua data de criação (de 2010 até os dias atuais, considerando a publicação das Diretrizes Curriculares para a formação docente) e de sua disponibilidade em portais eletrônicos.

Este artigo está organizado em quatro seções, além desta introdução. Na primeira, a formação e os saberes docentes; na

segunda, concepções e questões relativas ao estágio supervisionado no curso de licenciatura em Letras. Na terceira seção, algumas fichas serão objeto de análise e, na sequência, apresentamos as considerações finais.

FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E ESTÁGIO SUPERVISIONADO

A fim de embasar teórica e metodologicamente nosso objeto de estudo, faremos uma breve fundamentação sobre formação inicial docente e seus saberes, e, posteriormente, sobre concepções de estágio supervisionado.

SOBRE A NOÇÃO DE FORMAÇÃO E DE SABERES DOCENTES

Tardif, Lessard e Gauthier (2001) discutem a formação de professores no contexto das reformas, analisando seus impactos em diferentes países como Brasil, Canadá, Estados Unidos, França e Suíça. Eles destacam o movimento de profissionalização como uma tendência internacional, identificando convergências e divergências entre essas nações. Os autores sublinham que esses fenômenos globais devem ser compreendidos no contexto de políticas que buscam internacionalizar modelos educacionais em outras sociedades. Eles também discutem o papel dos saberes no contexto das reformas, enfatizando a diversidade e a ambiguidade dos saberes docentes.

Para o contexto deste estudo, cabe problematizar a noção de formação de professores. Devido à sua ampla utilização, o termo “formação docente” pode ser interpretado de várias maneiras, algumas vezes conflitantes. No entanto, a escolha do termo “formação”,

em vez de "preparação", "treinamento" ou "educação", indica uma certa compreensão que explicaremos a seguir.

Berbaun (1982 *apud* Garcia, 1999) sugere que o termo "formação" deve ser reservado para atividades com adultos, pois se destina à aquisição de conhecimentos e habilidades práticas, mais do que "saber-ser". Nesse contexto, como no campo da graduação consideramos estar lidando com adultos, concordamos com a escolha do vocábulo "formação".

Geralmente, ao pensar no processo de formação, tendemos a associá-lo apenas ao seu aspecto técnico e instrumental, negligenciando o componente pessoal. Entretanto, excluir o quesito pessoal é um erro significativo, pois ele desempenha um papel crucial nesse processo. Estamos, assim, diante do confronto entre dois mundos – o mundo da cultura e o mundo da vida – como discutido por Bakhtin (2010) em *Para uma filosofia do ato*. Para Bakhtin, não podemos separar a vida do mundo da cultura, pois cada ação humana se integra em um conjunto de atos realizados, não podendo ser isolada. Ele afirma: "[...] porque toda a minha vida pode ser considerada como um tipo complexo de ato: eu ajo com toda a minha vida, e cada ato particular e cada experiência vivida são momentos do meu viver-agir" (Bakhtin, 2010, p. 44).

No contexto da formação docente, a exclusão da vida real das decisões político-pedagógicas, da organização curricular e dos programas educacionais significa não considerar os alunos como sujeitos situados, com suas próprias crenças, conhecimentos e expectativas. Tardif (2002) chama isso de "espíritos virgens". Para ele:

O que é necessário não é tanto esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação de professores, mas sim abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não apenas como receptáculos para informações disciplinares e procedurais, sem realizar um trabalho aprofundado sobre suas crenças e expectativas

cognitivas, sociais e afetivas com as quais os futuros professores recebem e processam essas informações (Tardif, 2002, p. 242).

Portanto, ao nos debruçarmos sobre as fichas avaliativas do estágio supervisionado, estamos centrados na formação inicial docente, compreendida como uma fase do processo formativo de professores.

A concepção de saber docente adotada neste trabalho se baseia em Tardif (2002), para quem o saber dos professores é plural e heterogêneo e provém de fontes variadas; portanto, não se limita ao conhecimento adquirido formalmente em instituições formadoras. Nesse sentido, “[...] engloba o conjunto de conhecimentos, das competências e das habilidades que a nossa sociedade considera suficientemente úteis ou importantes para serem objeto de processos de formação institucionalizados” (Tardif; Lessard; Gauthier, 2001, p. 33).

Os saberes docentes são elementos constitutivos da prática e não se reduzem à mera transmissão de conhecimentos já construídos. Para Tardif (2002), a prática docente integra diferentes saberes, os quais são divididos pelo autor em: **saberes da formação profissional ou saberes pedagógicos, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais**.

Os saberes profissionais são aqueles transmitidos por instituições responsáveis pela formação docente; ou seja, são os saberes produzidos pelas ciências da educação, com os quais o professor tem contato no decorrer da sua formação. Esses saberes visam fornecer um arcabouço ideológico, formas de saber-fazer e técnicas.

Os saberes disciplinares são os que correspondem às diversas áreas do conhecimento e estão integrados, nas universidades, sob a forma de disciplinas. “Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura etc.) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades

de educação e dos cursos de formação de professores" (Tardif, 2002, p. 38). Os saberes curriculares dizem respeito aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos por meio dos quais os saberes sociais selecionados pelas instituições escolares são categorizados e apresentados. "Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar" (Tardif, 2002, p. 38).

Há, ainda, os saberes experenciais, os quais se referem aos conhecimentos adquiridos pelos professores no exercício de sua profissão. Portanto, nascem da experiência e por ela são validados, não advêm das instituições de formação nem fazem parte dos currículos.

Sendo assim, o saber docente é composto por uma variedade e heterogeneidade de saberes provenientes das instituições formadoras, dos currículos e da prática diária. De acordo com Tardif (2002), um dos principais problemas relacionados à formação de professores está na diferença entre os saberes da experiência e aqueles adquiridos durante a formação inicial docente.

É importante destacar que, ao chegar ao curso de formação inicial, os alunos já têm acumulado saberes (advindos de sua experiência) sobre o que é ser professor: a vivência deles permite valorar os professores e suas práticas. Além disso, por sua experiência social, sabem das circunstâncias que cercam a atuação do professor: as dificuldades de lidar com os alunos, os salários baixos e a desvalorização social, por exemplo. Os saberes da experiência, embora precisem ser considerados, conforme já mencionamos, muitas vezes são empecilhos durante a formação inicial, pois os alunos trazem formas cristalizadas sobre o fazer docente, o que é ensinar Português, quais são os conteúdos, o que se configura, muitas vezes, como uma barreira a ser transposta (Pimenta, 2007). Há, ainda, casos em que, decorrente da fragmentação entre teoria e prática, a experiência é vista como sendo o componente que realmente forma, em oposição aos saberes pedagógicos (Garcia, 1999).

Parece-nos, portanto, que não tem havido um diálogo encontrado entre o domínio do conhecimento científico (do saber) e o domínio do conhecimento prático (do saber-fazer). Como o trabalho dos professores exige conhecimentos referentes à sua profissão e dela provêm, a sua formação deveria basear-se nesses saberes. No entanto, boa parte dos cursos de formação para o magistério é constituída por disciplinas voltadas para os conteúdos a serem ensinados e não para as questões profissionais/pedagógicas. É histórico o primado do saber disciplinar em relação aos demais. O desafio é, portanto, procurar equalizar melhor esses dois domínios e abrir espaço para conhecimentos práticos que considerem as realidades cotidianas do ofício docente.

Cabe, ainda, outra reflexão. Tardif (2002) chama a atenção para o fato de que o saber docente não é um saber docente; ou seja, não é um saber elaborado pelo professor:

Os saberes das disciplinas e os saberes curriculares que os professores possuem e transmitem não são o saber dos professores nem o saber docente. De fato, o corpo docente não é responsável pela definição nem pela seleção dos saberes que a escola e a universidade transmitem. Ele não controla diretamente, e nem mesmo indiretamente, o processo de definição e de seleção dos saberes sociais que são transmitidos em saberes escolares (disciplinares e curriculares) através das categorias, programas, matérias e disciplinas que a instituição escolar gera e impõe como modelo da cultura erudita (Tardif, 2002, p. 40).

Além disso, na profissão docente, os saberes são duais, pois são o fundamento da qualificação profissional e, ao mesmo tempo, a matéria do processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que esse trabalho visa à construção dos saberes pelos alunos. Talvez nesse ponto resida uma das diferenças da docência em relação a outras profissões que precisam de um determinado conjunto de saberes para poder realizar o seu trabalho. O fato de ser assim configurada faz com que a profissão docente por vezes não tenha muita clareza de quais são os saberes necessários para se atuar.

A NOÇÃO DE PRÁTICA E ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no Brasil possui uma história marcada por evoluções significativas ao longo do tempo, as quais refletem mudanças nas políticas educacionais, necessidades do mercado de trabalho e exigências sociais.

Antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, não havia uma regulamentação nacional específica para os estágios supervisionados nos cursos de licenciatura. Cada instituição de ensino superior tinha autonomia para definir seu próprio currículo e nele configurava, em geral, a compreensão de prática de ensino e não de estágio. Essa distinção será abordada posteriormente pelos documentos oficiais, sobretudo, por influência, no caso das licenciaturas, de estudos como o de Pimenta e Lima (2006). De acordo com as autoras:

Os lugares da prática educativa, as escolas e outras instâncias existentes num tempo e num espaço, são o campo de atuação dos professores (os já formados e os em formação). O conhecimento e a interpretação desse real existente serão o ponto de partida dos cursos de formação, uma vez que se trata de possibilitar aos futuros professores as condições e os saberes necessários para sua atuação profissional (Pimenta; Lima, 2006, p. 5).

À luz dessa compreensão e seguindo os dispositivos exigidos pelas atuais DCNs (2019), a prática foi curricularizada nos Projetos de Curso com a carga horária mínima de 400h e passou a compor integral ou parcialmente alguns componentes curriculares dos cursos de licenciatura. Isso impulsionou o reconhecimento de que os licenciandos deveriam ter um maior contato com o futuro ambiente de trabalho e a cultura docente, o que implica suas práticas, rotinas, crenças, e com a experiência das pessoas que fazem a escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 foi um marco importante na reestruturação dos projetos

pedagógicos dos cursos (PPCs) de licenciatura, pois estabeleceu a obrigatoriedade dos estágios curriculares supervisionados como parte integrante dos cursos de graduação. Ela definiu diretrizes gerais para a educação no país e determinou que os estágios devem ser orientados por profissionais qualificados e integrados à carga horária mínima do curso.

Após a LDB, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu diversas resoluções e pareceres que detalharam as diretrizes específicas para os estágios supervisionados. Essas normativas visaram garantir a qualidade da formação dos futuros professores, especificando aspectos como a carga horária mínima, a supervisão adequada por profissionais da educação, os objetivos e as competências a serem desenvolvidos durante o estágio. A partir de 25 de setembro de 2008, passou a vigorar a Lei nº 11.788, aprovada pelo Congresso Nacional, revogando a Lei nº 6.494/77, segundo a qual:

Art. 1º Estágio é 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 do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

Embora nessa Lei o estágio supervisionado tenha sido reconhecido como parte do processo educativo, sua aplicação nas mais diversas áreas do conhecimento ainda gera certos incômodos conceituais, a exemplo do estágio nas ciências humanas, ciências exatas ou ciências da vida. Nas licenciaturas, de modo particular, o estágio demanda, além de toda regulamentação prevista legalmente, um trabalho particularizado entre as partes que o compõem: a instituição formadora, as escolas concedentes e o próprio estagiário. Nesse sentido, não se trata apenas de orientar o estagiário para a regência, momento singular do estágio, mas fazê-lo compreender que sua ação é, de fato, situada, contextualizada e direcionada.

Nas licenciaturas, o estágio supervisionado também foi regulamentado pelo Conselho Nacional de Educação, que instituiu, nos últimos anos, Diretrizes Curriculares, estabelecendo carga horária e objetivos a serem cumpridos pelos licenciandos. Das orientações publicadas pelo CNE, destacamos a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, na qual encontramos a prática como estágio, como o estabelecido no art. 12:

Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária. § 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.

No art. 13 das Diretrizes Curriculares de 2015 (Resolução nº 15/2015), a prática e o estágio passam a ser concebidos como elementos distintos, mas constitutivos e complementares da formação:

Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares.

[...]

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.

Diferentemente da prática, o estágio supervisionado, enquanto componente curricular, deve proporcionar o exercício da profissão futura ao longo de, no mínimo, 400h. Em muitos cursos de licenciatura, essa carga horária é subdividida para atender diferentes etapas do estágio: a observação, a participação em sala de aula e a regência. Em algumas situações, também são priorizadas subdivisões que deem conta das especificidades da Educação Básica: ensino fundamental ou médio.

Essa disposição do estágio exige, de fato, um trabalho colaborativo, construído de forma conjunta entre o professor que acolhe o estagiário, o professor orientador e o próprio estagiário acerca da proposta curricular da escola, da realidade da turma ou ano e dos objetos de conhecimento que constituirão a ação do estagiário. Como salientado por Pimenta e Lima (2006, p. 20), “Cabe-lhe desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, de modo a compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades”.

Os estágios supervisionados foram, aos poucos, institucionalizados nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, com a definição de etapas, metodologias e critérios de avaliação. Isso contribuiu para uma maior padronização e qualidade na formação dos futuros professores, alinhando a teoria à prática e preparando-os melhor para os desafios da carreira docente. Ao longo dos anos, também incorporaram inovações pedagógicas e tecnológicas, como o uso de tecnologias digitais na sala de aula, a ênfase

em práticas inclusivas e a integração de novas metodologias de ensino-aprendizagem.

Essas atualizações visam preparar os estudantes para lidar com um cenário educacional dinâmico e diversificado. Apesar dos avanços, ainda existem desafios a serem enfrentados, como a garantia da qualidade dos estágios em todas as instituições de ensino, a formação adequada dos supervisores e a adaptação dos estágios às demandas reais das escolas e comunidades. A busca por uma formação docente mais qualificada e alinhada às necessidades contemporâneas continua sendo um objetivo constante na evolução dos estágios supervisionados.

Em síntese, a história do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no Brasil reflete um processo de amadurecimento e regulamentação que busca cada vez mais integrar teoria e prática na formação dos futuros professores, contribuindo para a melhoria da educação no país.

ANÁLISE E DISCUSSÃO: FICHAS AVALIATIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Por meio de um estudo exploratório, de natureza qualitativa (Chizzotti, 2003), analisamos quatro fichas de avaliação (ou de acompanhamento) do Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa. As fichas reúnem concepções de estágio, de trabalho colaborativo de formação e de saberes necessários à formação. Essas concepções guiarão a leitura apresentada e nos permitirão dar visibilidade aos avanços desse componente curricular na formação dos futuros professores de Língua Portuguesa.

As fichas foram coletadas livremente nos sítios de suas instituições, como segue:

Quadro 1 – Fichas analisadas

Instituição	Endereço de acesso
Ficha 1 – IFMG – FICHA DE AVALIAÇÃO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO – Instituto Federal de Minas Gerais, campus Congonhas	https://www.ifmg.edu.br/congonhas/cursos/licenciatura-em-letras-5
Ficha 2 – FICHA DE AVALIAÇÃO DE ESTÁGIO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, campus Erechim	https://ifrs.edu.br/erechim/wp-content/uploads/sites/3/2018/03/Ficha-de-avalia%C3%A7%C3%A3o.docx
Ficha 3 – AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PELO PROFESSOR ORIENTADOR – Universidade Federal do Espírito Santo, campus de Alegre	https://graduacao.alegre.ufes.br/sites/graduacao.alegre.ufes.br/files/field/anexo/ficha_de_avaliacao.pdf
Ficha 4 – FICHA DE AVALIAÇÃO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO – Universidade Federal de Sergipe, UAB	https://cesad.ufs.br/ORBII/public/uploadCatalago/14545816022012Estagio_Supervisionado_em_Esino_de_Letras_aula_5.pdf

Fonte: elaborado pelas autoras, 2024.

A partir dessa amostra, discutiremos dois pontos centrais na condução do estágio supervisionado: a concepção subjacente de estágio que orienta a atividade e os saberes necessários à formação docente.

CONCEPÇÕES DE ESTÁGIO E SABERES DA FORMAÇÃO DOCENTE

Inicialmente, observamos que todas as fichas adotam critérios ou perguntas que devem ser respondidas com uma nota (em geral de 0 a 10), a indicação de um conceito (de excelente a ruim) ou, ainda, a sinalização de que o estagiário atendeu parcial ou totalmente

o critério avaliado. As fichas aqui analisadas são destinadas ao professor que acolhe o estagiário. No que tange à concepção de estágio, as fichas, em geral, reiteram a definição prevista legalmente, uma vez que exploram a atividade do ponto de vista técnico. Vejamos, a seguir, as questões constantes na Ficha 1.

AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS DE REGÊNCIA

1. Planejamento de ensino (avaliar em linhas gerais sua pertinência)
2. Objetivos do planejamento (objetivos condizentes com proposta?)
3. Desenvolvimento do planejamento (ocorreu como planejado?)
4. Redação do planejamento (há clareza no que se pretende?)
5. Recursos metodológicos (como foram utilizados os recursos?)
6. Atividades propostas (condizentes com a proposta?)
7. Atividades avaliativas (como foi a avaliação do proposto?)
8. Desinibição e domínio da turma
9. Estratégias de motivação
10. Cumprimento do tempo

Observações gerais e informações complementares.

A denominação técnica aqui tem relação com as atividades profissionalmente previstas para o exercício da docência: planejar e executar, descrever recursos metodológicos, produzir atividades, cumprir o tempo de aula. De modo subjetivo, dois aspectos colocam o futuro professor diante da tarefa de usar ou recorrer a “estratégias de motivação” e demonstrar “desinibição e domínio da turma”

Realidade semelhante, em termos de concepção de estágio, é retratada nas demais fichas adotadas neste estudo. No que diz respeito aos saberes docentes, nesta ficha, observamos que se voltam para saberes da formação profissional e curriculares (questões 1, 2, 3, 5, 7 e 9), uma vez que se ancoram em conhecimentos da área pedagógica sobre como planejar, como avaliar e como engajar os alunos nas atividades propostas. Envolve, também, o que se constrói como conhecimento pedagógico ligado a uma fundamentação técnica que se volta para o fazer docente. Identificamos que evoca os saberes disciplinares, relacionados especificamente aos conteúdos da disciplina de Português (questão 6). Há, ainda, outros saberes subjacentes a esses questionamentos que são ligados aos conhecimentos que estamos chamando de pessoais e atitudinais, pois dizem respeito a aspectos mais subjetivos referentes à atitude e à responsabilidade, como podemos observar nas questões de 8 a 10. Esses saberes podem, sim, ser orientados no processo formativo inicial sobre a forma de saber profissional, mas dificilmente constituem "matéria" na graduação.

Seguindo a mesma compreensão de estágio da ficha anterior, a Ficha 2 também explora aspectos pontuais e objetivos da atividade de estágio, vejamos:

1. Conteúdo do plano de trabalho em estágio
2. Interesse e assiduidade
3. Preparo do Relatório de Estágio
4. Revisão e correção do relatório
5. Cumprimento das metas previstas e prazos.

Na Ficha 2, o que se percebe é uma noção restrita sobre o que o futuro professor de Língua Portuguesa precisa conhecer para atuar como docente dessa área do saber. Na questão 1, extremamente vaga, entendemos se voltar para saberes curriculares assim como em 5, ou seja: O conteúdo apresentado atende ao que

se espera de um plano de trabalho? Em 2, diríamos se relacionar a questões pessoais e atitudinais, tendo em vista que o interesse é uma predisposição ou inclinação individual; embora assiduidade seja da ordem do concreto, pois pode ser definida pela quantificação de presença e falta. Em 3 e 4, enseja saber disciplinar sobre como escrever e revisar um texto pertencente aos gêneros acadêmicos, porém não são saberes ligados ao conteúdo de Língua Portuguesa a ser trabalhado com os discentes.

Na Ficha 3, também solicitando a sinalização quantitativa (cada item tem valor máximo de 1 ponto, totalizando a nota do aluno em, no máximo, 10 pontos) do professor supervisor de estágio quanto ao cumprimento das atividades, encontramos:

1. Cumprimento das atividades: a quantidade de tarefas e atividades cumpridas, considerando o Planejamento das Atividades do Estágio e as condições para sua execução.
2. Desempenho nas atividades: a qualidade do trabalho realizado, tendo em vista o que você considera o desejável.
3. Criatividade demonstrada: a capacidade de sugerir, projetar ou executar modificações ou inovações durante a realização das atividades do estágio.
4. Conhecimento: domínio de conhecimentos técnicos ficou demonstrado no desenvolvimento das atividades do estágio.
5. Interesse e iniciativa: o aluno teve interesse e iniciativa para aprender e desenvolver novas habilidades no desenvolver das atividades do estágio.
6. Assiduidade e pontualidade: o aluno foi assíduo e pontual no cumprimento do estágio.
7. Disciplina e Ética Profissional: as normas e regulamentos internos da empresa foram cumpridos com disciplina e ética.

8. Sociabilidade: o aluno teve facilidade de se comunicar com os colegas e demais níveis gerenciais ao se integrar no ambiente de trabalho.
9. Cooperação: apresentou disposição de cooperar com os colegas no atendimento das atividades solicitadas.
10. Responsabilidade: o aluno foi responsável ao utilizar materiais, equipamentos e bens colocados à sua disposição, demonstrando o zelo necessário.

A partir de um conjunto diversificado de critérios, a Ficha 3 reitera pontos já discutidos acerca da profissão docente na Ficha 1, mas, ampliando outros aspectos da profissionalização, explora “desempenho nas atividades”, atentando para a qualidade do trabalho realizado; “criatividade demonstrada: a capacidade de sugerir, projetar ou executar modificações ou inovações durante a realização das atividades do estágio”; “disciplina e ética profissional: as normas e regulamentos internos da empresa foram cumpridos com disciplina e ética”; “sociabilidade: o aluno teve facilidade de se comunicar com os colegas e demais níveis gerenciais ao se integrar no ambiente de trabalho”; e “cooperação: apresentou disposição de cooperar com os colegas no atendimento das atividades solicitadas”. Esses critérios, de alguma forma, ampliam o debate sobre a formação inicial docente porque incluem uma parcela do perfil profissional que se constrói na situação de estágio, a exemplo de ocasiões nas quais o estagiário precisará fazer escolhas criativas sobre sua própria atuação em sala de aula, algo em geral difícil, uma vez que a criatividade não se configura como um conhecimento aprendido sistematicamente em uma licenciatura. É possível arriscar em uma prática ou uma postura a ser estimulada em diversas situações da atuação docente, inclusive naquelas cujo objeto é a reflexão sobre o ensino de língua e literatura, por exemplo.

A criatividade, assim como a sociabilidade, a disciplina, a ética profissional e a cooperação, caracterizam, nessa perspectiva, o sujeito professor, e nele, sua história pessoal, sua vivência com a

educação e sua relação com diferentes situações sociais que lhe permitiu pensar de forma empática e responsável. Nesse sentido, esses critérios resultam do desenvolvimento de diversas habilidades de natureza interpessoal que devem ser atentadas pelo curso, antes desse momento de preparação para a atuação profissional.

Quanto aos saberes, entendemos que essa ficha avalia um conjunto variado de saberes referentes à atividade docente, mas, principalmente, aqueles relacionados aos profissionais e aos curriculares (questões 1, 4, 6, 7 e 8). Outros saberes são mais interligados a questões pessoais e atitudinais, conforme mencionamos no parágrafo anterior (3, 5, 9 e 10). Nesse sentido, é importante refletir sobre como a formação inicial pode promover essas “qualidades” ligadas à criatividade, interesse, responsabilidade e cooperação. Entendemos que alguns desses conhecimentos serão possibilitados no exercício docente propriamente dito e, portanto, se constituirão saberes da experiência, uma vez que a carência dessas “qualidades” poderá comprometer o trabalho do professor.

Na Ficha 4, os critérios de avaliação também seguem direcionados para o professor orientador e/ou para o supervisor de estágio. Vejamos:

1. Segurança do conteúdo da aula.
2. Apresenta o conteúdo de forma clara, explicando e exemplificando as questões.
3. Responde às dúvidas dos alunos.
4. Mantém boa interação com os alunos.
5. Os conteúdos ministrados contribuíram para a formação educacional do aluno, de acordo com os princípios dos documentos curriculares do MEC.
6. O professor estagiário usou recursos didáticos apropriados para a aula.

7. Aplicou atividades para desenvolver a reflexão e o senso crítico do aluno.
8. Busca formas de motivar a classe.
9. Gerenciamento de classe e controle de disciplina dos alunos.
10. Cumpre as normas (horário e frequência regular) e o regulamento interno da escola.

Apesar de não trazer novos critérios para o debate, a ficha pontua algumas nuances da atuação do estágio que se diferenciam das demais, a exemplo do fato de as dúvidas dos alunos serem sanas (critério 3), a pertinência dos conteúdos ministrados para a formação educacional do aluno (critério 5) e a aplicação de atividades que desenvolvam a reflexão e o senso crítico dos estudantes (critério 7). Essas particularidades, sobretudo as presentes em 5 e 7, ampliam o compromisso do estagiário, em um curto período de tempo, com uma formação geral dos discentes. Na rotina escolar, esses critérios necessitam de tempo para serem dimensionados pela ação e intervenção docente, visto prescindir de uma grande articulação que demanda conhecer o alcance da proposta pedagógica da escola e do planejamento que se efetua com os membros que fazem a própria escola. Por outro lado, esses critérios podem, a depender da condução de avaliação do estágio, proporcionar ao estagiário uma percepção de como a ação educativa não se faz de forma isolada, mas sempre coletiva, o que significa reconhecer que o estágio é uma etapa complexa, muitas vezes reduzida ao espaço de sala de aula ou à transposição adequada de certos conteúdos.

Nesta última ficha sob foco de análise, vemos que subjazem os saberes curriculares (questões 4, 5, 6, 7, 8 e 9) e disciplinares (1, 2 e 3). Há, também, questionamentos que dizem respeito a aspectos pessoais e atitudinais (10). Importa ressaltar que algumas dessas questões podem envolver saberes da experiência, como controle de classe e motivação de alunos, pois, embora os currículos da

formação busquem fornecer tais conhecimentos, o exercício efetivo da docente permitirá melhor sistematização dos saberes curriculares e disciplinares.

Considerando que essa ficha pode ser preenchida tanto pelo orientador quanto pelo supervisor, cada critério será assinalado em uma escala de 0 a 10, sendo 0 um resultado insatisfatório e 10 o seu pleno atendimento. Embora reconheçamos a praticidade e a agilidade com as quais o avaliador indicará o que foi atingido, também constatamos a ausência de um parâmetro mais qualitativo que envolve a atribuição de um 3 ou um 10, por exemplo. Considerando que a situação de estágio se reveste de muitas variáveis do contexto de sala de aula, é relativamente difícil afirmar que “o professor estagiário usou recursos didáticos apropriados para a aula”, porque isso estaria condicionado à disponibilidade dos recursos ou à habilidade do estagiário para manuseá-los, por exemplo.

As quatro fichas revelam um cumprimento quase que total ao que se espera, legalmente, do estágio no curso de Letras-Língua Portuguesa: o planejamento e a execução de planos de aulas com foco no domínio do objeto do curso, a própria língua. Em uma direção diferente das discussões propostas por Tardif (2002) e Pimenta e Lima (2004), as fichas provocam poucas ou nenhuma reflexão do licenciando sobre sua entrada em sala de aula e sobre os conhecimentos que articulou para vivenciar, em uma situação que antecede seu exercício profissional, os saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordar o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa sob a ótica dos critérios avaliativos presentes em fichas de estágio de

diferentes instituições de ensino superior nos permitiu explorar uma fase que, ao mesmo tempo que é síntese do processo formativo do futuro docente, é também uma oportunidade para dialogar com as concepções que fundamentam o perfil desejado de professor a partir daquilo que se considera ou não nesses instrumentos.

As fichas de estágio abordadas neste trabalho refletem, mesmo que enquanto amostra, uma concepção de estágio majoritariamente técnica; ou seja, a prática de estágio é fruto da ação do estagiário em uma dada escola e nela deve apresentar domínio do ciclo básico da atividade docente, há poucos aspectos de observação docente, planejamento, execução didática e condução ética, responsável e dinâmica da administração de sala de aulas. Nessa direção, observamos certa absorção de critérios que revelam traços do perfil pessoal e, ao mesmo tempo, profissional dos futuros professores.

Se considerarmos que o estágio também é uma atividade formativa que possibilita a reflexão sobre a prática docente, revelando um espaço que combina ação e reflexão, atuação e produção de conhecimento sobre o exercício docente, é possível admitirmos que as fichas estão distantes dessa possibilidade, o que condiz a uma lacuna dos cursos de licenciatura e um verdadeiro descompasso entre a pesquisa existente na área e os diferentes formas de absorção ou de incorporação do conhecimento produzido pelos cursos das instituições cuja ficha nos serviu de objeto.

Quanto aos saberes docentes necessários à formação inicial docente, é possível notar, por meio da análise das fichas, um direcionamento formativo generalista, uma vez que não há questões que busquem investigar conhecimentos que seriam específicos para o professor de Português. Ainda que haja questionamentos que se voltem para os saberes disciplinares, as fichas poderiam ser aplicadas para outras áreas formativas. Assim sendo, reforça certa imprecisão sobre quais saberes são próprios do campo de atuação do docente de Português. Esse fato dificulta a melhor definição do que é preciso

conhecer/saber para atuar como professor de Língua Portuguesa. Cabe destacar que, na análise das fichas, por vezes, houve dificuldade em classificar os saberes subjacentes, pois as questões podem pressupor mais de um saber docente e/ou não ser realmente possível classificar com base nas categorias definidas por Tardif (2002). Afinal, a prática docente requer os mais variados e complexos saberes.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 31, 09 abr. 2002.
- BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 8 jan. 2026.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 1 de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 8-12, 02 jul. 2015.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 20 de dezembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 20 dez. 2019.
- CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Tradução de Isabel Narciso. Porto/PT: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt>. Acesso em: 6 jan. 2026.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poésis**, v. 3, n. 3, p. 5-24, 2006. Disponível em <https://inbio.ufms.br/files/2022/03/texto-2-referencia-2-disciplinas-estagio.pdf> Acesso em 15/06/2024. Acesso em: 6 jan. 2026.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In:

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto: Porto: Rés-Editora, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

Márcia Candeia Rodrigues

Professora da UFCG.

E-mail: marcia.candeia@professor.ufcg.edu.br

Andréa Jane da Silva

Professora da UERN.

E-mail: andrea.jane@uerj.br