



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO CLARO**



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ETHOS DE UMA CULTURA PROFISSIONAL DE FORMAÇÃO DOCENTE:
ESTUDO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE PRÁTICA DE ENSINO**

JULIANA MALHADO BASSAN DUCATI

RIO CLARO – SP

2023



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS – RIO CLARO**



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ETHOS DE UMA CULTURA PROFISSIONAL DE FORMAÇÃO DOCENTE:
ESTUDO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE PRÁTICA DE ENSINO**

JULIANA MALHADO BASSAN DUCATI

Dissertação apresentada ao
Instituto de Biociências de Rio
Claro, Universidade Estadual
Paulista, como requisito
parcial para obtenção de título
de Mestra em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. Flavia Medeiros
Sarti

RIO CLARO – SP

2023

D824e Ducati, Juliana Malhado Bassan
Ethos de uma cultura profissional de formação docente: estudo no
estágio supervisionado de prática de ensino / Juliana Malhado Bassan
Ducati. -- Rio Claro, 2023
96 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Flavia Medeiros Sarti

1. Formação de professores. 2. Profissionalização docente. 3.
Modelo profissional de formação docente. 4. Pedagogia. 5. Estágio
supervisionado. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de
Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: MODELO PROFISSIONAL DE FORMAÇÃO DOCENTE:
CONEXÕES INTERGERACIONAIS NOS ESTÁGIOS
SUPERVISIONADOS DE PRÁTICA DE ENSINO

AUTORA: JULIANA MALHADO BASSAN DUCATI
ORIENTADORA: FLAVIA MEDEIROS SARTI

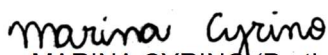
Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em
Educação, pela Comissão Examinadora:

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Flavia", is positioned above the name of the professor.

Profa. Dra. FLAVIA MEDEIROS SARTI (Participação Presencial)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro – SP

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Larissa Benites", is positioned above the name of the professor.

Profa. Dra. LARISSA CERIGNONI BENITES (Participação Virtual)
Centro de Ciências da Saúde e do Esporte - CEFID / Departamento de Educação Física /
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Marina Cyrino", is positioned above the name of the professor.

Profa. Dra. MARINA CYRINO (Participação Presencial)
UNICAMP / Universidade Estadual de Campinas – SP

Rio Claro, 23 de maio de 2023

Título alterado para:

ETHOS DE UMA CULTURA PROFISSIONAL DE FORMAÇÃO DOCENTE: ESTUDO NO
ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE PRÁTICA DE ENSINO

A professora que sonha em “se sentir mais professora”, ali estava, em um estado profundo de presença.

A presença, a presença, a presença.

Desconfio que ela sabe mais do que imagina sobre ser professora.

Tais Romero

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a todos os professores que acompanharam minha trajetória formativa. Obrigada por compartilharem seu conhecimento, suas histórias e serem referências para mim.

Agradeço, especialmente, minha orientadora, Professora Flavia Medeiros Sarti. Agradeço pela disponibilidade, generosidade e pelas orientações sempre tão preciosas. Foi um privilégio percorrer esse caminho ao lado de uma professora inspiradora como você.

Às Professoras Larissa Benites e Marina Cyrino pelas grandes contribuições realizadas desde o exame de qualificação, até a defesa desta dissertação. A leitura cuidadosa e os apontamentos que me trouxeram foram fundamentais para a conclusão do trabalho.

Às quatro participantes da pesquisa, meu agradecimento e minha admiração. Obrigada por compartilharem suas histórias e seu conhecimento. Aprendi muito com vocês.

Gratidão à minha família, por proporcionarem todo o necessário para que esse sonho pudesse ser cumprido. Agradeço por dividirem esse desafio comigo! Sem vocês não seria possível.

Às minhas amigas da Unesp-Marília, pelos conselhos e incentivos diários. Agradeço por compartilhar a profissão e a vida com vocês.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

Este trabalho focaliza a formação de professores no âmbito do estágio supervisionado de prática de ensino, no curso de Pedagogia. A pesquisa focalizou a presença, em tal contexto, de elementos relativos a uma cultura profissional de formação docente. Seu objetivo central foi investigar processos de apropriação e circulação, entre professores da educação básica que recebem estagiários, de elementos ligados ao *ethos* de uma cultura formativa pautada por um modelo profissional de formação docente. Como objetivos específicos, procurou-se identificar : 1. se professores em exercício que foram, quando estudantes, estagiários em um projeto de estágio que se pauta pelo referido modelo, se mostram dispostos a assumir papel ativo na formação de futuros professores; e 2. Se elementos desse modelo se fazem presentes no modo como esses professores consideram seu papel no estágio. A pesquisa foi realizada sob uma perspectiva qualitativa, com coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas. As entrevistas foram realizadas com duas professoras e duas estagiárias que participam de um projeto de estágio em um curso de Pedagogia ligado a uma universidade pública no Estado de São Paulo. Os estágios são realizados em parceria com uma rede municipal de ensino. As análises dos dados reunidos no âmbito da investigação sugerem que as professoras participantes assumem posturas e atitudes formativas junto aos estagiários, pautadas por um *ethos* (no sentido bourdieusiano) ligado ao modelo profissional de formação docente. A partir desse *ethos*, as professoras assumiram uma divisão da responsabilidade pela formação das estagiárias em parceria com a universidade, reconhecendo o estágio como dispositivo central no processo formativo docente e o seu próprio papel como agente na formação.

Palavras-chave: Formação de professores; Profissionalização docente; Modelo profissional de formação docente; Formadores de professores; Pedagogia; Estágio supervisionado.

ABSTRACT

This research focuses on the study of teacher education within the scope of the supervised internship of teaching practice, in the course of Pedagogy. More specifically, it focuses on the presence, in such a context, of elements related to a professional culture of teacher education. The central objective is to investigate processes of appropriation and circulation, among teachers of basic education who receive trainees, of elements linked to the *ethos* of a formative culture based on for a professional model of teacher education. As specific objectives we propose to identify: 1. if acting teachers who were, as students, trainees in an internship project that is guided by this model, assume an active role in the training of future teachers; and 2. If elements of this model are present in the way these teachers consider their role in the internship. The research is carried out from a qualitative perspective, with data collection through semi-structured interviews. It has as empirical reference internship activities in a Pedagogy course linked to a public university in the State of São Paulo. Data analysis made it possible to identify which elements are central to the project that guides the focused internship activities are present in the way the focused teachers consider their performance in the training of trainees and how they perceive their performance; which suggests the circulation, within the scope of this project, of an *ethos* linked to a professional culture of teacher training.

Keywords: Teacher education; Teacher professionalization; Professional model of teacher training; Teacher trainers; Pedagogy; Supervised internship.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Participantes da pesquisa.....	39
Quadro 2 – Roteiro de entrevistas com os professores.....	41
Quadro 3 – Roteiro de entrevistas com os estagiários.....	41
Quadro 4 – Categorias identificadas na entrevista 1 (Professora 1).....	48
Quadro 5 – Categorias identificadas na entrevista 2 (Professora 2).....	53
Quadro 6 – Categorias identificadas nas entrevistas das estagiárias.....	63

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	78
Apêndice 2 - Transcrições de Entrevistas.....	80

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO.....	11
2. INTRODUÇÃO	13
3. O ESTÁGIO NO BRASIL.....	18
3.1 O CONTEXTO DA PESQUISA.....	24
4. MODELO PROFISSIONAL DE FORMAÇÃO DOCENTE.....	29
4.1 UMA TRIANGULAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL.....	29
4.2 O CONCEITO DE ETHOS EM BOURDIEU.....	30
5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	34
5.1 REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS.....	39
5.2 ORGANIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DOS DADOS.....	42
5.3 RESULTADOS.....	43
6. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	74
APÊNDICES.....	78
APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	78
APÊNDICE 2 - TRANSCRIÇÕES DE ENTREVISTAS.....	80

1. APRESENTAÇÃO

Minha busca por conhecimentos na área de formação de professores teve início em 2012, quando eu assumi, pela primeira vez, uma sala de aula como professora responsável pela turma. Anteriormente, durante a formação inicial na universidade, pude vivenciar os primeiros passos da pesquisa acadêmica como bolsista de iniciação científica estudando a trajetória histórica da educação no município de Marília, cidade em que nasci. No decorrer da licenciatura em Pedagogia, tive também a oportunidade de realizar estágio extracurricular, durante três anos, em escolas da rede municipal de ensino. Todavia, o interesse por investigar a formação de professores, mais especificamente, reapareceu quando assumi a vaga de professora e passei a sentir mais sobre a docência. Conhecimentos e experiências vivenciados durante a trajetória acadêmica, no curso de graduação em Pedagogia, passaram a ser ressignificados ao encontrarem inúmeras dificuldades no magistério.

Ao longo de minha experiência como estagiária, no estágio extracurricular e também no curricular, pude partilhar das complexidades dessa etapa do processo formativo. Escolas, professores e estudantes com hesitações em estabelecer as funções e tarefas importantes a cada um. Na ausência de um modelo profissional de formação, assim como de uma proposta institucional de estágio, cada professor e estagiário firmavam sua relação a seu modo, sem um delineamento formal de suas atribuições.

Assim, no ano de 2019, senti-me motivada a aprofundar minhas leituras sobre o tema e me inscrevi como aluna especial na disciplina “Aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional dos professores”, ministrada pela professora Flavia Medeiros Sarti. Durante as aulas, estudamos alguns aspectos do estágio supervisionado dos estudantes de Pedagogia. Fiquei movida a conhecer mais sobre essa fase do processo formativo dos estudantes. Optei por me inscrever também no processo seletivo para aluna regular do Mestrado em Educação.

Ao iniciar o curso de Mestrado, em 2020, pude explicar meus interesses de pesquisa à Professora Flavia Sarti, minha orientadora, e chegamos a essa pesquisa. O objetivo central foi investigar processos de apropriação e de circulação, entre professores da educação básica que recebem estagiários, de elementos ligados ao *ethos* de uma cultura formativa

pautada por um modelo profissional de formação docente. Como objetivos específicos buscamos identificar se professores em exercício, antigos estagiários em um projeto de estágio, tendem a assumir papel significativamente ativo na formação de futuros professores; identificar modos pelos quais esses professores estabelecem relações intergeracionais com futuros professores durante os estágios supervisionados e identificar e discutir os elementos que, presentes no projeto de estágio investigado, podem atuar para a formação de formadores de campo no magistério.

Essa dissertação apresenta os caminhos trilhados na pesquisa. Tal percurso será detalhado nas seções seguintes.

A Introdução, Seção II, discutirá o contexto da formação de professores no Brasil, considerado por esta pesquisa, assim como aspectos relativos aos estágios supervisionados, nos cursos de licenciatura, e a escassez de modelos profissionais de formação docente no país.

Na Seção III, abordaremos a problemática dos estágios no Brasil. Além disso, será detalhado o referencial empírico da investigação e seu contexto.

Na Seção IV, discorreremos acerca da temática dos modelos profissionais de formação docente, discutindo possibilidades para o estágio supervisionado de prática de ensino. Traremos também o conceito de *ethos*, central para esta pesquisa.

Na Seção V, explicaremos a metodologia e os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa. Detalharemos os caminhos que trilhamos para atingir nossos objetivos. Serão apresentados também os participantes da investigação e as formas como os dados foram organizados e analisados. Exploraremos também os dados coletados, pautando-nos na perspectiva da análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011).

Na Seção VI, explicitaremos e discutiremos as conclusões alcançadas pela pesquisa e as considerações finais do trabalho.

2. INTRODUÇÃO

O final da década de 1980 trouxe muitas mudanças para a sociedade brasileira e para a Educação. A superação do autoritarismo do regime militar, a redemocratização do país e o surgimento de importantes movimentos sociais, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE) fizeram emergir mudanças significativas também na formação de professores. Ideias relativas a um movimento internacional de profissionalização docente passaram a circular no cenário educacional brasileiro, mobilizando esforços para que a docência superasse seu *status* de vocação ou ofício, passando a ser considerada uma profissão com saberes elaborados e específicos, assim como outras carreiras de nível superior (TARDIF, 2013). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394), de 1996, pode ser considerada um marco para esse movimento no país, visto que, entre outros aspectos, elevou a formação docente mínima para nível superior, prerrogativa associada ao movimento de profissionalização.

Embora o texto da LDB 9394/1996 tenha sido objeto de diferentes interpretações e 12,8%¹ dos professores brasileiros não tenha ainda a formação inicial de nível superior, o movimento de profissionalização do magistério trouxe mudanças significativas para a formação docente, aproximando-a aos saberes acadêmico-científicos e, desta maneira, oferecendo algumas condições para que, em certos sentidos, a docência ultrapassasse o *status* de mero ofício (BOURDONCLE, 2000). Diferentemente dos ofícios, as profissões devem apoiar-se em conhecimentos especializados e formalizados, como aponta Tardif (2002).

Apesar das diversas contradições que o acompanha (TARDIF, 2013), o movimento de profissionalização do magistério vem de fato favorecendo uma certa sofisticação dos estudos e discursos relativos à formação docente. Nesse sentido, por exemplo, Vasques (2019) aponta que documentos relativos à Política de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009) assumem pressupostos vinculados à profissionalização docente, valorizando a prática e o contexto de trabalho dos professores

¹ Considera-se o percentual de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental sem formação em nível superior, na média nacional, segundo o Censo Escolar 2021, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

no processo formativo do magistério. No entanto, a pesquisadora aponta importantes limites relativos a esse processo. Embora destacados nos discursos oficiais, os aspectos relativos à importância da prática, dos saberes e das experiências profissionais para a formação das futuras gerações de professores não encontram eco na estrutura formativa oferecida ao magistério no Brasil, restringindo-se, na maior parte dos casos, ao âmbito teórico e documental (VASQUES, 2019).

Assim, marcada por descompassos entre intenções e estruturas formativas, a elevação da formação dos professores ao nível superior, a partir da LDB de 1996 – sua universitarização, como se convencionou denominar – não foi acompanhada por mudanças mais significativas na profissionalização dessa formação (SARTI, 2012; VASQUES, 2019). Contradições entre os processos de profissionalização e universitarização (NÓVOA, 2017; SARTI, 2012; 2013; 2019) são identificadas também no contexto internacional. Nesse sentido, Nóvoa explica que a universitarização da formação docente acarretou em uma perda do “entrelaçamento com a profissão” (2017, p. 1112) existente na antiga formação Normal. Tal perda decorre, segundo Formosinho (2009a), de uma forte ênfase que se tem conferido à dimensão acadêmica da formação docente, em detrimento de uma formação que contemple também a prática profissional dos professores. O autor aponta a necessidade de superar os atuais modelos de formação que reforçam essa *academização docente*.

Considerando a prática como elemento fundamental no processo formativo, faz-se necessário que os currículos de formação docente integrem efetivamente escolas e universidades, reconhecendo a dimensão escolar como importante influência na formação dos futuros professores. Um modelo profissional de formação docente deveria integrar a formação acadêmica dos professores com a formação situada na escola, proposta ainda restrita a iniciativas isoladas no país. Tratar-se-ia de, como indica Nóvoa (2017), uma “formação em alternância, com momentos de forte pendor teórico nas disciplinas e nas ciências da educação, seguidos de momentos de trabalho nas escolas, durante os quais se levantam novos problemas a serem estudados através da reflexão e da pesquisa” (p. 1116). Dessa forma, o futuro professor deve ter oportunidades de “na escola, de deparar-se com situações que o desafiem a buscar e a apreender o ponto de vista pedagógico (AZANHA, 2000), vinculado ao *habitus* docente que oferece sustentação às práticas dos professores” (SARTI, 2020, p. 306).

Cyrino (2016) relata que o conceito de modelo profissional de formação ampara, especialmente, experiências de formação de professores na França e no Canadá. Entre as principais características do modelo profissional de formação, estão a alternância entre universidade e escola, que oferecem o mesmo tempo de formação aos estudantes, e a definição das atribuições de todos os envolvidos, especialmente dos professores que recebem os estagiários, como explica Cyrino:

Institucionalizou-se também o papel e a importância do professor da escola ao receber estagiários, bem como a figura dos *professores associados*, os quais, além de uma formação oferecida pela universidade, recebem um auxílio financeiro para orientar estagiários na sala de aula, como parte de seu trabalho. (CYRINO, 2016, p. 47)

Borges (2013) complementa afirmando que esse modelo de formação profissional coloca o estágio numa posição muito significativa dentro da formação inicial. Segundo a pesquisadora, há uma infraestrutura para receber os estagiários, apoiada pela universidade e pela escola, com aval do Ministério da Educação, como em experiências canadenses.

No Brasil, apesar dos esforços reformistas relativos à formação de professores que vêm sendo realizados há mais de três décadas, **importantes lacunas são sentidas no que se refere a uma cultura profissional de formação docente** (VASQUES, 2019). Diferente do que costuma ocorrer com outras profissões, os professores da escola não se ocupam mais sistematicamente da formação de seus pares e das novas gerações de docentes, que atualmente se encontra exclusivamente ligada às instituições de ensino superior. Essa situação constitui um obstáculo importante para a profissionalização docente posto que, como ressalta Bourdoncle (2000), os praticantes deveriam ter participação ativa na formação das novas gerações de profissionais. Nóvoa (1999, 2017) e Tardif (2013), também advertem em seus trabalhos sobre a importância dos professores participarem mais ativamente da formação de seus pares.

Em consonância com essa perspectiva, Nóvoa (2012) publicou artigo com nome muito sugestivo: “Devolver a formação de professores aos professores”. Para Nóvoa, quatro pontos apontam o percurso a ser percorrido para um novo modelo de formação de professores, no qual os professores tenham maior espaço: (i) a formação de professores deve partir de dentro da profissão, ou seja, os professores devem ter papel de relevo na

formação de seus pares; (ii) o conhecimento docente deve ser valorizado, visto que ensinar é uma tarefa complexa; (iii) uma nova realidade organizacional deve ser criada, com novos modelos de parceria entre colegas de profissão; (iv) é necessário um debate sociopolítico, definindo um novo contorno do espaço público da educação e reforçando a presença da profissão ‘professor’ na comunidade.

Ao trazer a formação de professores “para dentro” da escola e da profissão, Nóvoa (2012) não afasta a importância da formação acadêmica dos futuros professores, pelo contrário, sustenta relações mais próximas e comprometidas entre universidades e escolas. O autor indica a importância de criar, entre universidades e escolas, uma conexão capaz de articular o trabalho de ambas as formações, promovendo debates, discussões e ações em prol de uma política de formação docente.

Nessa direção, o caminho para esse novo modelo profissional de formação docente não busca uma revitalização do antigo modelo ‘Normal’ de formação de professores, como alerta Sarti (2021). A afirmação de um novo modelo demanda um processo de formação contínuo dentro de um contexto organizacional que focaliza o desenvolvimento coletivo e não o âmbito individual. Para Sarti e Vasques (2022), trata-se da constituição de um modelo profissional que valoriza, especialmente, o campo de trabalho dos professores como espaço potencial para o desenvolvimento de saberes necessários a uma atuação crítica, reflexiva e que atenda à complexidade da profissão docente.

Diante dessas questões, o presente trabalho focaliza possibilidades de constituição desse modelo profissional de formação docente, mais especialmente de uma cultura de formação a ele ligada, no âmbito da formação inicial de professores, realizada no contexto universitário. Um projeto de estágio supervisionado de prática de ensino implementado em um curso de Pedagogia foi escolhido como referencial empírico para esta investigação.

O objetivo central da pesquisa foi investigar processos de apropriação e de circulação, entre professores da educação básica que recebem estagiários, de elementos ligados ao *ethos* de uma cultura formativa pautada por um modelo profissional de formação docente. Como objetivos específicos buscamos identificar se professores em exercício, antigos estagiários em um projeto de estágio, tendem a assumir papel significativamente ativo na formação de futuros professores; identificar modos pelos quais esses professores estabelecem relações intergeracionais com futuros professores durante os estágios

supervisionados e identificar e discutir os elementos que, presentes no projeto de estágio investigado, podem atuar para a formação de formadores de campo no magistério.

3. O ESTÁGIO NO BRASIL

No Brasil, o estágio supervisionado tem sido considerado, pelo menos na esfera normativa, como importante dispositivo para a formação inicial de professores. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), em seu artigo 61, estabelece que a formação dos professores, de modo a atender às especificidades de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como um dos seus fundamentos a associação entre teorias e práticas, mediante estágios e capacitação em serviço.

Mais especificamente, a Lei n. 11.788, de 2008 define o estágio para todos os cursos de formação profissional:

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 ensino 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.

§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2º 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. (BRASIL, 2008).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Parecer CNE/CP 5/2005 e Resolução CNE/CP 1/2006), que regulamentavam especificamente a licenciatura em Pedagogia, desde 2006, determinavam 3.200 horas de trabalho durante a formação inicial, sendo que 2.800 horas, no mínimo, deveriam ser designadas às aulas, seminários, pesquisas e atividades acadêmicas, 300 horas estavam destinadas ao estágio supervisionado e 100 horas reservadas a atividades de aprofundamento em áreas específicas, escolhidas pelos alunos.

Em 2015, a resolução CNE/CP 2/2015 alterou mais alguns aspectos da formação inicial de professores. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e

Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica ampliaram a carga horária dos cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior e reformularam regras para formação pedagógica de graduados não licenciados e estudantes que cursam a segunda licenciatura. Além disso, estabeleceu orientações para a formação continuada de docentes. No que se refere ao estágio supervisionado, o número de horas foi alterado, passando para 400 horas destinadas ao estágio.

Quatro anos após publicação da resolução CNE/CP 2/2015, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC/Formação), instituídas pela resolução CNE/CP 2/2019, são homologadas pelo presidente do Conselho Nacional de Educação, Luiz Roberto Liza Curi.

Podem-se destacar como principais alterações nos cursos de licenciatura, fazendo comparação com a reformulada resolução CNE/CP 2/2015, o estabelecimento das 3.200 horas, no mínimo, de duração dos cursos de licenciatura (presenciais e EaD), organizadas em três grupos, como é possível observar a seguir.

GRUPO I	GRUPO II	GRUPO III
Duração: 800 horas (1º ano) Base comum que discute os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, escolas e práticas educacionais. Deve ser cursado por todos os estudantes ingressantes em cursos de licenciatura.	Duração: 1.600 horas (2º ao 4º ano) Focaliza a aprendizagem dos conteúdos específicos de cada área, componentes, unidades temáticas, objetos de conhecimento da BNCC e o domínio pedagógico desses conteúdos, seguindo a futura área de atuação do licenciando.	Duração: 800 horas (realizadas ao longo do curso) Prática pedagógica - 400 horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; - 400 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.

Além da reorganização da carga horária dos cursos, destaca-se a conexão da nova resolução com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a ênfase na prática pedagógica. Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela

BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes. As competências específicas se referem a três dimensões, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, devem se integrar e se complementar na ação do professor, segundo o documento. São elas: conhecimento profissional; prática profissional; e engajamento profissional.

Todavia, ainda que garantida pelas normativas legais que regem a educação nacional, os modos de realização dos estágios supervisionados em cursos de licenciatura tem sido, há vários anos, objeto de questionamentos por parte de diversos estudos da área. Pimenta e Lima (2010) explicam que os estágios sempre foram considerados como a parte prática das formações, em contraposição à parte teórica. Nessa perspectiva, os estágios, geralmente realizados nos últimos anos da formação universitária, se resumem, muitas vezes, à observação e/ou imitação de professores mais experientes, não havendo uma parceria entre universidade e escola. O esquema 3+1, que caracterizou os cursos de licenciatura, até os anos 90, garantindo três anos de curso para formação teórica e um ano para formação prática e pedagógica, separando os dois corpos de conhecimento, parece não ter sido superado em alguns modelos atuais de estágio.

Sarti (2009) explica que “no Brasil, as instituições de formação de professores não costumam manter um trabalho articulado com as escolas de educação básica que recebem seus estagiários” (p. 135). Para a autora, os licenciandos parecem escolher as escolas, para realização do estágio, segundo preferências individuais e, apesar de cumprirem as tarefas propostas pela universidade, não contam com acompanhamento de formadores especialistas e/ou tutores, restando aos professores escolares uma atuação limitada (SARTI, 2009). Nessa direção, Cyrino (2012) afirma que as leis educacionais:

[...] prescrevem estágios de uma maneira geral, não se entra na questão ou na perspectiva de valorização da parte concedente, ou do espaço escolar, enquanto formador de professores, criando-se uma grande lacuna na construção da profissionalidade docente e profissionalização do magistério. Com isso, observamos que não é prevista a preparação da instituição escolar para receber, assim como orientar o estagiário. (CYRINO, 2012, p.34)

Para Carlier e Clerx (2021), as duas principais responsáveis pela formação inicial dos professores - universidade e escola - deveriam interagir de modo complementar, mas o que ocorre, em muitos casos, é uma relação de estranheza, indiferença e criticidade sobre o trabalho da outra categoria. Os universitários parecem não se interessar pelos saberes e escritos dos professores escolares, enquanto esses docentes da escola lamentam a falta de conhecimento e envolvimento na realidade cotidiana da profissão (CARLIER E CLERX, 2021). Assim, a falta de articulação entre a formação na universidade e a formação no campo de trabalho corroboram para concepções de estágio que não ultrapassam os antigos modelos de formação docente.

Outra recorrente concepção de estágio, fundamentada na ideia de instrumentalização técnica, ou seja, focalizando apenas habilidades de preenchimento de documentos, confecção de materiais didáticos e organização da sala, também encontra lugar em algumas formações (PIMENTA E LIMA, 2010). Embora sejam atividades relevantes e pertinentes na formação inicial docente, não devem ocorrer isoladamente, mas sim embasadas por propostas e experiências que visem uma construção profissional docente, na formação da identidade dos professores, na construção de saberes e posturas relativos à docência e na superação da dicotomia teoria e prática (PIMENTA E LIMA, 2010).

Isto posto, como facear novas concepções e propostas de estágio? Gatti, Barretto e André (2011) afirmam que ainda há poucos estudos sobre iniciativas de formação com culturas colaborativas, com bases reflexivas e investigativas, aproximando universidades e escolas. Para Sarti (2009), novos projetos nessa área permanecem isolados, pois falta apoio amplo e sistemático das instituições.

Pressupõe-se que, para que novos modelos de estágio sejam organizados, são necessários dois aspectos já mencionados - relações mais efetivas entre universidades e escolas e participação mais ativa dos professores da escola na formação dos estagiários (NÓVOA, 2017; SARTI, 2009).

Sarti (2009) destaca o estágio como sendo um importante período de preparação para a profissão, uma transição entre o ser aluno e o ser professor. O estágio deve permitir ao licenciando uma primeira exploração da docência (HUBERMAN, 1992). No mesmo sentido, Pimenta e Lima (2010), descrevem o estágio como uma aproximação à realidade

na qual atuará o futuro professor, superando a ideia de que estágio é a parte prática do curso. Para Nóvoa (2004), o estágio, além de promover a compreensão da contribuição dos professores, gera uma identificação da cultura profissional docente. Este período, portanto, de estágio, é central para a construção de uma identidade profissional por parte do estagiário.

Para Zeichner (2010), a perspectiva de que a escola é fundamental espaço de aprendizagem profissional tem contribuído para fortalecer conexões entre universidades e escolas, reforçando a necessidade de pesquisas que discutam novas experiências de campo no processo formativo de professores. O autor propõe a constituição de um “terceiro espaço”, caracterizado pela elaboração de espaços híbridos que alinhem o conhecimento prático ao acadêmico, sem hierarquias, possibilitando novas oportunidades de aprendizagem para os estudantes, futuros professores, com maior conexão entre o meio universitário e o meio escolar:

[...] o conceito de terceiro espaço diz respeito à criação de espaços híbridos nos programas de formação inicial de professores que reúnem professores da Educação Básica e do Ensino Superior, e conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores. Contrários à desconexão tradicional entre escola e universidade e à valorização do conhecimento acadêmico como a fonte de autoridade do conhecimento para a aprendizagem sobre o ensino, próprio dos modelos tradicionais de formação de professores das escolas normais superiores e das universidades, os terceiros espaços reúnem o conhecimento prático ao acadêmico, de modo menos hierárquico, tendo em vista a criação de novas oportunidades de aprendizagem para professores em formação (ZEICHNER, 2010, p. 487)

A perspectiva de Zeichner (2010) sobre os “terceiros espaços” nos incentiva a refletir sobre os espaços formativos conferidos aos atuais licenciandos, próxima geração de professores.

Estagiários têm partilhado de novos modelos profissionais de formação docente? A vivência em seu futuro local de trabalho - e, principalmente, a convivência com seus pares - estão contribuindo de que maneira para sua constituição como professor? Professores experientes têm assumido qual participação no processo formativo de estudantes? Há

trabalhos articulados entre universidades e escolas na organização dos estágios supervisionados?

Seguindo na direção apontada por questionamentos dessa ordem, esta investigação assumiu como referencial empírico o curso de Pedagogia do Instituto de Biociências, da UNESP, campus de Rio Claro, no qual é desenvolvido um projeto de estágio supervisionado de prática de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental, em parceria com cinco escolas públicas municipais, e no qual os futuros professores devem estabelecer “parcerias intergeracionais docentes” (SARTI, 2009; 2013) com os professores que os recebem em suas salas de aula. O projeto busca implementar a figura do formador de campo, por meio da qual professores em exercício sejam agentes ativos na formação dos licenciandos, tendo em vista possibilitar-lhes, ainda durante a formação inicial, experimentar processos de socialização profissional” (SARTI, 2009; 2013).

O projeto de formação docente investigado por esta pesquisa teve início em 2006. Ao longo do período de implementação, muitos licenciandos em Pedagogia concluíram o curso de graduação e ingressaram no magistério, vários deles atuando nas mesmas escolas em que o projeto de estágio segue em desenvolvimento, e passaram, eles próprios, a receber os estagiários do curso. Surge, assim, a oportunidade de investigarmos um possível desdobramento do projeto, no que se refere ao seu potencial para estabelecer elementos de um novo modelo de formação profissional. Assim, as questões acima foram delineadas.

3.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

O projeto de estágio supervisionado de prática de ensino “Parceria Intergeracional e Formação Docente” (SARTI, 2009), investigado por esta pesquisa, foi iniciado em 2006 no âmbito do Curso de Pedagogia vinculado ao Instituto de Biociências, da UNESP, campus de Rio Claro. O projeto tem como objetivo aproximar estagiários do curso de Pedagogia e professores em exercício nas escolas que os recebem durante seus estágios, estimulando a partilha de conhecimentos e o estabelecimento de parcerias. O projeto tem como categoria central a ideia de “relações intergeracionais docentes” (Sarti, 2009; 2013; 2021). Entendendo a formação de professores como “um processo de socialização dos agentes em uma cultura profissional específica” (SARTI, 2020, p. 299), as relações intergeracionais têm importante papel formativo durante o estágio de licenciandos.

Para compreender os pressupostos implicados no projeto em foco, faz-se necessário recorrer ao conceito de *geração*, que lhe é central, e que fora proposto por Karl Mannheim, sob uma perspectiva sociológica, ligada à Sociologia do Conhecimento. Nessa direção, uma *geração* não considerada como um “fato biológico, linear e estrutural”, mas sim sob “uma perspectiva qualitativa, dinâmica e interativa, ligada à ideia de tempo interior, não mensurável, e que só pode ser apreendido qualitativamente” (SARTI, 2020, p. 303). A partir de Mannheim (1982), considera-se a demarcação geracional em função da posição ocupada pelos agentes no âmbito sócio-histórico:

Por geração, entende-se, com Karl Mannheim (1982), um conjunto de pessoas - inseridas em uma mesma faixa etária ou não - que têm por principal critério de identificação social as experiências históricas que lhes são comuns e particularmente marcantes, de onde elas tiram uma visão de mundo partilhada. (SARTI, 2009, p. 138)

Para Mannheim (1982), o que produz uma identidade geracional é a vivência de acontecimentos históricos e sociais semelhantes, a partilha de ideias e conceitos em comum. Weller (2010) destaca que essa identidade geracional discutida por Mannheim pode contribuir para a formação de grupos ou *unidades geracionais*. No entanto, essas unidades não correspondem a criação de grupos concretos, compondo gerações definitivas. Por

serem os contextos históricos e sociais dinâmicos e mutáveis, são constituídas conexões geracionais, em que casualmente os indivíduos pertencem a ela, mas não tem a percepção e intenção de compor um grupo (WELLER, 2010).

No caso desta investigação, é necessário compreender o contexto sócio-histórico em que os sujeitos estão inseridos, para, dessa forma, discutir como eles ressignificam suas experiências na escola. Podemos afirmar que os estagiários de um curso de licenciatura pertencem a uma geração que está vivenciando um período anterior ao profissional, demandando uma “iniciação em valores, representações, saberes e fazeres que constituem a cultura pedagógica e estruturam a prática docente cotidiana” (SARTI, 2009, p. 134), ao passo que, os professores em exercício, na escola, estão vivendo outro momento de seu processo de desenvolvimento profissional, ainda que sejam contemporâneos dos estagiários que recebem em suas turmas, compondo diferentes *unidades de gerações*, segundo Sarti (2009).

Day (2001), a partir de Huberman (1992), explica que diferentes fases caracterizam a progressão dos professores ao longo da carreira. O autor afirma que essas fases, que constituem o ciclo de vida profissional dos professores, podem ser marcadas pela entrada na carreira, estabilização, diversificação, colocar-se em questão, serenidade e distanciamento afetivo, lamentações e desinvestimento. Assim, ainda que sofram alterações por intercorrências pessoais ou profissionais, pressupõe a apropriação progressiva de saberes para a docência, justificando as diferenças entre os conhecimentos de cada geração.

Sarti (2009) considera que os docentes envolvidos em cada “unidade de geração” partilham formas específicas de conceber a docência, as práticas, os discursos e os valores relativos ao ensino. As marcas de cada geração se distinguem assim pelo contexto social e histórico em que ocorreu a iniciação dos sujeitos no magistério (SARTI, 2009, p. 139). Nessa direção, as relações intergeracionais estabelecidas entre docentes mais experientes (em diferentes fases de seu desenvolvimento profissional) e futuros professores – durante os estágios supervisionados, por exemplo - influenciam a trajetória profissional de todos os envolvidos: do futuro professor, que pode iniciar um rompimento com a condição de estudante e “experimental” ser professor, e o docente experiente, que ao partilhar conhecimentos profissionais com o estagiário, pode se aproximar de suas práticas a partir

de um outro ponto de vista (talvez, reflexivo) e, em um sentido sócio-profissional, assumir novo papel e responsabilidade.

É com a intenção de que sejam estabelecidas “relações intergeracionais” entre professores e estagiários no estágio é que, anualmente, os professores das cinco escolas parceiras são convidados a receber os estagiários em suas classes. Não há processo seletivo para selecionar os participantes. A tarefa é voluntária e opcional. Não há, também, remuneração e mudança na carga horária desses professores. Os docentes não possuem “responsabilidades institucionais comumente associadas a este papel” (SARTI, 2009, p. 136), mas aceitam receber os estagiários em suas classes e assumem uma postura de parceiros para a iniciação dos estudantes na docência. A partilha de experiências e saberes entre futuros professores e professores experientes torna-se requisito para o desenvolvimento do estágio e da aprendizagem da docência. Em algumas ocasiões, os professores parceiros foram convidados a participarem de cursos de extensão voltados especialmente para a discussão do papel formativo que assumiam no projeto.

Na proposta, os estagiários precisam cumprir uma carga horária de 150 horas de estágio, seguindo o currículo acadêmico do curso de Pedagogia. São 100 horas em sala de aula, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e 50 horas de pesquisa, preparação de materiais, planejamento, participação em reuniões na escola. Para definição do local de estágio, uma lista composta pelas escolas parceiras é apresentada aos estudantes no semestre anterior à disciplina de estágio, para que possam escolher a escola de sua preferência, assim como o período e a turma (ano) que desejam acompanhar. Com apoio da docente da disciplina de estágio, na universidade, os estudantes negociam e definem quem irá estagiar em cada vaga disponível.

No semestre seguinte, o 5º. semestre do curso de Pedagogia, os estudantes participam das disciplinas “Planejamento, acompanhamento e noções teóricas de prática de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental” e “Estágio supervisionado de prática de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental”. A responsável pela disciplina é a docente que acompanhou a escolha dos locais de estágio, no semestre anterior, pelos estudantes. As aulas são planejadas de modo a oportunizar o estudo de textos teóricos que discutam questões da escola e do trabalho docente, além de promover momentos de socialização das experiências vividas nas escolas e dos projetos desenvolvidos nos estágios. Assim, os

estagiários compartilham com a docente da universidade e com os colegas licenciandos seus relatos, dúvidas e aprendizados. Relatórios detalhados são produzidos pelos estudantes ao longo da disciplina, a fim de estimular a reflexão sobre seu processo formativo e documentar sua trajetória no estágio. A produção desses relatórios, como dispositivos de acompanhamento do estágio, foi objeto de estudo por parte de Cyrino (2016).

Alguns estudos, assumindo o referido projeto de estágio como referencial empírico, vêm sendo realizadas ao longo dos anos. Em seu estudo de mestrado, Cyrino (2012) focalizou o compromisso, o papel e o espaço da escola e da universidade na formação dos futuros professores, no âmbito desse projeto.

Araújo (2014) realizou investigação para compreender o modo como professores em exercício percebiam sua atuação ao receberem estagiários de Pedagogia em suas classes. A pesquisadora buscou identificar, também, o valor auto formativo por eles atribuído a essa experiência na formação docente. Após acompanhar duas professoras e duas estagiárias, durante o projeto de estágio investigado, Araújo destacou que as professoras participantes optaram por acolher suas estagiárias (e não apenas recebê-las), valorizando o processo formativo das estudantes e incluindo-as no conjunto de tarefas em seu trabalho docente. As professoras focalizadas por Araújo (2014) reconheceram seu papel formativo na dinâmica do estágio, identificando, com isso, um lugar para os professores na formação de seus pares no projeto.

Bueno (2016) propôs a identificação de processos presentes nas interações estabelecidas entre duas gerações docentes, representadas por uma professora experiente e uma estudante do curso de Pedagogia, que se encontrava em fase de formação inicial para a docência. A pesquisadora buscou compreender como aspectos relativos à geração (MANNHEIN, 1982) e aos ciclos vitais dos professores (MARCELO, 1999) se inter-relacionam na configuração de relações intergeracionais (SARTI, 2009) estabelecidas entre professores em exercício e estagiários. A investigação de Bueno (2016) objetivou, portanto, identificar e analisar as representações sobre o trabalho docente que emergiam nos momentos de interação estabelecidos entre professora e estudante, conhecendo o modo como cada uma das gerações profissionais em questão percebia o trabalho docente. Os resultados da pesquisa enfatizam a importância da experiência docente para o

estabelecimento de relações mais contextualizadas e estratégicas com o ensino e formação de novos professores. Por outro lado, Bueno (2016) destaca que os dados apontaram para limitações impostas pelo modelo atual de formação de professores, que não confere aos professores da escola espaços mais sistemáticos na formação, como formadores de campo.

Assumindo esse mesmo projeto como referencial empírico, o presente estudo buscou responder aos seguintes questionamentos: que possibilidades para a constituição, no âmbito da formação de professores para a Educação Básica, de uma cultura formativa pautada por um modelo profissional de formação docente? Ao vivenciarem um estágio pautado em relações intergeracionais docentes durante seu processo de formação inicial, professores da Educação Básica podem se apropriar de um *ethos* ligado a essa cultura formativa? Como esse *ethos* se faz presente no modo como esses professores consideram o estágio supervisionado e seu próprio papel, ao receberem estagiários, futuros professores, em suas classes?

4. MODELO PROFISSIONAL DE FORMAÇÃO DOCENTE

4.1 Uma triangulação na formação docente no Brasil

Nóvoa (1999), referindo-se ao contexto internacional, discute a participação das escolas e dos professores na formação docente por meio de uma triangulação que envolve: o saber da experiência dos professores, o saber da pedagogia produzido e veiculado pelos especialistas em educação e os saberes das disciplinas vinculados aos especialistas dos diferentes domínios do conhecimento. Para o autor, nesse “triângulo do conhecimento”, dois vértices têm tido ligações privilegiadas: aqueles que representam os conhecimentos acadêmico-científicos. Há, em decorrência, uma depreciação dos saberes dos próprios professores, produzidos e partilhados por eles na situação de trabalho, contrariando as propostas para um novo modelo profissional de formação docente, conforme apresentado no tópico anterior. Assim, tendo seus saberes desconsiderados, resta aos professores uma posição de passividade nas relações estabelecidas com as outras partes. Eles estariam relegados ao “lugar do morto” (em alusão ao *jogo de bridge*) – não interferem ativamente no jogo, apesar de serem parte fundamental dele.

Partindo do modelo apresentado por Nóvoa, Sarti (2012) propõe um esquema que explora mais especificamente a formação docente, envolvendo professores, universidades e poder público. Na triangulação apresentada por Sarti, o processo de universitarização dos professores no Brasil vem implicando no estabelecimento de relações privilegiadas entre dois vértices desse “triângulo da formação docente”, quais sejam: – a universidade e o poder público. A ênfase, nesses termos, é na elevação, ao nível superior, da formação dos professores. No entanto, cabe ressaltar, diferente do que ocorre em outros contextos, essa aproximação entre universidade e poder público no Brasil nem sempre implica em uma efetiva academização da formação, como descrito por Formosinho (2009a), posto que se trata de uma “universitarização incompleta e indireta” (SARTI, 2012, p. 328), que não oferece a grande parte dos professores acesso a práticas e saberes de alto nível acadêmico. Tal formação, por vezes deficitária do ponto de vista acadêmico e afastada da profissão docente, não contribui para o fortalecimento dos professores no campo educacional, que permanecem, como indicava na condição “do morto” tanto na produção da profissão docente (NÓVOA, 1999) quanto na produção da formação docente (SARTI, 2012).

Para que os professores assumam lugar ativo no “jogo da formação docente” (SARTI, 2012, p. 332), deixando de ocupar o “lugar do morto” nesse caso, será necessário se tornarem também responsáveis pela formação das novas gerações de docentes. Ligações mais efetivas se estabeleceriam então entre professores da escola e universidade (SARTI, 2012), com a configuração de um “lugar híbrido” de formação, “de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente” (NÓVOA, 2017, p. 1114).

A participação dos docentes mais experientes na formação das futuras gerações de professores mostra-se assim como condição para uma formação docente de contornos realmente profissionais, a partir da qual seja possível que os estudantes, futuros professores, experimentem processos de socialização profissional docente (SARTI, 2020), que lhes possibilitem acesso a saberes e práticas relativos à cultura do magistério, transmitidos entre as gerações de professores. Nesse sentido, entendendo a formação de professores como “um processo de socialização dos agentes em uma cultura profissional específica” (SARTI, 2020, p. 299), as relações intergeracionais têm importante papel formativo durante o estágio de licenciandos. Para Sarti (2020), a socialização profissional docente possibilita uma *atualização* de disposições relacionadas ao magistério, contribuindo para a constituição de um *habitus docente*.

Na direção apontada por Sarti (2020), esta investigação assumiu como referencial teórico a teoria praxiológica proposta por Pierre Bourdieu (1983), para focalizar as possibilidades de que a participação dos agentes no projeto de estágio investigado, primeiramente como estagiário e depois como professor parceiro, constitua possibilidades de partilhar uma certa cultura de formação docente. Não temos a proposta de avançar para a exploração de processos mais efetivos de constituição do *habitus docente*, como é pressuposto no projeto de estágio de referência, mas sim de explorar uma das suas dimensões: o *ethos*.

4.2 O conceito de *ethos* em Bourdieu

No âmbito de sua teoria praxiológica, Bourdieu (1983) define *habitus* como:

(...) um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de

apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas (...). (BOURDIEU, 1983, p. 65)

O *habitus* é constituído historicamente nos diferentes campos sociais, incluindo a escola. Podemos dizer que é um elemento “natural”, inevitável na existência humana, construído a partir de práticas e experiências vivenciadas por todos os indivíduos, variando de acordo com suas trajetórias de vida. *Habitus* são disposições adquiridas (BOURDIEU, 1983), como experiências incorporadas, impressões assimiladas, memórias absorvidas, traduzidas em escolhas, preferências e comportamentos. O *habitus* estrutura o que cada indivíduo faz e justifica seus gostos e ações.

Nesse sentido, o *ethos* ligada ao um determinado *habitus*, consiste nas concepções interiorizadas que conduzem nossas ações de forma inconsciente. Trata-se da dimensão ética do *habitus*; ao lado da *hexis*, a dimensão corporal, e a *eidos*, ligada a esquemas cognitivos. Assim, o *ethos* designa os traços que diferem um grupo social de outro, sendo possível, desse modo, falarmos de um *ethos* docente. O *ethos* se “desdobra, assim, como espaço da formação do hábito, entendido como disposição permanente para agir de acordo com os imperativos de realização do bem, tornando-se lugar privilegiado de inscrição da práxis humana” (RIBEIRO, LUCERO, GONTIJO, 2008, p. 127).

Para além das escolhas individuais, o *habitus* é um ponto unificador que reflete as características de uma classe, como explica Bourdieu:

A cada classe de posições corresponde uma classe de *habitus* (ou de gostos), produzidos pelos condicionamentos sociais associados à condição correspondente e, pela intermediação desses *habitus* e de suas capacidades geradoras, um conjunto sistêmico de bens e propriedades, vinculadas entre si por uma afinidade de estilo. Uma das funções da noção de *habitus* é a de dar conta da unidade de estilo que vincula as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agentes. (BOURDIEU, 1979, p. 21)

No âmbito dos estudos sobre a formação e o trabalho docente, tomando por base o conceito de *habitus* proposto por Bourdieu, temos diferentes designações: *habitus*

professoral (SILVA, 2005, 2011), *habitus do professor* (PERRENOUD, 1993), o *habitus pedagógico* (BUENO, 1996) e o *habitus docente* (SARTI, 2020), formulações que oferecem importante embasamento ao tema desta pesquisa, visto que interferem diretamente na atuação docente.

Silva (2005, 2011) aponta que os professores apresentam comportamentos que possibilitam aos observadores identificarem a profissão a qual pertencem, antes mesmo do dado ser revelado. A pesquisadora destaca que durante a formação inicial, licenciandos estruturam um *habitus estudantil*, ao modo que o *habitus professoral* só será desenvolvido posteriormente no e com o exercício da docência (SILVA, 2005, 2011). Partindo dessa prerrogativa, pode-se afirmar que o exercício profissional e o cotidiano da profissão interferem no *habitus* dos professores. Assim, estagiários ainda estão imersos em um *habitus estudantil* - que não é definitivo, mas exige um longo caminho de vivências profissionais para transformar-se em *habitus docente*. Essa questão nos possibilita pensar nos processos de socialização profissional docente, foco desta pesquisa.

Se na formação inicial, na universidade, o licenciando está inserido no mundo do *habitus estudantil*, é somente na escola, durante seu estágio supervisionado, que ele se aproxima brevemente do *habitus* do professor. Dessa forma, é possível afirmar que o estágio é uma etapa potente na socialização pré-profissional dos estudantes, contribuindo para seu repertório ligado à prática docente e sendo o principal elo entre o conhecimento acadêmico e a escola.

Assim, o conceito de *habitus* contribui para que busquemos discutir processos de socialização profissional docente e a incorporação de uma estrutura estruturante de identidade docente.

Sarti (2020) explica que

[...] a formação docente, entendida como um processo de socialização dos agentes em um *habitus* específico, constitutivo e constituído pela docência, pressupõe oportunizar aos futuros professores vivências ligadas ao magistério que ultrapassem aquelas que mais comumente as instituições formativas são capazes de lhes oferecer [...] Trata-se de um processo invulgar, que requer um contato sistemático do estudante com as atividades, rotinas e relações com as quais os professores se envolvem cotidianamente (SARTI, 2020, p. 306).

Nesse sentido, uma formação de professores que permita aos licenciandos uma atualização de disposições, avançando de um *habitus estudantil* (SILVA, 2005) para um *habitus docente* (SARTI, 2020), pressupõe efetivos processos de socialização profissional, entre docentes de diferentes gerações, fomentando “transformações importantes relativas às concepções, práticas e estruturas que atualmente orientam o trabalho que desenvolvemos nas instituições” (SARTI, 2020, p. 312).

O *ethos* ligada a certo *habitus* docente integra o processo de formação das disposições que estruturam as das ações dos professores que, por sua vez, atuam na construção da escola. Quando assumem uma nova tarefa, em seu trabalho docente, os professores recorrem às disposições já estruturadas, formadas em suas experiências anteriores, , por exemplo, suas experiências enquanto estagiários, um dos objetos investigados nesta pesquisa.

Ao considerarmos o *habitus docente* como “estrutura estruturada e estruturante” dos comportamentos, atitudes e escolhas feitas pelos professores, temos um *ethos* com “dimensão plural, pois também se organiza de acordo com o grupo cultural, no qual o professor está atuando. Portanto, ele se pluraliza o tempo todo” (MACEDO; OLIVEIRA, 2017, p. 45). Convém assim, dialogarmos sobre o espaço do *ethos* docente enquanto fundamento identitário na atuação dos professores que recebem estagiários. A investigação buscou identificar elementos ligados ao *ethos* de uma cultura de formação docente ligada ao modelo profissional de formação de professores, neste caso, por parte das professoras que já se aproximaram dessas representações durante seus estágios.

Hermann afirma que “nenhuma orientação normativa ou substância do sujeito sustenta o *ethos*, a não ser seu próprio acontecimento histórico” (2008, p. 18).

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo será descrito o caminho percorrido durante a pesquisa. Pautamo-nos em uma perspectiva qualitativa, fundamentada na compreensão do conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas relações cotidianas (ANDRÉ, 2013). Consideramos que essa abordagem, em consonância com o referencial teórico escolhido, explicitado no tópico anterior, contribua para uma discussão pertinente sobre o objeto investigado nesta pesquisa.

As pesquisas de abordagem qualitativa contribuem para um objetivo, segundo Minayo (2014), que é o de compreender “o sentido que os sujeitos atribuem a suas ações, representações, sentimentos, opiniões e crenças” (p. 1105). A autora destaca que, para que esse objetivo seja alcançado, é importante que os indivíduos e os grupos sociais sejam sempre considerados em seu meio e em sua história (MINAYO, 2014).

As pesquisas qualitativas têm como objetivo investigar de que modo os sujeitos consideram uma experiência, uma ideia, um evento ou casos em que o foco é a “demonstração lógica das relações entre conceitos e fenômenos, com o objetivo de explicar a dinâmica dessas relações em termos intersubjetivos” (MENDES, 2006, p. 11).

Nesse sentido, André (1995) afirma que as pesquisas qualitativas buscam os significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações e relações, através da presença de dados predominantemente descritivos (LÜDKE E ANDRÉ, 1986).

Gaskell (2002) reitera que pesquisas qualitativas fornecem “os dados básicos para o desenvolvimento e compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivação em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos” (p. 65).

Os próximos parágrafos irão detalhar fases da pesquisa, a preparação e realização da coleta de dados, os critérios para escolha dos participantes, a descrição dos participantes e a abordagem utilizada para análise dos dados.

Para iniciar o percurso metodológico, optamos por uma revisão de literatura que possibilitasse explorar especificidades do projeto de estágio investigado, apoiada em Sarti (2009; 2013), Cyrino (2012; 2016), Araújo (2014), Bueno (2016). A revisão permitiu

compreender melhor aspectos do projeto investigado nesta pesquisa e resultados já encontrados, conforme abordamos na seção anterior, “O contexto da pesquisa”.

Além da revisão literária dos trabalhos mencionados, realizamos também uma preparação para as atividades empíricas e o trabalho em campo.

Durante a elaboração do projeto desta pesquisa, no início de 2020, prevíamos realizar as atividades empíricas da pesquisa, por meio de entrevistas, junto a professores e estagiários das cinco escolas municipais que, todos os anos, vinham oferecendo e recebendo estagiários de Pedagogia para o estágio supervisionado de prática de ensino. No entanto, a pandemia de COVID-19 fez com que a ideia inicial precisasse ser reformulada.

Conforme mencionado, o projeto de estágio, referencial empírico desta pesquisa, está em desenvolvimento há dezessete anos. Desde seu início, dezenas de professores, todos os anos, aceitavam o convite para serem parceiros do projeto, recebendo estagiários de Pedagogia em suas classes. Assim, as escolas e os professores parceiros participaram dessa etapa do processo formativo da maioria dos licenciandos do curso, desde a implantação do projeto.

Muitos estagiários, após concluírem sua graduação, tornaram-se professores nas mesmas escolas em que cursaram seus estágios, recebendo novas gerações de estagiários e consolidando um ciclo que fomentou as primeiras questões desta pesquisa.

Como citado anteriormente, a pandemia de COVID-19 exigiu que o projeto de pesquisa fosse adaptado. As cinco escolas parceiras permaneceram fechadas, por mais de um ano, seguindo as normativas oficiais. Os professores e alunos passaram a realizar suas atividades pela Internet. Os estágios presenciais foram interrompidos.

Em outubro de 2021, as escolas da rede municipal de ensino passaram a retomar, de forma gradativa, suas atividades presenciais. No entanto, ao atualizarmos nossa lista de escolas parceiras, professores e estagiários com os requisitos necessários para participarem da pesquisa, observamos uma mudança significativa no cumprimento do estágio por parte dos licenciandos.

No período de fechamento das escolas e da universidade, no qual todos permaneceram cumprindo suas atividades de modo remoto, pela Internet, muitos estudantes

retornaram à sua cidade natal, necessitando, em muitos casos, assumirem novos postos de trabalho, devido à crise econômica-sanitária pandêmica. Com a reabertura das escolas, as vagas de estágio surgiram novamente, mas poucos estagiários puderam ocupar essas vagas, pois precisavam estagiar em outras cidades da região. Uma das escolas parceiras, que habitualmente oferecia dezenas de vagas de estágio, recebeu apenas dois estudantes inscritos para cursar o estágio. Em outras escolas, não houve nenhum estagiário com disponibilidade para realizar o estágio, naquele semestre.

Desse modo, a lista de participantes foi reformulada. Entre as cinco escolas parceiras do projeto, duas escolas receberam estagiários e tinham professores que cumpriam os requisitos para participar das entrevistas.

Assim, iniciamos o preparo das documentações necessárias, enquanto aguardávamos a reabertura das escolas, para a coleta de dados. O primeiro percurso foi submeter um requerimento para realização da pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Após aprovação do CEP, sob parecer n. 50708621.2.0000.5465, submetemos também um requerimento junto à Secretaria Municipal da Educação (SME), solicitando autorização para a pesquisa nas escolas do município.

Com o aceite da SME, entramos em contato com as gestoras escolares para apresentar a pesquisa e solicitar o contato dos professores, possíveis participantes. Essa etapa teve início no primeiro semestre de 2022, com a reabertura total das escolas e o início da disciplina de estágio, no curso de Pedagogia. Relembramos que, ainda em razão da pandemia de COVID-19, o número de escolas participantes precisou ser reduzido. Algumas escolas que tradicionalmente eram muito optadas pelos licenciandos estagiários, em anos anteriores, no semestre da coleta de dados não receberam estagiários, inviabilizando as entrevistas nesses locais. Foi possível notar, na disciplina de estágio supervisionado de prática de ensino, que muitos estudantes cursaram seus estágios em diferentes cidades da região. Dessa forma, a coleta de dados foi realizada em duas escolas municipais, cujos estagiários e professores preenchiam os critérios necessários, a serem justificados à frente.

Ressaltamos que, ao entrar em contato com as gestoras escolares para explicar a pesquisa, a aceitação foi muito favorável e receptiva. Nas duas escolas, as gestoras prontamente receberam a solicitação e agendaram os encontros da pesquisadora com as professoras, dando indícios de vínculo com o projeto de estágio junto à universidade.

Com referência a coleta de dados em campo, utilizamo-nos de entrevistas semiestruturadas. A entrevista, na concepção de construção de conhecimento sobre um objeto, é a estratégia mais usada nas pesquisas qualitativas empíricas, de acordo com Minayo (2018). A autora aponta que, ao optar por essa técnica de geração de dados, o pesquisador busca construir informações sobre um objeto investigado. André (2013, p. 100), no mesmo sentido, afirma que nas pesquisas qualitativas que objetivam “revelar os significados atribuídos pelos participantes ao caso investigado, a entrevista se impõe como uma das vias principais”. Minayo destaca ainda que a entrevista pode gerar material para análise dos dados de duas maneiras: por meio de informações e dados disponíveis também em outros tipos de fontes ou pela relação direta do indivíduo entrevistado à uma realidade vivida por ele (2018, p. 12).

Nesta pesquisa, consideramos que os participantes são únicos, com saberes particulares de quem vivenciou os dois tipos de experiências: a de ser estagiário e a de ser professor que recebe o estagiário, ambas no mesmo projeto. Por essa razão, as entrevistas ocorreram com esses participantes por sua relação com uma realidade conhecida por ele, como fundamenta Minayo (2018).

Alinhado às pesquisas científicas de temáticas sociais e humanas, o conjunto de dados reunidos pode ser definido como um conjunto de dados subjetivos, pois são uma representação da realidade a partir das circunstâncias e atribuições estabelecidas pelos sujeitos.

A opção pela entrevista semiestruturada, na coleta dos dados, transcorreu por entendermos que essa técnica contemplaria mais amplamente os assuntos e hipóteses pressupostos. Minayo (2018, p. 13) explica que as entrevistas semiestruturadas combinam um roteiro de questões previamente formuladas com questões abertas, permitindo maior controle sobre o que se pretende investigar. Para a autora, esse tipo de entrevista dá espaço para o pesquisador formular questões pertinentes, que não estavam no roteiro, assim como alenta uma espontaneidade que permite ao entrevistado falar de suas relevâncias (MINAYO, p. 13).

Durante o período em campo, foram utilizados como recursos o gravador de voz, mediante autorização dos participantes. As entrevistas foram agendadas previamente, em horário definido pela gestora escolar.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi lido e assinado por todos os participantes. No TCLE, os participantes foram informados sobre o risco de constrangimento e desconforto durante a pesquisa e sobre as providências para minimizá-los. As questões da entrevista foram restritas ao tema da investigação e não incidiram sobre assuntos pessoais ou especialmente constrangedores. Com o intuito de garantir privacidade aos participantes, bem como a confidencialidade e sigilo dos mesmos na divulgação da pesquisa, os nomes dos professores e estagiários foram substituídos por pseudônimos. As escolas serão mencionadas como Escola 1 e Escola 2. Além disso, as opiniões foram respeitadas e a fidelidade de declarações está sendo mantida no tratamento dos dados. Assegurou-se também o direito dos participantes solicitarem esclarecimentos sobre a pesquisa, recusarem-se a responder perguntas, suprimirem qualquer informação oferecida, podendo inclusive recusarem-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou penalidade.

Para iniciar a escolha dos participantes, selecionamos primeiramente a universidade e o curso de graduação que oferece o programa de estágio abordado. Pesquisas realizadas por Cyrino (2012; 2016), Araújo (2014) e Bueno (2016) com participantes envolvidos no mesmo programa de estágio apontam resultados importantes no que se refere a como são as relações entre os professores mais experientes e estagiários. Considerando que a docente responsável pela disciplina propõe um trabalho de parceria entre o professor da escola e o estagiário há dezessete anos, sentimo-nos motivados a investigar se esses estágios supervisionados de prática de ensino podem atuar como um vetor para a demarcação de um lugar mais ativo de professores na formação de futuras gerações de profissionais. Os professores, que foram estagiários do mesmo programa, demonstram mudanças na constituição de um novo modelo profissional de formação docente, após dezessete anos?

Ainda como critério para seleção dos participantes, para as entrevistas, selecionamos professores que já participaram do projeto de estágio investigado, durante sua formação inicial, e atualmente, como professores em exercício, recebem novos estagiários do curso de Pedagogia em suas aulas. Selecionamos, também, duas estagiárias que acompanharam as docentes entrevistadas ao longo de seu estágio supervisionado de prática de ensino. Consideramos que esses critérios são necessários para discutir as questões da pesquisa. Deste modo, o grupo de participantes da investigação ficou organizado conforme o quadro abaixo.

ENTREVISTA 1 Professora, 35 anos Graduação em Pedagogia 2006-2009 Ingressou na rede municipal em 2010	ENTREVISTA 2 Professora, 28 anos Graduação em Pedagogia 2013-2016 Ingressou na rede municipal em 2017
ENTREVISTA 3 Estagiária, 23 anos Ingressou na Graduação em Pedagogia em 2020	ENTREVISTA 4 Estagiária, 22 anos Ingressou na Graduação em Pedagogia em 2020

Quadro 1 – Participantes da pesquisa

5.1 Realização das entrevistas

A primeira entrevista ocorreu na Escola 1 (UE1)¹. Conforme mencionado, selecionamos duas escolas para participar, visto que ambas foram escolhidas por estagiários e têm, em seu corpo docente, professores que atendem os critérios necessários. O horário da entrevista estava agendado, após contato com a coordenadora pedagógica. Ao chegar na escola, me apresentei à secretária, que foi ao pátio localizar a professora. Rapidamente, a Professora 1 (P1)² foi ao meu encontro e me convidou para ir até a sala de aula, pois ela estava disponível para conversar comigo, enquanto a turma estava na aula de Educação Física.

A Professora 1 permitiu a gravação da entrevista, após assinatura do TCLE. A entrevista durou cerca de trinta minutos. Ela terminou sua formação inicial, na universidade, em 2010 e, atualmente, recebe uma estagiária de Pedagogia em suas aulas. Durante a entrevista, a professora respondeu todas as perguntas detalhadamente, mostrou-se tranquila e motivada a contribuir com os dados para a pesquisa. P1 ressaltou que recebe estagiários do projeto investigado há 12 anos.

² O nome das escolas e dos participantes da pesquisa foram substituídos por numerais, a fim de assegurar o sigilo dos professores e estagiários, conforme determinado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A segunda entrevista ocorreu na Escola 2 (UE2). A participante foi a Professora 2 (P2). A professora me recebeu durante seu horário de estudo (HTPI) e também aceitou a gravação. Em 2017 ela terminou a graduação em Pedagogia e, atualmente, também recebe uma estagiária do curso em sua turma. A entrevista durou cerca de quarenta minutos. A Professora 2 também respondeu todas as perguntas, mostrou-se confortável em participar e disposta a minuciar suas falas. P2 recebe estagiários do projeto investigado há 5 anos e mostrou-se solícita em contribuir com a pesquisa.

No manejo dos dados obtidos na fase de entrevistas com as professoras, percebeu-se a necessidade de ampliação dos dados de pesquisa, especialmente no que se refere a uma possível aproximação das professoras à figura do professor formador de campo. Por essa razão, optamos por entrevistar também duas estagiárias que cursaram seu estágio curricular de prática de ensino, do curso de Pedagogia, nas turmas das professoras participantes.

Assim, a terceira entrevista ocorreu com a estagiária que acompanhou a Professora 1, na Escola 1. A Estagiária 1 (EP1) optou por realizar a entrevista de forma *on-line*. Dessa forma, agendamos e a entrevista foi realizada pela plataforma Google Meet, com duração de aproximadamente onze minutos. A EP1 respondeu todas as questões, de forma sucinta, mas mostrou-se confortável e interessada em contribuir para a pesquisa.

A Estagiária 2 (EP2) também solicitou a entrevista de forma *on-line*. A entrevista foi realizada pela plataforma Zoom e durou cerca de vinte e três minutos. EP2 acompanhou a Professora 2, na Escola 2, durante seu estágio, e respondeu as questões de maneira detalhada.

As entrevistas foram transcritas e podem ser consultadas nos apêndices deste relatório.

Os quadros a seguir apresentam as questões norteadoras, que guiaram o roteiro de entrevistas com as participantes.

Roteiro de entrevistas (Professores)
1 – Em sua formação docente na universidade houve estágios? Como eles ocorreram?
2 – Você acha que foi importante para a sua formação?
3 – Por que você decide receber estagiários em sua classe?
4 – Em que ano você concluiu a graduação em Pedagogia? Foi na grade curricular atual?
5 – Você já recebeu estagiários de quais cursos e instituições? Sabe dizer quantos estagiários já recebeu? Lembra-se dos nomes?
6 – O que você espera do estagiário durante a realização do estágio em sua classe?
7 – Como você insere o estagiário em sua rotina como professora? Que atividades ele realiza em sua classe?
8 – Você contou como é a rotina com os estagiários, que eles participam de outras atividades como reuniões de pais, poderia falar mais sobre como é a comunicação entre vocês, se há mais atividades importantes?
9 – Você lembra alguma experiência ou episódio interessante na relação com estagiários para contar nesse momento?
10 – Qual você considera ser a importância da sua atuação, como professora, na formação do estagiário ao recebê-lo em sua classe?
11 – E para teu trabalho como professora, qual a importância de receber estagiários em sua classe?
12 – O que você acha que falta para os estágios serem mais efetivos, diferentes da sua experiência quando licencianda?

Quadro 2 – Roteiro de entrevistas com os professores

Roteiro de entrevistas (Estagiárias)
1 – Qual a importância do estágio, para você, no curso de Pedagogia?
2 – Você tem outra atividade além do curso de Pedagogia e os estágios? Trabalha em outra área?
3 – As atividades que você desenvolveu, durante o estágio, corresponderam às suas expectativas? O estágio aconteceu como você imaginava?
4 – Conte um pouco mais sobre sua relação com a professora. Ela deixava você mais “livre” em sala de aula ou ficava sempre orientando o que você deveria fazer, por exemplo?
5 – Você sentia que suas tarefas e atividades eram planejadas pela professora ou ela decidia na hora o que você poderia fazer e contribuir?
6 – Além da sala de aula, você conseguiu acompanhar a professora em outras atividades na escola?
7 – Quando você estava na escola, você tinha alguma referência do “ser” professor? Pensava em alguém?
8 – Além da professora que te recebeu em sala de aula, você conseguiu se relacionar com outros professores da escola?
9 – Você acha que essas referências influenciarão sua prática quando você for professora e receber estagiários para acompanhá-la?

10 – Você acha que a quantidade de horas de estágio, proposta pela universidade, é ideal? Possibilitou conhecer bem a escola?

Quadro 3 – Roteiro de entrevistas com os estagiários

5.2 Organização e apresentação dos dados

Para organizar, apresentar e analisar os dados desta pesquisa qualitativa, tomamos como referência a Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin.

Na investigação dos dados de pesquisas qualitativas existem possibilidades e abordagens diversas. Entretanto, esta pesquisa se detém, para a interpretação dos dados, ao referencial da Análise de Conteúdo, de Bardin, que favorece uma investigação mais apurada sobre os significados observados nas relações entre professores e estagiários.

Para Bardin (2011), a Análise de Conteúdo consta em:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 47).

A utilização da Análise de Conteúdo prevê três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamentos dos resultados (inferência/ interpretação).

A primeira fase, denominada pré-análise, se caracteriza como uma fase de organização. Nela estabelece-se um plano de trabalho, preciso, com procedimentos definidos, ainda que haja possibilidade de alterações. Na pré-análise ocorre a *leitura flutuante*, descrita por Bardin como uma “leitura intuitiva, muito aberta a todas as ideias, reflexões, hipóteses [...]” (BARDIN, 2011, p. 75). Essa leitura permite um contato inicial com documentos que serão analisados, fomentando o levantamento de objetivos e hipóteses de pesquisa e facilitando a elaboração de indicadores para a futura análise dos dados.

Iniciamos o trabalho reunindo os documentos a serem analisados, no caso desta pesquisa, as entrevistas. As entrevistas foram transcritas, constituindo parte do corpus da investigação. Com os dados transcritos, realizamos, a *leitura flutuante* das entrevistas.

Após a primeira fase ser finalizada, foi iniciada a definição de categorias, que surgiram das questões norteadoras e das hipóteses, possibilitando um trabalho de

organização dos dados por temas. Os temas que se destacaram foram recortados “do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidades de codificação para o registro dos dados” (BARDIN, 2011, p. 100).

As categorias podem surgir a partir do referencial teórico em que a pesquisa está fundamentada. Porém, Lüdke e André (1986) explicam que as categorias podem se alterar ao longo do processo de exploração dos dados.

Após finalizar a exploração do material e identificação de categorias temáticas, conforme Bardin propõe, iniciamos a análise dos dados e a organização dos resultados.

5.3 Resultados

Após as primeiras etapas do processo de análise de conteúdo: leitura, exploração do material, definição de categorias iniciais, seguimos para a exploração dos dados.

Para iniciar a exploração dos dados, as categorias iniciais foram descritas de acordo com a interpretação do conteúdo dos depoimentos das participantes e dos conceitos teóricos aos quais identificamos uma referência no discurso das participantes.

Sistematizamos as categorias em tabelas, destacando ideias, subcategorias e conceitos norteadores para discussão. Após essa etapa, selecionamos ideias e conceitos que eram mais recorrentes para produzir um texto descritivo e interpretativo, com apontamentos. Nesta etapa, algumas unidades de análise constituíam unidades de registro, que são “segmentos específicos do conteúdo para fazer as análises, determinando, por exemplo, a frequência com que aparece no texto uma palavra, um tópico, um tema, uma expressão, uma personagem ou um determinado item” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 42). As demais unidades de análise constituíam unidades de contexto, que propõe a análise do “contexto em que determinada unidade ocorre, e não apenas sua frequência” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 42).

Durante a escrita do texto, os depoimentos foram constantemente retomados para leitura, para que mais detalhes implícitos pudessem ser revelados. Os textos foram produzidos, inicialmente, separados por participante, e, em seguida, um novo texto foi produzido para que pudéssemos relacionar os dados observados em cada análise.

As categorias iniciais emergiram a partir dos referenciais teóricos nos quais esta investigação está pautada. Durante a escrita do texto, as categorias passaram por um processo de julgamento “quanto à sua abrangência e delimitações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 43), até chegarem à definição de categorias apresentada neste trabalho.

A partir desses procedimentos de análise, iniciamos a discussão disposta nesta seção.

Os próximos subitens apresentarão como as participantes responderam as questões propostas na entrevista e como reconhecem o seu papel junto aos estagiários.

Professora 1

No período em que a entrevista foi realizada a Professora 1 (P1) estava há doze anos no magistério.

Ainda na licenciatura em Pedagogia, P1 foi estagiária no projeto de estágio em questão.

Quando questionada sobre as lembranças desse período, P1 afirmou que teve boas experiências, enquanto foi estagiária. Ao longo dos diferentes estágios no curso, ela estagiou em três escolas diferentes, todas da rede municipal de ensino, onde atualmente trabalha como professora. No período em que a pesquisa foi realizada, era responsável por uma turma de 3º. Ano do Ensino Fundamental, na qual recebia estagiários de Pedagogia.

Sobre a importância dos estágios em sua formação inicial, P1 relatou que foi muito importante e que tem “boas lembranças”. A professora destacou que por meio da experiência de estágio, ela conseguiu vivenciar elementos da realidade escolar, focalizando a área da Educação Especial, onde sua participação foi mais ativa, visto que têm conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras). A professora afirmou que, não raras vezes, escolas não apresentam problemas e dificuldades cotidianas aos estagiários, mas que, em suas experiências, ela pôde conhecer “a realidade”:

[...] muito, muito importante. Eu pude acompanhar, assim, bastante da realidade, a questão da Educação Especial, também estive bem próxima, pude ver bem o dia a dia e achei que pude também participar e contribuir de alguma forma. Eu percebi que não foi aquelas coisas que, muitas

vezes, a gente vê mascarado. Assim, vamos preparar porque naquele dia ela vai. Se eu precisava fazer alguma troca de dia também, não tive problemas. Foi super legal. (P1, 2022)

É possível observar que o estágio, para a professora, representa a possibilidade de ter acesso ao que ela denomina “realidade”.

Quando questionada sobre os motivos de aceitar receber estagiários anualmente, agora como professora na rede municipal de ensino, P1 afirmou que a principal razão é “mostrar a prática” para os estagiários. Segundo a professora, a teoria é importante, mas o aprendizado de ser professor ocorre no cotidiano escolar. P1 destaca que a “real formação” ocorre quando prática e teoria são complementares:

[...] assim, eu tive como experiência desde sempre, a teoria é bacana, mas a gente só aprende a ser professor no dia a dia, com a prática. Se você não tiver, se você não unir aquilo que você tem na teoria com a prática, eu acho que não tem uma real formação ali. Então acho importantíssimo o estagiário ter, a gente receber estagiário e ele poder acompanhar também nossa realidade, além de contribuir para a formação. Acho que toda profissão tem que ter o estágio, toda profissão que você vê, você tem o estagiário, porque senão você não tem a.. Não estou conseguindo inventar a palavra hoje. Ah, tem que unir a prática e a teoria. Não tem jeito. Você precisa conhecer a realidade, a gente sabe que não está fácil. (P1, 2022)

Os depoimentos de P1 sugerem que, na visão da professora, a prática é a possibilidade de aprender a “ser professor”. Ela destaca seguidamente que “a gente só aprende a ser professor no dia a dia, com a prática”, que “você precisa conhecer a realidade” e que ela se organiza para que os estagiários “acompanhem o que a gente está vendo, o dia a dia, a rotina dos alunos”.

Outro aspecto destacado pela Professora 1 refere-se ao seu papel na formação dos estagiários, visto que, segundo a professora, em todas as outras profissões, os profissionais mais experientes também recebem estagiários: “toda profissão tem que ter o estágio, toda profissão que você vê, você tem o estagiário”.

Ela recebe estagiários há cerca de doze anos, integrando essa tarefa de receber estagiários ao conjunto de suas atribuições docentes: “só espero contribuir pra formação

deles mesmo, que realmente eles se sintam acolhidos por mim, que estando comigo tenha contribuição pra formação deles”. O depoimento da professora indica sua inclinação profissional por receber os estagiários.

Quando questionada sobre as relações mantidas com os estagiários em sala de aula, P1 destaca a importância de que se sintam acolhidos. A professora reafirma que seu papel é “mostrar a realidade” da rotina do professor aos estagiários, incluindo as dificuldades, quando alguma aula não acontece como planejada:

[...] que realmente eles se sintam acolhidos por mim, que estando comigo tenha contribuição pra formação deles [...] A gente combina, vamos receber estagiário, vamos tratar com respeito, assim como me tratam. Mas no dia a dia acompanha o que está acontecendo, tem dia que deu certo a atividade, tem dia que não dá! (P1, 2022)

Ao ser indagada sobre o planejamento para receber os estagiários, a Professora 1 explica que não faz alterações em seus planos de aula em função da presença dos estudantes. O estagiário, ao chegar, acompanha a aula que estava já programada, pela professora, para o dia. No entanto, ela demonstra preocupação em fazê-los se sentirem como “professores”, apoiados por ela: “deixo interagir, no que precisar, e deixo também um pouco eles sentirem, não sozinhos né, mas didaticamente trabalhando com eles”.

Nota-se que a professora revela intenção de integrar o estagiário à rotina da turma e, portanto, na relação pedagógica. Seus depoimentos sugerem, ainda, que ela reconhece seu lugar ativo na formação dos estudantes.

Os momentos em que o planejamento prevê a presença dos estagiários são aqueles em que ocorrem as “regências” – aulas planejadas pelos estagiários, seguindo o programa da disciplina de estágio, da universidade. P1 destaca que são momentos de parceria, quando ela e os estagiários se unem para planejar aulas juntos:

[...] a gente deixa, mas a gente vê que a maioria do pessoal acaba meio retraído. Ai, eu chamo – olha, você não quer vir aqui dar uma olhadinha nesse aluno? Você não quer vir aqui me ajudar? – ou então como agora a gente faz, já tem um plano pra fazer em conjunto, então vamos combinar na hora que você faz isso, eu faço isso. A gente vai fazendo junto tudo. Auxiliando em alguma coisa, a pessoa vai contribuindo. É a parceria mesmo. (P1, 2022)

A professora parece optar por relatar experiências em que ela e as estagiárias trabalharam juntas, reforçando a hipótese de que seu trabalho é sustentado pela ideia de parceria. A docente utiliza a expressão "a gente" para descrever diversas situações: “a gente desenvolveu”, “a gente fez”, “a gente falou”, remetendo à ideia de parceria, central no projeto de estágio proposto pela universidade.

Quando indagada sobre a importância de sua atuação como formadora do estagiário, P1 não cita uma preparação específica para tal tarefa, embora tenha mencionado, em outros momentos, sua importância em contribuir para a formação dos estagiários.

P1, ao longo de sua entrevista, enfatiza diversas vezes que o estágio é importante para mostrar aos estagiários a “realidade”. A professora parece considerar que estágio é uma etapa da formação importante por possibilitar o contato com o “real” do trabalho docente, uma oportunidade de conhecer a natureza do trabalho:

[...] eu tento só que eles possam ver a realidade da sala de aula e que realmente sintam que é isso que eles querem e que possa ajudar eles a se programar pro dia de ver que não é um bicho de sete cabeças, não é uma coisa determinada que tudo que você põe no papel vai acontecer. Você tem, claro, que ter uma preparação. Mas você tem que estar aberto para as mudanças diárias que podem surgir, de um assunto surgem vários. (P1, 2022)

A docente salienta também que a presença do estagiário em suas aulas contribui não somente para a divisão de tarefas. Embora admita que a presença de uma pessoa a mais na sala possa contribuir com sua rotina, o mais importante do trabalho em parceria é, segundo seu depoimento, que o estagiário aprenda que “é difícil só um professor dar conta de tudo”. A busca, por parte da professora, por identificar o que o estagiário precisa ou pode aprender na situação de estágio sugere que ela partilhe de conteúdos ligados a uma cultura de formação profissional docente.

No decorrer da análise identificamos que, no caso focalizado, algumas categorias empíricas puderam ser destacadas do depoimento, quais sejam: 1. o estágio como possibilidade de oferecer aos estudantes uma “real formação”; 2. o papel do professor que recebe o estagiário; 3. os impactos do estágio para o trabalho docente e para a constituição da ideia de docência, como sistematizado no quadro a seguir.

CATEGORIAS EMPÍRICAS IDENTIFICADAS		
O estágio como possibilidade de oferecer uma “real formação” aos estagiários	Papel do professor que recebe o estagiário	Impactos do estágio para o trabalho docente e para a ideia de docência
-O estagiário deve acessar a “realidade” da escola e do trabalho docente; -O estagiário deve “participar”, “interagir”, “contribuir”; -O estagiário deve vivenciar algo como uma simulação de inserção profissional de modo que possa “aprender a ser professor” e “sentir” se quer ser professor; -O estagiário deve conhecer elementos da natureza do trabalho e dos saberes docentes;	-"Contribuir" para a formação dos estudantes; -“Acolher” o estagiário; -“Trabalhar didaticamente” com os estagiários; -Estabelecer “parceria” com o estagiário;	-“Escolher” receber estagiários anualmente amplia o trabalho docente, agrega mais uma tarefa ao cotidiano do professor.

Quadro 4 – Categorias identificadas na entrevista 1 (Professora 1)

Conforme será detalhado a seguir, as mesmas categorias empíricas foram identificadas na entrevista realizada com a Professora 2.

Professora 2

A Professora 2 também foi aluna de graduação em Pedagogia, pela mesma universidade, e participou do projeto de estágio investigado, cumprindo os requisitos necessários para participar desta pesquisa. Ela concluiu a graduação em 2017.

Ao ser questionada sobre suas experiências durante o estágio supervisionado, P2 explicou que não foi uma “experiência boa”, pois não se sentiu de fato acolhida na escola. Mencionou que estava sempre presente fisicamente, mas sem acolhimento, sem integração com o grupo:

[...] não foi uma boa experiência, porque eu não me senti acolhida, como se fosse só uma pessoa a parte, sabe? E agora, como professora, tenho uma visão diferente de integrar as pessoas. O período de estágio é muito curto e eu ficava como um bracinho a parte ali, sempre presente, mas nunca incluída. Era uma situação desconfortável. (P2, 2022)

A partir do depoimento da docente, depreende-se que ela diferencia a ação de “receber” o estagiário da ação de “acolher” o estagiário. P2 informou também que atualmente é mais comunicativa, no exercício do magistério, e tem uma visão diferente do estágio, procurando sempre integrar os estudantes.

Quando indagada sobre a importância dos estágios em sua formação, P2 afirmou que, sem dúvidas, entrar em contato com a prática foi importante, por, segundo a professora, “não ficar somente na teoria”. Ela destacou a importância de entrar em contato com “a realidade da escola”, pois é um caminho diferente na aprendizagem da docência:

[...] é a possibilidade de você entrar em contato com a prática. Não fica apenas na teoria. Na escola, as coisas caminham um pouco diferente, então essa possibilidade de ter contato com o real fez toda diferença. O tempo passa muito rápido, mas esse contato com a prática e com a realidade da escola foi muito significativo. (P2, 2022)

Observamos, neste último trecho do depoimento de P2, que a professora sugere um tipo de formação construído junto à “prática”. Conforme nossa primeira categoria empírica destacada - o estágio como possibilidade de oferecer aos estudantes uma “real formação” – P2 consente com P1 ao propor uma formação a partir da realidade escolar.

Sobre as motivações para receber, atualmente, estagiários em sua classe, a Professora 2 justificou que vê a tarefa de receber estudantes como uma “função social”. Para ela, ainda que não seja uma obrigação formal, receber estagiários é sua “função”, enquanto professora, porque um dia ela já esteve no lugar de estudante:

[...] eu penso que é uma função social, na medida em que também sou professora e um dia fui recepcionada por outros professores. Penso que, claro, não sou obrigada, mas tenho essa função de participar da formação. Eu até dizia, quando era estudante, que quando recebesse estagiários eu seria diferente, ia procurar integrar, contar tudo que acontece, porque não é somente a aula, têm as reuniões, o contato com os pais, eles precisam participar. Eu diria que faço isso por minha função social com a formação dessas pessoas. (P2, 2022)

É importante destacar que a tarefa de receber e acompanhar os estagiários, na rede municipal de ensino participante da pesquisa, é uma atribuição voluntária e opcional. Não

há alterações na carga horária e remuneração dos docentes ao participar do projeto. Os professores da escola podem optar por acolher os estudantes em suas classes ou não. No caso das duas professoras participantes da investigação, ambas declararam que recebem os estagiários anualmente.

P1 e P2, ao escolherem a tarefa de receber/acolher estagiários, todos os anos, parecem integrar essa “função social”, como referido por P2, ao seu trabalho docente cotidiano. As duas professoras demonstram clareza de suas possibilidades e responsabilidades ao participarem da formação dos estagiários.

Observamos que, desde quando era licencianda, P2 planejava receber estagiários, propiciando-lhes experiências mais formativas do que aquelas que ela teve nos estágios que realizou na graduação. . Reforçando o que chamou de “função social” do professor, P2 disse que estimula seus estagiários a participarem de todas as tarefas do professor, incluindo reuniões de estudo e com os pais de alunos. A professora busca integrar sua função social de receber estagiários ao seu trabalho docente, cotidiano.

Quando questionada sobre suas expectativas em relação ao posicionamento do estagiário em sua classe, P2 respondeu que espera que o estudante esteja disposto a “participar”. Afirmou que alguns estágios são muito pontuais, mas que, se possível, busca fazer um trabalho mais amplo. Exemplificou com o caso da última estagiária que recebeu. P2 contou que, com a estagiária mencionada, procurou trabalhar, além da regência, a parte de comunicação com os alunos, a circulação pela sala de aula, a disponibilidade para experienciar todas as situações. A professora afirmou que, devido a pandemia de COVID-19, aumentou o número de reuniões com as gestoras escolares e familiares de alunos, e a estagiária sempre era convidada a participar dessas vivências, assim como reuniões coletivas de HTPIs e ensaios de datas comemorativas:

[...] eu espero que eles realmente estejam dispostos a participar. Alguns estágios são bem pontuais, é observação, depois regência, só isso. Mas eu tentei, com minha estagiária desse ano, para que ela pudesse trabalhar a parte de regência, envolver a parte de comunicação com as crianças, circular pela sala, conversar com as crianças e comigo. Penso que é essa disponibilidade de participar de todas as situações. Inclusive, esse ano, ainda com reflexos da pandemia, tivemos reuniões individuais com a direção, a coordenadora, várias famílias, pelas dificuldades que tem surgido aqui, e ela (estagiária) acompanhava todos

esses momentos, pra vivenciar tudo [...] A questão do planejamento também, as reuniões coletivas ela conseguiu participar, ensaio de festa junina, HTPIs, pedi para ela participar para ela sentir como é, tudo que eu consegui incluir ela, eu inclui. (P2, 2022)

Sobre sua relação com os estagiários em sala de aula, mais especificamente sobre a delegação de tarefas, P2 contou que, em um primeiro momento, já avisa o estagiário que não gosta que ele fique no fundo da sala, porque, dessa forma, as crianças ficam de costas para ele. P2 prefere que o estagiário a acompanhe em frente aos alunos, para que tenha uma visão melhor da sala, permitindo visualizar as reações dos alunos:

[...] inicialmente, eu falo algumas questões sobre a sala né, por exemplo, a questão do estagiário ficar no fundo da sala, não gosto muito, porque as crianças ficam de costas para ele. Se ele ficar do meu lado, por exemplo, ele tem uma visão diferente da sala, ele consegue ver a reação das crianças em diferentes situações. (P2, 2022)

Em consonância com seu depoimento, notamos uma estratégia formativa assumida pela docente ao orientar seus estagiários. A forma de acolher e conduzir o estudante de Pedagogia, ao longo da aula, demonstra uma intencionalidade formativa, uma preocupação em aproximá-lo do papel de professor.

Assim como P2, P1 também indicava o estágio como possibilidade de experimentar a docência, sentir-se professor: “deixo interagir, no que precisar, e deixo também um pouco eles sentirem, não sozinhos né, mas didaticamente trabalhando com eles”.

A professora 2 explicou também que, ao perceber inseguranças na postura do estudante, ao se integrar com o grupo, sempre faz direcionamentos, o convidando para ajudar em tarefas específicas, com grupos menores de alunos:

[...] inicialmente também, não de forma impositiva, mas eu coloco possibilidades, faço direcionamentos, como dizer – olha, me ajuda, eu vou nesse grupo e você vai naquele – ou se tem aluno que não está recebendo tão bem o estagiário, eu falo – tenta conversar mais com ele, se aproximar – faço direcionamentos. (P2, 2022)

Notamos que o ambiente está organizado e preparado para a atuação do estudante, indicando que há um planejamento, uma proposta formativa para acolher o estagiário.

Quando solicitada a contar uma experiência significativa com estagiários, P2 afirmou que, no último ano, a primeira regência de sua estagiária foi um momento importante. A professora contou que os alunos estavam com muitas expectativas, pois era uma aula “surpresa”, e que, ao final, foi uma experiência muito acolhedora para as crianças e para a estagiária:

[...] penso que foi muito interessante a primeira regência dela. Nós colocamos muita expectativa de como seria, eu coloquei a rotina, mas não escrevi que seria a aula dela, coloquei vários pontinhos, as crianças ficaram fazendo várias suposições. Os alunos estavam com muita expectativa para a aula dela, mas, ao mesmo tempo, tinham consciência que tinham que respeitar, porque, quando ela se apresentou, ela disse que estava aprendendo a ser professora. Então penso que esse dia foi uma situação interessante, embora a classe estivesse agitada, minha turma gosta de falar, ela sentiu a agitação, mas nos demos muito bem, ela é tranquila como eu. Foi uma situação interessante, as crianças estavam com muita expectativa e acolheram muito bem essa pessoa nova na sala. (P2, 2022)

Em relação ao seu papel na formação do estagiário, P2 reforçou que é importante ajudar o estudante a “articular teoria e prática”. P2 contou que, durante sua formação inicial, foi estimulada a desistir da profissão, por ser nova e ter possibilidades de mudar de carreira profissional, mas não seguiu esses conselhos e, hoje, prefere recepcionar seus estagiários de maneira diferente, mostrando o “real”:

[...] penso que é importante para ajudá-lo a articular um pouco teoria e prática. Quando a gente chega na escola, é sempre o mesmo discurso – nossa, você é tão nova, o que está fazendo na escola? Poderia escolher outra coisa – Eu não segui o discurso, senão nem estaria na escola, mas me cabe mostrar a importância da função, apresentar o real. (P2, 2022)

A Professora 2 afirmou que compreende os motivos de alguns colegas de profissão não aceitarem receber estagiários em suas classes. P2 explicou que a entrada e saída de um estagiário no grupo, por tempo determinado, causa grande movimentação na rotina da sala de aula, as crianças ficam mais agitadas, o planejamento muda, impondo dificuldades ao trabalho do professor responsável pela classe. Todavia, a professora disse que gosta de

trabalhar em grupo e que imprevistos são comuns, então ter estagiários a ajuda a pensar em novas possibilidades:

[...] eu gosto muito de receber estagiária, mas esse ano consegui notar um aspecto que pode ser por isso que algumas professoras não aceitam. Essa questão de alguém novo entrar na sala, ficar um tempo e depois sair, causa uma movimentação absurda na rotina que a gente cria. É uma agitação com as crianças, muda o planejamento, então posso dizer que entendo as professoras que se recusam. Mas eu gosto dessa movimentação, imprevistos fazem parte, fazem a gente pensar em novas possibilidades. Eu gosto muito de trabalhar em grupos e esse momento, com estagiário na sala, é maravilhoso, porque ajuda meu trabalho sim. (P2, 2022)

P2 finalizou a entrevista afirmando que a mudança nos estágios deve partir da recepção nas escolas. Para a professora, os professores da escola responsáveis por acompanhar os estagiários deveriam participar de cursos, congressos, mais articulados com a universidade, colaborando com o percurso profissional do estudante:

[...] olha, acho que o maior problema é na recepção da escola. Em relação aos estagiários que já recebi, nunca tive problema. Mas, não sei se seria possível, se é muito utópico, mas as professoras que recebem estagiários tivessem uma permissão pra receber esses estagiários, fossem a congressos, em contato com a universidade. Há expectativas sobre isso também, não somos obrigadas a nada, mas receber estagiários e deixar no fundo da sala cortando papelzinho, vai influenciar todo um percurso profissional. (P2, 2022)

Abaixo observamos as categorias identificadas na entrevista de P2.

CATEGORIAS EMPÍRICAS IDENTIFICADAS		
O estágio como possibilidade de oferecer uma “real formação” aos estagiários	Papel do professor que recebe o estagiário	Impactos para o trabalho docente e para a ideia de docência
-O estagiário deve acessar a “realidade” da escola e do trabalho docente;	-"Contribuir" para a formação como uma ‘função social’ ligada à docência;	-“Escolher” receber estagiários anualmente amplia o trabalho docente, agrega

-O estagiário deve “participar”, “interagir”, “contribuir”; -O estagiário deve vivenciar algo como uma simulação de inserção profissional de modo que possa “aprender a ser professor” e “sentir” se quer ser professor; -O estagiário deve conhecer elementos da natureza do trabalho e dos saberes docente; -O estagiário deve ser acolhido e não apenas recebido pelo professor da turma.	-“Acolher” o estagiário; -Trabalhar com os estagiários; -Estabelecer “parceria” com o estagiário; -Estar preparado para essa atribuição; -Estar preparado para “acolher” o estagiário requer um preparo especial; -Estar em contato com a universidade.	mais uma tarefa ao cotidiano do professor; -"Contribuir" para a formação como uma ‘função social’ ligada à docência (ampliação da ideia de docência, incluindo a formação das novas gerações de professores).
---	--	--

Quadro 5 – Categorias identificadas na entrevista 2 (Professora 2)

No decorrer das análises, encontramos elementos e enunciados que se aproximam de ideias centrais do projeto de estágio investigado.

A primeira ideia faz referência ao *acolhimento* do estagiário por parte do professor em exercício na escola. A ideia de acolhimento é proposta no projeto de estágio da universidade e trabalhada junto aos seus participantes.

P1 cita seu objetivo de que os estagiários “realmente eles se sintam acolhidos” por ela. Ao final de seu depoimento, ela reforça que suas turmas “acolhem muito bem os estagiários”. Essa categoria empírica mostra-se presente também no discurso da outra professora participante. P2 declara que não se sentiu “acolhida” quando realizou o seu estágio, descrevendo a experiência como “eu ficava como um bracinho a parte ali, sempre presente, mas nunca incluída”. Atualmente ela conta que “tem uma visão diferente de integrar as pessoas”. Nesse sentido, observamos que as duas professoras dão indícios de que distinguem a ação de “receber” estagiários da ação de “acolher” estagiários. Ambas optaram por “acolher” as estagiárias e não somente “receber” as estudantes. O acolhimento parece ser algo agregado aos seus papéis como “professoras parceiras” no estágio (BENITES, 2012).

Sarti e Araújo (2016) explicam que a “recepção” dos estagiários é um nível “inicial e elementar” (p. 178) de envolvimento dos professores no estágio. Para as autoras,

Trata-se da autorização para entrada e permanência do estagiário em sala de aula para que ele observe de maneira passiva as aulas e práticas dos professores, ou, conforme indicação da instituição de formação inicial, realize regências preparadas sem a participação do professor da classe. Tal modalidade de atuação no estágio reduz-se a permitir ao estagiário o cumprimento da carga horária e das atividades exigidas pela universidade (SARTI; ARAÚJO, 2016, p. 178)

A proposta de “acolhimento” orienta um nível de envolvimento mais efetivo entre professores e estagiários.

Nessa modalidade de colaboração, o professor da classe envolve-se com o estágio, interage com o estagiário e interfere de forma deliberada nos rumos do trabalho. Ele se vê na posição de realizar intervenções formativas junto com o estagiário, interferindo no processo e atuando na formação de um futuro docente. (SARTI; ARAÚJO, 2016, p. 178)

P1, assim como P2, evidencia que “acolheu” sua estagiária durante o período que a estudante a acompanhou, convidando-a a participar e interagir com a turma, possibilitando sua ligação com os alunos, dando orientações sobre as tarefas docentes. A atuação das professoras apresenta similaridades no que se refere ao trabalho proposto pelo projeto de estágio da universidade.

Outra ideia central para o projeto de estágio da universidade é a de “parceria” entre estagiários e professores. A proposta prevê que professores e estagiários estabeleçam uma parceria, realizando conjuntamente o planejamento de aulas, atividades com os alunos, construção de relatórios.

Ao nos debruçarmos sobre os depoimentos das duas professoras entrevistadas, notamos indícios de que as duas docentes procuram atuar estabelecendo parcerias com os estagiários. P2 afirma que tem a expectativa de que os estudantes “estejam dispostos a participar” e que gosta “muito de trabalhar em grupos e esse momento, com estagiário na sala, é maravilhoso, porque ajuda meu trabalho sim”. A professora conta que buscou incluir a estagiária em todos os momentos, incluindo o planejamento de aulas, reuniões de estudo, festas escolares, reuniões com pais de alunos, indicando uma parceria nas tarefas docentes.

P1, em sua entrevista, descreve algumas situações de parceria com a estagiária, incluindo o termo “parceria” em sua fala. A professora explica que, em muitas ocasiões, conta com a presença da estudante:

eu chamo – olha, você não quer vir aqui dar uma olhadinha nesse aluno? Você não quer vir aqui me ajudar? – ou então

como agora a gente faz, já tem um plano pra fazer em conjunto, então vamos combinar na hora que você faz isso, eu faço isso. A gente vai fazendo junto tudo. Auxiliando em alguma coisa, a pessoa vai contribuindo. É a parceria mesmo. (P1, 2022)

Ao declarar que “já tem um plano pra fazer em conjunto”, P1 faz alusão ao projeto da universidade, que propõe a construção de um trabalho em conjunto entre os professores e estagiários, o qual conduz a essa parceria. Ressaltamos que, no caso das duas professoras, a parceria não se limitou aos planos de aula e relatórios a serem desenvolvidos em conjunto, para a disciplina de estágio. Professoras e estagiárias dão indícios de que a parceria se estendeu a outras situações em sala de aula, como na divisão de tarefas relacionadas ao ensino, o atendimento aos alunos, correções de atividades, preparação de materiais. Assim, o acolhimento das estagiárias e a construção de parcerias parece ter influência das propostas de estágio da universidade. Esse é um aspecto pertinente, posto que nos modelos tradicionais de estágio não se privilegia o acolhimento dos licenciandos e esse tipo de parceria entre docentes e estagiários.

Nesse sentido, identificamos também que as professoras disponibilizaram seu tempo e atenção para trabalhar junto aos estagiários. Os momentos de parceria demandaram, por parte das professoras,

uma relação de companheirismo bastante específica, um acompanhamento formativo cujo foco está no futuro da existência do acompanhado que, neste caso, é o estagiário. Em tal relação, aquele que acompanha (a professora parceira) coloca à disposição do acompanhado condições necessárias para que ele possa descobrir suas possibilidades, organizando situações propícias para a formação ou aproveitando as situações favoráveis (SARTI, 2013, p. 94).

As duas professoras participantes parecem reconhecer as estagiárias como parceiras. Da mesma forma que a chegada das estudantes indica que o processo de “recepção” se aproxima mais de um “acolhimento formativo” (SARTI; ARAÚJO, 2016), a presença das estagiárias nas atividades cotidianas da classe ultrapassa a barreira da observação das aulas. Pressupõe-se que as ações empregadas pelas docentes, suas escolhas profissionais, possam indicar a circulação de elementos do *ethos* de uma cultura de formação alinhada ao modelo profissional de formação. As duas professoras indicam escolhas profissionais conscientes em relação ao processo formativo das estudantes e não um relacionamento de mera “camaradagem” (BENITES, 2012; CYRINO, 2016).

A atuação consciente das professoras se evidencia também ao explorarmos seus discursos acerca do papel do professor que recebe estagiários. As duas professoras, ainda que não tenham seus papéis de formadoras reconhecidos institucionalmente, mencionam em seus depoimentos tarefas cotidianas próximas daquelas exercidas por formadores de campo.

P1 se propõe a trabalhar “didaticamente com eles”, ao descrever sua relação com os estagiários. A docente também prepara o ambiente para acolher os estudantes: “a gente combina, vamos receber estagiário, vamos tratar com respeito, assim como me tratam”. Mesmo sem um currículo sistematizado para formar os estudantes e dando indícios de ações, por vezes, intuitivas, ela parece integrar essa tarefa ao seu papel docente. No entanto, declara que “nunca parou para pensar nisso”.

P2 reúne novos elementos ao dialogar sobre o papel dos professores que recebem os estagiários. Ela ressalta que essa é sua “função social”, pois “também sou professora e um dia fui recepcionada por outros professores”. As declarações da docente nos aproximam das ideias de uma formação fundamentada no processo de socialização entre as gerações de profissionais.

Essa premissa também é citada no depoimento de P1, que afirma que “toda profissão tem que ter o estágio, toda profissão que você vê, você tem o estagiário”.

Ao evidenciar essa “função social” dos professores, na formação de novas gerações de profissionais, P1 e P2 novamente dão indícios da proximidade e circulação de um *ethos* ligada ao modelo profissional de formação docente, pois sugerem: 1. a participação ativa dos professores da educação básica na formação de seus pares, alternando essa responsabilidade com a formação acadêmica-científica; 2. a valorização da formação prática, dando relevo ao espaço escolar.

Outro aspecto ressaltado por P2 foi a necessidade dos professores que recebem estagiários terem seu papel reconhecido, sistematizado. A professora afirma que os docentes que recebem estagiários em suas classes deveriam ter “uma permissão pra receber esses estagiários, fossem a congressos, em contato com a universidade”. Ela sugere uma formação específica para esses professores formadores.

O destaque de P2 acerca da formação dos professores formadores nos remete a mais um elemento próximo do modelo profissional de formação: a institucionalização do professor que recebe o estagiário.

O projeto de estágio, referencial empírico desta investigação, tem como pressupostos a “existência de uma cultura profissional específica do magistério; o papel dos professores na produção dos saberes sobre o ensino e a escola como eixo da formação docente” (SARTI, 2009, p. 133). Nesse sentido, os depoimentos das duas professoras parecem alinhados, também, à proposta de estágio da universidade. No papel de professoras que recebem os estagiários, no âmbito do projeto, as docentes sinalizam partilhar de um *ethos* que reconhece a importância da função, assim como a potencialidade da escola e do estágio na formação de licenciandos.

Conforme previsto no projeto desta pesquisa, realizamos entrevistas também com estagiárias do curso de Pedagogia. A seguir detalharemos os depoimentos de duas estudantes do curso de Pedagogia, participantes da investigação.

Estagiárias 1 e 2

A primeira participante, a Estagiária 1, finalizou o 6º semestre da licenciatura e realizou seu estágio curricular em uma escola da rede municipal de ensino.

Quando questionada sobre a importância do estágio em sua formação inicial, a Estagiária 1 (EP1) explicou que foi muito importante, pois foi seu primeiro contato com uma sala de aula, visto que ela trabalha em outra área, além de cursar a universidade.

[...] para mim foi importante porque eu trabalho em outra área, não faço nada relacionado à Pedagogia. Então, até o momento do estágio obrigatório, eu não tinha tido nenhum contato com sala de aula e muitas das atividades, até o 5º semestre, que foi quando começou, eu não podia participar. Por exemplo, a professora perguntava “o que vocês fazem quando ocorre tal situação na sala de aula?” e noventa por cento da sala já fazia estágio bem antes e eu não podia participar porque eu não tinha essa vivência. O mais importante foi isso. Não digo que foi fácil, porque eu trabalho. Então, colocar na balança o trabalho, o estágio e a faculdade presencial foi muito difícil, muito cansativo, eu já falei várias vezes que, se tivesse que escolher, não sei se eu teria feito, se não fosse obrigatório, mas pelo cansaço mesmo porque eu não podia abrir mão do meu emprego. Mas vendo agora que eu terminei, foram alguns meses que, assim, me sinto mais forte por ter passado por isso e por ter conseguido passar por isso e eu faria de novo, do jeito que foi. Foi importante pra mim, nesse quesito, de saber que eu consigo e eu tive experiências que eu não teria se fosse por minha escolha. Ainda bem que eu não tive que escolher. (EP1, 2022)

A EP2, por sua vez, destacou o estágio como um momento para se aproximar de experiências que ocorrem somente na escola, diferente da formação na universidade, focalizando, também, o trabalho dos professores:

Então, a vivência do estágio foi super importante porque a gente vê, na prática, como é o dia a dia em sala de aula. [...] Quando eu começar a trabalhar em escolas, talvez interfira na minha visão, mas a teoria acaba sendo submissa. Na prática, é muito difícil colocar em face aquilo que a gente discute. As demandas de um professor em sala são muito difíceis, é bem pesado lidar com todas as crianças, as particularidades. Quando a gente fala nas crianças individualmente, não pensando só no coletivo, aí você tem vinte crianças para pensar individualmente... Fora a questão da documentação, são muitas coisas que os professores fazem. A gente acaba não vendo isso na faculdade, porque é diferente em cada município, cada escola funciona de um jeito, fica difícil também para a faculdade passar isso. Então ir lá (na escola) e ver deu um choque de realidade, mas também me deu muita certeza da profissão que eu quero seguir. Eu achei super legal a experiência de estar com as crianças. Eu peguei duas salas diferentes, porque a primeira professora virou coordenadora em outra escola, eu precisei mudar. Então, eu comecei no 5º ano, depois fui para o 3º. Então, eu pude vivenciar duas pedagogias diferentes, duas práticas diferentes, duas turmas diferentes também, uma mais velha e outra mais nova. Então, foi uma experiência legal, que me deu muita luz, como realmente é e, apesar de ser bem difícil, acho que a gente é bem capaz de conseguir exercer nossa função. (EP2, 2023)

A EP1 também foi questionada sobre suas expectativas em relação à realização do estágio. Afirmou que, no início do estágio, não sabia como agir na escola, mas, ao longo do processo, parece ter se aproximado mais dos alunos e da professora que a recebeu.

Era como eu imaginava. Eu esperava um pouco mais de autonomia, eu acho. Demorou um pouco para eu conseguir passar as coisas para a turma, para a professora sentir confiança em mim também, porque eu falei para ela que era minha primeira experiência. Demorou um pouco nisso, dela conseguir me passar algumas atividades, para eu passar pra eles. Mas, no final do estágio, eu já estava corrigindo lição na lousa. Acho que só no começo, que eu não tinha ideia do que esperar, eu não sabia como ela ia me introduzir na sala, como eu ia agir com as crianças, se tinha uma prova, eu não sabia se eu podia chegar e falar com a

criança. Eu estava totalmente perdida. Mas foi dentro da minha expectativa o que eu fiz. (EP1, 2022)

Para a EP2, o que surpreendeu foi o aprendizado ocorrido ao longo do estágio. Segundo a estudante, ela e os colegas de turma tinham expectativa de realizar outras atividades durante essa etapa de sua formação.

A gente, quando conversava muito sobre estágio, nos outros anos (da faculdade), a gente brincava que ia trabalhar de graça, mas acho que mudou muito minha percepção porque sinto que a gente deu trabalho, não trabalhou... A gente que deu trabalho! Porque, assim, a professora foi muito parceira, eu precisei muito da ajuda dela, a professora da sala, eu ficava muito atrás dela perguntando, mandando e-mail, mandando minhas ideias, para compartilhar e sinto que ela foi muito essencial. Acho que eu dei mais trabalho para ela do que trabalhei. Foi um aprendizado mesmo! A gente tinha essa visão mesmo de que iria lá (na escola) achando que, essas coisas que geralmente pedem aos estagiários, um monte de coisas pra ajudar o professor, e não foi assim minha vivência, foi bem diferente. Eu sei de algumas colegas que não foi assim, foi bem chatinho, mas as professoras do meu estágio foram muito parceiras, realmente me ensinaram algo. Uma vez, a professora me pediu para cortar algo, e ficou pedindo desculpas, porque era algo que ela não queria me colocar para fazer isso, mas ela estava precisando ser rápida, e aí nós duas ficamos lá cortando coisas e conversando. Eu ajudei ela e ficamos conversando, mas nunca foi no sentido de explorar o estagiário, foi algo bem de ensinar mesmo, e, nesse momento, ficamos conversando e trocando experiências. A minha visão que mudou foi essa. Achei que, eu via como algo superficial, algo que a faculdade obriga a gente a fazer, atrapalha de certa forma, porque eu tive colegas que precisaram sair do emprego, por conta do contrato de estágio, outras daquela forma que a escola fez comigo o contrato, mas muitas precisaram largar o emprego, que era como elas se mantinham, outras moram com os pais, mas era um dinheirinho que elas tiveram que abrir mão para fazer o estágio. Então, a gente começou com essa visão muito ruim, porque algumas pessoas precisaram abdicar de coisas, aumentar mais essa carga, já tinha trabalho, faculdade, mas, apesar de ser bem cansativo, foi algo de aprendizado mesmo, eu gostei bastante, não foi nada como eu estava imaginando. Foi bom, porque eu imaginava algo mais difícil. (EP2, 2023)

A Estagiária 1 também contou como era sua participação nas atividades do grupo. Segundo a licencianda, a professora, quando necessário, pedia sua ajuda e propunha algumas atividades.

Assim, tinha dia que eu ficava mais sentada, só observando. Mas tinha dia que eu via que a sala estava mais em polvorosa. Nossa, 25 crianças para 1 professora, meu deus! Ai ela me pedia, falava assim “você pode me ajudar nisso? você pode me ajudar naquilo?”. Ai pedia para um aluno com dificuldade menor, que eu poderia ajudar, virava para ele e falava assim “ela pode te ajudar”, ai eles vinham até mim. Ela sempre usava esse caminho. (EP1, 2022)

No mesmo sentido, a EP2 destacou as tarefas que realiza em sala, a pedido da professora, que procurava integrá-la ao grupo:

[...] ela me ajudou a me inserir na turma, pedindo para eu sanar dúvidas. Quando ela estava com algum aluno, fazendo alguma coisa, se alguém chamava ela, ela pedia para eu andar pela sala, ajudar alunos. Ela também tinha uma maneira de avaliação que ela sentava com grupo de três, quatro alunos e fazia avaliação com eles. O restante da sala fazia outra atividade. Nesse momento, eu ficava andando e ajudando. Eu sentia sim que ela fazia isso de forma intencional, querendo que eu tivesse um relacionamento com as crianças. Aí era assim de ficar andando e conversando com eles, atendendo, tinham momentos que eles me chamavam, outros chamavam a professora. Ela nunca demonstrou ficar brava, nada. Teve até um aluno, em específico, que a avó dele disse que ele não estava gostando de me ter na sala, era estranho para ele, aí ela me disse “acho que você vai precisar conquistar o coraçãozinho dele”. Eu comecei a dar mais atenção para esse aluno com a matéria, perguntando se precisava de ajuda, aí ele foi sabendo mais, e deu tudo certo! Ela foi me ajudando a conseguir entrar na turma. Me acolheu no grupo. (EP2, 2023)

Em relação ao planejamento dessas atividades, cumpridas pela estagiária, EP1 explicou que a professora solicitava sua participação quando a situação era convidativa, parecendo não ter um roteiro ou preparação específicos para receber um estagiário.

Acho que ela via no que mais estava precisando, sabe? Não acho que ela preparava as atividades para que eu tivesse o meu papel. Ela preparava as atividades da sala e, conforme surgiam dificuldades, ela ia me encaminhando. (EP1, 2022)

EP1 explicou também quem eram suas principais referências quando se aproximava da função de professora no estágio, de quem lembrava e quais comportamentos influenciavam suas ações.

Eu sempre lembrava né, eu sempre lembro, faço comparações. Tipo, meu professor “x” fazia isso. Principalmente assim, acho que é uma coisa que acaba se tornando hábito, de comparar salas. Ah, aquela sala já está lendo, escrevendo à caneta. É uma coisa que, no processo enquanto estamos na escola, acontece muito, independente se está no infantil, no fundamental, até o médio. Professor sempre compara. É uma coisa que sempre me pegava, de ver a comparação entre as salas, de presenciar. Eu sempre lembrei das minhas professoras. (EP1, 2022)

Sobre sua relação com outros professores da escola, EP1 afirmou que também convivia com eles, na sala dos professores, no intervalo das aulas. A estagiária não conseguiu participar dos horários de estudo coletivos (HTPC), porque ocorriam em seu horário de trabalho.

[...] durante o intervalo das crianças, eu sempre ficava com eles na sala dos professores, eles me incluíam na conversa, me chamavam “a estagiária ainda não sabe disso” e falavam do prefeito, da secretaria de educação, nunca me excluía [...] O HTPC era no meu período de trabalho, eu não conseguia ir, e reuniões de pais não lembro quando teve alguma, se fui informada. (EP1, 2022)

A EP2, entretanto, explicou que participou de muitas atividades, acompanhando a P2, fora da sala de aula, e que, nesses momentos, também sentia que estava aprendendo.

Eu fui também no HTPI. Nesse momento, ela ficava lá fazendo algumas coisas e me mostrando, explicando o que estava fazendo, documentos, relatórios, ia me mostrando, eu ia lendo e analisando. Eu também participei de reuniões com pais, acho que duas reuniões particulares, somente eu, ela e a coordenadora com os pais. Ela perguntava para os pais, na verdade, duas mães, se eu poderia participar, e elas deixaram. Então, eu participei, tratavam de assuntos específicos de cada criança. Aprendi como a professora interagia com a mãe, como a coordenadora interferia... Teve também reunião particular com a coordenadora, porque estavam fechando o semestre, aí precisavam fazer parecer, relatório de aluno, essas coisas. Aí eles faziam, entregavam para a coordenadora e ela fazia essa reunião para esclarecer o que precisava mudar, coisas que precisavam falar e outras não, dava um *feedback*. Eu participei disso também. Eu participei também de reunião de pais. Dessa eu participei somente do começo da reunião porque depois tinha prova na faculdade, não pude ficar até tarde. Mas eu peguei o comecinho, colhendo assinaturas, ela (professora) explicando os níveis de alfabetização das crianças, explicando que nos relatórios eles iam ver isso, isso é o que eu

lembro agora. Participei também de HTPC, dois, eu acho. (EP2, 2023)

EP2 explicou que, quando for professora, pretende receber estagiários, porque considera um papel importante.

[...] futuramente, desenvolvendo a prática, eu gostaria. É uma forma de contribuir para a formação dos outros, assim como contribuíram para a minha. As professoras que me receberam foram incríveis. Elas são alunas da Unesp, as duas fazem doutorado. Na verdade, agora, (são) mais pesquisadoras né. Então, são pessoas que estavam no mesmo ambiente que eu, também começaram no mesmo ambiente, e eu aprendi muito. Foi muito legal a prática delas, tudo mais. Quero receber sim estagiários para contribuir para a formação deles. (EP2, 2023)

Em relação ao tempo de estágio, EP1 destacou sua dificuldade em realizar três atividades concomitantes, ou seja, trabalhar, cursar a universidade e cumprir suas horas de estágio. No entanto, afirmou que o estágio de prática de ensino, referencial desta pesquisa, contribuiu para sua formação e poderia ser mais longo, embora sua rotina, especificamente, tenha o obstáculo do horário de trabalho.

Assim, pra minha rotina, coube mais do que perfeito, porque, se fosse mais, talvez eu não desse conta dos dias que eu tivesse que me ausentar. Mas, para uma pessoa que estuda à noite, mas não tem outras atividades durante o dia, talvez encaixasse melhor. Eu, pra falar a verdade, faria bem mais tempo do estágio que fiz semestre passado do que desse. Agora é estágio de gestão e os diretores são muito ocupados, não tem como me manter lá para eu ver as atividades dele. É dividido igualmente, 150 horas de estágio, mas nesse não precisava de tanto, pra falar a verdade, e o outro, se eu tivesse mais tempo, teria me desenvolvido mais. Quando você “pega o tranco” na sala, eles já te veem como uma figura que pode ensinar, não uma amiga, acaba o estágio. (EP1, 2022)

Abaixo detalhamos as categorias identificadas nas entrevistas das duas estagiárias.

CATEGORIAS EMPÍRICAS IDENTIFICADAS	
A dimensão escolar como importante influência na formação dos licenciandos	Papel do professor que recebe o estagiário

ESTAGIÁRIA 1	ESTAGIÁRIA 1
-Conhecer o ambiente escolar, o futuro local de trabalho, seu funcionamento e especificidades; -Vivenciar algo como uma simulação de inserção profissional de modo que possa “aprender a ser professor” e “sentir” se quer ser professor; -Conhecer elementos da natureza do trabalho e dos saberes docente; -Possibilidade de ultrapassar elementos ligados ao <i>habitus estudantil</i> para estruturar disposições ligadas ao <i>habitus docente</i>; -Processo de iniciação na docência.	-Integrar o estagiário ao grupo; -“Acolher” o estagiário; -Estabelecer parcerias.
ESTAGIÁRIA 2	ESTAGIÁRIA 2
-Conhecer o ambiente escolar, o futuro local de trabalho, seu funcionamento e especificidades; -Vivenciar algo como uma simulação de inserção profissional de modo que possa “aprender a ser professor” e “sentir” se quer ser professor; -Conhecer elementos da natureza do trabalho e dos saberes docente; -Ressignificar o que é o estágio.	-Integrar o estagiário ao grupo; -“Acolher” o estagiário; -Estabelecer parcerias.

Quadro 6 – Categorias identificadas nas entrevistas das estagiárias

Ao explorarmos os depoimentos das estagiárias, podemos notar que o estágio representa, para elas, uma importante ponte, ou o elo, que possibilita a ligação de um contexto acadêmico ao do futuro local de trabalho.

Para estudantes que trabalham em outras áreas, como EP1, o estágio é assumido como a oportunidade de conhecer uma nova dimensão do ambiente escolar e “afastar-se de sua perspectiva discente para assumirem uma nova perspectiva, mais próxima à docência. Esse é um grande desafio, posto que os estudantes ainda não estão acostumados a se aproximar dos fatos escolares a partir da ótica docente.” (SARTI, 2013, p. 86). Os estagiários, como estudantes que ainda são, tendem a organizar suas ações a partir de um *habitus* estudantil (SILVA, 2005, 2011).

Para EP1, o estágio parece ter possibilitado uma maior integração nas aulas da universidade, posto que a estudante não conhecia as rotinas escolares e não interagiu em determinadas discussões: “não podia participar porque eu não tinha essa vivência”. Dessa

forma, iniciamos o estudo de nossa categoria – “A dimensão escolar como importante influência na formação dos licenciandos”.

Ao contrário de EP1, a outra estagiária participante, EP2, afirma que, antes do estágio curricular, já trabalhava como estagiária remunerada em outra escola. Assim, o estágio curricular supervisionado não foi seu primeiro contato com o ambiente escolar, mas, segundo ela, foi importante para ver “na prática, como é o dia a dia em sala de aula”.

Cyrino (2016) explica que nos modelos profissionais de formação, “a formação prática dos professores prioriza o espaço escolar como locus de formação, e não somente como aplicação da teoria, mas sim um lugar de aprendizagem da docência sob a orientação daqueles que vivenciam a escola” (p. 48). Essa premissa também é partilhada pelo projeto de estágio das estagiárias entrevistadas, posto que “a escola como eixo para a formação docente” é um de seus pressupostos (SARTI, 2009, p. 2).

Outra proposta do projeto de estágio, cursado pelas estudantes, é reconhecer os estagiários como iniciantes no magistério, tendo a oportunidade de experimentar processos envolvidos na “exploração” do trabalho docente. Ao longo dos depoimentos das duas estagiárias, observamos relatos de que ambas vivenciaram momentos de “inserção profissional”, quando tarefas e ações propostas pelas professoras possibilitavam se aproximarem do papel de professor. Assim, observamos que o estágio, no caso das participantes, parece cumprir seu papel de complementar a formação inicial, conforme pressuposto no projeto de estágio do curso de Pedagogia cursado por elas. A parceria escola-universidade é elemento central no projeto de estágio investigado e, através dos depoimentos das duas estudantes, é possível focalizar essa cultura do projeto presente no desenvolvimento das atividades das estagiárias.

Sarti (2009) afirma que essas experiências assumem importância ao oferecerem aos futuros professores “referências a partir das quais eles passam a considerar a docência” (p. 134). A partir dessas experiências, o estagiário consegue, também, transitar de um *habitus estudantil* a um *habitus docente* (SARTI, 2020), ou seja, experimentar ser uma “figura que pode ensinar”, como descrito por EP1.

Ainda sobre a aproximação com o “ser professor”, EP1 relata que a professora pedia para que ela ajudasse alunos com dificuldades e delegava outras tarefas docentes, como

corrigir atividades na lousa. Notamos que a professora empregou estratégias para escolher situações e desafios docentes que poderiam ser assumidos pela estagiária. A experiência da professora parece ter permitido que ela empregasse suas melhores estratégias.

Nesse sentido, EP1 declara que a professora “tinha um caminho” para suas ações. Notamos, assim, indícios de que as estratégias adotadas eram intuitivas e pautadas pelo *ethos* da cultura formativa que a docente parecia partilhar.

EP2 não soube afirmar se a professora que a acompanhou planejava suas ações para orientar os estagiários. Porém, em outros momentos, ela menciona certas situações de planejamento, como apresentar detalhes do semanário, combinar como serão as regências, pedir autorização para que a estagiária a acompanhe em reuniões. É possível notar, assim como na experiência de EP1, que há uma combinação de atitudes e atividades mais estratégicas com outras mais intuitivas. Todavia, nos dois casos, as professoras parecem se pautar num *ethos* de uma cultura formativa ligada a formação profissional docente.

As estratégias empregadas pelas duas professoras podem ser associadas a dois eixos do projeto de estágio investigado: a existência de uma cultura profissional específica do magistério e o papel dos professores como produtores de saberes sobre o ensino (SARTI, 2009, p. 2).

EP2 descreve uma situação em que, ao planejar uma aula, solicitou a opinião da docente sobre seu planejamento, pois “algumas coisas a gente viaja” e a professora sabe o que pode “dar certo”. Entendemos que a professora sabe oferecer auxílio, em situações como a narrada por EP2, por já ter estruturado disposições ligadas ao *habitus* docente, ao longo de sua carreira. A professora partilha de saberes próprios do magistério. Por sua vez, a estagiária diz “viajar” porque ainda não assumiu um ponto de vista pedagógico (AZANHA, 2000). O projeto de estágio revela, assim, seu potencial formativo, o de iniciar as estagiárias na cultura do magistério e a de valorizar a expertise das duas professoras.

A segunda estagiária entrevistada, EP2, informa que a professora que a acompanhou foi “muito parceira”. A ideia de parceria é central no projeto de estágio cursado pelas duas licenciandas. EP2 conta que precisou “muito da ajuda dela, a professora da sala, eu ficava muito atrás dela perguntando, mandando e-mail, mandando minhas ideias, para compartilhar e sinto que ela foi muito essencial”. Observamos, portanto, indícios de que a

relação entre as duas foi pautada em diálogo, trocas de experiências, configurando uma parceria, como propõe o projeto investigado.

Em outro momento, EP2 nos traz outro aspecto central do projeto de estágio investigado em seus relatos: o acolhimento. A estudante explicou que tinha uma visão diferente do estágio, a de que ia “trabalhar de graça”. Após iniciar seu estágio, ressignificou o papel do estágio em sua formação, pois percebeu que ela “deu trabalho” para a docente que a acompanhou. A estagiária mostra indícios, assim, de que a professora precisou acolhê-la, planejar e atuar em sua formação, ampliando o trabalho docente e agregando novas responsabilidades ao conjunto de tarefas que a docente já possuía.

A percepção dos estudantes de que iam “trabalhar de graça” em seus estágios, não raras vezes partilhada em cursos de licenciatura, nos remete a uma outra cultura de formação de professores, uma cultura que não coloca a escola como lugar de formação. Nessa perspectiva, o estágio perde sua dimensão formativa.

Indicando mudanças de opinião após cursar o estágio, EP2 descreve que, mesmo nos momentos de recortar e produzir materiais pedagógicos, percebia um comportamento “bem de ensinar mesmo” por parte da professora. Ela explica que, nessas ocasiões, a professora aproveitava o momento para conversar e trocar experiências sobre a docência. Sobre essa questão, Chartier (2000) esclarece que

[...] o fazer ordinário da classe não tem estatuto no discurso de transmissão do saber profissional gestado na instituição escolar. Com efeito, é largamente ignorado pelas instituições de formação que, ao longo de toda sua história, estão menos preocupadas em transmitir as táticas elementares que em anunciar a renovação das condutas pedagógicas ou didáticas. Deve ser abandonado ao ver fazer e ouvir dizer, às transmissões invisíveis que se fazem sobre o terreno nos contatos que se estabelecem entre professores tarimbados e professores iniciantes, na ocasião dos estágios práticos ou na vida cotidiana do estabelecimento escolar? Deve-se pensar que ele é, por natureza, dedicado a ser apagado [...] (CHARTIER, 2000, p. 164).

A estagiária revelou preocupação em explicar que a tarefa de “cortar algo” não foi um “trabalhar de graça”. Reforçou que “foi um aprendizado mesmo” e que as professoras que a acompanharam no estágio “realmente ensinaram algo”. Notamos, ao explorar esse

trecho do depoimento de EP2, que, assim como em outras partes dos relatos, algumas categorias de análise se encontram.

Ao analisarmos as percepções das estagiárias sobre seus estágios, temos indícios de que ambas experimentaram um

acolhimento do tipo formativo por parte das professoras (SARTI; ARAÚJO, 2016). Observamos também elementos do estabelecimento de parcerias com as docentes. O acolhimento e as parcerias são premissas do projeto de estágio desenvolvido no curso de Pedagogia e sua recorrência nos relatos das estagiárias sugerem que elementos dessa cultura formativa circulam nos estágios realizados.

Durante as análises encontramos, então, pistas que nos sugerem que importantes pressupostos do projeto de estágio, referencial empírico desta investigação, circulam no âmbito das atividades das quatro participantes.

Esse entendimento nos conduz a refletir sobre a proximidade de um *ethos* ligada a formação profissional docente circulando nas escolas parceiras. Por que as professoras utilizam as estratégias citadas na relação com suas estagiárias? Por que escolhem receber esses estudantes todos os anos? Temos elementos de um modelo profissional de formação nos estágios investigados?

6. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender os processos de apropriação e de circulação, entre professores da educação básica que recebem estagiários, de elementos ligados ao *ethos* de uma cultura formativa pautada por um modelo profissional de formação docente foi o foco desta pesquisa.

Partindo de um cenário em que o modelo profissional de formação docente ainda se restringe a projetos alternativos, elegemos como referencial empírico um projeto de estágio, de um curso de Pedagogia, que se propõe a ser um desses projetos.

Quando iniciamos esta investigação, nossos questionamentos se dirigiam para os processos de constituição da figura dos formadores de campo. Porém, ao traçarmos um possível percurso metodológico e projetarmos a coleta dos dados, optamos por reformular as questões iniciais, pois não teríamos todos os dados necessários para investigar as disposições ligadas à formação das professoras participantes.

Desse modo, nos propomos a compreender outras questões fundamentais acerca do projeto de estágio investigado, as quais teríamos uma melhor reunião de dados. Observamos que nossos dados poderiam contribuir melhor para uma pesquisa acerca de uma cultura formativa pautada por um modelo profissional de formação docente.

Nos dedicamos a entender se ao vivenciarem relações intergeracionais docentes durante seu processo de formação inicial, como estagiários, professores da educação básica poderiam se apropriar de um *ethos* ligada a essa cultura formativa. Buscamos compreender também como esse *ethos* se faz presente no modo como esses professores consideram o estágio supervisionado e seu próprio papel, ao receberem estagiários, futuros professores, em suas classes. Os principais pressupostos do projeto de estágio, nosso referencial empírico, apareciam na atuação dos professores e estagiários participantes? Uma nova questão mostrou-se principal.

Frente a essas questões seguimos o percurso metodológico exposto na Seção V.

Ao explorarmos e analisarmos o conjunto de dados reunidos, elencamos categorias que nos oportunizaram caracterizar aspectos presentes no trabalho docente das duas professoras entrevistadas, especialmente no que se refere ao espaço que tem o estágio em seu trabalho docente.

As entrevistas realizadas com as duas estagiárias também nos propiciaram compreender mais aspectos dessa etapa do processo formativo das estudantes, especialmente no que se refere ao projeto de estágio investigado.

Conforme discutimos ao longo deste trabalho, ainda que normativas oficiais e pesquisas na área educacional indiquem a importância de reconhecermos o potencial formativo dos estágios, novos modelos de formação profissional, no Brasil, ainda são iniciativas singulares, com grandes desafios superados, e que demandam esforços de permanência por parte de seus idealizadores.

Ainda não temos, em nossa legislação, definições e normativas mais claras sobre o papel da escola e dos professores formadores no desenvolvimento dos estágios. Temos estabelecidas apenas alusões sobre o espaço de cada um, favorecendo dúvidas que impedem cada ator de exercer seu papel da forma mais ativa.

No que se refere ao projeto de estágio investigado nesta pesquisa, observamos que as professoras participantes utilizam diferentes estratégias para acompanhar seus estagiários. Ainda que não tenham sua função de formadoras oficializadas, identificam um papel ativo para si mesmas frente à responsabilidade de formar novas gerações de docentes.

Os depoimentos das quatro participantes indicam que o estágio, no que tange ao projeto investigado, ultrapassa a observação da rotina, do ambiente e do movimento escolar.

As duas professoras ofereceram diversos indícios de preocupação com a formação das estagiárias, desde sua recepção e acolhimento até a oportuniza-las “sentir como é ser professor”.

Em consonância com as professoras, as estagiárias detalharam as vivências durante seus estágios, indicando que, mesmo sem ter uma formação específica para acompanhar

estagiários, as docentes parecem se apropriar da função, disponibilizando tempo e energia para “formar” as estudantes.

As duas professoras parecem se atentar para a integração das estagiárias às situações de sala de aula, ao relacionamento com os alunos, convidando-as sempre a participar das aulas. É possível notar que a presença das estagiárias não se limita à observação do ambiente. As docentes também procuram, como já mencionado, criar possibilidades para que as estudantes vivenciem algo como uma simulação de inserção profissional de modo que possam “aprender a ser professor” e “sentir” se querem ser professoras.

Observamos também, nos depoimentos, que as professoras citam diversas vezes a importância das estudantes acessarem a “realidade” escolar ou, como denominou P1, terem uma “real formação”. Esse aspecto reforça a hipótese de que, neste projeto, o estágio traz elementos de um modelo profissional de formação docente, aproximando o estagiário da profissão.

Foi possível identificarmos, assim, traços de um modelo de formação inicial que ultrapassa a mera recepção e observação, tão comum nos estágios tradicionais, fomentando momentos de parceria entre professores e estagiários (SARTI, 2009) que, possivelmente, oferecerão oportunidades para que os estudantes transitem entre seu papel de aluno e o papel de professor. As professoras, por sua vez, parecem incluir, no papel docente que assumem, tarefas ligadas à formação de novos professores. Há, desse modo, uma ampliação na percepção que as professoras têm do trabalho docente que realizam.. Após alguns anos acompanhando os estagiários, podemos inferir que as duas professoras já agregam essa função ao conjunto de tarefas docentes que realizam na escola.

Em relação aos objetivos previstos, a proposta de “parceria intergeracional”, da universidade, desenvolvida junto às turmas de Pedagogia, nos últimos dezessete anos, tem proposições que podem ser identificadas no desenvolvimento do modelo de estágio investigado.

Conforme detalhamos, as ações das duas professoras fazem alusão a fundamentos importantes do projeto de estágio investigado: o reconhecimento dos estudantes como iniciantes no magistério, uma relação estagiário-professor construída em parceria e uma “oportunidade formativa para as duas partes” (SARTI, 2009, p. 136).

Especialmente no que se refere ao objetivo central da investigação, observa-se que o *ethos* de uma cultura formativa pautada por esse modelo de formação tem elementos presentes nos depoimentos das quatro participantes.

Nesse sentido, além das ações das professoras apresentarem aspectos de um modelo profissional de formação, vale ressaltar que ambas assumem esse papel voluntariamente, todos os anos, fortalecendo a ideia de uma continuidade do trabalho. Depreendemos que as docentes já se apropriaram de elementos relativos a essa atribuição formativa em seu trabalho cotidiano. Parecem integrar essa “função social”, nas palavras de P2, ao trabalho docente porque partilham desse *ethos* de uma cultura de formação ligada ao modelo profissional do qual se apropriaram.

Em relação ao nosso objetivo central, podemos relacionar a atuação das professoras a diversos elementos de uma cultura formativa alinhada ao modelo profissional de formação docente. Dentre nossos achados pontuamos:

- a opção das professoras em dividir a responsabilidade pela formação das estagiárias com a universidade, reconhecendo que o estágio é central no processo formativo, devendo complementar a formação acadêmica;
- as docentes assumem esse papel todos os anos, sugerindo que essa prática é algo “naturalizado” para elas;
- as professoras e as estagiárias relatam situações em que ligam o papel das professoras a uma postura mais ativa na formação das futuras gerações de profissionais.

Entendemos que as experiências relatadas trazem elementos de um modelo profissional de formação de professores. Há elementos que apontam para experiências de alternância (ALTET, 2009) entre a escola e a universidade, com uma atuação mais efetiva por parte dos professores.

Consideramos que as duas professoras entrevistadas assumem, por vezes, posturas e atitudes formativas diante dos estagiários por meio de processos distintos, mas complementares: uma assumindo estratégias formativas, planejadas previamente e a outra de modo mais intuitivo. No entanto, nos dois casos parecem mobilizar o *ethos* dessa cultura de formação pautada pelo modelo profissional de formação docente,

trazendo elementos pressupostos no projeto de estágio que participaram no passado, como estagiárias, e, atualmente, como professoras parceiras.

Os elementos centrais para o projeto que orienta as atividades de estágio focalizadas estão presentes no modo com as professoras focalizadas consideram sua atuação na formação dos estagiários e como esses percebem sua atuação, pois as docentes:

- reconhecem a importância de promover um **acolhimento formativo** de seus estagiários;
- reconhecem a importância de estabelecerem **relações de parceria** com eles;
- buscam apresentar aos estagiários elementos da **cultura docente**;

Com tais apontamentos, nos questionamos: o que esses achados indicam sobre o espaço mais amplo da formação de professores?

Primeiramente, cabe reconhecer que a presença de elementos como os acima reunidos, que se mostram em consonância com o modelo profissional de formação docente, em experiências isoladas de formação, como no caso aqui focalizado, ainda não nos aproxima suficientemente de uma mudança mais efetiva na formação dos nossos professores. Nas nossas licenciaturas, é comum que as atividades acadêmicas previstas estejam desconectadas das experiências vividas pelos licenciandos nos estágios e nas horas de Prática como componente curricular (PCC). O papel dos professores da escola que recebem estagiários ainda não é objeto de normativas mais específicas e não integram as políticas de formação.

Assim, não parece ser tarefa fácil responder claramente sobre as contribuições deste estudo para o espaço das práticas e dos estudos sobre a formação docente. Mas esperamos, com esta investigação, contribuir para as discussões referentes aos estágios supervisionados de prática de ensino, sua organização, o papel dos professores na formação das futuras gerações docentes, refletindo sobre experiências que indicam as potencialidades de mudança de nossa cultura formativa no espaço das práticas e dos estudos sobre a formação docente.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. *Etnografia na prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

ANDRÉ, M. *O que é um estudo de caso qualitativo em Educação?* Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ARAÚJO, S. R. P. M. de. *Acolhimento no estágio: entre modelos e possibilidades de formação docente*. 2014. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2014.

AZANHA, J. M. P. *Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica*. São Paulo: Conselho Estadual de Educação, 2000.

BARDIN, L. *Análise do Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENITES, L. C. *O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em educação física: perfil, papel e potencialidades*. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2012.

BORGES, C. *A supervisão pedagógica na formação de docentes em educação física em Quebec*. Cadernos de Educação, n. 46, UFPel, 2013.

BOURDIEU, P. *Sociologia*. Ática, 1983.

BOURDONCLE, R. *Professionnalisation, formes et dispositifs*. Recherche et formation, Paris, n. 35, p. 117-132, 2000.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2020: resumo técnico. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Lei 11788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Seção 1, p. 1.

BUENO, B. *Autobiografias e formação de professores: um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério*. São Paulo, 1996. Tese (Livre Docência). Universidade de São Paulo.

BUENO, M. C. *Relações intergeracionais docentes e estágio supervisionado: um estudo sobre possibilidades e limites na formação de professores*. 2016. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2016.

CARLIER, G.; CLERX, M. *Dois caminhos para aproximar a universidade da escola: a equipe de supervisores de estágio e a formação continuada*. Pro-posições, v. 32, 2021.

CYRINO, M. *Formação inicial de professores: o compromisso do professor-colaborador e da instituição escolar no processo de estágio supervisionado*. 2012. 233 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2012.

CYRINO, M. *Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado: a construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular no curso de Pedagogia*. 345f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2016.

DAY, C. *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Portugal: Porto Editora, 2001.

FORMOSINHO, J. *Academização da formação de professores*. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora, 2009a, p.73-92.

GASKELL, G.; BAUER, M. W. (Org.) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. *Políticas docentes no Brasil: estado da arte*. Brasil: UNESCO, 2011.

HERMANN, N. *Ética: a aprendizagem da arte de viver*. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 102, p. 15-32, jan./abr. 2008

HUBERMAN, M. *O ciclo de vida profissional dos professores*. In: NÓVOA, A. (Org.) *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora, 1992.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, M.; OLIVEIRA, S. G. *Formação de professores: processos dialógicos com o ethos docente*. Revista Caderno Pedagógico, [S.l.], v. 14, n. 3, dez. 2017. ISSN 1983-0882.

MANNHEIM, K. *O problema sociológico das gerações*. In: FORACCHI, M. Mannheim. São Paulo: Ática, 1982.

MENDES, A. M. *Escuta e ressignificação do sofrimento: o uso de entrevista e análise categorial nas pesquisas em clínica do trabalho*. In: Soc. Brasileira de Psicologia Organizacional e do Trabalho (Org.), *Anais eletrônicos do II Congresso de Psicologia Organizacional e do Trabalho*. Brasília, 2006.

MINAYO, M. C. S.; GUERRIERO, I. C. Z. *Reflexividade como éthos da pesquisa qualitativa*. Ciência e saúde coletiva, 2014.

MINAYO, M. C. S.; COSTA, A. P. *Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa*. Revista Lusófona de Educação, n. 40, 2018.

NÓVOA, A. *Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas*. Educação e Pesquisa, São Paulo: FEUSP, v.25, n.1, p. 11-20, jan-jun,1999.

NÓVOA, A. *Novas disposições dos professores: a escola como lugar da formação*. Correio da Educação, n. 47, 16 de Fevereiro de 2004.

NÓVOA, A. *Devolver a formação de professores aos professores*. Cadernos de Pesquisa, PPGE/UFES, Vitória, 2012.

NÓVOA, A. *Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2010.

RIBEIRO, L. M. C.; LUCERO, A.; GONTIJO, E. D. *O ethos homérico, a cultura da vergonha e a cultura da culpa*. Psychê, 2008.

SARTI, F. M. *Parceria intergeracional e formação docente*. Educ. Rev. v. 25, n.2, p.133-152. 2009.

SARTI, F. M. *O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações*. Educação e Pesquisa, [S. l.], v. 38, n. 2, p. 323-338, 2012. DOI: 10.1590/S1517-97022012000200004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/47880>. Acesso em: 10 jan. 2021.

SARTI, F. M. *Relações intergeracionais e alternância na formação docente: considerações a partir de uma proposta de estágio supervisionado*. Cadernos de Educação UFPel, Pelotas, v. 46, p. 83-99, 2013.

SARTI, F. M. *O curso de pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização*. Edu. Pesquisa, v. 45, 2019.

SARTI, F. M. *Dimensão socioprofissional da formação docente: aportes teóricos e proposições*. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 50, n. 175, p. 294-315, Mar. 2020. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742020000100294&lng=en&nrm=iso. access on 21 Jan. 2021. Epub May 11, 2020. <https://doi.org/10.1590/198053146796>.

SARTI, F. M. *Relações intergeracionais no mercado brasileiro de formação docente: antigos e novos desafios a considerar*. Pro-posições, v. 32, 2021.

SILVA, M. da. *O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar em sala de aula*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 29, p. 152-163, 2005.

SILVA, M. da. *Habitus professoral e habitus estudantil: uma proposição acerca da formação de professores*. Educação em revista, v. 27, n. 3, p. 335-360, 2011.

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

TARDIF, M. *A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás*. Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, jun. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000200013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 11 jan. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200013>.

VASQUES, A. L. P. *Modelos de formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: pressupostos, ações e dispositivos formativos*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019.

VASQUES, A. L. P.; SARTI, F. M. *Entre a forma escolar e a forma universitária na formação docente: o caso do plano nacional de formação dos professores da educação básica*. Rev. Brasileira de Educação, v. 27, 2022.

WACQUANT, L. *Habitus*. In: CATANI, A. M. [et al.]. (Orgs.). Vocabulário Bourdieu. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

WELLER, W. *A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim*. Soc. Estado. 2010, 25 (2), 205-224.

ZEICHNER, K. *Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades*. Educação. 2010, 35 (3), 479-504. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357/1424>.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O/A senhor(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), de uma pesquisa desenvolvida pela mestrandia Juliana Malhado Bassan Ducati, vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista (UNESP – Campus de Rio Claro). Sua participação, por meio de uma entrevista, será fundamental para a elaboração da dissertação de mestrado “Ethos de uma cultura profissional de formação docente: estudo no estágio supervisionado de prática de ensino”, desenvolvida sob orientação da Profa. Dra. Flavia Medeiros Sarti. O estudo, baseado em uma abordagem qualitativa, tem como principal objetivo investigar processos relativos à constituição da figura do formador de campo na formação inicial docente. Nesse sentido, o trabalho pretende contribuir com a produção de conhecimentos para a área da formação de professores.

A entrevista será realizada individualmente pela plataforma Google Meet. Caso o participante aceite, será realizada a gravação da mesma. Em caso de impedimento da gravação, a pesquisadora fará somente anotações sobre o conteúdo da entrevista. A duração da entrevista será de, aproximadamente, 1 (uma) hora.

Cabe ressaltar que serão assumidas todas as providências necessárias para minimizar quaisquer riscos de constrangimento ou desconforto que a entrevista possa causar ao participante. Assim, as questões da entrevista serão restritas ao tema da investigação e não incidirão sobre assuntos pessoais ou potencialmente constrangedores. Com o intuito de garantir sua privacidade, bem como a confidencialidade e sigilo de sua identidade na divulgação da pesquisa, seu nome será substituído por pseudônimo ou outra forma de identificação similar. Além disso, suas opiniões serão respeitadas e a fidelidade de suas declarações será mantida no tratamento dos dados. Assegura-se também o direito de solicitar esclarecimentos sobre a pesquisa, recusar-se a responder perguntas, suprimir qualquer informação, podendo até mesmo recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo ou penalidade. Todas as informações fornecidas serão utilizadas somente para os fins de pesquisa. Ressalto também, que sua participação na pesquisa é voluntária, não havendo remuneração e nem custos pela participação. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas.

Se o senhor(a) se sentir suficientemente esclarecido(a) sobre esta pesquisa, seus objetivos, riscos e benefícios, convido-o(a) a assinar este termo (previamente assinado pela pesquisadora responsável) e devolvê-lo para o e-mail julianabassan@gmail.com.

Local e data: _____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante

Juliana Malhado Bassan Ducati
(pesquisadora responsável)

Dados sobre a pesquisa:

Título do projeto: “Ethos de uma cultura profissional de formação docente: estudo no estágio supervisionado de prática de ensino”

Pesquisadora responsável: Juliana Malhado Bassan Ducati

Curso: Programa de Pós Graduação em Educação

Instituição: Universidade Estadual Paulista – UNESP Campus de Rio Claro

Orientadora: Profa. Dra. Flavia Medeiros Sarti

CEP-IB/UNESP-RIO CLARO

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: 19 3526- 9678

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: () Feminino () Masculino Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

APÊNDICE 2

TRANSCRIÇÕES DE ENTREVISTAS

ENTREVISTA COM A PROFESSORA 1

Realizada em 27 de junho de 2022

Início: 7h37min

Duração: 18m48s

Participantes: P1 (professora) e J (pesquisadora)

J – Em sua formação docente na universidade houve estágios? Como eles ocorreram?

P1 – É, eu fiz. Fiz estágio sim. A minha turma foi a última que saiu com habilitação, porque depois teve a mudança no curso. Então, inclusive, fiz a parte de estágio na gestão, foi a parte de administração que eu escolhi na habilitação. Foi tranquilo, fui bem recebida nos estágios que fiz, em todas as escolas. Eu fiz no Armando Grisi, no Dante Egréggio e a de gestão eu fiz no Marciano. E assim, em todas fui bem recebida. No Dante, por acaso, eu conhecia a direção, tinha sido meu professor de Educação Física. No Armando Grisi fui bem recebida por uma professora também. Nossa, super bacana. Foi legal porque na época eu trabalhava na Whirlpool e fiz um curso básico de libras e lá tem o público de surdos, foi legal, pude ajudar bastante ela na sala. No Dante Egréggio também a gente foi muito bem recebido, pra fazer a parte um pouco de gestão e apoiar os professores também. Tenho boas lembranças dos meus estágios.

J – Você acha que foi importante para a sua formação?

P1 – Muito, muito importante. Eu pude acompanhar, assim, bastante da realidade, a questão da Educação Especial, também estive bem próxima, pude ver bem o dia a dia e achei que pude também participar e contribuir de alguma forma. Eu percebi que não foi aquelas coisas que, muitas vezes, a gente vê mascarado. Assim, vamos preparar porque naquele dia ela vai. Se eu precisava fazer alguma troca de dia também, não tive problemas. Foi super legal.

J – Por que você decide receber estagiários em sua classe?

P1 – Bom, assim, eu tive como experiência desde sempre, a teoria é bacana, mas a gente só aprende a ser professor no dia a dia, com a prática. Se você não tiver, se você não unir aquilo que você tem na teoria com a prática, eu acho que não tem uma real formação ali. Então acho importantíssimo o estagiário ter, a gente receber estagiário e ele poder acompanhar também nossa realidade, além de contribuir para a formação. Acho que toda profissão tem que ter o estágio, toda profissão que você vê, você tem o estagiário, porque senão você não tem a... Não estou conseguindo inventar a palavra hoje. Ah, tem que unir a prática e a teoria. Não tem jeito. Você precisa conhecer a realidade, a gente sabe que não está fácil. E depois da pandemia tem um pouquinho mais de dificuldade pra gente pra acompanhar. Acho bem importante ter esse estágio pra poder participar.

J – Você já recebeu estagiários de quais cursos e instituições? Sabe dizer quantos estagiários já recebeu? Lembra-se dos nomes?

P1 – Acho que só Pedagogia mesmo, por eles acabam separando. Quem é Educação Física vai acompanhar a professora de Educação Física, se é de História... Mas, se eu não me engano, eu já recebi uma de História. Mas é mais Pedagogia que eu recebo, quase todos os anos, depois que me formei, sempre recebo, de outras faculdades também.

J – O que você espera do estagiário durante a realização do estágio em sua classe?

P1 – Eu espero que, primeiro, a observação, que eles acompanhem o que a gente está vendo, o dia a dia, a rotina dos alunos. Eu também deixo interagir, no que precisar, e deixo também um pouco eles sentirem, não sozinhos né, mas didaticamente trabalhando com eles. Ah, só espero contribuir pra formação deles mesmo, que realmente eles se sintam acolhidos por mim, que estando comigo tenha contribuição pra formação deles.

J – Como você insere o estagiário em sua rotina como professora? Que atividades ele realiza em sua classe?

P1 – Acho que tem que acompanhar o que está acontecendo. A gente depende muito, a gente sabe que, principalmente quem trabalha, precisa de um dia determinado para aquilo. Algumas vezes eu sei que eles preferem que seja um dia que não tem aquele HTPI, porque pelo menos eles podem acompanhar toda a rotina do professor. Pra mim é indiferente. Se ele não ficar com outro professor, ele vai me acompanhar, sem problema. Mas vejo que a maioria opta por isso. Eu não determino que então nesse dia vamos mudar, combinar com a minha sala, vamos receber estagiário. Não. A gente combina, vamos receber estagiário, vamos tratar com respeito, assim como me tratam. Mas no dia a dia acompanha o que está acontecendo, tem dia que deu certo a atividade, tem dia que não dá. Só tenho minha rotina programada da semana, nada especial pra receber o estagiário, porque acho que ele tem que acompanhar o que acontece mesmo, como se fosse ele estar na sala de aula dele.

J – Como você convida o estagiário pra participar das atividades? Você propõe atividades para o estagiário te ajudar ou você o deixa tomar iniciativas?

P1 – A gente deixa, mas a gente vê que a maioria do pessoal acaba meio retraído. Ai, eu chamo – olha, você não quer vir aqui dar uma olhadinha nesse aluno? Você não quer vir aqui me ajudar? – ou então como agora a gente faz, já tem um plano pra fazer em conjunto, então vamos combinar na hora que você faz isso, eu faço isso. A gente vai fazendo junto tudo. Auxiliando em alguma coisa, a pessoa vai contribuindo. É a parceria mesmo.

J – Você lembra alguma experiência ou episódio interessante na relação com estagiários para contar nesse momento?

P1 – Se não me engano, em 2018, eu recebi uma estagiária. A gente fez um projeto bem legal da Copa do Mundo. Foi bacana a atividade que a gente desenvolveu. Ela fez umas coisas bem legais, a gente falou sobre viagens, fizemos a maleta da Copa. Lembro que os alunos gostaram bastante. Foram tantas. Nem tenho o que falar, todos estagiários... Ah, 2015. Em 2015 a gente fez um projeto muito bacana de contos de fada. Era um 1º. ano que eu tinha, aqui no Sylvio também. Foi muito bacana, os alunos amaram. Estava bem na fase de alfabetização, era uma sala bem grande, com 31 alunos, foi legal. Eu tenho turmas super carinhosas, então eles acolhem muito bem os estagiários, até demais.

J – Qual você considera ser a importância da sua atuação, como professora, na formação do estagiário ao recebê-lo em sua classe?

P1 – A minha? Nossa, nunca parei pra pensar nisso! Não sei. Eu tento que eles possam ver a realidade da sala de aula e que realmente sintam que é isso que eles querem e que possa ajudar eles a se programar pro dia de ver que não é um bicho de sete cabeças, não é uma coisa determinada que tudo que você põe no papel vai acontecer. Você tem, claro, que ter uma preparação. Mas você tem que estar aberto para as mudanças diárias que podem surgir, de um assunto surgem vários.

J – E para teu trabalho como professora, qual a importância de receber estagiários em sua classe?

P1 – Querendo ou não, tendo uma pessoa a mais na sala, você acaba dividindo suas tarefas. Você acaba até pedindo em algum momento. A pessoa está só observando – você pode me auxiliar aqui nisso? – a gente acaba se aproveitando um pouco do estagiário. Vou usar esse termo, não gosto, mas vou. Além de tudo, ajuda ele a ver que é difícil só um professor dar conta de tudo. Esse ano estou me sentindo uma professora que eu não sou, aquela que não está conseguindo fazer tudo sozinha, mas, ao mesmo tempo, conversando com outros professores, vejo que não sou só eu, e aí o estagiário acaba vindo, acaba ajudando a gente, é uma via de mão dupla, uma troca.

ENTREVISTA COM A PROFESSORA 2

Realizada em 5 de agosto de 2022

Início: 16h30min

Duração: 18min30s

Participantes: P2 (professora) e J (pesquisadora)

J – Em sua formação docente na universidade houve estágios? Como eles ocorreram?

P2 – Eu também fui da UNESP, na Pedagogia, e eu também fiz estágio. Não foi uma boa experiência, porque eu não me senti acolhida, como se fosse só uma pessoa a parte, sabe? E agora, como professora, tenho uma visão diferente de integrar as pessoas. O período de estágio é muito curto e eu ficava como um bracinho a parte ali, sempre presente, mas nunca incluída. Era uma situação desconfortável. Na época do meu estágio, eu ainda não era tão comunicativa, como hoje, então essa dificuldade de me integrar ao ambiente e ser bem recepcionada foi o que “pegou” um pouquinho.

J – Você acha que foi importante para a sua formação?

P2 – Sem dúvidas, porque é a possibilidade de você entrar em contato com a prática. Não fica apenas na teoria. Na escola, as coisas caminham um pouco diferente, então essa possibilidade de ter contato com o real fez toda diferença. O tempo passa muito rápido, mas esse contato com a prática e com a realidade da escola foi muito significativo.

J – Por que você decide receber estagiários em sua classe?

P2 – Bem, eu penso que é uma função social, na medida em que também sou professora e um dia fui recepcionada por outros professores. Penso que, claro, não sou obrigada, mas tenho essa função de participar da formação. Eu até dizia, quando era estudante, que quando recebesse estagiários eu seria diferente, ia procurar integrar, contar tudo que acontece, porque não é somente a aula, têm as reuniões, o contato com os pais, eles precisam participar. Eu diria que faço isso por minha função social com a formação dessas pessoas.

J – Em que ano você concluiu a graduação em Pedagogia? Foi na grade curricular atual?

P2 – Foi em 2017, já era o currículo novo, sem habilitações.

J – Você já recebeu estagiários de quais cursos e instituições? Sabe dizer quantos estagiários já recebeu? Lembra-se dos nomes?

P2 – Por enquanto só da Pedagogia e da Unesp.

J – O que você espera do estagiário durante a realização do estágio em sua classe?

P2 – Eu espero que eles realmente estejam dispostos a participar. Alguns estágios são bem pontuais, é observação, depois regência, só isso. Mas eu tentei, com minha estagiária desse

ano, para que ela pudesse trabalhar a parte de regência, envolver a parte de comunicação com as crianças, circular pela sala, conversar com as crianças e comigo. Penso que é essa disponibilidade de participar de todas as situações. Inclusive, esse ano, ainda com reflexos da pandemia, tivemos reuniões individuais com a direção, a coordenadora, várias famílias, pelas dificuldades que tem surgido aqui, e ela (estagiária) acompanhava todos esses momentos, pra vivenciar tudo.

J – Como você insere o estagiário em sua rotina como professora? Que atividades ele realiza em sua classe?

P2 – Inicialmente, eu falo algumas questões sobre a sala né, por exemplo, a questão do estagiário ficar no fundo da sala, não gosto muito, porque as crianças ficam de costas para ele. Se ele ficar do meu lado, por exemplo, ele tem uma visão diferente da sala, ele consegue ver a reação das crianças em diferentes situações. Inicialmente também, não de forma impositiva, mas eu coloco possibilidades, faço direcionamentos, como dizer – olha, me ajuda, eu vou nesse grupo e você vai naquele – ou se tem aluno que não está recebendo tão bem o estagiário, eu falo – tenta conversar mais com ele, se aproximar – faço direcionamentos.

J – Você contou como é a rotina com os estagiários, que eles participam de outras atividades como reuniões de pais, poderia falar mais sobre como é a comunicação entre vocês, se há mais atividades importantes?

P2 – A questão do planejamento também, as reuniões coletivas ela conseguiu participar, ensaio de festa junina, HTPIs, pedi para ela participar para ela sentir como é, tudo que eu consegui incluir ela, eu inclui.

J – Você lembra alguma experiência ou episódio interessante na relação com estagiários para contar nesse momento?

P2 – Penso que foi muito interessante a primeira regência dela. Nós colocamos muita expectativa de como seria, eu coloquei a rotina, mas não escrevi que seria a aula dela, coloquei vários pontinhos, as crianças ficaram fazendo várias suposições. Os alunos estavam com muita expectativa para a aula dela, mas, ao mesmo tempo, tinham consciência que tinham que respeitar, porque, quando ela se apresentou, ela disse que estava aprendendo

a ser professora. Então penso que esse dia foi uma situação interessante, embora a classe estivesse agitada, minha turma gosta de falar, ela sentiu a agitação, mas nos demos muito bem, ela é tranquila como eu. Foi uma situação interessante, as crianças estavam com muita expectativa e acolheram muito bem essa pessoa nova na sala.

J – Qual você considera ser a importância da sua atuação, como professora, na formação do estagiário ao recebê-lo em sua classe?

P2 – Penso que é importante para ajudá-lo a articular um pouco teoria e prática. Quando a gente chega na escola, é sempre o mesmo discurso – nossa, você é tão nova, o que está fazendo na escola? Poderia escolher outra coisa – Eu não segui o discurso, senão nem estaria na escola, mas me cabe mostrar a importância da função, apresentar o real.

J – E para teu trabalho como professora, qual a importância de receber estagiários em sua classe?

P2 – Eu gosto muito de receber estagiária, mas esse ano consegui notar um aspecto que pode ser por isso que algumas professoras não aceitam. Essa questão de alguém novo entrar na sala, ficar um tempo e depois sair, causa uma movimentação absurda na rotina que a gente cria. É uma agitação com as crianças, muda o planejamento, então posso dizer que entendo as professoras que se recusam. Mas eu gosto dessa movimentação, imprevistos fazem parte, fazem a gente pensar em novas possibilidades. Eu gosto muito de trabalhar em grupos e esse momento, com estagiário na sala, é maravilhoso, porque ajuda meu trabalho sim.

J – O que você acha que falta para os estágios serem mais efetivos, diferentes da sua experiência quando licencianda?

P2 – Olha, acho que o maior problema é na recepção da escola. Em relação aos estagiários que já recebi, nunca tive problema. Mas, não sei se seria possível, se é muito utópico, mas as professoras que recebem estagiários tivessem uma permissão pra receber esses estagiários, fossem a congressos, em contato com a universidade. Há expectativas sobre isso também, não somos obrigadas a nada, mas receber estagiários e deixar no fundo da sala cortando papelzinho, vai influenciar todo um percurso profissional.

ENTREVISTA COM A ESTAGIÁRIA 1

Realizada em 1 de dezembro de 2022

Início: 20h30min

Duração: 11min

Participantes: EP1 (estagiária de Pedagogia) e J (pesquisadora)

J – Qual a importância do estágio, para você, no curso de Pedagogia?

EP1 – Assim, para mim foi importante porque eu trabalho em outra área, não faço nada relacionado à Pedagogia. Então, até o momento do estágio obrigatório, eu não tinha tido nenhum contato com sala de aula e muitas das atividades, até o 5º semestre, que foi quando começou, eu não podia participar. Por exemplo, a professora perguntava “o que vocês fazem quando ocorre tal situação na sala de aula?” e noventa por cento da sala já fazia estágio bem antes e eu não podia participar porque eu não tinha essa vivência. O mais importante foi isso. Não digo que foi fácil, porque eu trabalho. Então, colocar na balança o trabalho, o estágio e a faculdade presencial foi muito difícil, muito cansativo, eu já falei várias vezes que, se tivesse que escolher, não sei se eu teria feito, se não fosse obrigatório, mas pelo cansaço mesmo porque eu não podia abrir mão do meu emprego. Mas vendo agora que eu terminei, foram alguns meses que, assim, me sinto mais forte por ter passado por isso e por ter conseguido passar por isso e eu faria de novo, do jeito que foi. Foi importante pra mim, nesse quesito, de saber que eu consigo e eu tive experiências que eu não teria se fosse por minha escolha. Ainda bem que eu não tive que escolher.

J – Você conseguiu cumprir as horas de estágio normalmente, houve liberação no trabalho?

EP1 – Isso, eu ia na escola de quinta e sexta. Eu ficava na escola das 7h às 11h30min. Ai, meio dia eu entrava no meu trabalho, saía 18h15min. Depois, 19h eu ia para a faculdade. O período que eu ficava fora do trabalho, eu paguei as horas depois, conforme passou o tempo, para não ser descontado do meu salário. Deu certo, graças a deus.

J – As atividades que você desenvolveu, durante o estágio, corresponderam às suas expectativas? O estágio aconteceu como você imaginava?

EP1 – Era como eu imaginava. Eu esperava um pouco mais de autonomia, eu acho. Demorou um pouco para eu conseguir passar as coisas para a turma, para a professora sentir confiança em mim também, porque eu falei para ela que era minha primeira experiência. Demorou um pouco nisso, dela conseguir me passar algumas atividades, para eu passar pra

eles. Mas, no final do estágio, eu já estava corrigindo lição na lousa. Acho que só no começo, que eu não tinha ideia do que esperar, eu não sabia como ela ia me introduzir na sala, como eu ia agir com as crianças, se tinha uma prova, eu não sabia se eu podia chegar e falar com a criança. Eu estava totalmente perdida. Mas foi dentro da minha expectativa o que eu fiz.

J – Conte um pouco mais sobre sua relação com a professora. Ela deixava você mais “livre” em sala de aula ou ficava sempre orientando o que você deveria fazer, por exemplo?

EP1 – Assim, tinha dia que eu ficava mais sentada, só observando. Mas tinha dia que eu via que a sala estava mais em polvorosa. Nossa, 25 crianças para 1 professora, meu deus! Ai ela me pedia, falava assim “você pode me ajudar nisso? você pode me ajudar naquilo?”. Ai pedia para um aluno com dificuldade menor, que eu poderia ajudar, virava para ele e falava assim “ela pode te ajudar”, ai eles vinham até mim. Ela sempre usava esse caminho.

J – Você sentia que suas tarefas e atividades eram planejadas pela professora ou ela decidia na hora o que você poderia fazer e contribuir?

EP1 – Acho que ela via no que mais estava precisando, sabe? Não acho que ela preparava as atividades para que eu tivesse o meu papel. Ela preparava as atividades da sala e, conforme surgiam dificuldades, ela ia me encaminhando.

J – Além da sala de aula, você conseguiu acompanhar a professora em outras atividades na escola?

EP1 – Eu participei dos HTPI, que é o individual né, de sexta-feira, quando as crianças tinham aula de inglês e ela saía da sala. Ai eu participei de todos do período com ela.

J – Mais alguma atividade? Reuniões?

EP1 – O HTPC era no meu período de trabalho, eu não conseguia ir, e reuniões de pais não lembro quando teve alguma, se fui informada.

J – Quando você estava na escola, você tinha alguma referência do “ser” professor? Pensava em alguém?

EP1 – Eu sempre lembrava né, eu sempre lembro, faço comparações. Tipo, meu professor “x” fazia isso. Principalmente assim, acho que é uma coisa que acaba se tornando hábito,

de comparar salas. Ah, aquela sala já está lendo, escrevendo à caneta. É uma coisa que, no processo enquanto estamos na escola, acontece muito, independente se está no infantil, no fundamental, até o médio. Professor sempre compara. É uma coisa que sempre me pegava, de ver a comparação entre as salas, de presenciar. Eu sempre lembrei das minhas professoras. Eu estudei aqui, no Sesi. Sempre me lembrei.

J – Além da professora que te recebeu em sala de aula, você conseguiu se relacionar com outros professores da escola?

EP1 – Sim, durante o intervalo das crianças, eu sempre ficava com eles na sala dos professores, eles me incluíam na conversa, me chamavam “a estagiária ainda não sabe disso” e falavam do prefeito, da secretaria de educação, nunca me excluía.

J – Você acha que essas referências influenciarão sua prática quando você for professora e receber estagiários para acompanhá-la?

EP1 – Eu acho que eu vou tentar ter hábitos diferentes. Por exemplo, a ida ao banheiro, beber água, dá para adaptar a sala para eles conseguirem ter uma autonomia para irem sozinhos, por exemplo, mas sem uma bagunça generalizada, tipo dez pessoas fora da sala. É uma coisa que atrapalha, o aluno pedindo toda hora pra beber água, uma coisa que eu acho que mudaria. Tem vários jeitos.

J – Você acha que a quantidade de horas de estágio, proposta pela universidade, é ideal? Possibilitou conhecer bem a escola?

EP1 – Assim, pra minha rotina, coube mais do que perfeito, porque, se fosse mais, talvez eu não desse conta dos dias que eu tivesse que me ausentar. Mas, para uma pessoa que estuda à noite, mas não tem outras atividades durante o dia, talvez encaixasse melhor. Eu, pra falar a verdade, faria bem mais tempo do estágio que fiz semestre passado do que desse. Agora é estágio de gestão e os diretores são muito ocupados, não tem como me manter lá para eu ver as atividades dele. É dividido igualmente, 150 horas de estágio, mas nesse não precisava de tanto, pra falar a verdade, e o outro, se eu tivesse mais tempo, teria me desenvolvido mais. Quando você “pega o tranco” na sala, eles já te veem como uma figura que pode ensinar, não uma amiga, acaba o estágio.

ENTREVISTA COM A ESTAGIÁRIA 2

Realizada em 12 de janeiro de 2023

Início: 19h

Duração: 23min

Participantes: EP2 (estagiária de Pedagogia) e J (pesquisadora)

J – Qual a importância do estágio, para você, no curso de Pedagogia?

EP2 – Então, a vivência do estágio foi super importante porque a gente vê, na prática, como é o dia a dia em sala de aula. Eu percebi muito... Quando eu começar a trabalhar em escolas, talvez interfira na minha visão, mas a teoria acaba sendo submissa. Na prática, é muito difícil colocar em face aquilo que a gente discute. As demandas de um professor em sala são muito difíceis, é bem pesado lidar com todas as crianças, as particularidades. Quando a gente fala nas crianças individualmente, não pensando só no coletivo, aí você tem vinte crianças para pensar individualmente... Fora a questão da documentação, são muitas coisas que os professores fazem. A gente acaba não vendo isso na faculdade, porque é diferente em cada município, cada escola funciona de um jeito, fica difícil também para a faculdade passar isso. Então ir lá (na escola) e ver deu um choque de realidade, mas também me deu muita certeza da profissão que eu quero seguir. Eu achei super legal a experiência de estar com as crianças. Eu peguei duas salas diferentes, porque a primeira professora virou coordenadora em outra escola, eu precisei mudar. Então, eu comecei no 5º ano, depois fui para o 3º. Então, eu pude vivenciar duas pedagogias diferentes, duas práticas diferentes, duas turmas diferentes também, uma mais velha e outra mais nova. Então, foi uma experiência legal, que me deu muita luz, como realmente é e, apesar de ser bem difícil, acho que a gente é bem capaz de conseguir exercer nossa função.

J – Você tem outra atividade além do curso de Pedagogia e os estágios? Trabalha em outra área?

EP2 – Eu trabalho. Desde o 2º ano da faculdade estou trabalhando. Eu fiz estágio, comecei ano passado, em janeiro, num colégio particular. Estágio mais ou menos né, porque eu precisei fazer um contrato como se eu fosse autônoma, por conta que o estágio da faculdade

já preenche toda a carga (horária) que a gente pode ter, ou quase toda, sobram só dez horas. Aí, a escola, com medo de fazer um contrato de dez horas e a gente trabalhar mais, fazia um contrato não como um estágio. Aí eu comecei a trabalhar lá, mas, no segundo semestre, eu passei num processo seletivo, não concurso, tem um contrato. E aí estou como inspetora de alunos lá na mesma escola que fiz o estágio (da faculdade).

J – As atividades que você desenvolveu, durante o estágio, corresponderam às suas expectativas? O estágio aconteceu como você imaginava?

EP2 – A gente, quando conversava muito sobre estágio, nos outros anos (da faculdade), a gente brincava que ia trabalhar de graça, mas acho que mudou muito minha percepção porque sinto que a gente deu trabalho, não trabalhou... A gente que deu trabalho! Porque, assim, a professora foi muito parceira, eu precisei muito da ajuda dela, a professora da sala, eu ficava muito atrás dela perguntando, mandando e-mail, mandando minhas ideias, para compartilhar e sinto que ela foi muito essencial. Acho que eu dei mais trabalho para ela do que trabalhei. Foi um aprendizado mesmo! A gente tinha essa visão mesmo de que iria lá (na escola) achando que, essas coisas que geralmente pedem aos estagiários, um monte de coisas pra ajudar o professor, e não foi assim minha vivência, foi bem diferente. Eu sei de algumas colegas que não foi assim, foi bem chatinho, mas as professoras do meu estágio foram muito parceiras, realmente me ensinaram algo. Uma vez, a professora me pediu para cortar algo, e ficou pedindo desculpas, porque era algo que ela não queria me colocar para fazer isso, mas ela estava precisando ser rápida, e aí nós duas ficamos lá cortando coisas e conversando. Eu ajudei ela e ficamos conversando, mas nunca foi no sentido de explorar o estagiário, foi algo bem de ensinar mesmo, e, nesse momento, ficamos conversando e trocando experiências. A minha visão que mudou foi essa. Achei que, eu via como algo superficial, algo que a faculdade obriga a gente a fazer, atrapalha de certa forma, porque eu tive colegas que precisaram sair do emprego, por conta do contrato de estágio, outras daquela forma que a escola fez comigo o contrato, mas muitas precisaram largar o emprego, que era como elas se mantinham, outras moram com os pais, mas era um dinheirinho que elas tiveram que abrir mão para fazer o estágio. Então, a gente começou com essa visão muito ruim, porque algumas pessoas precisaram abdicar de coisas, aumentar mais essa carga, já tinha trabalho, faculdade, mas, apesar de ser bem cansativo, foi algo de aprendizado mesmo, eu gostei bastante, não foi nada como eu estava imaginando. Foi bom, porque eu imaginava algo mais difícil.

J – Conte um pouco mais sobre sua relação com a professora. Ela deixava você mais “livre” em sala de aula ou ficava sempre orientando o que você deveria fazer, por exemplo?

EP2 – Ela me passou o currículo que as crianças tem. A escola tem esse documento oficial. Eu também tinha acesso ao registro do semanário dela, onde ela mostrava tudo que ela ia fazer, então eu podia ver o que ela já tinha trabalhado, o que ela ia fazer. A partir disso, eu pensei nas ideias, criei um documento com essas ideias, porque ela não queria trabalhar com um projeto, aí apresentei para ela as ideias e ela me mostrou quais seriam as mais viáveis. Algumas coisas a gente “viaja” né. Algumas coisas não vão dar certo e ela sabe mais o que pode dar certo, então ela foi assim dando dicas, ideias, mas sem trazer algo pronto para mim. Eu tinha propostas e a gente combinava como isso poderia ser feito. Ela me dava dicas. A gente teve uma experiência que eu fiz de uma forma a atividade e não deu muito certo, foi bem bagunçado. Aí eu decidi tentar de outra forma pelo o que eu observava dela. Mas ela nunca veio para mim e falou “eu acho que não é assim”. Não. Ela me deixou bem livre para tomar decisões, mas avisando ela primeiro, por conta do semanário. Todas as ideias que eu tive, ela colocava no semanário e a coordenadora tinha que aprovar também. Eu só tinha que seguir aquilo que a gente tinha combinado.

J – Você sentia que suas tarefas e atividades eram planejadas pela professora ou ela decidia na hora o que você poderia fazer e contribuir?

EP2 – Não sei dizer se ela já pensava nisso previamente, mas ela me ajudou a me inserir na turma, pedindo para eu sanar dúvidas. Quando ela estava com algum aluno, fazendo alguma coisa, se alguém chamava ela, ela pedia para eu andar pela sala, ajudar alunos. Ela também tinha uma maneira de avaliação que ela sentava com grupo de três, quatro alunos e fazia avaliação com eles. O restante da sala fazia outra atividade. Nesse momento, eu ficava andando e ajudando. Eu sentia sim que ela fazia isso de forma intencional, querendo que eu tivesse um relacionamento com as crianças. Aí era assim de ficar andando e conversando com eles, atendendo, tinham momentos que eles me chamavam, outros chamavam a professora. Ela nunca demonstrou ficar brava, nada. Teve até um aluno, em específico, que a avó dele disse que ele não estava gostando de me ter na sala, era estranho para ele, aí ela me disse “acho que você vai precisar conquistar o coraçãozinho dele”. Eu comecei a dar mais atenção para esse aluno com a matéria, perguntando se precisava de ajuda, aí ele foi

sabendo mais, e deu tudo certo! Ela foi me ajudando a conseguir entrar na turma. Me acolheu no grupo.

J – Além da sala de aula, você conseguiu acompanhar a professora em outras atividades na escola?

EP2 – Eu fui também no HTPI. Nesse momento, ela ficava lá fazendo algumas coisas e me mostrando, explicando o que estava fazendo, documentos, relatórios, ia me mostrando, eu ia lendo e analisando. Eu também participei de reuniões com pais, acho que duas reuniões particulares, somente eu, ela e a coordenadora com os pais. Ela perguntava para os pais, na verdade, duas mães, se eu poderia participar, e elas deixaram. Então, eu participei, tratavam de assuntos específicos de cada criança. Aprendi como a professora interagiu com a mãe, como a coordenadora interferia... Teve também reunião particular com a coordenadora, porque estavam fechando o semestre, aí precisavam fazer parecer, relatório de aluno, essas coisas. Aí eles faziam, entregavam para a coordenadora e ela fazia essa reunião para esclarecer o que precisava mudar, coisas que precisavam falar e outras não, dava um *feedback*. Eu participei disso também. Eu participei também de reunião de pais. Dessa eu participei somente do começo da reunião porque depois tinha prova na faculdade, não pude ficar até tarde. Mas eu peguei o comecinho, colhendo assinaturas, ela (professora) explicando os níveis de alfabetização das crianças, explicando que nos relatórios eles iam ver isso, isso é o que eu lembro agora. Participei também de HTPC, dois, eu acho.

J – Quando você estava na escola, você tinha alguma referência do “ser” professor? Pensava em alguém?

EP2 – Não, acho que conscientemente não me lembrava, assim, de ninguém. Eu tenho uma certa experiência em dar aulas, porque eu faço isso na igreja, com crianças. Então eu já tinha experiência em estar diante de uma turma de crianças, dar aula para elas, acompanhar atividades. Então, eu fazia essas atividades na igreja, ficava ajudando, então eu tinha essa experiência, desde meus quinze anos, então não foi algo novo, nesse sentido de estar diante da turma. Então, não me recordo de ninguém.

J – Além da professora que te recebeu em sala de aula, você conseguiu se relacionar com outros professores da escola?

EP2 – Foi mais com a turma, porque as professoras que estavam nos intervalos, os intervalos são separados. Não são todas as professoras juntas na sala dos professores. Ficam, primeiro, as turmas de 1º e 2º ano, depois 3º e uma turma do 4º, depois a outra turma do 4º com as turmas de 5º. Então, quando eu estava com o 5º, eu tive contato com uma professora de 4º e a outra de 5º, a gente conversava, assim, na mesa, mas eu ficava mais na minha. Eu não sentia muita abertura. Já na turma do 3º ano, a outra professora de 3º e a do 4º, eu conversava bastante sobre os alunos, também, aqui no município, quando mudou o piso salarial e o município só aumentou de quem estava abaixo do piso, não aumentou de todo mundo da rede, isso gerou certa revolta, e as professoras comentavam sobre isso, eu consegui ter um relacionamento com algumas professoras, ouvir essas experiências.

J – Você acha que essas referências influenciarão sua prática quando você for professora e receber estagiários para acompanhá-la?

EP2 – Sim, é bem legal. Eu não receberia no início da minha prática. Eu gostaria de ter mais experiência. Não sei se eu daria conta de cuidar do estagiário e dos alunos. Mas, futuramente, desenvolvendo a prática, eu gostaria. É uma forma de contribuir para a formação dos outros, assim como contribuíram para a minha. As professoras que me receberam foram incríveis. Elas são alunas da Unesp, as duas fazem doutorado. Na verdade, agora, (são) mais pesquisadoras né. Então, são pessoas que estavam no mesmo ambiente que eu, também começaram no mesmo ambiente, e eu aprendi muito. Foi muito legal a prática delas, tudo mais. Quero receber sim estagiários para contribuir para a formação deles.

J – Você acha que a quantidade de horas de estágio, proposta pela universidade, é ideal? Possibilitou conhecer bem a escola?

EP2 – Eu acho que é só a questão do contrato mesmo. Complica muito. Querendo ou não, quando a gente vem para a faculdade, a gente precisa trabalhar, pelo menos, a maioria, quem vem de outra cidade. O estágio, na escola particular, é algo que nos dá uma renda, a gente não precisa trabalhar o dia inteiro, sobra tempo para se dedicar à faculdade, é muito importante. E, quando o estágio (obrigatório) chega, causa essa angústia, porque as pessoas precisam deixar sua fonte de renda, seu trabalho, para se dedicar ao estágio, por conta do contrato. Igual, eu fiz as seis horas de estágio de manhã, as horas do estágio da faculdade a tarde, e a noite eu ia para a faculdade. Foi bem cansativo, mas eu consegui fazer. Não me

senti explorada. Mas, talvez, se a faculdade mudasse o contrato de vinte horas para dez, a quantidade de horas, assim, no contrato, não as 150 (horas). A única complicação do estágio obrigatório é o contrato. Eu tive a sorte de conseguir emprego numa escola que arrumava um jeito, mas ela já não vai dar mais. Quando eu sai, tinha colegas que tinham feito entrevista e não foram contratadas por causa do estágio. Conversando com o pessoal do colégio, eles falaram que o dono estava começando a ter problemas e não ia mais poder fazer isso. A única escola que contratava a gente, não vai mais contratar. É complicado. Tanto que lá, 90% dos estagiários são da Unesp, mas aí eles começaram a contratar de universidades particulares que não tem esse problema. Só isso, no mais eu gostei de tudo.