
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS DOCENTES NA FORMAÇÃO INICIAL
DE PROFESSORES: UM ESTUDO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE
PRÁTICA DE ENSINO**

MEYRIELLE APARECIDA GASPAROTO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS DOCENTES NA FORMAÇÃO INICIAL
DE PROFESSORES: UM ESTUDO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE
PRÁTICA DE ENSINO**

MEYRIELLE APARECIDA GASPAROTO

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Flavia Medeiros Sarti

G249c Gasparoto, Meyrielle Aparecida

Conhecimentos profissionais docentes na formação inicial de professores : um estudo no estágio supervisionado de prática de ensino / Meyrielle Aparecida Gasparoto. -- Rio Claro, 2026

120 f. : il., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro

Orientadora: Flavia Medeiros Sarti

1. Formação Inicial de Professores. 2. Conhecimento Profissional Docente. 3. Estágio Supervisionado. 4. Socialização profissional. I. Título.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

O estudo evidencia a importância da socialização profissional na formação inicial de professores, mais especificamente no que se refere aos conhecimentos profissionais docentes. Enfatiza o valor dessas aprendizagens nos estágios para evitar o “choque de realidade” vivenciado por professores iniciantes e o decorrente abandono precoce da profissão.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

This study demonstrates the importance of professional socialization during initial teacher training, more specifically in regard to professional teaching knowledge. It emphasizes how skills learned during internship are valuable to avoid the "reality check" experienced by beginning teachers and the subsequent premature career abandonment.

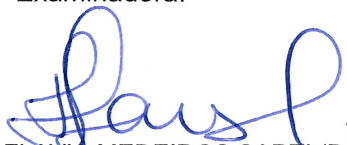
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS DOCENTES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM ESTUDO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE PRÁTICA DE ENSINO

AUTORA: MEYRIELLE APARECIDA GASPAROTO

ORIENTADORA: FLAVIA MEDEIROS SARTI

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



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



Profa. Dra. BRUNA NUNES DE SENNA DIAS (Participação Presencial)
CPH / Colégio Pedro II - RJ



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

Rio Claro, 17 de novembro de 2025.

AGRADECIMENTOS

Eu sou feita de todas as pessoas que passaram pela minha vida, e minha pesquisa não seria diferente. Durante a pós-graduação, muitas pessoas cruzaram meu caminho e, em maior ou menor grau, contribuíram com minha trajetória acadêmica. Portanto, esta dissertação é fruto de todo o apoio, amor, atenção, orientação, conselhos, interações e escutas que tive nos últimos três anos. Muito obrigada a todos!

Em especial, gostaria de agradecer à Professora Dra. Flavia Sarti, que me ajudou a enxergar a pesquisa como uma possibilidade profissional, que comemorou comigo quando fui “picada pelo bichinho da pesquisa”, que me ofereceu oportunidades e celebrou minhas conquistas. Obrigada pela orientação, pela (sempre) presença, pela gentileza, pelos incentivos, pelas críticas, pelos conselhos e reconhecimento. Ter você como minha orientadora foi um privilégio.

Agradeço aos meus pais, que apesar das dificuldades financeiras, sempre se esforçaram para que eu recebesse uma educação de qualidade. Que sempre correram atrás de bolsas de estudos durante minha educação básica, que seguraram as pontas quando ingressei no ensino superior e permitiram que eu desfrutasse do privilégio de me dedicar exclusivamente aos estudos. Eu sempre levei minha formação a sério porque tinha consciência do que ela custava para vocês. Obrigada por possibilitarem o meu bem mais precioso: minha instrução.

Agradeço ao Gustavo, meu companheiro de vida, que, mesmo sendo do campo tecnológico, desde o primeiro ano da graduação acompanha todos os meus trabalhos em primeira mão. Obrigada por sempre me incentivar a ser melhor e a correr atrás de todas as oportunidades que aparecem no meu caminho. Obrigada por me apoiar durante minha pós-graduação. Obrigada por me ouvir ensaiar cada uma das minhas apresentações e palpitar sobre como posso melhorar. Obrigada por sempre verbalizar, para mim e também para outras pessoas, o quanto eu sou boa e eficiente no que faço. Obrigada por ser tão presente, atencioso e encorajador.

Agradeço aos meus pequenos assistentes de escritório (meu cachorro Chico e meu gato Draco), que me acompanharam durante longas horas enquanto eu desenvolvia este trabalho.

Agradeço à minha família (e, por favor, sintam-se incluídos família Lima e a família Lent) e aos meus amigos. Vocês me motivaram, me encorajaram, ouviram minhas

inseguranças, me aconselharam e me entreteram. Poder passar meus momentos livres com vocês me deu energia para seguir em frente.

Agradeço à Escola Municipal Lygia do Carmo Polastri Vendramel, que me recebeu como estagiária em 2022 e como professora em 2023. O início da docência pode ser desafiador, mas dentre todas as dificuldades que os professores iniciantes enfrentam (e que foram mapeadas nesta pesquisa), a falta de acolhimento nunca foi uma delas para mim. Vocês me receberam com muito amor, me acolheram, me ensinaram, me ouviram e validaram minhas opiniões e sentimentos. Obrigada por tudo.

Agradeço às minhas colegas de orientação e ao grupo de pesquisa DOFPEN. O trabalho de pesquisa costuma ser solitário, mas poder compartilhar as tardes com vocês tornou esse processo mais leve e coletivo.

Agradeço aos estudantes-autores dos relatórios de estágio que autorizaram o acesso aos seus trabalhos. Esta pesquisa não existiria sem a colaboração de vocês.

Agradeço à Professora Dra. Bruna Nunes de Senna Dias e à Professora Dra. Marina Cyrino por terem aceitado o convite para compor minha banca de qualificação e de defesa. Obrigada pela leitura atenta e por contribuírem com sugestões, críticas e dúvidas que me ajudaram a organizar melhor esta pesquisa. Obrigada pela empatia, gentileza e sensibilidade com que fizeram os apontamentos necessários.

Agradeço à UNESP, que desde a graduação me oferece uma formação gratuita e de alto nível. Obrigada a todos os professores que foram responsáveis pela minha formação durante os últimos sete anos. Obrigada a todos os funcionários (especialmente aos da Seção Técnica de Pós-Graduação e da Biblioteca) que tanto me ajudaram ao longo dessa jornada.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Brasil. Processo nº 2024/10004-8. As opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações expressas neste material são de responsabilidade da autora e não necessariamente refletem a visão da FAPESP.

“Não nascemos professores, tornamo-nos professores”
António Nóvoa em entrevista para Boto (2018, p. 15).

RESUMO

A pesquisa investiga processos de socialização profissional de futuros professores, mais especificamente no que se refere à circulação de *conhecimentos profissionais docentes*, tal como vem sendo discutido por António Nóvoa, no âmbito de uma experiência de estágio supervisionado de prática de ensino de um curso de Pedagogia, oferecido em uma universidade pública do estado de São Paulo. Pressupõe-se que a presença de conhecimentos profissionais docentes na formação de futuros professores apresenta-se como elemento central para a afirmação de sua dimensão socioprofissional, podendo contribuir para o enfrentamento do abandono da carreira por professores iniciantes (devido ao “choque da realidade” vivido nos primeiros anos) e, mais amplamente, para aumentar a atratividade dos cursos de licenciatura e a adesão dos estudantes aos mesmos e à escolha profissional pelo magistério. Tendo em vista oferecer respostas a essas questões, o objetivo geral da pesquisa consiste em investigar processos de socialização profissional de futuros professores, com foco na circulação de conhecimentos profissionais docentes no contexto da formação inicial, mais especificamente no estágio supervisionado de prática de ensino. Como objetivos específicos, buscou-se: (I) identificar e caracterizar processos de circulação do conhecimento profissional docente no âmbito das atividades de estágio; (II) discutir maneiras pelas quais essa circulação se alinha a uma formação docente de alto nível universitário e profissional; e (III) examinar o potencial formativo dos relatórios de estágio como dispositivos de acompanhamento de futuros professores durante os estágios supervisionados. A pesquisa assume natureza qualitativa e abordagem documental, sendo conduzida por meio do estudo de relatórios de estágio. Os relatórios, assumidos como um dispositivo de acompanhamento dos estagiários, foram analisados no tocante ao seu potencial formativo, como recurso para o registro e a reflexão sobre as vivências do estágio. Buscou-se, nos 38 relatórios analisados, elementos que indicassem a presença de conteúdos vinculados aos *conhecimentos profissionais docentes* e, portanto, mais diretamente ligados à profissão docente. A análise dos mesmos foi realizada no que se refere ao seu conteúdo. Como resultado, foram identificadas 98 unidades de registro (UR) que evidenciam episódios de socialização profissional. Os conteúdos dessas aprendizagens foram organizados e discutidos a partir de cinco categorias: “docência como prática discursiva”, “docência como prática estratégica”, “docência como prática desafiadora”, “docência como prática interativa” e “docência como prática reflexiva”. Na etapa seguinte, analisou-se se havia, nessas UR, incentivos ou exemplos das professoras para que os estagiários agissem como professores. Nas UR em que o incentivo ou exemplo foi identificado, procurou-se ainda analisar se as professoras explicavam aos estagiários o motivo das suas intervenções, tornando o saber inteligível e, portanto, configurando-o como conhecimento profissional docente. Do conjunto de 98 UR analisadas, em 12 UR foi possível explicitar o conhecimento profissional docente. Ainda assim, a identificação de 98 episódios de socialização profissional indica que o estágio supervisionado de prática de ensino constitui um espaço formativo privilegiado, na medida em que favorece a aproximação dos estagiários da cultura docente, mesmo quando esses conhecimentos não são explicitados de forma sistemática.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores. Conhecimento Profissional Docente. Estágio Supervisionado. Socialização profissional.

ABSTRACT

The research investigates processes of professional socialization of prospective teachers, more specifically with regard to the circulation of professional teaching knowledge, as discussed by António Nóvoa, within the context of a supervised teaching practicum experience in a Pedagogy degree program offered by a public university in the state of São Paulo. It is assumed that the presence of professional teaching knowledge in the education of prospective teachers constitutes a central element in affirming the socio-professional dimension of teaching, potentially contributing to addressing early-career teacher attrition (due to the “reality shock” experienced in the first years of teaching) and, more broadly, to increasing the attractiveness of teacher education programs and students’ engagement with both these programs and the professional choice of teaching. With a view to addressing these issues, the general objective of the research is to investigate processes of professional socialization of prospective teachers, focusing on the circulation of professional teaching knowledge within the context of initial teacher education, more specifically in the supervised teaching practicum. The specific objectives were to: (I) identify and characterize processes of circulation of professional teaching knowledge within practicum activities; (II) discuss the ways in which this circulation aligns with a high-level university-based and professional teacher education; and (III) examine the formative potential of practicum reports as follow-up devices for prospective teachers during supervised internships. The research adopts a qualitative nature and a documentary approach, conducted through the analysis of practicum reports. These reports, understood as follow-up devices for student teachers, were analyzed with regard to their formative potential as resources for recording and reflecting on practicum experiences. In the 38 reports analyzed, the study sought elements indicating the presence of content related to professional teaching knowledge and, therefore, more directly linked to the teaching profession. The analysis focused on the content of the reports. As a result, 98 units of record (UR) were identified, evidencing episodes of professional socialization. The content of these learning experiences was organized and discussed according to five categories: “teaching as a discursive practice,” “teaching as a strategic practice,” “teaching as a challenging practice,” “teaching as an interactive practice,” and “teaching as a reflective practice.” In the subsequent stage, the analysis examined whether, within these UR, there were incentives or examples provided by the cooperating teachers encouraging student teachers to act as teachers. In the UR where such incentives or examples were identified, the analysis further sought to determine whether the teachers explained to the student teachers the reasons for their interventions, thereby making the knowledge intelligible and, consequently, constituting it as professional teaching knowledge. Out of the 98 UR analyzed, professional teaching knowledge could be explicitly identified in 12 UR. Nevertheless, the identification of 98 episodes of professional socialization indicates that the supervised teaching practicum constitutes a privileged formative space, insofar as it fosters student teachers’ approximation to the teaching culture, even when such knowledge is not systematically made explicit.

Keywords: Initial Teacher Training. Professional Teaching Knowledge. Supervised Internship. Professional Socialization.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Proporção de ex-professores e de professores transferidos, na escola pública, por escola selecionada e características do professor, Estados Unidos, 1999/2000 a 2000/01.....	14
Gráfico 2 - Tempo de permanência dos professores na SEDF.....	15
Gráfico 3 - Dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes e sua incidência nos artigos científicos analisados.....	17
Gráfico 4 - Distribuição dos relatórios de estágio por ano letivo.....	30
Gráfico 5 - Distribuição dos relatórios de estágio por municípios.....	31
Gráfico 6 - Distribuição dos relatórios de estágio por município e ano letivo.....	32
Gráfico 7 - Quantidade de UR extraídas dos relatórios de 2023 e de 2024.....	35
Gráfico 8 - Quantidade de UR extraídas por municípios.....	35
Gráfico 9 - Quantidade de UR extraídas por atividade do relatório.....	36
Gráfico 10 - Quantidade de UR extraídas por atividade e por ano letivo.....	37
Gráfico 11 - Ocorrência das categorias analíticas nas UR.....	42
Gráfico 12 - A categoria “docência como prática discursiva” e a distribuição das suas subcategorias nas UR que a compõe.....	44
Gráfico 13 - A categoria “docência como prática desafiadora” e a distribuição das suas subcategorias nas UR que a compõe.....	51
Gráfico 14 - A categoria “docência como prática interativa” e a distribuição das suas subcategorias nas UR que a compõe.....	56

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Principais dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes segundo a literatura da área.....	16
1.2 Formação inicial docente e dificuldades dos professores iniciantes: a questão da universitarização da formação para o magistério.....	19
1.3 O conhecimento profissional docente e a iniciação à docência.....	20
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	25
2.1 Metodologia da pesquisa.....	25
2.2 Referencial empírico.....	25
<i>2.2.1 Sobre a proposta de relatório de estágio.....</i>	<i>25</i>
<i>2.2.2 Sobre a estrutura do relatório de estágio.....</i>	<i>26</i>
2.3 Comitê de Ética em Pesquisa e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	29
2.4 Caracterização dos relatórios de estágio analisados na pesquisa.....	30
2.5 Procedimentos de coleta e organização dos dados.....	32
<i>2.5.1 Pré-análise.....</i>	<i>33</i>
<i>2.5.2 Exploração do material.....</i>	<i>37</i>
<i>2.5.3 Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.....</i>	<i>38</i>
3 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	40
3.1 Docência como prática cultural.....	40
3.2 Categorias empíricas qualificantes da prática.....	41
<i>3.2.1 Docência como prática discursiva.....</i>	<i>42</i>
<u><i>3.2.1.1 Docência como prática registrada e documentada.....</i></u>	<u><i>44</i></u>
<u><i>3.2.1.2 Docência como prática organizada e planejada.....</i></u>	<u><i>46</i></u>
<u><i>3.2.1.3 Docência como prática orientada por rotinas e hábitos.....</i></u>	<u><i>47</i></u>
<i>3.2.2 Docência como prática estratégica.....</i>	<i>47</i>
<i>3.2.3 Docência como prática desafiadora.....</i>	<i>49</i>
<u><i>3.2.3.1 O desafio de alcançar todos os alunos ao mesmo tempo.....</i></u>	<u><i>51</i></u>
<u><i>3.2.3.2 O desafio de improvisar diante de situações inesperadas.....</i></u>	<u><i>53</i></u>
<u><i>3.2.3.3 O desafio de ser flexível às necessidades de ajustes no planejamento.....</i></u>	<u><i>54</i></u>

<i>3.2.4 Docência como prática interativa.....</i>	<i>56</i>
<i><u>3.2.4.1 Docência como prática mobilizadora da aprendizagem dos alunos.....</u></i>	<i><u>58</u></i>
<i>3.2.5 Docência como prática reflexiva.....</i>	<i>59</i>
3.3 O conhecimento profissional docente nos episódios de socialização profissional.....	61
4 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
REFERÊNCIAS.....	70
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	75
APÊNDICE B - ANÁLISE E CATEGORIZAÇÃO DAS UNIDADES DE REGISTRO.....	77
APÊNDICE C - MANIFESTAÇÃO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NOS EPISÓDIOS DE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL.....	97
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	116

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho¹ integra um projeto de pesquisa mais amplo referente às tensões e possibilidades da universitarização da formação dos professores diante do movimento de profissionalização do magistério.² Focaliza o tema da formação inicial de professores para a Educação Básica, mais especificamente no que se refere ao seu potencial como recurso de socialização profissional (Sarti, 2020), por meio da circulação de conhecimentos profissionais docentes (Nóvoa, 2017, 2022) durante os estágios supervisionados de prática de ensino. Sua motivação refere-se ao enfrentamento de dificuldades recorrentemente presentes no ingresso dos professores na carreira docente, das quais decorre, entre outros processos, o precoce abandono do magistério.

De acordo com Costa *et al.* (2019, p. 2), “todo início de atividade profissional se constitui num desafio, cada qual com suas particularidades e angústias relacionadas à sensação de novas descobertas e inseguranças”. Referindo-se especificamente ao trabalho docente, Veenman (1984, p. 148) sinaliza que muitos iniciantes experimentam um “*choque de realidade*” ou um “*choque de transição*” quando se deparam com discrepâncias muito significativas entre o cenário muitas vezes idealizado pelos cursos de formação e a realidade do cotidiano escolar (Veenman, 1984, p. 143). Esse “choque”, que “[...] na verdade diz respeito à assimilação de uma realidade complexa que se impõe incessantemente ao professor iniciante, dia após dia” (Veenman, 1984, p. 144)³, faz com que muitos jovens professores considerem a possibilidade de abandonar a profissão (Ryan, 1970 *apud* Veenman, 1984, p. 145).

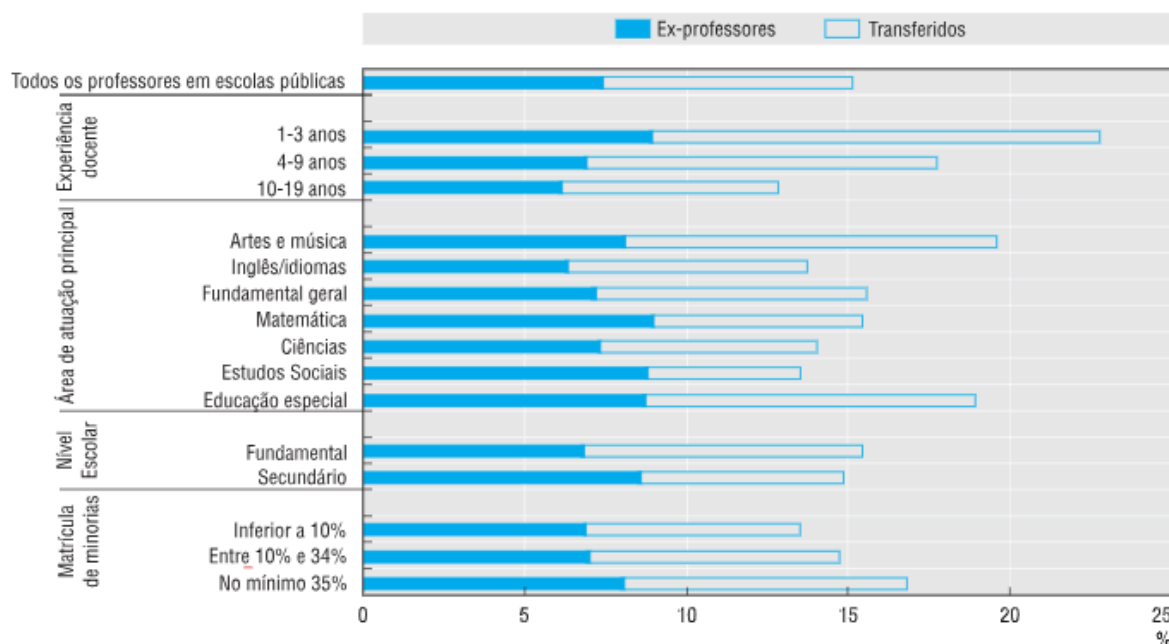
Embora quatro décadas tenham se passado desde a publicação de Veenman (1984), seu trabalho continua relevante, visto que o “*choque de realidade*” e o subsequente abandono da profissão ainda são recorrentemente observados nos dias atuais (Dupriez; Périsset; Tardif, 2023). A partir de um estudo realizado nos Estados Unidos entre 1999 e 2001, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2005, p. 185) afirma que “as taxas de redução no número de professores tendem a ser mais altas nos primeiros anos de atividade profissional, declinando à medida que aumenta o tempo de profissão [...]”.

¹ Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processo 2024/10004-8.

² Projeto coordenado por Flavia Medeiros Sarti, orientadora desta pesquisa, com financiamento do CNPq (Processo n. 403667-6), envolvendo pesquisadores vinculados a universidades brasileiras (Unesp, Unicamp, Udesc) e também às Universidades de Laval e de Montreal, no Canadá e à Universidade de Paris-Est Créteil, na França.

³ Tradução nossa. Texto original: « In fact, the reality shock deals with the assimilation of a complex reality which forces itself incessantly upon the beginning teacher, day in and day out ».

Gráfico 1 - Proporção de ex-professores e de professores transferidos, na escola pública, por escola selecionada e características do professor, Estados Unidos, 1999/2000 a 2000/01

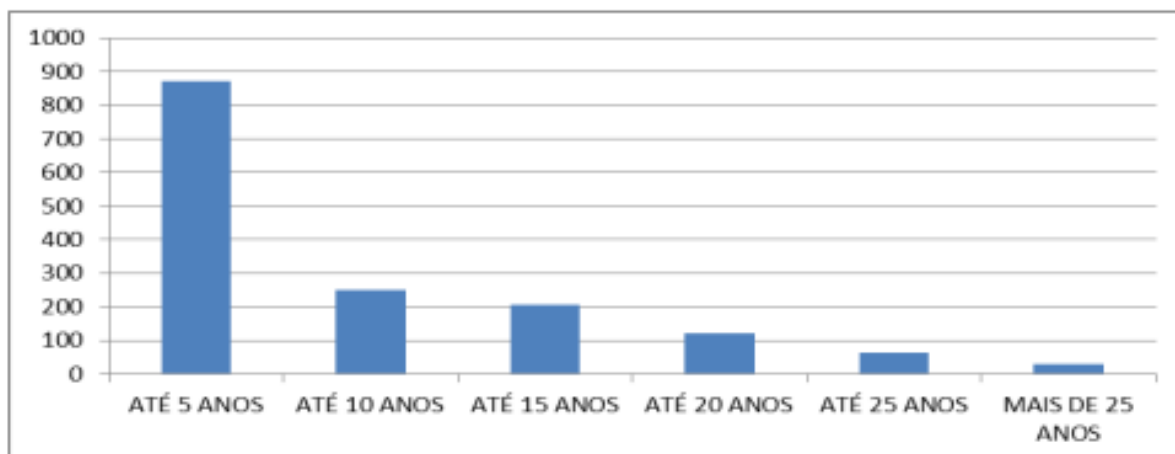


Definições: *Transferidos* são professores que ainda ensinam no ano letivo atual, mas que se mudaram para uma escola diferente depois do ano letivo anterior. *Ex-professores* são professores que largaram a profissão docente após o ano letivo anterior.

Fonte: OCDE (2005 p. 182) a partir de Luekens *et al.* (2004).

No gráfico acima, observa-se que 9% dos professores que abandonaram a profissão tinham entre um e três anos de experiência docente, enquanto apenas 6% dos ex-professores possuíam entre 10 e 19 anos de experiência.

No que se refere ao contexto brasileiro, Martins (2018), ao analisar o perfil dos professores que se desligaram da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) entre 2007 e 2017, identificou que, dos 1.548 professores que solicitaram desligamento, 871 (ou seja, 56%) o fizeram nos primeiros cinco anos de trabalho.

Gráfico 2 - Tempo de permanência dos professores na SEDF

Fonte: Martins (2018).

Ao observar o motivo do desligamento desses professores, a pesquisadora constatou que 1.430 exonerações (92%) aconteceram a pedido dos profissionais:

Do total de 1.548 sujeitos, 1.430 pediram exoneração, apenas 5% (68) dos indivíduos saíram da rede porque deveriam assumir outro cargo público não acumulável com a função de professor. Houve uma reprovação em estágio probatório e 49 pessoas passaram por um processo de demissão (Martins, 2018, p. 33).

Ao analisar o nível de formação dos profissionais que se desligaram, buscando investigar se a qualificação possibilitaria oportunidades em outras ocupações, Martins (2018) constatou que 961 dos casos de desligamento envolveu professores que tinham apenas graduação plena (formação necessária para assumir o cargo de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/96). Foram registrados 63 desligamentos de profissionais normalistas, 298 de especialistas, 29 de graduados em cursos curtos, 42 de mestres e 49 de doutores. Posto isso, embora não seja possível afirmar que todo pedido de exoneração indique abandono da carreira, sobretudo diante dos altos índices de desligamento nos primeiros anos de magistério, os dados apresentados sugerem uma tendência de desligamento relacionada à desistência da profissão, o que tende a contribuir para uma preocupação crescente em diferentes sistemas educacionais: a escassez de professores (Bof; Caseiro; Mundim, 2023; Dupriez; Périsset; Tardif, 2023; OCDE, 2024; SEMESP, 2022).

Conforme relatório do Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (SEMESP), o Brasil encontra-se em iminente perigo de enfrentar a escassez de professores em todos os níveis do ensino básico, projetando-se uma redução de 20,7% no contingente de docentes até o ano de 2040. Entre as principais causas

para esse cenário, a SEMESP menciona o desinteresse dos jovens pela carreira docente, o envelhecimento do corpo docente e o abandono da profissão devido às condições de trabalho.

1.1 Principais dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes segundo a literatura da área

Buscando compreender quais são as dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes e que podem levar ao abandono da profissão, realizou-se uma revisão bibliográfica a partir de artigos científicos disponíveis na plataforma Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o emprego dos descritores “professores iniciantes” e “desafios”, combinados por meio do operador booleano AND para refinar a busca. Considerou-se as publicações de 2018 a 2022⁴, resultando em 15 artigos. Após a leitura dos títulos e resumos, selecionaram-se seis artigos que melhor atendiam aos objetivos deste estudo. Os trabalhos considerados e suas informações (título, autores, ano, periódico e Qualis) podem ser observados no quadro abaixo.

Quadro 1 - Artigos utilizados na pesquisa e suas informações

Título	Autores	Ano	Periódico	Qualis
Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes	ALMEIDA, M.; PIMENTA, S.; FUSARI, J.	2019	Educar em Revista	A1
Condições de trabalho no início da docência: elementos constituintes e repercussões no desenvolvimento profissional	RIGOLON, W.; PRÍNCIPE, L.; PEREIRA, R.	2020	Revista Eletrônica de Educação	A2
Professores iniciantes em situação de ausência de bem-estar: perspectivas sobre dilemas no desenvolvimento profissional	SANTOS, J.; FERREIRA, L.; FERRAZ, R.	2020	Revista Cocar	A2
Formação docente em início de carreira: narrativas de profissionais da rede pública de Jaraguá-GO	CASTRO, H.; SOUZA, J.	2021	Revista Práxis Educacional	A2
Inserção profissional de professores iniciantes: dificuldades e desafios	NEPOMUCENO, C.; SILVESTRE, M.	2021	Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar	A3

⁴ A revisão bibliográfica foi realizada em novembro de 2023. Na época, foram considerados os trabalhos mais recentes, publicados nos últimos cinco anos.

Desafios e dilemas da condição de trabalho de professores iniciantes no magistério público no DF	SILVA, K.; ROCHA, D.	2021	Educação e Filosofia	A2
--	----------------------	------	----------------------	----

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

A leitura e análise dos artigos levou a identificação de 15 tipos distintos de dificuldades enfrentadas pelos professores em início de carreira.

Gráfico 3 - Dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes e sua incidência nos artigos científicos analisados



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A falta de acolhimento (Almeida; Pimenta; Fusari, 2019; Castro; Souza, 2021; Nepomuceno; Silvestre, 2021; Rigolon; Príncipe; Pereira, 2020; Santos; Ferreira; Ferraz, 2020; Silva e Rocha, 2021) emerge como o desafio mais recorrente, sendo abordada nos seis artigos. Segundo Santos, Ferreira e Ferraz (2020), ao ingressarem como docentes nas instituições escolares, os professores iniciantes não costumam receber apoio da equipe escolar, o que faz com que se sintam sozinhos e perdidos. Além disso, os artigos sinalizam que é comum direcionar os professores iniciantes a escolas localizadas em zonas periféricas e a turmas numerosas (Rigolon; Príncipe; Pereira, 2020), de alunos retidos (Silva; Rocha, 2021) e considerados “difíceis” (Nepomuceno; Silvestre, 2021). O segundo desafio mais recorrente, identificado em quatro artigos, relaciona-se à falta de políticas para receber os iniciantes (Nepomuceno; Silvestre, 2021; Rigolon; Príncipe; Pereira, 2020; Santos; Ferreira; Ferraz, 2020; Silva; Rocha, 2021). De acordo com Santos, Ferreira e Ferraz (2020, p. 10), “o início da docência, caracterizado como uma fase tão importante para o processo de

aprendizagem profissional, encontra-se esquecido, e sobressai a política do “sobreviver sozinho”, do responsabilizar-se pelo seu desenvolvimento profissional”.

O terceiro desafio, também identificado em quatro artigos, refere-se a problemas na formação inicial (Almeida; Pimenta; Fusari, 2019; Castro; Souza, 2021; Nepomuceno; Silvestre, 2021; Santos; Ferreira; Ferraz, 2020). De acordo com os pesquisadores, os cursos de formação não conseguem articular de forma consistente a teoria e a prática. Para Castro e Souza (2021, p. 310), “a teoria é apropriada durante o curso de formação, enquanto que a prática apenas é apreendida quando se está no exercício da carreira”. Como consequência, ao adentrarem a sala de aula para lecionar, os iniciantes não possuem experiência para lidar com os eventos e desafios do cotidiano escolar, o que compromete sua capacidade de tomar decisões e agir rapidamente diante dos imprevistos da sala de aula (Santos; Ferreira; Ferraz, 2020, p. 9).

Outras dificuldades enfrentadas e identificadas em três artigos relacionam-se a: baixa remuneração (Almeida; Pimenta; Fusari, 2019; Nepomuceno; Silvestre, 2021; Rigolon; Príncipe; Pereira, 2020); desvalorização da profissão (Almeida; Pimenta; Fusari, 2019; Castro; Souza, 2021; Silva; Rocha, 2021); indisciplina dos alunos (Castro; Souza, 2021; Nepomuceno; Silvestre, 2021; Santos; Ferreira; Ferraz, 2020); e precariedade dos vínculos empregatícios (Almeida; Pimenta; Fusari, 2019; Castro; Souza, 2021; Rigolon; Príncipe; Pereira, 2020), visto que muitas vezes os iniciantes são submetidos a contratos temporários, que, além de precarizarem o trabalho docente e gerarem condição de instabilidade, também impossibilitam o vínculo do professor com as escolas. Dois artigos referem-se às dificuldades relativas à: aprendizagem dos alunos (Castro; Souza, 2021; Santos; Ferreira; Ferraz, 2020), influência das experiências vividas enquanto alunos (Castro; Souza, 2021; Nepomuceno; Silvestre, 2021); e às transições vividas (Almeida; Pimenta; Fusari, 2019; Castro; Souza, 2021), isto é, “[...] de estudante para professor, de trabalhador leigo para profissional, de sujeito inexperiente para experiente” (Almeida; Pimenta; Fusari, 2019, p. 191). Há dificuldades que são abordadas em apenas um artigo, quais sejam: condições materiais de trabalho (Rigolon; Príncipe; Pereira, 2020), que incluem a falta de itens de infraestrutura básica, equipamentos ou recursos pedagógicos; desgaste físico e emocional (Silva; Rocha, 2021); jornada de trabalho extensa (Rigolon; Príncipe; Pereira, 2020) e a relação com as famílias (Santos; Ferreira; Ferraz, 2020, p. 20).

1.2 Formação inicial docente e dificuldades dos professores iniciantes: a questão da universitarização da formação para o magistério

Entre as dificuldades identificadas e exploradas no âmbito dos referidos estudos, esta pesquisa propõe-se a focalizar mais detidamente a questão da formação inicial de professores. Essa escolha se deve ao fato de que as duas primeiras dificuldades dizem respeito a processos que ocorrem no interior da escola, quando o docente já se encontra em efetivo exercício do magistério. Por sua vez, a terceira dificuldade está ligada à formação inicial, o que permite questionar o papel das instituições superiores de formação, entre as quais as universidades, nesse processo de abandono da docência.

Os problemas apontados pelos trabalhos considerados referem-se à “frágil relação”, (Nepomuceno; Silvestre, 2021), ou “falta de articulação” (Castro; Souza, 2021; Santos; Ferreira; Ferraz, 2020) entre teoria e prática. Além disso, Almeida, Pimenta e Fusari (2019) sinalizam a necessidade de que a formação de professores passe a “ensiná-los a ensinar”. As questões levantadas pelos autores indicam a existência de uma *distância* entre a formação docente e o trabalho real dos professores. Essa distância pode ser compreendida à luz do processo de universitarização da docência, entendido como a incorporação da formação de professores às estruturas universitárias, por meio do qual “os lugares de transmissão de saberes de um setor profissional, os próprios saberes e os formadores que os transmitem são de algum modo absorvidos pela universidade” (Bourdoncle, 2009, p. 19 *apud* Sarti; Souza Neto; Wentzel; Macedo, 2025, p. 2).

Nóvoa (2017), ao discutir o processo de universitarização, também evidencia essa *distância* ao sinalizar que, apesar dos avanços proporcionados pela elevação da formação ao nível superior, persiste um descompasso entre o espaço universitário e a realidade concreta do trabalho docente. Segundo o autor:

Esta transição trouxe avanços significativos para o campo da formação docente, sobretudo na ligação à pesquisa e na aproximação dos professores ao espaço acadêmico das outras profissões do conhecimento. Mas, nos últimos anos, tem vindo a crescer um sentimento de insatisfação, que resulta da existência de uma **distância profunda** entre as nossas ambições teóricas e a realidade concreta das escolas e dos professores, como se houvesse um fosso intransponível entre a universidade e as escolas, como se a nossa elaboração académica pouco tivesse contribuído para transformar a condição socioprofissional dos professores (Nóvoa, 2017, p. 1108-1109, grifo nosso).

Nesse sentido, em que pese a pertinência da universitarização da formação de todos os professores para a profissionalização da docência (Bourdoncle, 2007), esse processo também

gerou um “fosso” entre a formação e o trabalho docente, resultante da “distância profunda” historicamente assumida entre as instituições universitárias e as escolas de educação básica, provocando um processo que Sarti (2019) denomina como “autonomização” da formação, com efeitos desprofissionalizantes. Nóvoa (2019) esclarece que antes da universitarização a formação dos professores estava sob responsabilidade das escolas normais, que

[...] tinham um entrelaçamento forte com a profissão: os seus professores eram, muitas vezes, antigos professores de educação básica que haviam acedido ao papel de metodólogos e de formadores; os seus edifícios estavam integrados com escolas primárias, permitindo que se vivesse nos mesmos ambientes pedagógicos, com um contacto diário entre as crianças, os alunos-mestres, os professores da educação básica e os professores das escolas normais (Nóvoa, 2019, p. 202).

No entanto, apesar da forte relação estabelecida com a profissão, o autor explica que a formação oferecida pelas escolas normais era insuficiente

[...] para atender aos desafios do desenvolvimento profissional docente. Era necessário ir mais longe. E, sobretudo, era necessário afirmar o professorado como uma “profissão baseada no conhecimento”, ou, dito de outro modo, como uma profissão de base universitária, como os médicos, os juristas ou os engenheiros (Nóvoa, 2019, p. 202).

Todavia, ao ser elevada ao nível superior, a formação de professores tornou-se responsabilidade dos especialistas da educação, que passaram a determinar “[...] o que os professores devem saber, como devem agir profissionalmente, onde, como e por quem devem ser formados” (Sarti, 2012, p. 332). Nessa configuração, os professores perderam espaço como agentes da formação, o que resultou em um distanciamento entre a formação dirigida às novas gerações docentes e a cultura do magistério (Sarti, 2019, p. 10).

Ante o exposto, pressupõe-se que essa *distância* entre a formação de professores e a cultura do magistério contribui para uma formação pautada nos conhecimentos das disciplinas e nos conhecimentos pedagógicos que, embora indispensáveis para a formação, não substituem os *conhecimentos profissionais docentes* (Nóvoa 2017, 2019, 2022), que precisam ser apropriados pelos futuros professores em seus processos formativos.

1.3 O conhecimento profissional docente e a iniciação à docência

Neste estudo, partimos do pressuposto da existência e mesmo da centralidade desse terceiro gênero de conhecimento que integra o trabalho e, portanto, a formação dos professores: o conhecimento profissional docente (Nóvoa, 2017, 2019, 2022). Objetivando definir o conceito de conhecimento profissional docente, Nóvoa (2017) estabelece três aproximações. A primeira está relacionada à habilidade que o professor desenvolve para

compreender a essência do ensino e explicá-la. A segunda refere-se ao “tato pedagógico”, por meio do qual os professores desenvolvem um senso, uma inteligência ou uma postura pedagógica que os auxilia a conduzir suas ações. A terceira aproximação refere-se a ideia de discernimento, de julgar e tomar decisões no cotidiano profissional, visto que ser professor não se resume a um processo de gestão do conhecimento, mas exige fazê-lo em contextos de interação humana: “[...] a missão de um professor de Matemática não é apenas ensinar Matemática, é formar um aluno através da Matemática” (Nóvoa, 2017, p. 205).

Nesse sentido, entende-se que o *conhecimento profissional docente*, tal como Nóvoa o define, é produzido pelos professores no âmbito da cultura docente, fazendo do magistério uma “profissão baseada no conhecimento” (Nóvoa, 2017, p. 204). Apreendê-lo requer processos de socialização capazes de *iniciar* (Sarti, 2009, 2013, 2020) os futuros professores em “[...] valores, representações, saberes e fazeres que constituem a cultura pedagógica e estruturam a prática docente cotidiana” (Sarti, 2009, p. 134).

Assumindo uma perspectiva bourdieusiana para analisar esse processo de *iniciação* à cultura docente (Sarti, 2009), entende-se que o mesmo ocorra por meio da estruturação de um *habitus* ligado ao magistério (Perrenoud, 1993; Sarti, 2020; Silva, 1999, 2005;). De acordo com Bourdieu (2003), o *habitus* pode ser entendido como

[...] sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (Bourdieu, 2003, p. 53-54).

Essas disposições podem ser consideradas como “[...] uma maneira de ser, um estado habitual [...] uma predisposição, uma tendência, uma propensão ou uma inclinação” (Bourdieu, 1983 *apud* Maton, 2018, p. 75-76). Maton (2018) esclarece que, sob a perspectiva bourdieusiana, as *disposições* são consideradas estruturas, já que ordenadas sistematicamente geram práticas; são estruturantes, pois contribuem para moldar práticas atuais ou futuras; e são estruturadas, visto que se fundamentam no passado e nas circunstâncias atuais, tais como criação familiar e experiências educacionais.

Dessa forma, pressupõe-se que a cultura docente estrutura-se historicamente no âmbito da trajetória social do magistério, que se articula ao contexto sociocultural em que os professores estão inseridos em cada época e espaço. Além disso, essa cultura também exerce

um papel estruturante, influenciando a prática atual e futura dos professores, que por sua vez, também a impacta.

Silva (2011), ao mobilizar o conceito de *habitus* proposto por Pierre Bourdieu, sinaliza que “[...] são imprescindíveis dois espaços distintos na formação de professores, um é a sala de aula da universidade e o outro, a sala de aula do curso para o qual o formando ou a formanda está se preparando” (Silva, 2011, p. 336). Para a pesquisadora, na formação inicial, o futuro professor é estimulado a desenvolver um *habitus* estudantil, já que suas atividades estão centradas na aquisição de conhecimentos teóricos, em vez de envolver a prática de ensino em sala de aula (Silva, 2011).

Logo, compreende-se que a formação vivida na universidade, apesar de sua importância para aprendizagens ligadas ao conhecimento das disciplinas e ao conhecimento pedagógico, não é suficiente para oportunizar aprendizagens mais diretamente ligadas aos conhecimentos profissionais docentes, necessários para a estruturação de um *habitus* professoral (Silva, 2011) ou docente⁵ (Sarti, 2020). De acordo com Silva (2011) a estruturação do *habitus* de professor requer o envolvimento com atividades de ensino. Em suas palavras:

Em pleno exercício do ofício, atuando como professor, deparando-se com situações conflituosas, inesperadas, cotidianas e com o acúmulo de experiências significativas, o aluno-mestre irá validar, desenvolver e consolidar os saberes práticos a partir da sua prática, de sua experiência individual e coletiva. Assim, com o passar do tempo, os docentes vão incorporando certas habilidades sobre o seu saber-fazer e saber-ser, ou seja, é com a própria experiência que o aluno de outrora, que possuía apenas saberes teóricos, aprende a ser professor. Este irá estruturar o *habitus* professoral para agir e mobilizar os saberes práticos no ambiente escolar (Silva, 2011, p. 348).

As discussões acima reunidas, enfatizam a dimensão socioprofissional (Sarti, 2020) dos processos de aprendizagem da docência e sugerem caminhos para o enfrentamento dos altos índices de abandono da docência por parte dos professores iniciantes. Iniciar esse processo de estruturação do *habitus* docente somente no período de efetivo ingresso no magistério vem trazendo graves prejuízos para os recém-licenciados, que acabam por abandonar a profissão, bem como prejuízos sociais mais amplos, posto que os investimentos públicos na formação de novos professores não têm permitido enfrentar a iminência do já referido “apagão de professores”. Parece imprescindível, portanto, iniciar efetivamente a estruturação do *habitus* docente, por parte dos licenciandos, ainda durante a formação inicial,

⁵ Optar-se-á no âmbito deste trabalho pela categoria *habitus docente*, tendo em vista enfatizar um ponto de vista ocupacional (Sarti, 2020) para possibilitar, no desenvolvimento da pesquisa, discussões articuladas ao processo de profissionalização dos professores.

no ensino superior. Impõem-se, então, a questão: como organizar a formação inicial dos futuros professores de modo a viabilizar a circulação de conhecimentos profissionais docentes, necessários para a estruturação do *habitus* docente?

De acordo com o quadro teórico assumido no âmbito desta investigação, as possibilidades passam pelo fortalecimento da dimensão socioprofissional da formação universitária docente realizada (Sarti, 2020). Propostas formativas nesse sentido vêm sendo apresentadas no campo dos estudos da formação docente. Para Altet (2009), uma tal formação requer, entre outros fatores: 1. o desenvolvimento de dispositivos integradores entre escola e instituições de ensino superior, capazes de promover a articulação entre prática-teoria-prática; 2. o incentivo à escrita profissional dos futuros professores, considerando sua capacidade de contribuir para diversos aspectos, tais como reflexão profissional, análise de práticas, e desenvolvimento profissional; 3. bem como o estabelecimento da cooperação entre os agentes que atuam como formadores nessa formação.

Seguindo em uma mesma direção, mas de modo mais enfático do ponto de vista institucional, Nóvoa (2017, 2019, 2022) propõem a criação de um “terceiro lugar institucional” para a formação inicial docente. Esse terceiro espaço da formação ancora-se em processos de interação entre escola-universidade e assume quatro características, a saber: uma “casa comum” da formação habitada por universitários e representantes da escola e da profissão docente, com capacidade de decisão sobre os rumos da formação inicial e continuada e da indução profissional; um lugar de entrelaçamentos, onde a formação ocorra em alternância entre as disciplinas universitárias e o trabalho nas escolas, marcados pela reflexão e pela pesquisa; um lugar de encontro onde diferentes conhecimentos e experiências sejam valorizados; e, por fim, lugar de ação pública, onde a sociedade e a comunidade local se façam presentes.

Considera-se que tanto a proposta de Nóvoa (2017, 2019, 2022), referente ao “terceiro espaço”, quanto a feita por Altet (2009), no que se tange à organização curricular das licenciaturas, apontam para uma formação de professores potente do ponto de vista socioprofissional, capaz de oportunizar a presença e a circulação de conhecimentos profissionais docentes e, portanto, passível de provocar processos iniciais de estruturação do *habitus* ligado à docência.

Diante desses pressupostos, emergem questionamentos sobre os modos pelos quais podemos identificar a presença de conhecimentos profissionais docentes na formação oferecida aos futuros professores. Tendo em vista os três eixos propostos por Altet (2009),

antes mencionados, considera-se que os estágios supervisionados de prática de ensino possam constituir referencial empírico para uma investigação sobre o tema, tendo em vista seu potencial como espaço de integração entre escola e instituição de formação (Vedovatto; Souza Neto, 2021), de escrita profissional por parte dos futuros professores, por meio dos relatórios de estágio (Cyrino, 2016), bem como de cooperação entre diferentes agentes que atuam nessa formação (Sarti, 2009, 2021).

Seguindo por esse caminho, questões ainda mais específicas mostram-se pertinentes: que elementos do conhecimento profissional docente são passíveis de circular nas atividades de estágio? Que recursos ligados ao estágio favorecem ou dificultam tal circulação? Como esse tipo de conhecimento é mobilizado na escrita profissional dos estudantes, no âmbito de seus relatórios de estágio?

Tendo em vista oferecer respostas para as questões acima delineadas, esta pesquisa tem por objetivo geral investigar processos de socialização profissional de futuros professores (Sarti, 2020), mais especificamente no que se refere à circulação de conhecimentos profissionais docentes (Nóvoa, 2017), que ocorrem na formação inicial docente, no âmbito do estágio supervisionado de prática de ensino. Para tanto, buscou-se:

- I. Identificar e caracterizar processos de circulação do conhecimento profissional docente (Nóvoa, 2017) no âmbito de atividades de estágio supervisionado de prática de ensino;
- II. Discutir maneiras pelas quais essa circulação de conhecimentos profissionais docentes no contexto de estágio vai ao encontro de uma formação docente de alto nível universitário e profissional (Altet, 2009);
- III. Examinar e discutir o potencial formativo dos relatórios de estágio como dispositivo de acompanhamento (Cyrino, 2016), de futuros professores durante os estágios supervisionados.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 Metodologia da pesquisa

Buscando alcançar os objetivos traçados no capítulo anterior, esta pesquisa empenhou-se em conhecer as experiências dos estudantes de licenciatura de um curso de Pedagogia, oferecido em uma universidade pública do estado de São Paulo, durante seu período de estágio supervisionado de prática de ensino (relativo aos anos iniciais do Ensino Fundamental). Para tanto, optou-se por realizar uma pesquisa empírica, de natureza qualitativa e de abordagem documental.

A escolha pelo tipo de pesquisa justifica-se pela sua capacidade de oferecer uma maior precisão na representação do ponto de vista dos participantes, uma vez que “[...] as técnicas de pesquisa qualitativa tem a ver com a adoção de um estilo de pesquisa que prefere o aprofundamento do detalhe à construção do todo, os estudos intensivos (sobre um pequeno número) ao extensivos (sobre um grande número)” (Cardano, 2017, p. 24). Em outras palavras, a pesquisa qualitativa se preocupa com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, e não com a sua representatividade numérica (Goldenberg, 2011).

Em relação a abordagem documental, Godoy (1995) observa que embora ela pareça “estranha” aos métodos qualitativos (que usualmente exigem a interação direta entre pesquisador e participantes), “[...] os documentos constituem uma rica fonte de dados” (Godoy, 1995, p. 21). Fontana e Pereira (2023), ao buscarem definir o conceito de documentos, esclarecem que esses são “[...] um conjunto de escritos e/ou imagens capaz de reproduzir/informar/transmitir/significar um acontecimento, uma situação, uma informação, um fenômeno e/ou uma circunstância” (Fontana; Pereira, 2023, p. 44). Posto isso, os documentos considerados neste estudo foram os relatórios de estágio elaborados pelos estudantes.

2.2 Referencial empírico

2.2.1 Sobre a proposta de relatório de estágio

A escolha do referencial empírico deve-se à existência de um projeto de estágio em andamento na instituição desde 2007. Voltado para a socialização dos futuros professores na cultura do magistério (Sarti, 2009), o projeto prevê o estabelecimento de parcerias docentes entre estudantes e professores experientes, com vistas à realização conjunta de atividades, de modo a

[...] estimular relações de colaboração entre estudantes da licenciatura e professores em exercício para que eles possam partilhar fazeres docentes cotidianos e, por meio deles, o “ponto de vista pedagógico” (AZANHA, 2000) que lhes oferece sustentação. Quiçá o confronto, na ação, com a perspectiva docente auxilie os futuros professores a problematizarem muitas de suas concepções pessoais sobre o ensino - que, como ressalta Garcia (1998), pouco se alteram com os estágios convencionais - e a vivenciarem de modo mais gradual a transição entre o “ofício de aluno” (PERRENOUD, 1994), que ainda desempenham na universidade, e o ofício docente, no qual pretendem ingressar (Sarti, 2009, p. 136).

Entre as contribuições do projeto de estágio, Sarti (2009) destaca sua capacidade de enfrentamento ao “choque de realidade”.

É importante sinalizar que tal projeto prevê que os estudantes elaborem um relatório de estágio. O relatório, assumido como dispositivo de acompanhamento e pautado nos conceitos de análise das práticas (Altet, 2000) e de prática reflexiva (Perrenoud, 2004; Schön, 1995), teve sua estrutura inicial proposta no âmbito da tese de doutoramento de Cyrino (2016).⁶ Sua função é “[...] auxiliar o estudante na reflexão de sua prática, oferecendo-o um olhar profissional para sua experiência [...]” (Cyrino, 2016, p. 183). Nesse relatório, os estagiários são orientados a registrarem suas experiências ao longo das etapas de estágio, abrangendo “1. Expectativas; 2. Notícias e Organização; 3. Acompanhamento da própria prática; 4. Reflexivo e Desprivatização da prática” (Cyrino; Souza Neto; Sarti, 2020, p. 9).

Ante o exposto, considera-se que o exame desses relatórios, como espaço de registro e de reflexão sobre os conhecimentos profissionais docentes, possa oferecer elementos para ampliar a discussão, empreendida inicialmente por Cyrino (2016) e ampliada por Cyrino, Souza Neto e Sarti (2020), sobre seu potencial formativo como dispositivo de acompanhamento dos estagiários.

2.2.2 Sobre a estrutura do relatório de estágio

Em relação à estrutura dos relatórios, destaca-se que eles não são organizados como um trabalho único a ser entregue ao final da disciplina. Por ter sido desenvolvido como um dispositivo de acompanhamento, a fim de acompanhar os estagiários e suas experiências ao longo das etapas do estágio, o relatório é composto por várias atividades, que são depositadas na plataforma *Google Classroom* pela professora supervisora de estágio, e entregue pelos estudantes nos prazos estabelecidos. Desse modo, o relatório é desenvolvido *ao longo* da disciplina de estágio.

⁶ O estudo foi financiado pela FAPESP. Ao longo dos anos de sua implementação, algumas mudanças foram incorporadas aos relatórios, mantendo, no entanto, sua coerência com os quatro eixos propostos por Cyrino.

Nos anos de 2023 e 2024, os relatórios de estágio foram organizados nas seguintes atividades:

1. **Identificação e caracterização do contexto de estágio.** Na atividade 1 (AT1), os estudantes foram orientados a trazerem informações sobre a escola (história, organização e comunidade escolar), sobre a professora titular (formação, tempo de magistério, tempo de trabalho na escola e experiência prévia em lecionar na série) e sobre a turma de alunos (quantidade e faixa etária);
2. **Refletindo sobre a entrada no estágio.** Na AT2, os estudantes foram orientados a responderem algumas questões sobre sua entrada na escola, o contato inicial com a professora e com os alunos, e as impressões e sentimentos que tiveram nesse primeiro momento.
3. **Sobre o trabalho docente na turma.** Na AT3, os estudantes foram orientados a observar e refletir sobre o trabalho docente. Para isso, eles responderam questões referentes aos espaços utilizados pela professora para as atividades pedagógicas, a organização da sala, a gestão da entrada, saída e deslocamento dos alunos, inclusão de alunos com deficiência, organização do tempo de trabalho da professora (aulas, café, HTPI⁷ e HTPC⁸), documentos produzidos pela professora e os conteúdos pedagógicos previstos.
4. **Organização do estágio e início da integração com a rotina da turma.** Na AT4, os estudantes foram orientados a refletir sobre o início do seu estágio. Para isso, eles responderam questões relacionadas aos acontecimentos e atividades que marcaram sua aproximação com a professora titular e os alunos, sobre sua integração à classe e à escola, o que eles faziam durante o recreio dos alunos, quais eram os momentos que eles tinham para planejar o plano de aula do estágio, e quais eram seus sentimentos e emoções predominantes naquele momento.
5. **Plano de Prática Acompanhada.** Na AT5, os estudantes foram orientados a desenvolver o plano das atividades pedagógicas a serem desenvolvidas sob supervisão da professora. Também foi solicitado que eles desenvolvessem, pelo menos, quatro aulas. No plano, eles deveriam apresentar as seguintes informações:
 - a. Forma de organização do trabalho (aulas isoladas/seqüências didáticas/projeto de ação/outro);
 - b. Data de início e previsão de término;

⁷ Horário de Trabalho Pedagógico Individual.

⁸ Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.

- c. Unidade temática;
- d. Competências a serem desenvolvidas;
- e. Objetos de conhecimento;
- f. Habilidades a serem desenvolvidas;
- g. Desenvolvimento da aula;
- h. Focos da avaliação da aprendizagem;
- i. Recursos didáticos;
- j. Tempo estimado.

Além disso, eles precisaram informar quais atividades seriam desenvolvidas exclusivamente por eles, pela professora e em parceria.

6. Relato das atividades pedagógicas (não ligadas ao Plano de Prática Acompanhada). Na AT6, os estudantes foram orientados a oferecer relatos detalhados de cada dia de estágio.

7. Relato reflexivo de prática de ensino acompanhada. Na AT7, os estudantes foram orientados a fazer um relato reflexivo de cada uma das quatro aulas realizadas sob supervisão da professora. Cada relato contou como uma atividade (7.1, 7.2, 7.3 e 7.4) na qual os estudantes deveriam responder questões referentes a sua atuação na sala de aula, a reação dos alunos, o alcance dos objetivos, as dificuldades enfrentadas, a participação do professor parceiro e possíveis alterações.

É importante mencionar que houve um acréscimo nesta atividade para a turma de 2024. Além do relato reflexivo, a supervisora de estágio solicitou que os estudantes entregassem um parecer da professora titular sobre o desenvolvimento da aula. Nesse parecer, a professora avaliava (utilizando “sim”, “não” e “parcialmente”) se o estagiário seguiu o plano de aula, organizou os materiais, gerenciou bem o tempo, empregou um vocabulário adequado ao se dirigir aos alunos, e se ele se sentiu confortável na interação com os alunos.

8. Revisitando minhas expectativas com relação a este estágio (carta resposta). Logo nas primeiras aulas de acompanhamento de estágio, os estudantes foram orientados a escrever uma carta para si mesmos, contando como estavam se sentindo antes de iniciar o estágio, o que esperavam que fosse acontecer, quais eram seus temores e como esperavam estar se sentindo ao final do estágio. Foi acordado que as cartas seriam guardadas em uma cápsula do tempo, sendo abertas e relidas ao final do estágio. Isto posto, a AT8 teve como objetivo a leitura dessa carta e a escrita de uma

carta-resposta, na qual os estudantes deveriam discutir suas expectativas e sentimentos, apontando o que havia se confirmado, o que havia sido diferente, o que aprenderam sobre a docência e o que gostariam que a versão antiga soubesse.

- 9. Considerações sobre a experiência do estágio.** Por fim, a AT9 tinha como objetivo a reflexão sobre a experiência de estágio. Nessa atividade, os estudantes foram orientados a responder questões referentes ao que aprenderam no estágio, suas dificuldades, de que forma se sentiam mais ou menos preparados para a docência e o impacto do estágio na sua formação.⁹

2.3 Comitê de Ética em Pesquisa e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Por envolver seres humanos, especialmente suas vivências, experiências e sentimentos enquanto estagiários, o processo de coleta de dados sucedeu-se somente após a submissão e a aprovação da pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme indicado na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Com a aprovação do CEP¹⁰ em abril de 2024, sob o número CAAE 79042924.2.0000.5465, a pesquisadora entrou em contato com os estudantes (autores dos relatórios) a fim de convidá-los para participar da pesquisa. O aceite foi feito mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).¹¹

No início de junho de 2024, foi encaminhado um e-mail para os estudantes que cursaram a disciplina de estágio no primeiro semestre de 2023, e, de uma turma com aproximadamente 40 estudantes, 18 aceitaram participar. Os estudantes que fizeram estágio no primeiro semestre de 2024 só foram consultados sobre a possibilidade de conceder acesso aos seus relatórios no final de julho, após o encerramento da disciplina e a consolidação das notas a ela referente. Dessa turma, 23 estudantes concordaram em participar, totalizando 41 relatórios para análise.

⁹ Por conta do parecer da professora titular sobre o desenvolvimento das aulas, acrescentado nos relatórios dos estudantes de 2024, a reflexão final dessa turma incluía uma questão referente à relação estabelecida com a professora titular da classe durante o estágio e à contribuição dos pareceres para a formação dos estudantes.

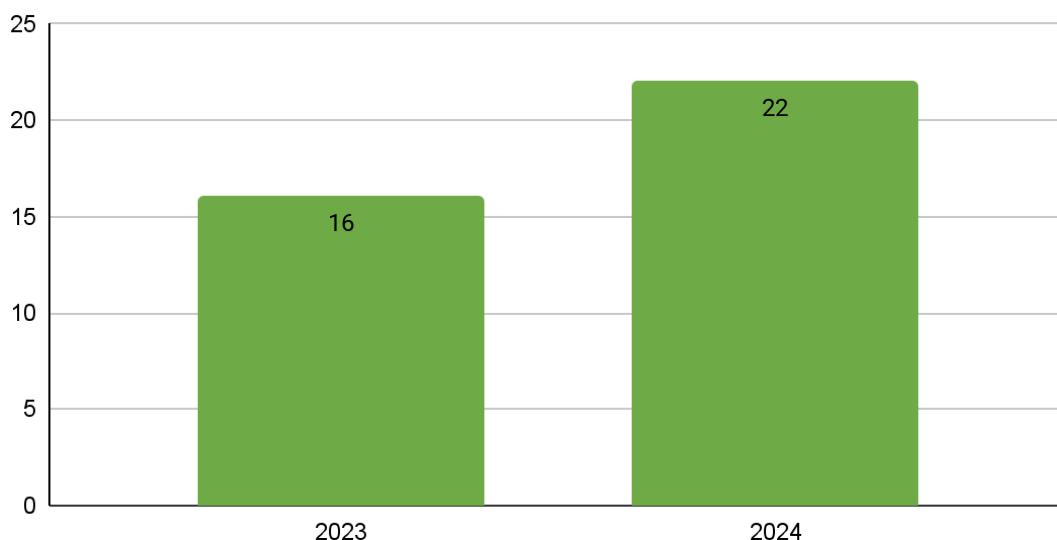
¹⁰ Disponível para consulta no Anexo A.

¹¹ Disponível para consulta no Apêndice A.

2.4 Caracterização dos relatórios de estágio analisados na pesquisa

Para a realização da pesquisa, foram analisados 38 relatórios de estágio produzidos por estudantes que realizaram o estágio nos períodos letivos de 2023 e 2024.¹² A quantidade de relatórios correspondente a cada período pode ser observada no Gráfico 4.

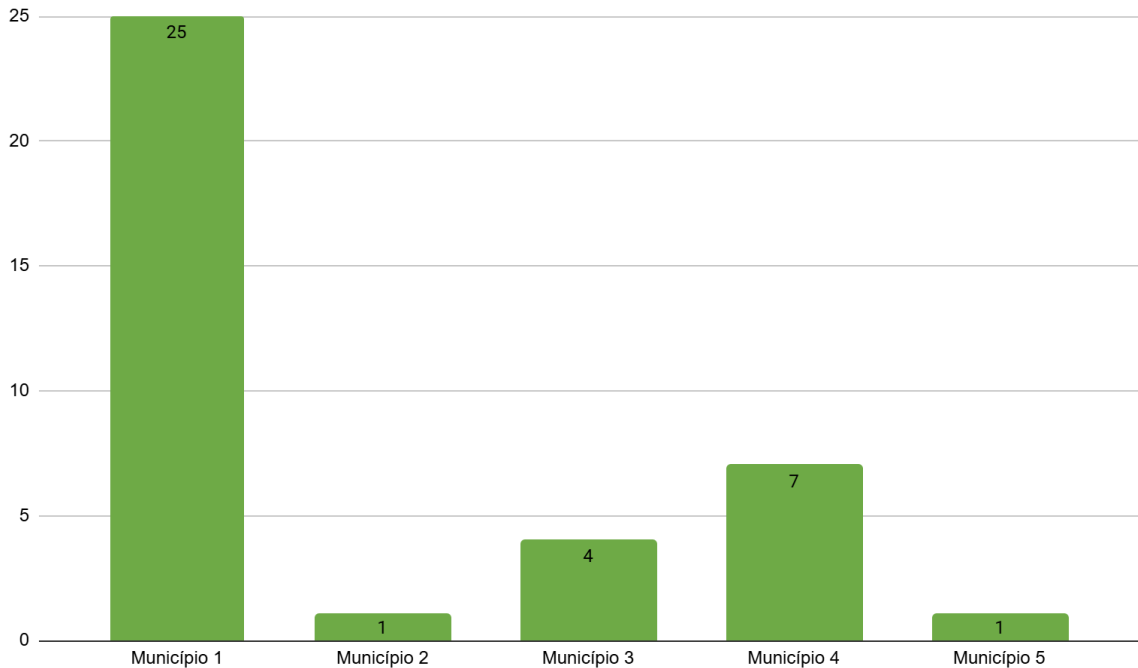
Gráfico 4 - Distribuição dos relatórios de estágio por ano letivo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

No que se refere ao local, os relatórios analisados foram produzidos por estudantes que realizaram seus estágios em escolas públicas municipais, localizadas em cinco municípios do interior paulista.

¹² Ao iniciar a pré-análise, observou-se a ausência de três relatórios na plataforma *Google Classroom*. Ao investigar o motivo, percebeu-se que os estudantes haviam saído da sala de aula virtual da disciplina e, por este motivo, seus trabalhos haviam sido retirados da plataforma. Buscando reaver os trabalhos, foi encaminhado um e-mail para os estudantes a fim de verificar se eles tinham os documentos salvos em outro local de armazenamento, no entanto, um deles informou que havia excluído o material e os outros dois não responderam. Dessa forma, dos 41 relatórios, 38 constituíram o *corpus* da pesquisa.

Gráfico 5 - Distribuição dos relatórios de estágio por municípios

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

O Município 1 corresponde ao município-sede da universidade e ao contexto em que se desenvolveu o projeto de estágio.

Na tabela 1, é possível observar características dos municípios que permitem compreender o contexto em que se insere a universidade e as outras cidades onde o estágio foi realizado. São incluídos dados acerca da distância até a capital do estado de São Paulo (km), a população em 2022 (habitantes), a área territorial em 2024 (km²), a área urbanizada em 2019 (km²), a densidade demográfica (hab/km²) e o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM).

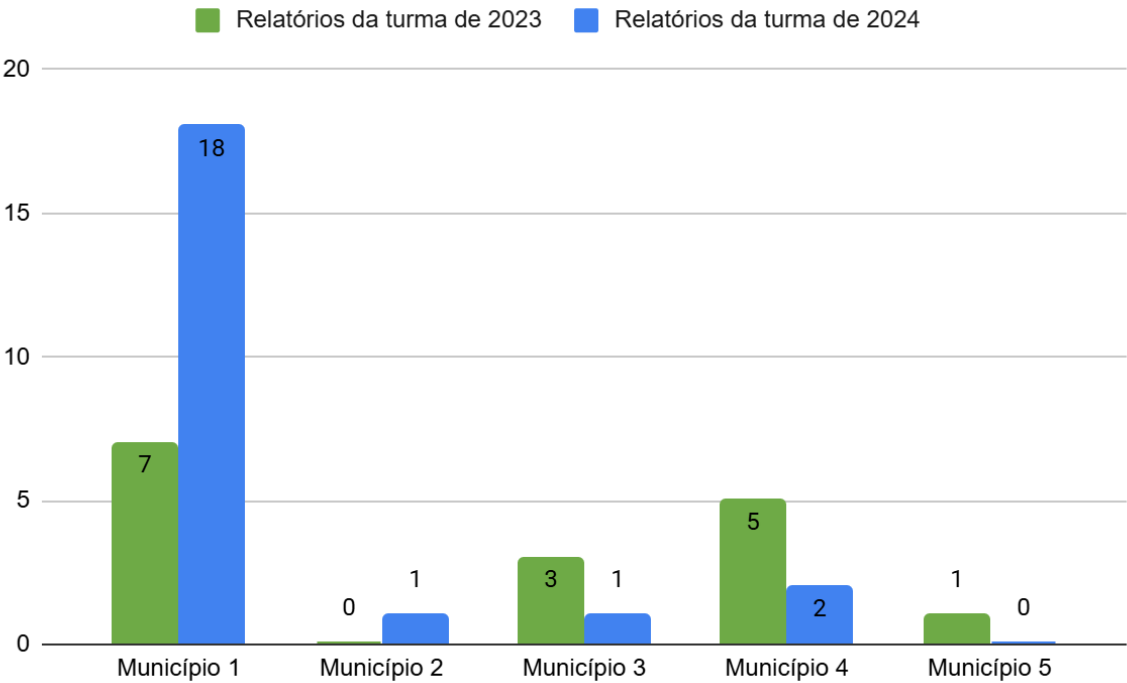
Tabela 1 - Caracterização dos municípios onde foram realizados os estágios

Municípios	Distância da capital (km)	População em 2022 (hab)	Área territorial em 2024 (km²)	Área urbanizada em 2019 (km²)	Densidade demográfica em 2022 (hab/km²)	IDHM em 2010
Município 1	177	201.418	498,422	48,25	404,11	0,803
Município 2	194	6.831	190,01	3,77	35,95	0,753
Município 3	148	291.869	580,711	79,26	502,61	0,775
Município 4	157	423.323	1.378,07	110,83	307,19	0,785
Município 5	169	23.611	98,291	7,14	240,22	0,737

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados disponíveis no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A distribuição dos relatórios por município apresentou diferenças entre os períodos letivos considerados. Os relatórios da turma de 2023 estavam relativamente equilibrados entre os cinco municípios, ao passo em que os relatórios da turma de 2024 apresentaram uma concentração maior no município 1.

Gráfico 6 - Distribuição dos relatórios de estágio por município e ano letivo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

2.5 Procedimentos de coleta e organização dos dados

Para a coleta e organização dos dados, foi empregada a análise de conteúdo, numa perspectiva de Bardin (2016). Este procedimento prevê três etapas, a saber:

- I. pré-análise;
- II. exploração do material;
- III. tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

2.5.1 Pré-análise

A etapa da pré-análise “é a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (Bardin, 2016, p. 125). Segundo a autora, essa fase é composta por atividades flexíveis e abertas, sendo elas: leitura “flutuante”, a escolha dos documentos, a formulação de hipóteses e dos objetivos, a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores, e a preparação do material.

Em relação à formulação de objetivos e a escolha de documentos, este trabalho buscou investigar processos de socialização profissional de futuros professores, mais especificamente no que se refere à circulação de conhecimentos profissionais docentes no âmbito do estágio supervisionado de prática de ensino. Para isso, foram analisados os relatórios de estágio dos estudantes que autorizaram o uso de seus trabalhos.

Sobre a preparação do material, Bardin (2016) esclarece que

Antes da análise propriamente dita, o material reunido deve ser preparado. Trata-se de uma preparação material e, eventualmente, de uma preparação formal (edição).

Por exemplo: as entrevistas gravadas são transmitidas (na íntegra) e as gravações conservadas (para informação paralinguística); os artigos de imprensa são recortados, as respostas a questões abertas são anotadas em fichas, etc. É aconselhável que se prevejam cópias em número suficiente (recortes, equipe numerosa) e que se numerem os elementos do *corpus*. Suportes materiais de um tipo específico podem facilitar a manipulação da análise: entrevistas digitadas e impressas em papel, dispondo de colunas vazias à esquerda e à direita para o código, e respostas a questionários em fichas padrão para que se possam marcar os contrastes.

A preparação formal - ou “edição” - dos textos pode ir desde o alinhamento dos enunciados intactos, proposição por proposição, até à transformação linguística dos sintagmas, para padronização e classificação por equivalência. No caso do tratamento tecnológico, os textos devem ser preparados e codificados conforme as possibilidades de “leitura” do computador e as instruções do programa (Bardin, 2016, p. 131).

Neste estudo, a preparação do material foi conduzida após os aceites e obtenção dos TCLEs. Conforme apresentado anteriormente, a proposta de relatório de estágio considerada nesta pesquisa foi composta por atividades que foram depositadas no *Google Classroom* e

entregues pelos estudantes ao longo da disciplina. Deste modo, antes de iniciar a leitura dos materiais, foi fundamental agrupá-los em um único arquivo. Para isso, foi necessário acessar cada uma das atividades de cada estudante, baixá-las, nomeá-las de acordo com seu número e identificação (por exemplo, *ATIVIDADE 1 - Nome do estagiário*, *ATIVIDADE 2 - Nome do estagiário 1...*) e agrupá-las em único documento (*Relatório 1 - Nome do estagiário*).

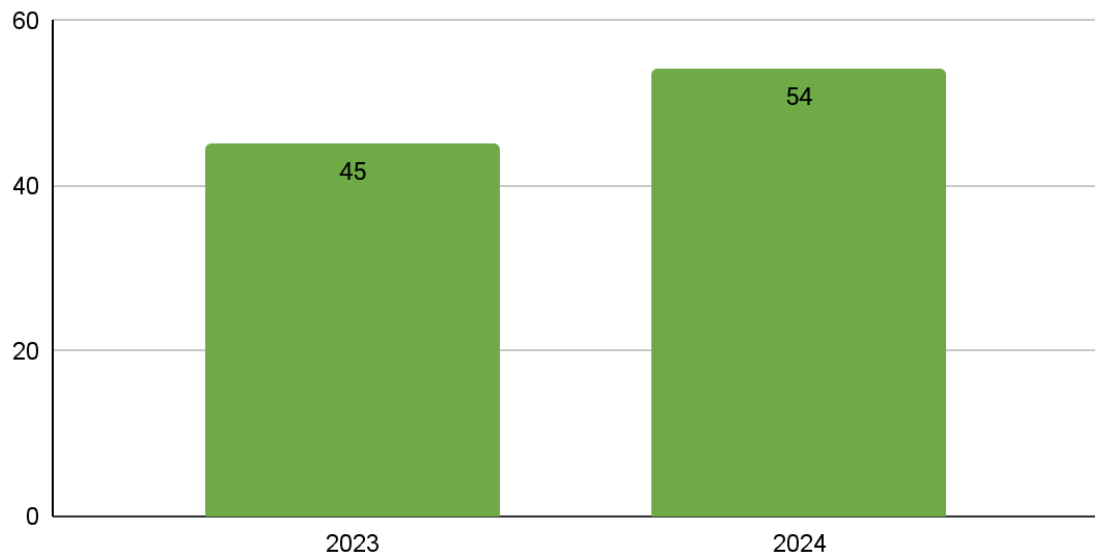
Em relação a constituição do *corpus* da pesquisa, Bardin (2016) esclarece que é necessário que ela atenda às seguintes regras: regra da exaustividade, regra da representatividade, regra da homogeneidade e regra da pertinência.

A regra da exaustividade exige que todos os elementos de um *corpus* definido sejam considerados na análise, portanto, “[...] não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos por esta ou aquela razão (dificuldade de acesso, impressão de não interesse), que não possa ser justificável no plano do rigor” (Bardin, 2016, p. 126-127). Com exceção dos trabalhos que foram deletados da plataforma e incapazes de serem recuperados, todos os trabalhos autorizados pelos estudantes foram considerados para constituição do *corpus* da pesquisa.

A regra da representatividade permite o uso de uma amostra para análise, desde que ela reflita bem o universo original. Se a amostra for representativa, os resultados podem ser generalizados para todo o conjunto. No entanto, neste estudo não foram empregadas amostras, uma vez que todos os 38 relatórios disponíveis foram considerados.

A regra da homogeneidade estabelece que os documentos “[...] devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora desses critérios” (Bardin, 2016, p. 128). Neste caso, todos os documentos reunidos seguem o mesmo critério, pois são relatórios de estágio de estudantes que realizaram o estágio em 2023 ou em 2024. Por fim, a regra da pertinência determina que os documentos selecionados devem ser relevantes e adequados ao objetivo da pesquisa. Neste trabalho, a escolha pelo material empírico foi apresentada e justificada no subcapítulo 2.2.

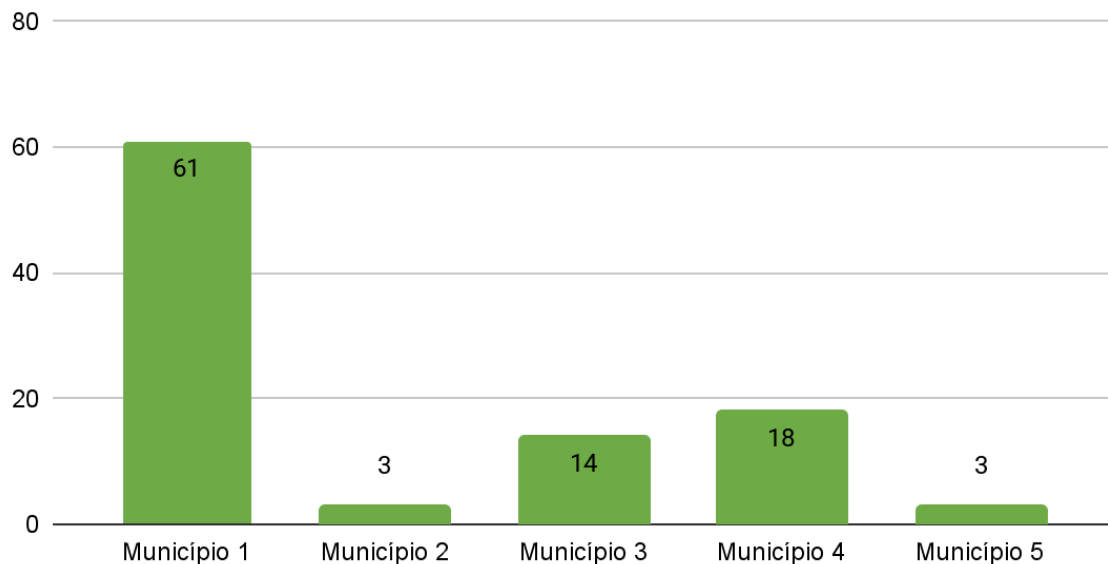
Com o objetivo e o *corpus* da pesquisa definidos, o estudo avançou para a etapa de leitura flutuante. Durante essa leitura, os excertos dos relatórios (parágrafos/frases) que apresentaram episódios de socialização profissional, marcados por aprendizagens dos estagiários acerca do trabalho docente, foram considerados como unidades de registro (UR). Esses excertos foram organizados em um quadro numerado, no qual também constava a origem de cada excerto, indicando de qual relatório ele havia sido retirado. No total, foram selecionadas 99 UR.

Gráfico 7 - Quantidade de UR extraídas dos relatórios de 2023 e de 2024

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Das 99 UR selecionadas, 45 foram extraídas de relatórios de 2023 e 54 de relatórios de 2024, conforme ilustrado no gráfico acima.

A quantidade de UR extraídas de cada relatório variou entre os municípios em que o estágio foi realizado.

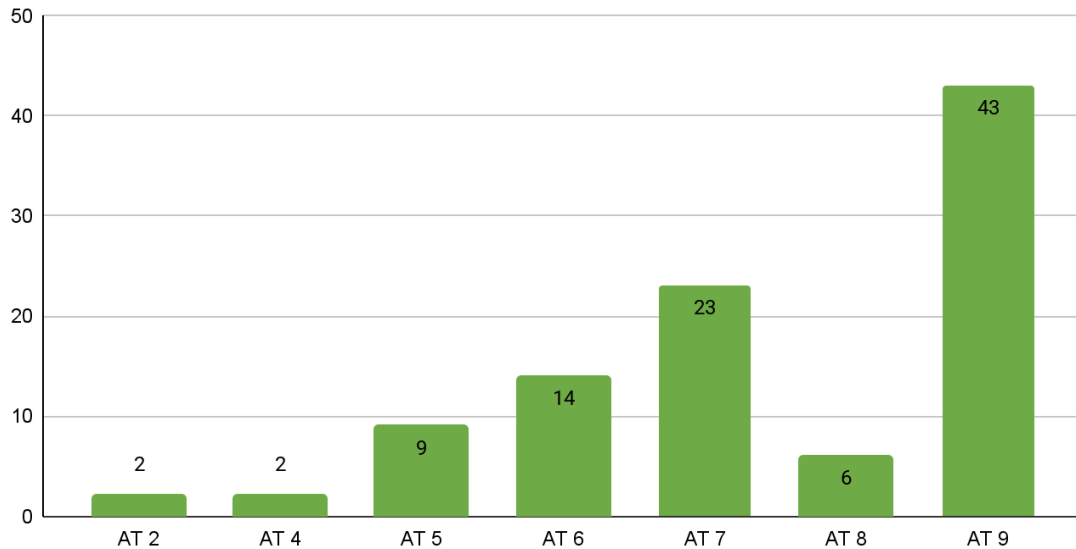
Gráfico 8 - Quantidade de UR extraídas por municípios

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

As atividades do relatório também se mostraram como um fator de variação na quantidade de UR extraídas. Como mostra o gráfico 9, nem todas as atividades geraram UR a

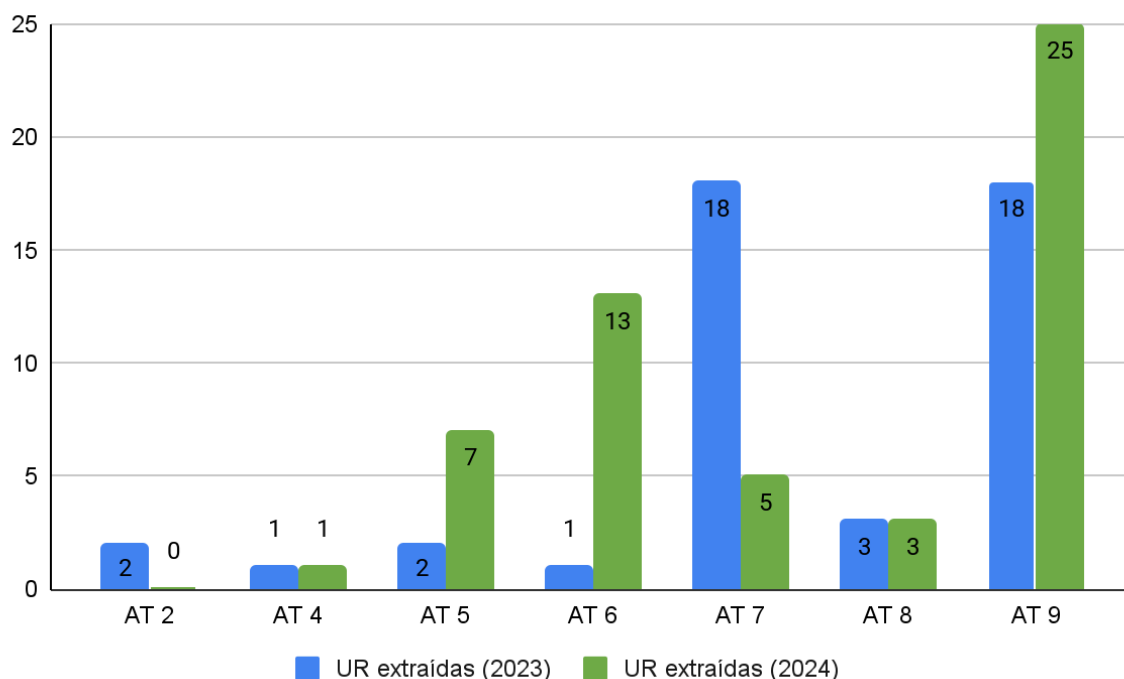
serem consideradas na análise. Por sua vez, a atividade nove apresentou o maior número de UR, destacando-se como a atividade que mais contribuiu para a coleta de dados.

Gráfico 9 - Quantidade de UR extraídas por atividade do relatório



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

A quantidade de UR extraídas por atividade também apresentou variações entre os períodos letivos. Nos relatórios produzidos em 2023, tanto a atividade sete quanto a atividade nove forneceram um número significativo de elementos para análise, enquanto em 2024 a atividade nove se destacou como a principal fonte de UR.

Gráfico 10 - Quantidade de UR extraídas por atividade e por ano letivo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

2.5.2 Exploração do material

Após a etapa da pré-análise, na qual os dados foram coletados, avançou-se para a exploração do material. Nessa fase, os dados brutos começaram a ser tratados. Segundo Bardin (2016), “esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (p. 131). Nesta etapa, as 99 UR foram examinadas a fim de identificar os requisitos e/ou exigências para a ação docente percebidos pelos estagiários e expressos em seus registros. Nesse sentido, destacaram-se, por exemplo, a necessidade de organizar e planejar o trabalho docente e a importância de assumir ações pedagógicas estratégicas diante das diferentes situações de ensino. Cabe destacar que, nesse processo, a UR 34 não apresentou elementos relacionados a esses aspectos e foi suprimida na etapa seguinte.¹³

Após a análise inicial, deu-se início à atividade de categorização. Sobre esse processo, Bardin (2016) esclarece que

A categorização pode empregar dois processos diversos:
É fornecido o sistema de categorias e repartem-se da melhor maneira possível os elementos à medida que vão sendo encontrados. Este é o procedimento por “caixas” de que já falamos, aplicável no caso de a organização do material decorrer diretamente dos funcionamentos teóricos

¹³ O quadro de análise e categorização das unidades de registro pode ser consultado no Apêndice B.

hipotéticos; O sistema de categorias não é fornecido, antes resulta da classificação analógica e progressiva dos elementos. Este é o procedimento por “acervo”. O título conceitual de cada categoria é definido no final da operação (Bardin, 2016, p. 149).

Nesta pesquisa, adotou-se o segundo procedimento, por acervo. Em vez de aplicar categorias previamente estabelecidas, optou-se por construí-las indutivamente, a partir da análise dos dados. Para isso, cada uma das 98 UR foi relida e, com base nos relatos escritos dos estagiários e nos requisitos/exigências para a ação docente já observados, atribuíram-se categorias empíricas, que foram progressivamente refinadas. Em seguida, analisaram-se as relações entre essas categorias, agrupando aquelas que apresentavam semelhanças. Por fim, o material foi revisado para corrigir possíveis erros e lapidar o título das categorias, tornando-as mais precisas e representativas. Este processo levou à definição de cinco categorias: docência como prática desafiadora, docência como prática discursiva, docência como prática estratégica, docência como prática interativa e docência como prática reflexiva.

Após o processo de categorização, buscou-se ainda identificar se nos episódios de socialização profissional, a professora agia ou incentivava o estagiário a agir como docente, seja oferecendo incentivos e exemplos ou intervindo diretamente. Nos excertos em que foi possível observar o posicionamento da professora, procurou-se observar, ainda, se a professora, além de direcionar ou intervir a ação do estagiário (para que agisse como professor), também apresentava-lhe elementos intrínsecos ao ensino, explicando o motivo das suas ações e **tornando assim o saber inteligível**, de modo a trazer para a situação um terceiro gênero de conhecimento, que Nóvoa (2019) considera como o *conhecimento profissional docente*.¹⁴

2.5.3 Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação

Após a atribuição das categorias empíricas, avançou-se para a etapa de tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. De acordo com Bardin (2016), “tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação - efetuada segundo regras precisas - dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão [...]” (p. 133).

Essa etapa foi conduzida em dois momentos. No primeiro momento, cada categoria empírica foi apresentada, destacando sua frequência nas UR, seu significado e sua

¹⁴ O quadro de análise da manifestação do conhecimento profissional docente nos episódios de socialização profissional pode ser consultado no Apêndice C.

correspondência com o quadro teórico adotado. No segundo momento, a análise das UR foi retomada, com foco na identificação de aspectos do conhecimento profissional docente nos episódios de socialização profissional.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, são apresentados os resultados da análise das 98 UR que evidenciaram episódios de socialização profissional. A análise dessas unidades de registro sugere que, no âmbito dessas relações de socialização, **a ação docente é percebida pelos professores parceiros e pelos estagiários a partir de uma lógica específica, que lhe confere certos sentidos em função das situações em que é realizada.** É em relação a esses sentidos que o conhecimento profissional docente, conceito central assumido por este estudo, é mobilizado pelos professores a cada momento.

O pressuposto de que essa lógica das ações docentes - da qual os conhecimentos profissionais docentes são parte integrante - ultrapassa a subjetividade dos professores envolvidos motivou a busca por categorias de análise que favorecessem a consideração de sua dimensão sócio-cultural. Por essa via, passou-se a considerar a docência como *prática cultural* (Sarti, 2025), cujos desdobramentos para este trabalho serão explorados na primeira parte deste capítulo.

Em seguida, são apresentadas as categorias que, a partir dessa referência primeira, resultaram da exploração dos dados. São então evidenciadas suas frequências nas UR, bem como as maneiras como são consideradas tendo em vista o quadro teórico que orienta este trabalho. Na terceira parte, retomam-se as UR, buscando identificar quais episódios de socialização profissional manifestaram, efetivamente, aspectos indicativos de circulação de conhecimento profissional docente.

3.1 Docência como prática cultural

A consideração da *docência como prática cultural*, no âmbito deste estudo parte da proposição de Sarti (2025) que, pautando-se na praxiologia bourdieusiana, destaca a importância de considerar a dimensão sociocultural da docência “e entendê-la como elemento que confere materialidade aos sentidos partilhados na cultura do magistério” (Sarti, 2025, p. 8). Ou seja, a docência pode ser entendida como uma prática cultural porque as percepções e ações dos professores não são puramente individuais, mas são partilhadas no interior de uma cultura profissional, onde os professores são socializados em “[...] valores, representações, saberes e fazeres que estruturam a prática docente cotidiana [...]” (Sarti, 2009, p. 134). Suas ações cotidianas organizam-se então em torno desses sentidos partilhados no magistério, no âmbito dos quais os professores produzem suas maneiras de agir e de considerar o ensino, os alunos, os conteúdos e os demais elementos relacionados à situação escolar.

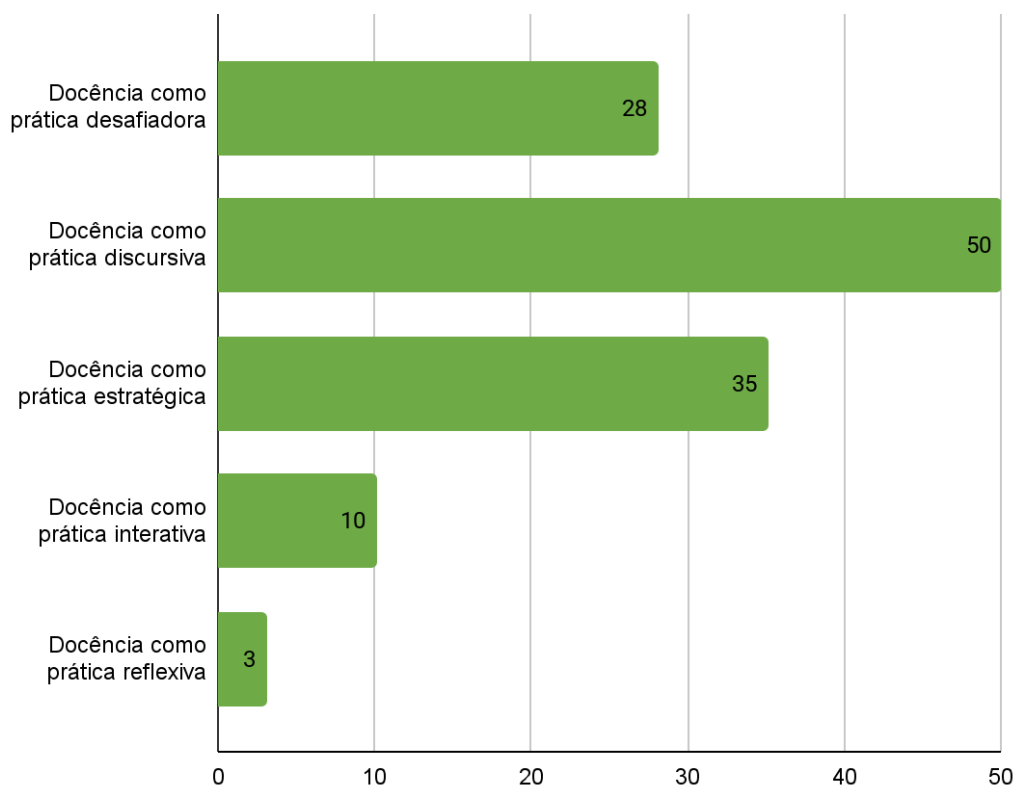
Essa perspectiva de análise afina-se de modo muito claro ao quadro teórico que sustenta este estudo, pautado pelo conceito de *conhecimento profissional docente*. Tanto a consideração da docência como prática cultural (Sarti, 2025) quanto como uma “profissão baseada no conhecimento” (Nóvoa, 2017, p. 204) remetem a processos de produção cultural do magistério, com a partilha de sentidos e de lógicas de ação, pautadas pelo *habitus* docente, antes referido. Tais processos de produção cultural fazem-se presentes nas três aproximações que Nóvoa propõe para a definição do conhecimento profissional docente, já mencionadas antes mas novamente expostas aqui: a habilidade que o professor desenvolve para compreender a essência do ensino e explicá-la; o “tato pedagógico”, por meio do qual os professores desenvolvem um senso, uma inteligência ou uma postura pedagógica que os auxilia a conduzir suas ações; e o discernimento, de julgar e tomar decisões no cotidiano profissional. Trata-se, nos três casos, do recurso a elementos culturais - e não meramente habilidades individuais - produzidos e partilhados coletivamente ao longo da história do magistério. Os conhecimentos profissionais docentes são produzidos de forma contingente e compartilhados coletivamente pelos professores (Nóvoa, 2022) no interior de sua profissão, integrando assim a cultura docente.

Partilhada entre as gerações de professores, essa cultura é produzida no âmbito da cultura escolar mais ampla (Forquin, 1993; Viñao Frago, 1995; Julia, 1995, 2001; Chervel, 1999) e configura-se no exercício docente, com procedimentos empíricos e regras que respondem a uma lógica e uma moral que guardam especificidades (Escolano, 1999, 2017). (Sarti, 2025, p. 2).

Analisados a partir desse quadro teórico que se ampliou, os dados reunidos por esta investigação possibilitam *qualificar* os sentidos sobre a ação docente partilhados por professores e estagiários durante o estágio supervisionado. Nessa direção, **enquanto a docência revelava-se aos estagiários por meio de certos *qualificantes* (desafiadora, discursiva, estratégica, interativa e reflexiva), os professores parceiros traziam para a relação com eles seus conhecimentos profissionais, *enunciando-os* como explicações, justificativas ou recomendações ligadas a cada situação em pauta.** É o que será explorado mais demoradamente nos tópicos a seguir.

3.2 Categorias empíricas qualificantes da prática

Durante o processo de categorização, certas UR apresentaram diferentes aspectos acerca da prática docente e, por esse motivo, foram atribuídas a mais de uma categoria. A ocorrência das categorias empíricas nas UR pode ser observada no gráfico 11.

Gráfico 11 - Ocorrência das categorias empíricas nas UR

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

A categoria mais recorrente refere-se a “docência como prática discursiva”, presente em 50 UR. Em seguida, é possível observar a categoria “docência como prática estratégica”, observada em 35 UR, e “docência como prática desafiadora”, presente em 28 UR. Outras duas categorias apareceram com menor incidência: “docência como prática interativa”, presente em dez UR, e “docência como prática reflexiva”, observada em três UR.

Também é importante mencionar que as categorias “docência como prática discursiva”, “docência como prática desafiadora” e “docência como prática interativa” se mostraram amplas e abrangeram diferentes aspectos da prática docente, sendo necessário criar subcategorias para orientar as discussões e torná-las mais objetivas. Essas subcategorias foram atribuídas apenas às UR que apresentavam elementos mais específicos, enquanto as demais permaneceram vinculadas apenas à categoria geral.

3.2.1 Docência como prática discursiva

O primeiro aspecto da prática docente observado pelos estagiários foi identificado em 50 UR e refere-se a ideia de que a docência é uma prática discursiva. Embora os discursos normalmente se apresentem como um mecanismo de controle e normatização (Nóvoa, 1999),

a categoria proposta neste trabalho difere-se desse sentido, pois o foco não está no discurso enquanto instrumento de poder externo, mas no discurso enquanto manifestação dos conhecimentos profissionais por meio de sua prática pedagógica. Nesse sentido, entende-se que, no exercício de suas atividades profissionais, como planejar uma aula, explicar o conteúdo para os alunos, elaborar avaliações ou registrar observações em seu diário de bordo, os professores estão construindo discursos.

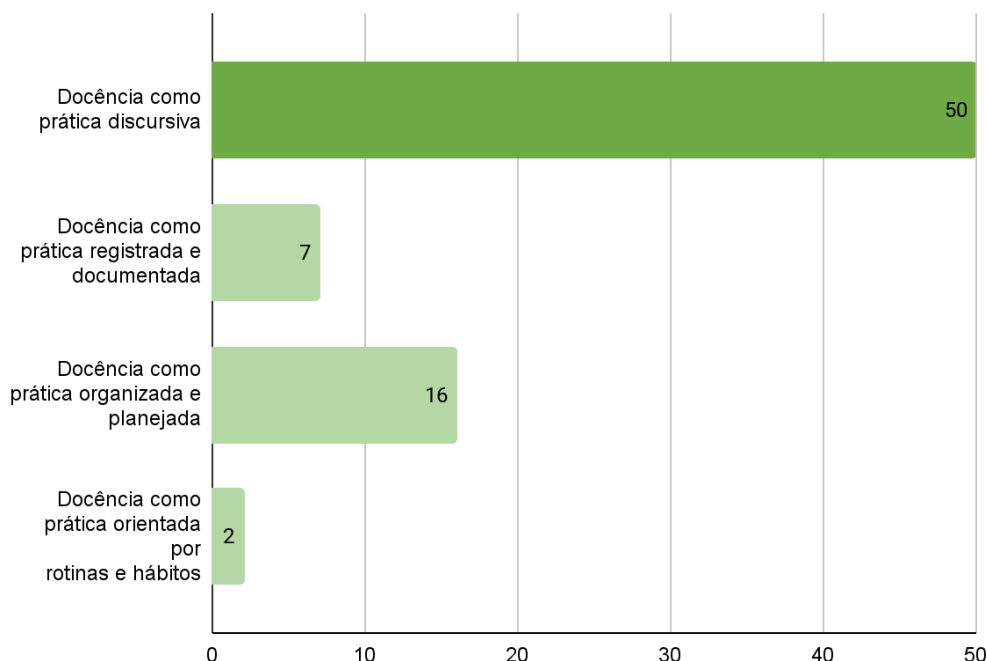
Tal compreensão vai ao encontro das explicações de Chartier (2007), ao sinalizar que a separação entre o fazer e o dizer é apenas ficção teórica, uma vez que “[...] existem discursos que fazem parte integrante da prática (de práticas de ensino, como de práticas científicas de pesquisa)” (Chartier, 2007, p. 200). Desse modo, embora os discursos dos professores não sejam teóricos ou formalmente elaborados, eles expressam um saber prático, situado e construído a partir da experiência.

Ora, os que atuam na prática falam, mas eles o fazem em redes de trocas dialógicas permanentes, subjetivas, infindáveis, entrecruzadas. Se as práticas são mudas, quando elas estão desvinculadas de seus atores, os que atuam na prática, por sua vez, não são mudos (Chartier, 2007, p. 200).

No entanto, Chartier (2007) sinaliza que existe uma fragilidade no reconhecimento desses discursos no campo educacional, o que faz com que eles sejam desvalorizados em favor dos discursos acadêmicos. Segundo a autora, isso acontece porque “[...] os pesquisadores não reconhecem outro discurso que não a escrita teórica, monológica, objetivante, tendo abolido as marcas de sua enunciação” (Chartier, 2007, p. 200). Sendo assim, embora os professores expressem seus conhecimentos, os pesquisadores só reconhecem como discurso válido aquele que é teórico e impessoal, desconsiderando falas informais e subjetivas.

Apesar dessa constatação, este trabalho reconhece os discursos dos professores como uma propriedade da prática docente. Nas 50 UR, foram observadas três diferentes formas pelas quais os professores expressam e comunicam seus saberes, sendo organizadas a partir das subcategorias “docência como prática registrada e documentada”, “docência como prática organizada e planejada” e “docência como prática orientada por rotinas e hábitos”. Essa análise vai ao encontro de Sarti (2025), que sinaliza a importância dos discursos profissionais dos professores serem assumidos em sua “positividade”, ou seja, com relação a suas características efetivas e não ao que lhes faltam (rigor acadêmico ou coerência teórica, por exemplo).

Gráfico 12 - A categoria “docência como prática discursiva” e a distribuição das suas subcategorias nas UR que a compõe



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

3.2.1.1 Docência como prática registrada e documentada

A primeira subcategoria, presente em 7 UR, compreende a observação dos estagiários acerca da dimensão burocrática do trabalho do professor, que envolve a elaboração de pareceres descritivos sobre cada aluno, o preenchimento do diário de classe e a preparação das aulas.

Aprendi que ser professora é bem mais complicado que somente o trabalho em sala, existem muitos relatório a serem preenchidos, semanários etc. É bem burocrático [...] (UR 64, Relatório 24).

[...] a professora [...] sempre me mostrava seu material de planejamento, os relatórios que ela precisava entregar para direção/secretaria de ensino, uma parte mais burocrática da docência que muitas vezes enquanto alunas não temos ideia que existe ou como é feita (UR 79, Relatório 29).

Pressupõe-se que esse aspecto do trabalho constitui uma forma de discurso, já que ao realizar tais atividades, os professores transpõem diferentes saberes e transmitem aquilo que sabem.

Além disso, é importante mencionar que, para produzir tais registros e documentos, os professores se apoiam em referenciais teóricos, ainda que muitas vezes de forma inconsciente e não intencional (Chartier, 2007). Por exemplo, ao elaborar pareceres descritivos, os professores recorrem às teorias do desenvolvimento, recordando quais habilidades são

esperadas para determinada faixa etária. Todavia, essa relação estabelecida entre teoria e prática não ocorre de maneira aplicacionista (Azanha, 2004), na qual as teorias são diretamente aplicadas ao trabalho em sala de aula. Ao recorrer às teorias, os professores as interpretam à luz de suas necessidades e experiências, apropriando-se apenas do que consideram significativo para o seu trabalho.

Sarti e Bueno (2007), ao conduzirem um estudo sobre os modos pelos quais os professores leem e se apropriam de textos-acadêmicos em um contexto de formação continuada observaram que

[...] as professoras costumavam evocar situações práticas durante a leitura dos textos, de modo a “traduzir” ou exemplificar o que “o autor queria dizer”. Em algumas situações, no entanto, eram as ideias dos autores que agiam no sentido de justificar problemas ou contestar situações práticas que as professoras pretendiam abordar nas discussões. Havia casos, ainda, em que a recorrência a exemplos práticos objetivava a contestação de ideias que elas consideravam terem sido propostas pelo autor do texto lido. Os textos eram assim assumidos pelas professoras como “atalhos” para a análise de suas experiências docentes no contexto escolar; fazendo energias suas percepções e avaliações acerca dos impactos que os temas propostos no texto representavam para a vida diária da escola e para o trabalho docente (Sarti; Bueno, 2007, p. 461).

Ou seja, as professoras não apenas liam e incorporavam de forma passiva os conteúdos dos textos, mas relacionavam as teorias à sua própria experiência.

Essa postura indicou que tais professoras empregavam um tipo de “tática de consumo” (Certeau, 1994, p. 47) que implicava assumir temporariamente o lugar dos autores dos textos lidos e, valendo-se furtivamente dessa posição de poder, faziam imperar seus modos específicos de ler e de se apropriar dos discursos. Com isso, transformaram as leituras ali realizadas em “ocasiões” para a reflexão e/ou questionamento de fatores que se impunham a sua atividade e condição profissional. Elas se valiam então do espaço de liberdade do qual dispunham para subverter a “ordem dos discursos” (Chartier, 1999) proferidos, tornando-os mais próximos de seus interesses e necessidades de trabalho. Por meio de tal engenhosidade, introduziram o seu próprio mundo - o mundo docente - no lugar daquele proposto pelo autor do texto (Sarti; Bueno, 2007, p. 461).

Situação similar ocorre durante a produção dos registros e documentos pedagógicos, visto que os professores utilizam as teorias como uma espécie de ferramenta para orientar seu trabalho e construir seu próprio discurso. Sobre esse aspecto, Chartier (2007) esclarece que

Quando um professor elabora um projeto, testa um novo dispositivo, fala sobre o que ele faz, sobre o que ele diz a seus alunos, a seus colegas e a si mesmo, encontra-se forçosamente em relação com os discursos profissionais que se encontram em torno dele. Suas declarações podem estar em consonância ou em resistência, em busca de conformidade ou de recusa

crítica, mas elas são sempre alimentadas por outros discursos que as precedem (Chartier, 2007, p. 201).

Ou seja, os discursos profissionais externos aos professores influenciam seu trabalho, de modo que, ao elaborarem seu próprio discurso, eles podem seguir essas ideias e normas, questioná-las, adaptá-las ou resistir a elas.

3.2.1.2 Docência como prática organizada e planejada

A subcategoria “docência como prática organizada e planejada”, recorrente em 16 UR, refere-se à observação dos estagiários de que o trabalho docente antecede a sala de aula, de modo que, para ministrar uma aula, é necessário que o professor conheça o nível de desenvolvimento atual dos seus alunos, estabeleça objetivos acerca do que se espera que eles aprendam no decorrer daquele ano letivo, estude o conteúdo a ser transmitido e pesquise e elabore atividades. Sendo assim, a aula não existe sem planejamento e organização.

A organização é a base de tudo. É preciso pensar em cada detalhe ao desenvolver uma atividade, analisando como será o andamento da aula, o tempo de duração (para não ultrapassar), os materiais que serão utilizados e como avaliar se os alunos compreenderam aquele conteúdo antes de ir para outra temática (UR 32, Relatório 12).

[...] aprendi que o professor é muito mais do que meramente um ser que dá aula, é um ser que vive a profissão no seu dia a dia, até nas horas que não está na escola, e com isso, fiquei pensativa sobre como eu não pensava dessa forma, é estranho porque nunca me passou pela cabeça que pra dar aula você não vai simplesmente lá e faz acontecer, precisa de toda uma preparação para que tenha aula, confesso que após essa experiência de fato professor não é uma profissão fácil e muito menos valorizada (UR 81, Relatório 30).

A forma na qual os professores se organizam e planejam seu trabalho também é entendida como uma forma de discurso, já que reflete os conhecimentos e experiências profissionais dos professores. Durante esse processo, os professores também se alimentam de discursos externos, mobilizando, adaptando e, por vezes, conciliando teorias para atender suas necessidades.

Ao articular teorias a fim de organizar suas aulas, é possível que os professores conciliem diferentes abordagens pedagógicas em sua prática. Por exemplo, objetivando a alfabetização dos alunos, uma professora pode apresentar uma abordagem tradicional, realizando exercícios de cópia para que os alunos memorizem a ortografia correta, e, em seguida, uma abordagem construtivista, propondo atividades de leitura de histórias em que os alunos precisem identificar palavras conhecidas e criar suas próprias frases. Embora essa escolha sugira uma incoerência teórica, Chartier (2007) defende que, desde que a professora

tenha objetivos claros e saiba aonde quer chegar a partir de tal articulação, seu trabalho apresenta uma coerência pragmática.

[...] o que poderia aparecer, de um ponto de vista teórico, como a coexistência heteróclita de atividades evidenciando modelos incompatíveis [...] aparece, do ponto de vista dos “saberes da ação”, como um sistema dotado de uma forte coerência pragmática (não importa o que se possa pensar sobre essa organização (Chartier, 2007, p. 198).

Sendo assim, as decisões da professora seguem uma lógica interna, revelando-se coerentes às necessidades dos alunos e suas condições de trabalho.

3.2.1.3 Docência como prática orientada por rotinas e hábitos

Por fim, a terceira subcategoria “docência como prática orientada por rotinas e hábitos” apresenta a observação dos estagiários acerca dos rituais docentes. Nesta subcategoria é retratada a importância, tanto para o professor quanto para os alunos, de se construir e estabelecer uma rotina na sala de aula.

A professora [...] apenas interferiu no início da aula para relatar as crianças que seria eu quem daria a aula naquele dia e me aconselhando a colocar a rotina na lousa para me habitar com o espaço e o momento, para assim me tranquilizar (UR 21, Relatório 9).

A professora inicia as aulas todos os dias da mesma forma: organiza os alunos nas carteiras, com um sorriso no rosto, canta uma canção e realiza o cabeçalho. Entendi a importância da rotina, pois os alunos ficam mais seguros e a aula rende mais quando sabem o que irão fazer durante o dia (UR 92, Relatório 36).

Nesse sentido, as rotinas estabelecidas pelos professores e os seus hábitos também são considerados uma forma de discurso, na qual os seus conhecimentos e experiências, mesmo não verbalizados ou registrados, são expressos por meio de pensamentos, escolhas, falas e gestos. Por exemplo, ao escrever a rotina na lousa, o professor comunica sua organização do dia, tornando visível seu planejamento e orientando sua prática.

3.2.2 Docência como prática estratégica

A segunda categoria, recorrente em 35 UR, está relacionada à compreensão dos estagiários de que os professores assumem ações pedagógicas estratégicas diante das situações de ensino, tanto para gerenciar o tempo de aula, quanto para mediar as dinâmicas e interações que acontecem na sala de aula.

A intervenção realizada pela professora foi principalmente no momento em que eu lia os problemas da família, e ela dava ênfase repetindo os valores e a questão para que os alunos compreendessem melhor (UR 15, Relatório 6).

O conteúdo dos planos de aula sobre "Gênero Textual Receita" fui eu quem escolhi abordar, mas a [...] (professora) me auxiliou também com algumas dicas sobre o que poderia ser abordado com as crianças de acordo com as necessidades atuais da turma (UR 20, Relatório 9).

Nesse sentido, os professores mobilizam seus saberes de forma estratégica a fim de atender às demandas concretas da sala de aula e as necessidades dos alunos. A título de exemplo, pode-se observar a pesquisa de Chartier (2007), que ao analisar como uma professora conduzia o processo de alfabetização de crianças de 5 e 6 anos, percebeu que seu trabalho não seguia uma lógica teórica, mas sim uma lógica da ação, de modo que as ações assumidas eram orientadas por

[...] um conjunto de saberes gerais (empíricos ou teóricos) sobre a relação das crianças com a aprendizagem, com a autodisciplina, sobre o papel que ela atribuía à memória ou a atenção; eram também posicionamentos axiológicos (o que ela pensava sobre as finalidades da educação infantil, sobre seu papel docente, sobre as imposições que tinha ou não o direito de fazer); era, acima de tudo, uma multiplicidade de saberes particulares a respeito de cada criança (o que sabia de sua situação familiar, de seu comportamento na turma, de seus resultados anterior) (Chartier, 2007, p. 196-197).

Logo, compreende-se que a professora recorria a um reservatório de saberes (Gauthier *et al.*, 1998) para orientar suas ações, baseando-se em saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes das ciências da educação e saberes experienciais. Essa articulação realizada pela professora em questão também pode ser observada no trabalho de outros professores, que mobilizam diariamente um conjunto de saberes distintos.

É importante mencionar que essa articulação de saberes não se baseia em uma lógica sistematizada, mas em uma lógica da ação, quase sempre invisível aos próprios professores

A mobilização desses critérios práticos possibilita às práticas não mais que uma coerência aproximativa e imprecisa, muitas vezes estranha à lógica formal e ao ponto de vista do observador. Essa lógica, engajada em estado prático, ignora os princípios que a comandam e as possibilidades que a encerram, descobre-se no agir, desdobrando-se no tempo. Prescinde o conceito e exclui por definição o pensamento explícito, abstendo-se assim da questão sobre a razão e a razão de ser da prática (Sarti, 2025, p. 8).

Por exemplo, na pesquisa de Chartier (2007), a professora descrevia com facilidade

[...] os dispositivos estáveis e ritualizados dos quais ela se valia para iniciar as crianças na escrita. Ela foi prolixa sobre as oficinas de aprendizagem orientadas, que dependem de uma progressão construída, e um pouco menos sobre as atividades livres ou ocasionais. Por outro lado, ela teve maiores dificuldades para me explicar como intervinha junto aos alunos durante as atividades (Chartier, 2007, p. 191).

Ou seja, a professora descrevia as atividades que possuíam um planejamento prévio, objetivos claros e regras definidas, mas apresentava dificuldade para explicar suas ações nas atividades livres, que, por serem menos previsíveis, a levavam a agir de forma espontânea e situada, orientando-se a partir de seus “conhecimentos tácitos” isto é, de um conhecimento intuitivo e experimental (Schon, 1995).

3.2.3 *Docência como prática desafiadora*

Outro aspecto observado pelos estagiários e identificado em 28 UR corresponde a categoria “docência como prática desafiadora”. À luz de Tardif e Lessard (2012), é possível compreender que esses desafios relacionam-se ao fato de que a escola é um ambiente imprevisível e heterogêneo, no qual as contingências influenciam fortemente as condições de trabalho dos professores (Tardif; Lessard, 2012, p. 55).

Buscando caracterizar a complexidade do trabalho docente, Tardif e Lessard (2012) retomam a discussão de Walter Doyle, cujas contribuições evidenciam características do trabalho em sala de aula e ajudam a compreender a docência como uma prática desafiadora.

Doyle (1986) propôs uma discussão dinâmica interessante dessa tarefa complexa. Segundo esse autor, a classe comporta as seguintes características: nela são produzidas tarefas e acontecimentos *múltiplos e simultâneos*, que se desenvolvem de acordo com certa *imediatez* e certa *rapidez*; têm um pouco de *imprevisibilidade*; são *visíveis*, ou seja, públicos; enfim, se desenvolvem de acordo com uma certa trama temporal, *histórica*, que remete às suas consequências sobre os acontecimentos e as tarefas futuras na classe” (Tardif; Lessard, 2012, p. 72, grifos dos autores).

A primeira característica refere-se a multiplicidade, isto é, as aulas se desenvolvem a partir de múltiplas ações, realizadas por diferentes sujeitos, e muitas vezes de forma simultânea. Por exemplo, ao mesmo tempo em que o professor explica uma atividade, um aluno pode levantar a mão para fazer perguntas, enquanto isso, um grupo de alunos conversa de forma paralela em outro canto da sala e produz ruídos. Esse aspecto traz desafios para o trabalho do professor, uma vez que implica na articulação simultânea de diferentes situações.

A segunda característica refere-se à imediatez, visto que o professor precisa lidar com situações, tomar decisões e assumir posições no momento em que a aula se desenrola. Embora a reflexão sobre os acontecimentos possa ocorrer após a aula, o exercício em sala de aula exige respostas imediatas e decisões tomadas *in situ*. A terceira característica relaciona-se à imprevisibilidade, uma vez que mesmo tendo elaborado um planejamento minuciosamente detalhado, as situações nem sempre acontecem da forma esperada. Durante as aulas os professores enfrentam imprevistos e precisam reagir a eles.

A quarta característica reflete a visibilidade da docência, isto é, “o professor é visto e olhado pelo seu objeto de trabalho. Além disso, diferente do psicólogo, do médico e das outras ocupações do gênero, o docente é visto e olhado por um grupo” (Tardif; Lessard, 2012, p. 70). A última característica apresentada por Walter Doyle diz respeito à historicidade da docência, isto é, a forma na qual os acontecimentos de uma aula afetam as próximas. Cada aula, atividade, situação e decisão criam um histórico na turma.

Tardif e Lessard (2012) aprofundam esse entendimento do trabalho docente ao apresentarem duas novas características: a interatividade e a significação. Segundo os autores, “[...] os acontecimentos e as tarefas que se desenvolvem na classe são *interativos*, ou seja, se originam das relações entre os atores co-presentes que interagem uns em função dos outros” (Tardif; Lessard, 2012, p. 72, grifo dos autores). Os professores interagem com os alunos que, por sua vez, também interagem entre si, trazendo brincadeiras, interesses e expectativas próprias para a aula. Por esse motivo, os objetivos dos professores e dos alunos nem sempre são compatíveis: o professor pode ter expectativa de iniciar e finalizar uma atividade no mesmo dia, mas conversas paralelas, perguntas frequentes e deslocamentos pela sala podem inviabilizar o planejamento do professor.

Por fim, Tardif e Lessard (2012) sinalizam que

[...] os acontecimentos e as tarefas trazem consigo uma forte dimensão simbólica e interpretativa. Em outras palavras, numa sala de aula acontecem interações significativas (e não apenas comportamentos físicos ou processos de tratamento da informação); essas interações procedem de significações e interpretações elaboradas constantemente pelos atores para compreender a ação dos outros e torná-los compreensíveis aos outros (Tardif; Lessard, 2012, p. 72).

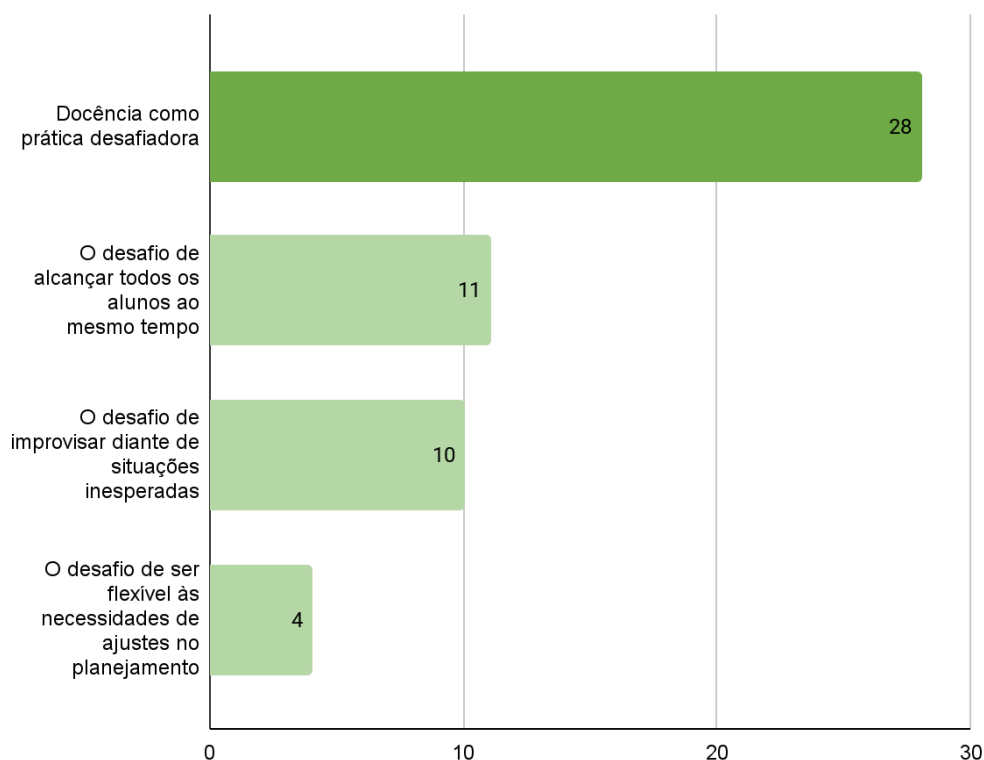
É importante mencionar que essas significações e interpretações não são unilaterais. Ao passo em que os professores observam os alunos, interpretam suas ações e intervêm a partir disso, os alunos também interpretam as ações, gestos e expressões faciais dos professores, tirando conclusões que orientam seu comportamento.

Sendo assim, compreende-se que a “multiplicidade, simultaneidade, imediatez, imprevisibilidade, visibilidade, historicidade, interatividade e significação constituem, portanto, as muitas dimensões copresentes na tarefa dos professores com os alunos” (Tardif; Lessard, 2012, p. 72) e configuram a docência como uma prática desafiadora.

Nas 28 UR consideradas nesta categoria, os estagiários perceberam, ainda, três desafios específicos enfrentados pelos professores no exercício do seu trabalho. Esses

desafios foram organizados a partir das subcategorias: “o desafio de alcançar todos os alunos ao mesmo tempo”, “o desafio de improvisar diante de situações inesperadas” e “o desafio de ser flexível às necessidades de ajustes no planejamento”.

Gráfico 13 - A categoria “docência como prática desafiadora” e a distribuição das suas subcategorias nas UR que a compõe



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

3.2.3.1 O desafio de alcançar todos os alunos ao mesmo tempo

A primeira subcategoria, “o desafio de alcançar todos os alunos ao mesmo tempo”, refere-se à descoberta dos estagiários de que, muitas vezes, os professores precisam trabalhar com um número excessivo de alunos por sala e, sem a presença de um professor auxiliar, precisam gerenciar sozinhos a diversidade de ritmos de aprendizagem, adaptando-se às necessidades individuais de cada aluno para tentar atendê-las, ao mesmo tempo em que são cobrados a dar conta do planejamento e atingir os resultados esperados em avaliações de desempenho.

O choque de realidade foi em relação à quantidade excessiva de alunos por sala e a ausência de uma professora auxiliar ou mesmo uma monitora para dar suporte à professora titular nas atividades desenvolvidas. Infelizmente, devido a isso, muitas crianças acabam ficando para trás e as cobranças para dar conta do conteúdo e das avaliações que recaem sobre a professora, a impossibilita de dar a devida atenção à eles (UR 8, Relatório 3).

Na UR 8, a estagiária observa a sobrecarga da professora, que precisa lidar sozinha com uma turma numerosa. Além disso, ela observa que nem todos os alunos conseguem acompanhar o ritmo das atividades, de modo que alguns acabam “ficando para trás”. Ainda, segundo a estagiária, a professora também é cobrada “a dar conta do conteúdo e das avaliações”, o que a impede de oferecer atenção mais demorada para cada aluno. Esse desafio enfrentado é discutido por Tardif e Lessard (2012), ao abordarem a organização do tempo escolar.

O tempo escolar é constituído, inicialmente, por um *continuum* objetivo, mensurável, quantificável, administrável. Mas, em seguida, ele é repartido, planejado, ritmado de acordo com avaliações, ciclos regulares, repetitivos. **Essa estruturação temporal da organização escolar é extremamente exigente para os professores, pois ela puxa constantemente para a frente, obrigando-os a seguir esse ciclo coletivo e abstrato que não depende nem da rapidez nem da lentidão do aprendizado dos alunos.** Essa temporalidade reproduz em grande escala o universo do mundo do trabalho, cadenciado como um relógio; ela arranca as crianças da indolência e da agronomia das brincadeiras para mergulhá-las num mundo onde tudo é medido, contado e calculado abstratamente: tal dia, a tal hora, eles deverão aprender tal coisa, numa duração predeterminada e sobre o que serão avaliadas mais tarde, às vezes muito depois (Tardif, Lessard, 2012, p. 75-76, grifo nosso).

O tempo escolar é estruturado a partir de ciclos e avaliações, que são definidos por diretrizes curriculares nacionais que estabelecem quais conteúdos devem ser ensinados em cada período. Posteriormente, essas aprendizagens são avaliadas por meio de avaliações de desempenho. Essa estruturação do tempo impõe pressões constantes sobre os professores, que precisam avançar nos conteúdos a partir de um ritmo pré-determinado e, muitas vezes, desconectado do ritmo de aprendizagem dos alunos. Bertagna, Polato e Mello (2018) retratam essa realidade e seu impacto sobre a organização e trabalho dos professores ao analisarem a relação entre avaliações de larga escala e o currículo do Estado de São Paulo. As pesquisadoras identificam situações em que os professores são orientados pela equipe gestora da escola a prosseguir com os conteúdos mesmo quando a turma não aprendeu os conteúdos anteriores, o que resulta em lacunas na aprendizagem.

Outro aspecto dessa subcategoria relaciona-se a compreensão dos estagiários acerca da diversidade dos alunos, que possuem ritmos, interesses e necessidades específicas.

[...] a professora conversou comigo depois e disse que não foi por questões minhas que não abrangeu a todos pois são crianças que ela mesma, que esta tem meses com eles, não consegue até hoje uma forma de abranger todos." (UR 2, Relatório 1).

Essa compreensão acerca do trabalho docente vai ao encontro de Tardif e Lessard

(2012), que sinalizam que “os alunos não são apenas seres psicobiológicos. São também seres sociais parcialmente definidos por sua situação socioeconômica, seus valores, suas crenças, seus interesses, etc. O docente também deve ajustar-se a esses fenômenos” (Tardif; Lessard, 2012, p. 70). Ou seja, além da dimensão cognitiva e biológica, os professores também precisam considerar a dimensão social dos alunos, uma vez que a aprendizagem é influenciada por fatores externos. Todavia, em turmas numerosas, torna-se desafiador para o professor compreender as características e necessidades de cada aluno e desenvolver estratégias específicas para alcançar cada um deles.

3.2.3.2 O desafio de improvisar diante de situações inesperadas

A segunda subcategoria, “o desafio de improvisar diante de situações inesperadas”, está associada ao entendimento dos estagiários de que a sala de aula e o contexto escolar são imprevisíveis, apresentando demasiadas situações que fogem do planejamento pedagógico. Diante disso, é necessário que os professores adquiram a capacidade de improvisar para atender as demandas emergentes.

Porque escola é movimento, e isso faz com que nada seja totalmente previsto e exige que estejam preparados para conseguir procurar soluções para tudo que ocorrer (UR 4, Relatório 1).

Na UR 4, a estagiária registra sua compreensão de que a “escola é movimento”, ou seja, um ambiente dinâmico e imprevisível, no qual os professores precisam estar preparados para procurar soluções rápidas a fim de mediar conflitos e situações inesperadas. Esse entendimento do trabalho docente vai ao encontro de De Terssac (1996, p. 224-228 *apud* Perrenoud, 2008, p. 14), que sugere que a docência integra o conjunto de profissões que atuam diante de situações

[...] pouco definidas e nas quais os contextos da ação são pouco estruturados: pensamos em situações pouco habituais para as quais não foram previstos procedimentos ou eles não podem ser aplicados sem controle. Nesse caso, é preciso mobilizar *savoir-que-faire** que permitirá definir o que deve ser feito, analisar o contexto, reelaborar o objetivo a ser alcançado, organizar a ação no seio de um grupo. [...] Nessas situações, o raciocínio é condicional e os funcionamentos por rotinas ou por adaptações das regras ao contexto são pouco pertinentes. Além disso, as escolhas a fazer tornam-se ainda mais complexas quando as soluções são mais numerosas e variáveis, e as tomadas de decisão ocorrem em contextos de urgência, de incerteza e, às vezes, de risco. Por fim, a estrutura organizacional está baseada em uma descentralização da decisão e processos de coordenação que dependem de comunicações e cooperações (De Terssac, 1996, p. 224-228 *apud* Perrenoud, 2008, p. 14).

Ou seja, o trabalho docente não segue um roteiro pré-estabelecido e, embora o

professor se organize e elabore um planejamento consistente, o desenvolvimento de cada aula é único: um aluno pode perguntar algo inesperado, a gestão escolar pode propor uma atividade coletiva sem aviso prévio ou a turma pode estar desmotivada. Diante dessas situações, os professores precisam agir na urgência, tomar decisões no momento em que as situações ocorrem, “[...] decidir sem ter tempo de pensar e, ainda menos, de pesar longamente os prós e os contras, de consultar obras de referência, de buscar conselhos, de adiar a ação para identificar melhor os parâmetros da situação e considerar melhor as diversas possibilidades (Perrenoud, 2008, p. 15-16). Portanto, essa decisão é tomada na incerteza, “[...] quando a razão ordenaria não decidir, significa decidir como se estivessemos jogando pôquer, apenas com o *feeling*, pois não há dados nem modelos da realidade disponíveis para permitir calcular com uma certeza o que aconteceria se...” (Perrenoud, 2008, p. 16).

Todavia, conforme esclarece Perrenoud (2008, p. 16) “[...] na urgência e na incerteza, uma parte dos professores tem competências que lhes permitem agir sem saber, sem raciocinar e calcular tudo, mas que lhes dão uma certa eficácia na gestão das situações complexas”. Ou seja, os professores possuem certas competências que permitem agir de forma pertinente, mesmo em meio à urgência e à incerteza. Aproximando-se de Nóvoa (2017, 2019, 2022), pode-se pressupor que essas competências são fundamentadas em conhecimentos profissionais docentes. Estruturados a partir de uma socialização na cultura profissional, esses conhecimentos contribuem para que os professores consigam reconhecer padrões nas situações inesperadas, desenvolvam estratégias com base em experiências vividas e consigam agir mesmo sem ter todas as informações. Dessa forma, embora os professores ainda atuem em contextos de urgência e incerteza - característicos do ambiente escolar - eles conseguem agir de forma consistente e fundamentada.

3.2.3.3 O desafio de ser flexível às necessidades de ajustes no planejamento

A terceira subcategoria, “o desafio de ser flexível às necessidades de ajustes no planejamento”, relaciona-se à maneira como essas situações inesperadas podem afetar o planejamento do professor, sendo necessário, em alguns momentos, modificar, adiar ou suprimir atividades previamente definidas.

Aprendi que nem sempre as coisas saem exatamente como planejamos, e tudo bem. Como professora, é importante saber se adaptar e improvisar quando necessário. Nem sempre as aulas ocorrem conforme nossas expectativas, mas isso não deve nos impedir de desenvolver o conteúdo e proporcionar uma experiência de aprendizagem significativa para os alunos. A flexibilidade é uma habilidade fundamental que permite lidar com

imprevistos e ajustar o plano de ensino de acordo com as necessidades e interesses dos alunos (UR 44, Relatório 16).

Considerando o caráter imprevisível do ambiente escolar, bem como que “[...] os acontecimentos e as tarefas que se desenvolvem na classe são interativos, ou seja, se originam das relações entre os atores co-presentes que interagem uns em função dos outros” (Tardif; Lessard, 2012, p. 72), é possível compreender que o desenvolvimento de cada aula depende das relações estabelecidas entre o professor e os alunos. Por exemplo, uma dúvida coletiva pode estender as explicações do professor e comprometer o tempo destinado a uma atividade; o retorno do recreio pode deixar a turma mais agitada, tornando inadequadas propostas de atividades em que os alunos precisem ficar em silêncio e dedicar mais atenção.

Para hoje: Matemática, Português e talvez História (como diz a professora: você se programa mas às vezes nada sai como programado) (UR 80, Relatório 30).

Outro aspecto que aparece nos registros dos estagiários como um obstáculo para a realização do planejamento pedagógico é o tempo.

Quando olho no relógio vejo que não daria tempo de trabalhar o que planejei e fico angustiada, com ansiedade. contei até dez e compreendi que essas coisas acontecem e que não tinha o que temer, pois voltaríamos no assunto na próxima aula (UR 54, Relatório 21).

Durante a docência percebi como o tempo de uma aula passa muito rápido, e às vezes o que planejamos, não saíra como pensado, o tempo não será suficiente, e teremos que fazer mudanças e adaptações para que a atividade seja concluída, mesmo que em outro momento (UR 61, Relatório 23).

Para analisar essa questão é interessante considerar dois conceitos gregos de tempo: *chrónos*, o tempo quantitativo e físico; e *kairós*, o tempo qualitativo e social. De acordo com Ferreira e Arco-Verde (2001)

No desvelamento sobre o tempo, observa-se uma crescente dualidade da noção temporal – o tempo físico e o tempo social. Nesta divisão conceitual, o tempo físico pode ser indicado como aquele que se inicia sob o domínio de *Chrónos* e determina o ritmo e a contagem do tempo que guia o mundo em dias, horas, minutos etc. e o tempo social – o *Kairós*, que pode ser indicado como o tempo vivido pelos homens, nem sempre coincidente com o tempo cronológico (Ferreira; Arco-Verde, 2001, p. 7).

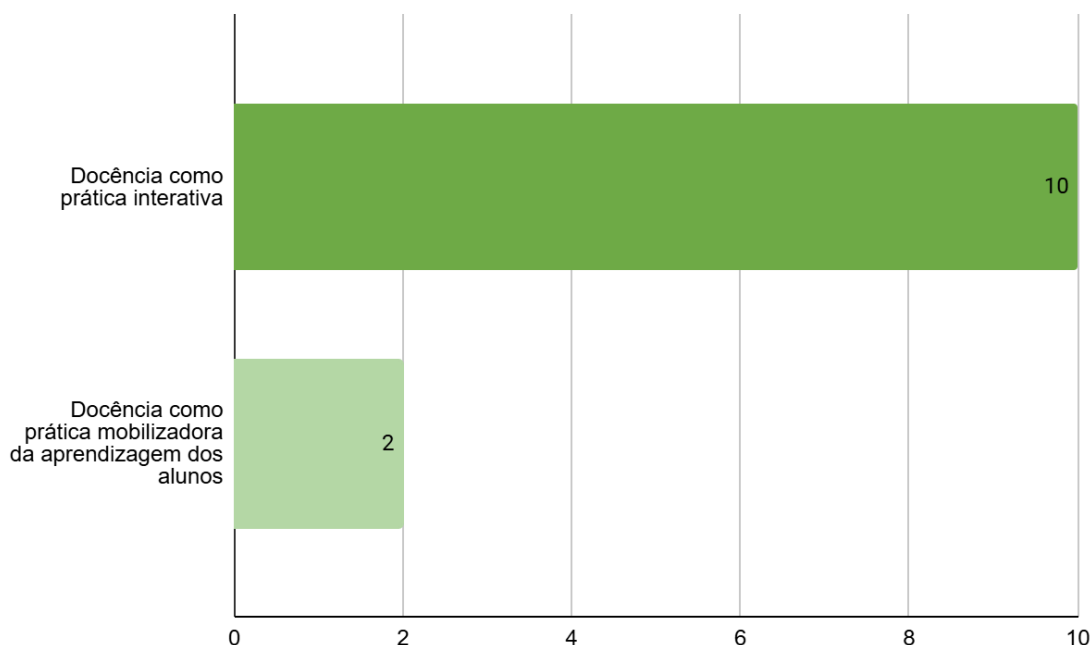
Os professores apresentam dificuldade para seguir o planejamento porque ele é elaborado considerando o tempo *chrónos*, ou seja, o professor estima em minutos a duração das explicações e das atividades a serem realizadas pelos alunos. No entanto, o desenvolvimento da aula ocorre no tempo *kairós*, o tempo vivido, marcado por interações, imprevistos e dúvidas que podem prolongar as atividades planejadas. Por esse motivo, embora

o planejamento seja uma importante referência para o trabalho docente, ele raramente será executado de forma rígida.

3.2.4 Docência como prática interativa

A quarta categoria, recorrente em dez UR, relaciona-se à compreensão dos estagiários de que a docência é uma prática interativa, visto que, para desenvolver seu trabalho, o professor precisa estabelecer relações com outros sujeitos - alunos, professores, equipe gestora, familiares e comunidade escolar.

Gráfico 14 - A categoria “docência como prática interativa” e a distribuição das suas subcategorias nas UR que a compõe



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Essa percepção dos estagiários vai ao encontro de Tardif e Lessard (2012), que definem a docência como

[...] uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana. Podemos chamar de interativo esse trabalho sobre e com outrem (Tardif; Lessard, 2012, p. 8, grifo dos autores).

Ou seja, o “objeto de trabalho” dos professores não é uma máquina, mas outro ser humano - o aluno - que possui autonomia, pensamentos, vontades e sentimentos próprios. Sendo assim, “ensinar é lidar com um ‘objeto humano’, um ser humano sempre, ao menos em parte, subtraído à ação do trabalhador” (Tardif; Lessard, 2012, p. 67). Não tendo controle total sobre os alunos, os professores se deparam com uma problemática do poder, na qual

dependem da colaboração dos alunos para manter a ordem da classe e conduzir o processo de ensino e aprendizagem.

Enquanto profissão de interação com seres humanos, portanto, a docência confronta-se, de repente, com a problemática do poder, quer dizer, com a coordenação das ações coletivas de indivíduos tão diferentes, autônomos e capazes de iniciativas, algumas das quais, até, potencialmente perigosas para os projetos do professor (Tardif; Lessard, 2012, p. 70).

Essa colaboração é construída por meio de uma “*ordem social edificada*” (Tardif; Lessard, 2012, p. 66), na qual o professor se vale de combinados, sinais e estratégias para orientar o comportamento dos alunos e manter a organização da aula. Um exemplo dessa ordem social edificada pode ser observado na UR 49.

Eles começaram a falar todos juntos, cantei a musiquinha que a professora me ensinou, e esperei o silêncio, então pedi para que levantassem a mão e fui dando a oportunidade para que um de cada vez falasse (UR 49, Relatório 19).

Diante da dificuldade de organizar os alunos, que começaram a falar simultaneamente, a estagiária recorreu à estratégia empregada pela professora de cantar uma música. Habitados a ouvirem a música e ficarem em silêncio, a estagiária conseguiu organizar a sala, estabelecendo que aqueles que quisessem falar deveriam levantar a mão e aguardar sua vez.

Tardif e Lessard (2012) também apontam o caráter *visível* da docência, no qual as estratégias, decisões e posturas empregadas pelos professores durante as aulas são observadas por um grupo de alunos.

[...] o trabalho com uma coletividade tem a consequência de transformar as ações do professor em interações com um grupo em que os alunos interagem entre si. A ação de um professor para com um indivíduo particular fica visível para todos os alunos e tem consequências diretas sobre ele. Por exemplo, os alunos tiram conclusões sobre a margem de manobra que podem ter com relação ao professor ou sobre o “estilo” adotado para administrar problemas disciplinares (Tardif; Lessard, 2012, p. 69).

Ou seja, os professores estão constantemente expostos aos olhares dos alunos, que observam, interpretam e reagem a tudo que ele faz. Dessa forma, suas ações nunca afetam apenas um aluno, mas todo o grupo. Por esse motivo, é importante que o professor adote uma postura coerente e que inspire segurança.

Ela (a professora) falou que eu fui bem melhor que na aula anterior, que eu consegui moderar melhor a aula e que o problema maior é que por eu ter uma voz muito baixa eu deveria impostar mais a minha voz (UR 71, Relatório 26).

Na UR 71, a professora comenta que a dificuldade apresentada pela estagiária na hora

de conduzir sua aula e organizar os alunos estava na projeção da voz. Ao manter a voz baixa, os alunos possivelmente não escutavam as explicações da estagiária e, com isso, passavam a conversar entre si, aumentando o risco de dispersão. Além disso, uma voz baixa também pode fragilizar a presença do professor e reduzir sua autoridade diante da sala.

Também é importante mencionar que o caráter interativo da prática docente não se restringe à sala de aula e às relações estabelecidas entre professores e alunos, mas engloba toda escola, entendida como “[...] um espaço socio-organizacional no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações mais ou menos formalizadas, abrigando tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamentos circunstanciais ou profundos de suas relações” (Tardif; Lessard, 2012, p. 55). Exemplos dessas interações fora da sala de aula podem ser observados nas UR 13 e 40.

Ela (a professora) me explicou como fazia em sala e me convidou para sala dos professores, onde fui recebida pelas professoras, que compartilharam um pouco da experiência na escola e com os alunos (UR 13, Relatório 5).

O professor muitas vezes deve entrar em contato com os responsáveis e desenvolver uma comunicação assertiva, algo desafiador mas muito importante na prática pedagógica (UR 40, Relatório 15).

Na UR 13 é possível observar, por meio de um episódio de interação entre a estagiária e a equipe docente, que os professores estão inseridos em um espaço onde acontecem trocas e aprendizagens entre pares. Por sua vez, a UR 40 indica a necessidade do professor de se comunicar com os responsáveis pelos alunos.

3.2.4.1 Docência como prática mobilizadora da aprendizagem dos alunos

Em duas UR, foi possível observar um aspecto mais específico da categoria “docência como prática interativa”, e relaciona-se à compreensão dos estagiários de que, para promover a autonomia dos alunos e alcançar determinados objetivos, é necessário que o professor permita-lhes entrar em movimento, que apoie sua mobilidade e os mobilize.

Essa compreensão vai ao encontro de Tardif e Lessard (2012) que destacam que “[...] o trabalhador precisa contar com certa participação de seu “objeto” para atingir seus objetivos” (Tardif; Lessard, 2012, p. 67). No caso da docência, compreende-se que, além do professor depender da colaboração dos alunos, ele também depende da participação destes para que o processo de ensino e aprendizagem se realize.

Essa participação dos alunos está no centro das “estratégias de motivação” que empenham uma boa parte do ensino. Os alunos vão à escola porque são obrigados: uma das tarefas mais difíceis e constantes dos docentes é

transformar essa obrigação social em interesse subjetivo. Todos os docentes o afirmam: nada é mais difícil do que ensinar a alunos que não querem aprender, alunos que recusam, não o professor, mas a escola em geral e o ter que estar aí. Resumindo, essa abertura da organização escolar acarreta, do ponto de vista do trabalho docente, um controle muito parcial sobre o objeto de trabalho, bem como a necessidade constante de conseguir sua participação nas tarefas individuais e coletivas (Tardif; Lessard, 2012, p. 67-68).

Ou seja, diferente de outras profissões em que o resultado do trabalho depende apenas da ação do trabalhador, o ensino implica que os professores mobilizem os alunos, despertando neles o interesse e as ações necessárias para a aprendizagem. Além disso, algumas dimensões do trabalho docente, tais como o desenvolvimento da autonomia e reflexão, bem como a prática e domínio de determinadas atividades, só podem ser realizadas pelos próprios alunos. Um exemplo dessas situações onde o professor mobiliza a aprendizagem dos alunos pode ser observado na UR 3.

[...] eu fiquei um pouco receosa com o fato deles utilizando tesoura por terem uma habilidade motora pouco desenvolvida, fiquei com receio de se cortarem mas a professora me acalmou e disse que era para eu permitir eles vivenciarem isso (UR 3, Relatório 1).

Na UR 3, a estagiária descreve que, durante uma atividade que envolvia o uso de tesouras, ela sentiu medo de que os alunos pudessem se machucar. Todavia, a professora explicou que era importante permitir que eles vivenciassem essa experiência. O aprendizado do uso da tesoura exige a prática da ação e depende da atuação dos próprios alunos, cabendo à professora o papel de supervisionar e orientar quanto ao manejo adequado do objeto.

3.2.5 Docência como prática reflexiva

A quinta e última categoria, presente em três UR, está relacionada à compreensão da docência como prática reflexiva. Essa percepção vai ao encontro de Donald Schön (1995), que propõe que os profissionais, entre os quais os professores, devem assumir uma relação reflexiva - em diferentes níveis - com a prática. Segundo o autor, o processo de reflexão

[...] pode ser desenvolvido numa série de “momentos” subtilmente combinados numa habilidosa prática de ensino. Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflecte sobre esse facto, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efectua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do

aluno. Este processo de reflexão-na-acção não exige palavras (Schön, 1995, p. 83).

Para exemplificar esse processo, Schön (1995) apresenta o seguinte exemplo

Numa escola do ensino básico que eu conheço, uma professora pediu aos alunos que medissem os troncos das árvores com um cordel e depois que pendurassem esses cordéis de vários comprimentos na parede. Mas houve uma aluna que se recusou a esticar o seu cordel; em vez disso, pendurou-o em forma de laçada. Para ela, o comprimento de uma laçada não era o mesmo de um cordel estendido. É possível afirmar que a aluna não percebeu o que se pretendia. E, de facto, ela não entendeu a idéia do comprimento de uma linha enquanto quantidade que é constante, independentemente da forma que toma. Mas houve algo, no entanto, que ela entendeu: a qualidade especial da forma em laçada (Schön, 1995, p. 84).

Diante dessa situação, a professora poderia corrigir a aluna, argumentando que sua maneira de pendurar a corda estava errada e que ela deveria esticá-la para representar corretamente o comprimento. No entanto, ao adotar uma postura reflexiva, a professora primeiro se surpreende com a ação da aluna. Em seguida, reflete sobre a situação, questionando se a aluna interpretou suas instruções de forma equivocada ou se estava explorando o problema de forma criativa. Com isso, a professora reformula o problema, percebendo que, embora a aluna não tenha compreendido que o comprimento da corda é constante, ela percebeu outra propriedade importante: a forma que se criou na corda. Para testar sua hipótese, a professora pode propor novas atividades que conectem a percepção que a aluna teve sobre a forma do tronco da árvore ao conceito de comprimento. Desse modo, a professora compreende o raciocínio da aluna e ajusta sua prática.

Na UR 18, é possível observar que o estagiário compreende a importância da reflexão para o processo de aprendizagem

A partir do estágio, percebi que é de fundamental importância que a prática do professor seja ação - reflexão - ação, pois quando há esse diálogo e essa reflexão sobre a prática, geralmente o processo de aprendizagem ocorre de forma eficaz (UR 18, Relatório 7).

Outro aspecto observado pelos estagiários é evidenciado na UR 86

É claro que devemos carregar conosco todas as bagagens teóricas obtidas na universidade nos momentos do ensinar pedagógico, entretanto, apenas o conhecimento teórico não é suficiente apenas para nos trazer mais segurança nas práticas em sala de aula, é preciso desenvolver uma harmonia entre o ensinar científico e o ensinar a partir das relações e vivências (UR 86, Relatório 33).

Nessa UR, a estagiária compreende que as teorias, consideradas isoladamente, não são suficientes para fundamentar o trabalho do professor, sendo necessário que ele saiba

articulá-las à sua experiência e ao contexto em que está inserido. Essa percepção vai ao encontro da proposta de Schön (1995), que sinaliza a importância de articular teoria e prática, argumentando que

Na formação de professores, as duas grandes dificuldades para a introdução de um *practicum* reflexivo são, por um lado, a epistemologia dominante na Universidade e, por outro, o seu currículo Profissional normativo: Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objectivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada. Mas, de facto, se o *practicum* quiser ter alguma utilidade, envolverá sempre outros conhecimentos diferentes do saber escolar (Schön, 1995, p. 91).

Ou seja, os cursos de formação de professores tendem a se concentrar na transmissão de conhecimentos teóricos, sem oportunizar momentos sistemáticos que permitam integrar essas teorias à prática. Partem assim, de uma perspectiva aplicacionista (Azanha, 2004) da relação com o conhecimento, pressupondo que os conhecimentos teóricos acadêmicos são passíveis de serem diretamente transpostos para a prática. Na UR 86, a estagiária problematiza essa concepção.

3.3 O conhecimento profissional docente nos episódios de socialização profissional

Após o processo de categorização, buscou-se identificar se, nas 98 UR que apresentavam episódios de socialização profissional, havia também episódios em que a professora agia ou incentivava o estagiário a “agir como docente”, seja oferecendo incentivos e exemplos ou intervindo diretamente.

Em 39 UR não foi possível identificar o posicionamento da professora sobre a situação, visto que essas UR refletiam, sobretudo, reflexões pessoais dos estagiários acerca do trabalho docente, e não uma descrição das interações estabelecidas com a professora. A título de exemplo, pode-se observar a UR 8.

O choque de realidade foi em relação à quantidade excessiva de alunos por sala e a ausência de uma professora auxiliar ou mesmo uma monitora para dar suporte à professora titular nas atividades desenvolvidas. Infelizmente, devido a isso, muitas crianças acabam ficando para trás e as cobranças para dar conta do conteúdo e das avaliações que recaem sobre a professora, a impossibilita de dar a devida atenção à eles (UR 8, Relatório 3).

Por sua vez, nas outras 59 UR foram identificados episódios em que a professora incentivava o estagiário a assumir uma postura docente. Nesses excertos, procurou-se, ainda, observar se a professora também **apresentava aos estagiários elementos intrínsecos ao**

ensino, explicando o motivo das suas ações e tornando o saber inteligível, o que se configura como *conhecimento profissional docente*.

Dentre essas 59 UR que apresentavam episódios de incentivo por parte da professora, em 16 delas o saber não foi explicitado ou objetivado.

A professora me auxiliou no momento de estimular a reflexão dos alunos acerca da empatia e cooperação em casa, com seus exemplos, os alunos compreenderam melhor a proposta (UR 6, Relatório 3).

A título de exemplo, na UR seis a professora intervém diretamente e demonstra para a estagiária como agir naquele momento. No entanto, ela não oferece uma explicação sobre a intencionalidade pedagógica de sua ação (quando, por que e como usar os exemplos). Portanto, a professora não explicita o conhecimento profissional docente que orienta sua intervenção. Dessa forma, por mais que a UR seis apresente o conhecimento profissional da professora em ação, ele não é explicitado diretamente para a estagiária, cabendo a esta interpretar ou não o sentido e os objetivos da ação observada.

Em outras 31 UR não foi possível inferir a circulação de conhecimentos profissionais docentes, uma vez que os registros dos estagiários eram breves e se restringiam apenas a expressões como “a professora me ajudou”, “me auxiliou” ou “me deu orientações”, sem fornecer detalhes suficiente sobre o conteúdo dessas interações.

Mas a professora [...] é incrível, pois desde o primeiro dia de estágio ela demonstrou muito interesse em me ajudar, em compartilhar dicas, experiências pedagógicas, conselhos e me ajudou muito ao desenvolver o plano de prática acompanhada, sempre me ensinando sobre planejamento e as formas de organização das atividades (UR 31, Relatório 12).

Como exemplo, pode-se observar a UR 31, onde há um episódio de socialização profissional acompanhado por incentivo da professora para a estagiária agir como professora. Nessa UR, a professora oferece orientações e compartilha experiências, todavia, não é possível identificar quais conhecimentos profissionais docentes foram explicitados, já que o registro não detalha o conteúdo das orientações.

Em 12 UR foi possível identificar e explicitar conteúdos relativos ao conhecimento profissional docente. Nestas UR, observa-se que as professoras não apenas orientaram as estagiárias sobre como agir, mas também explicaram os motivos de suas ações, tornando seus saberes inteligíveis.

Todavia, é importante ressaltar que esse resultado não implica a inexistência de conhecimentos profissionais docentes nas demais UR, mas indica que os relatórios analisados não ofereceram elementos suficientes para sua identificação e análise. A explicitação desses conhecimentos decorre do interesse analítico da pesquisa e não constitui, necessariamente, uma preocupação dos professores durante os episódios de socialização profissional.

Figura 1 - Circulação de conhecimentos profissionais docentes nos episódios de socialização profissional



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Ao verificar a distribuição das 12 UR entre as categorias analíticas, observou-se que duas estavam vinculadas à categoria “docência como prática discursiva”, cinco à “docência como prática estratégica”, quatro à “docência como prática desafiadora” e uma à “docência como prática interativa”. A categoria “docência como prática reflexiva” não foi contemplada por nenhuma UR. No quadro abaixo, é possível observar a distribuição dessas 12 UR entre as categorias, bem como o conteúdo do conhecimento profissional docente (CPD) socializado com as estagiárias.

Quadro 2 - Conteúdo dos conhecimentos profissionais docentes socializados com as estagiárias

Categorias	UR que apresentam CPD		Conteúdo do CPD
Docência como prática discursiva	UR 88, Relatório 34.	“[...] o coordenador [...] me deu dicas sobre essa organização do trabalho do professor, sobre se atentar para cada criança e sempre anotar tudo o que for notado, para que nesses momentos onde precisam preencher alguns documentos o professor saiba o porquê de cada coisa e não fique perdido.”	Importância de registrar as observações feitas ao longo das aulas.
	UR 89, Relatório 34.	Ele (o coordenador) me orientou também sobre a importância desses documentos, como as avaliações de sondagem e os relatórios feitos a partir delas, que identificam o desempenho da turma.	Importância dos relatórios e das avaliações.
Docência como prática estratégica	UR 9, Relatório 4.	“A princípio a professora relatou sobre a necessidade de fornecer para os alunos algo mais dinâmico e interativo com a representação dos números, para eles interagirem com a sequência e visualmente com os números escritos (1,2,3...).”	Oferecer aos alunos atividade dinâmica e interativa para que eles se engajem na atividade.
	UR 14, Relatório 6.	Ela (a professora) me explicou que fazia um "check" para cada acerto e circulava os erros que aparecem, sem fazer o "errado", mas sim para que as crianças arrumem o erro	Oferecer aos alunos a oportunidade de aprender a partir do erro.
	UR 75, Relatório 28.	“A aula se inicia com a leitura de dois capítulos do livro Uólace e João Victor de Rosa Amanda Strausy (aparentemente os alunos se interessam muito por esse momento) a professora comenta comigo que faz essa leitura todos os dias para incentivar a leitura e ampliar o conhecimento dos alunos.”	A importância da leitura diária para que os alunos desenvolvam o hábito de leitura e adquiram novos conhecimentos.
	UR 94, Relatório 36.	“Lemos muito com os alunos, eles são muito curiosos, a professora me ensinou que devemos incluir, ler junto, eles gostam e assim conseguimos incentivar e desenvolver habilidades de compreensão.”	Oferecer aos alunos atividade dinâmica e interativa para que eles se engajem na atividade.

	UR 96, Relatório 37.	"Hoje fui para o estágio já muito cansada, dormi apenas 4 horas, eu não tinha noção que precisava de tantas horas para desenvolver uma única atividade, fique quase até 2 da manhã cortando e colando tudo, a professora auxiliar disse uma coisa interessante, que ao planejar qualquer atividade eu deveria pensar nela multiplicada 25 vezes [...]."	Importância de planejar as atividades considerando a escala da turma.
Docência como prática desafiadora	UR 2, Relatório 1.	"[...] a professora conversou comigo depois e disse que não foi por questões minhas que não abrangeu a todos pois são crianças que ela mesma, que esta tem meses com eles, não consegue até hoje uma forma de abranger todos."	Lidar com limites para a ação docente (ligada à inclusão de todos os alunos).
	UR 17, Relatório 6.	A professora [...] me falou várias vezes que muitas questões sobre a vida em geral são muito frequentes no 5ºAno, por se tratar de uma fase de grandes mudanças	Atentar para os processos/fases/etapas de desenvolvimento dos alunos.
	UR 30, Relatório 12.	"A principal dificuldade que notei foi em relação aos alunos. Ao definir o conceito de cada estação para eles registrarem no caderno, muitos deles tiveram dificuldade de copiar, pois acharam as respostas muito "grandes", e acabaram se perdendo nas frases. A professora me explicou que nessa idade eles não estão acostumados a copiar frases muito extensas, por isso que se confundem."	Atentar para os processos/fases/etapas de desenvolvimento dos alunos.
	UR 80, Relatório 30.	"Para hoje: Matemática, Português e talvez História (como diz a professora: você se programa mas às vezes nada sai como programado)."	Flexibilidade e adaptação são aspectos fundamentais para a ação docente.
Docência como prática interativa	UR 71, Relatório 26.	"Ela (a professora) falou que eu fui bem melhor que na aula anterior, que eu consegui moderar melhor a aula e que o problema maior é que por eu ter uma voz muito baixa eu deveria impostar mais a minha voz."	Impostar a voz é necessário para gerir a sala de aula e garantir que todos os alunos ouçam o professor.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

4 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se iniciou com a apresentação e discussão de dados relativos ao abandono precoce do magistério, o que motivou a realização de uma revisão de literatura acerca das dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes e que poderiam contribuir para esse cenário. A partir da revisão, foram identificados 15 tipos de dificuldades, sendo elas: falta de acolhimento, falta de políticas para receber os iniciantes, problemas na formação inicial, baixa remuneração, desvalorização da profissão, indisciplina dos alunos, precariedade dos vínculos empregatícios, dificuldades relativas à aprendizagem dos alunos, influência das experiências vividas enquanto alunos, transições de vida, condições materiais de trabalho, desgaste físico e emocional, jornada de trabalho extensa, relação com as famílias e medo da violência.

Dentre tantas dificuldades que perpassam o início da carreira docente, a pesquisa focalizou as dificuldades relativas à formação inicial e a distância entre essa formação e o trabalho dos professores. Ao analisar o processo de universitarização da docência, observou-se um afastamento dos professores de sua formação, o que contribuiu para uma formação distante da cultura do magistério e da sua socialização em conhecimentos profissionais docentes.

Buscando identificar a presença desses conhecimentos na formação oferecida aos futuros professores, a pesquisa assumiu como referencial empírico uma experiência de estágio supervisionado de prática de ensino de um curso de Pedagogia, realizada em uma universidade pública do estado de São Paulo. Para isso, foi conduzida uma pesquisa qualitativa e de abordagem documental, na qual foram analisados relatórios de estágio que, assumidos como um dispositivo de acompanhamento dos estagiários, foram analisados no tocante ao seu potencial formativo, como recurso para o registro e a reflexão sobre as vivências do estágio. Buscou-se, nos registros dos estudantes, elementos que indicassem a presença de conteúdos vinculados aos conhecimentos profissionais docentes e, portanto, mais diretamente ligados à profissão docente.

À luz do objetivo geral da pesquisa, a análise dos relatórios permitiu identificar 98 UR que evidenciaram episódios de socialização profissional e possíveis aprendizagens dos estagiários acerca do trabalho docente. Esses episódios foram organizados em cinco categorias analíticas: “docência como prática desafiadora”, “docência como prática

discursiva”, “docência como prática estratégica”, “docência como prática interativa” e “docência como prática reflexiva”.

Em consonância com o primeiro objetivo específico, buscou-se, em seguida, identificar se, nas 98 UR analisadas, havia incentivos ou exemplos das professoras para que os estagiários agissem como professores. Desse total, em 39 UR não foi possível identificar o posicionamento da professora sobre a situação, uma vez que os trechos correspondiam a reflexões dos estagiários acerca do trabalho docente. Nas 59 UR restantes, nas quais foi possível observar algum tipo de exemplo ou incentivo por parte da professora, buscou-se, ainda, verificar se, além de direcionarem ou intervirem na ação dos estagiários, as professoras também explicavam o motivo de suas ações, tornando o saber inteligível e o configurando como conhecimento profissional docente. Ao final dessa análise, observou-se que:

- Em 31 UR não foi possível inferir a circulação de conhecimentos profissionais docentes, visto que os registros dos estagiários eram breves e se limitavam apenas a expressões como “a professora me ajudou” ou “a professora me deu dicas”, sem detalhar o conteúdo das interações;
- Em 16 UR o saber não foi explicitado ou objetivo pela professora;
- Em 12 UR foi possível identificar situações de partilha de conhecimentos profissionais docentes.

No entanto, tais resultados devem ser interpretados à luz de certas limitações do estudo. Embora a análise documental tenha contribuído com dados importantes, a inclusão de entrevistas no cronograma da pesquisa poderia ter ampliado a profundidade da análise, já que, muitas vezes, os registros dos estagiários eram breves ou apenas mencionavam o auxílio e a orientação das professoras, sem detalhar a natureza dessas interações.

Também é importante mencionar que essa limitação (poucos detalhes acerca das interações com as professoras) se relaciona à própria natureza dos relatórios de estágio, que, fundamentados nos conceitos de análise das práticas (Altet, 2000) e de prática reflexiva (Perrenoud, 2004; Schön, 1995), focalizam principalmente as experiências dos estudantes ao longo das etapas de estágio. Dessa forma, os relatórios são muito detalhados em relação à descrição das práticas e reflexão sobre as práticas, mas não necessariamente acerca das interações estabelecidas com as professoras.

Além disso, essa limitação também se deve às condições concretas do estágio. No Brasil, os professores não recebem remuneração ou incentivo para acolher e orientar

estagiários, participando desse processo de forma voluntária. Por esse motivo, pode não ser pertinente solicitar que os estagiários relatem, de forma aprofundada, o conteúdo de suas relações com os professores supervisores, já que não há garantias de que o estagiário será efetivamente acompanhado por um professor experiente e disposto a ensiná-lo.

Apesar dessas limitações, os resultados evidenciam o potencial formativo do estágio e dos relatórios enquanto dispositivo de acompanhamento, atendendo, assim, ao terceiro objetivo específico da pesquisa. A análise permitiu identificar 98 episódios de socialização profissional, nos quais os estagiários se aproximaram de aspectos do trabalho docente e de modos de pensar e agir próprios da profissão. Embora não tenha sido possível explicitar o conhecimento profissional em todas as UR, os registros analisados indicam que os estagiários tiveram oportunidades significativas de se aproximar da cultura docente. Além disso, ao produzirem os relatórios, os estudantes realizaram observações e reflexões acerca de suas vivências que dificilmente ocorreriam de forma espontânea, já que o dispositivo formativo oferece um olhar profissional para as experiências e conduz a reflexão dos estagiários ao longo das etapas de estágio.

No que se refere ao segundo objetivo específico da pesquisa, é possível concluir que os resultados permitem dialogar com os pressupostos formulados por Altet (2009). Ao revisitar os três fatores mencionados pela autora como essenciais para uma formação de alto nível profissional - sendo eles: 1. o desenvolvimento de dispositivos integradores entre escola e instituições de ensino superior, capazes de promover a articulação entre prática-teoria-prática; 2. o incentivo à escrita profissional dos futuros professores, considerando sua capacidade de contribuir para diversos aspectos, tais como reflexão profissional, análise de práticas, e desenvolvimento profissional; e 3. a cooperação entre os agentes que atuam como formadores nessa formação - observa-se que a proposta de estágio analisada vai ao encontro, especialmente, dos dois primeiros fatores.

Ao oportunizar aos estudantes processos de socialização docente, o estágio contribuiu para a integração entre a formação universitária e a formação profissional dos estudantes - articulando-as - e indo ao encontro, portanto, do primeiro fator apontado por Altet (2009). Além disso, a proposta de estágio promoveu diretamente o exercício da escrita profissional, orientando os estagiários a refletirem sobre suas práticas, registrarem as dificuldades e aprendizagens decorrentes da experiência formativa e analisarem seu próprio desenvolvimento ao longo estágio, aspecto que se relaciona ao segundo fator indicado pela autora.

Por fim, destaca-se que a análise dos episódios de socialização profissional vivenciados pelos estagiários, bem como suas aprendizagens acerca de aspectos do trabalho docente, suscitaram novos questionamentos e reflexões por parte da pesquisadora, oferecendo subsídios para a elaboração de um novo projeto de pesquisa, a ser desenvolvido em nível de doutorado. Nesse novo projeto, pretende-se dar continuidade ao acompanhamento dos participantes desta pesquisa, agora em sua trajetória profissional, investigando de que forma suas experiências formativas aqui focalizadas articulam-se (ou não) ao acolhimento recebido na escola e a políticas públicas voltadas para os iniciantes e como esses três fatores (evidenciados pela literatura) impactam em sua permanência, persistência ou abandono da docência nos primeiros anos da carreira.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M.; PIMENTA, S.; FUSARI, J. Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 78, p. 187-206, nov./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.66134>. Acesso em: 16 nov. 2023.
- ALTET, Marguerite. L'Analyse de Pratiques: une démarche de formation professionnalisant ? **Recherche et Formation**, n. 35, 2000, p. 25-41. Disponível em: <https://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR035-03.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2025.
- ALTET, Marguerite. Des tensions entre professionnalisation et universitarisation en formation d'enseignants à leur articulation: curriculum et transactions nécessaires. In: ÉTIENNE, Richard *et al.* **L'université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?** [s.l.]: De Boeck Supérieur, 2009, p. 215-232.
- AZANHA, José Mário Pires. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 369-378, mai./ago. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200016>. Acesso em: 16 jan. 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BERTAGNA, R. H.; POLATO, A.; MELLO, L. R. As Avaliações em Larga Escala e o Currículo no Estado de São Paulo: a realidade escolar desvelando as lógicas subjacentes. **Currículo sem Fronteiras**, v.18, p.52-70 - 70, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/1ee9f535-764c-4857-9216-5068f4ce1e44>. Acesso em: 31 out. 2025.
- BOTO, C. António Nóvoa: uma vida para a educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844002003>. Acesso em: 12 set. de 2025.
- BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma Teoria da Prática. In: ORTIZ, Renato. (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2003, p. 39-72.
- BOURDONCLE, R. Univesitarisation. **Recherche et formation**, Paris, n. 54, p. 135-49, 2007.
- CARDANO, Mario. **Manual de pesquisa qualitativa: a contribuição da teoria da argumentação**. Vozes: 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.
- CASTRO, H.; SOUZA, J. Formação docente em início de carreira: narrativas de profissionais da rede pública de Jaraguá-GO. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 301-325, out./dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.8439>. Acesso em: 09 nov. 2023.
- CHARTIER, Anne-Marie. A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. In: CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007, p. 185-207.
- Conselho Nacional de Saúde (Brasil). **Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resoluc>

[oes/2012/resolucao-no-466.pdf/view](https://ojs.unesp.br/ojs/2012/resolucao-no-466.pdf/view). Acesso em 10 fev. 2025.

COSTA, Tatiane. *et al.* As dificuldades de ser professor iniciante: Experiências no cotidiano escolar. *In: VI Congresso Nacional de Educação. Anais...* Fortaleza (CE), 2019. Disponível em:

https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA1_ID_6303_22092019202008.pdf. Acesso em: 31 jan. 2025.

CYRINO, M. **Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado:** a construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular no curso de Pedagogia. 2016. 345 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2016. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/items/53f67aca-bf0b-4676-8126-36232a6975b6>. Acesso em: 20 nov. 2023.

CYRINO, M.; SOUZA NETO, S. de; SARTI, F. Concepção, implementação e análise de um dispositivo de acompanhamento de estagiários como parte de uma pesquisa colaborativa.

Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 36, 2020. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/0102-4698228755>. Acesso em: 12 dez. 2023.

DUPRIEZ, Vincent; PÉRISSET, Danièle; TARDIF, Maurice (Dir.). **Les pénuries dans l'enseignement:** marchés du travail, attractivité et expériences. [s.l.]: Presses de l'Université Laval, 2023.

FERREIRA, V. M. R.; ARCO-VERDE, Y. F. S. Chrónos & Kairós: o tempo nos tempos da escola. **Educar**, Curitiba, n. 17, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.220>. Acesso em: 28 out. 2025.

FONTANA, Felipe; PEREIRA, Ana Carolina Torrente. Pesquisa Documental. *In:* MAGALHÃES JUNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; BATISTA, Michel Corci (Org.). **Metodologia da pesquisa em Educação e Ensino de Ciências**. 2. ed. Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o Saber Docente. Ijuí, Rio Grande do Sul: Unijuí, 1998.

GODOY, A. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun. 1995. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000300004>. Acesso em: 10 dez. 2023.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**. Disponível em:

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama>. Acesso em: 28 set. 2025.

MARTINS, E. S. L. **Perfil dos professores que pedem exoneração no DF:** a predominância dos professores iniciantes/ingressantes. 2018. 56 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia), Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/24606>. Acesso em: 24 out. 2023.

MATON, Karl. Habitus. *In:* GRENFELL, Michael. (Org.). **Pierre Bourdieu:** conceitos fundamentais. Petrópolis: Editora Vozes, 2018, p. 73-94.

- NEPOMUCENO, C.; SILVESTRE, M. Inserção profissional de professores iniciantes: dificuldades e desafios. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 7, n. 23, 2021. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/3368>. Acesso em: 15 nov. 2023.
- NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 11, p. 11-20, jan./jun. 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000100002>. Acesso em: 29 set. 2025.
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4843>. Acesso em: 19 nov. 2023.
- NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2025.
- NÓVOA, A. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129>. Acesso em: 20 nov. 2023.
- OCDE. **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna, 2005.
- PERRENOUD, Phillippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993.
- PERRENOUD, Phillippe. Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. **Éducation permanente**, v. 160, p. 35-60, 2004.
- PERRENOUD, Philippe. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- RIGOLON, W.; PRÍNCIPE, L.; PEREIRA, R. Condições de trabalho no início da docência: elementos constituintes e repercussões no desenvolvimento profissional. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14244/198271994195>. Acesso em: 15 nov. 2023.
- SANTOS, J.; FERREIRA, L.; FERRAZ, R. Professores iniciantes em situação de ausência de bem-estar: perspectivas sobre dilemas no desenvolvimento profissional. **Revista Cocar**, n. 8, p. 347-370, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3063>. Acesso em: 16 nov. 2023.
- SARTI, F. M. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 02, p. 133-152, ago. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000200006>. Acesso em: 19 nov. 2023.
- SARTI, F. M. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 02, p. 323-338, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012000200004>. Acesso em: 19 nov. 2023.
- SARTI, F. M. Relações intergeracionais e alternância na formação docente: considerações a partir de uma proposta de estágio supervisionado. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 46, p.

83-99, set./dez. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i46.4174>. Acesso em: 19 nov. 2023.

SARTI, F. M. O curso de pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-18, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945190003>. Acesso em: 17 out. 2023.

SARTI, F. M. Dimensão socioprofissional da formação docente: aportes teóricos e proposições. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 294-315, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/6796>. Acesso em: 19 nov. 2023.

SARTI, F. M. Relações intergeracionais no mercado brasileiro de formação docente: antigos e novos desafios a considerar. **Pro-posições**, Campinas, v. 32, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0082>. Acesso em: 19 nov. 2023.

SARTI, F. M. Da docência como prática cultural: categorias para o estudo sobre o trabalho dos professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 51, p. 1-18, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551286691por>. Acesso em: 01 out. 2025.

SARTI, F. M.; BUENO, B. O. Leituras profissionais docentes e apropriação de saberes acadêmico-educacionais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, p. 455-479, mai./ago. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000200011>. Acesso em: 21 set. 2025.

SARTI, F. M.; SOUZA NETO, S. de; WENTZEL, B.; MACEDO, S. L. da S. Apresentação - Formar os professores na universidade: um desafio sempre renovado e estimulante. **Cadernos de Pesquisa**, v. 55, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980531412303>. Acesso em: 12 jan. 2026.

SEMESP. **Risco de apagão de professores no Brasil**, 2022. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/pesquisas/risco-de-apagao-de-professores-no-brasil/>. Acesso em: 03 dez. 2023.

SILVA, K.; ROCHA, D. Desafios e dilemas da condição de trabalho de professores iniciantes no magistério público no DF. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 35, n. 73, p. 113-130, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v35n73a2021-59375>. Acesso em: 15 nov. 2023.

SILVA, M. da. **As experiências vividas na formação e a constituição do habitus professoral**: implicações para o estudo da didática. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

SILVA, M. Habitus professoral: o objeto dos estudos sobre ensino na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 29, p. 152-163, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000200012>. Acesso em 07 fev. 2025.

SILVA, M. Habitus professoral e habitus estudantil: uma proposição acerca da formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 03, p. 335-360, dez. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000300016>. Acesso em: 19 nov. 2023.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

VEDOVATTO, D.; SOUZA NETO, S. de. Universidade e escola como locus da profissionalização do ensino e do tempo entre-dois no estágio supervisionado. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 21, n. 3, p. 1694-1719, set./dez. 2021. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/vedovatto-neto.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2024.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educacional Research**, [s.l.], v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa de Mestrado intitulada “Conhecimentos profissionais docentes na formação inicial de professores: um estudo no estágio supervisionado de prática de ensino” que será desenvolvida por Meyrielle Aparecida Gasparoto, RG 55.707.769-2, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Rio Claro, sob orientação da Profa. Dra. Flavia Medeiros Sarti, RG 22.153-513-5.

O objetivo da referida pesquisa é investigar processos de socialização profissional de futuros professores, com foco na circulação de conhecimentos profissionais docentes durante a formação inicial, especificamente no contexto do estágio supervisionado de prática de ensino. Como benefício de sua realização, está o aprimoramento da formação inicial de professores, de modo a diminuir a incidência do abandono da carreira por professores iniciantes e também para aumentar a atratividade dos cursos de licenciatura e a adesão dos estudantes aos mesmos.

Caso você aceite participar desta pesquisa, deverá autorizar o uso do seu relatório de estágio produzido no âmbito da disciplina “Estágio Supervisionado de Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I” do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - campus de Rio Claro. O relatório encontra-se arquivado na plataforma “Google Sala de Aula” da referida disciplina e, caso você autorize, terei acesso ao seu conteúdo. O relatório será analisado quanto ao seu conteúdo, no que se refere à presença de elementos referentes aos conhecimentos profissionais docentes, considerados necessários para a formação de novos professores.

Sua participação na pesquisa poderá gerar riscos mínimos, ligados à exposição de suas vivências e experiências enquanto estagiário(a). Tais sentimentos referem-se, por exemplo, ao receio de ser julgado e podem causar constrangimento e/ou desconforto. Para minimizar esses riscos, alguns procedimentos são assumidos no âmbito da pesquisa. Assim, você poderá solicitar a retirada de trechos do relatório ou indicar trechos que, embora presentes no relatório, não devem ser considerados para análise.

Cabe esclarecer que é seu direito, a qualquer momento, antes, durante ou após sua participação, solicitar esclarecimentos quanto à pesquisa. Coloco-me à disposição para tanto e os dados para contato encontram-se no final deste documento. Seus direitos como participante asseguram, também, que sua participação seja voluntária, de modo que sua recusa em participar não lhe provocará nenhum dano ou punição. Além disso, você poderá se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A confidencialidade e a privacidade de sua participação serão garantidas. Os dados coletados são confidenciais e serão utilizados unicamente para fins de pesquisa. Não haverá nenhum custo associado à sua participação, e você não receberá qualquer forma de remuneração.

Se você se sentir suficientemente esclarecido(a) sobre a pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o(a) a assinar este termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e a outra com a pesquisadora.

Rio Claro, ____ de _____ de 2024.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do participante da pesquisa e/ou representante legal (se for o caso)

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: Conhecimentos profissionais docentes na formação inicial de professores: um estudo no estágio supervisionado de prática de ensino.

Pesquisador Responsável: Meyrielle Aparecida Gasparoto

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Rio Claro.

Endereço: Av. 24 A, 1515 - Bela Vista, Rio Claro - SP

Dados para Contato: fone: (19) 3526-4260 e-mail: m.gasparoto@unesp.br

Orientadora: Flavia Medeiros Sarti

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Rio Claro.

Endereço: Av. 24 A, 1515 - Bela Vista, Rio Claro - SP

Dados para Contato: fone: (19) 3526-4260 e-mail: flavia.sarti@unesp.br

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Nome:

Documento de Identidade:

Sexo:

Data de Nascimento:

Endereço:

Telefone para contato:

(OBS- Informar os dados do representante legal, se for o caso).

CEP-IB/UNESP-CRC

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

Telefone: (19) 35269678

Número do parecer: 6.824.420

APÊNDICE B - ANÁLISE E CATEGORIZAÇÃO DAS UNIDADES DE REGISTRO

UNIDADES DE REGISTRO (Excertos dos relatórios)			Estagiário identifica requisitos/exigências para a ação docente	Categorias empíricas	Subcategorias
1	R1 ¹⁵	“O resultado dessa aula atribuo a minha dedicação mas também a professora que me auxiliou antes mesmo do desenvolvimento para como fazer, agir e deu dicas de como explicar de uma maneira que abrangesse eles mais (sempre permitindo que eu tentasse de forma diferente do meu jeito.”	Agir a partir da/de acordo com a diversidade de ritmos de aprendizagem.	Docência como prática desafiadora.	O desafio de alcançar todos os alunos ao mesmo tempo.
2	R1	"[...] a professora conversou comigo depois e disse que não foi por questões minhas que não abrangeu a todos pois são crianças que ela mesma, que esta tem meses com eles, não consegue até hoje uma forma de abranger todos."	Agir a partir da/de acordo com a diversidade de ritmos de aprendizagem.	Docência como prática desafiadora.	O desafio de alcançar todos os alunos ao mesmo tempo.
3	R1	"[...] eu fiquei um pouco receosa com o fato deles utilizando tesoura por terem uma habilidade motora pouco desenvolvida, fiquei com receio de se cortarem mas a professora me acalmou e disse que era para eu permitir eles vivenciarem isso."	Promover a autonomia dos alunos no processo de aprendizagem.	Docência como prática interativa.	Docência como prática mobilizadora da aprendizagem dos alunos.
4	R1	"Porque escola é movimento, e isso faz com que nada seja totalmente previsto e exige que estejam preparados para conseguir procurar soluções para tudo que ocorrer."	Capacidade de improvisar e buscar soluções diante de situações inesperadas na sala de aula/no contexto escolar.	Docência como prática desafiadora.	O desafio de improvisar diante de situações inesperadas.

¹⁵ Neste quadro, a sigla R seguida de um número (R1, R2, R3...) refere-se aos relatórios analisados, sendo R1 o Relatório 1, R2 o Relatório 2, e assim sucessivamente.

5	R2	"Você realmente conseguiu entrar na sala dos professores e não se menosprezar e se sentir como uma estagiária, conseguiu desenvolver seu plano de aula recebendo muito bem as orientações da professora [...] e acreditou que a aula que você estava passando era realmente importante e útil."	A docência envolve explicitar a prática pedagógica.	Docência como prática discursiva.	
6	R3	"A professora me auxiliou no momento de estimular a reflexão dos alunos acerca da empatia e cooperação em casa, com seus exemplos, os alunos compreenderam melhor a proposta."	Assumir ações pedagógicas estratégicas diante das situações de ensino.	Docência como prática estratégica.	
7	R3	"Organização da turma em grupos (dificuldade enfrentada). Enfrentei com auxílio da professora, que me ajudou na divisão dos grupos."	Assumir ações pedagógicas estratégicas diante das situações de ensino.	Docência como prática estratégica.	
				Docência como prática desafiadora.	
8	R3	"O choque de realidade foi em relação à quantidade excessiva de alunos por sala e a ausência de uma professora auxiliar ou mesmo uma monitora para dar suporte à professora titular nas atividades desenvolvidas. Infelizmente, devido a isso, muitas crianças acabam ficando para trás e as cobranças para dar conta do conteúdo e das avaliações que recaem sobre a professora, a impossibilita de dar a devida atenção à eles."	Agir a partir da/de acordo com a diversidade de ritmos de aprendizagem.	Docência como prática desafiadora.	O desafio de alcançar todos os alunos ao mesmo tempo.
9	R4	"A princípio a professora relatou sobre a necessidade de fornecer para os alunos algo mais dinâmico e interativo com a representação dos números, para eles interagirem com a sequência e visualmente com os números escritos (1,2,3...)."	Assumir ações pedagógicas estratégicas diante das situações de ensino.	Docência como prática estratégica.	

10	R4	"Dei início a explicação da atividade e alguns alunos começaram a dispersar, a professora [...] me ajudou a chamar a atenção deles, voltando ao foco das minhas explicações."	Agir a partir da/de acordo com a diversidade de ritmos de aprendizagem.	Docência como prática desafiadora.	O desafio de alcançar todos os alunos ao mesmo tempo.
			Mediar as dinâmicas e interações que acontecem na sala de aula.	Docência como prática estratégica.	
11	R4	"Nesta primeira aula a professora [...] somente me ajudou a chamar a atenção dos alunos para eles focarem nas minhas explicações e orientações. [...] ela me ajudou quando alguns perderam o foco em mim, ajudou na participação deles da atividade."	Agir a partir da/de acordo com a diversidade de ritmos de aprendizagem.	Docência como prática desafiadora.	O desafio de alcançar todos os alunos ao mesmo tempo.
			Mediar as dinâmicas e interações que acontecem na sala de aula.	Docência como prática estratégica.	
12	R4	"A professora [...] me ajudou a organizar os grupos estratégicos [...]."	Assumir ações pedagógicas estratégicas diante das situações de ensino.	Docência como prática estratégica.	
13	R5	"Ela (a professora) me explicou como fazia em sala e me convidou para sala dos professores, onde fui recebida pelas professoras, que compartilharam um pouco da experiência na escola e com os alunos."	A docência envolve interação profissional e troca de experiências.	Docência como prática interativa.	
14	R6	"Ela (a professora) me explicou que fazia um "check" para cada acerto e circulava os erros que aparecem, sem fazer o "errado", mas sim para que as crianças arrumem o erro."	Assumir ações pedagógicas estratégicas diante das situações de ensino.	Docência como prática estratégica.	
15	R6	"A intervenção realizada pela professora foi principalmente no momento em que eu lia os problemas da família, e ela dava ênfase repetindo os valores e a questão para que os alunos compreendessem melhor."	Assumir ações pedagógicas estratégicas diante das situações de ensino.	Docência como prática estratégica.	

16	R6	"A coisa que mais aprendi em relação ao trabalho docente é que nós como educadores não trabalhamos somente com os conteúdos programados ao longo do ano, pois várias questões surgem que nós não esperamos, e muito menos somos preparados para isso durante a graduação. Temas do cotidiano, problemas sociais como a questão de bullying, racismo, preconceito, questões de gênero, por exemplo."	Capacidade de improvisar e buscar soluções diante de situações inesperadas na sala de aula/no contexto escolar.	Docência como prática desafiadora.	O desafio de improvisar diante de situações inesperadas.
17	R6	"A professora [...] me falou várias vezes que muitas questões sobre a vida em geral são muito frequentes no 5ºAno, por se tratar de uma fase de grandes mudanças."	Estar atento à faixa etária e ao desenvolvimento dos alunos.	Docência como prática desafiadora.	O desafio de alcançar todos os alunos ao mesmo tempo.
18	R7	"A partir do estágio, percebi que é de fundamental importância que a prática do professor seja ação - reflexão - ação, pois quando há esse diálogo e essa reflexão sobre a prática, geralmente o processo de aprendizagem ocorre de forma eficaz."	Assumir uma prática reflexiva na docência.	Docência como prática reflexiva.	
19	R8	"A professora me ajudou muito na resolução de conflitos que foram surgindo no decorrer da aula [...]."	Capacidade de improvisar e buscar soluções diante de situações inesperadas na sala de aula/no contexto escolar.	Docência como prática desafiadora.	O desafio de improvisar diante de situações inesperadas.
20	R9	"O conteúdo dos planos de aula sobre "Gênero Textual Receita" fui eu quem escolhi abordar, mas a [...] (professora) me auxiliou também com algumas dicas sobre o que poderia ser abordado com as crianças de acordo com as necessidades atuais da turma."	Assumir ações pedagógicas estratégicas diante das situações de ensino.	Docência como prática estratégica .	
			A docência envolve explicitar a prática pedagógica.	Docência como prática discursiva.	
21	R9	"A professora [...] apenas interferiu no início da aula para relatar as crianças que seria eu quem daria a aula naquele dia e me aconselhando a colocar a rotina na lousa para me habitar com o espaço e o momento, para assim me tranquilizar."	Construir e estabelecer uma rotina com os alunos.	Docência como prática discursiva.	Docência como prática orientada por rotinas e hábitos.

22	R9	"Então, a professora foi escolhendo as duplas e eu fiquei ajudando na organização das carteiras e cadeiras. A professora optou por colocar crianças com um grau de conhecimento parecido para não gerar tantos conflitos. Mesmo que uma criança já soubesse ler e escrever um pouco mais que a outra, ainda é um pouco só diferente... E dessa forma, a criança que já está mais "avançada" nesses quesitos acaba sendo um incentivo para a outra no decorrer da atividade."	Agir com intencionalidade nas intervenções docentes junto aos alunos.	Docência como prática estratégica.	
23	R10	"Ao finalizar a leitura, as crianças bateram palmas e, durante alguns segundos, fiquei em silêncio pensando como seguiria com o fechamento da história, pois estava nervosa. Nesse momento, a professora [...] me ajudou a conduzir o fechamento da história, perguntando às crianças coisas do tipo: "O que acharam da história?", "Qual é o nome do personagem principal mesmo? Não me lembro.", "Como aconteceu de Agnaldo passar a gostar de Matemática?", "O que vocês entenderam? O que ficou para vocês dessa história?", "A história contou sobre algo que já aprendemos aqui em sala. Como é mesmo?". Durante esse momento, houve um espaço para as crianças falassem livremente e refletissem sobre a história."	Assumir ações pedagógicas estratégicas diante das situações de ensino.	Docência como prática estratégica.	
24	R10	"Durante a aula de Projeto de Leitura fui para o HTPI com a Professora [...] onde montamos as duplas conjuntamente e recebi orientações de como explicar o jogo para as crianças e de como orientá-los sobre a formação de duplas."	Assumir ações pedagógicas estratégicas diante das situações de ensino. Mediar as dinâmicas e interações que acontecem na sala de aula.	Docência como prática estratégica.	
			A docência envolve explicitar a prática pedagógica.	Docência como prática discursiva.	

25	R11	"Mas, a partir do estágio, vi que muitas coisas acontecem do nada e que é necessário uma repentina mudança em todo o planejamento [...]."	Capacidade de improvisar e buscar soluções diante de situações inesperadas na sala de aula/no contexto escolar. Necessidade de flexibilidade no planejamento para adaptar-se às situações inesperadas.	Docência como prática desafiadora.	O desafio de improvisar diante de situações inesperadas.
26	R11	"Ao assumir o papel de professora em minhas regências, a única dificuldade que encontrei, foi que os alunos agem de maneiras completamente distintas e que qualquer coisa pode redirecionar a atenção deles."	Mobilizar a atenção dos alunos.	Docência como prática desafiadora.	O desafio de alcançar todos os alunos ao mesmo tempo.
27	R12	"A professora [...] sempre me dá diversas dicas quando estou ajudando os alunos e para quando me tornar professora"	A docência envolve explicitar a prática pedagógica.	Docência como prática discursiva.	
28	R12	"As atividades que realizo na sala de aula são sempre com a presença e acompanhamento da professora, como por exemplo, realizar uma atividade de interpretação de texto com eles (a professora vai me explicando como fazer e dando dicas) [...]."	Assumir ações pedagógicas estratégicas diante das situações de ensino.	Docência como prática estratégica.	
			A docência envolve explicitar a prática pedagógica.	Docência como prática discursiva.	
29	R12	"A participação da professora foi através das dicas e sugestões quando eu me sentia "perdida" no decorrer da aula."	Assumir ações pedagógicas estratégicas diante das situações de ensino.	Docência como prática estratégica.	
			A docência envolve explicitar a prática pedagógica.	Docência como prática discursiva.	

30	R12	"A principal dificuldade que notei foi em relação aos alunos. Ao definir o conceito de cada estação para eles registrarem no caderno, muitos deles tiveram dificuldade de copiar, pois acharam as respostas muito "grandes", e acabaram se perdendo nas frases. A professora me explicou que nessa idade eles não estão acostumados a copiar frases muito extensas, por isso que se confundem."	Estar atento à faixa etária e ao desenvolvimento dos alunos.	Docência como prática desafiadora.	O desafio de alcançar todos os alunos ao mesmo tempo.
31	R12	"Mas a professora [...] é incrível, pois desde o primeiro dia de estágio ela demonstrou muito interesse em me ajudar, em compartilhar dicas, experiências pedagógicas, conselhos e me ajudou muito ao desenvolver o plano de prática acompanhada, sempre me ensinando sobre planejamento e as formas de organização das atividades."	Necessidade de organizar e planejar o trabalho docente. A docência envolve explicitar a prática pedagógica.	Docência como prática discursiva.	Docência como prática organizada e planejada.
32	R12	"A organização é a base de tudo. É preciso pensar em cada detalhe ao desenvolver uma atividade, analisando como será o andamento da aula, o tempo de duração (para não ultrapassar), os materiais que serão utilizados e como avaliar se os alunos compreenderam aquele conteúdo antes de ir para outra temática."	Necessidade de organizar e planejar o trabalho docente.	Docência como prática discursiva.	Docência como prática organizada e planejada.
33	R12	"Aprendi também que nem sempre as aulas saíram como planejamos, e como docente devemos estar preparados para um "Plano B", principalmente porque os alunos têm ritmos e modos de aprendizado diferentes."	Agir a partir da/de acordo com a diversidade de ritmos de aprendizagem.	Docência como prática desafiadora.	O desafio de improvisar diante de situações inesperadas.
34	R13	"O estágio é cansativo mas tem data pra acabar, e acaba rápido, então tem que aproveitar cada momento ao máximo para conseguir guardar os momentos bons na memória, além de claro, aprender tudo que conseguir com a professora [...]."			

35	R13	"Aprendi que cada aluno é único e isso deixa o trabalho muito complexo, porque temos que ensinar a mesma coisa para todos e não temos tempo para lidar com as especificidades de cada um, mas devemos buscar atender a todos."	Agir a partir da/de acordo com a diversidade de ritmos de aprendizagem.	Docência como prática desafiadora.	O desafio de alcançar todos os alunos ao mesmo tempo.
36	R14	"A participação da professora foi fundamental nesse projeto. As sugestões que ela me dava e as intervenções que fazia sempre acrescentavam algo, nunca me interrompendo ou desencorajando."	Assumir ações pedagógicas estratégicas diante das situações de ensino.	Docência como prática estratégica.	
			A docência envolve explicitar a prática pedagógica.	Docência como prática discursiva.	
37	R14	"Ela (a professora) explicava tudo de forma clara e vinha falar comigo, dizendo que estava fazendo algo por um motivo específico."	Aderir a estratégias pedagógicas para ensinar.	Docência como prática estratégica.	
			A docência envolve explicitar a prática pedagógica.	Docência como prática discursiva.	
38	R14	"Percebi a importância de estar preparado para lidar com diversas situações que podem surgir na sala de aula e até mesmo na gestão escolar."	Capacidade de improvisar e buscar soluções diante de situações inesperadas na sala de aula/no contexto escolar.	Docência como prática desafiadora.	O desafio de improvisar diante de situações inesperadas.
39	R15	"Exercer a docência não é uma tarefa fácil, pois cabe ao professor uma eterna relação com os estudos para lecionar aulas, realizar planejamentos e pensar em métodos avaliativos que contemplem os aspectos desenvolvidos."	Necessidade de organizar e planejar o trabalho docente.	Docência como prática discursiva.	Docência como prática organizada e planejada.

40	R15	"O professor muitas vezes deve entrar em contato com os responsáveis e desenvolver uma comunicação assertiva, algo desafiador mas muito importante na prática pedagógica."	Necessidade de estabelecer uma comunicação com os pais e responsáveis dos alunos. A docência envolve comunicação de forma clara e objetiva.	Docência como prática interativa.	
41	R15	"Pude ver de perto que cada criança é singular, e que nem sempre a mesma explicação contempla a todos e garante o entendimento coletivo."	Agir a partir da/de acordo com a diversidade de ritmos de aprendizagem.	Docência como prática desafiadora.	O desafio de alcançar todos os alunos ao mesmo tempo.
42	R15	"Pude notar que colocar um plano de aula em prática pode proporcionar momentos de surpresa: mesmo com tudo planejado, algumas coisas podem não dar certo, ou quando ainda em fase de teste, não ocorrer como esperado."	Capacidade de improvisar e buscar soluções diante de situações inesperadas na sala de aula/no contexto escolar.	Docência como prática desafiadora.	O desafio de improvisar diante de situações inesperadas.
43	R16	"Durante o estágio, consegui compreender melhor a importância do planejamento das atividades e aulas, compreendi que um planejamento cuidadoso é essencial para garantir uma sequência lógica de aprendizado, estabelecer objetivos claros e selecionar os recursos adequados para promover a compreensão dos alunos."	Necessidade de organizar e planejar o trabalho docente.	Docência como prática discursiva.	Docência como prática organizada e planejada.
44	R16	"Aprendi que nem sempre as coisas saem exatamente como planejamos, e tudo bem. Como professora, é importante saber se adaptar e improvisar quando necessário. Nem sempre as aulas ocorrem conforme nossas expectativas, mas isso não deve nos impedir de desenvolver o conteúdo e proporcionar uma experiência de aprendizagem significativa para os alunos. A flexibilidade é uma habilidade fundamental que permite lidar com imprevistos e ajustar o plano de ensino de acordo com as necessidades e interesses dos alunos."	Capacidade de improvisar e buscar soluções diante de situações inesperadas na sala de aula/no contexto escolar. Necessidade de flexibilidade no planejamento para adaptar-se às situações inesperadas.	Docência como prática desafiadora.	O desafio de improvisar diante de situações inesperadas.
					O desafio de ser flexível às necessidades de ajustes no planejamento.

45	R16	"No entanto, reconheci essa limitação como uma oportunidade de aprendizado e busquei observar e pedir conselhos a professora da sala que tinha bastante experiência."	Assumir ações pedagógicas estratégicas diante das situações de ensino.	Docência como prática estratégica.	
			A docência envolve explicitar a prática pedagógica.	Docência como prática discursiva.	
46	R17	"Creio que a relação que eu desenvolvi com a professora tenha colaborado em minha formação. Pois pudemos ter uma troca de experiências, onde ela me relatou sua jornada como profissional, as dificuldades que ela encontrou durante a docência e quais soluções tomou para resolver esses impasses."	Assumir uma prática reflexiva na docência.	Docência como prática reflexiva.	
				Docência como prática desafiadora	
47	R18	"No dia seguinte trouxe minhas ideias até o htpi dela onde ela aprovou o projeto e contribuiu me dando mais dicas de como aprimorar as atividades."	Assumir ações pedagógicas estratégicas diante das situações de ensino.	Docência como prática estratégica.	
			A docência envolve explicitar a prática pedagógica.	Docência como prática discursiva.	
48	R18	"Neste dia pedi para que a professora me orientasse com dicas de como auxiliar os alunos nesse processo de recorte, então ela me apresentou alguns materiais e técnicas que utiliza."	Assumir ações pedagógicas estratégicas diante das situações de ensino.	Docência como prática estratégica.	
49	R19	"Eles começaram a falar todos juntos, cantei a musiquinha que a professora me ensinou, e esperei o silêncio, então pedi para que levantassem a mão e fui dando a oportunidade para que um de cada vez falasse."	Mediar as dinâmicas e interações que acontecem na sala de aula.	Docência como prática estratégica.	
				Docência como prática interativa.	

50	R19	"Sim, a professora se dispôs a me ajudar, a me incentivar e a me ensinar. Ela sempre me incluía, sempre me enxergava e quando eu tinha alguma dúvida ela sempre estava disponível para me ajudar. Quando precisei fazer o plano de aula, ela me deu o número, me respondia sempre e me ajudava me dando dicas de como a sala iria receber aquela atividade."	A docência envolve explicitar a prática pedagógica. Necessidade de organizar e planejar o trabalho docente.	Docência como prática discursiva.	Docência como prática organizada e planejada.
51	R20	"A professora titular da classe conforme fomos nos aproximando, sempre me mostrou apoio para seguir a profissão, sempre fez questão de me pontuar todas as dificuldades e prazeres da docência, além das histórias de experiências próprias, fez questão de fazer com que me sentisse incluída com a turma, sempre me contando todos os problemas que ocorriam e como faria solucioná-los com a intenção de me "preparar pro que poderia vir".	Capacidade de improvisar e buscar soluções diante de situações inesperadas na sala de aula/no contexto escolar.	Docência como prática desafiadora.	
			Assumir ações pedagógicas estratégicas diante das situações de ensino.	Docência como prática estratégica.	
			A docência envolve explicitar a prática pedagógica.	Docência como prática discursiva.	
52	R20	"Em relação aos pareceres me auxiliaram muito, porém o maior feedback ela deu pessoalmente assim que as aulas acabavam, me contando os pontos que tinha gostado, inclusive me pedindo os slides, vídeos, fichadas e cartas que montei para futuramente usar, e me dando dicas para montar planos de aula e lidar melhor com a sala, o que contribuiu muito na minha formação."	Necessidade de organizar e planejar o trabalho docente.	Docência como prática discursiva.	Docência como prática organizada e planejada.
53	R21	"Nesses dois dias, a professora me auxiliou na elaboração do planejamento de aula, trouxe algumas observações que eu deveria levar em conta."	A docência envolve explicitar a prática pedagógica.	Docência como prática discursiva.	

54	R21	"Quando olho no relógio vejo que não daria tempo de trabalhar o que planejei e fico angustiada, com ansiedade. Conteí até dez e compreendi que essas coisas acontecem e que não tinha o que temer, pois voltaríamos no assunto na próxima aula."	Necessidade de flexibilidade no planejamento para adaptar-se às situações inesperadas. Gerenciamento do tempo de aula.	Docência como prática desafiadora.	O desafio de ser flexível às necessidades de ajustes no planejamento.
55	R21	"Esse sentimento é construído e nem todos conseguem se sentir confiantes logo no primeiro estágio, as professoras titulares também tem papel fundamental para que esse sentimento seja afluado, te dando apoio e dicas de como será a docência."	A docência envolve interação profissional e troca de experiências.	Docência como prática interativa.	
			A docência envolve explicitar a prática pedagógica.	Docência como prática discursiva.	
56	R21	"A professora titular da sala me deu o maior apoio, me auxiliou no planejamento das aulas e na maneira de desenvolver elas também, sempre me dando dicas e toques de como fazer tal coisa, me portar em alguma situação."	Assumir ações pedagógicas estratégicas diante das situações de ensino.	Docência como prática estratégica.	
			A docência envolve explicitar a prática pedagógica.	Docência como prática discursiva.	
57	R22	"A diversidade de alunos, lidar com uma sala de aula heterogênea, onde os alunos têm diferentes necessidades, habilidades e ritmos de aprendizagem, exigindo estratégias diferenciadas, e os alunos atípicos que têm uma demanda maior ainda."	Assumir ações pedagógicas estratégicas diante das situações de ensino.	Docência como prática estratégica.	
58	R22	"Ela (a professora) foi prestativa em todos os momentos, me explicava as coisas, respondia às minhas perguntas e até me deu conselhos de vida e profissionais."	A docência envolve interação profissional e troca de experiência.	Docência como prática interativa.	

59	R23	"Sim, após terminar o plano, foi enviado a ele (o coordenador) para que o mesmo analisasse, e ele retornou com comentários e sugestões."	Necessidade de organizar e planejar o trabalho docente.	Docência como prática discursiva.	Docência como prática organizada e planejada.
60	R23	"Aprendi que o trabalho docente requer muita dedicação e preparo do professor, para acontecer. Ele vai além da sala de aula, e requer pesquisas, estudos e organização, e que muitas pessoas desconhecem todo esse trabalho docente feito pelo professor, dentro e fora da classe."	Necessidade de organizar e planejar o trabalho docente.	Docência como prática discursiva.	Docência como prática organizada e planejada.
61	R23	"Durante a docência percebi como o tempo de uma aula passa muito rápido, e às vezes o que planejamos, não saíra como pensado, o tempo não será suficiente, e teremos que fazer mudanças e adaptações para que a atividade seja concluída, mesmo que em outro momento."	Repensar as ações docentes e torná-las pertinentes às necessidades do momento.	Docência como prática desafiadora.	O desafio de ser flexível às necessidades de ajustes no planejamento.
62	R24	"Antes da elaboração nós conversamos muito a respeito das ideias para as aulas e como nos organizaríamos [...]."	A docência envolve interação profissional e troca de experiência.	Docência como prática interativa.	
			Assumir ações pedagógicas estratégicas diante das situações de ensino.	Docência como prática estratégica.	
			A docência envolve explicitar a prática pedagógica.	Docência como prática discursiva.	
63	R24	"As crianças tiveram aula de educação física logo após a entrada, nesse momento eu e a professora conversamos a respeito de algumas situações que a mesma já passou nesses anos dando aula, inclusive experiências com turmas e famílias dos anos anteriores [...]."	Necessidade de estabelecer uma comunicação com os pais e responsáveis dos alunos.	Docência como prática interativa.	
				Docência como prática desafiadora.	

64	R24	"Aprendi que ser professora é bem mais complicado que somente o trabalho em sala, existem muitos relatório a serem preenchidos, semanários etc. É bem burocrático [...]"	A necessidade e a importância de realizar tarefas administrativas.	Docência como prática discursiva.	Docência como prática registrada e documentada.
65	R24	"Aprendi principalmente sobre a importância do planejamento detalhado das aulas."	Necessidade de organizar e planejar o trabalho docente.	Docência como prática discursiva.	Docência como prática organizada e planejada.
66	R24	"Compreendi como é crucial adaptar as atividades conforme as necessidades e interesses dos alunos, além de como organizar o tempo para garantir que todos os objetivos sejam alcançados."	Agir a partir da/de acordo com a diversidade de ritmos de aprendizagem.	Docência como prática desafiadora.	O desafio de alcançar todos os alunos ao mesmo tempo.
67	R24	"As dicas dela me ajudaram a melhorar minhas práticas pedagógicas e a compreender melhor como enfrentar desafios do dia a dia na sala de aula."	Capacidade de improvisar e buscar soluções diante de situações inesperadas na sala de aula/no contexto escolar.	Docência como prática desafiadora.	O desafio de improvisar diante de situações inesperadas.
			Assumir ações pedagógicas estratégicas diante das situações de ensino.	Docência como prática estratégica.	
			A docência envolve explicitar a prática pedagógica.	Docência como prática discursiva.	
68	R25	"Houve disposição de sugestões quanto às atividades a serem realizadas, a organização dos espaços e dos recursos didáticos [...]."	Assumir ações pedagógicas estratégicas diante das situações de ensino.	Docência como prática estratégica.	
			A docência envolve explicitar a prática pedagógica.	Docência como prática discursiva.	

69	R25	"Por isso, um dos aspectos observados seria que o trabalho docente envolve ações organizadas e ao mesmo tempo, que estão sendo constantemente repensadas, aprimoradas e reelaboradas."	Necessidade de organizar e planejar o trabalho docente.	Docência como prática discursiva.	Docência como prática organizada e planejada.
			Repensar as ações docentes e torná-las pertinentes às necessidades do momento.	Docência como prática estratégica.	
70	R25	"Quanto aos pareceres referentes ao plano, estes foram feitos de duas maneiras: informalmente, de modo oral após o desenvolvimento das atividades realizadas e de maneira escrita, anexados junto à atividade 7. Quanto a estes, percebo que o parecer informal tenha colaborado mais em relação ao escrito, por motivo deste ter contido mais detalhes de informações nas respostas do que o segundo."	Não é possível identificar o requisito/exigência para a ação docente nessa UR.	Docência como prática discursiva.	
71	R26	"Ela (a professora) falou que eu fui bem melhor que na aula anterior, que eu consegui moderar melhor a aula e que o problema maior é que por eu ter uma voz muito baixa eu deveria impostar mais a minha voz."	A docência envolve comunicação de forma clara e objetiva.	Docência como prática interativa.	
72	R26	"Aprendi que é um trabalho complexo, que envolve muitas horas de preparação e estudo, mas não é um bicho de sete cabeças que ninguém consiga fazer, é trabalhoso e dispendioso, mas é exequível."	Necessidade de organizar e planejar o trabalho docente.	Docência como prática discursiva.	Docência como prática organizada e planejada.
73	R27	"Em seguida, conversei com ela, que aprovou a ideia e me deu orientações de como aperfeiçoar as atividades que me vieram à mente."	A docência envolve explicitar a prática pedagógica.	Docência como prática discursiva.	
74	R27	"A pedido do coordenador, fui a seu encontro para conversarmos sobre como foi essa experiência e recebi algumas dicas que podem me ajudar a aperfeiçoar as minhas práticas."	A docência envolve explicitar a prática pedagógica.	Docência como prática discursiva.	

75	R28	"A aula se inicia com a leitura de dois capítulos do livro Uólace e João Victor de Rosa Amanda Strausy (aparentemente os alunos se interessam muito por esse momento) a professora comenta comigo que faz essa leitura todos os dias para incentivar a leitura e ampliar o conhecimento dos alunos."	Assumir ações pedagógicas estratégicas diante das situações de ensino.	Docência como prática estratégica.	
76	R28	"Durante o estágio no 5º ano, aprendi que o trabalho docente é complexo e vai além da instrução em sala de aula. O papel do professor abrange planejamento estratégico, gestão da sala de aula, avaliação contínua... [...]"	Necessidade de organizar e planejar o trabalho docente.	Docência como prática discursiva.	Docência como prática organizada e planejada.
				Docência como prática estratégica.	
77	R28	"A professora titular compartilhou suas próprias experiências e estratégias de ensino, isso incluiu técnicas de gestão de sala de aula, abordagens de diferenciação, e métodos de engajamento dos alunos. Sua orientação e apoio ajudaram-me a desenvolver confiança em minhas habilidades e a superar desafios que enfrentei durante o estágio."	Mediar as dinâmicas e interações que acontecem na sala de aula. Aderir a estratégias pedagógicas para ensinar.	Docência como prática estratégica.	
78	R29	"A aproximação com o professor acredito que acontece principalmente pelas trocas de experiências que vamos tendo nos HTPIs, nas orientações que ela me dá durante as aulas sobre o que fazer, como corrigir as atividades, atividades para colar, entre outras."	Assumir ações pedagógicas estratégicas diante das situações de ensino.	Docência como prática estratégica.	
			A docência envolve explicitar a prática pedagógica.	Docência como prática discursiva.	
79	R29	"[...] a professora [...] sempre me mostrava seu material de planejamento, os relatórios que ela precisava entregar para direção/secretaria de ensino, uma parte mais burocrática da docência que muitas vezes enquanto alunas não temos ideia que existe ou como é feita."	A necessidade e a importância de realizar tarefas administrativas.	Docência como prática discursiva.	Docência como prática registrada e documentada.

80	R30	"Para hoje: Matemática, Português e talvez História (como diz a professora: você se programa mas às vezes nada sai como programado)."	Necessidade de flexibilidade no planejamento para adaptar-se às situações inesperadas.	Docência como prática desafiadora.	O desafio de ser flexível às necessidades de ajustes no planejamento.
81	R30	"[...] aprendi que o professor é muito mais do que meramente um ser que dá aula, é um ser que vive a profissão no seu dia a dia, até nas horas que não está na escola, e com isso, fiquei pensativa sobre como eu não pensava dessa forma, é estranho porque nunca me passou pela cabeça que pra dar aula você não vai simplesmente lá e faz acontecer, precisa de toda uma preparação para que tenha aula, confesso que após essa experiência de fato professor não é uma profissão fácil e muito menos valorizada."	Necessidade de organizar e planejar o trabalho docente.	Docência como prática discursiva.	Docência como prática organizada e planejada.
82	R31	"Ao comentar com a professora sobre o interesse em realizar a prática do lançamento do foguete, ilustrando um dos conteúdos estudado para a prova OBA, a mesma encorajou e me deu dicas."	A docência envolve explicitar a prática pedagógica.	Docência como prática discursiva.	
83	R31	"Nesse momento, a professora me alertou que, provavelmente, pelo tempo não seria uma boa ideia que eles realizassem a medida, então ela se propôs para me ajudar a medir os papéis e cortar."	Gerenciamento do tempo de aula.	Docência como prática estratégica.	
84	R31	"Deixei para que eles realizassem de forma independente conforme sugestão da professora e caso tivessem dúvida ou tivessem finalizado, poderiam vir até a mesa para conferirmos."	Promover a autonomia dos alunos no processo de aprendizagem.	Docência como prática interativa.	Docência como prática mobilizadora da aprendizagem dos alunos.

85	R32	"[...] a professora da turma se mostrou muito aberta a conversas desde o momento da entrevista no ano passado, me incluiu na rotina da sala e me ajudou quando necessário, me dando conselhos e me explicando documentos que eu provavelmente não teria muito contato antes de estar em uma sala de aula, mas a professora considerou muito importante que eu tivesse contato."	A necessidade e a importância de realizar tarefas administrativas.	Docência como prática discursiva.	Docência como prática registrada e documentada.
86	R33	"É claro que devemos carregar conosco todas as bagagens teóricas obtidas na universidade nos momentos do ensinar pedagógico, entretanto, apenas o conhecimento teórico não é suficiente apenas para nos trazer mais segurança nas práticas em sala de aula, é preciso desenvolver uma harmonia entre o ensinar científico e o ensinar a partir das relações e vivências."	Assumir uma prática reflexiva na docência.	Docência como prática reflexiva.	
87	R33	"A relação estabelecida com a professora contribuiu e muito para minha formação. Como já relatado em outros momentos, a professora [...] é uma profissional muito flexível no diálogo, esteve sempre disposta a ouvir e sugerir ideias."	A docência envolve explicitar a prática pedagógica.	Docência como prática discursiva.	
88	R34	"[...] o coordenador [...] me deu dicas sobre essa organização do trabalho do professor, sobre se atentar para cada criança e sempre anotar tudo o que for notado, para que nesses momentos onde precisam preencher alguns documentos o professor saiba o porquê de cada coisa e não fique perdido."	A necessidade e a importância de realizar tarefas administrativas.	Docência como prática discursiva.	Docência como prática registrada e documentada.
89	R34	"Ele (o coordenador) me orientou também sobre a importância desses documentos, como as avaliações de sondagem e os relatórios feitos a partir delas, que identificam o desempenho da turma."	A necessidade e a importância de realizar tarefas administrativas.	Docência como prática discursiva.	Docência como prática registrada e documentada.

90	R35	"No geral, ela (a coordenadora) gostou muito (do planejamento) e fizemos poucas alterações, tendo que trocar algumas palavras por termos mais pedagógicos."	Utilizar linguagem pedagógica adequada.	Docência como prática discursiva.	
91	R35	"O trabalho docente vai muito além da simples transmissão de conhecimento. Envolve planejamento detalhado e, ao mesmo tempo, a capacidade de se adaptar a imprevistos e necessidades dos alunos."	Necessidade de organizar e planejar o trabalho docente.	Docência como prática discursiva.	Docência como prática organizada e planejada.
			Capacidade de improvisar e buscar soluções diante de situações inesperadas na sala de aula/no contexto escolar.	Docência como prática desafiadora.	O desafio de improvisar diante de situações inesperadas.
92	R36	"A professora inicia as aulas todos os dias da mesma forma: organiza os alunos nas carteiras, com um sorriso no rosto, canta uma canção e realiza o cabeçalho. Entendi a importância da rotina, pois os alunos ficam mais seguros e a aula rende mais quando sabem o que irão fazer durante o dia."	Construir e estabelecer uma rotina com os alunos.	Docência como prática discursiva.	Docência como prática orientada por rotinas e hábitos.
93	R36	"Nas aulas que começam com leituras de livros, observei como ela gerencia a sala e engaja os alunos na leitura compartilhada. Notei que ela utiliza técnicas de perguntas abertas para incentivar a participação e sempre mostra bem a ilustração do livro [...]."	Assumir ações pedagógicas estratégicas diante das situações de ensino.	Docência como prática estratégica.	
94	R36	"Lemos muito com os alunos, eles são muito curiosos, a professora me ensinou que devemos incluir, ler junto, eles gostam e assim conseguimos incentivar e desenvolver habilidades de compreensão."	Assumir ações pedagógicas estratégicas diante das situações de ensino.	Docência como prática estratégica.	

95	R36	"Nos momentos de Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI), recebi muita orientação sobre diversos aspectos essenciais da prática docente, como o planejamento de aulas, o preenchimento de cadernetas, semanários e registros. Acompanhei de perto como essas tarefas são realizadas e a importância de cada uma delas para a organização e sucesso das atividades pedagógicas."	A necessidade e a importância de realizar tarefas administrativas.	Docência como prática discursiva.	Docência como prática registrada e documentada.
96	R37	"Hoje fui para o estágio já muito cansada, dormi apenas 4 horas, eu não tinha noção que precisava de tantas horas para desenvolver uma única atividade, fique quase até 2 da manhã cortando e colando tudo, a professora auxiliar disse uma coisa interessante, que ao planejar qualquer atividade eu deveria pensar nela multiplicada 25 vezes [...]."	Necessidade de organizar e planejar o trabalho docente.	Docência como prática discursiva.	Docência como prática organizada e planejada.
97	R37	"[...] ela (a professora) sempre fez questão de explicar tudo que ela estava fazendo, mostrava suas anotações pessoais, relatórios, me contou sobre cada criança, suas particulares e como ela fazia para lidar com essas problemáticas."	Assumir ações pedagógicas estratégicas diante das situações de ensino.	Docência como prática estratégica.	
			A docência envolve explicitar a prática pedagógica.	Docência como prática discursiva.	
98	R38	"Aprendi por meio da vivência do estágio, que existe muito preparo para um dia de aula, que as pessoas não valorizam a profissão de ser professor, porque realmente não sabem o trabalho que os docentes fazem."	Necessidade de organizar e planejar o trabalho docente.	Docência como prática discursiva.	Docência como prática organizada e planejada.
99	R38	"O que ela achou que era importante mostrar, ela mostrou, me orientou desde preenchimentos de pareceres descritivos dos alunos até como é feito um portfólio."	A necessidade e a importância de realizar tarefas administrativas.	Docência como prática discursiva.	Docência como prática registrada e documentada.

APÊNDICE C - MANIFESTAÇÃO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NOS EPISÓDIOS DE SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL

UNIDADES DE REGISTRO (Excertos dos relatórios)			Categorias empíricas	Incentivo ou exemplo da professora para a estagiário/a agir como professor(a)	Professora dá-se conta de que compreendeu e expressa/objetiva o que sabe (saber tornado inteligível)
1	R1	"O resultado dessa aula atribuo a minha dedicação mas também a professora que me auxiliou antes mesmo do desenvolvimento para como fazer, agir e deu dicas de como explicar de uma maneira que abrangesse eles mais (sempre permitindo que eu tentasse de forma diferente do meu jeito.)"	Docência como prática desafiadora.	A professora oferece orientação sobre como agir e/ou desenvolver a aula.	Não é possível inferir a partir do registro do estagiário.
2	R1	"[...] a professora conversou comigo depois e disse que não foi por questões minhas que não abrangeu a todos pois são crianças que ela mesma, que esta tem meses com eles, não consegue até hoje uma forma de abranger todos."	Docência como prática desafiadora.	Lidar com limites para a ação docente (ligada à inclusão de todos os alunos).	Lidar com limites para a ação docente (ligada à inclusão de todos os alunos).
3	R1	"[...] eu fiquei um pouco receosa com o fato deles utilizando tesoura por terem uma habilidade motora pouco desenvolvida, fiquei com receio de se cortarem mas a professora me acalmou e disse que era para eu permitir eles vivenciarem isso."	Docência como prática interativa.	Permissão para que os alunos possam vivenciar certas tarefas.	O saber não é explicitado/objetivado (tornado inteligível) por parte da professora.
4	R1	"Porque escola é movimento, e isso faz com que nada seja totalmente previsto e exige que estejam preparados para conseguir procurar soluções para tudo que ocorrer."	Docência como prática desafiadora.	AQUI NÃO APARECE O POSICIONAMENTO DA PROFESSORA SOBRE A SITUAÇÃO.	
5	R2	"Você realmente conseguiu entrar na sala dos professores e não se menosprezar e se sentir como uma estagiária, conseguiu desenvolver seu plano de aula recebendo muito bem as orientações da professora [...] e acreditou que a aula que você estava passando era realmente importante e útil."	Docência como prática discursiva.	A professora oferece orientação sobre como agir e/ou desenvolver a aula.	Não é possível inferir a partir do registro do estagiário.

6	R3	"A professora me auxiliou no momento de estimular a reflexão dos alunos acerca da empatia e cooperação em casa, com seus exemplos, os alunos compreenderam melhor a proposta."	Docência como prática estratégica.	Estimular a reflexão dos alunos. A importância dos exemplos para favorecer a compreensão por parte dos alunos.	O saber não é explicitado/objetivado (tornado inteligível) por parte da professora.
7	R3	"Organização da turma em grupos (dificuldade enfrentada). Enfrentei com auxílio da professora, que me ajudou na divisão dos grupos."	Docência como prática estratégica.	Intencionalidade na intervenção junto aos alunos.	Não é possível inferir a partir do registro do estagiário.
			Docência como prática desafiadora.	A professora oferece orientação sobre como agir e/ou desenvolver a aula.	
8	R3	"O choque de realidade foi em relação à quantidade excessiva de alunos por sala e a ausência de uma professora auxiliar ou mesmo uma monitora para dar suporte à professora titular nas atividades desenvolvidas. Infelizmente, devido a isso, muitas crianças acabam ficando para trás e as cobranças para dar conta do conteúdo e das avaliações que recaem sobre a professora, a impossibilita de dar a devida atenção à eles."	Docência como prática desafiadora.	AQUI NÃO APARECE O POSICIONAMENTO DA PROFESSORA SOBRE A SITUAÇÃO.	
9	R4	"A princípio a professora relatou sobre a necessidade de fornecer para os alunos algo mais dinâmico e interativo com a representação dos números, para eles interagirem com a sequência e visualmente com os números escritos (1,2,3...)."	Docência como prática estratégica.	Oferecer aos alunos atividade dinâmica e interativa para que eles se engajem na atividade.	Oferecer aos alunos atividade dinâmica e interativa para que eles se engajem na atividade.
10	R4	"Dei início a explicação da atividade e alguns alunos começaram a dispersar, a professora [...] me ajudou a chamar a atenção deles, voltando ao foco das minhas explicações."	Docência como prática desafiadora.	A professora oferece orientação sobre como agir e/ou desenvolver a aula.	Não é possível inferir a partir do registro do estagiário.
			Docência como prática estratégica.		

11	R4	"Nesta primeira aula a professora [...] somente me ajudou a chamar a atenção dos alunos para eles focarem nas minhas explicações e orientações. [...] ela me ajudou quando alguns perderam o foco em mim, ajudou na participação deles da atividade."	Docência como prática desafiadora.	A professora oferece orientação sobre como agir e/ou desenvolver a aula.	Não é possível inferir a partir do registro do estagiário.
			Docência como prática estratégica.		
12	R4	"A professora [...] me ajudou a organizar os grupos estratégicos [...]."	Docência como prática estratégica.	A professora oferece orientação sobre como agir e/ou desenvolver a aula. Intencionalidade na intervenção junto aos alunos.	Não é possível inferir a partir do registro do estagiário.
13	R5	"Ela (a professora) me explicou como fazia em sala e me convidou para sala dos professores, onde fui recebida pelas professoras, que compartilharam um pouco da experiência na escola e com os alunos."	Docência como prática interativa.	A professora oferece orientação sobre como agir e/ou desenvolver a aula.	Não é possível inferir a partir do registro do estagiário.
14	R6	"Ela (a professora) me explicou que fazia um "check" para cada acerto e circulava os erros que aparecem, sem fazer o "errado", mas sim para que as crianças arrumem o erro."	Docência como prática estratégica.	Oferecer aos alunos a oportunidade de aprender a partir do erro.	Oferecer aos alunos a oportunidade de aprender a partir do erro.
15	R6	"A intervenção realizada pela professora foi principalmente no momento em que eu lia os problemas da família, e ela dava ênfase repetindo os valores e a questão para que os alunos compreendessem melhor."	Docência como prática estratégica.	Valor da explicação da atividade.	O saber não é explicitado/objetivado (tornado inteligível) por parte da professora.
16	R6	"A coisa que mais aprendi em relação ao trabalho docente é que nós como educadores não trabalhamos somente com os conteúdos programados ao longo do ano, pois várias questões surgem que nós não esperamos, e muito menos somos preparados para isso durante a graduação. Temas do cotidiano, problemas sociais como a questão de bullying, racismo, preconceito, questões de gênero, por exemplo."	Docência como prática desafiadora.	AQUI NÃO APARECE O POSICIONAMENTO DA PROFESSORA SOBRE A SITUAÇÃO.	

17	R6	"A professora [...] me falou várias vezes que muitas questões sobre a vida em geral são muito frequentes no 5º Ano, por se tratar de uma fase de grandes mudanças."	Docência como prática desafiadora.	Atentar para os processos/fases/etapas de desenvolvimento dos alunos.	Atentar para os processos/fases/etapas de desenvolvimento dos alunos.
18	R7	"A partir do estágio, percebi que é de fundamental importância que a prática do professor seja ação - reflexão - ação, pois quando há esse diálogo e essa reflexão sobre a prática, geralmente o processo de aprendizagem ocorre de forma eficaz."	Docência como prática reflexiva.	AQUI NÃO APARECE O POSICIONAMENTO DA PROFESSORA SOBRE A SITUAÇÃO.	
19	R8	"A professora me ajudou muito na resolução de conflitos que foram surgindo no decorrer da aula [...]."	Docência como prática desafiadora.	A professora oferece orientação sobre como agir e/ou desenvolver a aula.	Não é possível inferir a partir do registro do estagiário.
20	R9	"O conteúdo dos planos de aula sobre "Gênero Textual Receita" fui eu quem escolhi abordar, mas a [...] (professora) me auxiliou também com algumas dicas sobre o que poderia ser abordado com as crianças de acordo com as necessidades atuais da turma."	Docência como prática estratégica .	A professora oferece orientação sobre como agir e/ou desenvolver a aula.	Não é possível inferir a partir do registro do estagiário.
			Docência como prática discursiva.		
21	R9	"A professora [...] apenas interferiu no início da aula para relatar as crianças que seria eu quem daria a aula naquele dia e me aconselhando a colocar a rotina na lousa para me habitar com o espaço e o momento, para assim me tranquilizar."	Docência como prática discursiva.	Atenção aos gestos docentes e aos rituais escolares. Colocar-se em ação docente.	O saber não é explicitado/objetivado (tornado inteligível) por parte da professora.
22	R9	"Então, a professora foi escolhendo as duplas e eu fiquei ajudando na organização das carteiras e cadeiras. A professora optou por colocar crianças com um grau de conhecimento parecido para não gerar tantos conflitos. Mesmo que uma criança já soubesse ler e escrever um pouco mais que a outra, ainda é um pouco só diferente... E dessa forma, a criança que já está mais "avançada" nesses quesitos acaba sendo um incentivo para a outra no decorrer da atividade."	Docência como prática estratégica.	Preparação/organização da classe para a realização das atividades. Intencionalidade na intervenção junto aos alunos.	O saber não é explicitado/objetivado (tornado inteligível) por parte da professora.

23	R10	"Ao finalizar a leitura, as crianças bateram palmas e, durante alguns segundos, fiquei em silêncio pensando como seguiria com o fechamento da história, pois estava nervosa. Nesse momento, a professora [...] me ajudou a conduzir o fechamento da história, perguntando às crianças coisas do tipo: "O que acharam da história?", "Qual é o nome do personagem principal mesmo? Não me lembro.", "Como aconteceu de Agnaldo passar a gostar de Matemática?", "O que vocês entenderam? O que ficou para vocês dessa história?", "A história contou sobre algo que já aprendemos aqui em sala. Como é mesmo?". Durante esse momento, houve um espaço para as crianças falassem livremente e refletissem sobre a história."	Docência como prática estratégica.	Necessidade/valor da intervenção docente no desenvolvimento da atividade.	O saber não é explicitado/objetivado (tornado inteligível) por parte da professora.
24	R10	"Durante a aula de Projeto de Leitura fui para o HTPI com a Professora [...] onde montamos as duplas conjuntamente e recebi orientações de como explicar o jogo para as crianças e de como orientá-los sobre a formação de duplas."	Docência como prática estratégica.	A professora oferece orientação sobre como agir e/ou desenvolver a aula.	Não é possível inferir a partir do registro do estagiário.
			Docência como prática discursiva.	Intencionalidade na intervenção junto aos alunos.	
25	R11	"Mas, a partir do estágio, vi que muitas coisas acontecem do nada e que é necessário uma repentina mudança em todo o planejamento [...]."	Docência como prática desafiadora.	AQUI NÃO APARECE O POSICIONAMENTO DA PROFESSORA SOBRE A SITUAÇÃO.	
26	R11	"Ao assumir o papel de professora em minhas regências, a única dificuldade que encontrei, foi que os alunos agem de maneiras completamente distintas e que qualquer coisa pode redirecionar a atenção deles."	Docência como prática desafiadora.	AQUI NÃO APARECE O POSICIONAMENTO DA PROFESSORA SOBRE A SITUAÇÃO.	
27	R12	"A professora [...] sempre me dá diversas dicas quando estou ajudando os alunos e para quando me tornar professora"	Docência como prática discursiva.	A professora oferece orientação sobre como agir e/ou desenvolver a aula.	Não é possível inferir a partir do registro do estagiário.

28	R12	"As atividades que realizo na sala de aula são sempre com a presença e acompanhamento da professora, como por exemplo, realizar uma atividade de interpretação de texto com eles (a professora vai me explicando como fazer e dando dicas) [...]."	Docência como prática estratégica.	A professora oferece orientação sobre como agir e/ou desenvolver a aula.	Não é possível inferir a partir do registro do estagiário.
			Docência como prática discursiva.		
29	R12	"A participação da professora foi através das dicas e sugestões quando eu me sentia "perdida" no decorrer da aula."	Docência como prática estratégica.	A professora oferece orientação sobre como agir e/ou desenvolver a aula.	Não é possível inferir a partir do registro do estagiário.
			Docência como prática discursiva.		
30	R12	"A principal dificuldade que notei foi em relação aos alunos. Ao definir o conceito de cada estação para eles registrarem no caderno, muitos deles tiveram dificuldade de copiar, pois acharam as respostas muito "grandes", e acabaram se perdendo nas frases. A professora me explicou que nessa idade eles não estão acostumados a copiar frases muito extensas, por isso que se confundem."	Docência como prática desafiadora.	Atentar para os processos/fases/etapas de desenvolvimento dos alunos.	Atentar para os processos/fases/etapas de desenvolvimento dos alunos.
31	R12	"Mas a professora [...] é incrível, pois desde o primeiro dia de estágio ela demonstrou muito interesse em me ajudar, em compartilhar dicas, experiências pedagógicas, conselhos e me ajudou muito ao desenvolver o plano de prática acompanhada, sempre me ensinando sobre planejamento e as formas de organização das atividades."	Docência como prática discursiva.	A professora oferece orientação sobre como agir e/ou desenvolver a aula. A ação docente não envolve apenas o ensino, mas também tarefas administrativas e organizacionais.	Não é possível inferir a partir do registro do estagiário.
32	R12	"A organização é a base de tudo. É preciso pensar em cada detalhe ao desenvolver uma atividade, analisando como será o andamento da aula, o tempo de duração (para não ultrapassar), os materiais que serão utilizados e como avaliar se os alunos compreenderam aquele conteúdo antes de ir para outra temática."	Docência como prática discursiva.	AQUI NÃO APARECE O POSICIONAMENTO DA PROFESSORA SOBRE A SITUAÇÃO.	

33	R12	"Aprendi também que nem sempre as aulas saíram como planejamos, e como docente devemos estar preparados para um "Plano B", principalmente porque os alunos têm ritmos e modos de aprendizado diferentes."	Docência como prática desafiadora.	AQUI NÃO APARECE O POSICIONAMENTO DA PROFESSORA SOBRE A SITUAÇÃO.	
35	R13	"Aprendi que cada aluno é único e isso deixa o trabalho muito complexo, porque temos que ensinar a mesma coisa para todos e não temos tempo para lidar com as especificidades de cada um, mas devemos buscar atender a todos."	Docência como prática desafiadora.	AQUI NÃO APARECE O POSICIONAMENTO DA PROFESSORA SOBRE A SITUAÇÃO.	
36	R14	"A participação da professora foi fundamental nesse projeto. As sugestões que ela me dava e as intervenções que fazia sempre acrescentavam algo, nunca me interrompendo ou desencorajando."	Docência como prática estratégica.	A professora oferece orientação sobre como agir e/ou desenvolver a aula.	Não é possível inferir a partir do registro do estagiário.
			Docência como prática discursiva.		
37	R14	"Ela (a professora) explicava tudo de forma clara e vinha falar comigo, dizendo que estava fazendo algo por um motivo específico."	Docência como prática estratégica.	A professora oferece orientação sobre como agir e/ou desenvolver a aula. Intencionalidade na intervenção junto aos alunos.	Não é possível inferir a partir do registro do estagiário.
			Docência como prática discursiva.		
38	R14	"Percebi a importância de estar preparado para lidar com diversas situações que podem surgir na sala de aula e até mesmo na gestão escolar."	Docência como prática desafiadora.	AQUI NÃO APARECE O POSICIONAMENTO DA PROFESSORA SOBRE A SITUAÇÃO.	
39	R15	"Exercer a docência não é uma tarefa fácil, pois cabe ao professor uma eterna relação com os estudos para lecionar aulas, realizar planejamentos e pensar em métodos avaliativos que contemplem os aspectos desenvolvidos."	Docência como prática discursiva.	AQUI NÃO APARECE O POSICIONAMENTO DA PROFESSORA SOBRE A SITUAÇÃO.	

40	R15	"O professor muitas vezes deve entrar em contato com os responsáveis e desenvolver uma comunicação assertiva, algo desafiador mas muito importante na prática pedagógica."	Docência como prática interativa.	AQUI NÃO APARECE O POSICIONAMENTO DA PROFESSORA SOBRE A SITUAÇÃO.	
41	R15	"Pude ver de perto que cada criança é singular, e que nem sempre a mesma explicação contempla a todos e garante o entendimento coletivo."	Docência como prática desafiadora.	AQUI NÃO APARECE O POSICIONAMENTO DA PROFESSORA SOBRE A SITUAÇÃO.	
42	R15	"Pude notar que colocar um plano de aula em prática pode proporcionar momentos de surpresa: mesmo com tudo planejado, algumas coisas podem não dar certo, ou quando ainda em fase de teste, não ocorrer como esperado."	Docência como prática desafiadora.	AQUI NÃO APARECE O POSICIONAMENTO DA PROFESSORA SOBRE A SITUAÇÃO.	
43	R16	"Durante o estágio, consegui compreender melhor a importância do planejamento das atividades e aulas, compreendi que um planejamento cuidadoso é essencial para garantir uma sequência lógica de aprendizado, estabelecer objetivos claros e selecionar os recursos adequados para promover a compreensão dos alunos."	Docência como prática discursiva.	AQUI NÃO APARECE O POSICIONAMENTO DA PROFESSORA SOBRE A SITUAÇÃO.	
44	R16	"Aprendi que nem sempre as coisas saem exatamente como planejamos, e tudo bem. Como professora, é importante saber se adaptar e improvisar quando necessário. Nem sempre as aulas ocorrem conforme nossas expectativas, mas isso não deve nos impedir de desenvolver o conteúdo e proporcionar uma experiência de aprendizagem significativa para os alunos. A flexibilidade é uma habilidade fundamental que permite lidar com imprevistos e ajustar o plano de ensino de acordo com as necessidades e interesses dos alunos."	Docência como prática desafiadora.	AQUI NÃO APARECE O POSICIONAMENTO DA PROFESSORA SOBRE A SITUAÇÃO.	

45	R16	"No entanto, reconheci essa limitação como uma oportunidade de aprendizado e busquei observar e pedir conselhos a professora da sala que tinha bastante experiência."	Docência como prática estratégica.	AQUI NÃO APARECE O POSICIONAMENTO DA PROFESSORA SOBRE A SITUAÇÃO.	
			Docência como prática discursiva.		
46	R17	"Creio que a relação que eu desenvolvi com a professora tenha colaborado em minha formação. Pois pudemos ter uma troca de experiências, onde ela me relatou sua jornada como profissional, as dificuldades que ela encontrou durante a docência e quais soluções tomou para resolver esses impasses."	Docência como prática reflexiva.	AQUI NÃO APARECE O POSICIONAMENTO DA PROFESSORA SOBRE A SITUAÇÃO.	
			Docência como prática desafiadora		
47	R18	"No dia seguinte trouxe minhas ideias até o htpi dela onde ela aprovou o projeto e contribuiu me dando mais dicas de como aprimorar as atividades."	Docência como prática estratégica.	A professora oferece orientação sobre como agir e/ou desenvolver a aula.	Não é possível inferir a partir do registro do estagiário.
			Docência como prática discursiva.		
48	R18	"Neste dia pedi para que a professora me orientasse com dicas de como auxiliar os alunos nesse processo de recorte, então ela me apresentou alguns materiais e técnicas que utiliza."	Docência como prática estratégica.	Estratégias e recursos pedagógicos para ensinar.	O saber não é explicitado/objetivado (tornado inteligível) por parte da professora.
49	R18	"Eles começaram a falar todos juntos, cantei a musiquinha que a professora me ensinou, e esperei o silêncio, então pedi para que levantassem a mão e fui dando a oportunidade para que um de cada vez falasse."	Docência como prática estratégica.	Organização da turma e das falas das crianças.	O saber não é explicitado/objetivado (tornado inteligível) por parte da professora.
			Docência como prática interativa.	Atenção aos gestos docentes e aos rituais escolares. Intencionalidade na intervenção junto aos alunos.	

50	R19	"Sim, a professora se dispôs a me ajudar, a me incentivar e a me ensinar. Ela sempre me incluía, sempre me enxergava e quando eu tinha alguma dúvida ela sempre estava disponível para me ajudar. Quando precisei fazer o plano de aula, ela me deu se numero, me respondia sempre e me ajudava me dando dicas de como a sala iria receber aquela atividade."	Docência como prática discursiva.	A professora oferece orientação sobre como agir e/ou desenvolver a aula.	Não é possível inferir a partir do registro do estagiário.
51	R20	"A professora titular da classe conforme fomos nos aproximando, sempre me mostrou apoio para seguir a profissão, sempre fez questão de me pontuar todas as dificuldades e prazeres da docência, além das histórias de experiências próprias, fez questão de fazer com que me sentisse incluída com a turma, sempre me contando todos os problemas que ocorriam e como faria solucioná-los com a intenção de me "preparar pro que poderia vir".	Docência como prática desafiadora.	A professora oferece orientação sobre como agir e/ou desenvolver a aula.	Não é possível inferir a partir do registro do estagiário.
			Docência como prática estratégica.		
			Docência como prática discursiva.		
52	R20	"Em relação aos pareceres me auxiliaram muito, porém o maior feedback ela deu pessoalmente assim que as aulas acabavam, me contando os pontos que tinha gostado, inclusive me pedindo os slides, vídeos, fichadas e cartas que montei para futuramente usar, e me dando dicas para montar planos de aula e lidar melhor com a sala, o que contribuiu muito na minha formação."	Docência como prática discursiva.	A professora oferece orientação sobre como agir e/ou desenvolver a aula.	Não é possível inferir a partir do registro do estagiário.

53	R21	"Nesses dois dias, a professora me auxiliou na elaboração do planejamento de aula, trouxe algumas observações que eu deveria levar em conta."	Docência como prática discursiva.	A professora oferece orientação sobre como agir e/ou desenvolver a aula. A ação docente não envolve apenas o ensino, mas também tarefas administrativas e organizacionais.	Não é possível inferir a partir do registro do estagiário.
54	R21	"Quando olho no relógio vejo que não daria tempo de trabalhar o que planejei e fico angustiada, com ansiedade. contei até dez e compreendi que essas coisas acontecem e que não tinha o que temer, pois voltaríamos no assunto na próxima aula."	Docência como prática desafiadora.	AQUI NÃO APARECE O POSICIONAMENTO DA PROFESSORA SOBRE A SITUAÇÃO.	
55	R21	"Esse sentimento é construído e nem todos conseguem se sentir confiantes logo no primeiro estágio, as professoras titulares também tem papel fundamental para que esse sentimento seja aflorado, te dando apoio e dicas de como será a docência."	Docência como prática interativa.	AQUI NÃO APARECE O POSICIONAMENTO DA PROFESSORA SOBRE A SITUAÇÃO.	
			Docência como prática discursiva.		
56	R21	"A professora titular da sala me deu o maior apoio, me auxiliou no planejamento das aulas e na maneira de desenvolver elas também, sempre me dando dicas e toques de como fazer tal coisa, me portar em alguma situação."	Docência como prática estratégica.	A professora oferece orientação sobre como agir e/ou desenvolver a aula.	Não é possível inferir a partir do registro do estagiário.
			Docência como prática discursiva.		
57	R22	"A diversidade de alunos, lidar com uma sala de aula heterogênea, onde os alunos têm diferentes necessidades, habilidades e ritmos de aprendizagem, exigindo estratégias diferenciadas, e os alunos atípicos que têm uma demanda maior ainda."	Docência como prática estratégica.	AQUI NÃO APARECE O POSICIONAMENTO DA PROFESSORA SOBRE A SITUAÇÃO.	

58	R22	"Ela (a professora) foi prestativa em todos os momentos, me explicava as coisas, respondia às minhas perguntas e até me deu conselhos de vida e profissionais."	Docência como prática interativa.	A professora oferece orientação sobre como agir e/ou desenvolver a aula.	Não é possível inferir a partir do registro do estagiário.
59	R23	"Sim, após terminar o plano, foi enviado a ele (o coordenador) para que o mesmo analisasse, e ele retornou com comentários e sugestões."	Docência como prática discursiva.	AQUI NÃO APARECE O POSICIONAMENTO DA PROFESSORA SOBRE A SITUAÇÃO.	
60	R23	"Aprendi que o trabalho docente requer muita dedicação e preparo do professor, para acontecer. Ele vai além da sala de aula, e requer pesquisas, estudos e organização, e que muitas pessoas desconhecem todo esse trabalho docente feito pelo professor, dentro e fora da classe."	Docência como prática discursiva.	AQUI NÃO APARECE O POSICIONAMENTO DA PROFESSORA SOBRE A SITUAÇÃO.	
61	R23	"Durante a docência percebi como o tempo de uma aula passa muito rápido, e às vezes o que planejamos, não saíra como pensado, o tempo não será suficiente, e teremos que fazer mudanças e adaptações para que a atividade seja concluída, mesmo que em outro momento."	Docência como prática desafiadora.	AQUI NÃO APARECE O POSICIONAMENTO DA PROFESSORA SOBRE A SITUAÇÃO.	
62	R24	"Antes da elaboração nós conversamos muito a respeito das ideias para as aulas e como nos organizaríamos [...]."	Docência como prática interativa.	A professora oferece orientação sobre como agir e/ou desenvolver a aula.	Não é possível inferir a partir do registro do estagiário.
			Docência como prática estratégica.	A ação docente não envolve apenas o ensino, mas também tarefas administrativas e organizacionais.	
			Docência como prática discursiva.		

63	R24	"As crianças tiveram aula de educação física logo após a entrada, nesse momento eu e a professora conversamos a respeito de algumas situações que a mesma já passou nesses anos dando aula, inclusive experiências com turmas e famílias dos anos anteriores [...]."	Docência como prática interativa.	AQUI NÃO APARECE O POSICIONAMENTO DA PROFESSORA SOBRE A SITUAÇÃO.	
			Docência como prática desafiadora.		
64	R24	"Aprendi que ser professora é bem mais complicado que somente o trabalho em sala, existem muitos relatório a serem preenchidos, semanários etc. É bem burocrático [...]"	Docência como prática discursiva.	AQUI NÃO APARECE O POSICIONAMENTO DA PROFESSORA SOBRE A SITUAÇÃO.	
65	R24	"Aprendi principalmente sobre a importância do planejamento detalhado das aulas."	Docência como prática discursiva.	AQUI NÃO APARECE O POSICIONAMENTO DA PROFESSORA SOBRE A SITUAÇÃO.	
66	R24	"Compreendi como é crucial adaptar as atividades conforme as necessidades e interesses dos alunos, além de como organizar o tempo para garantir que todos os objetivos sejam alcançados."	Docência como prática desafiadora.	AQUI NÃO APARECE O POSICIONAMENTO DA PROFESSORA SOBRE A SITUAÇÃO.	
67	R24	"As dicas dela me ajudaram a melhorar minhas práticas pedagógicas e a compreender melhor como enfrentar desafios do dia a dia na sala de aula."	Docência como prática desafiadora.	A professora oferece orientação sobre como agir e/ou desenvolver a aula.	Não é possível inferir a partir do registro do estagiário.
			Docência como prática estratégica.		
			Docência como prática discursiva.		
68	R25	"Houve disposição de sugestões quanto às atividades a serem realizadas, a organização dos espaços e dos recursos didáticos [...]."	Docência como prática estratégica.	A professora oferece orientação sobre como agir e/ou desenvolver a aula.	Não é possível inferir a partir do registro do estagiário.

			Docência como prática discursiva.		
69	R25	"Por isso, um dos aspectos observados seria que o trabalho docente envolve ações organizadas e ao mesmo tempo, que estão sendo constantemente repensadas, aprimoradas e reelaboradas."	Docência como prática discursiva.	AQUI NÃO APARECE O POSICIONAMENTO DA PROFESSORA SOBRE A SITUAÇÃO.	
			Docência como prática estratégica.		
70	R25	"Quanto aos pareceres referentes ao plano, estes foram feitos de duas maneiras: informalmente, de modo oral após o desenvolvimento das atividades realizadas e de maneira escrita, anexados junto à atividade 7. Quanto a estes, percebo que o parecer informal tenha colaborado mais em relação ao escrito, por motivo deste ter contido mais detalhes de informações nas respostas do que o segundo."	Docência como prática discursiva.	AQUI NÃO APARECE O POSICIONAMENTO DA PROFESSORA SOBRE A SITUAÇÃO.	
71	R26	"Ela (a professora) falou que eu fui bem melhor que na aula anterior, que eu consegui moderar melhor a aula e que o problema maior é que por eu ter uma voz muito baixa eu deveria impostar mais a minha voz."	Docência como prática interativa.	Impostar a voz é necessário para gerir a sala de aula e garantir que todos os alunos ouçam o professor.	Impostar a voz é necessário para gerir a sala de aula e garantir que todos os alunos ouçam o professor.
72	R26	"Aprendi que é um trabalho complexo, que envolve muitas horas de preparação e estudo, mas não é um bicho de sete cabeças que ninguém consiga fazer, é trabalhoso e dispendioso, mas é exequível."	Docência como prática discursiva.	AQUI NÃO APARECE O POSICIONAMENTO DA PROFESSORA SOBRE A SITUAÇÃO.	
73	R27	"Em seguida, conversei com ela, que aprovou a ideia e me deu orientações de como aperfeiçoar as atividades que me vieram à mente."	Docência como prática discursiva.	A professora oferece orientação sobre como agir e/ou desenvolver a aula.	Não é possível inferir a partir do registro do estagiário.
74	R27	"A pedido do coordenador, fui a seu encontro para conversarmos sobre como foi essa experiência e recebi algumas dicas que podem me ajudar a aperfeiçoar as minhas práticas."	Docência como prática discursiva.	AQUI NÃO APARECE O POSICIONAMENTO DA PROFESSORA SOBRE A SITUAÇÃO.	

75	R28	"A aula se inicia com a leitura de dois capítulos do livro Uólace e João Victor de Rosa Amanda Strausy (aparentemente os alunos se interessam muito por esse momento) a professora comenta comigo que faz essa leitura todos os dias para incentivar a leitura e ampliar o conhecimento dos alunos."	Docência como prática estratégica.	A importância da leitura diária para que os alunos desenvolvam o hábito de leitura e adquiram novos conhecimentos.	A importância da leitura diária para que os alunos desenvolvam o hábito de leitura e adquiram novos conhecimentos.
76	R28	"Durante o estágio no 5º ano, aprendi que o trabalho docente é complexo e vai além da instrução em sala de aula. O papel do professor abrange planejamento estratégico, gestão da sala de aula, avaliação contínua... [...]"	Docência como prática discursiva.	AQUI NÃO APARECE O POSICIONAMENTO DA PROFESSORA SOBRE A SITUAÇÃO.	
			Docência como prática estratégica.		
77	R28	"A professora titular compartilhou suas próprias experiências e estratégias de ensino, isso incluiu técnicas de gestão de sala de aula, abordagens de diferenciação, e métodos de engajamento dos alunos. Sua orientação e apoio ajudaram-me a desenvolver confiança em minhas habilidades e a superar desafios que enfrentei durante o estágio."	Docência como prática estratégica.	AQUI NÃO APARECE O POSICIONAMENTO DA PROFESSORA SOBRE A SITUAÇÃO.	
78	R29	"A aproximação com o professor acredito que acontece principalmente pelas trocas de experiências que vamos tendo nos HTPIs, nas orientações que ela me dá durante as aulas sobre o que fazer, como corrigir as atividades, atividades para colar, entre outras."	Docência como prática estratégica.	A professora oferece orientação sobre como agir e/ou desenvolver a aula.	Não é possível inferir a partir do registro do estagiário.
			Docência como prática discursiva.		
79	R29	"[...] a professora [...] sempre me mostrava seu material de planejamento, os relatórios que ela precisava entregar para direção/secretaria de ensino, uma parte mais burocrática da docência que muitas vezes enquanto alunas não temos ideia que existe ou como é feita."	Docência como prática discursiva.	A ação docente não envolve apenas o ensino, mas também tarefas administrativas e organizacionais.	O saber não é explicitado/objetivado (tornado inteligível) por parte da professora

80	R30	"Para hoje: Matemática, Português e talvez História (como diz a professora: você se programa mas às vezes nada sai como programado)."	Docência como prática desafiadora.	Flexibilidade e adaptação são aspectos fundamentais para a ação docente.	Flexibilidade e adaptação são aspectos fundamentais para a ação docente.
81	R30	"[...] aprendi que o professor é muito mais do que meramente um ser que dá aula, é um ser que vive a profissão no seu dia a dia, até nas horas que não está na escola, e com isso, fiquei pensativa sobre como eu não pensava dessa forma, é estranho porque nunca me passou pela cabeça que pra dar aula você não vai simplesmente lá e faz acontecer, precisa de toda uma preparação para que tenha aula, confesso que após essa experiência de fato professor não é uma profissão fácil e muito menos valorizada."	Docência como prática discursiva.	AQUI NÃO APARECE O POSICIONAMENTO DA PROFESSORA SOBRE A SITUAÇÃO.	
82	R31	"Ao comentar com a professora sobre o interesse em realizar a prática do lançamento do foguete, ilustrando um dos conteúdos estudado para a prova OBA, a mesma encorajou e me deu dicas."	Docência como prática discursiva.	A professora oferece orientação sobre como agir e/ou desenvolver a aula.	Não é possível inferir a partir do registro do estagiário.
83	R31	"Nesse momento, a professora me alertou que, provavelmente, pelo tempo não seria uma boa ideia que eles realizassem a medida, então ela se propôs para me ajudar a medir os papéis e cortar."	Docência como prática estratégica.	Em algumas situações, é necessário ajustar as atividades para que se encaixem no tempo disponível.	O saber não é explicitado/objetivado (tornado inteligível) por parte da professora.
84	R31	"Deixei para que eles realizassem de forma independente conforme sugestão da professora e caso tivessem dúvida ou tivessem finalizado, poderiam vir até a mesa para conferirmos."	Docência como prática interativa.	Permissão para que os alunos possam vivenciar certas tarefas.	O saber não é explicitado/objetivado (tornado inteligível) por parte da professora.

85	R32	"[...] a professora da turma se mostrou muito aberta a conversas desde o momento da entrevista no ano passado, me incluiu na rotina da sala e me ajudou quando necessário, me dando conselhos e me explicando documentos que eu provavelmente não teria muito contato antes de estar em uma sala de aula, mas a professora considerou muito importante que eu tivesse contato."	Docência como prática discursiva.	AQUI NÃO APARECE O POSICIONAMENTO DA PROFESSORA SOBRE A SITUAÇÃO.	
86	R33	"É claro que devemos carregar conosco todas as bagagens teóricas obtidas na universidade nos momentos do ensinar pedagógico, entretanto, apenas o conhecimento teórico não é suficiente apenas para nos trazer mais segurança nas práticas em sala de aula, é preciso desenvolver uma harmonia entre o ensinar científico e o ensinar a partir das relações e vivências."	Docência como prática reflexiva.	AQUI NÃO APARECE O POSICIONAMENTO DA PROFESSORA SOBRE A SITUAÇÃO.	
87	R33	"A relação estabelecida com a professora contribuiu e muito para minha formação. Como já relatado em outros momentos, a professora [...] é uma profissional muito flexível no diálogo, esteve sempre disposta a ouvir e sugerir ideias."	Docência como prática discursiva.	A professora oferece orientação sobre como agir e/ou desenvolver a aula.	Não é possível inferir a partir do registro do estagiário.
88	R34	"[...] o coordenador [...] me deu dicas sobre essa organização do trabalho do professor, sobre se atentar para cada criança e sempre anotar tudo o que for notado, para que nesses momentos onde precisam preencher alguns documentos o professor saiba o porquê de cada coisa e não fique perdido."	Docência como prática discursiva.	Atentar para os processos/fases/etapas de desenvolvimento dos alunos. Importância de registrar as observações feitas ao longo das aulas.	Importância de registrar as observações feitas ao longo das aulas.
89	R34	"Ele (o coordenador) me orientou também sobre a importância desses documentos, como as avaliações de sondagem e os relatórios feitos a partir delas, que identificam o desempenho da turma."	Docência como prática discursiva.	Importância dos relatórios e das avaliações.	Importância dos relatórios e das avaliações.

90	R35	"No geral, ela (a coordenadora) gostou muito (do planejamento) e fizemos poucas alterações, tendo que trocar algumas palavras por termos mais pedagógicos."	Docência como prática discursiva.	Uso adequado da linguagem (usar termos pedagógicos).	O saber não é explicitado/objetivado (tornado inteligível) por parte da professora.
91	R35	O trabalho docente vai muito além da simples transmissão de conhecimento. Envolve planejamento detalhado e, ao mesmo tempo, a capacidade de se adaptar a imprevistos e necessidades dos alunos."	Docência como prática discursiva.	AQUI NÃO APARECE O POSICIONAMENTO DA PROFESSORA SOBRE A SITUAÇÃO.	
			Docência como prática desafiadora.		
92	R36	"A professora inicia as aulas todos os dias da mesma forma: organiza os alunos nas carteiras, com um sorriso no rosto, canta uma canção e realiza o cabeçalho. Entendi a importância da rotina, pois os alunos ficam mais seguros e a aula rende mais quando sabem o que irão fazer durante o dia."	Docência como prática discursiva.	Atenção aos gestos docentes e aos rituais escolares.	O saber não é explicitado/objetivado (tornado inteligível) por parte da professora.
93	R36	"Nas aulas que começam com leituras de livros, observei como ela gerencia a sala e engaja os alunos na leitura compartilhada. Notei que ela utiliza técnicas de perguntas abertas para incentivar a participação e sempre mostra bem a ilustração do livro [...]."	Docência como prática estratégica.	Oferecer aos alunos atividade dinâmica e interativa para que eles se engajem na atividade.	O saber não é explicitado/objetivado (tornado inteligível) por parte da professora.
94	R36	"Lemos muito com os alunos, eles são muito curiosos, a professora me ensinou que devemos incluir, ler junto, eles gostam e assim conseguimos incentivar e desenvolver habilidades de compreensão.	Docência como prática estratégica.	Oferecer aos alunos atividade dinâmica e interativa para que eles se engajem na atividade.	Oferecer aos alunos atividade dinâmica e interativa para que eles se engajem na atividade.

95	R36	"Nos momentos de Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI), recebi muita orientação sobre diversos aspectos essenciais da prática docente, como o planejamento de aulas, o preenchimento de cadernetas, semanários e registros. Acompanhei de perto como essas tarefas são realizadas e a importância de cada uma delas para a organização e sucesso das atividades pedagógicas."	Docência como prática discursiva.	A ação docente não envolve apenas o ensino, mas também tarefas administrativas e organizacionais.	O saber não é explicitado/objetivado (tornado inteligível) por parte da professora.
96	R37	"Hoje fui para o estágio já muito cansada, dormi apenas 4 horas, eu não tinha noção que precisava de tantas horas para desenvolver uma única atividade, fique quase até 2 da manhã cortando e colando tudo, a professora auxiliar disse uma coisa interessante, que ao planejar qualquer atividade eu deveria pensar nela multiplicada 25 vezes [...]."	Docência como prática discursiva.	Importância de planejar as atividades considerando a escala da turma.	Importância de planejar as atividades considerando a escala da turma.
97	R37	"[...] ela (a professora) sempre fez questão de explicar tudo que ela estava fazendo, mostrava suas anotações pessoais, relatórios, me contou sobre cada criança, suas particulares e como ela fazia para lidar com essas problemáticas."	Docência como prática estratégica. Docência como prática discursiva.	A professora oferece orientação sobre como agir e/ou desenvolver a aula.	Não é possível inferir a partir do registro do estagiário.
98	R38	"Aprendi por meio da vivência do estágio, que existe muito preparo para um dia de aula, que as pessoas não valorizam a profissão de ser professor, porque realmente não sabem o trabalho que os docentes fazem."	Docência como prática discursiva.	AQUI NÃO APARECE O POSICIONAMENTO DA PROFESSORA SOBRE A SITUAÇÃO.	
99	R38	"O que ela achou que era importante mostrar, ela mostrou, me orientou desde preenchimentos de pareceres descritivos dos alunos até como é feito um portfólio."	Docência como prática discursiva.	A ação docente não envolve apenas o ensino, mas também tarefas administrativas e organizacionais.	O saber não é explicitado/objetivado (tornado inteligível) por parte da professora.

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS DOCENTES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UM ESTUDO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE PRÁTICA DE ENSINO

Pesquisador: MEYRIELLE APARECIDA GASPAROTO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 79042924.2.0000.5465

Instituição Proponente: Instituto de Biociências de Rio Claro/ Universidade Estadual Paulista -

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.824.420

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo investigar processos de socialização profissional de futuros professores, mais especificamente no que se refere à circulação de conhecimentos profissionais docentes, no sentido proposto por António Nóvoa, que ocorrem na formação inicial docente, no âmbito do estágio supervisionado de prática de ensino. A presença de conhecimentos profissionais docentes na formação de futuros professores apresenta-se como elemento central para a afirmação de sua dimensão socioprofissional e pode contribuir para o enfrentamento das causas do abandono da carreira por professores iniciantes (devido ao choque da realidade vivido nos primeiros anos) e, mais amplamente, para aumentar a atratividade dos cursos de licenciatura e a adesão dos estudantes aos mesmos e à escolha profissional pelo magistério. A pesquisa assume abordagem qualitativa e será realizada por meio de análise documental, com o estudo de relatórios de estágio. Os relatórios, assumidos como um dispositivo de acompanhamento dos estagiários, serão analisados no tocante ao seu potencial formativo, como recurso para o registro e a reflexão sobre as vivências do estágio. Buscar-se-á, nos registros dos estudantes, elementos que indiquem a presença de conteúdos vinculados aos conhecimentos profissionais docentes e, portanto, mais diretamente ligados à profissão docente. A análise dos mesmos será realizada no que se refere ao seu conteúdo, a partir da proposta de Laurence Bardin.

Endereço: Av.24-A n.º 1515 -sala anexa à Seção Técnica Acadêmica - prédio da Administração do Instituto de
Bairro: Bela Vista **CEP:** 13.506-900
UF: SP **Município:** RIO CLARO
Telefone: (19)3526-9678 **Fax:** (19)3534-0009 **E-mail:** cepib.rc@unesp.br

**UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA**



Continuação do Parecer: 6.824.420

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos da pesquisa são assim descritos:

Objetivo Primário: A pesquisa objetiva investigar processos de socialização profissional de futuros professores (Sarti, 2020), mais especificamente no que se refere à circulação de conhecimentos profissionais docentes (Nóvoa, 2017), que ocorrem na formação inicial docente, no âmbito do estágio supervisionado de prática de ensino.

Objetivo Secundário: - Identificar e caracterizar processos de circulação do conhecimento profissional docente (Nóvoa, 2017) no âmbito de atividades de estágio supervisionado de prática de ensino; - Identificar e discutir possibilidade da configuração de um terceiro espaço (Nóvoa, 2017) na formação por meio do estágio supervisionado; - Identificar e discutir possibilidades para a estruturação do habitus docente (Sarti, 2020) no âmbito do estágio supervisionado; - Discutir possibilidades formativas para uma formação docente universitária profissional (Altet, 2009)

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Tanto nas IBPs quanto do TCLE são apresentados os benefícios, os riscos e formas de minimizá-los: "A participação dos estudantes na pesquisa poderá gerar riscos mínimos associados à exposição de suas vivências e experiências enquanto estagiários. Esses riscos podem se manifestar por meio do receio de serem submetidos a julgamentos a partir de suas narrativas, bem como de enfrentarem constrangimentos e/ou desconfortos decorrentes da exposição de suas experiências. Para minimizar esses riscos, os estudantes poderão solicitar a remoção de trechos do relatório ou indicar partes que, embora permaneçam presentes no documento, não devem ser consideradas na análise. Benefícios: A pesquisa pode oferecer como benefício o aprimoramento da formação inicial de professores, visando a redução da taxa de abandono da carreira por parte dos professores iniciantes, bem como o incremento da atratividade dos cursos de licenciatura e a adesão dos estudantes aos mesmos".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa será conduzida no âmbito do curso de Mestrado em Educação, adotando uma abordagem metodológica qualitativa. Esta abordagem será desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e documental, sendo a parte documental realizada por meio da análise de

Endereço: Av.24-A n.º 1515 -sala anexa à Seção Técnica Acadêmica - prédio da Administração do Instituto de
Bairro: Bela Vista **CEP:** 13.506-900
UF: SP **Município:** RIO CLARO
Telefone: (19)3526-9678 **Fax:** (19)3534-0009 **E-mail:** cepib.rc@unesp.br

**UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA**



Continuação do Parecer: 6.824.420

relatórios de estágio produzido pelos estudantes no quinto semestre do curso, no âmbito da disciplina Planejamento, Acompanhamento e Noções teóricas de prática de ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental, do Curso de Pedagogia do Instituto de Biociências da Unesp, campus de Rio Claro. Esses relatórios serão analisados quanto ao seu potencial formativo, visando possibilitar a circulação de conhecimentos profissionais docentes (Nóvoa, 2017, 2022). A análise incluirá os relatórios de estágio de duas turmas da disciplina, uma de 2023 e outra de 2024, cada uma composta por cerca de 40 estudantes (todos maiores de idade), totalizando, aproximadamente, 80 relatórios a serem analisados. Os estudantes que cursaram a disciplina em 2023 serão consultados sobre seu interesse em participar da pesquisa assim que houver a aprovação do CEP, enquanto os estudantes matriculados na disciplina em 2024 só serão consultados sobre a possibilidade de conceder acesso aos seus relatórios após o encerramento da disciplina e a consolidação das notas a ela referentes. Os relatórios cujos autores concordarem em participar da pesquisa serão acessados a partir da plataforma Google Classroom, onde foram postados pelos mesmos. A análise dos relatórios será realizada no que se refere ao seu conteúdo, a partir da proposta de Laurence Bardin, compreendendo três etapas: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação. As atividades empíricas desta pesquisa estarão focalizadas na análise dos relatórios de estágio elaborados pelos estudantes ao longo da disciplina. Esses relatórios serão analisados quanto ao seu potencial formativo, visando possibilitar a circulação de conhecimentos profissionais docentes. A análise incluirá os relatórios de estágio de duas turmas da disciplina, uma de 2023 e outra de 2024, cada uma composta por cerca de 40 estudantes, totalizando, aproximadamente, 80 relatórios a serem analisados. É importante ressaltar que os estudantes matriculados na disciplina em 2024 só serão consultados sobre a possibilidade de conceder acesso aos seus relatórios após o encerramento do ciclo de ensino, ou seja, após a finalização da disciplina e a consolidação das notas. A análise dos relatórios será realizada no que se refere ao seu conteúdo, a partir da proposta de Laurence Bardin, compreendendo três etapas: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Sobre o TCLE:

- a. Foi redigido em forma de convite, apresenta o nome e RG do pesquisador e título da pesquisa;
- b. Informa aos participantes de forma sucinta e em linguagem acessível o objetivo e método

Endereço: Av.24-A n.º 1515 -sala anexa à Seção Técnica Acadêmica - prédio da Administração do Instituto de
Bairro: Bela Vista **CEP:** 13.506-900
UF: SP **Município:** RIO CLARO
Telefone: (19)3526-9678 **Fax:** (19)3534-0009 **E-mail:** cepib.rc@unesp.br

**UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA**



Continuação do Parecer: 6.824.420

- a ser aplicado, indicando como acontecerá a coleta dos dados.
- c. Informa os riscos da pesquisa, bem como o que será feito para minimizá-los;
 - d. Informa os benefícios da pesquisa;
 - e. Garante esclarecimento, antes e durante o curso da pesquisa;
 - f. Apresenta os dados de contato do pesquisador e do CEP;
 - g. Garante a privacidade dos participantes, sua liberdade de desistência a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, bem como a possibilidade de solicitar esclarecimentos;
 - h. informa que os participantes não terão despesas nem remuneração para participar da pesquisa;
 - i. Termina o TCLE e TALE em forma de convite, indicando que o participante deve assinar o documento em duas vias, uma que ficará com ele e outra com as pesquisadoras.
 - j. Constam campos para assinatura do pesquisador responsável e participante da pesquisa;

A data da coleta está prevista para o segundo semestre de 2024.

Recomendações:

--

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

"O CEP referenda o parecer preliminar emitido pelo parecerista:
Sugiro aprovação pelo CEP".

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto encontra-se APROVADO para execução. Pedimos atenção aos seguintes itens:

- 1) De acordo com as Resoluções CNS nº 466/12 e 510/16, o pesquisador deverá apresentar relatório final ao término da pesquisa.
- 2) Os protocolos de pesquisa aprovados que têm 18 meses de duração ou mais, deverão entregar obrigatoriamente RELATÓRIO PARCIAL no meio do percurso da pesquisa, além do relatório final já habitualmente solicitado.
- 3) Eventuais emendas (modificações) ao protocolo devem ser apresentadas, com justificativa,

Endereço: Av.24-A n.º 1515 -sala anexa à Seção Técnica Acadêmica - prédio da Administração do Instituto de
Bairro: Bela Vista **CEP:** 13.506-900
UF: SP **Município:** RIO CLARO
Telefone: (19)3526-9678 **Fax:** (19)3534-0009 **E-mail:** cepib.rc@unesp.br

**UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA**



Continuação do Parecer: 6.824.420

ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada.

4) Sobre o TCLE: caso o termo tenha DUAS páginas ou mais, lembramos que no momento da sua assinatura, tanto o participante da pesquisa (ou seu representante legal) quanto o pesquisador responsável deverão RUBRICAR todas as folhas , colocando as assinaturas na última página.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2316676.pdf	10/04/2024 21:53:03		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	10/04/2024 21:51:29	MEYRIELLE APARECIDA GASPAROTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	08/04/2024 14:28:04	MEYRIELLE APARECIDA GASPAROTO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	08/04/2024 14:27:48	MEYRIELLE APARECIDA GASPAROTO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO CLARO, 14 de Maio de 2024

**Assinado por:
José Angelo Barela
(Coordenador(a))**

Endereço: Av.24-A n.º 1515 -sala anexa à Seção Técnica Acadêmica - prédio da Administração do Instituto de
Bairro: Bela Vista **CEP:** 13.506-900
UF: SP **Município:** RIO CLARO
Telefone: (19)3526-9678 **Fax:** (19)3534-0009 **E-mail:** cepib.rc@unesp.br