



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

TARCYLA DE JESUS OLIVEIRA

**TRILHANDO PELO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DA UEFS**

FEIRA DE SANTANA – BA

2026

TARCYLA DE JESUS OLIVEIRA

**TRILHANDO PELO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DA UEFS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Educação, Sociedade e Culturas. Linha 2 – Currículo, formação e práticas pedagógicas.

Orientadora: Prof^a. Marinalva Lopes Ribeiro, Ph.D.

FEIRA DE SANTANA – BA

2026

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteadó - UEFS

O52

Oliveira, Tarcyla de Jesus

Trilhando pelo estágio de docência: contribuições para a formação de professores no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEFS / Tarcyla de Jesus Oliveira. – 2026.

229 f.: il.

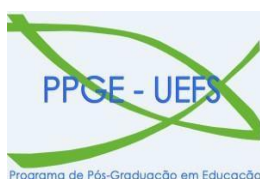
Orientadora: Marinalva Lopes Ribeiro

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, Feira de Santana, 2026.

1. Formação de professores. 2. Prática pedagógica. 3. Docência - Estágio. 4. Docência universitária. 5. Currículo. 6. Pós-Graduação - Educação.

I. Ribeiro, Marinalva Lopes, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU 371.13:378(814.22)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS)
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/1976 Reconhecida
pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/1986 Recredenciada pelo
Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004
Recredenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

TARCYLA DE JESUS OLIVEIRA

**“TRILHANDO PELO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DA UEFS”** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Currículo, formação e práticas
pedagógicas, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 19 de março de 2026

Documento assinado digitalmente
gov.br MARINALVA LOPES RIBEIRO
Data: 22/03/2026 17:33:45-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof/a. Dr/a. Marinalva Lopes Ribeiro Orientador/a – UEFS

Documento assinado digitalmente
gov.br ELISANGELA ANDRE DA SILVA COSTA
Data: 23/03/2026 19:35:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof/a. Dr/a. Elisângela André da Silva Costa Primeiro/a Examinador/a – UNILAB

Documento assinado digitalmente
gov.br DAVID MOISES BARRETO DOS SANTOS
Data: 01/04/2026 07:32:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof/a. Dr/a. David Moisés Barreto dos Santos Segundo/a Examinador/a – UEFS

Documento assinado digitalmente
gov.br MARIA RAQUEL DE CARVALHO AZEVEDO
Data: 29/03/2026 12:14:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof/a. Dr/a. Maria Raquel de Carvalho Azevedo Terceiro/a Examinador/a - UECE

RESULTADO: APROVADO

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por ser a fonte da minha saúde e do meu intelecto. E, com todo amor do mundo, à minha mãe, Pati, pelo apoio incondicional em todos os momentos da minha caminhada.

AGRADECIMENTOS

“Assim, ao Rei eterno, imortal, invisível, Deus único, honra e glória pelos séculos dos séculos. Amém!” (1 Timóteo 1:17). Dedico as primícias deste agradecimento Àquele que é digno de toda honra, toda glória e todo louvor.

À minha mãe, Pati, por ser minha maior intercessora, minha melhor amiga e principal encorajadora.

À minha irmã, Rafaela, por ser o melhor presente que minha mãe poderia me dar, juntamente com minha sobrinha, que tanto amo.

Ao meu namorado, Valdir, por tornar minha vida mais leve e enchê-la de amor.

À minha sogra, Nivalda, e ao meu sogro, Ademar, por toda ajuda e incentivo.

À minha avó, pela torcida e orações.

Aos tios, padrasto e primos, por todo carinho.

Aos meus amigos da vida e da faculdade, Josinei, Flávia, Ingrid, Joyce, Duda e Antonielia, por vibrarem nas conquistas e me acolherem nas adversidades.

À minha ex-orientadora Cenilza e ao professor Amarildo, por terem acreditado no meu potencial.

Aos pastores, Cândido e Ywgo, e irmãos na fé, obrigada pelo alimento espiritual e pela intercessão.

Gostaria de agradecer igualmente aos integrantes da banca examinadora da defesa, Elisângela Costa, David Moisés, Maria Raquel e Evódio Ramos, que tão generosamente investiram seu tempo e competência na apreciação desta pesquisa.

Agradeço à CAPES pelo suporte financeiro que viabilizou este estudo e ao NEPPU pelos momentos de aprendizado.

Estendo minha gratidão à UEFS, ao PPGE, ao professor regente da disciplina na qual realizei o estágio de docência, Iron Alves, e às discentes da turma que me acolheram e me proporcionaram oportunidades ímpares de crescimento acadêmico e profissional.

Agradeço, igualmente, a cada um dos colaboradores desta pesquisa, as pessoas que gentilmente concederam as entrevistas, por compartilharem suas experiências, tempos e narrativas, tornando este estudo possível e significativo.

Por fim, dirijo meus agradecimentos à minha querida e afetuosa orientadora Marinalva Ribeiro. Pró, a senhora não apenas estuda a afetividade; a senhora é a afetividade em sua forma mais genuína. Vive na prática, em cada gesto e palavra, exatamente aquilo que pesquisa com tanta dedicação: a certeza de que uma relação positiva, construída no afeto, transforma a aprendizagem. Porque aprender com a senhora foi, antes de tudo, sentir-me acolhida, respeitada e inspirada. A senhora é afeto, generosidade e mansidão. É empatia que fortalece, compaixão que acolhe, harmonia que se faz verbo. É leveza em movimento, maestria delicada, constância que inspira. Obrigada por cada abraço, risadas, almoços, presentes das viagens e escuta. Celebro a oportunidade de ter sido sua orientanda durante esses dois anos e peço a Deus que a cubra de bênçãos. Obrigada por tudo e por tanto.

O percurso da minha trilha pelo Mestrado em Educação foi leve e pleno porque pude contar com pessoas que são extensão do amor de Deus por mim aqui na terra. Por isso, dedico esta vitória ao meu Deus e a todos vocês: é apenas o começo!

RESUMO

O estágio de docência configura-se como componente curricular fundamental na formação de professores para o ensino superior, especialmente em programas de pós-graduação *stricto sensu*. Esta pesquisa apresenta como objetivo geral compreender as implicações da organização curricular e do estágio docente nas aprendizagens sobre a docência por mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Apresenta como questão de pesquisa: Quais as implicações da organização curricular do PPGE e do estágio de docência nas aprendizagens da docência por parte dos/das mestrandos/as? O estudo adotou uma abordagem qualitativa exploratória, ancorada no paradigma da complexidade. A produção de dados combinou análise documental dos currículos dos Cursos *Stricto Sensu* da UEFS e entrevistas semiestruturadas com indução de metáforas, realizadas com nove mestrandos que cursaram o estágio de docência no período de 2024.2 e 2025.1. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa aproximou-se da Teoria Fundamentada nos Dados (TFD) (Strauss; Corbin, 2008). Assim, utilizamos a codificação aberta, axial e seletiva, além de memorandos e diagramas. Os resultados evidenciam que a formação para a docência ocupa lugar marginal nos currículos, com oferta reduzida de disciplinas específicas e carga horária insuficiente, especialmente no PPGE. As constatações apontam que o estágio de docência é percebido de forma ambígua: inicialmente como espaço de expectativas idealizadas, depois como momento de confronto com a realidade, marcado por inexperiência, receios e choques formativos. As concepções de docência transitam entre modelos tradicionais (transmissão) e perspectivas dialógicas (partilha, caminho compartilhado). A teoria substantiva emergente define o fenômeno central: O estágio de docência como rito de passagem formativo: entre expectativas idealizadas, choques com a realidade e a ressignificação da docência universitária. Concluimos que, embora potente, a efetividade do estágio depende de maior integração teoria-prática no currículo, ampliação de espaços formativos específicos e intencionalidade pedagógica que ultrapasse a formalidade burocrática. Por fim, a pesquisa sugere a necessidade de os Programas de pós-graduação em Educação assumirem, de forma equilibrada, a dupla missão de formar pesquisadores e docentes qualificados para o ensino superior.

Palavras-chave: estágio de docência; formação de professores; pós-graduação em Educação; docência universitária; currículo.

ABSTRACT

The teaching internship is configured as a fundamental curricular component in the training of higher education teachers, especially in *stricto sensu* postgraduate programs. This research aims, as its general objective, to understand the implications of curricular organization and the teaching internship on master's students' learning about teaching in the Graduate Program in Education (PPGE) at the State University of Feira de Santana (UEFS). The research question is: What are the implications of the PPGE's curricular organization and the teaching internship on the master's students' learning about teaching? The study adopted an exploratory qualitative approach, grounded in the complexity paradigm. The data production combined document analysis of the curricula of the *Stricto Sensu* Programs at UEFS and semi-structured interviews with metaphor induction, conducted with nine master's students who completed the teaching internship in the 2024.2 and 2025.1 periods. From a methodological point of view, the research was guided by Grounded Theory (Strauss & Corbin, 2008). Thus, we used open, axial, and selective coding, in addition to memos and diagrams. The results show that teacher training occupies a marginal place in the curricula, with a limited offer of specific courses and insufficient workload, especially in the PPGE. The findings indicate that the teaching internship is perceived ambiguously: initially as a space of idealized expectations, and later as a moment of confronting reality, marked by inexperience, fears, and formative shocks. Conceptions of teaching move between traditional models (transmission) and dialogical perspectives (sharing, shared journey). The emerging substantive theory defines the central phenomenon: The teaching internship as a formative rite of passage: between idealized expectations, clashes with reality, and the redefinition of university teaching. We conclude that, although powerful, the effectiveness of the internship depends on greater theory-practice integration in the curriculum, the expansion of specific training spaces, and a pedagogical intentionality that goes beyond bureaucratic formality. Finally, the research suggests the need for graduate Programs in Education to take on, in a balanced way, the dual mission of training researchers and qualified teachers for higher education.

Keywords: Teaching internship; teacher training; graduate studies in Education; university teaching; curriculum.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –Estudos selecionados.....	27
Quadro 2 – Distribuição de créditos das disciplinas	35
Quadro 3 – Cursos que ofertam estágio docente, disciplinas de formação para a docência e que não ofertam estágio docente nem disciplinas de formação para a docência.	41
Quadro 4 – Resumo sobre a TFD com base em Strauss e Corbin (2008); Prigol e Behrens (2019)	68
Quadro 5 – Codificação aberta.....	70
Quadro 6 – Codificação aberta.....	70
Quadro 7 – Codificação aberta.....	71
Quadro 8 – Agrupando códigos e atribuindo conceitos	72
Quadro 9 – Agrupando conceitos em categorias – Codificação Axial	73

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Rio Coisa Boa/Andaraí-Ba	017
Figura 2 – Problema de pesquisa e seus objetivos	044
Figura 3 – Rio Coisa Boa/Andaraí-Ba	047
Figura 4 – Portaria principal da Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS	055
Figura 5 – Diagrama Categoria 1	077
Figura 6 – Rio Viriato/Andaraí-Ba.....	079
Figura 7 – Rio Piabas/Andaraí-Ba.....	098
Figura 8 – Síntese do meu relato de experiência no estágio docente	103
Figura 9 – Registros da minha regência durante o estágio docente	103
Figura 10 – Síntese das expectativas dos mestrandos sobre o estágio docente.....	109
Figura 11 – Síntese da concepção de docência dos mestrandos.....	115
Figura 12 – Síntese sobre os saberes da docência	122
Figura 13 – Síntese do perfil da turma do estágio	127
Figura 14 – Síntese da participação dos estagiários nas aulas	136
Figura 15 – Síntese da participação dos estagiários no processo de avaliação da aprendizagem.....	141

Figura 16 – Síntese da regência dos estagiários durante o estágio.....	151
Figura 17 – Síntese da relação com o professor regente	156
Figura 18 – Síntese sobre o professor regente como mediador de aprendizagens	165
Figura 19 – Síntese das vivências sociais, políticas e culturais.....	175
Figura 20 – Síntese dos desafios enfrentados no estágio	181
Figura 21 – Síntese do que faltou em termos de organização e sugestões de melhoria ao PPGE	193
Figura 22 – Síntese da experiência no estágio docente como parte da formação	201
Figura 23 – Síntese da categoria central (Teoria Substantiva).....	205

LISTADE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
COPPE	Comissão Coordenadora dos Programas de Pós-Graduação em Engenharia
CUCA	Centro Universitário de Cultura e Arte
DCHF	Departamento de Ciências Humanas e Filosofia
EBD	Escola Bíblica Dominical
EFA	Escola Família Agrícola
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUFS	Fundação Universidade de Feira de Santana
IC	Iniciação Científica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEPPU	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária
PESCD	Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPGCTS	Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
ProFACE	Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais
PRP	Programa Residência Pedagógica
SciELO	Scientific Electronic Library Online
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
TAL	Tempos de Arte Literária
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TFD	Teoria Fundamentada nos Dados
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFV	Universidade Federal de Viçosa

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – NADANDO NAS CORRENTEZAS DA PROBLEMÁTICA DA PESQUISA: CAMINHOS PARA SE CHEGAR A ALGUM LUGAR	017
1.1 JORNADA ACADÊMICA: UMA TRAVESSIA POR ÁGUAS DESCONHECIDAS	018
1.2 QUEM EU SOU? TECENDO IDENTIDADES EM TORNO DA TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL.....	019
1.3 REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA: O QUE NOS DIZEM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS.....	025
1.4 OCUPAÇÕES INVISÍVEIS? A FORMAÇÃO PARA DOCÊNCIA TECIDA NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS <i>STRICTO SENSU</i> DA UEFS – O QUE REVELAM OS	

DOCUMENTOS.....	034
1.5 PROBLEMA DA PESQUISA E SEUS OBJETIVOS.....	043
1.5.1 Objetivo geral	043
1.5.2 Objetivos específicos	043
CAPÍTULO 2 – CAMINHOS METODOLÓGICOS: UMA TRILHA	
ACESSÍVEL	047
2.1 PRIMEIRO PASSO: OS ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS DA NOSSA TRILHA.....	048
2.2 CONHECENDO O LÓCUS DA PESQUISA: NOSSA ÁRVORE FRUTÍFERA.....	055
2.3 CONHECENDO OS TRILHEIROS DA NOSSA TRILHA FORMATIVA	058
2.4 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	064
2.5 PRODUÇÃO DE DADOS: UMA ESCUTA SENSÍVEL DURANTE A TRILHA.....	064
2.6 APROXIMAÇÕES COM A TEORIA FUNDAMENTADA NOS DADOS (TFD): MERGULHO E TECITURA NAS PROFUNDEZAS DAS NARRATIVAS.....	066
2.6.1 Elaborando os códigos, construindo categorias	069
2.6.2 Desenvolvendo memorandos e construindo diagramas	074
2.6.3 Revelando a categoria central: um encontro analítico com a TFD	077

CAPÍTULO 3 – NADANDO NOS CONCEITOS QUE SUSTENTAM ESTA PESQUISA	079
3.1 O QUE A LEGISLAÇÃO — CHÃO DA TRILHA — NORMATIZA SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR	080
3.2 RAÍZES QUE SUSTENTAM A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES	083
3.3 A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: TRAVESSIA FORMATIVA EM ÁGUAS COMPLEXAS	088
3.4 NASCENTES QUE MOLDAM O PERCURSO DO RIO-FORMADOR: A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL E A ATIVIDADE DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA	091
3.5 ÁGUAS QUE DESENHAM O TERRITÓRIO: O CURRÍCULO E SUAS IMPLICAÇÕES	096
CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO: MERGULHANDO DE CABEÇA NOS DADOS DA PESQUISA	098
4.1 AQUECENDO O CORPO ANTES DO MERGULHO: O RELATO DA PESQUISADORA SOBRE SUA EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA	099
4.2 À BEIRA DAS ÁGUAS: EXPECTATIVAS DOS MESTRANDOS AO INICIAR O ESTÁGIO DE DOCÊNCIA	104
4.2.1 Águas idealizadas: expectativas iniciais sobre o estágio docente	105
4.2.2 Correntes e turbulências: inexperiência e receios sobre a docência no ensino superior	107
4.2.3 Choques e redemoinhos: o confronto entre expectativa e realidade	108
4.3 MERGULHANDO NAS CORRENTES DO ENSINAR: A DOCÊNCIA NA CONCEPÇÃO DOS MESTRANDOS	109
4.3.1 Entre correntes antigas e novas águas: a docência entre transmissão e partilha de conhecimentos	110
4.3.2 Entre margens e confluências: a docência como percurso compartilhado	112
4.3.3 Águas que tocam e afetam: a docência como relação afetiva	114
4.4 SABERES DA DOCÊNCIA: ÁGUAS QUE SUSTENTAM A TRAVESSIA	115
4.4.1 As nascentes do saber: o domínio do conteúdo como ponto de partida	117
4.4.2 O leito do rio: saberes didáticos, metodológicos e as estratégias que	

conduzem a água	118
4.5 PERFIL DAS TURMAS DE ESTÁGIO: TERRITÓRIOS EM TRAVESSIA, COLCHAS DE RETALHOS, JARDINS EM EXCURSÃO E ESTRELAS-DO-MAR	122
4.5.1 Turmas do estágio — colchas de retalhos: estudantes de variados cursos em um mesmo território formativo	123
4.5.2 Jardins tranquilos e aprendizes em desabrochar: turmas tranquilas, colaborativas e participativas	124
4.5.3 Estrelas-do-mar e formigueiros dispersos: falta de interesse e pouca participação	125
4.6 PARTICIPAÇÃO DOS ESTAGIÁRIOS NAS AULAS: TRAVESSIAS FORMATIVAS ENTRE PONTES, ESPELHOS E TRILHAS EM CONSTRUÇÃO	127
4.6.1 Coconstrução ativa da prática pedagógica: dividir o território, pintar um quadro coletivo	128
4.6.2 Aprendizagem dialógica mediada pela experiência: vozes que se encontram no caminho	131
4.6.3 Planejamento compartilhado como fundamento da prática docente: desenhar mapas em conjunto	132
4.6.4 Leitura crítica e sensível do contexto pedagógico: aprender a ler os sinais do caminho	133
4.6.4.1 Participação dos estagiários no processo de avaliação da aprendizagem: entre bússolas, balanças e águas turvas	136
4.6.4.2 Participação ativa e múltiplos instrumentos: “entrar no jogo” de uma avaliação plural	137
4.6.4.3 Coavaliação e a busca por critérios: entre a partilha da responsabilidade e a incerteza	138
4.6.4.4 Observação da dinâmica e interação professor-estudante: ler sinais invisíveis	140
4.6.5 Regência dos estagiários durante as aulas: um caminho que existe antes do estagiário, mas que só se revela plenamente quando é percorrido	141
4.6.5.1 A experiência da regência como momento marcante de aprendizagem: quando o caminho deixa marcas no corpo	143
4.6.5.2 Preparação, domínio de conteúdo e uso de recursos didáticos: os mapas e ferramentas	

da travessia docente.....	146
4.6.5.3 Inseguranças, tensões e vulnerabilidade na docência: quando o chão treme sob os pés.....	148
4.6.5.4 Interação, participação e envolvimento dos estudantes: quando a trilha é percorrida em companhia.....	149
4.7 RELAÇÃO COM O PROFESSOR REGENTE: UM SOLO FORMATIVO ONDE A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SE ENRAÍZA	151
4.7.1 O afeto, — atmosfera formativa: quando ensinar é também cuidar	152
4.7.2 Autorização formativa: abertura, colaboração e reconhecimento do lugar docente	155
4.7.2.1 Professor regente como mediador de aprendizagens: uma travessia formativa marcada por movimentos de aproximação, recuo, escuta, intervenção e silêncio.....	157
4.7.2.2 Aprendizagem da docência com os professores regentes: nascer professor à sombra de quem ensina.....	158
4.7.2.3 Estabelecendo relações de suporte e acolhimento: a docência que se faz pela escuta.....	159
4.7.2.4 Desenvolvendo práticas pedagógicas mediadoras: entregar a faca e o pão.....	162
4.7.2.5 Reconhecendo limitações e necessidades da mediação: os silêncios que também ensinam.....	163
4.8 VIVÊNCIAS SOCIAIS, POLÍTICAS E CULTURAIS: QUANDO O MUNDO ATRAVESSA A SALA DE AULA E O PROFESSOR APRENDE A CAMINHAR EM TERRENO VIVO	166
4.8.1 Vivências culturais, políticas e desigualdades sociais como dispositivos formativos	168
4.8.2 Aproximação com a realidade estudantil como ferramenta de compreensão e cuidado pedagógico	169
4.8.3 Papel político do professor e intencionalidade da ação docente	171
4.8.4 Temas identitários e decolonialidade como aprofundamentos críticos da formação docente	173
4.9 DESAFIOS ENFRENTADOS NO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: UMA TRAVESSIA INSTÁVEL, MARCADA POR OSCILAÇÕES, IMPACTOS, TROPEÇOS E	

RECOMEÇOS	175
4.9.1 Conciliar pratos em movimento: desafios logísticos, emocionais e a gestão da sobrecarga	176
4.9.2 Fazer o outro falar: desafios de engajar, mobilizar e interagir com os estudantes	178
4.9.3 O estágio como espelho: prática docente, reflexão e desenvolvimento	180
4.10 EM TERMOS DE ORGANIZAÇÃO, O QUE FALTOU? QUANDO O CAMINHO NÃO TEM PLACAS: VOZES QUE PEDEM MAPAS, ABRIGO E TRAVESSIA NO PPGE	182
4.10.1 Barreiras institucionais e ausência de clareza no processo do estágio docente: caminhos sem placas	182
4.10.2 Vivência solitária e falta de acolhimento durante o estágio docente: caminhar sem companhia	185
4.10.3 Limitações estruturais: tempo curto para aprender a caminhar	186
4.10.4 Necessidade de integração e diálogo PPGE–Graduação: pontes que ainda não se completam	189
4.10.5 Relatórios e avaliação do estágio: quando o registro não escuta a experiência	191
4.10.6 Sugestões de melhorias apresentadas pelos mestrandos: redesenhando o percurso	192
4.11 EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO DOCENTE COMO PARTE DA FORMAÇÃO DO FUTURO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: AFETOS, RUPTURAS E RECONSTRUÇÕES	193
4.11.1 Tecendo sentidos metafóricos da experiência do estágio	194
4.11.2 Construindo a identidade docente no ensino superior: do estranhamento ao reconhecimento de si	197
4.12 CATEGORIA CENTRAL (TEORIA SUBSTANTIVA): A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA — TRAVESSIA RELACIONAL E REFLEXIVA EM UM CURRÍCULO DE PÓS-GRADUAÇÃO COM OCUPAÇÕES INVISÍVEIS	201
4.12.1 Condições causais e contextuais: o campo de tensões da formação entre a aspiração e o currículo invisibilizador	202

4.12.2 Estratégias de ação/interação: os movimentos da travessia em terreno não mapeado	203
4.12.3 Consequências: a Docência que se (re)constrói no caminhar, a despeito da invisibilidade curricular	203
4.12.4 O processo central: tornar-se professor no e pelo encontro, em um currículo que não o anuncia	204
5 À MARGEM DO RIO, O OLHAR QUE SE VOLTA: CONSIDERAÇÕES FINAIS DE UMA TRAVESSIA	208
REFERÊNCIAS	
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	
APÊNDICE B – TERMO DE ADESÃO	
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PROFISSIONAL	
APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM INDUÇÃO DE METÁFORAS	

CAPÍTULO 1

NADANDO NAS CORRENTEZAS DA PROBLEMÁTICA DA PESQUISA: CAMINHOS PARA SE CHEGAR A ALGUM LUGAR

Figura 1– Rio Coisa Boa/Andaraí-Ba



Imagem cedida por Franca Astete, 2025

Nadar, caminhar, caminhar, nadar... nas trilhas da vida, seja nadando ou caminhando, em algum lugar chegarás!

De acordo com o dicionário, trilha significa “caminho estreito” e, geralmente, “repleto de desafios”. Sob essa perspectiva, a trilha é um percurso que nos conduz a algum lugar e no qual inevitavelmente nos deparamos com obstáculos que exigem superação.

Ao planejarmos uma trilha rumo a uma cachoeira ou um rio, algumas decisões precisam ser tomadas com antecedência: qual será o destino? Em que dia e horário partiremos? Que alimentos levaremos? Passaremos apenas um turno ou o dia inteiro? Iremos acampar? O

planejamento é essencial.

No entanto, planejar não garante que tudo ocorrerá como imaginamos. E se, de repente, no meio do caminho, eu encontrar um riacho e quiser passar algumas horas ali, me banhando, antes de prosseguir até meu destino final? E se, inesperadamente, eu me perder nesse trajeto? E mais: e se acontecer algum acidente?

Ao embarcarmos nessa jornada, não estamos isentos de surpresas. A única certeza é que, de uma forma ou de outra, chegaremos a algum lugar. Por isso, caro leitor, convido você a trilhar comigo este caminho desafiador e repleto de aventuras. Temos um mapa detalhado para nos guiar, mas estamos abertos a tudo o que o percurso nos oferecer. Seja nadando ou caminhando, seguimos em frente!

1.1 JORNADA ACADÊMICA: UMA TRAVESSIA POR ÁGUAS DESCONHECIDA

A jornada acadêmica é uma travessia por águas desconhecidas. O pesquisador percorre longos caminhos, enfrentando desafios e incertezas. A problemática da pesquisa funciona como bússola nessa travessia, ajudando a dar sentido à sua jornada. Suas andanças começam a fazer sentido a partir do momento que seus objetivos são traçados. Por meio de seus questionamentos, respostas vão surgindo e as correntes submersas e os redemoinhos que ameaçavam desviar a canoa de sua rota, tornam-se guias que o conduzem ao destino final.

Para iniciar essa caminhada, é fundamental ter um mapa claro e bem elaborado, construído a partir da revisão da literatura. Esse levantamento oferece um panorama do território acadêmico a ser explorado. No entanto, mesmo com a melhor orientação, o percurso não está livre de desafios. As perguntas de pesquisa funcionam como estrelas-guia, iluminando o caminho no vasto desconhecido.

A problemática, portanto, exige do pesquisador habilidades de orientação, flexibilidade para ajustar seu pensamento diante de contratempos e resiliência para continuar, mesmo quando as águas se tornam turbulentas.

Chegar ao destino, descobrir novos conhecimentos e contribuir para o campo de estudo são conquistas celebradas por aqueles que se dispõem a trilhar esse caminho. Contudo, a jornada acadêmica não termina com a conclusão de uma pesquisa. O fim de uma investigação marca o início de outra. A problemática evolui, novos horizontes se revelam e o pesquisador, impulsionado por sua inquietação intelectual, segue explorando.

Nesse sentido, como destaca Ribeiro (2022), “[...] a problemática é o lugar da expressão daquilo que, no universo descrito pelo pesquisador, causa o problema [...]” (p. 08). Ou seja, o pesquisador não se limita a identificar um problema, mas busca compreender suas causas e consequências, explorando seu contexto para uma análise aprofundada. Esse processo exige coragem e determinação, pois envolve revisitar caminhos já percorridos, entender os métodos utilizados e avaliar os resultados obtidos, sempre com o olhar atento à inovação e à abertura de novas rotas.

Na construção desta pesquisa, consideramos diversos elementos para a formulação da problemática. Tivemos o cuidado de não apenas escolher um tema relevante, mas também utilizar uma linguagem clara e precisa, estabelecendo questões de pesquisa tanto gerais quanto específicas, e delimitando os objetivos. Esses passos iniciais são fundamentais para o desenvolvimento de competências críticas, reflexivas e criativas, permitindo uma análise aprofundada dos conhecimentos produzidos em nossa área de interesse, o que proporciona respostas às questões emergentes da realidade que nos inquietam (Ribeiro, 2022).

Assim, convido você a mergulhar comigo em minha trajetória acadêmica e profissional, na qual estabeleço uma relação com o objeto de pesquisa. Em seguida, na revisão sistemática de literatura, que permitirá analisar como o tema proposto tem sido explorado nas pesquisas científicas, destacando as contribuições existentes para o assunto e as lacunas que ainda precisam ser preenchidas por novos estudos. Na sequência, vamos imergir nas análises dos currículos dos Cursos *Stricto Sensu* da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), visando identificar o lugar que a formação para a docência na educação superior ocupa nesses documentos. Por fim, apresentaremos a questão de pesquisa, os objetivos, a relevância do estudo do ponto de vista pessoal, social e epistemológico e a relação da pesquisa com a Linha 2 do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEFS.

Vamos nadar juntos nas correntezas da problemática da pesquisa?

1.2 QUEM EU SOU? TECENDO IDENTIDADES EM TORNO DA TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL

[...] aprendemos com o vivido e que nossas trajetórias podem ser um marco de reflexão [...] (Cunha, 2015, p. 174).

A partir do pensamento da educadora Maria Isabel da Cunha, expresso por meio deste texto minha trajetória de vida, que me leva a refletir sobre como minhas vivências se entrelaçam com o meu objeto de pesquisa. Cunha (2015) destaca como a memória tem sido cada vez mais utilizada nas ciências humanas, especialmente na educação, como uma ferramenta para reflexão. Com o tempo e influenciados por mudanças de paradigma, entendemos que a forma como percebemos o mundo é moldada pela nossa subjetividade e que a história desempenha um papel fundamental na formação do nosso conhecimento.

Aprendemos com nossas experiências, e nossas histórias pessoais servem como base para a reflexão. A vida parece ser uma sequência de histórias, e contar essas histórias é essencial para a nossa humanização. Afinal, todos os eventos humanos são moldados por contextos históricos e culturais específicos e não ocorrem de maneira aleatória. “[...] Portanto reconheço que meu exercício de memória passa pela coragem e pelo coração, marcado pelos afetos e limites com que retomo o vivido” (Cunha, 2015, p. 174).

QUEM EU SOU?

Quem eu sou?
Dizem que nasci da aflição
E me reinventei de euforia;
Sou guiado pela razão
Em devaneio e fantasia.

Quem eu sou?
Alguns dizem que sou o criacionismo
Fruto de Eva e Adão;
Outros falam que sou o evolucionismo
Natural de uma adaptação.

Quem eu sou?
Sou um segurança fardado,
Sou um ladrão idolatrado;
Já fiz parte da polícia,
Hoje me junto com a milícia.

Quem eu sou?
Sou um cidadão do interior
Monarca para a elite Classe A
“Cabra da peste sim, senhor”;
Do meu sotaque, melhor não há.

Quem eu sou?

Já fui vítima da intolerância,
Mas já pratiquei muito preconceito.
Dos hipócritas, quero distância;
Dos diferentes, o respeito.

Quem eu sou?
Vivo na sujeira do calçadão,
Onde observo toda a nobreza;
Isento de qualquer atenção,
Só levo na cara a dureza.

Quem eu sou?
Sou um político honesto,
Mas deixei a nação no sufoco;
Eu digo que tem muito,
E o povo diz que tem pouco.

Quem eu sou?
Sou aquele que tem fome,
E ninguém dá o que comer.
Sou aquele que tem sede,
E ninguém dá o que beber.

Quem eu sou?
Será que sou um lixeiro?
Ou será que sou um doutor?
Só trabalho por dinheiro?
Ou trabalho por amor?

Quem eu sou?
Sou da terra onde canta o sabiá,
Sou da terra onde há um canto pra cantar.
Da minha voz sai um ar de ilusão,
Talvez uma fé sem convicção.

Quem eu sou?
Sou a música e a pintura,
Sou o frevo e o maculelê.
Sou diversidade e sou cultura;
Algo que nesse mundo quer viver.

Quem eu sou?
Nesse mundo de corrupção,
Onde tudo já se tornou tradição,
Dizer quem eu sou,
Ah! Não é fácil não!

Posso ser as duas faces da vida:
Tanto a prisão, quanto a libertação.
Faço parte dessa pátria garrida,
Onde a arte se tornou expressão.

Quem eu sou, quem você é
Isso nunca saberemos;
O que nos define é a fé
A fé de que sempre lutaremos...

Lutaremos por respeito...
Lutaremos pela diversidade...
Lutaremos pelo direito...
Lutaremos pela igualdade.

Quem eu sou?
Sem respostas iremos ficar.
Mas o que importa?
Nesse mundo de hipócritas,
Só é feliz quem sabe sonhar.

Talvez vocês estejam se perguntando o que esse poema tem a ver com a minha dissertação. Pois bem, este poema foi escrito por mim em 2016, com coautoria do meu colega de classe Rafael Ramon, quando estávamos no segundo ano do ensino médio, para concorrer no projeto Tempos de Arte Literária (TAL). Este projeto, desenvolvido pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia desde 2009, configura-se como o maior projeto de arte literária com a juventude estudantil, marcando um novo tempo na história da educação baiana, nos processos educativos, nas experiências criativas e na formação literária e cultural dos estudantes da rede estadual de ensino.

Além do TAL, existem outros projetos que visam estimular o desenvolvimento do pensamento crítico por meio da arte. Com esse poema, e através de um processo seletivo, eu representei meu NTE 03 - Seabra na final em Salvador. O projeto ocorre em três fases: local, regional e estadual.

E por que trago este poema para minha dissertação? Desde muito pequena, sempre me encantei pela arte, seja na escrita, na dança ou na expressão. Sempre me incomodei com as injustiças que sufocam a nossa sociedade. Escrever, para mim, é um ato de coragem, um enfrentamento da realidade e uma tentativa de dar a ela um sentido mais poético. A poesia me mostra que letras, sílabas, frases, textos, artigos e livros têm vida, e que eu posso dar um sentido mais humano para uma vida que frequentemente me diz que não é possível sonhar. Sonhar, afinal, não deveria ser uma condição apropriada para uma menina filha de mãe solo, que luta todos os dias para nos fazer crescer humanamente.

Na poesia, encontrei um refúgio para humanizar a vida. Foi a partir desse ponto que desabafei com minha orientadora sobre meu desejo de incorporar a poesia em minha dissertação. Mas como fazer isso? Como se desprender, mesmo que de forma sutil, da linguagem acadêmica que a academia nos oferece? Como sair da gaiola que aprisiona e alcançar voos livres pelo mundo da imaginação?

Confesso que trazer essa proposta para a pós-graduação não tem sido uma tarefa fácil. A graduação não apenas me colocou em uma gaiola, mas também cortou minhas asas. Aquela menina que amava escrever sobre a vida de forma poética foi, aos poucos, se apagando. No entanto, costumo dizer que, se regarmos com determinação e coragem a semente que vive dentro do coração que pulsa por liberdade, essa semente da imaginação começa a brotar novamente.

É nesse sentido que vejo na entrevista semiestruturada com indução de metáforas a possibilidade, mesmo que tímida, de trazer a linguagem com imagens, como na poesia, para minha dissertação de mestrado. Espero que esse processo regue aquela sementinha aprisionada na linguagem acadêmica e permita que ela cresça aos poucos, voltando a respirar o ar livre da imaginação.

Como mencionei anteriormente, sou filha de mãe solo, e, apesar das dificuldades, ela concluiu o ensino médio por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ela é minha maior inspiração. Mesmo com pouco conhecimento, sempre me incentivou a estudar. Minha educação e a da minha irmã sempre foram prioridades para ela. A escola foi um dos momentos mais significativos da minha vida, onde meus dias se tornavam mais alegres e repletos de propósito. Meus professores, como Anete e Amarildo, da educação básica, sempre me motivaram e depositaram esperança em mim. Via neles a maior referência de profissional que eu almejava ser um dia.

A docência sempre esteve ao meu lado. Desde pequena, ajudava meus primos e colegas nas tarefas de casa, e minha brincadeira predileta era “escolinha”, na qual eu era a professora. Aos 16 anos, fui convidada para trabalhar no “Mais Educação”, dando reforço de Português e Matemática para alunos do terceiro e quinto ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Antes disso, fui professora da Escola Bíblica Dominical (EBD). Estar com as crianças me fazia mais feliz e forte. Eu me encantava com o mundo fantástico de cada ser pequeno. Aos 17 anos, fui auxiliar de classe na Educação Infantil e professora de teatro em uma escola de tempo integral, onde trabalhava duas vezes por semana como oficineira.

Vocês podem estar se perguntando como, com tão pouca idade, eu já estava adentrando esses espaços sem uma formação acadêmica. Sou de uma cidade pequena na Chapada Diamantina, Andaraí-BA. Devido à falta de profissionais qualificados, os auxiliares de classe, por exemplo, não precisam ter ou estar cursando uma licenciatura. No entanto, mesmo

entendendo a complexidade daquele contexto, essa condição nunca me agradou. É por isso que busco uma qualificação para atuar em uma área que não foi uma falta de opção, mas uma escolha.

Essa escolha, no entanto, foi um fardo pesado. Durante o ensino médio, dizia que não sabia o que iria cursar, mas, na verdade, eu sabia. A docência era o que fazia meus olhos brilharem. A docência me fazia sorrir com os olhos, sentir o aroma das rosas nas dificuldades do dia a dia, amar o próximo e acreditar no poder transformador da educação. A docência me fazia falar com o coração.

No entanto, o sistema me fazia chorar lágrimas de cansaço. Ouvir constantemente frases como “professor só sofre”, “ninguém valoriza o professor”, “é muito trabalho e pouco dinheiro”, e “você não está doida de ser professora” me desmotivava e apagava a chama do meu sonho de ser docente. Aos poucos, comecei a internalizar que não deveria ser professora e a ter conflitos internos sobre querer me ver em outra profissão. Tentava todos os dias, ainda no terceiro ano do ensino médio, me imaginar em uma outra profissão, mas nada fazia meus olhos brilharem e meu coração bater mais forte.

Decidi então colocar minhas indecisões em oração e pedir orientação espiritual. Afinal, não se tratava apenas de uma escolha simples, mas da escolha da minha vida. Com o tempo, a experiência no chão da escola me confirmou que a docência era o meu destino, apesar das opiniões contrárias. Como nunca tive uma preferência específica, sempre me encantei por tudo um pouco e com a experiência na educação infantil, decidi cursar pedagogia e coloquei no Sistema de Seleção Unificada (Sisu) a Licenciatura em Pedagogia como primeira e segunda opção, para não ter dúvidas caso passasse nas duas.

Escolhi a UEFS devido ao incentivo do meu professor de matemática, Amarildo, que mencionei anteriormente. Quando estávamos no nono ano do Ensino Fundamental, ele nos trouxe para conhecer a universidade, e eu me encantei, colocando como meta estudar aqui um dia. Não foi fácil sair de uma cidade pequena para enfrentar uma cidade maior sem a família e sem suporte financeiro suficiente, mas era meu sonho, e decidi realizá-lo. Com muita ajuda, aqui estou.

Na UEFS, a paixão pela docência cresceu ainda mais. A oportunidade de participar da Iniciação Científica (IC) me aproximou da temática da formação de professores. O modo como os docentes ensinam na Educação Básica sempre me inspirou, e na Educação Superior não foi

diferente. Sempre me questionei sobre as práticas desses profissionais, pois a forma de ensinar deles revela suas concepções de educação. Muitos dos problemas que vivenciei através do Programa Residência Pedagógica (PRP) me levaram a questionar a formação desses docentes. Afinal, onde está o problema para que não tenhamos um processo de ensino e aprendizagem de qualidade? Existe um culpado? Aqui, não busco um culpado, mas percebo o quanto a formação desses profissionais influencia na qualidade das práticas.

É nesse sentido que a temática da formação de professores me atravessa e me faz concluir a formação inicial e buscar o mestrado para continuar meus estudos e tentar fazer a diferença na minha atuação como docente. E por que não entender melhor a formação desses profissionais que formam outros professores?

Surge assim a possibilidade de pesquisar sobre as contribuições do estágio de docência (tirocínio docente) para a formação de professores no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEFS. Afinal, temos hoje um programa de pós-graduação que se preocupa com a formação para a docência ou apenas prioriza a formação do pesquisador? Qual lugar a docência ocupa no currículo do PPGE? O estágio docente realmente traz contribuições significativas para a formação do futuro professor do ensino superior ou é visto apenas como uma etapa burocrática? São muitas as inquietações que me fazem questionar sobre essa temática e mostram sua relevância para a pesquisa em educação atualmente.

Permeada por esses questionamentos, a seguir, visando identificar como o tema desse trabalho vem sendo investigado nas pesquisas científicas, realizei uma revisão sistemática da literatura.

1.3 REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA: O QUE NOS DIZEM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS...

A revisão sistemática é uma metodologia, que de acordo com Hohendorff (2014), consiste em reunir e analisar estudos já publicados sobre um tema específico, com o objetivo de responder a questões específicas de pesquisa. Para realizá-la, é necessário ter um problema de pesquisa bem delineado, definir uma estratégia clara para localizar os estudos relevantes, estabelecer critérios rigorosos para decidir quais artigos serão incluídos ou excluídos da revisão, e avaliar minuciosamente a qualidade dos estudos selecionados.

Em consonância com isso, Costa; Zoltowski (2014) afirmam que a revisão sistemática é um método que otimiza a busca por resultados, permitindo encontrar o maior número possível de estudos de forma organizada. O objetivo dessa abordagem não é apenas apresentar uma lista cronológica ou uma descrição linear do tema, mas sim realizar uma análise profunda, crítica e abrangente do material revisado, proporcionando uma compreensão reflexiva sobre o assunto. Os autores elencam oito etapas básicas que podem servir como um guia durante todo o processo de construção desse trabalho, sendo eles:

1. delimitação da questão a ser pesquisada;
2. escolha das fontes de dados;
3. eleição das palavras-chave para a busca;
4. busca e armazenamento dos resultados;
5. seleção de artigos pelo resumo, de acordo com critérios de inclusão e exclusão;
6. extração dos dados dos artigos selecionados;
7. avaliação dos artigos;
8. síntese e interpretação dos dados (Akobeng, 2005 *apud* Costa e Zoltowski, 2014, p. 56).

Seguindo o guia apresentado por esses autores esta pesquisa foi realizada nas bases de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), e da Scientific Electronic Library Online (SciELO), abrangendo estudos publicados entre 2019 e 2023, utilizando os termos de busca: “estágio docente, formação de professores, pós-graduação”; “estágio de docência, formação de professores, ensino superior”; “tirocínio docente, formação de professores, pós-graduação”, empregando o indicador booleano “AND”. Foram selecionados 14 estudos que mais se aproximaram do nosso objeto de estudo, a saber: a contribuição do estágio de docência para a formação de professores na pós-graduação.

Como critérios de inclusão, foi estabelecido o recorte temporal de trabalhos publicados de 2019 a 2023. Além disso, foram considerados artigos, dissertações e teses disponíveis em língua portuguesa, sendo encontrados 5 artigos, 7 dissertações e 2 teses. Dos trabalhos analisados, a maioria foi desenvolvida nas regiões Sul e Sudeste. No total, cinco e sete em cada localização, respectivamente. Na região Nordeste foi encontrado apenas 1 trabalho. Já como critérios de exclusão foram desconsiderados trabalhos que discutem sobre o estágio de docência

nos contextos da graduação e da educação básica. Além disso, não foram consideradas publicações dos anos anteriores a 2019 e publicados em outro idioma que não a Língua Portuguesa. A seleção das pesquisas foi realizada mediante a leitura do título, resumo e palavras-chave. Confirma o Quadro 1.

Quadro 1– Estudos selecionados

AUTORES	TÍTULO	ANO	TIPO	PALAVRAS-CHAVE
OLIVEIRA; C. da. C. J. de.	A reconfiguração do engrama didático e pedagógico de mestrands no estágio de docência da pós-graduação <i>stricto sensu</i>	2023	Tese	Formação de professores; Pós-graduação; Formação docente; Estágio docente; Engrama didático; Engrama pedagógico.
TIROLI, L. G.; SANTOS, A. R. de J.	A formação didático-pedagógica de professores do ensino jurídico: análise sobre as percepções de docentes a respeito do estágio docente vivenciado no âmbito da pós- graduação <i>stricto sensu</i> em Direito	2023	Artigo	Formação de professores; Estágio docente; Ensino jurídico.

GARCIA, J. B.	Programas de pós-graduação na área das ciências biológicas: problematizando o espaço e o lugar da formação e do pensar para e sobre a docência Universitária	2022	Tese	Formação de Professores; Pedagogia Universitária; Estágio de Docência.
KRAUSPENHAR, J. E.	Formação de professores para a educação superior em saúde: contribuições do estágio de docência	2022	Dissertação	Docentes; Educação superior; Programas de pós-graduação em saúde.
NORDI, A. B. de A.; OGATA, M. N.; MACHADO, M. L. T.	Experiência de disciplinas do Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente na pós-graduação: reflexão e potência no ensino superior	2022	Artigo	Formação docente; Ensino superior; Metodologias ativas; Aprendizagem significativa.
COSTA, G. G.	Estágio de docência: um estudo de caso acerca dos conhecimentos profissionais e da identidade docente em um programa de pós-graduação a partir da perspectiva dos estudantes	2020	Dissertação	Conhecimento profissional; Conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK); Formação de professores
LIMA, J. O. G. de; LEITE, L. R.	O estágio de docência como instrumento formativo do pós-graduando: um relato de experiência	2020	Artigo	Estágio profissional; Estudante de pós-graduação; Formação de professores.

PEREIRA, A. L.	Estágio em ensino: a formação pedagógica dos professores da Educação Superior nos programas de pós-graduação vinculados à área das Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade Federal de Viçosa	2020	Dissertação	Estágio de docência; Pós-Graduação; Formação de professores; Ensino superior
FRANCISCO, W.; FRANCISCO, W. E.	Fomentando a Formação Docente de Pós-Graduandos Em Química: Um Estudo De Caso Na Disciplina De Estágio Docência	2021	Artigo	Internship; Professional identity; Teacher training; Post-graduation.
GEBARA, G. O.	O estágio de docência e sua contribuição para a formação pedagógica de docentes universitários em um curso de pós-graduação <i>stricto Sensu</i>	2021	Dissertação	Estágio de docência; Docência universitária; Formação pedagógica no ensino superior; Discurso do Sujeito Coletivo.
MIRANDA, R. V. DE.	A formação do professor universitário: contribuições dos programas de pós-graduação em educação em minas Gerais	2021	Dissertação	Estágio de docência; Docência universitária; Formação pedagógica no ensino superior; Discurso do Sujeito Coletivo.
ALVES, L. R. Et al.	Reflexões sobre a formação docente na pós-graduação.	2019	Artigo	Prática Profissional; Docentes de Enfermagem; Educação de Pós-Graduação em Enfermagem.

FERREIRA, L. V.	O estágio docência e a formação pedagógica na área contábil: competências docentes adquiridas na pós-graduação	2019	Dissertação	Estágio docência; Competências docentes; Formação docente
RIBEIRO, M. F. de B. S.	Formação pedagógica nos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> da unioeste/campus cascavel pr: um estudo sobre o estágio de docência.	2019	Dissertação	Docência Universitária; Educação Superior; Pós-Graduação.

Fonte: Elaboração própria

Notamos que a maioria dos trabalhos selecionados nesta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com exceção de um estudo que segue um delineamento quali-quantitativo. Isso é significativo, pois a pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2008), permite que o pesquisador trabalhe com as experiências e vivências das pessoas, bem como aspectos do cotidiano. Essa abordagem considera estruturas e instituições como resultado da ação humana intencional, no qual a linguagem, símbolos, práticas, relações e objetos estão interligados e influenciados pela subjetividade humana.

Outra informação relevante está relacionada à seleção dos dispositivos usados para gerar os dados das pesquisas em apreço. Verificamos que a entrevista foi mais comum nos trabalhos analisados. A escolha frequente desse dispositivo em estudos sobre esse tema é significativa, pois, segundo Rollemberg (2013), as entrevistas são oportunidades para reflexão, discussão e construção ativa de identidades e significados, funcionando como eventos nos quais “entrevistador” e “entrevistado” constroem narrativas de vida e identidades sociais.

Assim, os estudos analisados abordam, de maneira diversa, o tema "Estágio de Docência nos Programas de Pós-Graduação e sua contribuição para a formação de professores". Tirolí; Santos (2023) enfatizam a escassez de orientações claras sobre a formação de professores para o ensino superior. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seus artigos 52, inciso II, e 66, delega principalmente aos cursos de mestrado e doutorado a responsabilidade por essa formação (Brasil, 1996). Contudo, a pós-graduação *stricto sensu* é majoritariamente

voltada para a pesquisa, resultando em poucas iniciativas direcionadas especificamente à formação docente, sendo o estágio em docência uma dessas raras estratégias.

Nesse contexto, Tiroli; Santos (2023) buscaram caracterizar as percepções e desvelar os significados atribuídos pelos professores de Direito sobre suas experiências com estágio docente durante seus cursos de mestrado e doutorado. Utilizando entrevistas com 90 professores do ensino superior no curso de graduação em Direito no Paraná, os autores concluíram que muitos veem o estágio como uma etapa burocrático-formal (31%) ou como um espaço de representação de modelos e antimodelos (18%). Apenas 9% consideram o estágio uma etapa formativa intencional, crítica e transformadora da prática docente.

Observamos uma tendência semelhante nos estudos de Lima; Leite (2020), que analisam a experiência de uma mestranda durante seu estágio de docência em um curso de licenciatura em Química. Os autores identificaram que, embora a experiência tenha contribuído significativamente para o desenvolvimento profissional da mestranda, ela não foi suficiente para uma formação completa.

Além disso, Francisco; Francisco Junior (2021) também reconhecem que uma única disciplina não é suficiente para abordar toda a complexidade do processo de formação docente. Conduzindo um estudo sobre o desenvolvimento do conhecimento docente e das características identitárias profissionais entre pós-graduandos em Química durante uma disciplina de Estágio de Docência e Metodologia de Ensino. Os resultados destacam a importância de uma formação docente inicial que vá além da simples transmissão de conteúdo. As atividades propostas são úteis e adaptáveis à realidade de diferentes programas de pós-graduação em Química, proporcionando aos alunos oportunidade de se desenvolverem como futuros professores universitários.

Em relação ao estudo de Nordi; Ogata; Machado (2022), os autores relatam uma experiência no Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente (PESCD) de um Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade (PPGCTS). A análise inclui diários de campo e destaca três principais desafios enfrentados pelos pós-graduandos: o conflito geracional com os estudantes, a aprendizagem empírica do papel docente e a frágil apropriação de conceitos educacionais. As disciplinas permitiram aos pós-graduandos desenvolverem uma análise crítica de seu papel social, gerir o processo educativo, aproximar-se de conceitos e estratégias educacionais e promover mudanças em suas práticas.

Destacando também as contribuições do estágio de docência para a formação dos professores, Alves et al. (2019) concluem que o primeiro contato dos pós-graduandos com a prática docente, através do estágio, é crucial para o desenvolvimento de uma visão crítica sobre o processo de ensino-aprendizagem. Esse programa promove a autonomia, a auto avaliação e a autorreflexão, enfatizando a necessidade de integrar experiências de estágio docente nos currículos de pós-graduação para garantir uma formação robusta e abrangente de professores.

Oliveira (2023) destaca a importância do estágio de docência como um momento crucial para a formação docente no ensino superior, sugerindo a necessidade de reformulações na estrutura dos programas de pós-graduação para melhor aproveitar essas oportunidades formativas. Garcia (2022) aborda questões críticas relacionadas à formação para a docência universitária nos Programas de Pós-Graduação em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), revelando uma fragilidade na formação pedagógica para a docência universitária, como percebido pelos pós-graduandos.

Além disso, Gebara (2021), em seu trabalho, que contou com a participação de 28 pós-graduandos, sugere que o ED tem um potencial substancial para contribuir com a formação pedagógica desses estudantes, destacando a relevância da obrigatoriedade do ED para bolsistas Capes/DS, conforme a Portaria MEC/CAPES nº 76/2010. Pereira (2020) revela que os estágios investigados nas áreas de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade Federal de Viçosa (UFV) contribuem significativamente para a iniciação à docência, especialmente ao aperfeiçoar os pós-graduandos com habilidades práticas necessárias para a profissão, destacando a importância da orientação adequada no processo formativo.

De acordo com Costa (2020), a partir de questionários e entrevistas semiestruturadas com 72 estudantes, muitos discentes de pós-graduação em Química se sentem despreparados para a docência. As narrativas dos participantes indicam que, apesar do potencial formativo do PED, há uma falta de clareza quanto aos objetivos e finalidades do programa.

Já Ribeiro (2019), em sua pesquisa de caráter bibliográfico e de campo, envolvendo questionários aplicados a pós-graduandos que realizaram estágio entre 2015 e 2017, conclui que, apesar do estágio de docência ser uma experiência formativa significativa, apresenta fragilidades em sua estruturação e organização, apontando para a necessidade de melhorias em tais setores.

Miranda (2021) foca nos programas de pós-graduação em Educação (PPGEs) do Estado de Minas Gerais, sugerindo que, embora os programas tenham potencial para contribuir na formação docente, há necessidade de maior investimento em atividades práticas que integrem teoria e prática de maneira mais efetiva. Ferreira (2019), adotando uma abordagem quali-quantitativa, revela que o estágio de docência é valorizado por contribuir significativamente para a formação pedagógica, especialmente para iniciantes, sugerindo que essa prática pedagógica é importante para a formação completa de um docente.

Por fim, Krauspenhar (2022) discute a formação docente para a educação superior em saúde, destacando o estágio de docência como uma oportunidade formativa de suma importância. As fragilidades do estágio de docência foram identificadas como a redução à prática de ensino e o breve período de tempo dedicado a essa atividade.

Esses estudos indicam uma convergência na valorização do estágio de docência como uma ferramenta essencial para a formação pedagógica, embora apontem diversas fragilidades e necessidades de melhorias nos programas de pós-graduação para que essa formação seja mais efetiva e abrangente.

Assim, essa revisão da literatura nos permitiu conhecer as pesquisas que abordam a contribuição do estágio de docência para a formação de professores na pós-graduação, publicadas nas bases de dados ANPED, CAPES e SciELO entre 2019 e 2023. Considerando este recorte temporal e a relevância do tema para a formação docente no ensino superior, observamos que ainda são escassos os estudos que exploram a formação pedagógica dentro dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*.

A maioria dos trabalhos encontrados se concentra nas regiões Sul e Sudeste do Brasil, refletindo uma distribuição geográfica desigual da produção científica sobre o tema. Reconhecemos, ainda, a importância de intensificar as pesquisas sobre o tema na Região Nordeste do Brasil, onde a UEFS está localizada. Além disso, a maior parte dos estudos adota uma abordagem qualitativa, utilizando entrevistas como principal método de coleta de dados. Esta escolha metodológica é significativa, pois permite uma compreensão mais profunda das experiências e vivências dos participantes, bem como dos contextos específicos de cada programa de pós-graduação.

Os estudos analisados revelam que o estágio de docência é uma prática formativa importante, mas que ainda enfrenta desafios significativos. Muitos pós-graduandos percebem o

estágio como uma etapa burocrática ou apenas uma formalidade, o que indica a necessidade de uma reestruturação e valorização dessa experiência. É evidente a necessidade de um maior investimento em programas de formação pedagógica que integrem o ensino e a pesquisa, preparando os futuros docentes não apenas como pesquisadores, mas também como educadores qualificados.

Também foi possível identificar que a legislação atual, como a LDB, delega a responsabilidade da formação docente aos cursos de mestrado e doutorado, mas há uma lacuna significativa na implementação prática dessas diretrizes. A formação pedagógica ainda é insuficiente e, muitas vezes não atende às necessidades específicas da docência no ensino superior.

Por fim, enfatizamos a pertinência da realização de outras pesquisas sobre a importância do estágio de docência nos cursos de Pós-Graduação, pois elas poderão incentivar a reflexão de estudantes, professores e gestores de tais Programas sobre a importância do estágio de docência na formação pedagógica dos futuros professores universitários, de modo a favorecer a mudança da legislação e da prática de tais programas. Dessa forma, este estudo pode servir de base para novos trabalhos que busquem aprimorar as práticas formativas e promover uma integração mais equilibrada entre ensino e pesquisa nos programas de pós-graduação.

A seguir, buscamos, por meio da análise dos currículos dos Cursos *Stricto Sensu* da UEFS, compreender qual lugar a formação para a docência ocupa nesses documentos que orientam as ações técnicas e pedagógicas desses cursos.

1.4 CUPAÇÕES INVISÍVEIS? A FORMAÇÃO PARA DOCÊNCIA TECIDA NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS *STRICTO SENSU* DA UEFS – O QUE REVELAM OS DOCUMENTOS

No contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), a proposta curricular articula-se em torno do princípio fundamental de equilibrar a unidade e a diversidade dentro das práticas acadêmicas. Esse princípio busca fomentar a autonomia intelectual dos pesquisadores ao mesmo tempo em que valoriza a singularidade dos diálogos acadêmicos, configurando-se como uma condição essencial para a renovação do conhecimento e para o estabelecimento de uma cultura intelectual baseada no diálogo entre diferentes perspectivas.

A organização curricular do PPGE está estruturada em quatro categorias principais de atividades, conforme delineado no Regimento do Programa (2018): disciplinas obrigatórias e optativas, pesquisa orientada, estágio de docência e qualificação e defesa de dissertação. Essas atividades compõem o cerne da formação dos pós-graduandos, assegurando um desenvolvimento acadêmico que alia rigor teórico à flexibilidade necessária para atender às demandas individuais de pesquisa.

O cumprimento dos créditos, um total de 35, é distribuído entre várias atividades: 12 créditos em disciplinas obrigatórias, 3 créditos em disciplinas optativas, 12 créditos em atividades de Pesquisa Orientada (distribuídos em três etapas de 4 créditos cada), 2 créditos para a qualificação do projeto e parte da dissertação, e 6 créditos para a apresentação e defesa da dissertação. O Artigo 32 do Regimento do Programa também destaca a obrigatoriedade de um estágio de docência para discentes sem experiência docente no ensino superior, correspondendo a 3 créditos adicionais.

No quadro a seguir, elaborado a partir das informações disponibilizadas no site do PPGE-UEFS, apresenta-se a distribuição de créditos das disciplinas:

Quadro 2– Distribuição de créditos das disciplinas

COMPONENTES OBRIGATÓRIOS		CH E CREDITAÇÃO	PERÍODO LETIVO RECOMENDADO
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS	Metodologia da Pesquisa em Educação	60h/4 créditos	1
	Teorias da Educação	60h/4 créditos	2
	Estado, Sociedade e Educação (obrigatória para a linha 1)	60h/4 créditos	1
	Formação de professor, profissionalidade docente e Currículo (obrigatória para linha 2)	60h/4 créditos OBS.: disciplina nova, não tem código ainda	1
	Cultura e Educação (obrigatória para a linha 3)	60h/4 créditos	1
	Pesquisa Orientada 1	60h/4 créditos	1

ATIVIDADES CURRICULARES OBRIGATÓRIAS	Pesquisa Orientada 2	60h/4 créditos	2
	Pesquisa Orientada 3	60h/4 créditos	3
	Estágio de Docência (obrigatório para pós-graduandos sem experiência comprovada de docência na educação superior em cursos de graduação presenciais)	45h/3 créditos	2
	Qualificação de Projeto e de texto de dissertação em andamento	2 créditos	Data limite até o final do 15º mês, a partir do início das atividades letivas
	Defesa de dissertação	6 créditos	Até 24º mês, a partir do início das atividades letivas, observando o artigo 29, podendo ser prorrogado até 30 meses
DISCIPLINAS OPTATIVA	Ver lista abaixo, incluindo a opção de validar como optativa alguma disciplina obrigatória específica da linha à qual o estudante não está vinculado	45h/3 créditos	2
	Pesquisa Orientada 4	OBS.: Para manutenção do vínculo do estudante com o PPGE- não tem carga horária, não tem crédito e não tem Ementa	5 (casos excepcionais de 30 meses)
Creditação total: 35 créditos (+3 de Estágio de Docência)			

Disciplinas obrigatórias: 180 h; 12 créditos

Disciplinas optativas: 45 h; 3 créditos

Pesquisa orientada: 180 h; 12 créditos

Qualificação do projeto e 1/3 da dissertação: 2 créditos

Defesa da dissertação: 6 créditos

Estágio de Docência: 45 h; 3 créditos

Carga horária mínima total: 405 horas (+3 de estágio de Docência) = 450h

Fonte: Elaboração própria a partir de informações disponibilizadas no site da UEFS, 2024

No que se refere às disciplinas obrigatórias específicas por linhas, as mesmas desempenham um papel crucial na formação dos discentes, oferecendo uma base sólida que reflete as particularidades de cada campo de estudo. A organização dessas disciplinas permite uma especialização direcionada, ao mesmo tempo em que mantém a flexibilidade para que os estudantes de outras linhas possam integrar conhecimentos transversais em suas pesquisas. São elas:

- **Estado, Sociedade e Educação**

Essa disciplina, obrigatória para a Linha 1 e optativa para as Linhas 2 e 3, oferece uma análise crítica das relações entre o Estado, a sociedade e a educação nos contextos sócio-históricos brasileiros. A ementa aborda as concepções de Estado e educação, além das questões sociais que influenciam os processos educacionais em diferentes territórios. Os debates sobre o público e o privado, as relações de poder, os direitos sociais e a participação também são centrais nesta disciplina. Com 60 horas de carga horária e correspondendo a 4 créditos, essa disciplina proporciona aos discentes da Linha 1 uma compreensão aprofundada das interações entre as estruturas estatais e as práticas educacionais.

- **Formação de Professor, Profissionalidade Docente e Currículo**

Voltada especialmente para os discentes da Linha 2, esta disciplina é obrigatória para essa linha e optativa para as Linhas 1 e 3. Com uma carga horária de 60 horas e 4 créditos, ela explora os diversos aspectos da formação docente, desde seu histórico até as políticas públicas envolvidas. A ementa enfoca a identidade, os conhecimentos e o desenvolvimento profissional do docente, bem como a mediação pedagógica e a construção do conhecimento escolar. A

disciplina promove uma reflexão crítica sobre o currículo e sua articulação com a prática docente, explorando a complexidade das relações entre ensino e aprendizagem, e o vínculo entre teoria e prática na educação básica e superior.

- **Cultura e Educação**

Para os estudantes da Linha 3, esta disciplina é obrigatória e se concentra nas relações entre cultura e educação, sendo optativa para as Linhas 1 e 2. Com 60 horas e 4 créditos, a disciplina aborda as concepções de cultura, a produção de símbolos e significados, e as práticas educativas em contextos escolares e não escolares. A escola é analisada como um ambiente etnográfico, onde se investigam as relações de gênero e identidades socioculturais. A ementa também inclui o estudo das categorias de gênero, raça/etnia, idade, classe, sexualidade, e diversidade/diferença na prática educativa, oferecendo aos discentes uma compreensão crítica das interações culturais dentro dos processos educacionais.

Em resumo, as disciplinas obrigatórias específicas por linha de pesquisa no PPGE da UEFS estão desenhadas para proporcionar aos discentes uma formação robusta e especializada, que alinha as necessidades de cada campo de pesquisa com as demandas atuais da sociedade e da educação. Essas disciplinas não apenas aprofundam o conhecimento específico das linhas, mas também incentivam uma visão holística e crítica, essencial para a formação de pesquisadores capazes de contribuir de forma significativa para o campo educacional.

No entanto, percebe-se que apenas a disciplina da Linha 2 tem, em sua proposta curricular, abordagens teóricas que possibilitam contribuições para a formação do professor universitário no que diz respeito aos aspectos didáticos e metodológicos. As outras linhas têm como foco central discussões que visam à formação do pesquisador.

Já as disciplinas optativas, nota-se que apenas uma delas “Docência universitária” tem em sua proposta curricular o foco na prática docente no ensino superior. Confira abaixo quais são as disciplinas optativas ofertadas pelo PPGE:

1. Estado, sociedade e educação (obrigatória para a linha 1, optativa para as linhas 2 e 3) – 60 horas, 4 créditos
2. Formação de professor, profissionalidade docente e currículo (obrigatória para a linha 2, optativa para as linhas 1 e 3) - 60 horas, 4 créditos

3. Cultura e educação (obrigatória para a linha 3, optativa para as linhas 1 e 2) – 60 horas, 4 créditos
4. Currículo e cultura (45 horas, 3 créditos)
5. Docência universitária (45 horas, 3 créditos)
6. Educação, ambiente e sociedade (45 horas, 3 créditos)
7. Formação de professor e diversidade cultural (45 horas, 3 créditos)
8. História da educação e trajetória da escolarização na Bahia (45 horas, 3 créditos)
9. História da educação em desenho (45 horas, 3 créditos)
10. Infância e educação (45 horas, 3 créditos)
11. Juventude e educação (45 horas, 3 créditos)
12. Movimentos sociais e educação (45 horas, 3 créditos)
13. Políticas sociais e educação (45 horas, 3 créditos)
14. Representações sociais e educação (45 horas, 3 créditos)
15. Tópicos especiais em educação I (45 horas – 3 créditos)
16. Tópicos especiais em educação II (45 horas – 3 créditos)

As optativas ofertadas pelo PPGE permitem que os estudantes ampliem seus conhecimentos em áreas específicas, complementando, nesse sentido, a formação obrigatória. Percebe-se, contudo, que essas disciplinas, em sua maior parte, atendem aos interesses e às necessidades particulares de pesquisa dos discentes. Não há, nesse sentido, na proposta curricular do PPGE, espaços significativos para a formação didática e metodológica do professor universitário.

Neste momento, analisaremos outros mestrados ofertados pela UEFS, visando compreender, de maneira mais geral, como tais programas concebem a formação para a docência do pesquisador que poderá atuar como docente da educação superior. Observa-se, assim, se há preocupação com os aspectos didáticos e metodológicos da docência universitária.

Na UEFS, atualmente são ofertados os seguintes Cursos Stricto Sensu: Mestrado

Profissional em Enfermagem; Mestrado Profissional em Saúde Coletiva; Programa de Pós-Graduação em Astronomia (Mestrado Profissional); Programa de Pós-Graduação em Biotecnologia; Programa de Pós-Graduação em Botânica; Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação; Programa de Pós-Graduação em Ciências Farmacêuticas; Programa de Pós-Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade; Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Evolução; Programa de Pós-Graduação em Educação; Programa de Pós-Graduação em Engenharia Civil e Ambiental; Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática; Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos; Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários; Programa de Pós-Graduação em História; Programa de Pós-Graduação em Modelagem em Ciências da Terra e do Ambiente; Programa de Pós-Graduação em Planejamento Territorial (Mestrado Profissional); Programa de Pós-Graduação em Recursos Genéticos Vegetais; Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva.

Após a análise da estrutura curricular de todos os cursos, foi possível constatar que aqueles na modalidade *Stricto Sensu* ofertam estágio de docência, exceto o Programa de Pós-Graduação em História e os Mestrados Profissionais, sendo eles: Mestrado Profissional em Enfermagem; Mestrado Profissional em Saúde Coletiva e o Programa de Pós-Graduação em Planejamento Territorial. No entanto, é importante frisar que o Estágio de Docência no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação; Programa de Pós-Graduação em Recursos Genéticos Vegetais e no Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários, é ofertado como atividade optativa. Sendo que no Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários “apesar de Estágio Docência ser considerado Atividade Optativa, tem caráter obrigatório para os alunos bolsistas do Programa, porém não há creditação para estes, apenas o registro de cumprimento de carga horária” (UEFS, 2024).

Ficou evidente que apenas quatro programas destacam a formação do professor universitário mais diretamente: O Programa de Pós-Graduação em Botânica (Disciplina optativa: BOT020 - METODOLOGIA DO ENSINO EM BOTÂNICA- 75 h); que apresenta uma carga horária robusta; Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática (Disciplina optativa: Docência Universitária- 60 h); evidenciando, de igual forma, uma carga horária significativa. O Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva (Disciplina obrigatória: Didática Aplicada à Saúde- 30 h); que embora a carga horária seja mais reduzida que as anteriores, o programa apresenta uma coordenação de estágio que se encarrega da distribuição

dos mestrandos entre professores regentes e, ao final, realiza reuniões com os pós-graduandos para trocas de experiências. E por fim, o Programa de Pós- Graduação em Astronomia-Mestrado Profissional (Disciplinas obrigatórias: AST 304 - DESENVOLVIMENTO E PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO; AST 305 – PRÁTICA PROFISSIONAL - 45 h. Disciplina optativa: AST 309 - ASTRONOMIA NOS MATERIAIS PEDAGÓGICOS- 30h).

Confira no Quadro 3 abaixo com mais detalhes:

Quadro 3- Cursos que ofertam estágio docente, disciplinas de formação para a docência e que não ofertam estágio docente nem disciplinas de formação para a docência.

CURSOS QUE OFERTAM O ESTÁGIO DOCENTE	CURSOS QUE OFERTAM DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO PARA DOCÊNCIA	CURSOS QUE NÃO OFERNAM DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NEM ESTÁGIO DOCENTE
-Programa de Pós Graduação em Biotecnologia -Programa de Pós Graduação em Ciência da Computação (atividade curricular optativa) -Programa de Pós Graduação em Ciências Farmacêuticas -Programa de Pós Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade -Programa de Pós Graduação em Ecologia e	- Programa de Pós Graduação em Botânica (Disciplina optativa: BOT020 - METODOLOGIA DO ENSINO EM BOTÂNICA - Ativa- 75h). -Programa de Pós Graduação em Ensino de Matemática (Disciplina Optativa: Docência Universitária- 60 h) -Programa de Pós Graduação em Saúde Coletiva (Disciplina Obrigatória: Didática Aplicada à Saúde- 30 h).	-Mestrado Profissional em Enfermagem -Mestrado Profissional em Saúde Coletiva -Programa de Pós-Graduação em História -Programa de Pós-Graduação em Planejamento Territorial (Mestrado Profissional)

Evolução -Programa de Pós Graduação em Engenharia Civil e Ambiental -Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos -Programa de Pós Graduação em Estudos Literários (“Apesar de Estágio Docência ser considerado Atividade Optativa, tem caráter obrigatório para os alunos bolsistas do Programa, porém não há creditação para estes, apenas o registro de cumprimento de carga horária”- UEFS, 2025). -Programa de Pós Graduação em Recursos Genéticos Vegetais (atividade curricular optativa) -Programa de Pós-Graduação em Astronomia (Mestrado Profissional)	-Programa de Pós-Graduação em Astronomia-Mestrado Profissional (Disciplinas Obrigatórias: AST 304 - DESENVOLVIMENTO E PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO; AST 305 – PRÁTICA PROFISSIONAL - 45 h. Disciplina Optativa: AST 309 - ASTRONOMIA NOS MATERIAIS PEDAGÓGICOS- 30h)	
--	---	--

- Programa de Pós-Graduação em Modelagem em Ciências da Terra e do Ambiente		
---	--	--

Fonte: Elaboração própria

Tais análises evidenciam as lacunas existentes nos currículos dos Cursos *Stricto Sensu* da UEFS para a formação da docência. Mostrando que o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), mesmo ofertando uma disciplina optativa: Docência Universitária, sua carga horária é pequena (45 h) se comparada ao Programa de Pós-Graduação em Botânica, em que a disciplina BOT020 - METODOLOGIA DO ENSINO EM BOTÂNICA tem 75 h e o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática em que a disciplina- Docência Universitária tem 60 h.

Assim, fica evidente que a formação para a docência nos currículos dos *Cursos Stricto Sensu* da UEFS ocupa lugares de menor importância que os demais componentes ligados aos conteúdos específicos do campo científico e da pesquisa. Remetendo-nos especificamente ao PPGE, que é o lócus dessa pesquisa, ofertar apenas uma disciplina de caráter optativa (Docência Universitária), com carga horária de 45 h, não possibilita que todos os estudantes tenham essa experiência formativa para a docência.

Com base na problemática que vimos construindo até aqui, temos condições de traçar os objetivos geral e específicos, assim como a relevância epistemológica e social da investigação.

1.5 PROBLEMA DA PESQUISA E SEUS OBJETIVOS

As trajetórias acadêmicas e profissionais contadas anteriormente, bem como as lacunas identificadas na revisão sistemática de literatura e a análise da estrutura curricular dos Cursos *Stricto Sensu* da UEFS, conduziram à formulação do seguinte problema de pesquisa: Quais as implicações da Organização Curricular do PPGE e do estágio de docência nas aprendizagens da docência por parte dos/das mestrandos/as? Visando responder a esta questão, foram definidos os seguintes objetivos:

1.5.3 Objetivo geral

Compreender as implicações da organização curricular e do estágio docente nas aprendizagens de mestrandos do PPGE-UEFS sobre a docência.

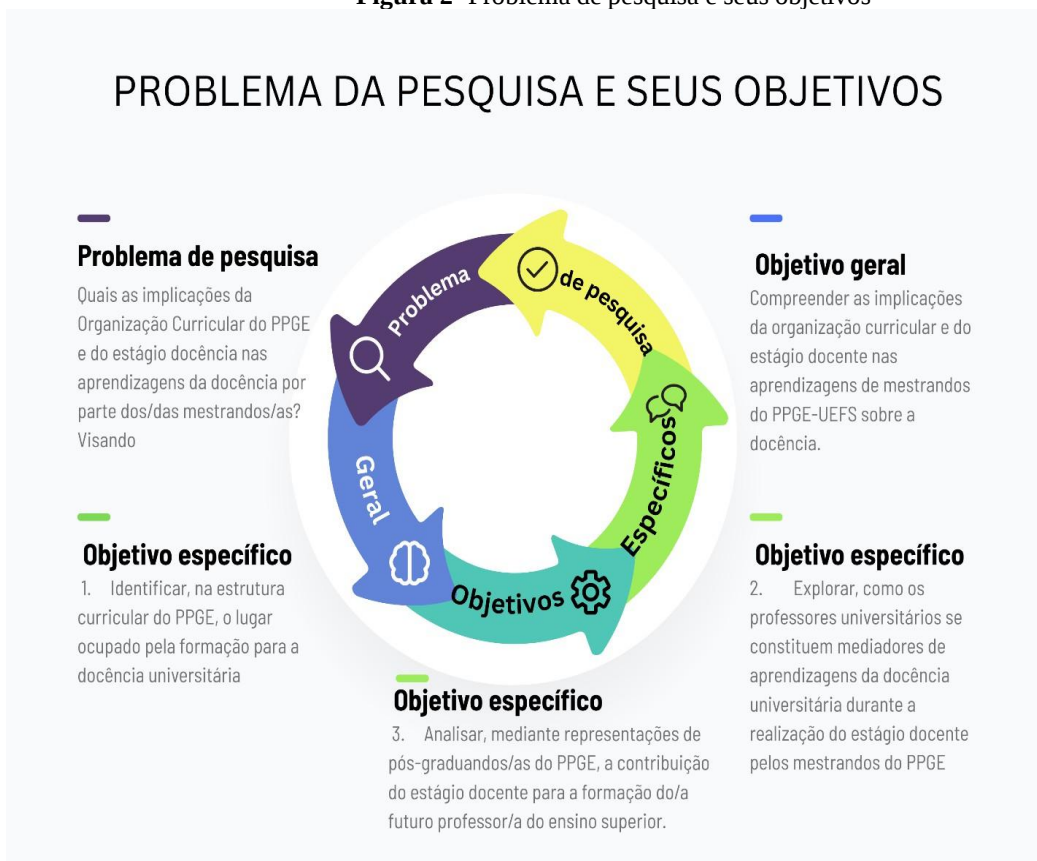
1.5.4 Objetivos específicos

Identificar, na estrutura curricular do PPGE, o lugar ocupado pela formação para docência universitária;

Explorar, como os professores universitários se constituem mediadores de aprendizagens da docência universitária durante a realização do estágio docente pelos mestrandos do PPGE;

Analisar, mediante representações de pós-graduandos/as do PPGE, a contribuição do estágio docente para a formação do/a futuro professor/a do ensino superior.

Figura 2- Problema de pesquisa e seus objetivos



Fonte: Elaboração própria

Esta pesquisa é relevante para o campo pessoal, social e epistemológico, por várias razões. Do ponto de vista pessoal, conhecer o que pensam Mestrandos acerca da contribuição do estágio de docência para suas aprendizagens sobre a docência oportunizará revisitar conceitos, reconstruir concepções, refletir e ressignificar a papel desse momento na minha formação profissional.

Do ponto de vista social, a pesquisa sobre o estágio de docência é fundamental para a qualidade da educação, tendo em vista que os professores desempenham um papel crucial na formação de cidadãos críticos, responsáveis e capazes de enfrentar os desafios da sociedade contemporânea. Ao investigar como o estágio contribui para a preparação do docente na educação superior, esta pesquisa pode fornecer dados valiosos sobre como aprimorar os programas de formação, possibilitando que os futuros professores estejam mais bem preparados para atender às demandas sociais. A pesquisa também pode influenciar políticas públicas educacionais, promovendo a valorização e o fortalecimento do estágio de docência como uma prática essencial na formação dos educadores, trazendo contribuições significativas não apenas para o PPGE, locus desta pesquisa, como também outros programas *stricto sensu*.

Esta pesquisa, do ponto de vista epistemológico, pode enriquecer o entendimento teórico sobre os processos de formação docente, especificamente no contexto de programas de pós-graduação. Ao explorar as experiências e aprendizados adquiridos durante o estágio de docência, a pesquisa pretende contribuir para o desenvolvimento de novas teorias sobre as práticas pedagógicas e os saberes docentes. Além disso, pode ampliar as discussões acadêmicas sobre a importância dos estágios de docência, trazendo à luz novas perspectivas e abordagens que podem ser incorporadas à teoria educacional. A análise dos resultados pode também fornecer bases e questionamentos para futuras pesquisas e debates no campo da educação, reforçando a importância do estágio docente na formação de professores.

Ressaltamos que esta pesquisa está vinculada aos estudos da Linha de pesquisa 2-Currículo, formação e práticas pedagógicas, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana- PPGE/UEFS. Vale destacar, por fim, que a pesquisa está vinculada a uma pesquisa maior, intitulada “Relação professor-estudante na Universidade”, na qual tem aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UEFS mediante Parecer nº 3.413.070 e recebe o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Finalizamos, assim, o capítulo 1, e vamos juntos nadar no capítulo 2, no qual será explanado o caminho metodológico da pesquisa.

CAPÍTULO 2

CAMINHOS METODOLÓGICOS: UMA TRILHA ACESSÍVEL

Figura 3- Rio Coisa Boa/Andaraí-Ba



Imagem cedida por Franca Astete, 2025

Naquele dia eu estava um rio.

O próprio.

Achei em minhas areias uma concha. A concha trazia clamores do rio.

Mas o que eu queria mesmo era de me aperfeiçoar quanto um rio.

Queria que os passarinhos do lugar escolhessem minhas margens para pousar.

E escolhessem minhas árvores para cantar.

Eu queria aprender a harmonia dos gorjeios

(Barros, 2015, p. 33).

Uma trilha acessível, não significa que seu caminho seja sem obstáculos. Ao percorrê-la nos deparamos com pedras soltas, raízes expostas, bichos perigosos, desânimo, cansaço. Há momentos em que a trilha desaparece sob a vegetação densa. Nesses trechos, nos deparamos com a necessidade de abrir caminho com as próprias mãos, desvendar novos percursos, redefinir nossas estratégias. São instantes de inovação e descoberta, onde o rigor e a criatividade se encontram para desbravar o desconhecido. Assim é o caminho metodológico: uma trilha acessível que, apesar de árdua e sinuosa, revela belezas ocultas e proporciona descobertas valiosas a cada passo, transformando o caminhante e expandindo os limites do saber.

Sob cada passo, há um rio, que deseja aperfeiçoar-se, atrair a vida para suas margens e aprender a “harmonia dos gorjeios”. Desfrutamos, portanto, da profunda harmonia entre o fluxo do rio e o caminho sinuoso da pesquisa.

Desse modo, convido você, neste capítulo, a trilhar comigo esse caminho. No início da caminhada, vamos nos deparar com os aspectos epistemológicos, situando o paradigma científico no qual esta pesquisa está fundamentada. À medida que avançamos, conheceremos o lócus, os(as) protagonistas da pesquisa e os aspectos éticos. Por fim, conheceremos os dispositivos escolhidos para a produção dos dados, bem como as aproximações com a Teoria Fundamentada nos Dados.

2.1 PRIMEIRO PASSO: OS ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS DA NOSSA TRILHA

Antes de iniciar a jornada pelo vasto território da pesquisa, é essencial que o explorador conheça a paisagem onde seus passos trilharão. Tal qual o andarilho que precisa estar em sintonia com o terreno e preparado para as adversidades do caminho, o pesquisador deve se posicionar no horizonte epistemológico que guiará seus estudos.

Neste percurso acadêmico, ancoramos nossa pesquisa no paradigma emergente. Este posicionamento é adotado em contraposição ao paradigma dominante, também conhecido como o paradigma da ciência moderna, cujas características e limitações serão discutidas a seguir, assim como os argumentos que fundamentam nossa escolha metodológica.

O paradigma dominante, tradicionalmente associado ao positivismo, valoriza a objetividade, a quantificação e a busca por leis universais e previsíveis. Este paradigma sustenta-se na premissa de que a realidade pode ser fragmentada em partes analisáveis e que o conhecimento é acumulativo e linear. A crença na neutralidade do observador e a separação

entre sujeito e objeto são também características centrais desse paradigma. Embora tenha proporcionado avanços significativos em diversas áreas, este modelo apresenta limitações quando aplicado a fenômenos sociais e educacionais, onde a subjetividade e a interconectividade dos elementos são mais evidentes. Vitkowski (2004) aborda a crescente crítica ao paradigma científico dominante, conhecido como cartesiano-newtoniano, destacando sua crise interna e suas limitações.

Este paradigma, que emergiu durante a revolução científica dos séculos XVI ao XVIII com figuras como Copérnico, Galileu, Descartes, Bacon e Newton, estabeleceu as bases do racionalismo científico, trazendo avanços significativos para a ciência e a tecnologia. No entanto, Vitkowski (2004) argumenta que essa mesma racionalidade, ao focar na análise das partes e na separação entre corpo e mente, promoveu uma visão unilateral e reducionista.

No contexto do século XVIII, esse enfoque da ciência moderna evoluiu e levou ao desenvolvimento das ciências sociais no século XIX. Inicialmente influenciadas pelo racionalismo cartesiano e pelo empirismo de Bacon, as ciências sociais adotaram o positivismo como uma filosofia predominante. Segundo o positivismo, o conhecimento científico é limitado às disciplinas formais (lógica e matemática) e às ciências empíricas, baseadas no modelo mecanicista das ciências naturais. Esse modelo foi amplamente adotado nas ciências sociais, embora duas correntes principais tenham surgido. A primeira buscava aplicar os princípios das ciências naturais ao estudo da sociedade, enquanto a segunda, embora inicialmente marginal, reivindicava um status epistemológico e metodológico próprio para as ciências sociais, reconhecendo a especificidade do ser humano em relação à natureza (Santos, 2002).

Essas duas perspectivas são frequentemente vistas como opostas: a primeira sendo associada a uma abordagem positivista e a segunda buscando se libertar desse paradigma, ambas disputando a primazia no conhecimento científico social. Essa tensão entre a adoção de métodos das ciências naturais e a busca por uma abordagem distintiva das ciências sociais reflete um debate central na epistemologia das ciências sociais (Santos, 2002).

A crise do paradigma cartesiano-newtoniano, segundo Vitkowski (2004), é gerada internamente pelo próprio avanço do conhecimento que ele possibilitou. A crítica atual se dirige aos pressupostos epistemológicos desse modelo e suas consequências sociais e educacionais. Mesmo que tenha proporcionado grandes avanços, ele também trouxe transformações que, em muitos aspectos, empobreceram a nossa compreensão da realidade.

Especificamente, Vitkowski (2004) aponta que a visão mecanicista do homem, como uma máquina que aloja uma alma, e a separação dualista entre matéria e mente, corpo e alma, resultaram em profundas repercussões no pensamento ocidental. Esta perspectiva fragmentada influencia ainda hoje a educação, manifestando-se no cotidiano escolar.

Ao questionar a dimensão unilateral e reducionista do paradigma, sugere-se a necessidade de uma abordagem mais holística e integrada do conhecimento, que supere a dicotomia entre o racional e o sensível, entre o corpo e a mente, promovendo uma visão mais completa e enriquecedora da experiência humana e da aprendizagem (Vitkowski, 2004).

Santos (2002) caracteriza a crise do paradigma da ciência moderna não como um colapso no pensamento racional ou um mergulho no ceticismo, mas como um momento de transição e renovação intelectual. O autor descreve essa crise como o processo de uma "família intelectual" que, embora numerosa e instável, é ao mesmo tempo criativa e fascinante. Essa família está se despedindo, com algum pesar, de conceitos, teorias e epistemologias tradicionais que, apesar de terem sido intimamente aceitos e familiares, já não são mais convincentes.

Essa despedida não é um mero abandono, mas uma busca por novas abordagens e perspectivas que possam oferecer um otimismo mais fundamentado e uma racionalidade mais pluralista. O autor sugere que essa transição pode levar a um conhecimento que recupere a sua natureza de "aventura encantada", uma expressão que indica uma abordagem mais aberta, exploratória e inovadora do saber. Nesse processo de mudança, começa a se delinear o perfil de um novo paradigma emergente, que promete superar as limitações do paradigma anterior e inaugurar uma nova era de compreensão e investigação científica (Santos, 2002).

Em contraste, o paradigma emergente oferece uma abordagem mais holística e integradora. Este novo paradigma reconhece que os sistemas, especialmente os sociais e educacionais, são compostos por múltiplos componentes interdependentes que interagem de maneiras imprevisíveis e não lineares. A teoria da complexidade enfatiza a importância de entender o contexto, a emergência de propriedades do sistema como um todo e a dinâmica das interações entre seus elementos constituintes. Nesse sentido, Vitkowski (2004) e Morin (2003) convergem em suas reflexões, ressaltando a importância de um pensamento que transita entre certezas e incertezas, elementos individuais e o todo, o que é separável e o inseparável.

Vitkowski (2004) apresenta uma visão abrangente e multifacetada sobre o paradigma emergente, que surge a partir de uma intensa reflexão epistemológica enriquecida pelas novas

descobertas nas ciências naturais e humanas. Morin (2003) complementa essa visão ao abordar princípios que orientam o pensamento complexo, destacando a necessidade de uma abordagem cognitiva que navegue entre polos opostos. Utiliza-se a lógica clássica, com princípios como identidade, não-contradição, dedução e indução, mas reconhece seus limites e a necessidade de transgressões em certos contextos. Não se trata de abandonar a ordem e a lógica, mas de integrá-las em uma concepção mais rica e abrangente.

Este novo paradigma desafia e supera o princípio da separatividade cartesiano-newtoniana, que tradicionalmente divide mente e corpo, cérebro e espírito, homem e natureza. Em vez disso, propõe uma visão integrada, reconhecendo as interconexões entre os objetos e entre o sujeito e o objeto. Morin (2003) ressalta que o pensamento complexo não se opõe a um reducionismo mutilante com um holismo vazio; ao contrário, busca reintegrar as partes no todo, articulando ordem e desordem, separação e união, autonomia e dependência de forma dialógica (complementar, concorrente e antagônica). Essa perspectiva promove novos diálogos entre mente e corpo, interior e exterior, e exige uma reavaliação contínua dos processos formativos e educacionais, considerando o ser humano em sua totalidade cognitiva, física, afetiva e espiritual.

O paradigma emergente também sublinha que todo conhecimento é, em essência, autoconhecimento, revelando quem somos e o que podemos nos tornar. Isso implica uma nova compreensão da ciência e do conhecimento, onde todas as teorias e descobertas são vistas como aproximativas e limitadas, nunca como verdades absolutas. Morin (2003) reforça essa ideia ao sugerir que o pensamento complexo é capaz de lidar com a incerteza e conceber a organização, unindo e globalizando ao mesmo tempo que reconhece o singular e o concreto. Tal abordagem valoriza outras formas de conhecimento, reconhecendo sua presença em diferentes culturas e fontes de saber, desafiando a supremacia do conhecimento científico tradicional.

Para superar os dualismos e compartimentações, o paradigma emergente propõe a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Essas noções, embora necessitem de revitalização, visam horizontalizar o que está verticalizado e aprofundar o que é complexo. A realidade, sendo complexa, requer a retomada dessas práticas, não por modismo, mas pela necessidade de compreender e abordar essa complexidade. Isso inclui a revalorização das ciências humanas em interação com as ciências naturais, sem dicotomias. Dessa forma, o paradigma emergente defende um pensamento transversal e multidimensional, elevando o nível de exigência do

conhecer e ampliando nossas perspectivas sobre a realidade e o conhecimento (Vitkowski, 2004).

Morin (2003) acrescenta que o pensamento complexo, ao enfrentar a incerteza, pode esclarecer estratégias num mundo incerto e iluminar uma ética de religação ou solidariedade, promovendo a compreensão entre as pessoas.

Portanto, Vitkowski (2004) e Morin (2003), defendem uma visão integradora e dinâmica do conhecimento e da realidade, onde a complexidade é reconhecida e abordada de maneira abrangente, multidimensional e dialógica.

Nessa perspectiva, Santos (2002) conclui sua análise com uma crítica profunda e, possivelmente final, à ciência moderna, propondo a transição para um novo paradigma de conhecimento que ele chama de "conhecimento emancipatório". É traçado um paralelo entre essa nova forma de conhecimento e a transformação da modernidade em um paradigma sociocultural antes da consolidação do capitalismo. Contudo, o autor observa que, ao contrário do passado, não se vislumbra uma transição semelhante para além do capitalismo contemporâneo, uma vez que este sistema, na sua hegemonia, não admite outra transição senão para mais capitalismo.

Santos (2002) argumenta que a criação de um novo conhecimento emancipatório é fundamental para romper com a autorreprodução do capitalismo. Esta transformação já está em curso, manifestada através de uma crítica epistemológica radical à ciência moderna. O autor sugere que a ciência, antes vista como solução para os problemas das sociedades modernas, acabou por se tornar um problema por si só. À medida que a ciência se transformou em uma força produtiva, seu potencial emancipatório foi neutralizado, subordinando-se ao utopismo automático da tecnologia (Santos, 2002).

Os problemas sociais contemporâneos adquiriram uma dimensão epistemológica porque a ciência moderna, ao falhar em resolvê-los, deixou de reconhecê-los como problemas. Isso evidencia a necessidade de uma crítica à epistemologia hegemônica e a busca por novas formas de conhecimento. Santos (2002) dedica-se a identificar traços do paradigma emergente e de um novo senso comum teórico. Ao explorar as representações incompletas ou reprimidas da modernidade, destaca-se a importância de uma "racionalidade estética expressiva," que pode potencialmente oferecer elementos emancipatórios, ainda que inacabados. Sugere-se que essa nova epistemologia insurrecta é limitada, mas também carregada de possibilidades, e que a

forma como concebemos problemas e suas possíveis soluções está distante das lutas necessárias para concretizar essas soluções.

Dessa forma, a escolha pelo paradigma da complexidade nesta pesquisa justifica-se por diversos motivos. Primeiramente, ele permite uma abordagem mais adequada à natureza multifacetada e interativa dos fenômenos educacionais. O estágio de docência, como prática formativa, envolve uma série de interações complexas entre estudantes, supervisores, colegas e o ambiente institucional. Enquanto o paradigma moderno tende a isolar variáveis para análise, a complexidade considera o sistema educacional como um todo integrado, onde intervenções e mudanças podem ter efeitos emergentes e imprevisíveis.

Além disso, o paradigma da complexidade valoriza a subjetividade e a perspectiva dos atores envolvidos, reconhecendo que o conhecimento é coconstruído e situado. No contexto do estágio de docência, as experiências, as interpretações e as interações dos estagiários, professores orientadores e estudantes são fundamentais para a geração de conhecimento relevante e aplicável. Este aspecto é crucial para uma compreensão mais profunda e contextualizada das práticas de formação docente, onde a reflexividade e o feedback contínuo desempenham papéis centrais no desenvolvimento profissional dos futuros professores.

A abordagem complexa também facilita a integração de diferentes metodologias e fontes de dados, promovendo uma investigação mais rica e multifacetada sobre o estágio de docência. Ao invés de buscar respostas definitivas e generalizáveis, a pesquisa ancorada na complexidade visa compreender padrões, processos e relações dinâmicas que emergem durante o tirocínio docente. Este foco permite identificar como diferentes fatores – tais como políticas institucionais, cultura escolar, práticas pedagógicas e características individuais dos estagiários – interagem para influenciar a formação de professores.

Somado a isso, a complexidade oferece uma perspectiva que reconhece a formação docente como um processo contínuo e evolutivo, em vez de um conjunto de competências a serem adquiridas de maneira linear. O estágio de docência, visto através desta lente, não é apenas um período de aplicação prática do conhecimento teórico, mas uma fase crítica de desenvolvimento onde emergem novas competências, identidades profissionais e práticas pedagógicas. A interatividade e a adaptabilidade dos estagiários em resposta aos desafios reais da sala de aula são elementos chave que podem ser melhor compreendidos através de uma abordagem complexa.

Por fim, ao adotar o paradigma da complexidade, esta pesquisa se alinha com uma visão mais contemporânea e holística da educação, que valoriza a interconectividade e a interdependência dos diversos componentes do processo educativo. Este enfoque permite-nos explorar como o estágio de docência contribui não só para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, mas também humanas, cujas trocas se dão na relação entre os professores regentes e os mestrandos.

Esta escolha metodológica nos permite explorar a complexidade inerente aos sistemas educacionais, valorizando a interação, a emergência e a contextualização, aspectos essenciais para a produção de conhecimentos relevantes e aplicáveis na área da educação.

Nessa perspectiva, validamos a escolha pela abordagem qualitativa para o presente estudo, pois essa abordagem se foca na exploração dos significados e experiências vividas pelos participantes, permitindo uma análise rica e detalhada que vai além dos números e estatísticas. Essa abordagem de pesquisa é particularmente adequada para investigar questões complexas e dinâmicas, em que as interações humanas e os contextos sociais desempenham um papel crucial. Assim, a abordagem qualitativa sob o paradigma emergente promove uma investigação mais holística e responsiva à natureza multifacetada da realidade social.

Em consonância com isso, Minayo (2008) destaca a abordagem qualitativa na pesquisa, na qual o pesquisador trabalha com as experiências e vivências das pessoas, bem como com aspectos do cotidiano. Além disso, essa abordagem analisa as estruturas e instituições, mas as considera como resultado da ação humana intencional. Dito de outra forma, os pesquisadores qualitativos acreditam que elementos como linguagem, símbolos, práticas, relações e objetos estão interligados e inseparáveis, e que todos esses elementos são influenciados pela subjetividade humana. Portanto, ao estudar um desses elementos, é necessário compreender como eles se relacionam e como são moldados pela experiência e perspectiva humanas.

A pesquisa tem também caráter exploratório. De acordo com Losch; Rambo; Ferreira (2023), a pesquisa exploratória, dentro da abordagem qualitativa, busca compreender um fenômeno em seu contexto natural, sem hipóteses rígidas. No campo das Ciências Humanas e Sociais, essa abordagem permite uma melhor compreensão do comportamento humano e das interações sociais. Além disso, possibilita que o pesquisador analise os dados de forma sistêmica e detalhada, garantindo uma interpretação mais profunda do fenômeno estudado.

No caso deste estudo, a abordagem qualitativa de caráter exploratório contribui para uma maior compreensão a partir das reflexões de mestrandos do Programa de Mestrado em Educação sobre as contribuições do tirocínio docente nas aprendizagens da docência.

2.2 CONHECENDO O LÓCUS DA PESQUISA: NOSSA ÁRVORE FRUTÍFERA

Caros trilheiros, apresento a vocês a árvore que embeleza o caminho da nossa trilha: a Universidade Estadual de Feira de Santana. Nela vamos encontrar muitos frutos, dentre eles, o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Você está convidada/o a conhecer um pouco sobre essa árvore frutífera, a qual será o *lócus* da nossa pesquisa.

Figura 4- Portaria principal da Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS



Fonte: <https://www.uefs.br/>.

A Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) foi criada com o objetivo de interiorizar a educação superior na Bahia, inicialmente através da Faculdade de Educação e, posteriormente, como a Fundação Universidade de Feira de Santana (FUFES) em 1970. A instituição seguiu os princípios da Reforma Universitária de 1968, focando na não duplicação de recursos e na integração do ensino, pesquisa e extensão. A UEFS se expandiu

significativamente, atuando em cerca de 150 municípios baianos e consolidando-se como uma importante instituição de ensino superior no estado e no país. Em 1980, a FUFS foi substituída pela UEFS, que se destacou pela sua autonomia, excelência acadêmica e compromisso com a educação pública e gratuita, recebendo reconhecimentos positivos em avaliações estaduais e nacionais.

A UEFS possui um campus central bem estruturado. O campus inclui sete pátios de aula, creche, centro de educação básica, laboratórios, biblioteca central, restaurante universitário, prédios administrativos, centros de unidades administrativas, cantinas, áreas de convivência, museus, auditórios, parque desportivo, serpentário, herbário, residência universitária e residência indígena. Além do campus principal, a UEFS expandiu outros ramos, como o Horto Florestal, o Observatório Antares, o Centro Universitário de Cultura e Arte (CUCA) e o campus avançado da Chapada Diamantina.

Desde o semestre letivo de 2019.1, a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) oferece 31 cursos de graduação distribuídos em quatro áreas do conhecimento. Destes, 29 são em regime semestral e 2 em regime anual. A UEFS conta com 14 cursos na modalidade Licenciatura e 17 na modalidade Bacharelado (Site UEFS, 2024).

No caso desta pesquisa, o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) ofertado por essa instituição, um dos seus frutos mais saborosos, será o protagonista deste estudo.

O PPGE – Mestrado Acadêmico, da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), focado em Educação, Sociedade e Culturas, foi estabelecido pela Resolução CONSEPE/UEFS 129/2010 e obteve aprovação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) em dezembro de 2010. Suas atividades começaram no primeiro semestre de 2011, marcando um novo período para a pós-graduação em educação na Bahia.

Este Programa é altamente reconhecido e respeitado na Bahia, atraindo muitos candidatos a cada ano. Ele tem um papel significativo na formação de profissionais da educação básica, do ensino superior, e de diversas outras instituições educativas e espaços de educação não-formal. O PPGE também se destaca pela participação ativa em redes de pesquisa e debates educacionais em níveis nacional, regional e local, como em associações, conselhos, conferências e fóruns.

Desde 2016, além das vagas regulares, o programa tem recebido estudantes latino-americanos através de uma parceria com o Programa de Alianças para a Educação e a

Capacitação (PAEC/OEA/GCUB), com o intuito de internacionalização do Programa. A seleção dos candidatos enfatiza a relevância de seus temas de pesquisa em relação às investigações realizadas pelos professores do PPGE. As pesquisas desenvolvidas pelo programa abordam questões educacionais em várias escalas geográficas e analisam lutas sociais, políticas educacionais e debates sobre culturas, currículo e formação docente, utilizando diversas perspectivas epistemológicas, metodológicas e políticas, o que enriquece o campo de estudo da educação.

A área de concentração denominada "Educação, Sociedade e Culturas" destaca as dimensões dos processos formativos em educação, com o objetivo de enfrentar os desafios educacionais presentes na sociedade. Nesse contexto, o trabalho acadêmico nessa área de concentração busca promover vivências pedagógicas de qualidade em diversos contextos educacionais, tanto formais quanto não-formais, e propõe a investigação de questões relacionadas às políticas educacionais, práticas pedagógicas, conflitos sociais e seus protagonistas, e relações socioculturais, entre outros aspectos que moldam os esforços educacionais passados e presentes.

Essa área de concentração valoriza a relação entre unidade e diversidade, garantindo autonomia intelectual aos pesquisadores e valorizando a singularidade dos diálogos acadêmicos como condição para a renovação do conhecimento e o estabelecimento de uma cultura intelectual baseada no diálogo entre diferentes perspectivas. No Departamento de Educação da UEFS, essa diversidade é refletida na formação variada do corpo docente e nas pesquisas realizadas por núcleos e grupos de investigação acadêmica.

A proposta curricular do PPGE fundamenta-se na relação entre unidade e diversidade, promovendo a autonomia intelectual dos pesquisadores e valorizando a singularidade dos diálogos acadêmicos — elementos essenciais para a renovação do conhecimento e para a construção de uma cultura intelectual dialógica, conforme detalhado no capítulo anterior. Além disso, o Artigo 32 do Regimento estabelece que os discentes sem experiência comprovada em docência no ensino superior devem cumprir 3 créditos de estágio docente. Os que possuem experiência equivalente a pelo menos 45 horas presenciais podem solicitar dispensa ao Colegiado. Cada crédito corresponde a 15 horas de atividades curriculares. O programa é estruturado em três linhas de pesquisa:

- **Linha 01 – Políticas educacionais, movimentos sociais e processos de educação:**

Focada em pesquisas que buscam compreender as dinâmicas sociais e políticas em relação à educação. Esta linha inclui estudos sobre a organização dos sistemas educacionais, políticas e programas educacionais, gestão e os problemas sociais que influenciam os processos educacionais de crianças, jovens e adultos em diferentes contextos, como escolas, movimentos sociais, organizações sócio comunitárias e outras instituições educacionais.

- **Linha 02 – Currículo, formação e práticas pedagógicas:**

Abrange pesquisas centradas no currículo, na formação e na prática docente em diversas dimensões e espaços educativos, abrangendo diferentes níveis e modalidades de escolarização. Inclui a pedagogia universitária, questões de aprendizagem, estratégias de ensino, avaliação da aprendizagem e os saberes docentes.

- **Linha 03 – Culturas, diversidade e linguagens:**

Foca nos processos culturais de construção de saberes e práticas sociais, considerando a diversidade e complexidade dos sujeitos e coletivos humanos. Enfatiza fenômenos como práticas escolares e não escolares, expressões artístico-culturais, processos de socialização na infância e juventude, e diferenças de gênero e étnico-raciais, entre outros.

A escolha por essa árvore - Universidade Estadual de Feira de Santana e um dos seus frutos- o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) como lócus desta pesquisa deve-se ao fato de ser a instituição onde concluí minha formação inicial e iniciei minha pós-graduação. Essa escolha possibilita, a partir das minhas experiências, contribuir com a instituição que fez e continua fazendo parte da minha história, através dos achados deste trabalho.

2.3 CONHECENDO OS TRILHEIROS DA NOSSA TRILHA FORMATIVA

Os trilheiros são mestrandos que saborearam o fruto da nossa árvore frutífera — o Programa de Pós-graduação em Educação da UEFS (PPGE).

Entrevistamos 9 mestrandos que cursaram a disciplina de estágio de docência, sendo três da Linha 1, três da Linha 2 e três da Linha 3. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, entendemos que esse quantitativo foi suficiente para compreender as subjetividades dos participantes acerca de suas experiências durante o estágio. Desse modo, não foi necessário ampliar o número de entrevistas até a saturação teórica.

Cada pessoa que colaborou com o estudo recebeu e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), formalizando assim sua concordância em participar da investigação.

Considerando que o foco do estudo era os discentes de pós-graduação, a etapa inicial consistiu em estabelecer comunicação com a coordenação do Programa de Pós-Graduação da UEFS, com o objetivo de obter a lista de endereços eletrônicos dos mestrandos em Educação. Solicitamos, especificamente, os contatos referentes aos estudantes matriculados nas turmas 2023.1 e 2024.1. O critério para essa delimitação temporal foi o entendimento de que, por já terem percorrido uma parte significativa do curso, esses estudantes teriam vivenciado o estágio de docência em um período relativamente recente, o que de fato se confirmou. Além disso, como ainda estavam ativos no Programa, o acesso a eles seria facilitado. Diante do bom nível de resposta obtido, não foi necessário estender os convites aos discentes ingressantes no primeiro semestre de 2023.

O passo seguinte consistiu no contato via *WhatsApp*, no qual foi combinado o melhor dia e horário para a realização das entrevistas, de acordo com a disponibilidade dos sujeitos da pesquisa. Devido à dificuldade de realizá-las presencialmente — justificada pela realidade de muitos discentes, inclusive a pesquisadora, residirem em outras localidades —, optamos por conduzi-las *on-line*, por meio da plataforma *Google Meet*. Antes das entrevistas, enviamos aos discentes um questionário profissiográfico com o objetivo de conhecê-los melhor, cujas informações são detalhadas a seguir.

Com o auxílio de um aparelho de gravação, as entrevistas foram gravadas e, em seguida, transcritas. Ao longo do desenvolvimento desta dissertação, os participantes não apenas ofereceram contribuições fundamentais para a consolidação da pesquisa, mas também propiciaram reflexões profundas sobre as vivências formativas no ensino superior. Por questões éticas, os estudantes serão referidos pelos seguintes pseudônimos: Entrevistado 1, Entrevistado 2, Entrevistado 3, Entrevistado 4, Entrevistado 5, Entrevistado 6, Entrevistado 7, Entrevistado 8, Entrevistado 9.

O Entrevistado 1 é do sexo masculino, tem entre 20 e 25 anos e se autodeclara pardo. Formado em Licenciatura em Matemática, atua como professor dessa disciplina. No primeiro semestre de 2025, realizou seu estágio de docência na disciplina "Libras: Noções Básicas", e no mestrado desenvolve sua pesquisa na Linha 2. Sua motivação central para ingressar no mestrado em Educação da UEFS foi o desejo de atuar como docente no ensino superior. Ao concluir o curso, sua expectativa é lecionar em cursos de formação de professores.

A Entrevistada 2 é do sexo feminino, tem mais de 30 anos e se autodeclara branca. Formada em Licenciatura em Educação Física, atua profissionalmente como professora. Seu estágio de docência foi realizado no segundo semestre de 2024, na disciplina "Prática Curricular III", e sua pesquisa no mestrado está vinculada à Linha 2. Sua principal motivação para escolher o mestrado em Educação da UEFS foi a viabilidade do curso, considerando a proximidade com seu trabalho e residência. Após a conclusão, ela planeja continuar sua carreira como docente, com prioridade para a atuação na Educação Básica, mas mantém o interesse em ingressar no Ensino Superior, caso surja a oportunidade.

O Entrevistado 3 é do sexo masculino, tem mais de 30 anos e se identifica como pardo. Possui formação acadêmica em Filosofia, Teologia e Psicologia, atuando atualmente como Assessor Pastoral do Colégio Sacramentinas, em Salvador/BA. Seu estágio de docência foi realizado no segundo semestre de 2024, na disciplina "Tópicos Especiais em Humanos - 1º semestre de TI", e sua pesquisa no mestrado segue a Linha 2. Sua motivação para ingressar no mestrado em Educação da UEFS foi desenvolver uma pesquisa com abordagem terapêutica no campo educacional. Como expectativa ao concluir o curso, ele almeja obter formação qualificada para atuar como docente no ensino superior.

A Entrevistada 4 é do sexo feminino, tem entre 26 e 30 anos e se autodeclara parda. Sua formação de base é em Psicologia, e ela atua profissionalmente na área clínica. No segundo semestre de 2024, realizou seu estágio de docência junto ao Departamento de Ciências Humanas e Filosofia (DCHF), no curso de Psicologia. No mestrado, sua pesquisa está vinculada à Linha 3. Sua motivação para ingressar no mestrado em Educação da UEFS foi a possibilidade de dar continuidade à carreira acadêmica e o interesse em seguir a docência no ensino superior.

O Entrevistado 5 é do sexo masculino, se autodeclara preto e tem entre 26 e 30 anos de idade. Sua formação acadêmica inicial é a Licenciatura em Pedagogia, e sua ocupação profissional atual é a de coordenador pedagógico na Educação de Jovens e Adultos. Ele realizou o estágio de docência no segundo semestre de 2024, na disciplina Educação do Campo, e sua pesquisa no mestrado está vinculada à Linha 1. Sua motivação para escolher o mestrado em Educação da UEFS foi, inicialmente, a necessidade de qualificação profissional, fundamentada na crença de que ser professor exige um movimento contínuo de aprendizado. Após a conclusão, sua expectativa é dar continuidade à carreira de pesquisador, com a intenção de ingressar no doutorado, sem excluir a possibilidade de tornar-se professor universitário, posição com a qual

se identifica fortemente.

A Entrevistada 6 é do sexo feminino, tem entre 20 e 25 anos e se identifica como parda. Graduada em Pedagogia, sua principal ocupação atual é a de estudante. No primeiro semestre de 2025, realizou seu estágio de docência na disciplina “Política e Gestão”, e sua pesquisa no mestrado está vinculada à Linha 1. Sua escolha pelo mestrado em Educação da UEFS foi motivada por uma necessidade pessoal e profissional de aprofundar reflexões sobre a escola pública e seu papel como professora da Educação Infantil e dos anos iniciais. Ela expressou a importância de estudar e criticar as políticas educacionais que impactam o chão da escola, compreendendo esse estudo como um ato de resistência e transformação. Suas inquietações sobre gestão educacional, valorização docente e o distanciamento entre as políticas e a realidade escolar foram decisivas para sua entrada na pós-graduação. Embora não mencione explicitamente o objetivo de atuar como pesquisadora ou docente no ensino superior, seu foco principal está no aprofundamento teórico-crítico voltado para a transformação da prática e a defesa de melhorias no ensino público.

A Entrevistada 7 é do sexo feminino, tem entre 26 e 30 anos e se autodeclara preta. Sua formação de base é a Licenciatura em Pedagogia, e sua ocupação profissional atual é a docência. No segundo semestre de 2024, realizou seu estágio de docência na disciplina “Relações étnico-raciais na escola”, e sua pesquisa no mestrado está vinculada à Linha 3. Sua motivação para escolher o mestrado em Educação da UEFS veio das excelentes referências sobre o Programa, especialmente quanto ao seu compromisso com o ensino e a pesquisa, somadas ao vínculo prévio com a instituição, onde também concluiu sua graduação. De forma direta, ela afirmou que sua expectativa, ao concluir o curso, é tornar-se professora do ensino superior.

O Entrevistado 8 é do sexo masculino, se autodeclara pardo e tem entre 26 e 30 anos de idade. Sua formação acadêmica inicial é a Licenciatura em Filosofia, e sua ocupação profissional atual é a de estudante. Ele realizou seu estágio no primeiro semestre de 2025, na disciplina CHF249 - Introdução à Filosofia, e sua pesquisa no mestrado está vinculada à Linha 3. Sua motivação para escolher o mestrado em Educação da UEFS foi a pretensão de atuar futuramente como professor de licenciatura, buscando uma formação específica na área educacional, além da filosófica. Ele considera que a formação em pesquisa educacional o auxiliará a desenvolver futuras investigações envolvendo educação e ensino de filosofia.

A Entrevistada 9 é do sexo feminino, tem entre 20 e 25 anos e se autodeclara preta. Sua

formação inicial é a Licenciatura em Pedagogia, e atualmente sua posição principal é a de estudante. No segundo semestre de 2024, realizou seu estágio de docência na disciplina “Estágio I: Gestão Escolar”, e sua pesquisa no mestrado está vinculada à Linha 1. A principal motivação para sua escolha pelo mestrado em Educação da UEFS foi a profunda admiração pelos seus professores da graduação, que despertaram seu interesse na área e lhe transmitiram a valorização de um Programa de qualidade. Ela também menciona um apreço natural pela investigação acadêmica, vínculo que o mestrado fortaleceu. Sua expectativa ao concluir o curso é atuar prioritariamente como docente no ensino superior, focando na formação de novos estudantes. No entanto, ressalta que a pesquisa permanecerá em sua trajetória profissional, ainda que de forma mais equilibrada.

Os dados coletados por meio deste questionário já nos revelam um aspecto fundamental e, por vezes, tensionado na formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*: a clara expectativa de uma significativa parcela dos mestrandos em Educação de atuarem como docentes no ensino superior. Esta aspiração, manifesta de forma explícita ou implícita na maioria dos depoimentos, coloca em evidência uma demanda formativa que vai além do tradicional foco na capacitação para a pesquisa, exigindo dos Programas uma atenção deliberada à preparação pedagógica para a docência universitária.

A análise dos perfis e motivações demonstra que o interesse pela carreira docente no nível superior não é um desejo marginal, mas uma expectativa central que orienta a trajetória de muitos discentes. O Entrevistado 1 ingressou no mestrado movido pelo *"desejo de atuar como docente no ensino superior"*, visando lecionar em cursos de formação de professores. Da mesma forma, a Entrevistada 7 afirmou de maneira direta que sua expectativa é *"tornar-se professora do ensino superior"*, e a Entrevistada 9 declarou seu objetivo de *"atuar prioritariamente como docente no ensino superior"*. Mesmo aqueles que, como a Entrevistada 2, mantêm a Educação Básica como prioridade, não descartam a possibilidade de ingressar no ensino superior *"caso surja a oportunidade"*. Essa disposição é compartilhada pelo Entrevistado 5, que, embora busque o doutorado, não exclui a possibilidade de tornar-se professor universitário, *"posição com a qual se identifica fortemente"*.

Essa aspiração coletiva evidencia uma importante função social dos programas de pós-graduação em Educação que frequentemente é ofuscada pela ênfase na produção científica: a de formar os futuros formadores. Os mestrandos não são apenas pesquisadores em potencial;

são, em sua maioria, professores em exercício ou aspirantes que veem na pós-graduação um caminho de qualificação e acesso à carreira docente universitária. Ignorar essa expectativa é desconsiderar uma dimensão vital de sua identidade profissional e um anseio legítimo por formação.

É neste contexto que a experiência do estágio de docência ganha relevância crítica. Se, por um lado, os Programas são avaliados e consolidados pela excelência na pesquisa, por outro, são através de componentes como o estágio que podem responder de forma concreta à expectativa de preparação para a docência superior. Os relatos mostram que o estágio ocorreu em disciplinas variadas — de "Libras" e "Relações Étnico-Raciais" a "Introdução à Filosofia" e "Educação do Campo" —, oferecendo um primeiro contato prático com o ambiente acadêmico, o planejamento de aulas para um público adulto e a complexidade da regência em nível superior.

Contudo, a centralidade dessa expectativa entre os discentes impõe uma reflexão sobre a profundidade e a intencionalidade formativa do estágio. Ele não pode ser visto como um mero requisito burocrático ou uma experiência isolada. Deve ser concebido como um eixo formativo integrado, que articula teoria pedagógica, prática reflexiva e construção da identidade docente universitária. A preparação para a docência no ensino superior exige mais do que o domínio de um conteúdo específico; demanda competências didáticas, éticas e relacionais próprias desse nível de ensino, além de uma compreensão crítica do papel da universidade na sociedade.

Portanto, os dados coletados por meio deste questionário sinalizam uma convergência clara entre o anseio dos discentes e uma das missões potenciais do programa. A forte expectativa de atuação no ensino superior, manifestada pelos entrevistados, funciona como um apelo para que a formação oferecida no Mestrado em Educação equilibre, de maneira orgânica e qualificada, a preparação para a pesquisa e para a docência. Reforçar a qualidade e a intencionalidade pedagógica do estágio docente não é apenas atender a uma demanda discente, mas é investir na qualificação do próprio corpo docente futuro do ensino superior, fortalecendo um ciclo virtuoso de formação. Em última análise, reconhecer e promover essa dupla formação — de pesquisador e de professor universitário — é essencial para a consolidação de um programa de pós-graduação que seja, verdadeiramente, um espaço de formação integral e de impacto social ampliado, no qual será discutido com mais densidade nos “Resultados e Discussão.”

2.4 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

A integridade do estudo, a proteção dos participantes e a credibilidade dos resultados foram estabelecidas como premissas fundamentais para a realização desta pesquisa. Nesse sentido, todos os colaboradores foram informados sobre os objetivos, métodos, riscos e benefícios do estudo, fornecendo seu consentimento de forma voluntária. Além disso, as informações coletadas foram tratadas com sigilo, garantindo a privacidade dos participantes.

Para isso, solicitou-se, inicialmente, a cada estudante a leitura do Termo de Adesão e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Esse procedimento foi realizado conforme as diretrizes do art. 17 da Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Ministério da Saúde, que apresenta explicações claras e detalhadas sobre os cuidados éticos relacionados à pesquisa,

Vale destacar que o estudo integra uma investigação mais ampla intitulada “Relação professor e estudante na universidade”, desenvolvida no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (NEPPU – UEFS). Essa pesquisa contou com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UEFS, conforme o Parecer nº 3.413.070.

2.5 PRODUÇÃO DE DADOS: UMA ESCUTA SENSÍVEL DURANTE A TRILHA

O processo de produção de dados constituiu-se como uma escuta sensível, análoga à experiência de uma caminhada coletiva por uma trilha. Durante um trajeto como esse, múltiplas vozes ecoam, cada uma expressando a singularidade de seu trilheiro. Alguns verbalizam o cansaço, outros se encantam com os detalhes da paisagem, muitos revisitam memórias de suas vivências. O que importa, no fim, é que cada um narra, à sua maneira, o significado da experiência percorrida.

Assim, foi a abordagem metodológica desta pesquisa: uma escuta que não se preocupou em julgar respostas como certas ou erradas, que não hierarquizou tons de voz ou avaliou se as contribuições traziam satisfação ou indignação. A preocupação central foi, simplesmente, escutar. Ao final, por meio de suas narrativas, cada participante expressou livremente suas experiências no interior do espaço acadêmico. Para captar essas vozes, optamos pela entrevista com indução de metáforas, uma ferramenta que permitiu acessar as experiências dos protagonistas de forma mais profunda e simbólica.

A opção pela metáfora fundamentou-se na compreensão de que ela é um instrumento

cognitivo crucial para a assimilação do novo. Segundo Mazzotti (1998), a metáfora não é um mero ornamento retórico, mas um processo pelo qual o "novo" é incorporado às representações prévias de um grupo social, transformando-se em uma imagem inteligível e significativa. Ela atua, portanto, como um organizador das representações e dos processos cognitivos e afetivos que lhes dão continuidade. Contudo, como destaca Booth (1992 *apud* Mazzotti, 1998), a metáfora é um conceito essencialmente contestado, cuja interpretação é intensa e contextual, dependendo tanto do emissor quanto do receptor – que pode, inclusive, não a reconhecer como tal e interpretá-la literalmente.

Nessa perspectiva, as entrevistas realizadas foram muito mais que sessões de perguntas e respostas; foram eventos de coconstrução ativa de narrativas e identidades. Como destaca Rollemberg (2013), a entrevista é um processo interativo no qual entrevistador e entrevistado participam ativamente da construção de significados. O pesquisador deixa de ser um mero extrator de informações para se tornar um coconstrutor da narrativa. O momento, os tópicos e as respostas são elementos de uma construção situada, que permite o estabelecimento e o restabelecimento de pertencimentos identitários – institucionais, profissionais ou outros. O foco, assim, desloca-se da busca por uma verdade factual para a reconstrução de significados e a emergência de narrativas pessoais.

Para garantir a qualidade e a profundidade desse diálogo, foi fundamental adotar uma postura de respeito e aprendizagem em relação aos participantes. Seguindo as orientações de Prigol e Behrens (2019), buscamos criar um ambiente de interação, onde o entrevistado se sentisse plenamente envolvido, atentando para como diferenças de raça, gênero, classe e idade poderiam influenciar a interação. A formulação das perguntas pautou-se por uma visão interacionista simbólica, procurando colocar-se no lugar do outro para compreendê-lo integralmente, evitando suposições e explorando genuinamente suas perspectivas e experiências.

É importante destacar que foram conduzidas duas entrevistas-teste para avaliar o alcance dos objetivos da pesquisa a partir das perguntas elaboradas. Após a realização dessas entrevistas, observamos que os participantes tiveram dificuldade em responder às indagações por meio de metáforas. Diante dessa constatação, as perguntas foram reformuladas para facilitar a compreensão dos sujeitos sobre o objetivo de expressarem-se através de imagens.

Para tanto, além de explicar inicialmente o conceito de metáfora, em alguns momentos

foram fornecidos exemplos para auxiliar no entendimento. É relevante mencionar que os exemplos só eram dados quando se percebia dificuldade por parte dos participantes em utilizar a linguagem metafórica; caso contrário, essa intervenção não ocorria. De fato, na maioria das entrevistas, não foi necessário recorrer a exemplos.

Além das entrevistas, utilizamos a Análise Documental como instrumento complementar de produção de dados. O objetivo foi conhecer os currículos dos Cursos *Stricto Sensu* da UEFS, a fim de compreender o lugar ocupado pela formação para a docência nesses documentos oficiais. Conforme Lima Junior *et al.* (2021), a análise documental em uma perspectiva qualitativa envolve um procedimento criterioso de seleção, coleta, análise e interpretação de dados, constituindo-se como um método robusto para extrair informações de documentos de forma sistemática.

Dessa forma, a triangulação entre a escuta sensível das narrativas (via entrevistas com indução de metáforas) e a análise dos documentos curriculares permitiu uma compreensão multifacetada do objeto de estudo, articulando as experiências vividas pelos mestrands com as estruturas formativas oferecidas pelo programa.

2.6 APROXIMAÇÕES COM A TEORIA FUNDAMENTADA NOS DADOS (TFD): MERGULHO E TECITURA NAS PROFUNDEZAS DAS NARRATIVAS

Para alcançar as águas profundas de um rio, é necessária uma caminhada atenta. Cada passo, cada observação do terreno, compõe o trajeto. Da mesma forma, a análise na Teoria Fundamentalada nos Dados (TFD) é um processo construído minuciosamente, pedra sobre pedra, exigindo do pesquisador a paciência do geólogo, a atenção do cartógrafo e a criatividade do artista.

Este estudo convida os leitores a um mergulho nessas profundezas, em que cada depoimento é um sedimento único — um fragmento de experiência, como areia, argila ou cascalho —, e o ato de teorizar é a água viva da interpretação. Juntos, sedimentos e águas se movem, se misturam e dão forma ao leito do rio: a teoria emergente que flui dos dados.

Para orientar essa travessia metodológica, seguiremos o mapa detalhado oferecido por Strauss e Corbin (2008). Para esses autores, a TFD é uma jornada de descoberta em que a teoria não precede a caminhada, mas brota dela, emergindo dos dados produzidos e analisados de forma sistemática e interativa. É uma abordagem que permite ao pesquisador adentrar o campo

sem uma bússola teórica rígida, confiando que o terreno – as vozes e experiências dos participantes – revelará seus próprios caminhos e paisagens conceituais.

Nessa perspectiva exploratória e construída passo a passo, o processo de análise foi guiado pelas três etapas de codificação propostas por Strauss e Corbin (2008), entendidas não como fases estanques, mas como movimentos dinâmicos e recursivos de um artesanato intelectual.

1. **Codificação aberta: quebrando a rocha bruta para encontrar os minerais** A

primeira etapa é a da conceituação. Como quem examina uma rocha para encontrar seus minerais constituintes, o pesquisador realiza uma leitura microscópica linha por linha dos dados brutos (as transcrições). Aqui, o objetivo é "quebrar" a narrativa contínua para identificar e nomear (codificar) fenômenos significativos: ações, interações, emoções, eventos. Cada código é um cristal inicial, um conceito em estado bruto. O agrupamento desses códigos semelhantes forma as primeiras categorias, que são como veios minerais promissores a serem seguidos.

2. **Codificação axial: tecendo a trama entre os fios encontrados**

Se a codificação aberta desfia a meada, a codificação axial é o ato de tecer. Neste momento, o foco se volta para as relações. As categorias identificadas não são ilhas isoladas; elas se conectam. Esta etapa é o núcleo da construção explicativa, onde se busca recompor os dados de maneira integrada. Pergunta-se: sob quais condições esse fenômeno (categoria) ocorre? Quais estratégias de ação/interação os participantes utilizam? Quais são as consequências? É como descobrir como os diferentes fios (categorias e subcategorias) se entrelaçam para formar o tecido da experiência, revelando os padrões e as tensões da trama narrativa.

3. **Codificação Seletiva: Identificando o fio condutor da trama**

A fase final é de síntese e integração. Dentro do tecido analítico, busca-se o fio condutor, aquele que dá sentido e coerência a todo o padrão. Esta é a categoria central, um conceito de alto poder analítico e abstrativo capaz de resumir o fenômeno principal do estudo. Todas as outras categorias são relacionadas e refinadas em torno deste eixo central. O resultado não é apenas um aglomerado de categorias, mas uma estrutura teórica integrada, uma narrativa explicativa coesa que emerge dos próprios dados.

Para navegar por esse processo de mergulho (nas narrativas) e tecitura (da teoria), duas

ferramentas serão fundamentais, conforme destacam Strauss e Corbin (2008):

- **Memorandos: o diário de bordo do mergulhador** São anotações analíticas, reflexivas e informais. São o espaço onde o pesquisador registra seus *insights*, suas dúvidas, as conexões que vislumbra e as novas perguntas que surgem. É o diário de bordo que documenta o pensamento em movimento, elevando a reflexão do nível descritivo para o conceitual e teórico. Os memorandos são a conversa do pesquisador consigo mesmo sobre os dados, essencial para dar transparência ao caminho percorrido.
- **Diagramas: o mapa da trama tecida.** São representações visuais das relações entre categorias. Como um mapa que mostra como diferentes territórios se conectam, os diagramas ajudam a visualizar a estrutura da teoria emergente, a testar suas conexões lógicas e a comunicar de forma clara e sintética, a complexidade das relações descobertas.

Este percurso, portanto, é uma transição da descrição vívida do terreno, passando pelo ordenamento conceitual que organiza suas peças, até a teorização que constrói uma explicação abrangente. A teoria fundamentada que se almeja não será um castelo no ar, mas uma edificação sólida, cujas fundações são os sedimentos das experiências narradas e cuja arquitetura é desenhada pela análise sistemática.

A escolha deste caminho metodológico é, portanto, estratégica e coerente. Investigar a contribuição do estágio docente na pós-graduação é adentrar um território complexo, de paisagens subjetivas e intersubjetivas. A TFD, com sua postura de descoberta guiada (Strauss; Corbin, 2008), oferece as ferramentas para ser um explorador atento: capaz de recolher os diversos sedimentos das narrativas, decifrar suas camadas de sentido e, no final, não apenas descrever o rio, mas compreender a dinâmica de suas águas, a formação de seu leito e a direção de seu fluxo, contribuindo com uma compreensão fundamentada e sensível dessa experiência formativa.

Na seção seguinte, apresentaremos o processo e as ferramentas de análise dos dados.

Confira, a seguir, o resumo sobre a TFD:

Quadro 4: Resumo sobre a TFD com base em Strauss e Corbin (2008); Prigol e Behrens (2019)

TEORIA FUNDAMENTADA NOS DADOS

DEFINIÇÃO E CARACTERÍSTICAS	PROCESSO INVESTIGATIVO	ETAPAS DA CONSTRUÇÃO TEÓRICA	IMPORTÂNCIA DA CRIATIVIDADE E REFLEXÃO
Metodologia qualitativa que gera teoria a partir dos dados coletados	Codificação aberta: Identificação de conceitos nos dados Codificação axial: Relacionamento entre categorias Codificação seletiva: Integração e refinamento da teoria	Descrição: Relato detalhado dos dados, sem interpretações	Uso de pensamento crítico e criativo
Teoria emerge dos dados, sem estrutura teórica prévia fixa	Memorandos: Registro de análises e reflexões.	Ordenamento conceitual: Classificação dos fatos em categorias	Revisão contínua e reinterpretação dos dados
Teoria emerge dos dados, sem estrutura teórica prévia fixa	Memorandos: Registro de análises e reflexões.	Ordenamento conceitual: Classificação dos fatos em Categorias	Revisão contínua e reinterpretação dos dados
Exploratória e flexível, permitindo adaptação conforme novos dados surgem	Diagramas: Representação visual das relações entre categorias	Teorização: Construção de um esquema explicativo com interconexões entre conceitos	Alternância entre visão ampla e análise detalhada

Fonte: Elaboração própria

2.6.1 Elaborando os códigos, construindo categorias

Após a transcrição, demos início à fase analítica de codificação dos dados. Inicialmente, cada entrevista foi examinada individualmente, com o propósito de identificar e nomear

fenômenos emergentes das narrativas dos colaboradores. A análise comparativa foi empreendida de forma contínua, desde as primeiras etapas das produções dos colaboradores da pesquisa. Os códigos foram elaborados procurando manter a fidelidade à expressão literal dos entrevistados, frequentemente formulados como frases no gerúndio para enfatizar a natureza processual das ações e experiências relatadas.

A análise teve seu primeiro movimento na codificação aberta, etapa em que os dados brutos (transcrições) foram fragmentados em unidades significativas, denominadas incidentes. A cada uma dessas unidades foi atribuído um rótulo (código) que condensava seu sentido, permitindo a comparação sistemática entre os diferentes códigos identificados, como ilustrado a seguir. O objetivo dessa etapa é a redução e a organização inicial do *corpus* de dados. Para exemplificar concretamente este procedimento analítico, apresentamos, a seguir, recortes de algumas entrevistas que explicitam o processo de codificação.

Quadro 5: Codificação aberta

Conteúdo do Entrevistado 1	Códigos Preliminares
A expectativa de encontrar uma coisa que eu gostasse. Eu acho que o estágio é trabalhoso, então eu queria estar em uma disciplina que tivesse alguma segurança e que eu tivesse um prazer em fazer aquilo, que eu acho que facilitaria o processo [...] Foi um barco que eu sabia navegar.	1.01.01. Expectativa de encontrar algo que gostasse 1.01.02. Estágio percebido como trabalhoso 1.01.03. Desejo de estar em disciplina com segurança 1.01.04. Busca por prazer nas atividades 1.01.05. Consideração sobre facilitar o processo de aprendizado 1.01.06. Foi um barco que sabia navegar

Quadro 6: Codificação aberta

Conteúdo da Entrevistada 2	Códigos Preliminares
O estágio veio num momento de muita turbulência na minha vida [...] minha vida naquele momento tava num furacão muito... um tornado, na verdade [...] no final do primeiro semestre do PPGE, eu entrei em estafa. Por conta de algumas demandas do trabalho, por conta de algumas demandas do próprio PPGE, eu não tava conseguindo dar conta de determinadas demandas. E aí, eu pensei que eu não fosse conseguir fazer o estágio [...] como eu já tinha experiência	2.01.01. Refletindo sobre o impacto do estágio na vida pessoal 2.01.02. Experimentando um momento de turbulência na vida pessoal 2.01.03. Comparando a situação da vida pessoal a um furacão/tornado 2.01.04. Relatando estafa no final do primeiro semestre do PPGE 2.01.05. Identificando demandas do trabalho como causadoras de estafa 2.01.06. Enfrentando dificuldades em dar

como tutora numa universidade EAD, e esse serviço de tutoria era, na verdade, pleno exercício da docência, eu pensei em solicitar dispensa do estágio docência. Mas aí, em conversa com o meu orientador, a gente acabou achando que seria uma experiência bacana.	conta das demandas do PPGE 2.01.07. Considerando a possibilidade de não conseguir realizar o estágio 2.01.08. Tendo experiência como tutora em universidade EAD 2.01.09. Relacionando a tutoria ao exercício da docência 2.01.10. Solicitação de dispensa do estágio de docência devido a situações pessoais 2.01.11. Encontrando valor na experiência do estágio após conversa com o orientador
--	---

Quadro 7: Codificação aberta

Conteúdo do Entrevistado 3	Códigos Preliminares
Eu não estava no contexto de sala de aula, né? Eu não tenho a experiência da docência em si em universidade, e com jovens. Então, a minha expectativa era que fosse algo mais [...]Mais didático, sei lá. Mais metódico [...] Algo mais organizacional. Que fosse algo mais linear, né? [...] Que fosse um caminho mais retilíneo [...] E quando eu percebi que não era um caminho retilíneo, eram várias curvas.	3.01.01. Falando sobre a ausência de experiência em sala de aula 3.01.02. Mencionando a falta de experiência na docência em universidade 3.01.03. Expressando expectativa de um ambiente de ensino mais didático 3.01.04. Desejando um processo de ensino mais metódico 3.01.05. Em busca de algo mais organizacional no ensino 3.01.06. Aguardando um caminho mais linear na aprendizagem 3.01.07. Visualizando a aprendizagem como um caminho retilíneo 3.01.08. Percebendo a complexidade do processo de ensino 3.01.09. Descrevendo o ensino como um percurso com várias curvas

Para fins de organização e rastreamento, os códigos foram identificados por uma sequência numérica crescente, permitindo sua localização precisa em relação à entrevista de origem ao longo de toda a análise. Dessa forma, a notação **1.01.01**, por exemplo, deve ser lida da seguinte maneira: o primeiro número (**1**) identifica o Entrevistado 1; o segundo conjunto (**01**) indica a primeira categoria potencial identificada; e o terceiro (**01**) representa a sequência ordinal do código dentro dessa categoria.

Todas as entrevistas foram submetidas a um procedimento idêntico de codificação e interpretação. Esta constituiu a fase inaugural da análise do material empírico, caracterizada

pela fragmentação dos relatos, pelo exame detalhado dos dados e dos códigos gerados, pela comparação constante entre eles e pela elaboração dos primeiros conceitos analíticos.

Dando continuidade ao processo de codificação aberta, os códigos foram então cotejados quanto às suas semelhanças e disparidades. Esse exercício comparativo permitiu um segundo nível de agrupamento, cujo propósito foi esboçar a configuração inicial das categorias analíticas, conforme demonstrado na sequência.

Quadro 8: Agrupando códigos e atribuindo conceitos

Agrupando os códigos	Atribuindo conceitos
1.01.01. – Expectativa de encontrar algo que gostasse 1.01.03 – Desejo de estar em disciplina com segurança 4.01.01 – Expectativa de retorno ao contexto de colegiado 4.01.03 – Expectativa associada ao retorno à graduação 5.01.01 – Expectativa em relação ao estágio 5.01.03 – Desejo de adquirir novos conhecimentos 5.01.10 – Expectativa em relação à relação com a professora e a disciplina 6.01.05 – Expectativa de aproveitar ao máximo o estágio 7.01.01 – Pensando que a experiência seria doce e simples 8.01.02 – Expectativa de semelhança com o ensino médio 8.01.07 – Expectativa centrada nos estudantes de filosofia	Construindo expectativas idealizadas sobre o estágio

9.01.01 – Pensando que a experiência seria um divisor de águas	
3.02.01 – Falando sobre ausência de experiência em sala 3.01.02 – Falta de experiência no ensino superior 6.01.01 – Receio de iniciar o estágio 6.01.02 – Inexperiência com turmas de adultos 7.01.02 – Achando que seria semelhante ao vivido como estudante 8.01.09 – Metáfora “peixe fora d’água” 8.01.10 – Sensação de desconforto e falta de familiaridade 9.01.07 – Entendendo que mudanças na docência não ocorrem de forma linear	Ressignificando o estágio diante da discrepância entre expectativa e realidade

Em uma etapa subsequente da análise, os códigos previamente definidos foram novamente submetidos a um cotejamento sistemático (indicado na coluna à esquerda). Desse processo comparativo emergiram as categorias (listadas na coluna à direita), as quais representam uma classificação conceitual ou uma denominação atribuída aos fenômenos ou incidentes identificados na experiência investigada – procedimento que corresponde à codificação axial.

Os significados foram construídos de forma indutiva, a partir dos próprios dados, estabelecendo-se denominações preliminares para esses agrupamentos. O objetivo central nessa fase foi o desenvolvimento e o refinamento das categorias e suas respectivas subcategorias. O quadro apresentado, a seguir, ilustra essa etapa do processo analítico.

Quadro 9: Agrupando conceitos em categorias – Codificação Axial

Conceitos provisórios	Códigos Conceituais
------------------------------	----------------------------

Construindo expectativas idealizadas sobre o Estágio	Expectativas iniciais sobre o estágio
Reconhecendo a própria inexperiência e vivenciando inseguranças iniciais	Inexperiência e receios sobre a docência no ensino superior
Ressignificando o estágio diante da discrepância entre expectativa e realidade	Confronto entre expectativa e realidade

Os códigos estabelecidos nessa fase possuíam um caráter provisório, consolidando-se como definitivos apenas quando se mostraram plenamente adequados ao objeto de estudo e ancorados nas vivências narradas pelos participantes da pesquisa. Conforme a análise avançava, esses códigos evoluíram para níveis crescentes de abstração, culminando na formação das categorias e subcategorias.

Dessa maneira, partindo dos códigos extraídos das entrevistas, procedemos à conceituação. Este processo consiste em uma abstração dos códigos, na qual nos empenhamos em evitar interpretações que extrapolassem o que os próprios dados explicitamente revelavam. Assim, por meio de um movimento contínuo de indução, comparação constante e com o suporte das ferramentas analíticas, o processo investigativo seguiu adiante até que se pôde identificar a categoria central do estudo.

Chegou o momento de interromper a codificação e avançar para a etapa de integração e refinamento das categorias, com o propósito de identificar a categoria central (análise seletiva). Desse modo, a teoria foi sendo elaborada gradualmente, moldando-se continuamente ao contexto da investigação.

O fenômeno principal, ou categoria central, foi delineado por um modelo teórico que busca representar as contribuições do estágio docente na formação de professores. Este modelo será detalhado e descrito no capítulo subsequente.

2.6.2 Desenvolvendo memorandos e construindo diagramas

Para subsidiar a análise, além das entrevistas, recorreremos à elaboração de registros na forma de memorandos e diagramas. Ambas as ferramentas mostraram-se essenciais, particularmente durante a fase de codificação seletiva. Conforme Arenas (2005), os memorandos constituem um tipo de anotação cujo propósito é funcionar como lembrete ou

fonte de informações analíticas. Trata-se de um registro conceitual e analítico, em contraposição a um relato meramente descritivo, ao passo que os diagramas são representações visuais esquemáticas.

A produção de memorandos estabeleceu-se como um recurso metodológico para capturar e preservar as hipóteses emergentes, os esquemas analíticos desenvolvidos, assim como as intuições e abstrações concebidas ao longo do trabalho interpretativo. Tanto os diagramas quanto os memorandos, enquanto instrumentos de análise sistemática, conferiram maior densidade e precisão à teoria em construção.

O processo de construção teórica exige o registro meticuloso do percurso analítico desde seu início, permitindo acompanhar a evolução dos conceitos quase que passo a passo. Nesta investigação, a partir da codificação da primeira entrevista, todas as ideias, hipóteses e questionamentos que surgiram foram sistematicamente documentados em memorandos. A seguir, são apresentados alguns exemplos desses instrumentos utilizados no estudo.

MEMORANDO 1**Situação:** Expectativas dos mestrandos em relação ao estágio docente

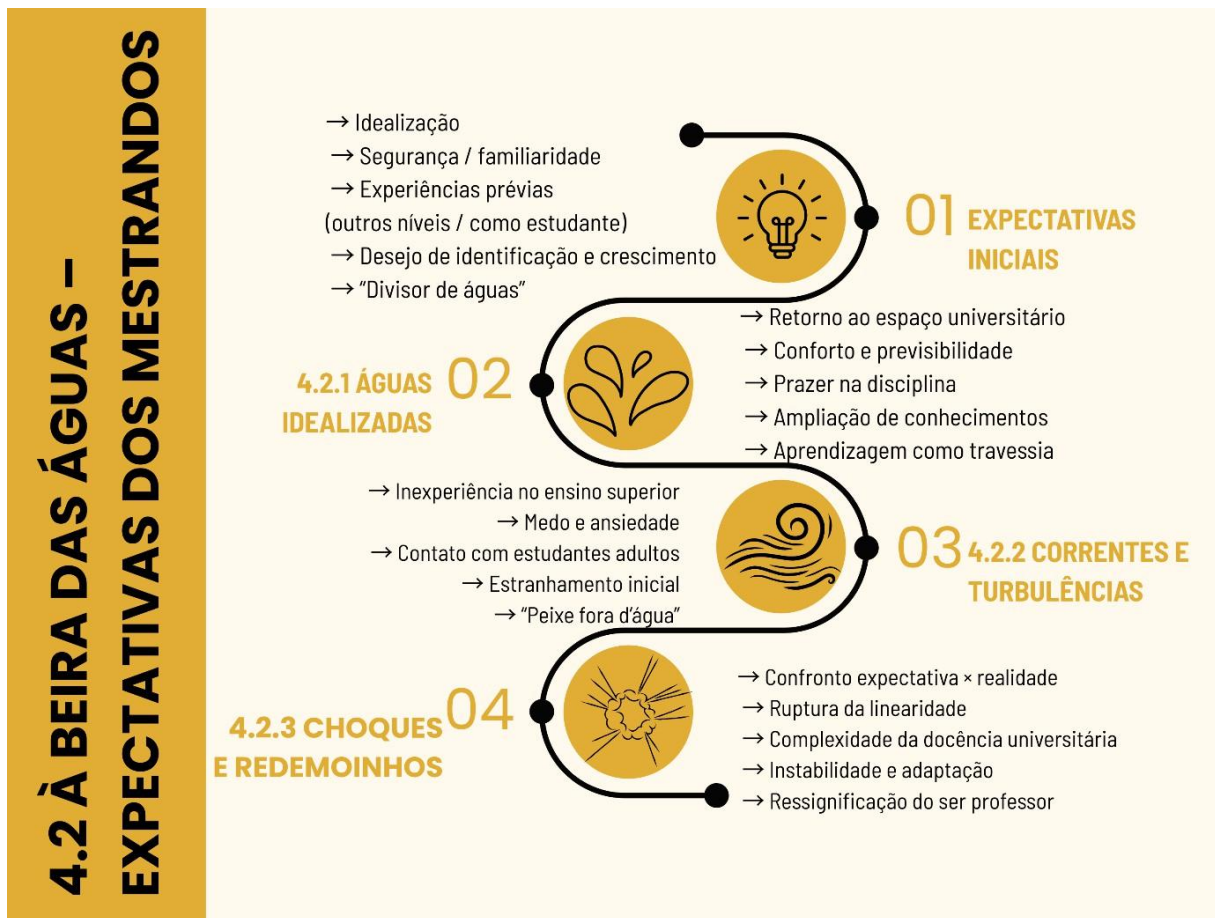
As expectativas iniciais dos mestrandos em relação ao estágio docente revelam um movimento marcado pela tensão entre conforto e desafio, pelo confronto entre expectativa e realidade e pela ressignificação da identidade docente. De um lado, alguns buscavam segurança e prazer na experiência (como “um barco que sabia navegar” ou algo “doce e simples”), ancorados em vivências anteriores que pareciam fornecer uma base para enfrentar a docência. De outro, emergem sentimentos de medo, ansiedade e insegurança, especialmente frente ao desconhecido da atuação com adultos ou diante de situações pessoais e acadêmicas turbulentas.

A experiência mostra-se também como um espaço de desconstrução de imagens prévias: aqueles que esperavam linearidade ou semelhança com o ensino médio se deparam com a complexidade da sala de aula universitária, percebida como cheia de “curvas” ou como a sensação de ser um “peixe fora d’água”. Esse processo de desajuste, no entanto, abre caminho para aprendizagens significativas.

Outro aspecto marcante é a dimensão de transformação identitária: o estágio aparece como retorno a espaços conhecidos, mas sob uma nova condição (como mestrando), ou ainda como possibilidade de viver um “divisor de águas” capaz de inaugurar novas formas de pensar e exercer a docência. A metáfora do “oceano do saber” reforça a ideia de travessia constante, na qual o estudante-navegante vai se constituindo como professor.

Em síntese, as narrativas evidenciam que o estágio docente não é apenas um componente curricular, mas um rito de passagem, no qual expectativas de segurança, linearidade e continuidade são atravessadas por inseguranças, desafios e descobertas, resultando em processos de aprendizado, confronto e ressignificação da docência.

Figura 5: Diagrama Categoria 1



Fonte: Elaboração própria

2.6.3 Revelando a categoria central: um encontro analítico com a TFD

Após a identificação das categorias e de seus componentes, procedemos à sua organização com o intuito de selecionar aquela que se apresentaria como central, isto é, a categoria à qual todas as demais se relacionavam (análise seletiva). Para alcançar a definição dessa categoria central, foram empregados recursos como a elaboração de esquemas explicativos (diagramas) e a redação de memorandos, conforme já mencionado, além do retorno constante aos dados brutos. Esse movimento permitiu avaliar qual categoria expressava de forma mais abrangente e conceitual as contribuições do estágio docente na formação para a docência.

A partir da integração, associação e comparação sistemática entre códigos, categorias e subcategorias, emergiu a compreensão do estágio docente na formação de professores no

Programa de Pós-Graduação em Educação da UEFS. Desse processo, resultou a categoria central: tornar-se professor universitário no e pelo encontro, em um currículo que não o anuncia, dando origem à teoria substantiva que explica o fenômeno estudado.

É importante voltar a frisar que o percurso analítico empreendido nesta pesquisa se posiciona como um exercício de aproximações com a Teoria Fundamentada nos Dados (TFD), privilegiando suas ferramentas e princípios analíticos para a imersão profunda nas narrativas, sem adotá-la como metodologia exclusiva e rígida para todo o desenho da investigação. Assim, o uso das etapas de codificação (aberta, axial e seletiva), dos memorandos e dos diagramas constituiu um modo sistemático de pensar com os dados e a partir deles. Essa escolha permitiu navegar pela complexidade das experiências de estágio sem impor-lhes um arcabouço teórico prévio, mas também sem a pretensão de gerar uma teoria formal nos moldes clássicos da TFD. O objetivo central foi operacionalizar um processo rigoroso de análise qualitativa que, inspirado no "espírito" da TFD, possibilitasse organizar, fragmentar, comparar e, finalmente, recompor os dados em um esquema interpretativo coerente e fundamentado.

Dessa forma, a categoria central que emerge – e que será apresentada no capítulo 3 – não é produto de uma aplicação ortodoxa da metodologia, mas sim o resultado de um diálogo analítico produtivo com ela, o qual foi adaptado para iluminar o fenômeno específico das contribuições do estágio docente para a formação no ensino superior.

Finalizamos, assim, o capítulo 2, e vamos nadar no Capítulo 3, no qual será explanado, de maneira introdutória, os conceitos que sustentam esta pesquisa.

CAPÍTULO 3

NADANDO NOS CONCEITOS QUE SUSTENTAM ESTA PESQUISA

Figura 6- Rio Viriato/Andaraí-Ba



Imagem cedida por Franca Astete, 2025

Eu queria ser banhado por um rio como um sítio é.

Como as árvores são. Como as pedras são.

Eu fosse inventado de ter uma garça e outros pássaros em minhas árvores.

Eu fosse inventado como as pedrinhas e as rãs em minhas areias.

Eu escorresse desembestado sobre as grotas e pelos cerrados como os rios.

Sem conhecer nem os rumos como os andarilhos.

Livre, livre é quem não tem rumo

(Barros, 2015, p. 01).

Ao nadar em um rio, encontramos águas profundas, escuras e translúcidas. Nesta pesquisa, mergulharemos com o auxílio de alguns autores, que esclarecerão conceitos fundamentais sobre a temática escolhida. No entanto, isso não significa que pretendemos antecipar os possíveis debates teóricos que possam surgir a partir dos dados produzidos pelos colaboradores. Afinal, como é lembrado por Manoel de Barros, no livro *Menino do mato*: “*Eu só não queria significar. Porque significar limita a imaginação*”.

Pensando em nossa pesquisa, só não queremos antecipar as discussões, porque antecipá-las limitaria as singularidades do nosso próprio contexto. Nosso objetivo não é fechar concepções, mas estarmos abertas a acolher os imprevistos e a complexidade do campo de estudo. Afinal, evitar limitações interpretativas ou conclusões rígidas antes de confrontar com o campo é a nossa prioridade. Por isso, estamos em um processo de construção aberta e dinâmica.

Assim, clamamos por uma existência livre de rumos, banhada pela mesma inocência com que as pedras, as árvores e as garças habitam o rio. Não queremos ser donos de sentidos fixos, queremos a fuga da significação rígida. Recusamos a ânsia por definir antes de mergulhar. A complexidade do campo, nesse sentido, não é um obstáculo, mas a própria beleza do rio, que só se revela quando deixamos de querer dominá-lo. Não se trata de explicar a água, mas de ser molhada por ela.

3.1 O QUE A LEGISLAÇÃO — CHÃO DA TRILHA — NORMATIZA SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR

No contexto social e político atual, há uma pressão crescente para investimentos na educação superior, impulsionada por organizações internacionais como o Fundo Monetário Internacional- (FMI) e o Banco Mundial- (BM). Esses organismos exigem políticas que priorizem a formação de professores nas universidades. No entanto, esse caminho aparentemente claro tem sido atravessado por correntes conflitantes. As políticas neoliberais, o capitalismo globalizado e a financeirização estão contraditoriamente contribuindo para a precarização do ensino público, especialmente no Brasil. Essa situação leva a uma diminuição dos investimentos na educação superior pública e resulta em uma incongruência: enquanto o mercado demanda profissionais qualificados, o setor público sofre com cortes financeiros

(Ramos; Farias e Ribeiro, 2016).

Ramos; Farias; Ribeiro (2016) criticam como as políticas neoliberais colocam a responsabilidade da formação profissional nos indivíduos, enquanto os governos apenas fornecem incentivos para o setor privado assumir essa função, moldando a educação para atender ao mercado de trabalho. Assim, a universidade é vista como uma instituição que promove o desenvolvimento humano e a melhoria da sociedade, mas, ao mesmo tempo, isso está diretamente relacionado ao aumento do capital econômico.

A lógica do mercado, ou seja, a mercantilização, afeta diretamente o campo das profissões e também está presente no ensino superior. Essa influência do mercado impacta as práticas educativas dos professores universitários, sugerindo que a educação, assim como as demais profissões, se molda a interesses comerciais e econômicos. Isso pode interferir na forma como os docentes ensinam, nas prioridades pedagógicas e na própria estrutura da educação superior, em que, muitas vezes, o valor econômico se sobrepõe ao valor educacional (Soares; Cunha, 2010).

Há uma crescente pressão sobre as universidades para que elas assumam uma postura mercadológica, tratando o conhecimento que produzem e seus recursos humanos (como professores e estudantes) como produtos que podem ser comercializados. Isso significa que o valor da universidade é cada vez mais medido por sua capacidade de gerar lucro ou se posicionar competitivamente no mercado, seja por meio de patentes, parcerias com empresas ou outras formas de exploração comercial. Em situações mais avançadas, a própria universidade se torna uma "marca", ou seja, uma instituição que se diferencia no mercado educacional com base em sua reputação, prestígio ou produtos oferecidos. Assim, o foco da universidade deixa de ser apenas a produção de conhecimento e passa a incluir a sua rentabilidade (Santos, 2003).

Além disso, a mercantilização da educação impacta o papel do professor universitário, que agora precisa acumular várias funções e responsabilidades, como pesquisa, produção acadêmica, orientação, avaliação, e diversas atividades administrativas. Isso, segundo Ramos; Farias; Ribeiro (2016), coloca o professor em uma posição frágil e sobrecarregada, desviando-o de seu papel central na formação educacional.

Pelo exposto, fica claro que o professor não deve carregar sozinho todo o fardo das políticas educacionais e que as responsabilidades na educação devem ser compartilhadas entre as instituições e os pares. É importante ressaltar que o esvaziamento da prática docente e dos espaços de

formação político-pedagógica prejudica a profissão, perdendo seu sentido e força da atuação docente (Ramos; Farias; Ribeiro, 2016).

Ao observarmos o chão normativo que deveria guiar essa trilha formativa, encontramos marcos históricos que sinalizam direções. O Parecer 977/65 da Câmara de Ensino Superior do Conselho Federal de Educação (CFE) destaca como principais objetivos da pós-graduação no Brasil a formação de docentes para atender à expansão do ensino superior e o desenvolvimento da pesquisa científica (Brasil, 1965). Esse parecer, que regulamenta a pós-graduação, foi elaborado para consolidar as diretrizes estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024/61, normatizando os cursos de pós-graduação no Brasil. Segundo esse documento, a pós-graduação *stricto sensu* é composta por cursos sistemáticos que visam aprofundar a formação obtida na graduação por meio da pesquisa e conceder diploma acadêmico (Brasil, 1965).

O modelo de pós-graduação adotado no Brasil foi inspirado no sistema norte-americano e inclui dois níveis de formação: mestrado e doutorado, que são independentes entre si (Brasil, 1965). O estudante, sob a orientação de um professor, tem certa liberdade de organizar seu percurso acadêmico, cumprindo créditos obrigatórios e realizando pesquisas que culminam com a defesa de dissertação (mestrado) ou tese (doutorado). O parecer 977/65 enfatiza, portanto, a pesquisa como um elemento central. No entanto, o processo pedagógico, especialmente a formação de professores universitários, não foi discutido profundamente (Ludke, 2005 apud Soares; Cunha, 2010).

Ademais, o Parecer 77/69, que trata do credenciamento dos cursos de pós-graduação, não menciona diretamente a formação docente, o que é visto como um retrocesso em relação ao parecer anterior (Brasil, 1969). Isso reflete uma crescente ênfase na formação de pesquisadores, em detrimento da preparação pedagógica dos professores. De acordo com o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) de 1975-1980, a formação de docentes universitários era uma prioridade clara, ligada à integração da pós-graduação com a pesquisa e ao sistema universitário, estabelecendo que os cursos de mestrado e doutorado deveriam preparar professores para o ensino superior (Brasil, 1974).

Contudo, o foco na formação pedagógica dos docentes diminuiu nos planos subsequentes. O II PNPG (1982-1985) passou a dar mais ênfase à pesquisa científica e técnica, com menor destaque à formação pedagógica dos professores universitários, o que é confirmado pela redução da ênfase na docência nos documentos desse período (Brasil, 1982). Esse

movimento reforça a noção de que a pós-graduação *stricto sensu* foi direcionada predominantemente para a formação de pesquisadores, com pouca atenção à preparação pedagógica para a docência (Brasil, 1986).

A LDB de 1996 reafirma a importância da pós-graduação para a formação de professores universitários, mas sem tornar essa formação obrigatória, limitando-se a estabelecer que a formação deve ocorrer, preferencialmente, em nível de mestrado ou doutorado (Brasil, 1996). Já no V PNPG (2005-2010), a formação docente é novamente mencionada como um dos objetivos, mas restrita à pesquisa e sem enfoque explícito na preparação pedagógica para o ensino superior (Brasil, 2004).

Em suma, ao percorrer o traçado legal, foi possível notar que a bússola normativa tem apontado, predominantemente, para a formação do pesquisador. A preparação para a docência universitária, quando aparece, surge como um riacho secundário, muitas vezes seco pela ênfase desmedida na competência científica. A legislação, portanto, desenha um caminho que, ao subestimar a formação pedagógica, deixa o futuro professor do ensino superior navegando em águas pouco preparadas para os desafios reais da docência. A trilha está sinalizada, mas seus marcos ainda não garantem que o percurso forme, de fato, educadores.

3.2 RAÍZES QUE SUSTENTAM A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

À semelhança de raízes que, mesmo invisíveis, sustentam o que cresce à superfície, a formação inicial e continuada constitui a base sobre a qual se edifica a docência universitária, conferindo sustentação, estabilidade e possibilidade de desenvolvimento profissional.

A temática da formação de professores tem sido cada vez mais abordada em pesquisas no campo da Educação. Diversas investigações buscam aprimorar a prática pedagógica por meio do estudo sobre a formação docente. Assim, “[...] a formação de quem vai formar torna-se central nos processos educativos formais, na direção da preservação de uma civilização que contenha possibilidades melhores de vida e coparticipação de todos. [...]” (Gatti, 2016, p. 163). Nessa perspectiva, a formação é um fenômeno complexo, sobre o qual há pouca concordância em relação às teorias e às dimensões mais importantes para sua análise. Soares; Cunha (2010) alertam que a formação não deve ser confundida com outros conceitos, como educação, ensino ou treino, pois a formação inclui uma dimensão pessoal mais profunda,

voltada para o desenvolvimento humano em sua totalidade. Esse desenvolvimento não se limita à aquisição de conhecimentos técnicos ou habilidades, mas abrange o crescimento integral do indivíduo.

Gatti (2016) destaca que, embora tenha havido avanços através de programas desenvolvidos nos últimos anos, a formação de professores ainda enfrenta grandes desafios, tanto nas políticas governamentais quanto nas práticas das instituições formadoras. A autora enfatiza que, apesar de muitos estudos mostrarem o quadro insatisfatório da formação docente, reverter essa situação não é algo rápido, mas um processo que pode levar décadas.

Além disso, não houve um progresso significativo na qualificação dos formadores professores, que deveriam possuir competências teórico-práticas mais claras e específicas para melhorar o desenvolvimento da educação escolar. Na formação continuada, que os professores muitas vezes buscam por conta própria, eles tentam suprir lacunas e encontrar novas bases para sua prática profissional, mas essa formação nem sempre está disponível ou é adequada às suas necessidades (Gatti, 2016).

Nesse sentido, torna-se fundante compreender a formação inicial desses profissionais que formam outros professores, ou seja, os professores universitários. Pachane; Pereira (2003) problematizam o fato de que, quando se fala em formação de professores, o foco quase sempre recai sobre a formação voltada para a educação básica (ensino fundamental e médio), negligenciando a formação específica de professores universitários. Isso sugere a ideia de que a formação pedagógica para o ensino superior é vista como desnecessária ou supérflua. Entretanto, uma crítica comum aos cursos de ensino superior é a falta de habilidades didáticas dos professores universitários, que muitas vezes dominam o conteúdo, mas têm dificuldade em compartilhá-lo de maneira clara e eficaz aos estudantes. Há também queixas sobre a falta de empatia, distanciamento e a priorização da pesquisa em detrimento da docência.

Historicamente, os docentes universitários não costumam refletir sobre questões pedagógicas em seu cotidiano. Isso se deve ao fato de que sua formação para o magistério foi construída com foco na pesquisa e no aprofundamento dos conhecimentos em suas áreas específicas, seja científica, artística ou profissional. Ou seja, a ênfase esteve no domínio dos conteúdos de sua formação inicial, relegando as discussões pedagógicas a um segundo plano. Como resultado, a prática docente muitas vezes ocorre sem uma reflexão aprofundada sobre os métodos de ensino e a didática necessária para o processo educacional (Selbach; Luce, 2022).

Em consonância com esse pensamento, Ramos, Farias; Ribeiro (2016) consideram a formação pedagógica dos professores universitários insuficiente, revelando que muitos carecem de uma formação específica, o que prejudica o desenvolvimento das atividades pedagógicas e afeta negativamente a formação dos discentes. Defendem que tal formação deve ser construída e contextualizada no ambiente acadêmico, considerando as interações com os estudantes e as práticas exigidas.

Ademais, o aumento das exigências de titulação (mestrado e doutorado) para os professores universitários coloca em pauta se essa qualificação, tal como vem sendo realizada, realmente contribui para melhorar a qualidade didática no ensino superior. O foco dos programas de pós-graduação geralmente está na condução de pesquisas, o que reforça a crença de que basta ser um bom pesquisador ou conhecer profundamente um conteúdo para ser um bom professor (Pachane; Pereira, 2003).

As referidas autoras apontam que a formação de professores universitários sempre esteve focada no conhecimento da disciplina, seja ele prático ou teórico, enquanto a pedagogia pouco ou nada foi exigida. As autoras identificam três fatores que explicam essa desvalorização da docência universitária:

1. Historicamente, a docência foi vista como uma atividade secundária, com o foco inicialmente no desempenho profissional e depois, com a adoção do modelo *humboldtiano*, na produção de conhecimento por meio da pesquisa.
2. A avaliação de produtividade docente prioriza a pesquisa, tornando ensino e pesquisa atividades concorrentes. Como os critérios de avaliação privilegiam a pesquisa, a docência acaba sendo desvalorizada.
3. A cultura universitária reflete e perpetua essa desvalorização do ensino, colocando o ensino e a pesquisa em campos distintos e valorizando muito mais a segunda.

Pachane; Pereira (2003) enfatizam que essa prática comum nas universidades contribui para a desvalorização da docência, alimentando uma cultura que dá mais importância à pesquisa do que ao ensino.

Nesse sentido, Corrêa; Ribeiro (2013) destacam a necessidade de valorizar o ensino nas universidades, defendendo a valorização do capital pedagógico e a formação de um *habitus* pedagógico na pós-graduação *stricto sensu*, no qual se torna a formação inicial dos professores

universitários. Argumentam que, além de formar pesquisadores, os programas deveriam contribuir na preparação de docentes capazes de ensinar de maneira eficaz, promovendo uma integração mais equilibrada entre ensino e pesquisa. Isso é crucial, dado que muitos mestres e doutores se tornam docentes universitários sem uma preparação adequada para a docência.

Assim, devido à fragilidade da formação inicial, que se concretiza prioritariamente por meio dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, a formação continuada torna-se igualmente essencial para o desenvolvimento do professor universitário. Trata-se de “[...] um dos elementos fundamentais para a melhoria do ensino e da aprendizagem dos estudantes no ato educativo” (Ramos, Farias; Ribeiro, 2016, p. 265). Afinal, esses momentos possibilitam que os professores aprendam com seus pares, considerando que a formação inicial não os torna plenamente preparados para a docência.

O contexto atual da prática docente está repleto de desafios, principalmente devido às transformações sociais, econômicas e políticas que impactam a educação. Os professores enfrentam uma série de adversidades em sala de aula, incluindo a diversidade cultural dos estudantes, as novas formas de acesso ao conhecimento (como o uso de tecnologias), e as constantes mudanças no conteúdo midiático e na relação com o mundo do trabalho.

Além disso, questões como a precariedade nas condições de trabalho e as perspectivas de inclusão social também aumentam a insegurança dos docentes. Esse conjunto de fatores gera um sentimento de instabilidade e medo entre os professores, que se veem desafiados a lidar com essas novas demandas e pressões. Mas mesmo diante de tal contexto, existe “[...] a necessidade dos docentes de se apropriarem de saberes que os ajudem a se movimentar nesse novo cenário [...]” (Ramos; Farias; Ribeiro, 2016, p. 66).

Ramos; Farias; Ribeiro (2016) apontam ainda que a formação continuada para os docentes universitários deve promover a constante atualização e apropriação de conhecimentos, especialmente os pedagógicos. Isso se torna crucial, pois esses saberes não só afetam diretamente a prática profissional dos professores, mas também sua identidade pessoal. A formação continuada está relacionada com a experiência de vida e trajetória profissional do docente, influenciando suas relações com os estudantes e outros participantes do processo educativo.

Dessa forma, os autores argumentam que a formação pedagógica é essencial para o desenvolvimento da prática docente no ensino superior. Essa formação deve ser elaborada de

forma contextualizada, levando em consideração o ambiente em que o professor atua e as pessoas com quem ele interage. Aliado a isso, é importante que essa formação esteja alinhada com as práticas e exigências próprias do contexto universitário. Ressalta-se que esses aspectos práticos e contextuais determinam a especificidade da formação pedagógica, contribuindo para a construção de um perfil profissional e uma identidade de professor que são adequados às demandas e particularidades do ensino superior (Ramos; Farias; Ribeiro, 2016).

No entanto, muitos professores universitários, durante sua pós-graduação, não receberam uma formação valorizada no campo didático-pedagógico. Isso sugere que a preparação para ensinar não foi um requisito durante sua formação, nem foi vista como uma competência necessária para ingressar na carreira acadêmica. Como resultado, esses docentes, ao longo de sua trajetória, acabam se distanciando das questões pedagógicas, priorizando o aprofundamento de conhecimentos específicos da sua área de atuação, a pesquisa e, às vezes, a prática profissional.

A falta de uma formação inicial focada em pedagogia parece justificar, para esses professores, a continuidade de sua formação com ênfase apenas nos aspectos técnicos de sua disciplina, ignorando a dimensão educativa que o ensino universitário exige. A ausência de uma formação pedagógica adequada, que, ao não ser reforçada durante a pós-graduação, perpetua uma mentalidade que desvincula o ensino da prática docente universitária da importância da didática e da pedagogia (Selbach; Luce, 2022).

Assim, é necessária uma formação pedagógica voltada para os professores universitários, em que existam espaços para que os docentes possam discutir as dificuldades enfrentadas no cotidiano. É crucial promover um movimento contínuo de formação, visando qualificar os processos de ensino e aprendizagem nas universidades, o que requer tanto o compromisso institucional quanto a implementação de políticas públicas adequadas. A pedagogia universitária deve ser reconhecida como um campo de saber fundamental para o professor formador, para que dessa forma possa redefinir o papel da formação docente e garantir que a qualidade da educação superior seja tratada como uma responsabilidade social.

Portanto, é de grande valia a formação não só inicial, mas também continuada dos professores universitários, realizada no próprio ambiente e durante o tempo de trabalho. Essa formação contínua é relevante porque, quando os conhecimentos pedagógicos são aplicados para resolver problemas e desafios específicos da prática docente, eles se tornam mais

motivadores e significativos para o processo de aprendizado. Os programas, coordenadorias e núcleos de apoio pedagógico, quando devidamente institucionalizados nas universidades, desempenham um papel crucial no desenvolvimento profissional dos professores. Esses recursos contribuem para a melhoria do ensino e para a consolidação da pedagogia universitária, tornando o ambiente acadêmico mais propício para a reflexão e o aprimoramento das práticas pedagógicas (Selbach; Luce, 2022).

O Programa de Formação Acadêmica e Contextualização de Experiências Educacionais (ProFACE), da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), é uma iniciativa de formação continuada vinculada ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI), que busca qualificar a prática docente no ensino superior. Oferece cursos, oficinas e encontros formativos, realizados 70 tanto nos recessos acadêmicos quanto ao longo do semestre, com foco no desenvolvimento pedagógico dos professores. A iniciativa é especialmente relevante para docentes bacharéis sem formação em licenciatura, proporcionando suporte para aprimorar planejamento de aulas, estratégias de avaliação e metodologias de ensino, contribuindo para a melhoria da educação universitária.

Desse modo, ao reconhecer a formação inicial e continuada como raízes que se aprofundam ao longo da trajetória profissional, compreende-se que a docência universitária se fortalece não apenas pelo domínio do conteúdo, mas pela sustentação pedagógica que permite ao professor crescer, adaptar-se e permanecer em diálogo com as demandas do ensino superior. Essa fragilidade formativa evidencia a necessidade de um campo teórico que pense a docência universitária em sua complexidade — o que nos conduz à pedagogia universitária.

3.3 A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: TRAVESSIA FORMATIVA EM ÁGUAS COMPLEXAS

A docência no ensino superior configura-se como um campo de ação marcado por uma complexidade intrínseca, que demanda um conjunto articulado de atividades e saberes de naturezas diversas (Almeida; Pimenta, 2014). No entanto, como apontam Corrêa *et al.* (2011), os fundamentos teórico-conceituais que alicerçam essa prática nem sempre são reconhecidos pelo próprio corpo docente, um processo que frequentemente envolve a explicitação de limites que extrapolam a esfera individual, alcançando responsabilidades político-institucionais. Navegar por essas águas exige, portanto, mais do que experiência intuitiva; demanda um

mergulho intencional nos saberes pedagógicos que dão sustentação à profissão.

A construção da identidade e da competência docente é um processo contínuo, alimentado tanto pela formação inicial e permanente quanto pelas experiências vivenciadas no cotidiano acadêmico (Silva; Trindade, 2021). Esse duplo movimento formativo é determinante para a qualidade da relação pedagógica, especialmente em um contexto social dinâmico, onde a universidade recebe um perfil discente cada vez mais diverso e mantém o compromisso de formar uma gama ampla de profissionais.

Contudo, a ausência de uma preparação adequada gera fragilidades. Lopes, Cantano e Rivas (2024) alertam que o despreparo frequente dos docentes leva ao desconhecimento de elementos cruciais, como o papel da didática e do currículo, e de aspectos práticos essenciais, entre os quais “[...] a importância do trabalho coletivo, cooperativo e colaborativo; os conhecimentos afins à organização didática da aula (procedimentos metodológicos, recursos e estratégias de ensino, processos avaliativos, dentre outros)” (Lopes; Cantano; Rivas, 2024, p. 04). Esse cenário evidencia a necessidade urgente de políticas institucionais de formação pedagógica, enraizadas no orçamento e caracterizadas pela diversidade de ações, concomitantemente à valorização da produção científica docente sobre ensino (Almeida; Pimenta, 2014).

Superar essa lacuna implica conceber a formação docente como um desenvolvimento profissional contínuo, onde a formação inicial é apenas o ponto de partida de uma jornada (Almeida; Pimenta, 2014). Nessa travessia, a identidade profissional – ou a “professoralidade”, como propõe Cunha (2018) – vai se tecendo a partir da mobilização de saberes específicos e da corresponsabilização das instituições e das políticas públicas. Este é o território próprio da pedagogia universitária, compreendida como o campo científico específico que investiga e orienta a práxis educativa no ensino superior (Franco; Libâneo; Pimenta, 2011; Rabelo, 2025). Sua finalidade é oferecer o referencial teórico capaz de subsidiar uma docência comprometida, intencional e ética, sustentando as conexões entre universidade e sociedade (Almeida, 2012).

A natureza dessa *práxis* é multifacetada. Para Saviani (1996), a formação do educador deve articular saberes atitudinais, crítico-contextuais, específicos, pedagógicos e didático-curriculares, sendo o saber educativo o determinante do conteúdo formativo. Zabalza (2007) complementa essa visão ao defender que o desenvolvimento docente significa crescer em racionalidade, especialidade e eficácia, em três dimensões inter-relacionadas: profissional,

pessoal e administrativa. Trata-se, portanto, de uma atividade complexa e especializada, que requer conhecimento próprio e formação específica, caminhando de um modelo centrado no ensino para outro que incorpora a aprendizagem, a inovação curricular e a reflexão sobre a prática.

Contudo, o caminho para essa profissionalização é obstruído por desafios. Muitos programas de pós-graduação *stricto sensu*, voltados prioritariamente para a formação de pesquisadores, não sistematizam saberes para a docência. Quando o fazem, frequentemente se limitam a uma disciplina introdutória sobre metodologia do ensino superior, com carga horária insuficiente para uma formação consistente (Anastasiou, 2011). Essa limitação é grave, pois serão os egressos desses programas os futuros professores universitários. Como consequência, a identidade docente, muitas vezes, permanece mais ancorada na especialidade científica do que no campo da docência (Zabalza, 2007), e a pedagogia universitária pode ser reduzida a um instrumentalismo técnico (Pacheco, 2009), esvaziando seu caráter político e social.

É preciso, então, resgatar a dimensão crítica da pedagogia universitária. Em contraposição a visões tecnicistas e reducionistas, uma pedagogia universitária crítica compreende a educação superior como um bem público voltado para a produção de justiça social e emancipação intelectual (Rabelo, 2025). Ela reconhece que a docência não comporta apenas uma dimensão técnica, mas também pedagógica e política, sendo o domínio desses saberes uma mola propulsora para o compromisso social do docente (Corrêa *et al.*, 2011). Nessa perspectiva, o ato pedagógico é inerentemente político (Paro, 2018), e o planejamento docente, um ato político-pedagógico comprometido com a formação cidadã (Levinski; Correa; Mattos, 2015).

Materializar essa perspectiva exige uma nova cultura acadêmica, que valorize o trabalho docente na graduação e promova uma formação que vá além da especialização estreita. É preciso criar condições para que os estudantes desenvolvam pensamento autônomo, engajando-se em processos de investigação, confronto com a realidade e solução de problemas sociais, integrando ensino, pesquisa e extensão (Almeida; Pimenta, 2011). Nesse esforço, a Didática assume um papel vital, não como conjunto de receitas, mas como mediação sensível e inteligível, tal como propõe a “didática sensível” de D’Ávila (2022), que considera o ser humano em sua integralidade, harmonizando razão e sensibilidade.

Em síntese, a travessia da docência universitária exige a articulação de um amplo

espectro de saberes complexos: conhecimento profundo da área específica, saberes pedagógicos para estimular a autonomia, domínio de métodos de pesquisa, sensibilidade para a diversidade e compreensão da função social da universidade (Rabelo, 2025). A pedagogia universitária crítica oferece o mapa e a bússola para essa navegação, convertendo as práticas educativas de rotinas burocráticas em ações éticas e políticas, imbuídas de sentido emancipatório. Assim, mais do que uma trilha a ser percorrida, a pedagogia universitária se revela um mergulho profundo nas águas da formação humana, um compromisso contínuo com a construção de uma docência que, ao formar profissionais, também forma cidadãos capazes de intervir criticamente no mundo.

3.4 NASCENTES QUE MOLDAM O PERCURSO DO RIO-FORMADOR: A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL E A ATIVIDADE DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA

Assim como as nascentes determinam o curso, a força e os desvios de um rio, a constituição histórica da pós-graduação no Brasil molda os caminhos formativos dos futuros professores universitários, influenciando prioridades, tensões e possibilidades no encontro entre pesquisa, ensino e formação pedagógica.

Os primeiros passos da pós-graduação no Brasil remontam à década de 1930, com a proposta de Francisco Campos no Estatuto das Universidades Brasileiras, que visava implantar um modelo de pós-graduação inspirado no europeu. Esse modelo foi inicialmente aplicado ao curso de Direito da Universidade do Rio de Janeiro, à Faculdade Nacional de Filosofia e à Universidade de São Paulo (Santos, 2003).

De acordo com Santos (2003) na década de 1940, o termo "pós-graduação" foi formalmente utilizado pela primeira vez no Artigo 71 do Estatuto da Universidade do Brasil. Nos anos 1950, houve uma aproximação entre Brasil e Estados Unidos, resultando em convênios de intercâmbio entre universidades dos dois países, envolvendo estudantes, professores e pesquisadores.

O grande impulso para a pós-graduação no Brasil ocorreu na década de 1960. Destacam-se, nesse período, iniciativas como o programa de Ciências Físicas e Biológicas na Universidade do Brasil, apoiado pela Fundação Ford, e a criação da Comissão Coordenadora dos Programas de Pós-Graduação em Engenharia (COPPE). Outras iniciativas importantes incluíram a implantação do mestrado em Matemática na Universidade de Brasília, o doutorado no Instituto

de Matemática Pura e Aplicada, além de programas na Escola Superior de Agricultura de Viçosa, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, no ITA e na UnB (Santos, 2003).

Duas influências principais moldaram a pós-graduação brasileira: a europeia, com destaque para a USP, e a norte-americana, que se consolidou em instituições como o ITA, a Universidade Federal de Viçosa e a Universidade Federal do Rio de Janeiro, sendo esta última a mais marcante.

Ainda de acordo com Santos (2003) a modernização do Brasil nos anos 1960 ocorreu 71 em um contexto de integração entre países periféricos e centrais, caracterizado pela expansão dos mercados consumidores nos países periféricos e pelo incentivo à criação de centros produtores de ciência e tecnologia nos países centrais. Nesse cenário de dependência em relação às nações centrais, a pós-graduação brasileira se estabeleceu, refletindo as tensões entre a busca por autonomia científica e as influências externas.

Em 1965, com a publicação do Parecer 977 do Conselho Federal de Educação, formalizou-se a implantação dos cursos de pós-graduação no Brasil. O modelo de pós graduação proposto neste parecer era inspirado nas universidades dos países mais desenvolvidos, especialmente nos Estados Unidos, e adequado à nova concepção de universidade (Santos, 2003).

A ênfase na formação de pesquisadores como objetivo central da pós-graduação no Brasil começou a se consolidar, sobretudo, a partir da década de 1990. Antes disso, a estrutura dos cursos de pós-graduação não priorizava a pesquisa como o principal motor do sistema. A pesquisa, tanto em sua concepção quanto em sua prática, não era o foco predominante (Soares; Cunha, 2010).

Esse cenário começou a mudar com o apoio e incentivo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (CAPES), que promoveu a criação de associações de pós-graduação, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - (ANPED). Essas associações contribuíram para o fortalecimento dos programas de pós-graduação, colocando a pesquisa no centro das atividades acadêmicas, solidificando sua importância no desenvolvimento de novos conhecimentos e na formação de novos pesquisadores (Soares; Cunha, 2010).

Nessa perspectiva, a formação docente no ensino superior brasileiro enfrenta desafios significativos, especialmente nos programas de pós-graduação, que priorizam a capacitação dos

futuros docentes do ensino superior para a pesquisa, deixando a formação pedagógica em segundo plano.

Corrêa; Ribeiro (2013) analisam a pós-graduação como um campo científico, destacando que o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) foca na acumulação de capital científico e na formação de *habitus* científico, negligenciando a dimensão do ensino na prática e na identidade docente. Embora eficaz na promoção da pesquisa, a pós-graduação não aborda adequadamente a importância do ensino na formação dos docentes. Assim, o estágio de docência (tirocínio docente) emerge como uma oportunidade para desenvolver saberes pedagógicos entre estudantes de pós-graduação.

O estágio de docência é uma fase crucial na preparação profissional para o exercício docente no ensino superior. Ele marca o início da formação do professor, proporcionando a oportunidade de adquirir experiências práticas em sala de aula e desenvolver habilidades pedagógicas essenciais. No entanto, a formação docente não se encerra com o estágio, pois é entendida como um processo contínuo (*continuum*) que deve se estender ao longo de toda a carreira do professor, envolvendo aprendizado constante, reflexão crítica e atualização profissional em diferentes momentos de sua trajetória docente (Freitas, 2016).

Soares; Cunha (2010) fazem uma reflexão etimológica sobre o termo "docência", que deriva do latim *docere*, significando "ensinar", e o relaciona com *discere*, que significa "aprender". Isso sugere que o ato de ensinar está intrinsecamente ligado ao ato de aprender, destacando a relação mútua entre esses processos. A docência, entendida como a prática de ensinar com foco na aprendizagem, é vista como a principal atividade que define o trabalho do professor. No contexto da educação superior, as autoras sublinham que a docência e a pesquisa são as atividades centrais do professor universitário, enfatizando a importância dessas duas dimensões no trabalho acadêmico. Isso reflete o papel do docente universitário tanto no compartilhamento do conhecimento quanto na produção de novos saberes (Soares; Cunha, 2010).

Soares; Cunha (2010) argumentam que a docência no ensino superior é uma atividade complexa que envolve diferentes dimensões, como a política, a social, a intelectual, a psicológica e a pedagógica. Essas áreas exigem conhecimentos e competências essenciais para o exercício da profissão. Assim como em outras profissões, essas competências não podem ser

adquiridas simplesmente pela imitação de outros professores, mas sim através de uma formação específica e sólida, que prepare o docente para atuar de forma eficaz nesse campo profissional. Assim, o estágio de docência foi estabelecido como obrigatório pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por meio da Circular n.º 028/1999, que definiu diretrizes para sua implementação. Posteriormente, a Portaria n.º 129, de 13 de dezembro de 2006, revogando as Portarias n.º 47/2000, n.º 65/2002, n.º 19/2003 e n.º 22/2003, determinou, no artigo 19, que o estágio de docência deve ser parte integrante da formação do pós-graduando. Seu objetivo é preparar para a docência, qualificar o ensino de graduação e é obrigatório para os bolsistas do PROSUP (Martins, 2003).

Entre os critérios definidos, estão: o estágio deve ter duração mínima de um semestre para mestrandos e dois semestres para doutorandos; a supervisão e o acompanhamento ficam a cargo da Comissão de Bolsa/CAPES; docentes de ensino superior que comprovem experiência ficam dispensados da obrigatoriedade; as atividades do estágio devem ser compatíveis com a área de pesquisa do programa de pós-graduação; e, em articulação com os sistemas de ensino e respeitando a legislação, o estágio pode ser realizado na rede pública de ensino médio.

A obrigatoriedade do estágio de docência gerou reações na comunidade acadêmica, como registrado no documento do Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação, realizado em abril de 1999. Nesse documento, os coordenadores expressaram preocupação quanto ao caráter compulsório do estágio, que poderia torná-lo um simples ritual, prejudicando a produção científica do bolsista e o cumprimento dos prazos para a elaboração da dissertação ou tese exigidos pela CAPES. Além disso, destacaram a falta de uma compreensão mais ampla da docência, que não se limite ao ato de “dar aulas”, e levantaram o receio de que o estágio pudesse ser utilizado como uma solução econômica para dificuldades na contratação de profissionais (Martins, 2003).

Contudo, como mencionado por Martins (2003), os estágios fazem parte de um processo de construção que vai além da formação docente, contribuindo para a própria constituição da profissão. No enfrentamento do cotidiano da sala de aula, as relações e representações sobre o que significa ser professor são confirmadas ou transformadas. Questões e inquietações que antes surgiam de forma pontual passam a integrar a rotina, exigindo tomadas de decisão constantes. Nesse contexto, o papel do professor não se resume ao domínio de conceitos relacionados às

disciplinas, mas também demanda ética, integridade, rigor e amorosidade, para lidar com as complexas interações que se estabelecem e se desfazem na relação entre professor e aluno.

O estágio, portanto, aproxima-se da busca por soluções para os desafios enfrentados em sala de aula, promovendo uma ressignificação da didática, que passa a ser vista como uma referência flexível, em vez de uma regra rígida. Assim, o estágio é entendido como uma prática social em que pensar, sentir e agir estão intrinsecamente conectados (Martins, 2003). Dessa forma, Joaquim, Boas; Carrieri (2013) argumentam que o estágio docente é uma estratégia eficaz para integrar pesquisa e ensino na formação de novos professores, embora os 74 cursos *stricto sensu* tendem a priorizar a pesquisa. O estágio motiva os pós-graduandos a desenvolver habilidades essenciais para a docência e diminui a distância entre teoria e prática, oferecendo uma primeira experiência em sala de aula importante para a construção de uma postura docente sólida.

No entanto, Ribeiro; Zanchet (2015) reforçam a importância de reavaliar o estágio de docência na pós-graduação sob uma perspectiva mais ampla, como uma oportunidade significativa para reflexão sobre a docência no ensino superior. Defendem que essa prática deve ser incentivada pela CAPES e maximizar seu potencial formativo, permitindo que os pós-graduandos compreendam aspectos pedagógicos e reconheçam a complexidade da docência.

Em consonância com essa perspectiva, Guimarães; Costa (2022) defendem que os programas de pós-graduação devem fortalecer a formação docente dos estudantes, não apenas como pesquisadores, mas como professores. Os estágios são um espaço importante para isso, mas precisam ser mais reflexivos, permitindo que os pós-graduandos desenvolvam uma identidade profissional docente mais sólida e contribuam para melhorar o ensino universitário.

Há uma insuficiência na formação pedagógica dos futuros professores universitários, e os estágios, embora úteis, ainda são pouco explorados em seu potencial transformador. A proposta é que eles sejam mais do que uma obrigação formal, tornando-se espaços de reflexão e construção de saberes docentes (Guimarães; Costa, 2022).

Desse modo, o estágio de docência emerge como um afluente formativo essencial nesse rio-formador, capaz de tensionar o predomínio da lógica da pesquisa e de abrir espaço para a construção de saberes pedagógicos, identidades docentes e práticas reflexivas no ensino superior.

3.5 ÁGUAS QUE DESENHAM O TERRITÓRIO: O CURRÍCULO E SUAS IMPLICAÇÕES

As águas, ao correrem, desenham o território por onde passam — abrindo margens, delimitando espaços e definindo possibilidades de travessia — o currículo configura os percursos formativos, orientando saberes, práticas e sentidos atribuídos à formação docente e acadêmica.

Dessa forma, o currículo por muito tempo era visto apenas como um campo no qual técnicas e métodos eram seus principais fundamentos. Atualmente ainda nos deparamos com esses rudimentos nos ambientes educacionais e formativos, contudo, defende-se hoje um currículo em que suas bases venham se fundamentar em questões tanto epistemológicas, como sociológicas e políticas (Moreira; Silva, 1994).

Definir currículo não é uma tarefa tão simples de ser realizada. Afinal, concordamos com Silva (2010) que uma mera definição não é suficiente para nos revelarmos o que é essencialmente o currículo; considerando que a definição nos dá apenas subsídios para entendermos o que uma determinada teoria diz sobre o que é currículo. Assim, Sacristán (2013) nos mostra que ao analisarmos mais profundamente seus conceitos nos deparamos com algo não tão simples como se parece, levando em conta que muito mais que conhecer o que o estudante estuda, é também se posicionar diante daquilo que é posto.

Nesse prisma, o currículo de acordo com Sacristán (2013) não é neutro, ele é construído de conteúdos baseado em uma cultura e mediado por sujeitos culturais, sendo eles os professores e os próprios materiais didáticos. Deste modo, apresenta-se como grande desafio a busca em entender o que de fato regula o currículo, o que está por trás de sua construção e de que forma ele pode impactar na vida dos atores da aprendizagem a partir de seu funcionamento.

Nessa perspectiva, como aponta Arroyo (2013), entre os diversos conhecimentos sistematizados e valorizados nos currículos, raramente se inclui o saber sobre a docência como função social e trabalho, tampouco as vivências sociais, políticas e culturais de educadores e educandos. Essa lacuna pode refletir a visão de que tais experiências são insignificantes diante das disciplinas tradicionalmente consagradas. Portanto, compreender o currículo exige não apenas analisar seus conteúdos, mas também refletir criticamente sobre os critérios que determinam o que é ou não legitimado no processo educativo.

Referindo-se especificamente aos currículos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* percebe-se, de igual maneira, as *nuances* por detrás de sua construção e implementação. A organização do currículo dos cursos de pós-graduação deveria ser estruturada em torno de um projeto de educação coerente com os objetivos dos Programas, que visam formar professores e pesquisadores. No entanto, não há iniciativas que ajustem o currículo a uma proposta voltada à formação docente. Além disso, observa-se a ausência de um diálogo consistente entre os componentes curriculares e o estágio durante o curso, comprometendo a integração entre teoria e prática no processo formativo (Forster et al. 2010 *apud* Ramos; Farias e Ribeiro, 2016).

Esta desconexão não é um fenômeno recente. Soares e Cunha (2010, p. 17) destacam que,

Os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, desde a sua implantação na década de 1960, se configuram formalmente como responsáveis pela formação do professor da educação superior. Seus currículos, entretanto, enfatizam fundamentalmente a formação do pesquisador e se omitem em relação à formação para a docência.

Essa omissão curricular reflete uma fragmentação mais ampla que, conforme Luce (2017, p. 188), atinge também a educação básica: “a forma fragmentada que domina os nossos currículos, tanto nas universidades quanto na educação básica, é inadequada”. A autora ressalta ainda que “carecemos de planejamento da formação de professores”, apontando para uma lacuna histórica no planejamento curricular que abarque a complexidade da função docente de maneira integrada.

Assim, se o objetivo é criar um programa de Pós-Graduação fortalecido e robusto, é fundamental promover um debate aprofundado sobre o currículo e buscar maneiras de articular efetivamente a teoria e a prática. Essa integração é essencial para a práxis pedagógica, ou seja, para garantir que o processo de ação-reflexão-ação seja plenamente realizado. Esse ciclo contínuo permite que as experiências práticas sejam constantemente refletidas e aprimoradas à luz das teorias estudadas, fortalecendo o desenvolvimento de professores e pesquisadores comprometidos com a educação de qualidade.

Portanto, compreende-se que o currículo, enquanto conjunto de águas que percorrem e desenham o território formativo, não apenas organiza conteúdos, mas produz efeitos concretos na constituição da docência, na articulação entre ensino e pesquisa e nas possibilidades de construção de uma práxis pedagógica integrada no âmbito da pós-graduação.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS E DISCUSSÃO: MERGULHANDO DE CABEÇA NOS DADOS DA PESQUISA

Figura 7- Rio Piabas/Andaraí-Ba



Imagem cedida por LinharesFotoEvídeo, 2025

Caro leitor, chegou o momento mais esperado: mergulhar de cabeça nas profundezas das tramas. Chegou o tempo de sentir as águas escorrendo por nossos corpos quentes e vibrantes. Chegou o instante de descobrir a teoria que irá refrescar nossos pensamentos inquietos e turbulentos. Antes, porém, é preciso aquecer o corpo. É preciso preparar a pele e os sentidos antes do mergulho nas águas vivas do nosso campo de pesquisa. Este é o momento de tocar essas águas complexas e dinâmicas apenas com os pés, reconhecendo sua temperatura, sua força e seu movimento.

Por isso, faço-lhe um convite: molhe os pés na minha experiência durante o estágio de docência. Essa vivência, sem dúvida, nos permitirá sentir a temperatura das águas do campo

investigado. Por meio dela, já será possível intuir se, ao mergulharmos, encontraremos pedras capazes de ferir e fazer sangrar nossas expectativas ou se nos lançaremos a tamanha profundidade que nascerá o desejo de ir ainda mais fundo.

Assim, aqueça-se primeiro. Molhe os pés com o meu relato de experiência e, em seguida, avance aos poucos, permitindo que o corpo seja inteiramente envolvido pelas águas vivas dos dados de pesquisa, pelas categorias que emergem. Não se lance de imediato: no fundo do rio, há sempre a possibilidade de um choque brusco, capaz de ferir expectativas cuidadosamente construídas. Mergulhe de cabeça, mas mergulhe com atenção e leveza. Que cada categoria descrita e discutida transforme o seu modo de agir, de sentir e de pensar.

4.1 AQUECENDO O CORPO ANTES DO MERGULHO: O RELATO DA PESQUISADORA SOBRE SUA EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA

O estágio docente foi, para mim, uma verdadeira fonte de água viva — o primeiro contato consciente com as águas que, mais adiante, exigiriam um mergulho mais profundo. Pude beber de uma corrente cristalina que saciou minha sede de tantas inquietações que, há tempos, pairavam sobre a docência no ensino superior. Muitos pensamentos navegaram pela minha mente sobre como seria essa experiência formativa. Afinal, eu conseguiria estabelecer uma relação próxima com o docente da disciplina e com os estudantes? Em tão pouco tempo, vivenciaria tantos aspectos que compõem a complexidade da docência universitária? Ensinar no ensino superior seria semelhante a outros segmentos da educação ou completamente diferente?

Minhas expectativas eram muitas, não só por esse momento integrar minha formação como mestrandia, mas também por representar esse primeiro aquecimento do meu corpo e dos sentidos para o mergulho investigativo que se anunciava. Por isso digo, com plena convicção, que muitas águas jorraram em mim durante o estágio docente. Essas águas brotaram da estrutura curricular da disciplina, da prática pedagógica do docente universitário, das contribuições dos discentes, da minha própria participação na disciplina e de todos os momentos vivenciados, formais e informais, acompanhados de tantas risadas ao longo do semestre.

Para iniciar esta conversa com você, caro leitor, apresento-lhe, primeiro, a disciplina na qual atuei como estagiária durante o segundo semestre letivo de 2024, “Psicopedagogia no Contexto Escolar”, ofertada no 6º semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia, com carga horária de 60 horas/aula, quando tive a oportunidade de conhecer o trabalho pedagógico desenvolvido pelo docente Iron Alves. Acompanhei-o por meio da observação e participação em atividades como planejamento do componente curricular, leitura do material didático

disponibilizado, discussões em sala e avaliação da aprendizagem. Além disso, vivenciei momentos de regência sob sua orientação.

As aulas aconteciam às segundas e sextas-feiras, das 7h30 às 9h30. No primeiro contato com o professor regente, fui orientada acerca da proposta pedagógica que seria desenvolvida ao longo do semestre, funcionando como um verdadeiro mapa das correntes que atravessariam esse percurso formativo. O componente curricular destacava a avaliação como base fundamental para a prática dos pedagogos em formação, sobretudo no enfrentamento dos desafios relativos ao processo de aprendizagem dos alunos. As metodologias adotadas estavam fundamentadas na integração entre teoria e prática, com atividades voltadas ao desenvolvimento de competências práticas — o saber-fazer — e socioemocionais — o saber-ser —, sempre contextualizadas e articulando vivências acadêmicas às demandas reais da docência.

Nesse cenário, as práticas desenvolvidas em sala tinham a pesquisa como princípio educativo, compreendendo que o diálogo com a educação básica exige uma redefinição da relação entre teoria e prática, movimento semelhante ao de quem aprende a ler o fluxo das águas antes de se lançar nelas. Assim, a formação docente era concebida em sua dimensão investigativa, fortalecendo a ponte entre conhecimento acadêmico e atuação profissional. A prática pedagógica se sustentava em quatro pilares centrais:

- uso de rubricas para avaliação;
- sistema de avaliação por pares;
- *feedback* detalhado e estruturado;
- aproveitamento das funcionalidades do *Moodle* como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), integrando esses recursos.

Os conteúdos foram organizados em cinco módulos, cada qual com duração de três semanas:

- **Módulo 1:** Avaliação educacional e suas implicações nas dificuldades de aprendizagem;
- **Módulo 2:** Dificuldades de aprendizagem relacionadas ao comportamento;
- **Módulo 3:** Dificuldades de aprendizagem ligadas à leitura;
- **Módulo 4:** Dificuldades de aprendizagem associadas à escrita;

- **Módulo 5:** Dificuldades de aprendizagem referentes ao cálculo.

A ementa, os objetivos da disciplina, o conteúdo programático e as metas específicas de cada módulo e semana estavam disponíveis no *Moodle* desde o início das aulas, oferecendo segurança para que esse primeiro contato com as águas não fosse feito às cegas.

O momento de regência foi, sem dúvida, uma das experiências mais significativas da disciplina para minha formação. Senti-me uma menina superpoderosa, com o superpoder de, naquele breve intervalo temporal, estabelecer uma relação de troca permeada por inseguranças — por ser minha primeira vez —, mas também por afeto e pelo desejo ardente de promover alguma transformação na vida de cada um daqueles estudantes.

O docente concedeu-me autonomia para escolher o momento do semestre em que realizaria a regência. Optei pelo módulo que abordava as dificuldades de aprendizagem relacionadas ao cálculo. Para me preparar, estudei o material didático e busquei outros recursos complementares. Assim, elaborei o planejamento da aula e o submeti ao professor regente. Após seu *feedback*, realizei a regência que, em minha percepção, terminou com um sabor de “quero mais”, como quem prova a água e sente vontade de mergulhar ainda mais fundo.

Desse modo, a oportunidade de planejar e ministrar a aula foi extremamente significativa para minha formação como futura professora do ensino superior. A troca com o professor regente sobre meu planejamento, assim como as interações com os estudantes durante a regência, permitiu-me compreender melhor os processos pedagógicos da docência universitária. Por meio da observação, da regência, das leituras e das discussões, pude conhecer, ainda que brevemente, a cultura escolar no ensino superior. Sou profundamente grata ao professor regente e aos discentes pelo acolhimento e pelas valiosas trocas.

Por falar em gratidão, aproveito este espaço para relatar o profissionalismo do docente desta disciplina. Era notória sua dedicação ao ensinar cada conteúdo do componente curricular que ministrava. Desde o nosso primeiro contato, o professor Iron se mostrou extremamente empolgado com a minha participação em suas aulas. Lembro-me de que, no primeiro dia, ele apresentou-me à turma de forma muito receptiva e acolhedora, deixando-me à vontade para participar das discussões em sala. Sem dúvidas, seu modo de agir em sala de aula sempre me inspirou.

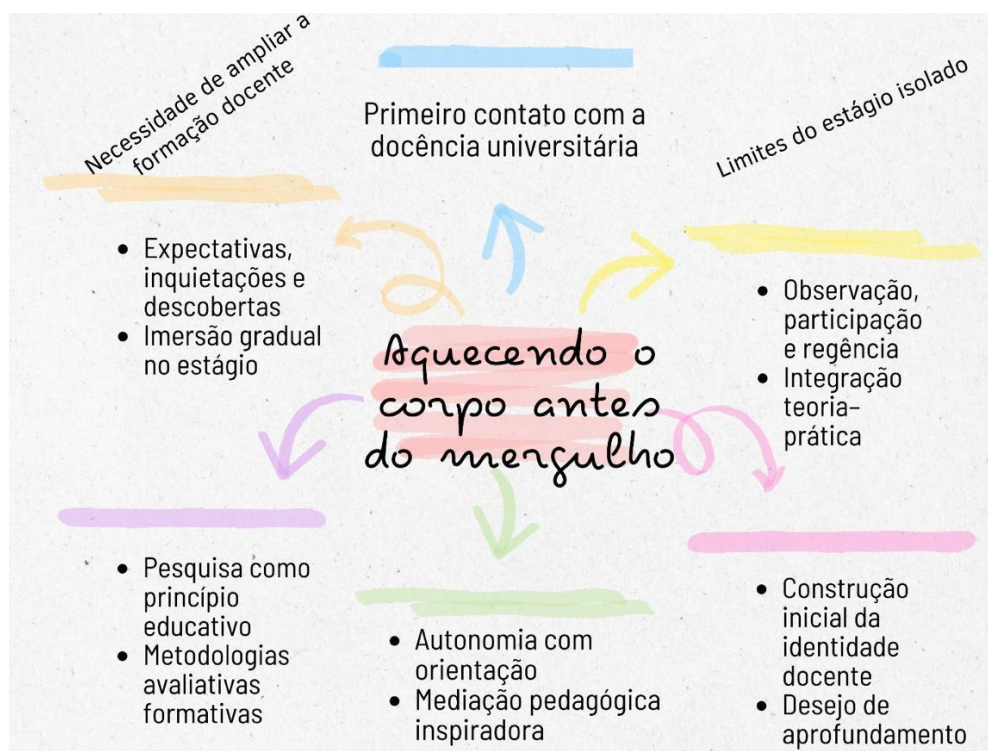
Desde a graduação, eu já o admirava, mas confesso que o professor de 2019 — quando fui sua aluna — se apresenta ainda mais inovador em 2024, ano em que fui sua estagiária. Isso demonstra que sua prática pedagógica não permaneceu estática, mas acompanhou a dinamicidade do contexto que vivenciamos nos dias atuais.

O professor Iron constituiu-se mediador de aprendizagens da docência universitária em todo o seu modo de ser e agir, dentro e fora da sala de aula. Sua atenção para comigo não se restringiu aos momentos formais, mas também aos informais: nas conversas pelos corredores da UEFS, nas respostas aos *stories* do *Instagram* e nos bate-papos pelo *WhatsApp*. Sua postura, dentro e fora da sala de aula, fez-me ter uma certeza: quando atuar no ensino superior, sem dúvida alguma, levarei comigo os princípios que norteiam sua prática docente.

Ensinar, afinal, não é apenas transmitir conhecimentos, mas mediá-los. E, tratando-se de um curso que forma professores, é necessário contextualizar, o tempo inteiro, as discussões teóricas com as vivências e os desafios que emergem na atualidade da Educação Básica. Esses princípios eram evidentes na prática do professor Iron, que não apenas dizia o que fazer, mas como fazer e como agir em sala de aula. Seus variados recursos metodológicos tornavam as aulas inovadoras e ricas em discussões e participações discentes.

Não é à toa que, mesmo com tantas demandas, as estudantes construíram um trabalho final que envolvia pesquisa de campo — todos brincavam que estava mais para um TCC do que para um trabalho comum de disciplina. O professor Iron conseguia despertar nos estudantes o desejo de realizar as avaliações para aprender, e não apenas para cumprir uma exigência formal em busca de nota. O engajamento das discentes era surpreendente.

No entanto, considero que apenas o estágio não garante, por si só, uma formação docente sólida. É necessário que o Programa inclua em sua proposta curricular mais componentes voltados à formação para a docência ou que amplie a carga horária da disciplina “Docência Universitária”, que, além de optativa, possui apenas 45 horas. Ademais, durante o estágio, poderiam ser promovidos mais momentos de reflexão entre teoria e prática, como reuniões ou rodas de conversa sobre os desafios vivenciados em sala de aula — estratégias que auxiliam o sujeito a mergulhar com mais consciência, segurança e profundidade.

Figura 8- Síntese do meu relato de experiência no estágio docente

Fonte: Elaboração própria

Figura 9- Registros da minha regência durante o estágio docente

Fonte: Arquivo pessoal

4.2 À BEIRA DAS ÁGUAS: EXPECTATIVAS DOS MESTRANDOS AO INICIAR O ESTÁGIO DE DOCÊNCIA

Eu achava que seria um divisor de águas no sentido de pensar como o professor de universidade em relação tanto a comportamento quanto a forma de refletir
(Entrevistada 9, 2025).

As expectativas que antecedem o estágio de docência colocam os mestrandos à beira das águas, naquele instante em que o corpo ainda permanece em terra firme, mas o olhar já tenta decifrar a profundidade do que está por vir. Trata-se de um momento liminar, marcado por desejos, projeções e receios, no qual a docência universitária é imaginada como travessia — um possível divisor de águas capaz de alterar rotas, modos de pensar e formas de ser professor.

As narrativas evidenciam um movimento ambíguo entre conforto e desafio. Para alguns mestrandos, o estágio é inicialmente concebido como um percurso relativamente seguro, quase como um barco já conhecido, ancorado em experiências docentes anteriores ou na familiaridade com o espaço universitário. Para outros, porém, as águas se anunciam turvas e imprevisíveis, despertando medo, ansiedade e insegurança diante do desconhecido, seja pelo contato com estudantes adultos, seja pelas próprias tensões pessoais e acadêmicas que atravessam esse momento formativo.

À medida que a experiência se aproxima, essas expectativas começam a se desfazer. Imagens de linearidade e continuidade — muitas vezes associadas a outros níveis de ensino — cedem lugar à percepção da docência universitária como um espaço sinuoso, repleto de curvas e instabilidades, no qual o mestrando se sente, por vezes, como um peixe fora d'água. Esse estranhamento inicial, longe de paralisar, abre frestas para aprendizagens significativas, exigindo sensibilidade para observar o movimento das águas antes de se lançar por completo à travessia.

Nessa perspectiva, segundo Lucarelli (2004), à docência constitui-se como um campo de interseção onde conhecimentos, subjetividades e referências culturais se encontram e se articulam. Para tal, pressupõe igualmente um domínio especializado de conteúdos — sejam de natureza tecnológica, artística ou científica —, os quais devem estar orientados para a qualificação profissional. Dessa forma, o exercício docente é concebido como uma prática ao mesmo tempo formativa e tecedora, responsável por entrelaçar saberes e constituir identidades profissionais.

O estágio de docência configura-se, assim, como um território de transformação identitária. Retornar à universidade, agora na condição de mestrando e futuro professor, implica revisitar espaços conhecidos sob novas lentes. Como sugere a metáfora do oceano do saber, a docência deixa de ser compreendida como ponto de chegada e passa a ser vivida como travessia contínua, na qual o sujeito se constrói no confronto entre expectativas, desafios e descobertas.

Em síntese, as expectativas dos mestrandos revelam que o estágio de docência ultrapassa a dimensão de um componente curricular. Ele se apresenta como um rito de passagem, em que desejos de segurança e previsibilidade são atravessados por incertezas, deslocamentos e choques formativos, produzindo aprendizagens que ressignificam a docência e inauguram novas formas de pensar, sentir e agir no ensino superior. É nesse limiar, com os pés à beira das águas, que o mergulho efetivamente começa.

4.2.1 Águas idealizadas: expectativas iniciais sobre o estágio docente

Antes do contato efetivo com o estágio de docência, os mestrandos construíram expectativas fortemente marcadas por processos de idealização. Essas expectativas não se originam no vazio, mas são produzidas a partir de trajetórias anteriores, experiências docentes em outros níveis de ensino, vivências como estudantes universitários e imagens socialmente construídas sobre a docência no ensino superior. Nesse momento inicial, o estágio é imaginado como um espaço de segurança relativa, familiaridade e crescimento formativo.

O Entrevistado 1 expressa uma idealização ancorada no desejo de identificação e conforto com a experiência formativa. Sua expectativa estava relacionada à possibilidade de atuar em um espaço que despertasse afinidade e prazer: *“A expectativa de encontrar uma coisa que eu gostasse”*. Essa busca por identificação aparece associada à tentativa de tornar o percurso menos árduo, como se a familiaridade pudesse suavizar as exigências do estágio: *“Eu acho que o estágio é trabalhoso, então eu queria estar em uma disciplina que tivesse alguma segurança e que eu tivesse um prazer em fazer aquilo, que eu acho que facilitaria o processo”* (Entrevistado 1, 2025).

De forma semelhante, a Entrevistada 4 idealiza o estágio como um retorno a um território já conhecido. Sua expectativa se organiza em torno da reaproximação com a universidade, agora sob outra condição institucional: *“A minha expectativa estava muito associada com o retorno, na verdade, ao meu espaço”*. Ainda que reconheça a mudança de lugar — de estudante para estagiária de docência —, o retorno à graduação aparece como um elemento de familiaridade que sustenta a idealização inicial da experiência: *“Então, a minha expectativa estava muito associada a um retorno muito vinculado à faculdade, à graduação”*

(Entrevistada 4, 2025).

No relato do Entrevistado 5, o estágio é idealizado como um espaço privilegiado de aprendizagem sobre a docência no ensino superior. Sua expectativa se concentra na possibilidade de ampliar conhecimentos e compreender melhor a dinâmica da sala de aula universitária: *“A expectativa que eu tive foi de que eu estaria ali, naquele espaço da sala da graduação, como estagiário do mestrado, mas que essa experiência ela pudesse me gerar novos conhecimentos acerca da sala de aula no ensino superior”*. Essa idealização também envolve expectativas sobre as relações pedagógicas a serem estabelecidas, ainda que permeadas por dúvidas: *“Não sei como é que esses estudantes vão me acolher, não sei como é que vai ser essa relação com a professora, a docente, a disciplina, né?”* (Entrevistado 5, 2025).

A Entrevistada 6, por sua vez, demonstra que a idealização do estágio convive com o reconhecimento de sua complexidade. Ainda assim, sua expectativa estava orientada pelo desejo de aproveitar plenamente a experiência: *“Mas a minha expectativa era conseguir tirar o máximo proveito disso”*. Essa postura se sustenta em uma concepção do aprendizado como processo contínuo e inacabado, expressa na metáfora do oceano: *“Por saber que o aprendizado, ele é um oceano, e a gente, o estudante, né, ele vai sempre navegando pra atravessar, pra conseguir a travessia”* (Entrevistada 6, 2025).

A Entrevistada 7 também constrói expectativas marcadas pela familiaridade com a sala de aula universitária. Ao já frequentar esse espaço como estudante, ela projeta uma experiência tranquila e agradável: *“Inicialmente, eu pensava que fosse algo doce, algo simples”* (Entrevistada 7, 2025). Essa idealização sugere uma antecipação positiva da experiência, fundada na proximidade com o contexto institucional.

No caso do Entrevistado 8, a idealização se ancora na experiência prévia como professor do ensino médio. O estágio é imaginado como uma vivência que, embora distinta, manteria aproximações com práticas já conhecidas: *“Então, eu tinha essa expectativa de que seria algo, não exatamente parecido, mas que tivesse alguma aproximação com o que eu experimentei no ensino médio”*. Essa expectativa se concentra, sobretudo, na curiosidade em relação ao perfil dos estudantes da graduação: *“A minha expectativa maior era essa, como seria o perfil dos estudantes? Como era uma turma de filosofia”* (Entrevistado 8, 2025).

Por fim, a Entrevistada 9 projeta sobre o estágio uma expectativa de transformação profunda, compreendendo-o como um marco formativo: *“Eu achava que seria um divisor de águas no sentido de pensar como o professor de universidade”* (Entrevistada 9, 2025).

As águas idealizadas que antecedem o estágio de docência revelam, assim, expectativas que combinam segurança, familiaridade e desejo de mudança. Trata-se de um conjunto de

imagens antecipatórias que configuram o ponto de partida da experiência formativa, antes que essas projeções sejam tensionadas pelo encontro com a prática concreta da docência universitária.

4.2.2 Correntes e turbulências: inexperiência e receios sobre a docência no ensino superior

O ingresso efetivo no estágio de docência marca o encontro dos mestrandos com correntes inesperadas, caracterizadas pela inexperiência, pelo estranhamento inicial e pelos receios diante da docência no ensino superior. Diferentemente das idealizações construídas previamente, este momento é atravessado por sentimentos de insegurança que emergem no primeiro contato com a prática docente universitária.

A ausência de experiência prévia nesse contexto aparece de forma explícita no depoimento do Entrevistado 3, que reconhece não apenas a falta de vivência docente, mas também o distanciamento em relação ao perfil dos estudantes universitários: *“Eu não estava no contexto de sala de aula, né? Eu não tenho a experiência da docência em si em universidade, e com jovens”* (Entrevistado 3, 2025). Esse reconhecimento evidencia o desconforto inicial diante de um espaço formativo ainda pouco conhecido, no qual referências anteriores se mostram insuficientes.

O receio diante do novo também se manifesta de maneira intensa no relato da Entrevistada 6, especialmente em razão de sua trajetória profissional vinculada à educação infantil. O contato com turmas de adultos provoca medo e apreensão quanto ao próprio papel a ser desempenhado no estágio:

Eu tinha muito receio de iniciar o estágio de docência porque eu nunca tinha tido contatos com turmas de adultos [...] Então eu tive receio de como seria o meu papel nesse estágio de docência, o que eu iria aprender de fato nesse estágio de docência, então eu ficava muito apreensiva, com medo (Entrevistada 6, 2025).

Nesse caso, o receio não se restringe ao domínio de conteúdos ou metodologias, mas incide sobre a construção da identidade docente no ensino superior, colocando em questão o lugar ocupado pelo mestrando nesse espaço.

O sentimento de estranhamento também aparece no relato do Entrevistado 8, que, mesmo com experiência no ensino médio, vivencia o contexto universitário como um espaço pouco familiar. A metáfora do *“peixe fora d’água”* expressa esse desconforto inicial, indicando que a transposição de experiências anteriores não ocorre de maneira automática: *“A gente esperava talvez um lugar mais confortável para ter experiência, mas não foi exatamente como*

eu esperava” (Entrevistado 8, 2025).

As narrativas reunidas neste tópico evidenciam que o início do estágio de docência é marcado por turbulências que desafiam as expectativas iniciais. A inexperiência, o medo e o estranhamento constituem elementos centrais desse momento formativo, revelando que aprender a ensinar no ensino superior implica atravessar um período de instabilidade e adaptação.

4.2.3 Choques e redemoinhos: o confronto entre expectativa e realidade

À medida que a experiência do estágio de docência se aprofunda, as expectativas construídas anteriormente passam a ser confrontadas com a realidade concreta da prática pedagógica. Esse momento é marcado por choques formativos, nos quais imagens idealizadas da docência cedem lugar a compreensões mais complexas e realistas sobre o ensino superior.

No relato do Entrevistado 3, esse confronto se evidencia quando a expectativa de um percurso organizado e previsível se desfaz diante da prática: *“E quando eu percebi que não era um caminho retilíneo, eram várias curvas”* (Entrevistado 3, 2025). A docência passa, então, a ser compreendida como um processo dinâmico, atravessado por incertezas que exigem flexibilidade e abertura à aprendizagem.

A Entrevistada 7 também expressa esse choque ao reconhecer que a experiência como estudante universitária não a preparou plenamente para as exigências da docência. Embora suas expectativas iniciais estivessem ancoradas na familiaridade com o espaço da sala de aula, a prática revelou desafios não antecipados: *“Até por ter vivido também a experiência como estudante universitário, então eu achei que seria algo doce”* (Entrevistada 7, 2025). O confronto com a realidade evidencia a complexidade do papel docente e a necessidade de ressignificar referências anteriores.

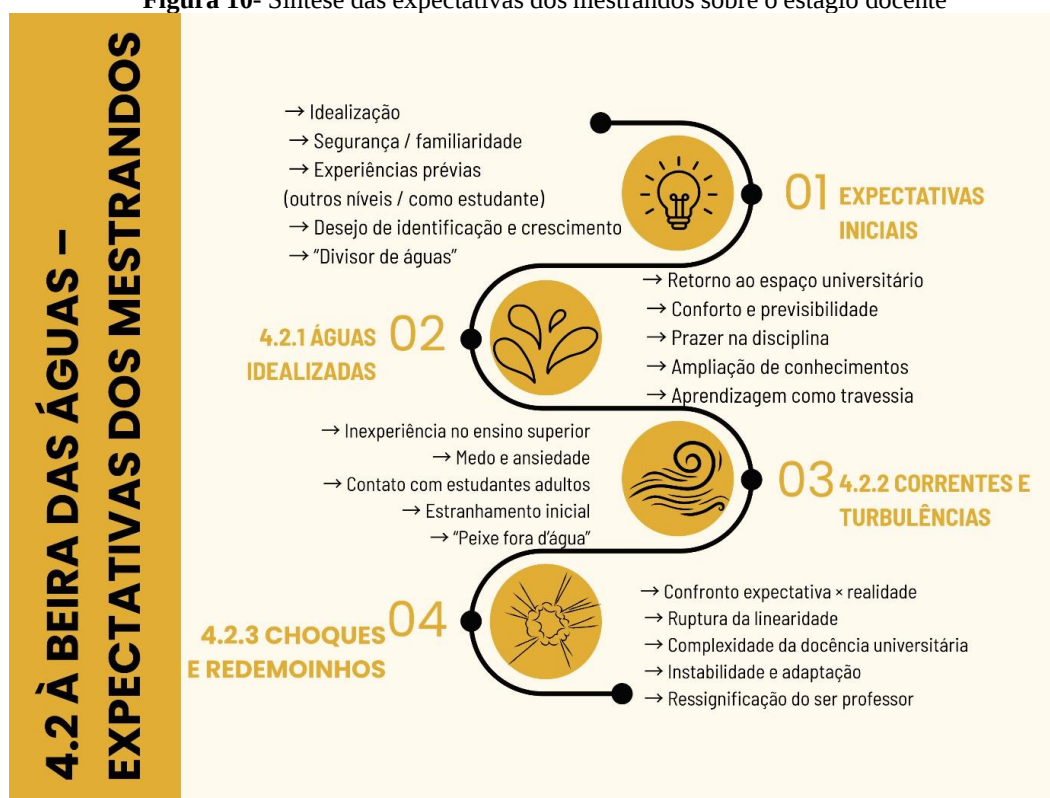
Esse descompasso torna-se ainda mais evidente no depoimento do Entrevistado 8, que compara sua trajetória no ensino médio com a experiência no ensino superior. As aproximações inicialmente imaginadas não se confirmam, produzindo frustração e deslocamento: *“Eu fui mais pensando naquela experiência que eu tive no ensino médio. Mas não foi exatamente isso que aconteceu”* (Entrevistado 8, 2025). O choque entre expectativa e realidade explicita que a docência universitária possui dinâmicas próprias, que não podem ser reduzidas à continuidade de experiências anteriores.

Por fim, a Entrevistada 9 reconhece que as transformações esperadas no processo formativo não ocorrem de maneira imediata ou linear. Ao afirmar que *“a gente sabe que não é bem assim que acontecem as coisas”* e que as mudanças na docência *“não ocorrem de forma*

linear” (Entrevistada 9, 2025), a participante explicita uma compreensão mais amadurecida da formação docente como processo gradual, marcado por avanços, recuos e reelaborações.

Os choques e redemoinhos vividos pelos mestrandos, longe de representarem fracassos ou inadequações formativas, configuram-se como momentos centrais do processo de aprendizagem docente. É nesse confronto entre expectativas idealizadas e a realidade concreta da prática pedagógica que a docência universitária começa a ser compreendida em sua complexidade, instabilidade e historicidade. O estágio de docência, assim, afirma-se como um espaço privilegiado de formação, no qual o estranhamento inicial e as rupturas de sentido funcionam como motores de reflexão, permitindo que os sujeitos ressignifiquem suas concepções sobre ensinar, aprender e tornar-se professor no ensino superior.

Figura 10- Síntese das expectativas dos mestrandos sobre o estágio docente



Fonte: Elaboração própria

4.3 MERGULHANDO NAS CORRENTES DO ENSINAR: A DOCÊNCIA NA CONCEPÇÃO DOS MESTRANDOS

Para mim, docência é esse lugar de partilha. E partilha não só no sentido de oferecer, mas também de receber conhecimento (Entrevistada 4, 2025).

Antes de avançar para os fluxos mais profundos desta categoria, é preciso suspender o fôlego por um instante e observar o movimento das águas. Ao falarem sobre docência, os mestrandos não oferecem definições rígidas ou contornos fechados. O que emerge de seus discursos são correntes vivas, imagens em deslocamento, sentidos que se entrelaçam, rios que se encontram. Como anuncia o depoimento que abre esta categoria, à docência é compreendida menos como um ato de oferecer algo pronto e mais como um espaço de partilha, no qual ensinar e aprender se confundem no mesmo curso d'água.

A docência aparece ora como transmissão, ora como partilha; ora como luz, ora como cuidado; ora como caminho, ora como travessia coletiva; ora como troca, ora como possibilidade de transformação social. Essas imagens não se anulam, mas se tensionam, revelando concepções que coexistem e, por vezes, entram em conflito.

Cunha (2020) ressalta que o exercício docente demanda competências que vão além da transmissão de conteúdo, incluindo a capacidade de despertar a curiosidade discente e de engajá-los tanto nas propostas pedagógicas quanto nas atividades que delas decorrem. Tais competências requerem, por sua vez, um entendimento aprofundado das condições e das variadas possibilidades de aprendizagem, em uma articulação constante entre conhecimento teórico e prática social.

Dessa forma, é relevante sublinhar que a docência se define pela ação intencional de ensinar, lecionar e consolidar saberes, sendo que o ato de ensinar concretiza-se precisamente na promoção efetiva da aprendizagem. No contexto do ensino superior, essa concepção ganha materialidade por meio da dimensão experiencial, na qual a docência universitária se efetiva e se renova constantemente no próprio exercício de ensinar (Cunha, 2020).

Assim nessas narrativas, ensinar não é um gesto isolado, mas um mergulho relacional, no qual quem ensina também se molha, se desloca e se transforma. Os subtópicos que seguem revelam, portanto, diferentes faces de um mesmo fluxo: a docência como experiência humana, ética e profundamente atravessada pelo outro.

4.3.1 Entre correntes antigas e novas águas: a docência entre transmissão e partilha de conhecimentos

Ao observar atentamente as narrativas dos mestrandos, notamos que a concepção de docência como transmissão de conhecimento, embora não seja predominante, ainda emerge como uma corrente persistente. Trata-se de uma visão que ecoa modelos tradicionais de ensino,

nos quais o conhecimento é compreendido como algo que se possui e se repassa, como se o professor fosse uma fonte única de onde a água jorra em direção aos estudantes.

Na perspectiva tradicional, conforme apontam Freitas e Gessinger (2008), o contrato didático opera como um regulador das relações educativas a partir de uma lógica unilateral e estática. Nessa abordagem, as regras, compromissos e normas são definidos exclusivamente pelo professor, apresentados como determinantes e irrevogáveis, cabendo ao estudante apenas a obediência passiva. Esse modelo reforça uma hierarquia rígida na sala de aula, em que o discente não participa da construção das regras que regem sua própria aprendizagem, e a relação pedagógica se estrutura em torno da transmissão e do cumprimento de obrigações preestabelecidas (Freitas; Gessinger, 2008).

Essa perspectiva aparece de forma explícita no depoimento Entrevistado 1, ao afirmar:

A docência [...] eu acho que é o ato de você transmitir conhecimento. Então, o ato da docência é você transmitir de alguma forma, de algum lugar, pode ser pessoal, acadêmico, científico, etc., transmitir alguma coisa. Isso pode ser os conteúdos práticos ou também vivências, experiências. Eu acho que a docência é muito essa ideia da transmissão [...] A docência nos afeta como um vírus, onde a gente só transmite aquilo que a gente tem (Entrevistado 1, 2025).

A metáfora do “vírus”, utilizada pelo entrevistado, é potente e ambígua. Por um lado, sugere contágio, circulação e impacto; por outro, reforça a ideia de que o conhecimento flui de um corpo que possui para outro que recebe. Ainda que o depoimento amplie a noção de transmissão ao incluir vivências e experiências, permanece ancorado em uma lógica unidirecional, na qual ensinar é, sobretudo, passar adiante aquilo que se tem.

Do ponto de vista crítico, essa concepção mostra-se questionável e insuficiente para compreender a complexidade da docência universitária contemporânea. Em um cenário marcado por avanços teóricos, epistemológicos e pedagógicos, conceber a docência apenas como transmissão significa permanecer em águas rasas, ignorando que o conhecimento não é algo pronto, estático ou acumulável, mas construído na relação, no diálogo e no confronto de saberes.

Em contraste com essa corrente tradicional os relatos de outros participantes deslocam o sentido da docência para a partilha, introduzindo uma mudança significativa na forma de compreender o ensinar e o aprender. A Entrevistada 4, por exemplo, afirma: *“para mim, docência é esse lugar de partilha. E partilha não só no sentido de oferecer, mas também de receber conhecimento”* (Entrevistada 4, 2025).

Aqui, o conhecimento deixa de ser um objeto que se entrega e passa a ser uma experiência que se constrói no encontro. A metáfora da partilha rompe com a lógica da

transmissão pura, pois implica reciprocidade, escuta e reconhecimento de que o professor também aprende enquanto ensina. Trata-se de uma docência que se move num rio de mão dupla, no qual as águas não seguem em apenas um sentido.

Conforme Freire (2006), é fundamental que o professor, em sua atuação formativa, assuma a postura de um aprendiz reflexivo. Para o autor, o "pensar certo" constitui uma exigência central para a prática educativa. Um bom docente, nessa perspectiva, não é aquele que aguarda orientações externas ou manuais prescritivos, mas aquele que reconhece que o pensamento rigoroso e crítico deve ser construído pelo próprio educando, em diálogo e colaboração com o formador.

Essa tensão entre transmissão e partilha revela um dado relevante da pesquisa: embora a maioria dos mestrandos se afaste de uma concepção transmissiva, resquícios desse modelo ainda atravessam as compreensões sobre docência, indicando que essas representações, construídas nos grupos sociais dos quais participam os estudantes continuam exercendo forte influência sobre o modo de pensar e, provavelmente de exercer a docência. A docência, nesse sentido, configura-se como um campo de disputas simbólicas, no qual velhas correntes resistem, mesmo diante de novas águas pedagógicas que tentam redesenhar o curso do rio.

Assim, compreendemos que avançar para uma docência comprometida com a formação crítica e reflexiva exige mais do que boas intenções: demanda o rompimento consciente com modelos que reduzem o ensino à transmissão. Ensinar, como indicam as narrativas que privilegiam a partilha, não é despejar saberes, mas mergulhar junto, reconhecendo que o conhecimento se constrói no movimento, na relação e na experiência compartilhada.

Nesse ponto da travessia, torna-se evidente que a docência universitária não pode ser pensada como um simples fluxo de informações, mas como um encontro vivo entre sujeitos que aprendem e se transformam no mesmo percurso. As águas, quando partilhadas, deixam de ser posse e passam a ser caminho.

4.3.2 Entre margens e confluências: a docência como percurso compartilhado

Os achados também revelam uma concepção de docência que se afasta da ideia de condução solitária, afirmando-se como um percurso essencialmente compartilhado. Ensinar, nesse horizonte, não significa traçar um caminho único a ser seguido, mas caminhar ao lado, reconhecendo que cada sujeito constrói sua própria travessia, ainda que em diálogo constante com o outro.

Essa compreensão é explicitada pelo Entrevistado 3 ao afirmar que *“a docência seria um companheiro de viagem. Você está ali para apontar o caminho, para mostrar as*

possibilidades de caminho” (Entrevistado 3, 2025). A metáfora do companheiro desloca o professor do lugar de guia absoluto para o de presença experiente, que conhece o terreno, lê as margens do rio e reconhece as correntes, mas não determina o trajeto a ser seguido. Caminhar junto, nesse sentido, implica conduzir acompanhar.

De forma convergente, o Entrevistado 5 amplia essa compreensão ao afirmar que *“a docência é caminho. Porque ela vai nos possibilitando dar passos, e esses passos nunca são só, são sempre com outro”* (Entrevistado 5, 2025). Aqui, a docência se configura como um movimento relacional contínuo, no qual ensinar e aprender se entrelaçam, produzindo sentidos no próprio ato de caminhar. O percurso formativo não se realiza em isolamento: ele se constrói na presença do outro, no diálogo e na partilha de experiências.

Essa noção de percurso compartilhado aproxima-se da compreensão da docência como espaço de troca e confluência de saberes. Assim como afluentes que nascem em lugares distintos e, ao se encontrarem, ampliam o fluxo do rio principal, as experiências individuais — docentes, discentes e formativas — se entrelaçam e se transformam mutuamente no exercício da docência. O Entrevistado 1 evidencia essa dimensão ao afirmar que a docência envolve o compartilhamento tanto de conteúdos quanto de vivências: *“isso pode ser os conteúdos práticos ou também vivências, experiências”* (Entrevistado 1, 2025).

A Entrevistada 4 aprofunda essa perspectiva ao reconhecer que sua constituição docente não se restringe ao estágio ou ao mestrado, mas se constrói ao longo de diferentes experiências formativas. Ao rememorar as monitorias vivenciadas na graduação, a participante reforça o caráter coletivo da docência: *“eu vejo a docência em si, desde a escola, na graduação, no estágio, como partilha”* (Entrevistada 4, 2025).

Nesse movimento, ensinar deixa de ser compreendido como ato de entrega unilateral e passa a ser vivido como experiência relacional, na qual todos os sujeitos envolvidos são atravessados pelo encontro. Ainda que cada um percorra seu próprio caminho, a docência se realiza na troca, no acompanhamento e na construção conjunta de sentidos. Como destaca o Entrevistado 5, *“cada um vai percorrer o seu caminho, mas, no entanto, eu posso dar a direção para esse caminho”* (Entrevistado 5, 2025).

Essa concepção rompe com modelos hierárquicos e verticalizados de ensino, ao reconhecer o estudante como sujeito ativo do processo formativo, sem que isso implique a diluição da responsabilidade docente. Caminhar junto não significa abandonar; apontar possibilidades não significa impor trajetos. Exige, antes, equilíbrio entre presença, escuta, orientação e compromisso com a formação do outro.

Assim, a docência emerge como um espaço de confluência, no qual percursos

individuais se encontram, se atravessam e se transformam em saberes compartilhados. Entre margens e encontros, o rio da formação segue seu curso, sustentado pela compreensão de que ensinar e aprender são movimentos indissociáveis, produzidos no caminhar conjunto e na partilha contínua que constitui o próprio sentido da docência.

4.3.3 Águas que tocam e afetam: a docência como relação afetiva

À medida que o rio avança, percebe-se que a docência, para além de um fazer técnico ou cognitivo, é atravessada por afetos que moldam a experiência formativa. Nas narrativas dos mestrandos, emerge com força a compreensão da docência como uma relação afetiva, marcada pelo cuidado, pelo compromisso com o outro e pela responsabilidade ética de lidar com vidas em formação.

Nesse contexto, é pertinente recuperar a concepção de Henri Wallon (1975; 1998), que compreende a afetividade como a propensão humana a ser tocado – física e psicologicamente – pelo meio que o cerca, vivenciando, a partir desse encontro, sensações de prazer ou desprazer. Inspiradas nessa base, Mahoney e Almeida (2005) propõem que a dimensão afetiva se estrutura a partir de três elementos interligados: as emoções, os sentimentos e as paixões. Essas manifestações, entendidas como experiências marcantes e intensas, resultam de uma complexa interação entre componentes orgânicos (biológicos) e fatores socioculturais, evidenciando que a afetividade é tanto um fenômeno individual quanto profundamente social.

A Entrevistada 2 expressa essa concepção de forma contundente ao afirmar: *“a docência pra mim é uma forma que a gente tem de cativar os outros [...] eu acho que isso é um pouco a transmissão do amor que a gente tem pelo outro [...] eu acho que educar é um ato de amor.”*

Nesse depoimento, a docência se configura como um gesto que ultrapassa a dimensão técnica e adentra o campo do sensível. O conhecimento, aqui, não corre sozinho; ele vem acompanhado de afeto, aquela água que aquece, que toca e que transforma o terreno por onde passa. A mesma entrevistada aprofunda essa ideia, ao trazer a imagem da luz: *“eu acho que a docência é um pouco de luz que a gente coloca na vida do outro. Que a docência é você acender uma luz do conhecimento dentro do escuro ou do obscuro da ignorância [...]”* (Entrevistada 2, 2025).

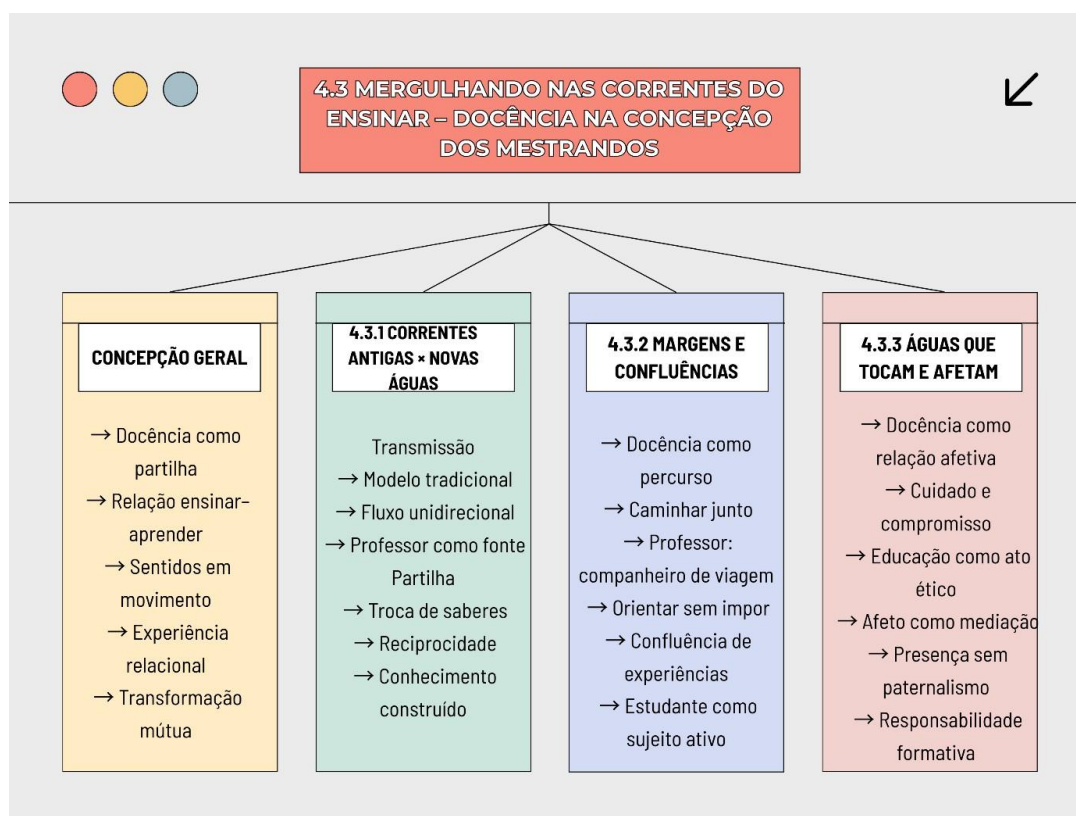
A metáfora da luz, revela uma docência que ilumina as margens do percurso, ajudando o estudante a enxergar caminhos possíveis. No entanto, é preciso problematizar essa concepção para além de uma leitura romantizada. Embora o afeto apareça como elemento central, ele não pode ser compreendido como substituto da intencionalidade pedagógica ou do rigor formativo.

Essa dimensão relacional também aparece no relato do Entrevistado 3, ao definir a docência como um gesto de proximidade: “à docência é esse pegar na mão do outro e ajudar que ele dê passos na existência” (Entrevistado 3, 2025).

Aqui, o professor caminha junto, reconhecendo o ritmo do outro. Trata-se de uma docência que exige sensibilidade para não invadir, nem se ausentar. O afeto, nesse sentido, não é excesso nem ausência, mas mediação.

Assim, os depoimentos dos entrevistados indicam que compreender a docência como relação afetiva implica reconhecer que o rio da formação não corre sem encontros. Contudo, esse afeto precisa estar ancorado em uma ética do cuidado, que respeite a autonomia do estudante e evite práticas paternalistas ou salvacionistas.

Figura 11- Síntese da concepção de docência dos mestrandos



Fonte: Elaboração própria

4.4 SABERES DA DOCÊNCIA: ÁGUAS QUE SUSTENTAM A TRAVESSIA

Eu acho que saber didático é essencial. O saber do conteúdo específico também é essencial. A sensibilidade docente é importante. E o saber criativo, o saber estético, tudo isso é indispensável, porque a gente não coloca o conhecimento no outro, a gente ajuda ele a construir (Entrevistada 2, 2025).

Antes de avançarmos para as camadas mais profundas desta categoria, é preciso desacelerar o nado e observar aquilo que sustenta o corpo em meio à correnteza. Se, nas categorias anteriores, discutimos as expectativas e as concepções de docência, aqui somos convidados a olhar para o leito do rio, para as águas que efetivamente tornam possível a travessia: os saberes que sustentam o exercício da docência universitária. O depoimento que abre esta categoria anuncia que ensinar não é despejar conteúdos em margens vazias, mas criar condições para que o outro construa, com aquilo que recebe, seus próprios caminhos. O conhecimento deixa de ser carga e passa a ser matéria viva, manipulável, recriada no encontro.

Assim, os saberes da docência emergem não como um conjunto fechado ou hierarquizado, mas como águas entrelaçadas, que se constituem na prática, na experiência e na relação com o outro. Os depoimentos revelam que esses saberes não nascem prontos nem se limitam à formação inicial; eles vão sendo tecidos no próprio ato de educar. O saber docente, nesse sentido, não é estoque, mas movimento; não é acúmulo, mas fluxo.

Os achados indicam que o domínio do conteúdo específico aparece como uma água fundamental, responsável por dar densidade e consistência à prática docente. Sem esse domínio, o rio se torna raso e instável, comprometendo a confiança e a credibilidade do professor. No entanto, essa água, quando corre sozinha, mostra-se insuficiente. Ela precisa encontrar outras correntes para não se tornar estéril. É nesse ponto que emergem os saberes didáticos e metodológicos, responsáveis por compartilhar o conhecimento, adequar a linguagem, escolher estratégias e ler o ritmo dos estudantes.

Nesse sentido, Soares e Cunha (2010) advertem que, embora seja comum acreditar que o profundo domínio dos conteúdos de uma área seja suficiente para garantir a aprendizagem dos estudantes, essa visão é limitada. A falta de uma base pedagógica sólida restringe a atuação do professor e gera diversas dificuldades que comprometem a qualidade tanto do ensino quanto da aprendizagem. Afinal, “[...] a ausência de saberes pedagógicos limita a ação do docente e causa transtornos de naturezas variadas ao processo de ensinar e aprender” (Soares; Cunha, 2010, p. 24).

Ao mesmo tempo, as narrativas evidenciam que ensinar não se sustenta apenas na técnica. A sensibilidade, o afeto e a relação aparecem como águas quentes, que atravessam silenciosamente todo o percurso formativo. Os entrevistados reconhecem que lidar com sujeitos implica perceber emoções, tempos, limites e vulnerabilidades. Ensinar, aqui, é construir pontes, lançar redes de apoio, tocar sem invadir. Essa dimensão afetiva não surge como adorno da

docência, mas como condição para que a aprendizagem aconteça, especialmente em tempos marcados por ansiedade, fragilidade emocional e evasão acadêmica.

Por fim, os saberes da docência se ampliam para uma dimensão existencial e ética. Os achados revelam uma compreensão de que ser professor envolve propósito, consciência do lugar que se ocupa e compromisso com a formação integral do outro. Ensinar não é apenas conduzir conteúdos ou aplicar métodos, mas mobilizar o estudante para sua própria existência, ajudando-o a despertar sentidos, sonhos e projetos. Nesse horizonte, a docência assume um caráter profundamente humano e político, recusando a lógica da educação bancária freiriana e afirmando-se como prática transformadora.

Portanto, esta categoria revela que os saberes da docência não são compartimentos isolados, mas correntes que se encontram, formando um rio mais largo, profundo e potente. Conteúdo, didática, sensibilidade e propósito não competem entre si; eles se exigem mutuamente. Quando um deles falta, a travessia se fragiliza. Quando caminham juntos, sustentam uma docência que não apenas instrui, mas cuida, provoca, humaniza e transforma.

Dessa forma, Pimenta e Anastasiou (2008, p. 103) destacam que o ensino universitário se caracteriza como um processo de investigação e construção científica e crítica do conhecimento. As mudanças na sociedade contemporânea reforçam a compreensão do ensino como um fenômeno complexo e multifacetado, sinalizando a necessidade de difusão e assimilação de saberes diversificados – que incluem conhecimentos, conceitos, habilidades, procedimentos, crenças e atitudes – bem como de modos de ação correspondentes.

Os subtópicos que seguem aprofundam essas águas, revelando como cada saber se manifesta, se tensiona e se articula na experiência concreta dos mestrands em formação para a docência universitária.

4.4.1 As nascentes do saber: o domínio do conteúdo como ponto de partida

Todo rio nasce de uma nascente. Pequena ou volumosa, visível ou subterrânea, é dela que brota a água que dará origem ao curso inteiro. No campo da docência, os depoimentos dos mestrands indicam que essa nascente é o domínio do conteúdo específico. Sem ele, o rio sequer se forma; o leito permanece seco, instável, incapaz de sustentar a travessia formativa. O Entrevistado 1 explicita essa compreensão ao afirmar:

Tem duas coisas que são principais. A primeira são os conteúdos específicos daquela disciplina que você tá trabalhando. Então, a parte acadêmica, conteudista, eu acho que é muito importante, muito relevante, porque a gente vê muitos docentes que não têm esse domínio e acabam manguendo muito (Entrevistado 1, 2025).

A metáfora do “manguear” é particularmente expressiva. Um docente que não domina o conteúdo não flui; ele se arrasta, perde direção, afunda em lodo conceitual. O saber específico aparece, assim, como condição de possibilidade da docência, pois, como reforça a Entrevistada 2: *“O saber, como é que eu vou dizer, do conteúdo específico, ele também é essencial. Porque não adianta a gente querer ensinar se a gente não tem o que ensinar”* (Entrevistada 2, 2025).

Esse reconhecimento não surge de forma ingênua ou reducionista. Os dados não apontam para uma valorização acrítica do conteudismo, mas para a compreensão de que o conhecimento teórico é o ponto inicial do fluxo, a água que precisa existir antes de qualquer desdobramento didático, afetivo ou relacional. O Entrevistado 3 também reconhece esse saber como fundamento: *“Eu acho que o primeiro saber é o saber da prática, né? [...] Podemos dizer que é a técnica, então esse pra mim é o primeiro saber. O saber de dar o conteúdo do docente, pro aluno”* (Entrevistado 3, 2025).

Essa centralidade do saber específico também é reconhecida pelo Entrevistado 8, que, ao refletir sobre sua experiência no estágio de docência, afirma explicitamente a necessidade de domínio da área de especialidade: *“a gente acaba dominando os saberes, especializados, acadêmicos, de fato”* (Entrevistado 8, 2025).

O depoimento do entrevistado reafirma o conteúdo como base estruturante da atuação docente, reconhecendo que a formação acadêmica possibilita esse domínio dos saberes especializados. Tal domínio constitui, portanto, a nascente a partir da qual a docência pode começar a fluir, sustentando a legitimidade do professor diante do processo de ensino.

Na lógica do rio, esse saber não é o destino, mas a origem. Ele sustenta o curso, mas não o esgota. Quando o domínio do conteúdo se apresenta isolado, sem conexão com outras margens, corre-se o risco de transformar o rio em canal rígido, sem vida. Os próprios entrevistados reconhecem esse limite ao insistirem que o conteúdo precisa ser acompanhado de outros saberes para que a docência não se reduza à simples exposição de informações.

Assim, os depoimentos indicam que o domínio do conteúdo específico é uma nascente indispensável, mas não suficiente. Ele inaugura o rio da docência, mas precisa encontrar outros afluentes para que o fluxo se torne vivo, formativo e humanizador.

4.4.2 O leito do rio: saberes didáticos, metodológicos e as estratégias que conduzem a água

Se o conteúdo é a nascente, a Didática constitui o leito do rio. É ela que dá forma ao percurso da água, que orienta seu deslocamento e impede que se disperse sem direção. Conforme analisa Libâneo (s.d.), a Didática e as didáticas específicas constituem um campo

disciplinar e profissional cujo núcleo epistemológico reside no estudo dos processos de ensino-aprendizagem contextualizados, tendo como finalidade o desenvolvimento humano dos estudantes. O autor defende que a mediação didática se fundamenta na relação dialética entre ensinar e aprender, na qual o discente, em sua autonomia, é orientado – por docentes e pares – para a apropriação dos conhecimentos e das produções culturais, científicas e artísticas historicamente construídas.

Para tanto, a Didática opera na articulação de três dimensões indissociáveis: a epistemológica (a lógica dos saberes a serem ensinados), a psico-pedagógica (a lógica dos processos de aprendizagem) e a sociocultural (a interface entre as práticas sociais e a ação educativa institucionalizada). Essa articulação exige um diálogo permanente com as epistemologias das disciplinas, com as relações entre conteúdos, métodos e metodologias de ensino, com as teorias da aprendizagem e do desenvolvimento, e com as dinâmicas socioculturais que perpassam a escola (Libâneo, s.d.).

Nos depoimentos, emerge com força a compreensão de que não basta possuir conhecimento: é preciso saber conduzi-lo até o outro.

O Entrevistado 1 traduz essa ideia com clareza: *“Mas também a questão da didática, você conseguir transpor aquele conhecimento para aquele público que você está trabalhando e aí se tratando do nível de ensino também da linguagem que você utiliza, os recursos que você utiliza”* (Entrevistado 1, 2025).

A noção de “transpor” é central. O conhecimento não atravessa o rio sozinho; ele precisa de pontes, canais, desvios cuidadosamente pensados. Essa mesma compreensão aparece de forma detalhada no depoimento da Entrevistada 2, que afirma: *“É muito comum a gente ouvir algumas pessoas dizerem: ‘Ah, ele sabe ensinar, ou ele tem muito conteúdo, mas ele não sabe ensinar. Na hora de transmitir o conhecimento, ele sabe muito, mas eu não entendo nada.’”*

Aqui, a didática surge como diferença entre água represada e água que flui. A entrevistada detalha minuciosamente saberes instrumentais muitas vezes desvalorizados na formação universitária: *“Quando a gente vai ensinar alguém, a gente precisa estar atento à nossa postura. A gente precisa estar atento à nossa entonação de voz. A gente precisa direcionar o nosso olhar para o nosso aluno...”*

Esses “pequenos detalhes”, como ela mesma nomeia, funcionam como ajustes no leito do rio: inclinações, curvas, margens que evitam transbordamentos ou bloqueios. A metáfora dos blocos de Lego, trazida pela entrevistada, é emblemática: *“O conhecimento a gente pode pensar como blocos de Lego. Onde a gente não vai montar os blocos do Lego, mas a gente vai estar lá colocando o Lego na cabeça do menino e ele, a partir daquele material que ele vai ter,*

ele vai construindo o seu conhecimento” (Entrevistada 2, 2025).

Essa imagem rompe com a ideia de despejo de conteúdo e reforça a didática como mediação ativa. O saber metodológico aparece, assim, como aquilo que permite ao estudante construir seu próprio percurso, reorganizando as peças a partir de sua experiência.

Nessa perspectiva, segundo Anastasiou e Alves (2005, p. 70), as estratégias didáticas referem-se ao ato de “estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento e construam saberes”. Em outras palavras, essas estratégias correspondem aos recursos pedagógicos empregados pelos docentes para organizar e viabilizar a relação com o saber, sempre adequados às atividades propostas e aos resultados de aprendizagem almejados.

Para os autores, uma prática só se consolida como estratégia didática quando é concebida e executada centrada no aluno, no aprender a aprender. Isso implica que seu planejamento e execução devem ter como foco explícito a conquista de objetivos formativos, o desenvolvimento de habilidades e competências e, sobretudo, a promoção de operações mentais significativas que contribuam efetivamente para o desenvolvimento integral do estudante (Anastasiou; Alves, 2005).

Dessa forma, os depoimentos revelam uma lacuna importante na formação docente *stricto sensu*: muitos desses saberes didáticos não são aprendidos na graduação ou na pós-graduação. Isso evidencia a necessidade de repensar os currículos formativos, para que o leito do rio não seja improvisado apenas na prática.

Ademais, o depoimento do Entrevistado 8 torna ainda mais evidente que o domínio do saber específico, embora necessário, não garante, por si só, o fluxo do ensinar. O que os achados revelam é que muitos mestrandos reconhecem uma espécie de represamento entre aquilo que sabem academicamente e aquilo que conseguem comunicar em sala de aula. O conhecimento, quando encontra obstáculos na comunicação, perde força, se fragmenta ou escorre de forma desigual.

Enquanto alguns entrevistados destacam a docência como espaço de partilha e construção conjunta, o Entrevistado 8 tensiona essa compreensão ao evidenciar as dificuldades concretas vividas no estágio de docência. Ao refletir sobre sua experiência, ele afirma:

A gente acaba dominando os saberes, especializados, acadêmicos, de fato, mas no próprio momento de comunicar, de dar aula, a gente tem essa dificuldade de habilidades comunicativas com o próprio jovem [...] de conseguir dialogar com os mais jovens, de uma forma que a comunicação fluísse, de fato (Entrevistado 8, 2025).

Esse depoimento expõe uma fratura significativa: a formação acadêmica prolongada,

centrada nos saberes especializados, nem sempre prepara o futuro professor para dialogar com as novas juventudes, cujos tempos, linguagens e referências culturais seguem outros ritmos. Assim, mesmo com o conteúdo dominado, a água não flui se a margem não é reconhecida.

Dessa forma, de acordo com Bzuneck (2009), o simples domínio técnico de diferentes estratégias de ensino também não é suficiente para a prática docente. Para que sejam eficazes no engajamento dos estudantes, tais estratégias precisam ser aplicadas com flexibilidade e criatividade, adaptando-se aos contextos e às necessidades específicas de aprendizagem. Complementando essa ideia, Huertas (2009) observa que a educação universitária, assim como em outros níveis, fundamenta-se em discursos e interações comunicativas que se sustentam na dinâmica da sala de aula. Desse modo, a forma como o professor organiza e articula sua fala é determinante para o maior ou menor envolvimento dos estudantes no processo formativo.

Essa percepção dialoga com relatos de outros entrevistados que apontam a docência como experiência relacional e ética, mas acrescenta uma camada crítica ao debate: não basta desejar a partilha; é preciso desenvolver habilidades pedagógicas e comunicativas que tornem essa partilha possível. O rio da docência, como mostram os dados, exige técnica para navegar, leitura sensível do terreno e disposição para ajustar o percurso conforme os encontros que se dão ao longo do caminho.

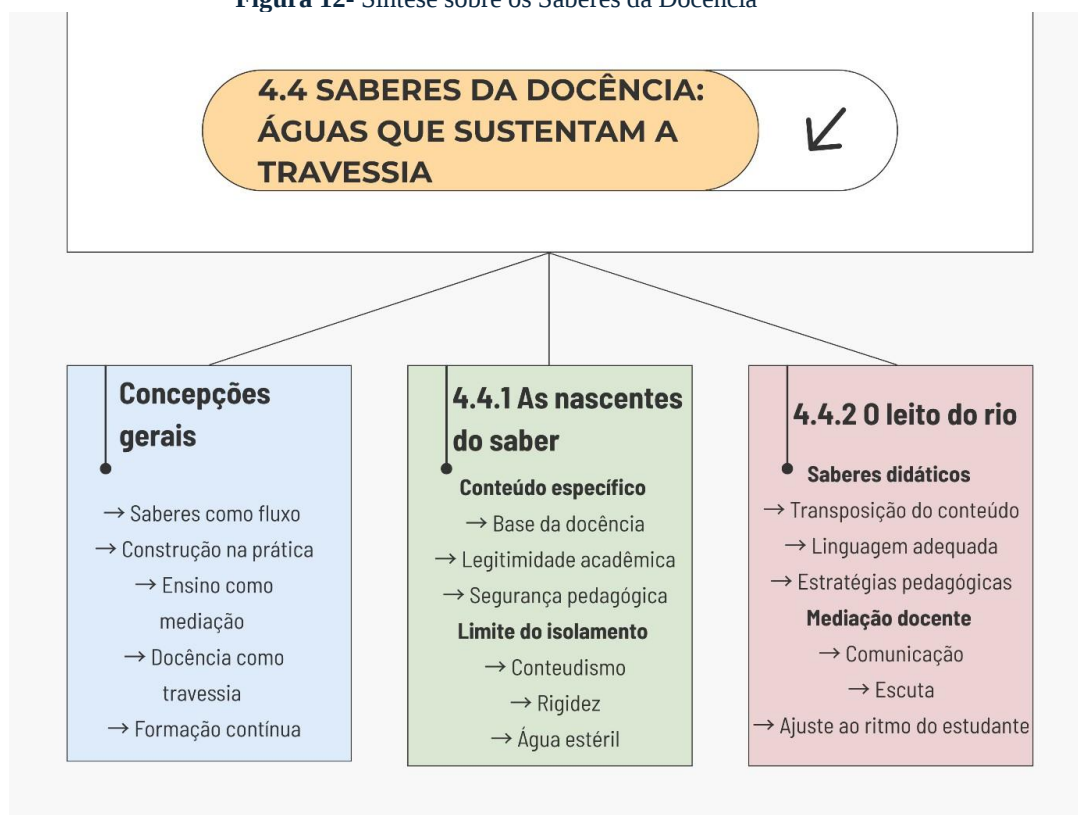
Bzuneck (2009, p. 30) ressalta que a complexidade dos processos motivacionais e a natureza imprevisível das dinâmicas em sala de aula tornam inviável a aplicação de “receitas prontas” ou modelos únicos de intervenção pedagógica. No entanto, o autor defende que o ensino superior deve se desenvolver em um ambiente emocionalmente positivo, que favoreça a abertura à novidade, o exercício da criatividade e o uso do engenho didático. Essa postura não implica abrir mão do rigor acadêmico ou da seriedade formativa, mas sim criar condições climáticas que facilitem a recepção, o processamento e a assimilação crítica do conhecimento por parte dos estudantes (Bzuneck, 2009).

Nesse sentido, os saberes da docência aparecem, nas narrativas, como saberes de escuta, de tradução e de mediação. São eles que permitem ao professor reconhecer que o rio da docência não corre em leito único, mas se alimenta de afluentes diversos: saberes acadêmicos, culturais, comunicacionais e relacionais. Quando um desses afluentes é negligenciado, o fluxo se enfraquece e o processo formativo perde vitalidade.

Assim, compreende-se que a docência universitária, longe de ser um exercício técnico ou meramente transmissivo, constitui-se como uma travessia complexa, na qual ensinar implica aprender a falar com o outro, a partir do outro e, muitas vezes, a reaprender a própria linguagem. O estágio de docência, nesse cenário, funciona como um ponto de inflexão: é nele que muitos

mestrandos percebem que saber muito não significa, necessariamente, saber fazer fluir.

Figura 12- Síntese sobre os Saberes da Docência



Fonte: Elaboração própria

4.5 PERFIL DAS TURMAS DE ESTÁGIO: TERRITÓRIOS EM TRAVESSIA, COLCHAS DE RETALHOS, JARDINS EM EXCURSÃO E ESTRELAS-DO-MAR

Pra mim, foi um grupo de séries do jardim, de vários níveis diferentes, passeando numa viagem escolar (Entrevistado 1, 2025).

Após percorrer as águas das expectativas, das concepções de docência e dos saberes que sustentam a travessia formativa, o olhar se desloca agora para o território onde essas correntes efetivamente encontram resistência, acolhimento e desdobramento: as turmas de estágio. É nelas que o fluxo do ensinar se materializa, encontrando margens concretas, sujeitos singulares, ritmos próprios e dinâmicas que ora facilitam, ora tensionam o curso da docência. Compreender os perfis dessas turmas, portanto, não é um detalhe de contexto, mas parte constitutiva do próprio movimento de aprender a ensinar no ensino superior.

O depoimento do Entrevistado 1, portanto, expressa o sentido que atravessa todas as discussões aqui apresentadas. A imagem de um “grupo de séries do jardim, de vários níveis

diferentes, passeando numa viagem escolar” sintetiza a complexidade dos perfis das turmas de estágio: sujeitos de diferentes cursos, trajetórias, expectativas, maturidades e formas de se relacionar com o saber, reunidos provisoriamente em um mesmo espaço formativo.

De acordo com Silva e Trindade (2021), o desenvolvimento da docência universitária é resultado de um processo contínuo que integra tanto a formação — inicial e continuada — quanto as experiências práticas acumuladas, fatores estes que influenciam decisivamente a relação professor-estudante. As autoras ressaltam ainda que as mudanças no contexto social demandam maior investimento na preparação docente, uma vez que, segundo elas, “a universidade tem um novo e diverso perfil de estudantes, além de um compromisso com a formação inicial de diversos profissionais” (Silva; Trindade, 2021, p. 149).

Nessa perspectiva, esta categoria emerge do movimento constante entre diversidade, comportamento e engajamento, revelando que o perfil das turmas não pode ser compreendido de maneira homogênea ou linear. Ao contrário, trata-se de um campo marcado por contrastes, ambivalências e transformações ao longo do tempo, que impactam diretamente o fazer docente e a experiência do estágio.

Os subtópicos que compõem esta categoria explicitam diferentes camadas desse território: a heterogeneidade dos cursos, os comportamentos participativos e colaborativos, e, em contraponto, as expressões de desinteresse, dispersão e silêncio. Juntas, elas revelam que o perfil das turmas não é dado a priori, mas construído na relação entre estudantes, propostas pedagógicas, conteúdos, temporalidades e expectativas.

4.5.1 Turmas do estágio — colchas de retalhos: estudantes de variados cursos em um mesmo território formativo

Os achados evidenciam que uma característica recorrente das turmas de estágio é sua composição heterogênea, reunindo estudantes de diferentes cursos, áreas do conhecimento e momentos da formação. Essa diversidade aparece reiteradamente nos relatos como um traço marcante da experiência.

O Entrevistado 1 descreve uma turma composta por “dois, três... quatro cursos”, destacando que “a maior parte era do pessoal de Educação Física, e aí tinha uma galera de Odonto, um pessoal de Engenharia de Alimentos e... de Psicologia”. Essa multiplicidade de formações é retomada metaforicamente quando afirma: “pra mim, foi um grupo de séries do jardim, de vários níveis diferentes, passeando numa viagem escolar” (Entrevistado 1, 2025).

De forma semelhante, a Entrevistada 6 relata: “foi uma turma mista... chegou o pessoal de Educação Física e Biologia, já estava de Matemática, de Letras, aí formou uma turma,

assim, bem heterogênea, bem diferente.” Essa heterogeneidade é ressignificada por meio da metáfora da *“colcha de retalhos”*, quando afirma: *“a turma era uma colcha de retalhos, cada uma ali com expectativas, com pensamentos diferentes uns dos outros”* (Entrevistada 6, 2025).

A Entrevistada 7 também destaca a diversidade de cursos ao relatar uma disciplina obrigatória para todas as licenciaturas, com estudantes de *“química, pedagogia, biologia e letras”*, ministrada no turno noturno, o que agrega ainda o perfil de estudantes trabalhadores. (Entrevistada 7, 2025). Já o Entrevistado 8 descreve uma turma de primeiro semestre de Filosofia que reunia licenciatura e *bacharelado*, além de estudantes de *“letras, história e geografia”*, caracterizando-a como *“uma turma diversa e um público grande”* (Entrevistado 8, 2025).

Esses achados indicam que as turmas de estágio se configuram como espaços de convergência de trajetórias distintas, onde diferentes formas de ver o mundo, de se relacionar com o conhecimento e de compreender a docência se encontram. Tal diversidade, longe de ser apenas um dado descritivo, constitui um elemento central da experiência formativa, exigindo do docente em formação sensibilidade, flexibilidade pedagógica e capacidade de mediação.

Ao mesmo tempo, essa heterogeneidade também produz tensões, pois nem sempre os conteúdos, metodologias e linguagens mobilizam os estudantes de maneira equitativa. A colcha de retalhos, embora rica em cores e texturas, demanda costuras cuidadosas para que não se desfaça.

4.5.2 Jardins tranquilos e aprendizes em desabrochar: turmas tranquilas, colaborativas e participativas

Outra dimensão fortemente presente nos depoimentos dos entrevistados diz respeito ao perfil comportamental tranquilo, colaborativo e participativo de muitas turmas. Em comparação com a Educação Básica, essa tranquilidade é frequentemente percebida como um aspecto positivo e, por vezes, surpreendente.

O Entrevistado 1 relata seu espanto ao afirmar: *“Você entra na sala de aula e você vê o caos purinho [...] e aí você entra em uma sala cheia, com 40 alunos... e eles ficarem tranquilos, ouvindo tranquilamente, dialogando tranquilamente.”* Para ele, essa tranquilidade está associada à *“maturidade”* dos estudantes, que *“chamou muito a atenção.”*

A participação, contudo, aparece como um fenômeno condicionado às propostas pedagógicas. O mesmo entrevistado observa: *“Eles participavam bastante, mas dependia da proposta. Se aquela proposta não era tão interessante, eu percebi que eles ficavam só esperando o tempo passar.”* Em contrapartida, quando mobilizados, *“eles se empolgavam,*

vestiam a camisa e aí participavam” (Entrevistado 1, 2025).

A Entrevistada 2 reforça esse perfil ao afirmar: “*A turma era muito participativa [...] as aulas não eram um monólogo*”. Ela destaca o papel das metodologias diversificadas — “*atividades que envolviam desenho, música*” — e descreve a turma como “*carinhosa, afetuosa*” (Entrevistada 2, 2025).

Esse comportamento participativo também aparece no relato do Entrevistado 5, que descreve uma turma “*muito participativa*”, que “*dialogava bastante com os textos [...] fazia perguntas, trazia questionamentos*” e era “*bastante comprometida, que lia os textos, que estudava mesmo*”. Ele sintetiza essa atmosfera ao afirmar: “*eu diria que seria uma turma muito alto-astral*” (Entrevistado 5, 2025).

A Entrevistada 6 narra um processo de transformação: inicialmente “*bem caladinhos*”, os estudantes “*foram desabrochando*”, passando a “*participar mais ativamente, a dialogar, a questionar*”. Essa imagem do desabrochar dialoga diretamente com a metáfora dos jardins em crescimento, onde o tempo, o cuidado e as condições adequadas permitem que a participação floresça (Entrevistada 6, 2025).

Já a Entrevistada 4 descreve sua turma como “*jovens aprendizes*”, “*tímidos, acanhados*”, mas “*muito colaborativos*” e “*preocupados com o futuro profissional*”. Ao longo do tempo, “*eles foram pegando o tom da coisa*”, revelando que a participação também é um processo construído gradualmente (Entrevistada 4, 2025).

Esses depoimentos indicam que a tranquilidade e a participação não significam passividade, mas antes revelam formas específicas de engajamento, fortemente atravessadas pelas propostas pedagógicas, pelo espaço de escuta e pela construção de vínculos.

4.5.3 Estrelas-do-mar e formigueiros dispersos: falta de interesse e pouca participação

Em contraponto, os achados também revelam experiências marcadas pela falta de interesse, dispersão e baixa participação, evidenciando que o perfil das turmas no Ensino Superior é atravessado por contradições.

O Entrevistado 3 relata uma ruptura significativa ao iniciar a regência: “*depois que começou a regência, eu comecei a perceber que a turma não estava muito interessada em certos conteúdos*” Ele descreve uma turma que “*queria escrever, queria conversar, queria bater papo, queria fazer cálculo*”, demonstrando indiferença aos conteúdos humanísticos. O impacto emocional dessa experiência é sintetizado na potente metáfora: “*Me parecia uma estrela do mar [...] você tenta segurar de bonita, mas sempre me feria*” (Entrevistado 3, 2025).

A Entrevistada 7 utiliza a imagem do “*formigueiro*” para descrever uma turma que só

se movimentava em momentos de avaliação: “*no início parecia um formigueiro, mas no final era algo muito pouco*”. Ela destaca ainda a dificuldade de engajamento nas leituras, que “*pareciam chegar para eles como algo de outro mundo*” (Entrevistada 7, 2025).

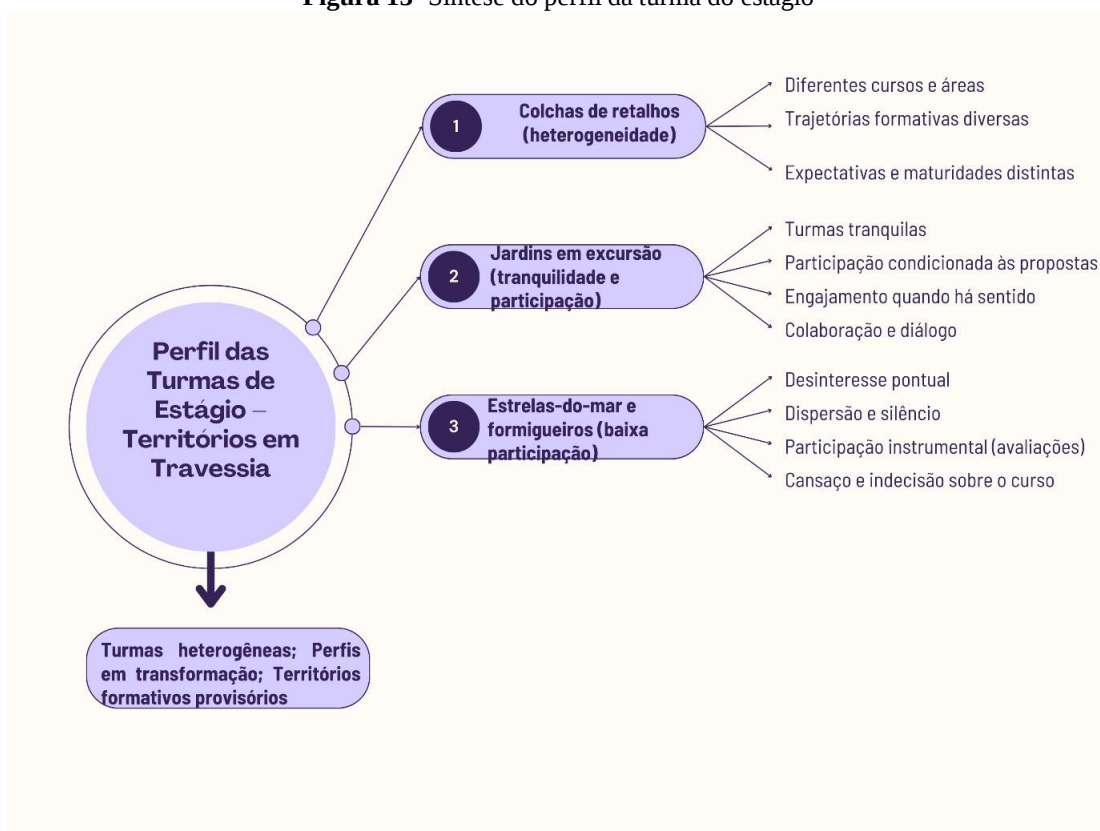
O Entrevistado 8 aprofunda essa discussão ao relatar uma turma de primeiro semestre marcada pela indecisão: “*muita gente talvez não soubesse ainda se era realmente o curso que queria fazer*.” Ele observa que os estudantes estavam “*muito dispersos*”, alguns “*dormiam na sala*”, e reconhece o impacto disso no fazer docente: “*é meio desestimulante dar aula para uma turma que... não sabe se quer isso para a vida*” (Entrevistado 8, 2025).

Esses relatos revelam que a pouca participação não pode ser interpretada de forma simplista como desinteresse individual, mas deve ser compreendida à luz de fatores estruturais, geracionais, institucionais e formativos. As estrelas-do-mar e os formigueiros dispersos expressam, metaforicamente, a dificuldade de captura do engajamento em contextos marcados por cansaço, incertezas e mudanças no perfil discente.

Portanto, o perfil das turmas de estágio se configura como um território vivo, instável e em constante transformação. As turmas são colchas de retalhos, jardins em crescimento, formigueiros intermitentes e estrelas-do-mar difíceis de segurar. Esses perfis não são fixos, mas emergem da interação entre sujeitos, propostas pedagógicas e contextos institucionais.

A análise, dessa forma, evidencia que compreender o perfil das turmas é condição essencial para pensar a docência no Ensino Superior, especialmente no contexto do estágio, onde o docente em formação aprende a ler os sinais, os silêncios, as resistências e os desabrochamentos que atravessam a sala de aula.

Figura 13- Síntese do perfil da turma do estágio



Fonte: Elaboração própria

4.6 PARTICIPAÇÃO DOS ESTAGIÁRIOS NAS AULAS: TRAVESSIAS FORMATIVAS ENTRE PONTES, ESPELHOS E TRILHAS EM CONSTRUÇÃO

Então, eu posso dizer que o estágio é uma ponte que vai ligar os sonhos à realização. Ele vai lá fazer aquela passagem da gente, do mestrado enquanto mestrando para futuros mestres mais pra frente
(Entrevistada 6, 2025).

Se, no encontro com as turmas de estágio, os mestrando aprendem a reconhecer as margens humanas que modulam o fluxo da docência, é na participação nas aulas que a travessia ganha corpo. Nesse movimento, o estagiário abandona progressivamente a posição segura de quem observa da beira do caminho e se coloca sobre a ponte instável do ensinar, atravessando espelhos que devolvem sua própria imagem como docente em formação e abrindo trilhas ainda incertas no território da prática pedagógica. Participar, aqui, não é apenas estar em cena, mas atravessar-se: experimentar o peso da responsabilidade, negociar espaços, errar, refazer e aprender a caminhar em águas que não se deixam atravessar sem deslocamentos internos.

O depoimento da Entrevistada 6, sintetiza, de forma metafórica e conceitualmente

potente, o núcleo da discussão que atravessa toda essa categoria: a participação do estagiário é uma travessia. Uma travessia feita de avanços, pausas, observações, inserções cautelosas e, por vezes, saltos mais ousados em direção à docência.

García (1999) argumenta que a docência universitária constitui uma prática de elevada complexidade, que extrapola os limites da sala de aula. Embora muitas vezes tenha sua relevância subestimada em detrimento das atividades de pesquisa — que geralmente predominam nos critérios de avaliação e progressão docente —, ela envolve um amplo espectro de ações que o professor deve desempenhar antes, durante e após o contato direto com os estudantes, com o objetivo de garantir a aprendizagem.

Nessa perspectiva, a participação dos estagiários emerge em um processo relacional, situado e progressivo, que se constrói na interação com o professor regente, com os estudantes, com o planejamento pedagógico e consigo mesmo. Não se trata de uma participação meramente operacional, mas de um movimento formativo que articula fazer, refletir, sentir, avaliar e ressignificar o próprio lugar na sala de aula.

Os subtópicos que compõem esta categoria revelam que participar não significa apenas “dar aula”, mas coconstruir práticas, dialogar com os saberes, ler contextos, acolher sujeitos, avaliar processos e, sobretudo, constituir-se docente em meio às incertezas do caminho.

4.6.1 Coconstrução ativa da prática pedagógica: dividir o território, pintar um quadro coletivo

A prática pedagógica vivenciada no estágio de docência se configura como um território compartilhado, no qual a sala de aula deixa de ser espaço de posse individual do professor regente e passa a constituir-se como um campo de construção. Nesse território, o ensinar acontece na divisão de tarefas, na circulação de vozes e na construção coletiva do fazer pedagógico, como se cada participante segurasse um pincel distinto, mas todos estivessem voltados para o mesmo quadro.

Essa coconstrução se manifesta, inicialmente, na participação ativa dos estagiários nas aulas convencionais, mesmo quando não estavam à frente da regência. O Entrevistado 1 descreve esse movimento ao narrar sua atuação contínua e colaborativa: *“durante as aulas convencionais em que eu não estava ministrando, eu fazia só as participações”*

Essa participação se desdobra, de forma concreta, no apoio aos estudantes durante os momentos práticos da disciplina, reforçando a ideia de um território dividido e ocupado conjuntamente: *“Durante as partes práticas, porque eu peguei a disciplina de libras, então tinha a parte da teórica e prática, a gente ficava na sala se dividindo para auxiliar os grupos*

na parte prática também.”

Nesse processo, a parceria assume contornos de mutualismo, em que ensinar e aprender se tornam movimentos recíprocos: *“Então eu acho que também foi um diferencial interessante da gente ficar... dividindo espaço mesmo, a questão do mutualismo, compartilhando a sala de aula.”*

A metáfora do quadro coletivo emerge com força quando o próprio estagiário reconhece que sua atuação não se dá sobre uma tela vazia, mas sobre uma obra em andamento, já iniciada pelo docente regente: *“Eu me senti... de frente pra uma tela em branco, onde eu pintava um quadro que já existia. Então não foi uma criação minha. Esse quadro, ele já veio, já existia, e eu, de acordo com a minha vivência, pinteí esse mesmo quadro”* (Entrevistado 1, 2025).

Essa lógica de pintura coletiva também aparece no depoimento da Entrevistada 2, ao destacar a circulação de saberes e a liberdade para participar ativamente das aulas: *“Eu podia compartilhar as minhas experiências enquanto professora [...] então, ela me deixou meio que à vontade para que eu pudesse estar ali dividindo a disciplina com ela.”*

A construção do conhecimento, nesse contexto, é compreendida como um trabalho paciente e coletivo, no qual pequenas contribuições individuais ganham sentido quando reunidas: *“Um trabalho de formiguinha, sabe? Onde cada um ali estava carregando a sua folhinha de conhecimento [...] éramos pequenas velas acesas que ao se juntar, formavam uma grande luz e iluminavam todo o caminho do conhecimento”* (Entrevistada 2, 2025).

A participação ativa também se expressa nas aulas de regência, quando o estagiário assume diretamente o papel de mediador do processo de ensino-aprendizagem. O Entrevistado 3 evidencia esse envolvimento ao afirmar: *“No segundo momento, na regência, eu trabalhei oito aulas”*

Essa atuação é simbolizada pela metáfora da sementeira, que reforça a ideia de um fazer pedagógico compartilhado, cujo resultado não é imediato nem totalmente controlável: *“A minha participação com ele seria como um semeador que estava lançando semente em um terreno muito fértil”* (Entrevistado 3, 2025).

No mesmo sentido, a Entrevistada 4 destaca sua interação colaborativa com a docente regente, não apenas na sala de aula, mas também nos bastidores do planejamento pedagógico: *“Então, eu li o que a professora... ela me mandou um documento, eu sugeri algumas intervenções [...] então, eu leio a minha atuação como ativa [...] eu tive um gostinho, também, de conversar com essa docente de um outro lugar. De par, para par”* (Entrevistada 4, 2025).

Essa horizontalidade nas relações reforça a compreensão da prática pedagógica como construção conjunta, na qual o território do ensino é negociado, dividido e constantemente

redesenhado.

O depoimento do Entrevistado 5 reafirma essa posição ao se reconhecer como parte integrante do processo: *“Eu diria que a minha participação nas aulas do estágio, elas foram de integrante, de alguém que integra, que chega para integrar, para somar a turma”* (Entrevistado 5, 2025).

Já a Entrevistada 7 sintetiza essa presença ativa de forma direta e enfática: *“Pau pra toda obra.. super ativa, super ativa em tudo [...] então, fui super ativa”* (Entrevistada 7, 2025).

Em outro momento, o Entrevistado 8 descreve sua atuação como mediador das discussões, especialmente ao tratar de temas sensíveis e socialmente relevantes: *“Eu dei essas aulas, mediei a apresentação, o que eles iam fazer, e depois dei a aula sobre o conteúdo em si”* (Entrevistado 8, 2025).

Essa mediação reforça o caráter coletivo da prática pedagógica, em que o estagiário transita entre observar, intervir e construir sentidos junto aos estudantes.

Por fim, a Entrevistada 9 evidencia que a participação ativa não se resume à fala, mas envolve preparo, estudo e compromisso com a formação dos estudantes: *“A minha participação eu coloco como participativa porque eu dei a minha colaboração nas aulas [...] todas as aulas eu fazia o máximo para poder contribuir [...]”* (Entrevistada 9, 2025).

Assim, a coconstrução ativa da prática pedagógica se dá quando o território da sala de aula é dividido, os papéis são flexibilizados e o ensino passa a ser entendido como um quadro coletivo, pintado a muitas mãos, no qual cada traço individual ganha sentido na composição do todo.

4.6.2 Aprendizagem dialógica mediada pela experiência: vozes que se encontram no caminho

A aprendizagem dialógica, no contexto do estágio de docência, emerge quando a experiência deixa de ser apenas bagagem individual e passa a funcionar como linguagem de encontro. Diferentemente da coconstrução territorial abordada no tópico anterior, aqui o foco desloca-se para o conteúdo simbólico das experiências, que atravessam o diálogo pedagógico e passam a mediar a compreensão dos conceitos, dos estudantes e de si mesmo como docente em formação.

No depoimento do Entrevistado 1, a experiência vivida aparece como ponto de partida para a participação pedagógica, não como sobreposição ao conteúdo, mas como elemento que o tensiona e o amplia. Ao ser constantemente convidado pela docente regente a contribuir, o estagiário reconhece esse lugar de fala ancorado na vivência: *“Ela sempre falava: ‘tem algo a*

contribuir, Entrevistado 1, sobre sua experiência?’ Então acho que eu compartilhei muito sobre as minhas vivências e também sobre aquilo que eu tenho de bagagem do conteúdo específico da disciplina [...]” (Entrevistado 1, 2025).

Essa articulação revela que a aprendizagem dialógica não se dá apenas na exposição de saberes teóricos, mas na relação viva entre experiência pessoal e conteúdo disciplinar, permitindo que o conhecimento seja reconstruído no encontro entre trajetórias distintas.

A Entrevistada 2 reforça essa dimensão ao narrar a troca de experiências como eixo central do processo formativo. Para ela, aprender e ensinar tornam-se movimentos simultâneos, atravessados pela escuta e pela partilha: *“Eu acho que teve uma troca muito bacana, onde eu aprendi muito com ela, aprendi muito com os estudantes.”*

Essa troca se materializa quando a estagiária compartilha suas próprias experiências docentes, reconhecendo-as como saber legítimo no interior da aula: *“Eu podia falar o meu entendimento sobre aquilo, eu podia compartilhar as minhas experiências enquanto professora”* (Entrevistada 2, 2025).

A aprendizagem, nesse sentido, é um caminho trilhado a muitas vozes, em que cada experiência narrada ilumina o percurso coletivo, sem hierarquias rígidas entre quem ensina e quem aprende.

No relato da Entrevistada 6, a mediação dialógica se expressa de forma concreta nas estratégias pedagógicas adotadas pela docente regente, especialmente nas rodas de conversa e nos trabalhos em grupo. Ao descrever esses momentos, a entrevistada evidencia como o diálogo se constrói a partir da escuta e da circulação de experiências: *“a gente fazia com a turma uma roda de conversa sobre determinado texto e ela abria momentos com eles em grupos para que eles pudessem refletir.”*

Nesse processo, a troca não se limita aos estudantes, mas inclui a própria estagiária, que reconhece a relação como um movimento recíproco: *“Era tipo uma relação mútua. Ela como a professora lá naquela figura, eu estava ali, tipo seguindo os passos dela, mas buscando também aprimorar as minhas técnicas enquanto docente”* (Entrevistada 6, 2025).

O diálogo, assim, é uma ponte formativa, conectando teoria, prática e experiência em um mesmo fluxo.

Já o Entrevistado 8 destaca a aprendizagem dialógica a partir da observação atenta do comportamento e das expectativas dos estudantes. Seu relato evidencia que compreender o outro é parte fundamental do processo de ensinar: *“Eu achava que observando o comportamento dos estudantes, tendo mais atenção, eu conseguiria ter uma noção geral de como é que funcionam.”*

Essa observação não é passiva, mas reflexiva, permitindo que o estagiário construa um olhar pedagógico mais sensível às demandas reais da turma: *“Uma coisa era eu ter o olhar de estudante... e uma outra coisa seria construir esse olhar de professor”* (Entrevistado 8, 2025).

A experiência, nesse caso, é uma lente interpretativa — uma forma de ler a sala de aula e ajustar o diálogo pedagógico às expectativas e necessidades dos estudantes.

Por fim, a Entrevistada 9 revela a aprendizagem dialógica como um processo profundamente reflexivo, em que compartilhar experiências de regência implica também confrontar-se consigo mesma. Ao narrar suas intervenções em sala, ela reconhece que a experiência docente exige preparo teórico e consciência do lugar que se ocupa: *“Você precisa saber o que está falando, precisa ter estudado, precisa ter todo um arcabouço teórico.”*

Ao recorrer à metáfora do espelho, a entrevistada explicita o caráter formativo desse diálogo interno e externo: *“Eu percebo que esse processo se deu como um espelho. Eu não estava só ali com os meninos. Eu estava lidando comigo mesma o tempo inteiro [...]”* (Entrevistada 9, 2025).

Nesse movimento, a aprendizagem dialógica ultrapassa a troca de conteúdos e se transforma em um exercício de autoavaliação, reconhecimento e construção identitária.

Assim, os depoimentos evidenciam que a aprendizagem dialógica mediada pela experiência se constrói quando as vozes se encontram no caminho — vozes que narram vivências, escutam o outro, refletem sobre a prática e, nesse encontro, produzem sentidos novos para o ensinar e o aprender no ensino superior.

4.6.3 Planejamento compartilhado como fundamento da prática docente: desenhar mapas em conjunto

O planejamento emerge, nos relatos dos mestrands, como um eixo estruturante da prática docente no estágio, assumindo a função de um mapa construído a muitas mãos, no qual os caminhos da aula são desenhados coletivamente antes mesmo de serem percorridos. Diferentemente de uma prática improvisada ou solitária, o que se evidencia é um processo de negociação, escolha e preparação compartilhada, que antecede a regência e sustenta o fazer pedagógico.

O Entrevistado 1 destaca esse movimento ao narrar a definição conjunta das aulas que assumiria, revelando um planejamento construído em diálogo com a professora regente: *“a gente combinou quais seriam as aulas em que eu ministraria. [...] Então a gente foi pensando, ela foi sugerindo, eu escolhi também, a gente decidiu”* (Entrevistado 1, 2025).

Esse trecho evidencia que o planejamento não se restringe à execução de um plano

previamente fechado, mas se configura como um espaço de decisão partilhada, no qual o estagiário é convidado a reconhecer seus limites, potencialidades e zonas de maior conforto pedagógico, assumindo corresponsabilidade pelo percurso formativo.

Na mesma direção, o Entrevistado 3 descreve sua inserção nos momentos iniciais de discussão das intervenções pedagógicas, indicando que o planejamento também se constrói em espaços coletivos de reflexão: *“ele se reunia nos grupos para pensar essa intervenção. E aí eu participava”* (Entrevistado 3, 2025).

Aqui, o planejamento se apresenta como um exercício dialógico, no qual pensar a aula implica discutir objetivos, estratégias e sentidos da intervenção educativa, antes que ela se materialize na prática.

A Entrevistada 4 amplia essa compreensão ao relatar sua participação tanto na assunção gradual das aulas quanto na elaboração do plano pedagógico do semestre. Ao afirmar, o que a professora regente lhe falou: *“ ‘nesse início eu vou estar assumindo uma ou duas aulas e eu queria que nos próximos momentos você assumisse as aulas, você planejasse o que você quisesse falar’ ”* e, posteriormente, a mesma afirma: *“não só estive atuando em sala, mas também estive atuando ativamente na construção do plano pedagógico curricular. [...] eu li o que a professora... ela me mandou um documento, eu sugeri algumas intervenções”* (Entrevistada 4, 2025).

Fica evidente que o planejamento compartilhado ultrapassa o plano de aula pontual e alcança uma dimensão mais ampla, envolvendo decisões curriculares e organizacionais. Nesse processo, o estagiário deixa de ser mero executor para tornar-se coautor do percurso formativo, aprendendo a lidar, inclusive, com a necessidade de ajustes e replanejamentos.

A centralidade da preparação prévia também aparece de forma marcante no relato do Entrevistado 5, que associa o planejamento ao estudo cuidadoso do conteúdo e à organização das estratégias de mediação: *“eu tive que estudar o texto, perceber todos os elementos que compõem esse texto, montar uma apresentação para poder guiar aquele momento de discussão com os estudantes”* (Entrevistado 5, 2025).

Esse trecho reforça a ideia de que planejar é um gesto intelectual e pedagógico, que exige leitura, análise e intencionalidade, constituindo-se como condição para uma atuação docente mais segura e consciente.

De modo convergente, a Entrevistada 9 enfatiza que a preparação teórica é indispensável para a regência no ensino superior, ao afirmar: *“Você precisa saber o que está falando, precisa ter estudado, precisa ter todo um arcabouço teórico”* e complementa: *“Tem que ler o texto para poder saber, né?”* (Entrevistada 9, 2025).

Esses depoimentos evidenciam que o planejamento compartilhado não se limita à organização coletiva do tempo e das atividades, mas envolve um compromisso individual com o estudo e a responsabilidade formativa dos estudantes.

Assim, os relatos revelam que o planejamento compartilhado é um mapa desenhado em conjunto, no qual cada decisão — sobre conteúdos, estratégias, intervenções e tempos — orienta o caminhar docente. Ao construir esse mapa coletivamente, regentes e estagiários não apenas organizam a aula, mas produzem aprendizagens sobre a própria docência, compreendida como um percurso que se planeja, se revisa e se redesenha continuamente.

4.6.4 Leitura crítica e sensível do contexto pedagógico: aprender a ler os sinais do caminho

A leitura do contexto pedagógico emerge como uma competência formativa silenciosa, muitas vezes invisibilizada nos discursos normativos sobre docência, mas central no processo de constituição do professor. Os depoimentos revelam que participar do estágio não se restringe a falar, ensinar ou conduzir atividades, mas envolve aprender a ler o espaço, os sujeitos, os tempos, os silêncios e as expectativas que atravessam a sala de aula.

O Entrevistado 8 explicita essa aprendizagem ao relatar sua percepção sobre as expectativas dos estudantes: *“Eu percebia que muitos estavam muito preocupados com a prática, com o mercado de trabalho, com o diploma. Então eu ficava tentando entender como aquilo tudo atravessava a forma como eles escutavam, como participavam”* (Entrevistado 8, 2025).

Aqui, a leitura do contexto não é neutra: ela envolve compreender as demandas explícitas e implícitas dos estudantes, situando a docência em um campo atravessado por expectativas profissionais, ansiedades e projetos de vida. Trata-se de uma leitura que exige sensibilidade e criticidade.

Essa mesma competência aparece, ainda que com outras *nuances*, no relato da Entrevistada 2, quando descreve sua atenção constante às reações da turma durante as aulas:

Eu observava muito o comportamento deles, o olhar, quando eles estavam cansados, quando estavam interessados. Às vezes você está falando um conteúdo maravilhoso, mas você percebe que não está chegando. Então eu ficava muito atenta a esses sinais (Estudante 2, 2025).

Esse relato revela que a leitura do contexto se manifesta como uma escuta ampliada, que ultrapassa a linguagem verbal e se ancora nos gestos, nas expressões corporais e na atmosfera da sala. O estágio, nesse sentido, informa que ensinar não é apenas dominar um

conteúdo, mas saber quando avançar, quando recuar, quando mudar o percurso.

A Entrevistada 7 também explicita essa atenção ao contexto ao relatar sua participação nas avaliações e observações dos estudantes: *“A gente observava quem participava mais, quem ficava mais retraído, quem tinha dificuldade de se expor. E isso ia entrando nas nossas conversas, porque não era só dar nota, era entender o processo de cada um”* (Entrevistada 7, 2025).

Esse depoimento amplia a compreensão da leitura do contexto ao vinculá-la à avaliação formativa. Ler o contexto, aqui, significa acompanhar trajetórias, reconhecer singularidades e compreender que o desempenho acadêmico não pode ser reduzido a números ou produtos finais.

A Entrevistada 6, por sua vez, destaca que sua leitura do contexto se dava, sobretudo, na observação da condução da professora regente e da resposta dos estudantes às estratégias pedagógicas: *“Eu ficava muito atenta à forma como ela conduzia a aula, como os alunos reagiam às dinâmicas, às rodas de conversa. Aquilo me ensinava muito sobre como ler uma turma”* (Entrevistada 6, 2025).

Esse relato evidencia que a leitura do contexto também se constrói por modelagem pedagógica, ou seja, pela observação da prática de professores mais experientes. O estagiário aprende a ler o contexto ao observar como o outro lê, interpreta e responde à sala de aula.

A metáfora utilizada pelo Entrevistado 8 sintetiza esse processo formativo com potência simbólica: *“Eu me senti um detetive com uma lupa, tentando encontrar o meu caminho”* (Entrevistado 8, 2025).

Essa imagem revela a docência como um ato investigativo, no qual o professor está constantemente recolhendo pistas, formulando hipóteses e ajustando suas ações. A leitura do contexto, portanto, não é um saber pronto, mas uma competência em permanente construção, atravessada pela dúvida, pela atenção e pela reflexividade.

Assim, a leitura crítica e sensível do contexto pedagógico se constitui como uma condição estruturante da participação no estágio, permitindo ao estagiário transitar do lugar de executante para o lugar de sujeito que interpreta, decide e intervém de forma situada. Trata-se de uma aprendizagem que não se ensina por manuais, mas se constrói na experiência, na observação atenta e na reflexão sobre o vivido.

Figura 14- Síntese da participação dos estagiários nas aulas



Fonte: Elaboração própria

4.6.4.1 Participação dos estagiários no processo de avaliação da aprendizagem: entre bússolas, balanças e águas turvas

Avaliar foi um desafio para mim [...] A gente foi tentando encontrar um meio termo que levasse em consideração a qualidade, mas, ao mesmo tempo, considerasse também as próprias deficiências dos estudantes (Entrevistado 8, 2025).

A participação dos estagiários no processo de avaliação da aprendizagem foi uma travessia delicada por águas instáveis, em que não há mapas prontos nem bússolas totalmente confiáveis. Isso porque avaliar não aparece apenas como um ato técnico de atribuição de notas, mas como um exercício ético, relacional e formativo, atravessado por dúvidas, negociações, observações sutis e decisões que exigem equilíbrio constante.

Nesse sentido, a reflexão sobre os processos de julgamento aplicados às realizações humanas suscita questionamentos em diversos campos de conhecimento. No contexto educacional, essa discussão também se faz presente, permeando tanto as etapas iniciais quanto os níveis mais avançados de formação. De fato, a temática sobre as formas de aferir a aprendizagem dos alunos acompanha a história da educação desde suas origens (Luckesi, 2022).

Contudo, o ato de avaliar constitui uma tarefa complexa; à medida que se transformam as especificidades e as fases do processo educativo, as naturezas e os métodos das avaliações igualmente se modificam.

Essa complexidade evidencia a necessidade premente de, conforme apontam Alves, Pereira e Peixoto (2023, p. 01), repensar a prática avaliativa na universidade, para que possa, “[...] num futuro próximo, servir de oportunidade para o pleno desenvolvimento dos estudantes, dos professores e do currículo [...]”. Esta questão tornou-se palpável na experiência dos estagiários. Os depoimentos nesta subcategoria revelam que eles foram inseridos em práticas avaliativas múltiplas e heterogêneas: seminários, projetos, provas escritas, vídeos, autoavaliações, observações de gestos e expressões, diálogos informais e fechamentos coletivos de notas. Entretanto, essa inserção não se deu de modo uniforme. Em alguns contextos, os estagiários foram colocados “no jogo”, participando ativamente das decisões avaliativas; em outros, acompanharam à margem, aprendendo mais pela observação do que pela ação direta.

A avaliação, assim, configura-se como um território formativo tensionado, no qual se cruzam critérios explícitos e incertezas, instrumentos diversos e limites temporais, rigor acadêmico e sensibilidade pedagógica. Mais do que aprender a avaliar, os estagiários aprenderam a lidar com o peso da decisão, com as histórias dos estudantes e com as próprias insuficiências formativas — próprias e institucionais — que atravessam o ensino superior.

4.6.4.2 Participação ativa e múltiplos instrumentos: “entrar no jogo” de uma avaliação plural

A inserção dos estagiários nas atividades avaliativas representou muito mais que uma tarefa técnica; configurou-se como um “entrar no jogo” da docência, momento em que assumiram corresponsabilidade direta pelo julgamento pedagógico. Essa participação ativa se deu, significativamente, por meio do envolvimento com uma multiplicidade de instrumentos avaliativos, prática que reconhece a aprendizagem como um fenômeno complexo que não pode ser apreendido por uma única medida. Como destaca Huertas (2009, p. 174), a avaliação motiva ao tornar visíveis os avanços do estudante, permitindo-lhe ver “as distâncias que está percorrendo”. Para ser formativa, porém, “não basta avaliar a aprendizagem, é preciso avaliar para aprender” (Huertas, 2009, p. 176), superando um foco exclusivo no produto que gera competição.

A experiência do Entrevistado 1 é emblemática dessa dupla dimensão – participação ativa em meio a uma variedade de instrumentos. Ele detalha o leque de formatos que encontrou:

Desde que eu entrei na disciplina, já tinham umas avaliações pré-estabelecidas. Tinha seminário em grupo, tinha também material do mapa que foi entregue, os planos de

aula, os debates, os seminários. Enfim, tinha um vídeo também que eles mostravam a rotina em libras (Entrevistado 1, 2025).

Sua atuação não foi passiva; envolveu o registro minucioso e a coavaliação, como no caso do vídeo em Libras: *“Nós observávamos o vídeo, e aí a gente pontuava, por exemplo, os sinais que estavam errados. Então, ela via alguns sinais, eu via outros sinais, e aí pontuava junto”* (Entrevistado 1, 2025). Aqui, o instrumento (o vídeo) é apenas o ponto de partida para um processo dialógico de observação e análise.

Outros estagiários vivenciaram combinações semelhantes de participação direta e diversidade de ferramentas. A Entrevistada 6, por exemplo, atuou na avaliação de uma prova escrita com *charges* e de um seminário, destacando sua contribuição neste último: *“A segunda foi um seminário, onde junto com ela também eu opinei e falei sobre a apresentação deles”* (Entrevistada 6, 2025). O Entrevistado 3 participou da avaliação de projetos de extensão, focando na apresentação oral: *“eu participei da avaliação dos projetos de extensão dos alunos”* (Entrevistado 3, 2025).

Essa pluralidade de instrumentos, por sua vez, abriu espaço para diferentes formas de intervenção avaliativa. A Entrevistada 7 utilizou os seminários não apenas para mensurar, mas para provocar o aprofundamento conceitual: *“Nos seminários, eu dava palpites do tipo... ‘Talvez tivesse que ir mais para dentro dos assuntos das Relações étnico-raciais’”* (Entrevistada 7, 2025). Já a Entrevistada 9 sintetizou a sensação de imersão e responsabilidade que essa atuação direta proporciona: *“Ele me colocou mesmo para o jogo”* (Entrevistada 9, 2025).

Dessa forma, a "rede" lançada no rio da aprendizagem foi tecida com fios diversos – seminários, provas visuais, vídeos, projetos –, e o ato de avaliar consistiu justamente em manejar esses diferentes fios de forma ativa e reflexiva. Participar desse processo significou, para os estagiários, aprender que avaliar é um exercício contínuo de escolha, diálogo e interpretação, no qual a multiplicidade de instrumentos serve para capturar as múltiplas dimensões do aprender, evitando que ele seja reduzido a uma única corrente.

4.6.4.3 Coavaliação e a busca por critérios: entre a partilha da responsabilidade e a incerteza A experiência avaliativa no estágio docente apresentou-se, em muitos casos, como um processo que rompe com a lógica individualizada do julgamento pedagógico. A coavaliação, o fechamento colaborativo de notas e a prática da autoavaliação discente emergiram como modalidades que redistribuem o "peso da balança", transformando a avaliação em um exercício de corresponsabilidade e negociação. No entanto, a efetividade e a segurança desse

compartilhamento mostraram-se intrinsecamente ligadas à clareza e à transparência dos critérios que o orientam.

Em algumas vivências, a partilha de responsabilidades foi estruturada e intencional. O Entrevistado 5 inseriu-se em um contexto onde a avaliação era fortemente ancorada na autoavaliação e na avaliação entre pares. Sua atuação concentrou-se no momento de síntese e diálogo sobre esses registros: *“A minha participação em relação à avaliação foi no momento do fechamento das notas, que eu fiz esse acompanhamento junto com ela, ajudei montar ali o quadro de notas dos estudantes”* (Entrevistado 5, 2025). Ele descreveu esse processo como uma análise conjunta das percepções discentes: *“Então, foi um momento ali que a gente pôde pegar as autoavaliações dos estudantes, olhar, e perceber ali como que eles se autoavaliaram e avaliaram os demais”* (Entrevistado 5, 2025), ainda que demarcando os limites de sua participação direta na atribuição de notas.

Já o Entrevistado 1 vivenciou um movimento de alternância entre a coavaliação e a autonomia, em um processo marcado por confiança progressiva. Ele relata: *“De todos os processos avaliativos, eu fiz alguma contribuição”*, atuando tanto em conjunto quanto de forma mais independente quando ministrava aulas: *“E dos que eu ministrei a aula, eu fiz a avaliação sozinho. Ela só aprovou”* (Entrevistado 1, 2025). Essa experiência evidencia um modelo de compartilhamento que pode evoluir para maior autonomia, sempre lastreada no diálogo com a docente regente.

Contudo, a coavaliação também surgiu como uma estratégia necessária para enfrentar a incerteza e a ausência de critérios explícitos, elementos fundamentais para uma avaliação justa e formativa (Alves; Pereira; Peixoto, 2023). É nesta fronteira que as experiências do Entrevistado 8 e da Entrevistada 2 se contrastam de forma reveladora. O Entrevistado 8 explicitou sua insegurança e a falta de parâmetros claros: *“eu não sabia muito bem como, qual critério usar para dar as notas”* (Entrevistado 8, 2025). Diante desse vazio, a coavaliação com o professor tornou-se um suporte indispensável: *“a gente sentou e não teve critérios bem definidos para atribuir a nota”* (Entrevistado 8, 2025). O processo, então, transformou-se em uma busca negociada por equilíbrio: *“A gente foi tentando encontrar um meio termo que levasse em consideração a qualidade, mas, ao mesmo tempo, considerasse também as próprias deficiências dos estudantes”* (Entrevistado 8, 2025).

Em oposição direta a essa experiência, o relato da Entrevistada 2 ilustra como a transparência dos critérios funciona como uma bússola orientadora, mesmo para o estagiário que não está no centro de todas as atividades. Ela destaca que a professora, *“a todo instante”*, explicitava os parâmetros avaliativos: *“como que ela fazia para avaliar cada artigo, como que*

ela fazia para avaliar cada apresentação, cada visita a campo” (Entrevistada 2, 2025). Essa postura sistemática, segundo a entrevistada, visava construir *“uma avaliação bem justa de todo o processo”* (Entrevistada 2, 2025), fornecendo um mapa claro que estruturava a compreensão e a observação do estagiário.

Dessa forma, os depoimentos demonstram que a prática da coavaliação e do compartilhamento de decisões pode assumir duas naturezas distintas: pode ser um exercício formativo intencional, que promove a análise coletiva e a corresponsabilidade (como nos casos dos Entrevistados 1 e 5); ou pode ser um recurso de apoio diante da fragilidade, acionado quando a falta de critérios transparentes desorienta o avaliador iniciante (como no caso do Entrevistado 8). A transparência, portanto, não é um detalhe, mas o elemento que define se a “bússola” está disponível para guiar a travessia avaliativa, ou se sua ausência transforma a avaliação em um campo de incertezas a serem negociadas no próprio ato de avaliar.

4.6.4.4 Observação da dinâmica e interação professor-estudante: ler sinais invisíveis

Por fim, a avaliação emerge também como um exercício de leitura sensível dos sinais invisíveis que atravessam a sala de aula: gestos, expressões, silêncios, perguntas e reações corporais. Avaliar, nesse sentido, é aprender a ver o que foi escrito nos textos e expresso nos corpos.

A Entrevistada 7 sintetiza essa dimensão por meio de uma metáfora potente: *“O olho que tudo vê, eu diria, porque em muitos momentos, enquanto o professor estava ali dando aula, eu ficava observando, e observava cada gesto, cada expressão facial.”* A observação atenta se transforma em critério avaliativo quando ela complementa: *“Depois comentava com ele. Então, isso é uma forma de avaliação”* (Entrevistada 7, 2025).

A Entrevistada 9 reforça essa ideia ao narrar sua experiência de observação e interação: *“Trazer, ficar com trabalhos, conduzir, poder fazer anotações... acaba colocando a gente em um lugar tão... é bacana, né? A gente estar nesse lugar assim de observar.”*

Essa observação não é passiva; ela se desdobra em diálogo e mediação: *“Os meninos também eram uma turma bastante questionadora, acabava que esses momentos eram bem potentes”* (Entrevistada 9, 2025).

Assim, a avaliação se configura como uma prática dialógica, em que observar, questionar e interagir constituem formas legítimas de compreender a aprendizagem. Ler os sinais visíveis e invisíveis, portanto, parte essencial da travessia avaliativa, exigindo do estagiário sensibilidade, escuta e presença.

Figura 15- Síntese da participação dos estagiários no processo de avaliação da aprendizagem

4.6.1 Participação dos estagiários no processo de avaliação da aprendizagem: entre bússolas, balanças e águas turvas



Fonte: Elaboração própria

4.6.5 Regência dos estagiários durante as aulas: um caminho que existe antes do estagiário, mas que só se revela plenamente quando é percorrido

Na minha mente só vem a questão de desbravar caminho, né? Desbravar caminhos [...] Porque quando a gente vai fazer uma trilha, a gente não sabe o que é que a gente vai encontrar na trilha. A gente só sabe que tem a trilha e que a gente vai fazer a trilha. (Entrevistado 5, 2025)).

A regência é uma trilha formativa: um caminho que existe antes do estagiário, mas que só se revela plenamente quando é percorrido. Se trata de um percurso atravessado por expectativas, receios, descobertas, tropeços e paisagens inesperadas, que se apresentam no próprio ato de ensinar. Ao assumirem a regência, os estagiários não apenas conduzem aulas; eles experimentam o lugar docente a partir de dentro, colocando-se em movimento entre o que sabem, o que sentem e o que ainda estão aprendendo a ser.

Os achados mostram que a regência é vivida como um marco formativo, frequentemente nomeado como *"momento marcante"*, *"experiência significativa"* ou *"despertar"*. Para alguns, ela ocorre em aulas pontuais; para outros, em noites inteiras de condução da turma; para

outros ainda, em experiências compartilhadas ou acompanhadas de perto pelo professor formador. Ainda assim, independentemente da duração ou da configuração, a regência assume o estatuto de experiência intensiva, na qual o estagiário é convocado a articular planejamento, domínio de conteúdo, escolhas didáticas, leitura sensível da turma e gestão de si mesmo diante da exposição pública do ensinar.

Para Almeida e Pimenta (2011, p. 8), o ato de ensinar configura-se como uma prática de grande complexidade, que demanda do professor múltiplas compreensões e habilidades. É necessário, entre outros aspectos, dominar profundamente a área de conhecimento em sua dimensão social, organizar o currículo como trajetória formativa, situar a disciplina em um planejamento mais amplo e elaborar seu próprio plano de ensino. Além disso, o docente deve articular o método de investigação da área com as estratégias pedagógicas, selecionar recursos adequados aos objetivos, construir relações significativas com os estudantes e com o saber, e conduzir processos avaliativos consistentes.

Nesse percurso, a preparação das aulas aparece como um primeiro mapa da trilha — um esforço de antecipação que oferece segurança inicial, mas que, como revelam os depoimentos, nem sempre resiste intacto às contingências da sala de aula. Os estagiários relatam planejamento cuidadoso, uso de *slides*, vídeos, textos, dinâmicas e recursos variados, ao mesmo tempo em que reconhecem a necessidade de ajustar o percurso em movimento, quando a atenção dos estudantes oscila, quando o tempo se encurta ou quando o plano se mostra inadequado à realidade concreta da turma. A trilha, como ensina a experiência, exige leitura constante do terreno.

Ao mesmo tempo, a regência expõe os estagiários a inseguranças, tensões e vulnerabilidades. Medo de não ser legitimado como professor, receio diante de turmas desconhecidas, tensão ao assumir a aula inteira, dificuldade em manter a concentração dos estudantes e sensação de solidão quando o professor formador não está presente compõem o cenário emocional da docência em formação. Como expressa um dos entrevistados, a regência pode ser vivida como a abertura de uma “*janela*” — uma exposição de si, na qual o estagiário se deixa ver “*por aquilo que tem a oferecer*”, assumindo o risco inerente ao ato de ensinar.

A interação com os estudantes emerge, nesse contexto, como termômetro da experiência docente. A participação, o envolvimento, as trocas e os retornos da turma são constantemente mobilizados pelos estagiários como indicadores da qualidade da regência. A aula ganha sentido quando há diálogo, quando os estudantes participam, quando o espaço se torna acolhedor e quando o conhecimento é compartilhado como construção coletiva, e não como mera transmissão. Por um lado, a dispersão, o silêncio excessivo ou a dificuldade de engajamento

são vividos como desafios que tensionam a prática e exigem reposicionamentos pedagógicos.

Os achados também evidenciam a diversificação metodológica como estratégia recorrente para lidar com esses desafios. Jogos, dinâmicas, vídeos, curtas-metragens, *podcasts*, materiais alternativos, brinquedos construídos artesanalmente e articulações entre teoria e prática aparecem como tentativas de tornar o espaço da regência mais vivo, sensível e significativo. Nessas escolhas, a regência deixa de ser apenas um exercício técnico e se aproxima de uma *práxis* pedagógica, na qual ensinar envolve criatividade, escuta e compromisso com a aprendizagem do outro.

Ao longo da trilha da regência, vai-se desenhando também a construção da identidade docente. Os estagiários narram momentos de reconhecimento de si mesmos como professores, de alargamento de horizontes profissionais e de confirmação — ou descoberta — do desejo de atuar no ensino superior. A regência aparece, assim, como espaço privilegiado de transição identitária, no qual o sujeito permanece aprendiz, mas passa a habitar, ainda que provisoriamente, o lugar de quem ensina.

Essa travessia é frequentemente acompanhada por sentimentos de gratificação, realização e gratidão. Os dados revelam experiências marcadas por prazer em ensinar, satisfação com o retorno dos estudantes, sensação de missão cumprida e percepção de estar “*plantando frutos*” que talvez sejam colhidos por outros. A docência é narrada como missão, bálsamo, acalento e corrente do bem — metáforas que evidenciam o caráter ético, afetivo e humanizador atribuído à prática docente.

Por fim, a regência se consolida, nos achados, como prática transformadora, tanto para os estagiários quanto para os contextos em que se insere. Associada a uma trilha, a um caminho florido ou à experiência de uma criança que aprende a caminhar com autonomia, a regência aparece como espaço de desenvolvimento, crescimento e aprendizagem contínua. Ao percorrê-la, os estagiários não apenas aprendem a ensinar, mas aprendem sobre si, sobre o outro e sobre o sentido de ocupar o lugar docente no ensino superior.

4.6.5.1 A experiência da regência como momento marcante de aprendizagem: quando o caminho deixa marcas no corpo

A regência emerge como um acontecimento formativo que atravessa os sujeitos, produz deslocamentos internos e inaugura modos outros de se perceber no fazer docente. Trata-se de um momento em que a docência deixa de ser apenas pensada, observada ou desejada e passa a ser vivida no corpo, com suas tensões, encantamentos, receios e descobertas.

Essa centralidade da regência aparece de forma recorrente e enfática nos depoimentos

dos entrevistados, que a nomeiam como “*momento marcante*”, “*experiência muito significativa*”, “*melhor experiência do mestrado*” ou ainda como uma “*trilha*” que se desvela à medida que é percorrida. A aprendizagem, nesse contexto, não se reduz ao domínio técnico de ministrar uma aula, mas envolve um processo mais amplo de constituição subjetiva, no qual o estagiário se vê atravessado pela experiência de ocupar, ainda que provisoriamente, o lugar docente.

A Entrevistada 2 é contundente ao afirmar o impacto formativo da regência, atribuindo a ela um caráter quase inaugural em sua trajetória:

A atividade da regência foi um momento muito marcante, não só para mim, como para a turma também [...] talvez a regência tenha sido um despertar, sabe? O despertar da consciência da missão que é ser educador. E talvez a reafirmação daquilo que eu sempre sonhei, a concretização deste sonho (Entrevistada 2, 2025).

O “*despertar*” mobilizada pela entrevistada não é trivial. Ela sugere que a regência opera como um limiar, um ponto de passagem entre o antes e o depois, entre o desejo abstrato de ensinar e a vivência concreta de fazê-lo. Ao falar em “*consciência da missão*”, a entrevistada desloca a regência de um plano meramente operacional para um plano ético-político e existencial, no qual ser docente passa a ser compreendido como responsabilidade, compromisso e implicação com o outro.

Esse caráter marcante também se evidencia no relato do Entrevistado 1, ao relatar seus dois momentos de regência integral:

Eu tive dois momentos de regência 100% minha né? Foi em duas aulas separadas. [...] ela me deixou escolher a aula que eu me sentia mais seguro para ensinar [...] então na regência eu preparei a aula, ministrei a aula e participei do processo de avaliação também (Entrevistado 1, 2025).

O destaque dado à regência como “*100% minha*” revela a importância simbólica da autoria no processo formativo. Ao assumir integralmente a preparação, a condução e a avaliação da aula, o estagiário não apenas executa tarefas, mas experimenta a docência em sua complexidade, percebendo-se como sujeito do processo. A possibilidade de escolher a aula em que se sentia mais seguro também indica que a aprendizagem se dá em diálogo com a própria vulnerabilidade, respeitando ritmos e limites, sem que isso diminua a potência formativa da experiência.

A Entrevistada 4 aprofunda essa compreensão ao situar a regência como o elemento mais marcante de todo o percurso do mestrado:

Eu acho que, em primeiro lugar, para mim, foi a melhor de todas as

experiências. Estar em sala de aula, no estágio, no mestrado. [...] Foi o tirocínio. Foi o estágio de docência. [...] Porque eu me via ativamente nos espaços. Porque eu me via no lugar, também, dos colegas (Entrevistada 4, 2025).

Aqui, a aprendizagem aparece associada à possibilidade de se ver no lugar do outro, de transitar entre a condição de estudante e a de docente. Esse “ver-se” não é apenas cognitivo, mas relacional e identitário, pois envolve reconhecer-se em um espaço de fronteira, na qual a identidade docente começa a se esboçar sem se cristalizar. A entrevistada explicita ainda a dimensão acentuada essa experiência ao afirmar que sairá “*muito marcada*” pelo tirocínio, indicando que a regência deixa marcas que extrapolam o tempo formal do estágio.

O Entrevistado 5, por sua vez, oferece uma metáfora potente para compreender a regência como aprendizagem: a da trilha a ser desbravada. Ao narrar sua experiência, ele afirma: “*Na minha mente só vem a questão de desbravar caminho, né? Desbravar caminhos. [...] quando a gente vai fazer uma trilha, a gente não sabe o que é que a gente vai encontrar na trilha. A gente só sabe que tem a trilha e que a gente vai fazer a trilha.*”

Essa imagem da trilha reforça a ideia de que a aprendizagem na regência não é totalmente previsível, nem plenamente controlável. Trata-se de um processo aberto, no qual o estagiário aprende justamente porque não sabe tudo o que encontrará. O mesmo entrevistado complementa essa metáfora ao descrever a experiência como um “*caminho florido [...] Esse caminho se apresentou para mim como um caminho florido, podemos dizer assim, porque as experiências que neles foram tecidas foram experiências boas e significativas para mim enquanto estagiário*” (Entrevistado 5, 2025).

A aprendizagem, nesse sentido, emerge da travessia, do encontro com o inesperado e da capacidade de atribuir sentido às experiências vividas. Não se trata de uma aprendizagem linear ou cumulativa, mas de uma aprendizagem experiencial, tecida no movimento, no fazer e no sentir.

Mesmo quando a regência é atravessada por fantasias, idealizações ou dificuldades, como relata o Entrevistado 3, ela mantém seu caráter formativo: “*A minha regência, muito interessante, assim, porque eu fantasiei um bocado [...] eu gostei da experiência [...] meu momento de regência seria como [...] abrir uma espécie de janela, né? É como se fosse uma janela, assim, pra dentro de mim*” (Entrevistado 3, 2025).

A metáfora da janela reforça a ideia da regência como exposição e abertura. Aprender, nesse contexto, implica mostrar-se, permitir que o outro veja o que se tem a oferecer, ainda que isso envolva inseguranças e limites. A aprendizagem se dá, portanto, na tensão entre o que se

idealiza e o que se realiza, entre o desejo de “*algo faraônico*” e as condições concretas da sala de aula.

Assim, a regência se constitui como eixo formador da docência universitária, não apenas por permitir o exercício prático do ensino, mas por provocar processos intensos de aprendizagem que envolvem consciência profissional, autoria, exposição, deslocamento identitário e atribuição de sentido à prática. Aprender, nesse contexto, é deixar-se marcar pelo caminho, permitindo que a experiência da regência escreva no sujeito traços que permanecem para além do estágio.

4.6.5.2 Preparação, domínio de conteúdo e uso de recursos didáticos: os mapas e ferramentas da travessia docente

A preparação das aulas, o domínio do conteúdo e o uso intencional de recursos e estratégias didáticas emergem como pilares interligados da segurança pedagógica na regência.

Contudo, os depoimentos revelam uma compreensão que supera o tecnicismo: preparar-se e instrumentalizar-se não significam controlar o percurso, mas construir mapas provisórios e selecionar ferramentas adequadas para uma travessia cujo terreno é, por natureza, imprevisível.

O planejamento aparece como um gesto inaugural de cuidado, uma tentativa de organizar o caminho antes de adentrar o território da sala de aula. O Entrevistado 1 (2025) descreve esse movimento de forma abrangente: “*Então na regência eu preparei a aula, ministrei a aula e participei do processo de avaliação também*”. O relato evidencia uma visão da docência como processo contínuo, onde planejar, executar e avaliar formam uma unidade indissociável.

Esse cuidado se materializa no investimento detalhado na construção da aula. O Entrevistado 3 relata: “*Eu preparei, fui para o Canva, preparei os slides, coloquei imagens, tudo.*” O uso de ferramentas digitais e recursos visuais é parte de uma estratégia consciente de mediação e organização. No entanto, o próprio entrevistado tensiona essa preparação ao reconhecer que a ambição de criar algo “*muito faraônico*” e o excesso de conceitos geraram dificuldades na condução: “*Eu levei muitos conceitos... então não era tanto assim como eu apresentei*”. (Entrevistado 3, 2025). Esta reflexão aponta para uma aprendizagem fundamental: o domínio do conteúdo exige discernimento pedagógico sobre o que e como ensinar, equilibrando profundidade conceitual com as possibilidades reais de apreensão pelos estudantes.

A articulação entre pesquisa e ensino surge como uma dimensão epistemológica crucial na pós-graduação. O Entrevistado 8 (2025) explicita que ancorou sua aula em referências de

sua própria investigação, trazendo para a discussão “*como os filósofos ajudaram a construir ideias que a gente hoje lê como racistas*”. Da mesma forma, a Entrevistada 7 (2025) associou sua preparação à familiaridade com um “*texto previamente discutido em grupo de pesquisa*”. Nesses casos, o domínio do conteúdo transcende a reprodução de saberes; é a capacidade de mobilizar e traduzir criticamente conhecimentos da própria trajetória investigativa, ressignificando-os no contexto pedagógico.

Paralelamente ao planejamento conceitual, a diversificação de recursos e estratégias didáticas é mobilizada como forma de mediar a interação, favorecer a compreensão e tornar a regência um espaço mais sensível e significativo. Os recursos funcionam como ferramentas que sustentam a caminhada, escolhidas para enfrentar os terrenos diversos da prática.

A Entrevistada 7 (2025) exemplifica essa articulação ao combinar um curta-metragem com a discussão de um texto teórico, observando que “*os dois caminharam bem para a compreensão dos estudantes*”. Já a Entrevistada 2 (2025) relata uma abordagem ainda mais criativa e poética: “*a gente construiu brinquedos [...] utilizando materiais alternativos [...] é o fazer em si que vai estar encantando aquela pessoa*”. Aqui, os recursos ultrapassam a função de mediação técnica para se tornarem dispositivos de encantamento e humanização, deslocando o foco da mera transmissão para uma experiência sensorial e lúdica.

Os depoimentos também revelam o uso de linguagens contemporâneas e metodologias ativas como estratégias de engajamento. O Entrevistado 8 (2025) convidou os estudantes a produzirem “*um podcast ou um vídeo abordando a temática*”, utilizando produtos midiáticos como forma de participação e avaliação da aprendizagem. Tais escolhas evidenciam a tentativa de dialogar com o universo discente e legitimar a atuação docente por meio de uma pedagogia atualizada.

Contudo, a análise mostra que nem o planejamento mais detalhado, nem o domínio sólido do conteúdo, nem a riqueza de recursos garantem o controle sobre a experiência. O Entrevistado 8 (2025) reconhece a necessidade de flexibilização: “*eu tinha preparado planos de aula, mas eu confesso que no segundo dia eu não segui o plano à risca, talvez porque quando eu preparei o plano eu não tinha ainda noção das dificuldades da hora da aula*”. O plano funciona como referência inicial, a ser reinterpretada à luz da realidade concreta.

Assim, a preparação (o mapa) e os recursos (as ferramentas) são elementos indispensáveis, mas não determinantes. Eles oferecem segurança, orientam a ação e expressam a intencionalidade pedagógica, mas não substituem a experiência viva e imprevisível da sala de aula. O verdadeiro domínio docente se constrói no diálogo constante entre o que foi planejado, o conteúdo que se deseja ensinar, as ferramentas que se escolheu e a leitura ágil das respostas

dos estudantes. Aprender a ensinar, nessa travessia, implica aceitar que o mapa deve ser ajustado em movimento e que a melhor ferramenta é aquela que responde, com sensibilidade, aos desafios que o caminho revela.

4.6.5.3 Inseguranças, tensões e vulnerabilidade na docência: quando o chão treme sob os pés A experiência da regência, embora reconhecida pelos participantes como formativa e significativa, também se revela atravessada por inseguranças, tensões e sentimentos de vulnerabilidade, que expõem a docência universitária como um espaço de constante negociação entre o saber, o fazer e o sentir. Longe de se constituírem como fragilidades individuais, essas emoções aparecem como elementos estruturantes do processo de aprender a ensinar, especialmente no contexto do estágio de docência.

O Entrevistado 5 explicita de forma direta o sentimento de receio que antecedeu sua entrada em sala de aula: *“A experiência, ela foi, assim, positiva, mas eu cheguei com muito receio, porque era uma turma que eu não conhecia. Você vai lá dar uma aula para uma turma que você não conhece”* (Entrevistado 5, 2025).

O receio relatado não está associado à falta de preparo técnico, mas à incerteza do encontro com o outro — com a turma, com suas dinâmicas, expectativas e reações. A docência, nesse sentido, se apresenta como um território que não pode ser completamente mapeado antes da travessia.

Essa dimensão de exposição também aparece no relato do Entrevistado 3, que reconhece sua vulnerabilidade ao se colocar diante dos estudantes: *“Na minha regência eu tive dificuldade, porque os alunos não se concentravam, assim [...] eu levei muitos conceitos. Eu queria apresentar uma coisa, assim, muito faraônica”* (Entrevistado 3, 2025).

Ao narrar o descompasso entre o que foi planejado e o que se concretizou na sala de aula, o entrevistado evidencia que a regência implica um choque entre idealização e realidade, no qual o professor em formação precisa lidar com limites próprios e dos estudantes.

A tensão também se manifesta de forma explícita na experiência do Entrevistado 8, especialmente quando assume integralmente a condução das aulas:

Quando foi o dia que eu ia assumir a aula toda, eu fiquei tenso. Até porque também [...] como a gente está como estagiário, acaba também que, sendo prescrito que os estudantes, de certa forma, legitimem a gente, como professor, até para eles prestarem atenção no que a gente está falando (Entrevistado 8, 2025).

Nesse relato, a tensão está diretamente relacionada à necessidade de legitimação. O estagiário ocupa um lugar intermediário, nem completamente estudante, nem plenamente

professor, o que o coloca em uma posição de constante prova diante dos estudantes e de si mesmo.

Essa sensação de estar entre lugares é aprofundada no discurso da Entrevistada 9, que descreve com precisão os sentimentos ambíguos vivenciados quando o professor formador está presente ou ausente:

Quando ele não estava, eu tinha a sensação de... eu não vou colocar abandono, chega a ser muito forte, né? Mas eu estou sozinha. No entanto, eu estou em um momento que eu posso ser o mais profundo de mim. Porque aquela sensação de a turma é minha (Entrevistada 9, 2025).

Ao nomear essa experiência como um trânsito entre “*solidão e solitude*”, a entrevistada revela que a vulnerabilidade pode, paradoxalmente, se converter em potência formativa. Estar só em sala de aula não significa apenas desamparo, mas também a possibilidade de assumir a docência de forma mais autêntica e profunda.

A Entrevistada 7, por sua vez, aponta para a tensão associada a momentos avaliativos: “*Fora isso, só o que foi mais tenso mesmo foi a aplicação da prova, mas eu acredito que eles já estavam tensos, eu fiquei tensa, ficou todo mundo tenso, mas a prova aconteceu*” (Entrevistada 7, 2025).

A avaliação aparece, aqui, como um momento em que a tensão se torna coletiva, afetando tanto estudantes quanto professora em formação. Esse relato reforça a compreensão da docência como uma prática relacional, na qual emoções circulam e se produzem no encontro pedagógico.

Por fim, a existência de participantes que não vivenciaram a regência, como a Entrevistada 6 (2025), que afirma de forma direta — “*Não, eu não tive*” —, também evidencia que a ausência dessa experiência pode significar a não vivência direta dessas tensões, reforçando, por contraste, o papel da regência como espaço privilegiado de enfrentamento das incertezas do ensinar.

Assim, os depoimentos revelam que as inseguranças, tensões e vulnerabilidades não constituem desvios do processo formativo, mas partes constitutivas da docência universitária em construção. É justamente quando o chão treme sob os pés que o professor em formação aprende a ajustar o passo, a reler o mapa e a compreender que ensinar implica, inevitavelmente, expor-se ao risco do encontro com o outro.

4.6.5.4 Interação, participação e envolvimento dos estudantes: quando a trilha é percorrida em companhia

Os achados revelam que a interação com os estudantes aparece como condição de possibilidade para que o percurso formativo faça sentido. A aula deixa de ser compreendida como espaço de exposição unilateral e passa a ser vivida como encontro, troca e caminhada compartilhada.

O Entrevistado 5 explicita essa dimensão relacional ao narrar a experiência com uma das turmas que atuou com a regência: *“Os meninos da turma de sete e meia a nove e meia participaram bastante [...] foi um momento de troca [...] eles gostaram do momento ali da aula [...] comentaram com a professora depois, que gostaram bastante da interação que a gente teve”* (Entrevistado 5, 2025).

A participação dos estudantes emerge, aqui, como termômetro da regência e também como fonte de legitimação simbólica do estagiário no lugar docente. A interação não apenas qualifica a aula, mas retroalimenta a confiança do professor em formação, permitindo que ele se reconheça no papel que começa a ocupar.

Esse reconhecimento também aparece no relato do Entrevistado 8, ao refletir sobre o retorno dos estudantes: *“Eu gostei, acho que o retorno dos estudantes nos dias que eu dei aula foram bem bacanas [...] teve participação, a galera interagiu”* (Entrevistado 8, 2025).

A interação, nesse sentido, atua como sinal de acolhimento e como indicador de que o caminho escolhido — mesmo com ajustes e imprevistos — foi percorrido em diálogo com a turma. A aula deixa de ser monólogo e se transforma em espaço de circulação de vozes.

Entretanto, os achados também evidenciam que a ausência ou fragilidade da participação provoca tensionamentos pedagógicos, como já indicado anteriormente, exigindo do estagiário a capacidade de reler o terreno e reposicionar sua prática. A interação, portanto, não é garantida, mas construída no encontro, na escuta e na abertura ao outro.

Figura 16- Síntese da Regência dos estagiários durante o estágio



Fonte: Elaboração própria

4.7 RELAÇÃO COM O PROFESSOR REGENTE: UM SOLO FORMATIVO ONDE A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SE ENRAÍZA

A relação se deu muito como duas árvores: uma árvore maior que oferece sombra para uma árvore menor, e essa árvore menor vai crescendo a partir dessa sombra, e também não só da sombra, mas dos nutrientes que a árvore maior fornece para a árvore menor que está crescendo (Entrevistado 8, 2025).

Se a participação nas aulas — com suas travessias, espelhos e trilhas em construção — inscreve no estagiário as primeiras marcas da docência, é no solo relacional com o professor regente que essa experiência encontra condições para germinar, firmar raízes e florescer como aprendizagem formativa.

Nesse sentido, a relação com o professor regente é um solo formativo onde a experiência do estágio se enraíza. Trata-se de um campo relacional que atravessa afetivamente, pedagogicamente e epistemologicamente a formação docente dos mestrandos. Nesse solo, o afeto aparece como atmosfera, a abertura como autorização e a convivência cotidiana como aprendizagem silenciosa do ofício.

D'Ávila (2022) sustenta a compreensão de que as relações pedagógicas — entre professores, estudantes, seus pares e o próprio conhecimento — são perpassadas por vida,

sentimentos e emoções. D'Ávila (2022, p. 22) sustenta a compreensão de que as relações pedagógicas — entre professores, estudantes, seus pares e o próprio conhecimento — são perpassadas por vida, sentimentos e emoções. O fundamento dessa perspectiva reside na premissa de que a razão e a sensibilidade são indissociáveis: não existe pensamento racional desvinculado da dimensão sensível, assim como as experiências afetivas são sempre acompanhadas de uma estruturação racional.

Os relatos indicam, dessa forma, que o professor regente não é apenas aquele que “cede a turma”, mas aquele que acolhe, legitima, compartilha, observa, orienta e, sobretudo, permite que o estagiário exista como professor em formação. Em muitos depoimentos, essa relação é narrada a partir de metáforas de cuidado — mãe, porto seguro, fada, árvore — que revelam a dimensão simbólica e subjetiva implicada no processo de aprender a ensinar.

Cunha (2010) destaca que a formação docente deve valorizar competências como a capacidade de trabalhar em equipe, de aprender em colaboração com os pares e de estabelecer parcerias com outros educadores ou agentes locais. Tais habilidades representam uma ruptura com a visão da formação como um mero acúmulo individual de capital intelectual, pois emergem e se desenvolvem a partir de processos coletivos de aprendizagem, profundamente enraizados nos contextos e nas experiências compartilhadas.

Ao mesmo tempo, os achados mostram que essa relação não se constrói apenas no conforto da afinidade. Em alguns casos, ela é atravessada por deslocamentos temáticos, desafios epistemológicos e tensões entre interesses de pesquisa e prática docente. Ainda assim, essas fissuras não aparecem como entraves, mas como experiências formativas que ampliam a visão de docência e complexificam o processo de tornar-se professor.

Portanto, o afeto como atmosfera formativa, a abertura como autorização pedagógica e a convivência como aprendizagem da docência são eixos que não se apresentam de forma estanque, mas como camadas de um mesmo processo formativo vivido na relação com o professor regente.

4.7.1 O afeto, — atmosfera formativa: quando ensinar é também cuidar

Os achados evidenciam que a relação com o professor regente, no contexto do estágio de docência, é atravessada por uma dimensão afetiva que sustenta, legitima e dá sentido à experiência formativa. O afeto é uma atmosfera pedagógica que envolve o estagiário e cria condições para o aprender, o arriscar-se e o ocupar-se do lugar docente. Trata-se de um afeto que se expressa em gestos de cuidado, acolhimento, presença, segurança e reconhecimento.

Ribeiro (2010) aponta que os estudantes se interessam mais pelas disciplinas ministradas

por professores com os quais estabelecem um bom relacionamento, já que a conduta docente influencia diretamente sua motivação e engajamento. Para a autora, motivar não é uma questão técnica, mas relacional.

Em análise posterior, Ribeiro (2020a) destaca que os universitários valorizam uma relação de proximidade e diálogo com o professor, o que favorece seu envolvimento com os estudos e com a instituição. A autora ressalta que as dimensões cognitiva e afetiva são igualmente importantes na formação, sendo que experiências marcantes podem influenciar o comportamento e a personalidade dos estudantes.

Além disso, Ribeiro (2020a) observa que o ensino superior lida com indivíduos únicos, com experiências e interesses diversos. Por isso, defende uma relação pedagógica pautada na empatia, no diálogo e na escuta, criando um ambiente de confiança que facilita a conexão entre o conhecimento, o docente e os discentes.

Essa dimensão aparece de modo contundente no relato do Entrevistado 1, ao descrever sua professora regente como *“uma grande querida [...] muito humana”* e *“muito compreensiva”*, afirmando que ela era *“muito simpática”* e o *“deixava muito à vontade para fazer as contribuições em qualquer momento”*. A relação é caracterizada como *“muito positiva [...] sempre muito disposta, muito tranquila, compreensiva”*, sendo sintetizada pela metáfora da maternidade: *“ela foi uma mãe”* (Entrevistado 1, 2025). Nessa experiência, o afeto atua como força motivadora, capaz de transformar o estágio em um espaço de prazer e pertencimento.

De forma semelhante, a Entrevistada 2 mobiliza uma linguagem fortemente afetiva ao afirmar que a professora *“é um doce”* e que *“fazia tudo com uma demonstração de afeto, de carinho, de responsabilidade”*. A experiência é descrita como *“iluminada”*, especialmente por ocorrer em um momento pessoalmente difícil, no qual o *“carisma”*, o *“amor”* e a *“doçura”* da docente funcionaram como sustentação emocional e formativa. Ao afirmar que *“ela foi uma mãe para mim, porque ela me acolheu, ela me instruiu”*, a entrevistada reforça a centralidade do cuidado como dimensão constitutiva da docência formadora (Entrevistada 2, 2025).

O Entrevistado 3, embora não utilize metáforas maternas, também evidencia o afeto a partir da presença cuidadosa do professor regente. Ele o descreve como *“um cara muito presente [...] muito cuidadoso”* e *“muito precioso”*, ressaltando que *“durante o período do tirocínio, ele não me deixou sozinho em momento nenhum”*. Ainda que essa presença tenha sido inicialmente percebida como intimidadora, o entrevistado reconhece, posteriormente, que ele se tornou *“muito significativo”*, ao compreender que se tratava de *“um zelo pela turma e por mim”*. O cuidado, nesse caso, manifesta-se como acompanhamento atento e proteção simbólica, inclusive ao afirmar que a presença do professor *“acalma as coisas”* e assegura que a turma

“*não fosse tão voraz*” com o estagiário (Entrevistado 3, 2025).

A Entrevistada 4 explicita essa dimensão ao nomear sua experiência como uma “*interação com irrigação de afeto*”. Ela descreve a professora como “*muito querida*”, alguém por quem sente “*um carinho muito grande*”, e afirma que “*o aprendizado só veio porque estava reforçado pelo afeto*”. A imagem da “*fada docente*” expressada pela participante sintetiza uma docência marcada pela leveza, paixão e maestria, revelando que o afeto não apenas acolhe, mas também ensina, orienta e inspira modos de ser professor (Entrevistada 4, 2025).

No relato do Entrevistado 5, o afeto aparece associado à segurança e à confiança. A professora regente é descrita como “*um porto seguro*”, alguém que possibilitou que ele se sentisse “*seguro naquele lugar, com aqueles estudantes*” (Entrevistado 5, 2025). Essa segurança está diretamente relacionada à relação prévia de proximidade e à forma como a docente o incluiu no cotidiano da turma, delegando funções, permitindo a atuação como professor e compartilhando processos avaliativos. O afeto, aqui, se traduz em confiança institucional e sustentação emocional diante das demandas da docência.

A Entrevistada 7 também evidencia essa dimensão ao afirmar que o docente “*deu bastante segurança*” durante o estágio, ajudando-a a perceber que a experiência “*não era um bicho de sete cabeças*”. A convivência próxima, marcada por interações constantes e pelo sentimento de cumplicidade — “*dos cochichos de professores*” —, constrói um ambiente no qual a estagiária se sente amparada para observar, experimentar e ensinar (Entrevistada 7, 2025).

No caso do Entrevistado 8, o afeto se expressa em uma relação descrita como “*muito respeitosa e de acolhimento*”. O professor regente valida o lugar do estagiário como “*aprendiz de professor*”, sem cobranças excessivas, e o trata como “*professor*”, contribuindo diretamente para a consolidação de sua identidade docente. A metáfora das “*duas árvores*” sintetiza essa relação afetiva: “*uma árvore maior que oferece sombra para uma árvore menor*”, fornecendo não apenas proteção, mas também “*nutrientes*” para o crescimento. O afeto, aqui, aparece como cuidado que não diminui, mas fortalece (Entrevistado 8, 2025).

Por fim, a Entrevistada 9 revela uma relação marcada pela intimidade construída a partir de um conhecimento prévio. Ao afirmar que a relação foi “*bacana*” e “*íntima*”, a entrevistada destaca que o convívio e o contexto compartilhado favoreceram a experiência formativa. Mesmo diante de tensões entre a temática da disciplina e sua pesquisa, o vínculo afetivo sustenta o processo, permitindo que as adversidades sejam compreendidas como parte de uma “*virada de chave*” formativa (Entrevistada 9, 2025).

Conjuntamente, esses relatos indicam que o afeto é uma atmosfera formativa, um campo

relacional que envolve cuidado, acolhimento, segurança e reconhecimento. Ensinar, nesse contexto, é também cuidar: cuidar do estagiário, de seu tempo, de seus medos, de seus processos e de sua constituição como professor. O afeto, longe de fragilizar a formação, aparece como elemento estruturante da aprendizagem da docência e da construção da identidade docente no estágio de docência na pós-graduação.

4.7.2 Autorização formativa: abertura, colaboração e reconhecimento do lugar docente

Os achados evidenciam que a relação com o professor regente se consolida como um pilar fundamental do estágio por meio de práticas concretas de autorização formativa. Essa autorização vai além do suporte afetivo, materializando-se em gestos, aberturas e delegações que permitem ao estagiário ganhar voz, ocupar espaço e assumir ações pedagógicas reais, experimentando provisoriamente o lugar docente.

Essa relação se caracteriza, antes de tudo, pela abertura e colaboração. O Entrevistado 1 destaca essa postura ao afirmar que a professora era *"muito aberta a tudo que eu propus"* e o deixava *"muito à vontade para fazer as contribuições em qualquer momento"*, configurando uma relação que ele define como *"mutualismo"* (Entrevistado 1, 2025).

Da mesma forma, a Entrevistada 4 (2025) relata que a docente lhe *"dava total liberdade"*, mantendo-se próxima para discussão e reflexão conjunta. Essa abertura não é passiva; é uma disposição ativa do formador para compartilhar o fazer pedagógico e ceder espaço, superando a resistência que, segundo os relatos, ainda é comum em outros contextos formativos.

A autorização se efetiva em ações concretas de delegação e participação. O Entrevistado 5 descreve que a regente *"delegava ali para mim algumas funções também da turma"*, incluindo momentos em que ele participou *"dando a aula mesmo para a turma"*. Essa delegação se estende a processos avaliativos, quando se sentaram juntos para *"fazer a somatória das notas dos estudantes"* (Entrevistado 5, 2025). A Entrevistada 7 (2025) também mencionou aplicar *"algumas coisas, algumas avaliações"* e ter *"que dar uma aula"*, sempre com o suporte do formador. Essas práticas permitem que o estagiário vivencie a docência em sua inteireza – planejar, conduzir e avaliar – dentro de um ambiente seguro.

Um elemento crucial dessa autorização é o reconhecimento simbólico e institucional, que atua performativamente na construção da identidade docente. O gesto mais emblemático é a inclusão do estagiário como professor no ambiente virtual da disciplina. O Entrevistado 5 (2025) relata: *"Ela me incluiu lá como professor da turma [...] dando a entender para os demais estudantes da turma que eu estava também ocupando esse lugar enquanto professor"*. Esse

reconhecimento é reforçado pela linguagem, como no caso do Entrevistado 8, cujo professor passou a se referir a ele como "*professor*", ato que ele avalia como "*bem positivo [...] no sentido de que está me ajudando a consolidar essa identidade*". Tais gestos comunicam aos pares (os estudantes) e ao próprio estagiário a legitimidade de seu lugar em formação.

Por fim, a autorização formativa é ancorada em intencionalidade pedagógica e corresponsabilização. Não se trata de uma permissão sem direção. A Entrevistada 2 (2025) destaca que, ao abrir espaço para a regência, a professora explicitava "*o porquê de cada escolha, o como era feito, qual seria o próximo passo*". Da mesma forma, a Entrevistada 7 (2025) via na observação da prática do regente um "*espaço de experimentação segura*", onde podia analisar "*vantagens e desvantagens*" para sua própria atuação. A autorização, portanto, vem acompanhada de orientação e diálogo, transformando o estágio em um espaço de aprendizagem compartilhada.

Dessa forma, a autorização formativa se constitui como uma relação dinâmica de abertura, delegação e reconhecimento. Ela não apaga a condição de estagiário, mas a ressignifica como um espaço legítimo e necessário de experimentação, cuja assimetria formativa se converte em suporte para que o futuro docente fale, aja e, finalmente, se reconheça no lugar que está aprendendo a ocupar.

Figura 17- Síntese da relação com o professor regente

4.7 RELAÇÃO COM O PROFESSOR REGENTE: UM SOLO FORMATIVO ONDE A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SE ENRAÍZA



Fonte: Elaboração própria

4.7.2.1 Professor regente como mediador de aprendizagens: uma travessia formativa marcada por movimentos de aproximação, recuo, escuta, intervenção e silêncio

‘Esse processo, nessa viagem, não estou aqui para te julgar, para te punir. Mas estou aqui para dar as mãos para você, para a gente caminhar junto. Então, me tenha como companheiro nessa sua jornada’
(Entrevistado 3, 2025).

Os achados revelam que a mediação exercida pelo professor é marcada por movimentos de aproximação, recuo, escuta, intervenção e silêncio. A metáfora da jornada, mobilizada explicitamente pelo Entrevistado 3, atravessa transversalmente esta subcategoria, permitindo compreender o professor regente como aquele que caminha junto, ora oferecendo mapas, ora deixando o estagiário experimentar o terreno, ora segurando sua mão diante das zonas de incerteza.

Essa mediação se manifesta em múltiplas camadas: na constituição da identidade docente, nas relações de cuidado e acolhimento, na explicitação das práticas pedagógicas, na promoção do protagonismo discente, no enfrentamento da complexidade do ensino superior e, também, nas lacunas e silêncios que evidenciam limites da própria mediação.

Soares e Cunha (2010) observam que as vivências acadêmicas prévias permitem ao futuro professor não apenas reproduzir modelos docentes observados, mas também, por meio da reflexão crítica, identificar e rejeitar práticas pedagógicas indesejáveis, com base nos efeitos negativos por ele mesmo vivenciados como estudante.

Nessa perspectiva, compreende-se a homologia não como mera reprodução mimética, mas como um processo dinâmico de reflexão, inspiração e aprendizagem sobre o que fazer — ou o que não fazer — na prática docente. Apoiando-se nessa concepção, Silva e Alves (2020) utilizam o termo de modo figurativo para designar a aprendizagem da docência que ocorre na/pela relação entre professores em formação inicial e docentes experientes, dentro dos contextos cotidianos de atuação profissional. Para os autores, essa aprendizagem se configura como um "aprender com o outro", que se efetiva na convivência diária e no compartilhamento do ofício de tecer a profissão docente.

Assim, o professor regente emerge não como aquele que conduz sozinho, mas como quem cria condições para que o outro aprenda a caminhar, mesmo quando o caminho ainda não está totalmente desenhado.

4.7.2.2 Aprendizagem da docência com os professores regentes: nascer professor à sombra de quem ensina

Os relatos dos estagiários revelam que a aprendizagem da docência não se restringe à experiência de “dar aula”, mas se constrói, sobretudo, na convivência cotidiana com os professores regentes, por meio da observação atenta, da orientação sistemática, do acompanhamento cuidadoso e da partilha dos bastidores do fazer docente. Trata-se de um processo formativo que acontece no entremeio das ações — no explicar, no orientar, no corrigir, no avaliar e no conversar — e que contribui para o “nascer professor” do ensino superior.

Essa aprendizagem aparece de forma particularmente explícita nos relatos em que os professores formadores assumem uma postura pedagógica intencional, tornando visíveis os fundamentos de suas escolhas. A Entrevistada 2 destaca que, em todas as aulas, a professora explicava *“o porquê de cada escolha, o como era feito, qual seria o próximo passo, como que a gente deveria proceder”*, evidenciando que o ensino não se reduz ao fazer, mas envolve a explicitação dos critérios que o sustentam. Ao afirmar que a docente pensava *“no que fazer, no porquê fazer e no como fazer, para que se pudesse alcançar o objetivo da aula”*, a estagiária sinaliza uma aprendizagem que se dá pela compreensão do raciocínio pedagógico que orienta a ação docente.

Essa dimensão formativa se amplia quando o professor regente envolve o estagiário em processos acadêmicos mais complexos, como a produção científica e a avaliação. Ainda no relato da Entrevistada 2, a preocupação da docente com as produções acadêmicas dos estudantes e o acompanhamento *“passo a passo”* da escrita de artigos (Entrevistada 2, 2025) — atividade que fazia parte da avaliação — aparecem como espaços privilegiados de aprendizagem. Ao participar desse processo, a estagiária não apenas observa, mas aprende como orientar, avaliar e acompanhar academicamente os discentes, compreendendo a docência universitária para além da aula expositiva.

No caso do Entrevistado 3, a aprendizagem da docência se constrói a partir de uma lógica distinta, marcada pelo desafio da autonomia supervisionada. Segundo ele, o professor *“não disse o que eu tinha que fazer. Ele simplesmente dizia, faça e me apresente o plano de aula”*. A exigência do planejamento, acompanhada da leitura atenta e dos *feedbacks* posteriores, inicialmente foi percebida como intimidadora: *“no início foi um pouco intimidador ter a presença dele ali, observando”*. Contudo, com o tempo, essa presença se ressignifica e se torna *“muito significativa”*, na medida em que o professor oferecia devolutivas que ajudavam o estagiário a compreender *“como se comportar como professor”*. O que inicialmente se

apresentava como vigilância passa a ser entendido como zelo — *“pela turma e por mim”* — revelando uma aprendizagem que se dá na tensão entre exposição, avaliação e cuidado (Entrevistado 3, 2025).

A participação em processos avaliativos também emerge como um elemento central dessa aprendizagem. O Entrevistado 5 relata que, ao final da disciplina, sentou-se com a professora para *“fazer a somatória das notas dos estudantes”*, aprendendo como ela organizava *“essa questão da avaliação desses estudantes em cada etapa da disciplina”*. Esse momento, descrito como *“muito interessante”* (Entrevistado 5, 2025), evidencia que aprender a docência envolve compreender critérios, decisões e responsabilidades que extrapolam o momento da regência, inserindo o estagiário no núcleo duro do trabalho docente.

Além disso, os achados mostram que aprender a docência com os professores regentes implica acessar dimensões frequentemente invisibilizadas da profissão. O Entrevistado 8 destaca que, para além da sala de aula, as conversas com o professor sobre *“dinâmicas burocráticas”* e outros aspectos extracurriculares possibilitaram a construção de *“uma visão mais ampla do ser professor”*. Segundo ele, essa convivência contribuiu para a transição de *“uma visão mais estudante”* para *“a visão de professor”*, ao permitir compreender a docência universitária como um fazer multifacetado, atravessado por responsabilidades administrativas, institucionais e formativas (Entrevistado 8, 2025).

Por fim, o relato da Entrevistada 9 amplia essa compreensão ao indicar que a aprendizagem da docência também se dá nas dissonâncias e adversidades. Ao reconhecer que a temática da disciplina não dialogava diretamente com sua pesquisa, a participante afirma que essa experiência representou uma *“virada de chave”*, pois a obrigou a estudar autores e campos que não atravessariam diretamente sua dissertação, mas que contribuiriam para sua prática. Segundo ela, *“aquilo que a gente acha mais difícil acaba também contribuindo”* (Entrevistada 9, 2025), sinalizando que aprender a docência não se limita à zona de conforto ou à afinidade temática, mas inclui o enfrentamento do diferente como potência formativa.

Em conjunto, os depoimentos revelam que a aprendizagem da docência com os professores regentes se constrói em um movimento relacional, situado e progressivo, no qual observar, planejar, receber *feedback*, participar de avaliações, discutir burocracias e compartilhar experiências de carreira constituem fios que tecem o *“nascer professor”*. À sombra de quem já vive a docência, os estagiários aprendem não apenas a ensinar, mas a compreender o sentido, a complexidade e a responsabilidade de tornar-se docente universitário.

4.7.2.3 Estabelecendo relações de suporte e acolhimento: a docência que se faz pela escuta

A constituição da docência no ensino superior, no contexto do estágio de docência, é atravessada por relações de suporte e acolhimento que se constroem, sobretudo, pela escuta, pela disponibilidade e pela mediação sensível do professor formador. Mais do que orientar procedimentos técnicos, os depoimentos revelam uma docência que se faz no encontro, no diálogo contínuo e na abertura para acompanhar o outro em seu processo de tornar-se professor.

Esse movimento de acolhimento aparece desde os primeiros contatos estabelecidos entre formador e estagiário. A Entrevistada 2 destaca que a relação de troca se iniciou ainda antes da entrada formal em sala de aula, afirmando que *“desde a primeira conversa que a gente teve através do WhatsApp, a gente já começou com esse momento de troca”*. Essa comunicação inicial não se restringiu a aspectos burocráticos, mas constituiu um espaço de aproximação e confiança, no qual a professora *“não mediu esforços para que pudesse me apresentar à docência no ensino superior”*, sendo descrita como *“muito generosa.”*

A generosidade, nesse contexto, manifesta-se na disposição constante para orientar, compartilhar experiências e tornar visíveis os bastidores da docência universitária. A entrevistada enfatiza que a professora se colocava como um *“livro aberto”*, afirmando: *“tudo aquilo que ela achava essencial e indispensável para a docência no ensino superior, ela me passava”* (Entrevistada 2, 2025), disponibilizando-se continuamente para consultas, dúvidas e reflexões conjuntas sobre os melhores caminhos a seguir. Essa postura evidencia uma docência que não se fecha em si mesma, mas que se constrói na partilha e na confiança mútua.

Essa relação de suporte também se expressa na validação das propostas dos estagiários e na abertura para reconhecer suas contribuições. O Entrevistado 1 relata que, ao apresentar uma atividade, ouviu da professora: *“‘essa atividade que você propôs é muito interessante. Eu vou até pegar para usar na aula minha’”* (Entrevistado 1, 2025). Esse reconhecimento legitima o estagiário como sujeito produtor de saberes pedagógicos, fortalecendo sua confiança e favorecendo a construção de sua identidade docente. Além disso, ao adaptar as atividades ao perfil participativo da turma, a professora ensina, na prática, que escutar os estudantes e os próprios estagiários é parte constitutiva do fazer docente.

A escuta, aliás, emerge como um eixo central dessa relação formativa. O Entrevistado 3 descreve o professor formador como um *“observador atento da minha prática”*, que, a partir da observação, oferecia *feedbacks* cuidadosos e ponderados. Essa mediação não se restringia a momentos formais, mas acontecia também em contextos cotidianos, como caminhadas ou conversas informais, nas quais o orientador ia *“dando dicas de como conseguir mobilizar os alunos”* (Entrevistado 3, 2025).

Essa relação não-julgadora e não-punitiva reforça a ideia de uma docência formadora

que acolhe as fragilidades do estagiário e compreende o erro como parte do processo. A Entrevistada 4 amplia essa compreensão ao avaliar a mediação da professora como “11 em uma escala de 0 a 10”, ressaltando que esse lugar de mediação existia “ *muito antes do tirocínio*”. Em momentos nos quais se sentia “*afobada, abafada com as demandas*”, encontrava na docente uma escuta aberta e sensível. A entrevistada reconhece que foi a partir dessa mediação que seu olhar sobre a docência foi sendo lapidado, compreendendo que “*o ser docente não é só expor e jogar as coisas na sala de aula*”, mas envolve outros papéis, entre eles o cuidado, a escuta e a sensibilidade (Entrevistada 4, 2025).

O suporte também se manifesta na transparência em relação à rotina pedagógica e aos desafios da prática. A Entrevistada 6 relata que a professora “*buscava sempre estar me relatando quais seriam os próximos passos dela*”, compartilhando inclusive quando as estratégias não davam certo. Ao afirmar que “*nem sempre o que a gente planeja sai como planejado*” e que é preciso ter “*um plano B na mão*”, a docente ensina, pela escuta e pelo diálogo, que a docência é atravessada por imprevistos e exige flexibilidade, jogo de cintura e abertura para aprender com a experiência.

Essa postura dialógica se articula à valorização da escuta ativa dos estudantes, como destaca a mesma entrevistada ao afirmar que a professora enfatizava “*a importância da gente saber escutar o aluno*” (Entrevistada 6, 2025), buscando consensos e equilibrando as necessidades individuais e coletivas. A docência, nesse sentido, se faz como prática democrática, atenta às condições reais dos sujeitos envolvidos.

O cuidado também aparece na forma como a teoria é apresentada e mediada em sala de aula. A Entrevistada 7 reconhece no professor um movimento de “*amaciar antes de entregar realmente uma teoria*” (Entrevistada 7, 2025), utilizando recursos diversos e estratégias atrativas. Esse cuidado, descrito como cautela e sensibilidade, revela uma docência que respeita o tempo do outro, que prepara o terreno antes de aprofundar conceitos, tornando o aprendizado mais significativo.

Por fim, ainda que a maioria dos relatos evidencie experiências positivas de suporte e acolhimento, os achados também apontam tensões e lacunas nesse processo. A Entrevistada 9 reconhece o esforço do professor em incluí-la no planejamento e na liderança da regência, mas problematiza a ausência de gestos mais sutis de mediação em alguns momentos. Ao refletir posteriormente em seus diários, afirma que, às vezes, “*se ele tivesse dito só isso, talvez, me dava um start*” (Entrevistada 9, 2025). Esse relato evidencia que a escuta e o suporte não se restringem à presença formal, mas envolvem uma atenção constante às necessidades formativas do estagiário, inclusive àquelas que nem sempre são verbalizadas.

Assim, os depoimentos revelam que estabelecer relações de suporte e acolhimento implica assumir uma docência que se faz pela escuta, pela disponibilidade e pela mediação sensível. Trata-se de uma prática que reconhece o estagiário como sujeito em formação, legitima suas contribuições, acolhe suas inseguranças e o acompanha em uma caminhada compartilhada, na qual ensinar e aprender se entrelaçam continuamente.

4.7.2.4 Desenvolvendo práticas pedagógicas mediadoras: entregar a faca e o pão

Os achados evidenciam que o desenvolvimento de práticas pedagógicas mediadoras constitui um eixo central da formação docente vivenciada pelos estagiários, especialmente quando o professor formador assume a docência como prática compartilhável, explícita e ensinável. Mediar, nesse contexto, significa tornar visíveis os modos de fazer, explicitar decisões pedagógicas e oferecer instrumentos concretos para que o estagiário possa construir sua própria prática.

O relato do Entrevistado 1 ilustra esse movimento ao destacar que a professora não apenas orientava, mas apresentava sua prática como referência, descrevendo aulas já ministradas, materiais utilizados e escolhas metodológicas realizadas. Ao afirmar que a professora dizia “*“essa aula aqui eu já ministrei dessa forma... o que é que você tem para acrescentar disso daqui?”*” (Entrevistado 1, 2025), o entrevistado revela uma mediação que oferece base e direção, sem anular a possibilidade de criação. Trata-se de um processo que evita que o estagiário precise planejar “do nada”, ao mesmo tempo em que o convoca à autoria.

Essa mediação se caracteriza pela combinação entre estrutura e abertura. O professor formador compartilha sua experiência acumulada, mas não a impõe como modelo fechado. Ao contrário, ao “entregar” aquilo que já faz, cria condições para que o estagiário compreenda o gesto pedagógico e possa ressignificá-lo a partir de sua própria trajetória.

A Entrevistada 2 reforça essa compreensão ao descrever que a formadora não apenas respondia às perguntas, mas se antecipava às necessidades formativas, compartilhando informações, experiências e estratégias consideradas essenciais para o ensino superior. A metáfora do “*manual da docência*” (Entrevista 2, 2025) evidencia uma mediação que sistematiza saberes práticos e rompe com uma lógica de formação baseada na ocultação do fazer docente.

No relato do Entrevistado 3, a mediação aparece como acompanhamento atento e orientado, no qual o professor observa a aula, sugere leituras, oferece *feedbacks* e aponta caminhos possíveis para lidar com desafios concretos da sala de aula. Ao se colocar como alguém que “*dá as mãos para caminhar junto*” (Entrevistado 3, 2025), o formador explicita

que ensinar a ensinar envolve proximidade pedagógica, escuta e tradução da experiência.

A metáfora que dá título a este subitem emerge de forma direta no relato da Entrevistada 7, ao afirmar que o professor “*entregou a faca e o pão*” (Entrevistada 7, 2025) e explicou como realizar o movimento. Essa imagem sintetiza o sentido da prática mediadora identificada nos dados: não se trata de entregar o conhecimento pronto, mas de ensinar o gesto, o processo, o caminho que leva à construção do saber. Ao detalhar conceitos, contextualizar teorias e demonstrar estratégias, o professor possibilita que o estagiário visualize modos concretos de atuação docente.

Os achados indicam, portanto, que desenvolver práticas pedagógicas mediadoras implica assumir a docência como prática compartilhada, na qual o professor formador explicita o fazer, oferece instrumentos e cria condições para que o estagiário aprenda a ensinar ensinando. “Entregar a faca e o pão” significa autorizar o outro a cortar, errar, ajustar e criar, sustentado por uma mediação que não substitui a ação, mas a torna possível.

4.7.2.5 Reconhecendo limitações e necessidades da mediação: os silêncios que também ensinam

Os achados também revelam que a mediação pedagógica, embora reconhecida como elemento central do processo formativo, apresenta lacunas, silêncios e insuficiências que impactam diretamente a experiência no estágio docente. Diferentemente dos tópicos anteriores, nos quais a mediação aparece como prática explícita e estruturante, neste subitem emergem narrativas que evidenciam ausências formativas, limitações institucionais e necessidades não plenamente atendidas — silêncios que, paradoxalmente, também produzem aprendizagem, ainda que marcada por tensões e inseguranças.

O Entrevistado 8 aponta, logo no início de sua experiência, uma fragilidade relacionada ao subsídio teórico inicial, que ele atribui ao próprio desenho do programa de estágio. Segundo ele:

Tem uma coisa que eu senti um pouco de falta no início, que eu acho que vou até jogar na conta do próprio programa. É que, quando eu comecei, eu não tinha muito subsídio teórico, por exemplo. Eu tinha lido dois artigos, só falavam, mas não tinha tido um subsídio mais profundo (Entrevistado 8, 2025).

Essa limitação inicial repercute diretamente na forma como o estagiário percebe e interpreta a prática docente, como ele mesmo reconhece ao afirmar que essa base restrita “*limitou um pouco o meu olhar, a minha percepção*”. O depoimento evidencia que a mediação não se sustenta apenas na experiência em sala, mas exige um arcabouço teórico consistente,

capaz de ampliar o olhar analítico do estagiário diante da complexidade do ensino superior.

Ainda que o Entrevistado 8 reconheça momentos em que o professor regente “*literalmente ocupava esse lugar de mediador*”, especialmente ao intermediar sua relação com a turma, há também uma não-interferência prolongada durante as aulas ministradas, descrita nos seguintes termos: “*Quando eu dei as aulas, foram três dias de aula, ele não interferia. Ele não fazia comentários, ele deixava realmente que eu ficasse à vontade*” (Entrevistado 8, 2025).

Embora essa postura possa ser interpretada como incentivo à autonomia, o relato sugere que a ausência de intervenções mais direcionadas, sobretudo nos momentos de dificuldade, contribuiu para sentimentos de insegurança, especialmente diante de desafios relacionados à comunicação com os estudantes, à gestão do tempo e à adaptação ao ritmo acelerado do semestre. A mediação, nesses casos, aparece de forma pontual e reativa, acionada apenas diante de dúvidas explícitas, o que revela limites na mediação síncrona e na antecipação de necessidades formativas.

Essa percepção encontra ressonância no relato da Entrevistada 9, que problematiza de maneira ainda mais direta os contornos da mediação vivenciada. Ao reconhecer o esforço do orientador, ela pondera: “*Eu não vou falar também que não teve. Seria muita ignorância da minha parte dizer que não teve um esforço. Mas, houve sim um esforço*” (Entrevistada 9, 2025). No entanto, a entrevistada questiona a medida em que esse esforço se converteu em uma mediação contínua e atenta, especialmente nos momentos em que o orientador não estava presente de forma síncrona. Para ela, a mediação “*deve acontecer sempre, em todo momento*”, e é justamente nessa continuidade que identifica uma lacuna.

A Entrevistada 9 também destaca a confusão entre os papéis de estagiária, monitora e auxiliar, o que, em alguns momentos, fragilizou sua posição formativa. Segundo ela: “*Hora ou outra, eu não dito em relação ao monitor, né? Acabava que confundia muito com isso. Ou, sei lá, acabava que confundia muito com algo como auxiliar.*”

Essa indefinição culmina em situações descritas como uma abordagem do tipo “*vai lá e faça*”, nas quais a autonomia não é acompanhada de orientações suficientes, especialmente considerando que o estagiário ainda não dispõe de um repertório consolidado para lidar com determinadas situações pedagógicas. Como afirma a entrevistada: “*Não necessariamente, a gente tem um repertório, um arcabouço suficiente pra poder lidar com algumas situações que a gente precisa de uma colaboração que o professor precisa tá atento para poder dar.*”

Outro elemento relevante diz respeito à dificuldade de pedir ajuda explicitamente. A Entrevistada 9 reconhece que nem sempre consegue verbalizar essa necessidade no momento da aula, elaborando suas reflexões apenas posteriormente, por meio da escrita de diários: “*Nem*

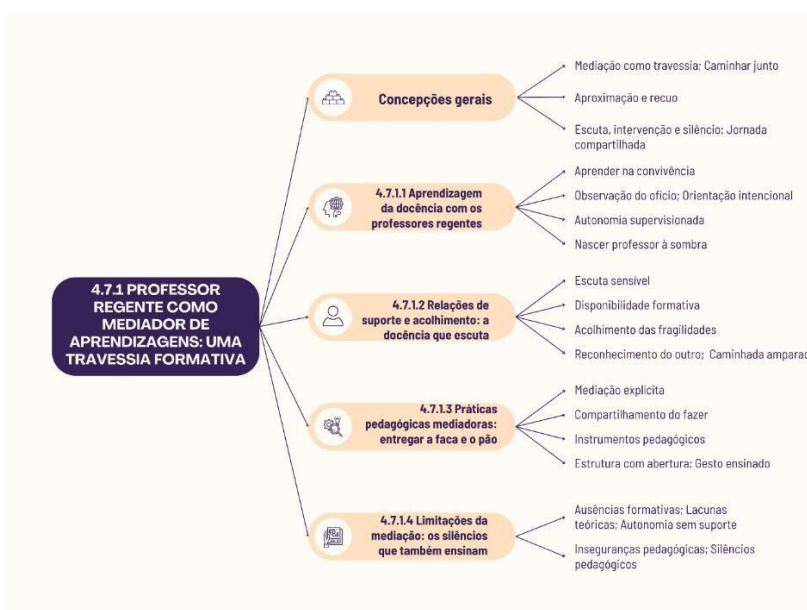
sempre eu vou poder falar assim: ‘olha, eu tô querendo essa ajuda’. Mas, depois, ali, terminou a aula, eu em casa, eu escrevendo, fazendo diário, né? Aí, eu pensava: ‘poxa, se ele tivesse dito só isso, talvez, me dava um start’” (Entrevistada 9, 2025).

Esse excerto é particularmente significativo para compreender a noção de “silêncios que também ensinam”. A ausência de pequenos gestos, comentários breves ou orientações sutis — aquilo que a entrevistada chama de “*start*” — revela que a mediação pedagógica não se constitui apenas por grandes intervenções, mas também por atitudes mínimas, sensíveis e oportunas, capazes de sustentar o processo formativo no momento em que ele acontece.

Ao afirmar que “*a mediação perpassa por isso*” e que “*são algumas atitudes sutis que faltou*”, a Entrevistada 9 sintetiza uma compreensão ampliada da mediação docente, na qual o silêncio, quando não acompanhado de escuta e atenção, pode se converter em lacuna formativa. Ainda assim, esses vazios produzem reflexão, especialmente quando revisitados posteriormente, indicando que a aprendizagem docente também se constrói a partir das ausências, das hesitações e da reflexão sobre o processo.

Assim, os achados mostram que reconhecer as limitações da mediação não significa negá-la, mas compreendê-la em sua complexidade. Os silêncios identificados — teóricos, pedagógicos e relacionais — evidenciam a necessidade de uma mediação mais contínua, sensível e contextualizada, capaz de antecipar demandas, explicitar papéis e oferecer pequenos gestos de orientação que, embora discretos, têm forte potencial formativo na constituição da docência universitária em formação.

Figura 18- Síntese sobre o professor regente como mediador de aprendizagens



Fonte: Elaboração própria

4.8 VIVÊNCIAS SOCIAIS, POLÍTICAS E CULTURAIS: QUANDO O MUNDO ATRAVESSA A SALA DE AULA E O PROFESSOR APRENDE A CAMINHAR EM TERRENO VIVO

Quando as ruas, o externo, fora dos muros da universidade invadiu a sala de aula (Entrevistada 9, 2025).

A metáfora da invasão — trazida pela Entrevistada 9 — inaugura o campo semântico que sustenta esta categoria. Não se trata de uma invasão violenta, mas de uma entrada inevitável do mundo vivido no espaço acadêmico. As vivências sociais, políticas e culturais são forças que atravessam, deslocam e reconfiguram a experiência formativa. O que os achados revelam é que a docência em formação acontece quando a sala de aula deixa de ser um espaço isolado e passa a funcionar como um território poroso, onde circulam histórias, desigualdades, identidades, conflitos e aprendizados coletivos.

Nesta categoria, as experiências relatadas pelos estagiários mostram que a formação docente se constrói no encontro com o real, quando o professor em formação é convocado a lidar com aquilo que não cabe nos planos de aula: a estudante que mora longe, o estudante que vai a pé ou de bicicleta, a mãe que leva o filho para a sala, os olhos que não enxergam a fonte 12, a identidade que não aceita o pronome imposto, o racismo vivido no campo de estágio, a desigualdade entre quem pesquisa e quem apenas “labuta”. Esses elementos não aparecem como exceções, mas como expressões concretas das condições sociais que atravessam o processo educativo.

As vivências sociais, políticas e culturais emergem, assim, como dispositivos formativos potentes, capazes de produzir deslocamentos no olhar docente. Ao compartilharem experiências sobre surdos na igreja, na academia ou em comunidades rurais, ao vivenciarem práticas da cultura corporal, visitas a Escolas Famílias Agrícolas ou discussões sobre gênero, raça e decolonialidade, os estagiários narram processos de aprendizagem que extrapolam o domínio técnico do ensinar. A formação docente passa a ser compreendida como um exercício de leitura sensível do mundo, em que ensinar exige reconhecer contextos, histórias e pertencas.

A aproximação com a realidade estudantil, reiteradamente mencionada nos depoimentos, revela-se como uma ferramenta ética e pedagógica. Conhecer a vida dos estudantes — seja nas conversas de corredor, na cantina ou nas negociações em sala — impede que o professor se torne “alienado” à realidade social da turma, como afirma o Entrevistado 8. Essa aproximação não elimina conflitos, mas produz um tipo de docência que se constrói no

cuidado, na escuta e na mediação, reconhecendo que aprender e ensinar acontecem em condições desiguais.

Segundo Rabelo (2025), docência no ensino superior vai além do ensino de competências técnicas e científicas, abrangendo também a formação ética, política e cultural dos indivíduos. Em outras palavras, formar profissionais e cidadãos capazes de responder às exigências do mundo contemporâneo, dotados de consciência social e senso de justiça, constitui uma tarefa complexa que ultrapassa a simples transmissão de conteúdos específicos de uma área de conhecimento.

Nesse cenário, as demandas sociais e as desigualdades deixam de ser pano de fundo e passam a ocupar o centro da ação pedagógica. Os achados evidenciam que lidar com essas desigualdades convoca o professor a assumir um posicionamento político, não no sentido partidário, mas como escolha cotidiana: negociar prazos, flexibilizar avaliações, intervir diante do racismo, reconhecer violências simbólicas, legitimar a participação estudantil nos espaços políticos. A docência aparece, assim, como prática política situada, marcada por decisões que afetam diretamente a permanência, a dignidade e o pertencimento dos estudantes.

De forma semelhante, Paro (2018) compreende o processo pedagógico como uma ação intrinsecamente política, na qual a dimensão técnica e profissional do trabalho docente está inevitavelmente imbricada com um componente de natureza política.

Ao mesmo tempo, a formação docente narrada nesta categoria não se dá apenas nos momentos formais de ensino. As confraternizações, as conversas informais, as trocas de experiências e as aprendizagens entre pares constituem espaços formativos silenciosos, nos quais se constroem vínculos, reconhecimentos e aprendizagens colaborativas. É nesses interstícios que muitos estagiários relatam ter aprendido a ser professor, não por meio de prescrições, mas pelo convívio, pela escuta e pela partilha.

Por fim, os temas identitários e a decolonialidade aparecem como aprofundamentos críticos da formação, produzindo um “*olhar outro*”, como afirma o Entrevistado 3 — um olhar que é político, existencial e ético. Revisitar memórias, abrir “*caixinhas de Pandora*”, reconhecer-se como mulher negra, negra lésbica, ou perceber violências institucionais antes naturalizadas, são movimentos que reconfiguram não apenas a prática docente, mas o próprio modo de estar no mundo.

Freire (2023) descreve o professor crítico como um “aventureiro” responsável, aberto à transformação e ao acolhimento da diferença. Essa postura implica uma disposição sincera diante do outro e do mundo, além de uma consciência radical de si mesmo como ser cultural, histórico e inacabado — condição que, para o autor, é inerente a todo ser vivo. Dessa forma, o

educador assume seu próprio inacabamento não como uma limitação, mas como um ponto de partida para um engajamento permanente com o processo de ensinar e aprender.

Assim, esta categoria revela que a formação docente não acontece em terreno neutro. Ela se constrói no atrito com a realidade, quando o professor em formação aprende a caminhar em um chão irregular, atravessado por histórias, desigualdades e encontros. As vivências sociais, políticas e culturais não são desvios do percurso formativo; são, ao contrário, o próprio caminho, onde ensinar e aprender se tornam atos profundamente humanos, coletivos e situados.

4.8.1 Vivências culturais, políticas e desigualdades sociais como dispositivos formativos

Os achados revelam que a formação docente é atravessada e constituída por vivências culturais e políticas e pelas demandas e desigualdades sociais, que atuam como dispositivos formativos centrais. Essas experiências produzem deslocamentos no olhar, na escuta e no posicionamento do professor em formação, convocando-o a aprender a ler o mundo para ensinar na sala de aula de maneira ética e sensível.

As experiências narradas evidenciam que as vivências culturais ampliam a compreensão da realidade para além dos conteúdos disciplinares. O Entrevistado 1, ao estágio na disciplina de Libras, destaca o valor do compartilhamento de experiências: *“a gente conseguiu trocar bastante figurinhas sobre essa questão de vários contextos diferentes em que os surdos estavam inseridos”*. Essa troca situa a surdez como experiência cultural e social, aproximando-o das condições reais dos estudantes, como suas demandas por políticas de permanência. Ele relata que isso o fez perceber essas políticas *“na prática como elas funcionam e interferem na vida dos estudantes”* (Entrevistado 1, 2025). Essa dimensão política é enfatizada pela Entrevistada 2 (2025), que afirma categoricamente: *“as aulas eram aulas políticas o tempo todo”*, ressignificando a política como a consciência do papel docente e da intencionalidade das escolhas pedagógicas.

Essas vivências se articulam, de forma concreta, com a leitura das desigualdades estruturais que incidem sobre a vida acadêmica. A Entrevistada 6 relata casos que evidenciam essa relação: *“Tinha um aluno que morava longe e ele ia a pé, e quando não ia a pé, ele ia de bicicleta. E teve um dia que a bicicleta dele quebrou.”* Ela também menciona uma aluna mãe que *“levava [o filho] pra aula”* por falta de rede de apoio. Tais situações, conforme a entrevistada, *“faz a gente questionar, de fato, essa docência”*, exigindo uma reflexão sobre critérios avaliativos e responsabilidade ética (Entrevistada 6, 2025). A Entrevistada 9 (2025) reforça essa percepção ao afirmar que as aulas eram constantemente atravessadas por questões como transporte, distância e gênero, e relata episódios graves, como estudantes que *“sofreram*

racismo nessa escola”, demandando intervenção pedagógica e cuidado.

O encontro com realidades sociais específicas surge como um dispositivo formativo potente para ancorar a teoria na prática. O Entrevistado 5 descreve uma visita a uma Escola Família Agrícola (EFA) como uma experiência integradora: *“Eu diria que eu vivi uma experiência que engloba todos esses três aspectos, tanto político, social, quanto cultural. [...] a gente pôde vivenciar ali na prática um projeto educacional diferenciado”* (Entrevistado 5, 2025). Esse contato direto materializa discussões pedagógicas e amplia a compreensão sobre como a educação se organiza a partir das realidades dos sujeitos.

As vivências também assumem um caráter profundamente identitário e de autoconhecimento, reverberando na prática docente. A Entrevistada 7 narra um processo formativo atravessado por discussões sobre raça e identidade, que a levaram a revisitar sua trajetória: *“Eu fui revisitando [...] o quanto eu cresci enquanto mulher, enquanto mulher negra, enquanto mulher negra lésbica”* (Entrevistada 7, 2025). A formação, nesse caso, transforma-se em uma experiência cultural e política de reconhecimento de si e do outro, criando espaços de fala e escuta na sala de aula.

Contudo, os relatos também apontam para os limites e ausências impostos pelas condições concretas. A Entrevistada 4 (2025) menciona a impossibilidade de realizar saídas culturais planejadas: *“não houve esses espaços de ocupação cultural”*, em função do tempo reduzido. Ainda assim, ela ressignifica os momentos informais de convivência como espaços de construção de vínculos que também educam. De modo complementar, o Entrevistado 8 (2025) valoriza as interações informais *“no corredor ou na cantina”* como aprendizados culturais situados para compreender a realidade dos estudantes, mesmo reconhecendo lacunas na formação cultural mais sistematizada.

Em conjunto, as narrativas mostram que as vivências culturais, políticas e o enfrentamento das desigualdades são elementos indissociáveis e transversais da formação. Elas produzem uma docência que se recusa à neutralidade, exigindo uma postura sensível e eticamente implicada. Aprender a ensinar, nesse contexto, significa aprender a lidar com as marcas sociais que atravessam a sala de aula, reconhecendo que o ato pedagógico é, em si, um ato político de leitura e intervenção no mundo.

4.8.2 Aproximação com a realidade estudantil como ferramenta de compreensão e cuidado pedagógico

Os achados evidenciam que a aproximação com a realidade estudantil constitui uma ferramenta central para a construção de práticas pedagógicas mediadoras, ancoradas no

cuidado, na escuta e na compreensão das condições concretas de vida dos estudantes. Tal aproximação não se restringe ao espaço formal da sala de aula, mas se amplia para os corredores, cantinas, conversas informais e situações que atravessam o cotidiano universitário, permitindo ao estagiário acessar dimensões sociais, econômicas, afetivas e políticas que impactam diretamente os processos de aprendizagem.

No relato do Entrevistado 1, essa aproximação aparece vinculada à capacidade de reconhecer-se no outro, a partir de vivências semelhantes às dos estudantes de graduação. Ao narrar sua experiência, ele afirma sentir-se próximo da realidade discente por compreender as dificuldades enfrentadas no percurso formativo, especialmente aquelas relacionadas à subsistência, às bolsas e à logística cotidiana:

Eu consegui me aproximar muito dos estudantes por entender o que os estudantes passam na graduação [...] a questão de ser compreensivo sobre as demandas do PIBID, do estágio, da residência [...] estar atento e me mostrar aberto a entender que aquele processo é complicado na vida da estudante de graduação, que precisa de uma bolsa para se sustentar (Entrevistado 1, 2025).

A atenção às necessidades dos estudantes, nesse contexto, não se configura como concessão pontual, mas como postura pedagógica sustentada por empatia e conexão emocional. O entrevistado destaca ainda que sua própria experiência como pós-graduando, enfrentando deslocamentos longos e desafios logísticos, favoreceu esse movimento de aproximação, ao reconhecer que *“aqueles estudantes de graduação se tiveram muito de mim enquanto pós-graduando”* (Entrevistado 1, 2025), indicando uma docência que se constrói a partir da partilha de trajetórias e vulnerabilidades.

Essa compreensão ampliada da realidade estudantil também se manifesta no relato da Entrevistada 4, ao enfatizar a importância das interações que extrapolam o conteúdo curricular. Embora reconheça os limites impostos pelo tempo e pelas exigências do campo de estágio, ela destaca a relevância dos momentos de socialização e das conversas informais como espaços de cuidado e aproximação: *“Vez ou outra, dentro de sala de aula ainda, mas sem falar sobre aula, eu sempre estava conversando com eles, sempre estava procurando saber o que eles estavam fazendo”* (Entrevistada 4, 2025).

O contato fora das aulas formais aparece como estratégia de humanização das relações pedagógicas, permitindo que o estagiário conheça os estudantes para além de seus desempenhos acadêmicos.

O Entrevistado 8 reforça essa perspectiva ao destacar que as conversas informais fora da sala de aula — no corredor ou na cantina — foram fundamentais para compreender a

realidade social dos estudantes: “*Conversas no corredor, ou na própria cantina tomando café [...] me ajudou a ter alguma noção da realidade social dos estudantes e me impede de ficar muito alienado com como eles estão vivendo*” (Entrevistado 8, 2025).

Essas interações funcionam como dispositivos de desalienação pedagógica, permitindo ao estagiário reconhecer demandas que não emergem necessariamente durante a aula expositiva, mas que atravessam o cotidiano universitário e influenciam o engajamento discente.

Por fim, o relato da Entrevistada 9 amplia essa análise ao evidenciar como o contexto externo invade a sala de aula, trazendo consigo demandas relacionadas a transporte, gênero, racismo e desigualdades institucionais: “*Quando as ruas, o externo, fora dos muros da universidade invadiu a sala de aula [...] os meninos sempre traziam*” (Entrevistada 9, 2025).

De forma articulada, os depoimentos revelam que a aproximação com a realidade dos estudantes não se reduz a um gesto empático isolado, mas constitui uma prática pedagógica intencional, que orienta decisões, flexibiliza percursos e sustenta o cuidado como princípio formativo. Ao conhecer as histórias, dificuldades e contextos dos estudantes, os estagiários desenvolvem uma docência mais atenta às desigualdades e mais comprometida com a permanência, a dignidade e a aprendizagem, configurando uma prática que compreende antes de exigir e que cuida antes de avaliar.

4.8.3 Papel político do professor e intencionalidade da ação docente

A docência, tal como vivenciada pelos estagiários, é compreendida como uma prática atravessada por escolhas políticas cotidianas, que se manifestam tanto na seleção dos conteúdos quanto na forma de conduzir as relações pedagógicas e intervir diante das tensões que emergem na sala de aula. O papel político do professor não aparece associado a uma atuação partidária, mas à consciência de que ensinar implica assumir posicionamentos éticos, sociais e formativos frente às realidades vividas pelos estudantes.

A docência, tal como vivenciada pelos estagiários, é compreendida como uma prática atravessada por escolhas políticas cotidianas, que se manifestam tanto na seleção dos conteúdos quanto na forma de conduzir as relações pedagógicas e intervir diante das tensões que emergem na sala de aula. Essa compreensão encontra eco nas reflexões de Freire (1996), para quem o ato de ensinar não se reduz à transferência de conhecimentos, mas exige do professor uma postura consciente de que sua prática é atravessada por dimensões éticas, políticas e epistemológicas. O educador que reconhece o caráter inconcluso do ser humano e do próprio saber compreende que seu papel não é o de depositar conteúdos em alunos passivos, mas sim o de mediar um processo dialógico de construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, o papel político do professor não aparece associado a uma atuação partidária, mas à consciência de que ensinar implica assumir posicionamentos éticos, sociais e formativos frente às realidades vividas pelos estudantes. Freire (1996) alerta que esse saber — o de que ensinar não é transferir conhecimento — não basta ser apenas compreendido em suas razões de ser; ele precisa ser constantemente testemunhado e vivido na prática educativa. Isso significa que as escolhas do estagiário em sala de aula — desde os conteúdos que seleciona até a forma como acolhe as perguntas, lida com os conflitos e valoriza os saberes prévios dos alunos — revelam, na prática, se sua ação é coerente com uma pedagogia verdadeiramente dialógica e libertadora.

Assim, a docência é, antes de tudo, um exercício cotidiano de coerência entre o discurso e a ação. Ao intervirem diante das tensões que emergem na sala de aula, os estagiários não estão apenas resolvendo problemas imediatos, mas testemunhando, no fazer concreto, sua concepção de educação. Quando optam por ouvir, por problematizar, por partir da realidade do estudante, estão vivendo, na prática, o princípio freiriano de que o conhecimento se constrói na relação, e não se impõe de cima para baixo.

A Entrevistada 2 explicita essa compreensão ao afirmar que as aulas eram, permanentemente, atravessadas por uma dimensão política, entendida como reflexão sobre a intencionalidade do fazer docente. Segundo ela, tratava-se de questionar continuamente “*qual é o teu papel enquanto educador, qual é a tua função, o que é que tu carrega na tua bagagem pedagógica, o que é que tu faz com a tua formação*”. Para a entrevistada, essa perspectiva se materializava nas escolhas didáticas e avaliativas, pois “*você vai escolher esse conteúdo para você trabalhar com o seu aluno por quê, com qual objetivo, com qual intencionalidade*” (Entrevistada 2, 2025). A docência, nesse sentido, é concebida como ação consciente, orientada por finalidades formativas e pelo compromisso com a formação cidadã dos estudantes.

Essa compreensão do ensino como posicionamento político também emerge no relato do Entrevistado 3, que associa sua atuação docente ao desenvolvimento de um “*olhar outro*”, construído ao longo de sua formação no mestrado. Ao refletir sobre os aprendizados relacionados às questões de gênero, raça e decolonialidade, o entrevistado afirma que esse processo formativo lhe possibilitou “*um posicionamento político também, que é um posicionamento existencial*”, caracterizado por “*olhar o ser humano para além daquilo que escapa*” (Entrevistado 3, 2025). O olhar docente, nesse caso, não é neutro, mas constituído a partir de referenciais teóricos e experiências que orientam a forma de perceber, interpretar e intervir nas situações vividas em sala de aula.

No relato do Entrevistado 5, o caráter político da educação se materializa na vivência

concreta de uma proposta pedagógica diferenciada. Ao descrever a experiência em uma Escola Família Agrícola, o entrevistado destaca que a escola *“é uma proposta política diferente”* (Entrevistado 5, 2025), na medida em que articula aspectos sociais, culturais e educativos em um projeto formativo situado. A experiência permite compreender que a política educacional não se restringe a documentos normativos, mas se expressa nas formas de organização da escola, nas relações estabelecidas e nas concepções de educação que orientam a prática pedagógica.

A dimensão política da docência também se revela na trajetória formativa da Entrevistada 7, especialmente no que se refere à construção de uma consciência racial ao longo da vida. Ao narrar o processo de revisitação de suas experiências enquanto mulher negra e lésbica, a entrevistada afirma que *“essa construção política foi acontecendo assim”* (Entrevistada 7, 2025), de modo gradual, a partir do diálogo entre vivências pessoais e referenciais teóricos. A exposição de seu tema de pesquisa em sala de aula funcionou como convite para o diálogo e possibilitou que outras estudantes se sentissem à vontade para compartilhar suas experiências, evidenciando que a ação docente também pode operar como dispositivo de reconhecimento, legitimação e construção coletiva de sentidos políticos.

De modo complementar, o Entrevistado 8 destaca o papel político do professor na gestão das relações pedagógicas e na mediação de conflitos cotidianos. Ao observar a atuação do professor frente aos comportamentos da turma, o entrevistado interpreta essas ações como *“uma atitude política da sala de aula”* (Entrevistado 8, 2025), especialmente quando o docente negocia limites, acolhe demandas e sustenta sua autoridade sem recorrer a práticas autoritárias. Ele ressalta, ainda, o apoio do professor às demandas políticas dos estudantes, como quando houve a liberação para participação em espaços políticos estudantis, evidenciando que o professor também atua como mediador entre a instituição e os interesses coletivos da turma.

Portanto, o papel político do professor se constrói no entrelaçamento entre intencionalidade pedagógica, olhar formativo e capacidade de intervenção diante das demandas sociais que atravessam a sala de aula. Ensinar, nesse contexto, não é apenas transmitir conteúdos, mas assumir a docência como prática situada, implicada e consciente de seus efeitos na formação humana, social e cidadã dos estudantes.

4.8.4 Temas identitários e decolonialidade como aprofundamentos críticos da formação docente

A inserção de temas relacionados a gênero, raça e decolonialidade no percurso formativo dos estagiários opera como um aprofundamento crítico da formação docente, ao

tensionar leituras superficiais da realidade e convocar um olhar mais atento às dimensões subjetivas, históricas e políticas que atravessam a sala de aula. Esses temas são dispositivos formativos que ampliam a compreensão do ensinar e reposicionam o professor diante do outro.

No relato do Entrevistado 3, essa ampliação se materializa a partir do contato com conteúdos trabalhados ao longo do mestrado. Ao refletir sobre sua experiência formativa, ele afirma: *“eu consegui aprender, principalmente, alguns conteúdos ligados à questão de gênero, à questão de raça, à questão de decolonialidade”* (Entrevistado 3, 2025).

Esses conhecimentos, segundo o entrevistado, passaram a orientar sua leitura da realidade da sala de aula, permitindo a observação de questões que antes emergiam de forma menos visível.

Essa dimensão identitária da formação também aparece de maneira intensa no depoimento da Entrevistada 7, ao narrar um processo de revisitação de sua própria trajetória de vida articulada à formação acadêmica. A entrevistada descreve a construção de uma consciência racial e política como um movimento gradual, afirmando que estava *“revisitando a infância, a adolescência, a adulta, e toda a construção política racial”*, ao mesmo tempo em que mobilizava referenciais teóricos que dialogavam com sua experiência concreta. Segundo ela, conceitos relacionados ao cabelo, à pele retinta e ao colorismo foram sendo elaborados *“desde a minha infância”*, reforçando a ideia de que *“a gente não aprende tudo de uma vez, a gente vai fazendo uma construção”* (Entrevistada 7, 2025).

De modo complementar, o depoimento da Entrevistada 9 evidencia como as questões identitárias emergem da própria realidade vivida pelos estudantes e exigem do professor uma atuação sensível e politicamente situada. A entrevistada relata uma situação relacionada ao uso inadequado de pronomes por parte de um professor, apontando que esse episódio funcionou como disparador para o debate em sala. Ela afirma que foi necessário ter *“esse cuidado realmente bem delicado político”*, reconhecendo o uso incorreto do pronome como *“um tipo de violência”* (Entrevistada 9, 2025). Esse relato explicita como as discussões sobre gênero e identidade não se restringem ao plano conceitual, mas se materializam em práticas cotidianas que podem produzir violências simbólicas, exigindo posicionamento ético e pedagógico do docente.

Os achados revelam, portanto, que os temas identitários e a decolonialidade operam como aprofundamentos críticos da formação docente ao promoverem deslocamentos no olhar, na escuta e na intervenção pedagógica. Ao possibilitarem a leitura do estudante para além do superficial, esses temas contribuem para a constituição de uma docência mais consciente das desigualdades, das violências simbólicas e das múltiplas identidades que atravessam o espaço

universitário, fortalecendo a formação de professores comprometidos com uma prática pedagógica crítica, situada e humanizadora.

Figura 19- Síntese das vivências sociais, políticas e culturais



Fonte: Elaboração própria

4.9 DESAFIOS ENFRENTADOS NO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: UMA TRAVESSIA INSTÁVEL, MARCADA POR OSCILAÇÕES, IMPACTOS, TROPEÇOS E RECOMEÇOS

Eu me senti... em uma cama elástica. Porque cada vez que eu pulava, eu descia e pulava mais alto. E ficava nesse vai e vem [...] Essa ideia de inconstância traduz um pouco essa experiência (Entrevistado 1, 2025).

Os desafios enfrentados no estágio de docência configuraram uma travessia instável, marcada por oscilações, impactos, tropeços e recomeços. A experiência do estágio se apresenta como um percurso feito de camas elásticas, pedras no caminho, cordas bambas, furacões, socos no estômago e cardumes agitados. Essas metáforas, longe de operarem apenas como figuras de linguagem, funcionam como dispositivos narrativos e analíticos que expressam a intensidade subjetiva, material e pedagógica da formação docente em contexto real.

Nessa perspectiva, os desafios aparecem como condições estruturantes da experiência formativa, atravessando simultaneamente dimensões temporais, financeiras, emocionais,

cognitivas e relacionais. Conciliar trabalho, pesquisa, deslocamento e estágio; sustentar-se financeiramente sem bolsa; lidar com inseguranças, fragilidades emocionais e expectativas frustradas; engajar estudantes dispersos em um cenário tecnológico adverso; enfrentar lacunas teóricas no ato de ensinar — tudo isso compõe um campo de tensões que, paradoxalmente, também produz aprendizagem, reflexividade, resiliência e desenvolvimento profissional.

Assim, esta categoria revela que o estágio de docência foi um espaço de prova, no qual o sujeito em formação é constantemente convocado a se equilibrar, resistir, reinterpretar-se e reinventar sua prática.

4.9.1 Conciliar pratos em movimento: desafios logísticos, emocionais e a gestão da sobrecarga

A experiência do estágio de docência é atravessada por uma complexa rede de desafios que vão além das dimensões pedagógicas, abarcando esferas logísticas, temporais, profissionais e emocionais. Conciliar estágio, trabalho, disciplinas do mestrado, pesquisa e longos deslocamentos revela-se um exercício contínuo de equilíbrio, no qual os estagiários administram múltiplas demandas simultâneas em contextos de cansaço, instabilidade e sobrecarga subjetiva.

Os desafios logísticos e de organização do tempo aparecem como uma constante. O Entrevistado 1 relata a dificuldade de organizar disciplinas e estágio no mesmo dia e o impacto do deslocamento:

Então, eu ia pra UEFS de manhã, tinha disciplina de manhã [...] eu tinha que ficar pro estágio e acabava um pouquinho tarde. [...] o desafio foi eu conseguir voltar pra casa todos os dias, porque eu não tô mais ficando em Feira, né, por conta da questão do trabalho [...] Tinha vezes que eu saía de Feira bem tarde, 18h da noite, e chegava em casa 20h, 22h. Então, acho que isso foi bastante cansativo (Entrevistado 1, 2025).

Para sintetizar essa experiência de inconstância, ele recorre à metáfora da cama elástica: *“Eu me senti... em uma cama elástica. Porque cada vez que eu pulava, eu descia e pulava mais alto [...] E ficava nesse vai e vem em relação aos meus horários”* (Entrevistado 1, 2025).

A conciliação com o trabalho formal é outro obstáculo significativo. A Entrevistada 2 destaca:

Eu continuei trabalhando, não consegui licença do Estado para que eu pudesse estar cursando mestrado [...] O primeiro desafio que eu tive foi como era que eu ia cursar, porque a primeira disciplina que eu pensei em fazer as aulas chocava com os dias de aula que eu tinha no trabalho (Entrevistada 2, 2025).

Da mesma forma, a Entrevistada 7 aponta: *“Eu trabalho 40 horas, então o horário que eu tinha disponível era à noite [...] A locomoção de sair 11 horas na UEFS, isso tudo para mim foi um desafio gritante”* (Entrevistada 7, 2025).

O distanciamento geográfico e seus custos agravam esses desafios. A Entrevistada 4 (2025), mesmo residindo em Feira de Santana, relata: *“O segundo desafio prático mesmo foi o distanciamento, porque eu moro muito longe da UEFS. [...] Inclusive, arcando com esse percurso, porque eu não tenho bolsa.”* Já o Entrevistado 5 (2025) enfrenta uma distância ainda maior: *“Eu moro a cerca de 150 quilômetros de distância de Feira de Santana. Eu tive que me virar nos 30 para poder dar conta das passagens, da questão da alimentação.”*

Essa sobrecarga de demandas frequentemente transborda para a esfera emocional, gerando instabilidade, insegurança e fragilidade. O próprio “vai e vem” descrito pelo Entrevistado 1 já denota essa oscilação. A Entrevistada 6 viveu uma tensão específica entre a escrita da pesquisa e o estágio:

Eu estava bem ali na fase da qualificação, então eu tinha que conciliar, ir para o estágio, terminar a escrita, da parte teórica, para conseguir qualificar [...] Eu fiquei na corda bamba entre conciliar a minha vida enquanto escritora na escrita e enquanto fazendo estágio (Entrevistada 6, 2025).

A insegurança e o confronto com as próprias limitações emergem de forma contundente no ato de ensinar. O Entrevistado 3 relata: *“eu tive muita insegurança. Muita, assim, insegurança de estar ali e saber que eu poderia não mobilizar ninguém e a aula virar uma tragédia.”* Ele descreve esse choque com a realidade como *“um soco no estômago mesmo”*, que, no entanto, foi formativo: *“me fez perceber alguns caminhos que eu não preciso percorrer [...] a gente também tem que ter humildade para dizer que talvez não é por aqui que eu quero caminhar”* (Entrevistado 3, 2025).

A carga emocional da exposição e da responsabilidade também se manifesta. A Entrevistada 7 (2025) descreve o abalo ao não conseguir responder perguntas dos estudantes: *“isso para mim foi um desafio [...] a carga emocional ao não saber responder perguntas.”* Já a Entrevistada 9 (2025) fala de um desconforto persistente: *“muito desconfortável [...] emoções diversas”*, marcado pela dúvida constante: *“se foi o suficiente ou não.”*

Para simbolizar a persistência necessária, os estagiários recorrem a imagens poderosas. A Entrevistada 4 (2025) vê os obstáculos como *“pedras no caminho, na verdade [...] Cada questão que eu trouxe é uma pedra”*. O Entrevistado 5 (2025), por sua vez, evoca a resiliência com um ditado: *“Água mola, em pedra dura, tanto bate até que fura.”*

Em conjunto, os relatos revelam que "conciliar pratos em movimento" é uma condição concreta e estruturante da experiência. O estágio exige uma gestão extenuante do tempo, dos recursos e das próprias emoções. As metáforas do vai e vem, do soco, das pedras no caminho e da água que fura a pedra traduzem um percurso formativo que é, simultaneamente, um teste de resistência logística e um intenso processo de confronto e amadurecimento subjetivo.

4.9.2 Fazer o outro falar: desafios de engajar, mobilizar e interagir com os estudantes

Os depoimentos evidenciam que um dos desafios centrais vivenciados pelos estagiários durante a regência esteve relacionado à dificuldade de engajar os estudantes, mobilizar a participação e sustentar processos de interação em sala de aula. Longe de se configurar como uma tarefa espontânea, “fazer o outro falar” emerge como um exercício pedagógico complexo, atravessado por inseguranças, expectativas frustradas, perfis diversos de turma e novas formas de comunicação.

No depoimento do Entrevistado 3, esse desafio aparece de maneira direta e associado ao medo inicial de não conseguir mobilizar os estudantes. Ao refletir sobre sua experiência, afirma reconhecer “*o quanto é desafiador hoje [...] chamar a atenção dos alunos*”, especialmente em um contexto marcado por “*tecnologia, celular, [...] tanta distração*”. A dificuldade de engajamento se materializa, ainda, na percepção de que a interação esperada não se concretizou plenamente, quando relata que idealizava “*uma aula maravilhosa, todo mundo interagiu, mas não houve isso não*” (Entrevistado 3, 2025). A constatação da baixa interação, portanto, confronta expectativas e expõe os limites da atuação docente no contexto universitário contemporâneo.

A Entrevistada 4 também aponta o engajamento como um desafio recorrente, sobretudo no início do estágio. Segundo ela, “*o desafio, às vezes, era fazer com que eles engajassem*”, destacando que, no primeiro momento, “*tava todo mundo muito tímido, e um falava, outros não*”. A participação inicial é descrita como restrita, pois “*a maioria era super assídua, só não participava, às vezes, no início, muito oralmente*”, o que gerava nela a sensação de falta e incompletude no processo de interação. Diante disso, a estagiária buscou alternativas para provocar a fala e o envolvimento dos estudantes, relatando: “*eu levei curtas-metragens, eu levei discussões, eu tentava ficar atenta no que prendia a atenção deles também, pra poder engajar*” (Entrevistada 4, 2025). O desafio de aumentar o engajamento, portanto, mobilizou a adoção de estratégias didáticas e a reflexão contínua sobre a dinâmica da turma.

No caso da Entrevistada 7, a interação com os estudantes extrapolou o espaço físico da sala de aula e passou a ocorrer por outros meios. Ela relata que “*dúvidas dos alunos que eram*

pelo WhatsApp” faziam parte do cotidiano do estágio, o que evidencia novas formas de interlocução pedagógica. Contudo, essa interação também trouxe desafios, especialmente no momento de responder às perguntas dos alunos. A estagiária reconhece: “*teve um desafio também de saber tirar dúvidas*”, sobretudo quando era confrontada com questionamentos básicos que exigiam explicações mais elementares. Esse processo revelou lacunas no conhecimento dos estudantes, como ela mesma afirma ao perceber que “*eu estava discutindo o texto como se todo mundo soubesse todos os teóricos, todas as palavras, todos os conceitos*” (Entrevistada 7, 2025). A interação, nesse caso, não apenas exigiu disponibilidade, mas também a revisão de pressupostos sobre o nível de compreensão dos estudantes

O Entrevistado 8 traz à tona o desafio da interação a partir do reconhecimento do perfil da turma. Para ele, “*o próprio perfil da turma [...] foi um desafio*”, especialmente diante das expectativas criadas em relação à receptividade e ao envolvimento dos estudantes. O estagiário relata que acreditava que “*a interação com os estudantes seria excelente*”, mas reconhece que “*estando no lugar de professor também exige outra interação*”. A dificuldade não foi descrita como uma incapacidade, mas como um processo de ajuste, pois “*a prática diária, o interagir, se integrar com a turma, acho que foi uma das coisas que mais me desafiou*”. A metáfora utilizada — “*eu me senti um peixe grande num cardume de peixes pequenos e muito agitados*” (Entrevistado 8, 2025) — expressa simbolicamente a sensação de deslocamento e a complexidade de se localizar em meio à dinâmica coletiva da turma.

Já a Entrevistada 9 evidencia que os desafios de engajamento e interação se intensificam no contexto da docência com adultos. Para ela, “*a docência com adultos [...] é um desafio imenso*”, sobretudo por lidar com “*um público-alvo [...] muito novo*”. A estagiária destaca que se tratava de uma “*turma potente, questionadora*”, composta por estudantes com repertório teórico prévio, o que exigia um nível elevado de preparação e abertura ao diálogo (Entrevistada 9, 2025). Nesse cenário, a interação não se restringia à participação dos estudantes, mas também mobilizava emoções e desconfortos pessoais, reforçando a complexidade de sustentar o espaço de fala e escuta em sala de aula.

De modo geral, os depoimentos revelam que engajar, mobilizar e interagir com os estudantes constitui um dos desafios mais sensíveis no estágio de docência. As dificuldades relatadas não se limitam à falta de participação, mas envolvem expectativas frustradas, mediações comunicacionais, reconhecimento das lacunas de conhecimento dos discentes e a necessidade de reposicionamento constante do estagiário frente à turma. “Fazer o outro falar”, nesse contexto, emerge como um exercício pedagógico que exige escuta, flexibilidade, criatividade e disposição para lidar com o imprevisível das relações educativas.

4.9.3 O estágio como espelho: prática docente, reflexão e desenvolvimento

Os depoimentos reunidos neste tópico evidenciam o estágio de docência como um dispositivo reflexivo, capaz de devolver ao estagiário uma imagem de si mesmo enquanto professor em construção. Trata-se de um espelho que não apenas reflete a prática, mas a desestabiliza, convoca à revisão de certezas e impulsiona movimentos de desenvolvimento profissional.

Esse caráter reflexivo aparece de forma contundente no discurso da Entrevistada 2, quando relata que a experiência vivida durante o estágio foi atravessada por um processo pessoal intenso, que a levou a rever escolhas, limites e prioridades: *“o processo foi um furacão e que me devastou completamente e me fez repensar várias coisas”* (Entrevistada 2, 2025). O estágio, nesse sentido, extrapola o espaço da sala de aula e se projeta como um campo de reflexão existencial e profissional, no qual o sujeito é convocado a se repensar diante das exigências da docência.

Na mesma direção, o Entrevistado 3 explicita como o exercício concreto da docência revela a insuficiência da preparação exclusivamente teórica. Ao narrar sua experiência, afirma: *“durante o próprio exercício da docência, eu preciso de uma prática docente para eu conseguir ter uma linguagem que eu consiga, pelo menos, chamar a atenção dos alunos”*. A prática aparece, portanto, como um espaço de aprendizagem insubstituível, no qual o professor em formação se reconhece em suas limitações e percebe a necessidade de desenvolver saberes pedagógicos situados.

Esse movimento reflexivo se intensifica quando o estagiário compara diferentes contextos de atuação. O mesmo entrevistado destaca: *“todas as questões que a gente encontra no ensino médio, no fundamental, chegam à universidade”* (Entrevistado 3, 2025), revelando que o estágio funciona como um espelho que desmonta idealizações sobre a docência universitária. Ao refletir sobre essa comparação, o sujeito passa a compreender a complexidade do ensinar em distintos níveis e a reconhecer a universidade como um espaço igualmente marcado por desafios pedagógicos.

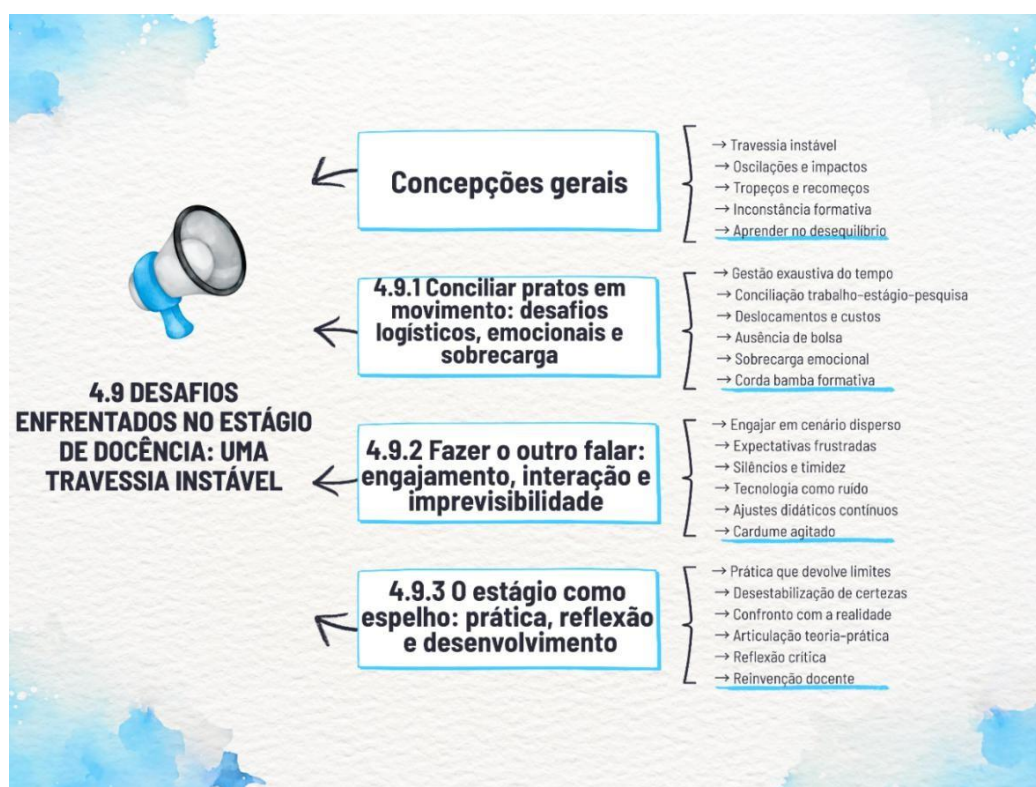
A declaração do Entrevistado 8 aprofunda essa dimensão reflexiva ao indicar que o estágio não deve se restringir à repetição de práticas observadas. Para ele, a ausência de mediação teórica limita o potencial formativo da experiência, pois *“seria bacana se eu tivesse esse recurso teórico para, com o recurso teórico, conseguir pensar além da própria prática do professor”*. O estágio, assim, exige articulação entre prática e teoria, permitindo não apenas refletir sobre o presente, mas também projetar possibilidades futuras.

Essa projeção aparece de forma explícita quando o entrevistado acrescenta a necessidade de um movimento imaginativo: “*até também para um exercício imaginativo, imaginar o futuro*” (Entrevistado 8, 2025). O estágio, nesse caso, não apenas revela o que o professor é no agora, mas também abre espaço para a construção do que ele deseja vir a ser, funcionando como um espelho prospectivo da docência.

Por fim, a Entrevistada 9 evidencia que esse processo reflexivo não se dá de forma solitária, mas na relação com o outro. Ao comentar sua experiência, afirma que o estágio despertou seu interesse em refletir sobre a própria atuação e reconhece a dimensão relacional da docência ao destacar uma “*compreensão mútua na experiência de aprendizado*” (Entrevistada 9, 2025). O espelho, nesse sentido, não reflete apenas o professor individualmente, mas a trama relacional que se constrói entre docentes e estudantes no cotidiano da sala de aula.

Em síntese, os depoimentos analisados revelam o estágio de docência como um espelho formativo potente, no qual a prática devolve ao estagiário suas fragilidades, expectativas, limites e possibilidades. Esse reflexo, longe de paralisar, impulsiona processos de reflexão crítica e desenvolvimento profissional, reafirmando o estágio como um espaço privilegiado de formação docente no contexto da pós-graduação.

Figura 20 - Síntese dos desafios enfrentados no estágio



Fonte: Elaboração própria

4.10 EM TERMOS DE ORGANIZAÇÃO, O QUE FALTOU? QUANDO O CAMINHO NÃO TEM PLACAS: VOZES QUE PEDEM MAPAS, ABRIGO E TRAVESSIA NO PPGE

Eu acho que deveria alguém lá ver a turma, no final do primeiro semestre, sentar uma aula mesmo, explicar tudo direitinho, como é que funciona, como deve fazer [...] explicar direitinho, né? [...] Porque a gente fica perdido
(Entrevistado 3, 2025).

O depoimento do Entrevistado 3 revela um percurso formativo vivido como travessia sem mapas, em que os mestrandos caminham entre silêncios institucionais, orientações fragmentadas e apoios intermitentes. A metáfora do “ficar perdido” não se refere apenas à ausência de informações técnicas, mas à experiência mais profunda de quem percorre um caminho formativo sem placas, sem marcos claros e, muitas vezes, sem abrigo coletivo para compartilhar dúvidas, inseguranças e aprendizados.

Ao longo desta categoria, as narrativas revelam um estágio docente atravessado por discontinuidades, vazios de orientação, tempos encurtados e pontes frágeis entre a pós-graduação e a graduação. Ao mesmo tempo, emergem vozes que não apenas denunciam ausências, mas também desenham possibilidades: pedidos de acolhimento, de espaços de partilha, de maior tempo de maturação, de integração institucional e de instrumentos avaliativos que favoreçam a reflexão, e não apenas a burocracia.

Assim, este conjunto de análises é um mapa construído a muitas mãos, no qual cada declaração acrescenta uma marca no terreno: um desvio, uma lacuna, um pedido de parada, uma sugestão de rota. Não se trata apenas de apontar falhas, mas de compreender que a formação docente, quando não sustentada institucionalmente, tende a se tornar uma caminhada solitária. Por isso, os tópicos que seguem não falam apenas de organização curricular, mas de cuidado formativo, de responsabilidade coletiva e da urgência de transformar o estágio docente em um caminho acompanhado, habitável e formativo em sua plenitude.

4.10.1 Barreiras institucionais e ausência de clareza no processo do estágio docente: caminhos sem placas

Uma das primeiras questões que se destacam nas narrativas dos participantes diz respeito à falta de clareza nas orientações institucionais acerca do estágio docente. Desde os primeiros passos para iniciar a experiência, como a escolha da disciplina, o contato com o professor regente que acolherá o estagiário, a carga horária e a documentação necessária, os

mestrandos relataram dificuldades em encontrar informações de forma acessível e organizada.

O Entrevistado 1 traz um relato emblemático ao descrever o esforço pessoal necessário para conseguir localizar as informações básicas para iniciar seu estágio:

A primeira coisa que eu acho que é um problema geral do PPGE, não só especificamente só sobre o estágio de docência, é a clareza das informações. Eles partem do princípio de que todo mundo tem acesso a essas experiências ou conhece a UEFS de “caba a rabo” e entende sobre tudo. Eu acho que esse é o primeiro ponto que eles precisam mudar [...] eu senti essa dificuldade de encontrar informações [...] eu acho que poderia ter um momento específico para eles trazerem as particularidades do estágio de docência, como é que funciona o estágio no Ensino Superior. Por exemplo, a questão da observação e da regência, eu não sabia. Eu achava que eu já iria assumir a turma logo de cara, que não ia ter esse processo, por ser na pós-graduação, de observação. Então, eu fui descobrindo isso durante o processo e por uma busca pessoal minha [...] eu acho que eles poderiam ter tido mais essa clareza nas informações [...] Outra coisa também que eu achei muito problemática é que eles não trazem, como a gente vai encontrar os professores de onde a gente vai fazer o estágio [...] Então, eu tive que buscar por conta própria, da graduação, as disciplinas que poderiam ter algum acesso com a minha pesquisa. Eu acho que isso foi muito trabalhoso [...] eu tive que ir no site da UEFS, eu fui de curso em curso, olhando o programa do curso, para ver qual semestre ia ter a disciplina, para conseguir encontrar uma disciplina [...] eles poderiam pelo menos veicular as grades dos cursos [...] Eu acho que isso seria interessante, que eles conseguissem veicular essas informações mais práticas, para no caso das pessoas como eu, que meu orientador não poderia ser o regente da disciplina de estágio. Isso também foi bastante chato (Entrevistado 1, 2025).

Esse depoimento revela um processo de desresponsabilização institucional, no qual se presume que o estudante deve, por conta própria, conhecer e acessar os trâmites relacionados ao estágio. A ausência de um guia ou protocolo estruturado obriga os mestrandos a desenvolverem estratégias individuais de busca, gerando sobrecarga emocional e administrativa.

A ausência de protocolos claros, nesse caso, aproxima-se das fragilidades já identificadas por Cunha (2010) ao apontar que a formação para a docência universitária frequentemente se constrói em trajetórias pouco explicitadas, com orientações difusas e de difícil acesso. Assim, a falta de sistematização não é um problema apenas administrativo, mas revela um projeto formativo que ainda não reconhece o estágio como componente estruturante da formação docente.

A Entrevistada 2 reforça essa percepção ao destacar a necessidade de um momento formativo coletivo, no início do semestre, que pudesse esclarecer dúvidas e orientar os estudantes quanto às etapas do estágio:

Uma sugestão que pudesse ter para o PPGE, que talvez eu tivesse sentido falta, foi de um momento formativo sobre o estágio [...] eu senti falta de, tipo, ou no final do semestre que antecederia o estágio, no final do primeiro semestre, “vamos fazer um momento aqui de formação sobre o tirocínio, como é que a gente faz, qual é a carga

horária, qual é a documentação que a gente tem que levar” [] Então, talvez, se tivesse um momento formativo, olha, ou, tipo, ah, começou o semestre, a gente vai ter um aulão sobre o que é o estágio, qual a importância do estágio, qual a documentação que você vai ter que levar, o que você vai ter que produzir depois, no final dessa disciplina. Um momento que, talvez, em duas, três horas, a gente conseguisse ser contemplado, esclarecer dúvidas e ser mais acolhido nesse processo que é um pouco solitário (Entrevistada 2, 2025).

A palavra “acolhido”, utilizada pela entrevistada, indica que a questão não se limita apenas à transmissão de informações, mas também envolve a dimensão afetiva e pedagógica do processo. A ausência desse momento inicial gera insegurança e reforça a sensação de isolamento, deixando os mestrandos desamparados diante das exigências do estágio.

O Entrevistado 3 também reforça essa problemática enfrentada, destacando que não sabia que deveria escrever, por exemplo, ao final da disciplina um relatório sobre as vivências nesse período:

Eu penso que, em relação ao estágio docente, eu acho que a gente deveria ser melhor esclarecido do que deve ser isso [...] até o relatório mesmo, o meu professor simplesmente me reclamou, porque ninguém me falou. Então, eu acho que deveria alguém lá ver a turma, no final do primeiro semestre, sentar uma aula mesmo, explicar tudo direitinho, como é que funciona, como deve fazer [] explicar direitinho, né? [] Então que o mestrado deixe mais claro pra gente, porque a gente fica perdido (Entrevistado 3, 2025).

A insegurança também se estende para a definição do papel do estagiário durante a vivência. Sem diretrizes claras sobre as responsabilidades e os limites de atuação, os mestrandos relatam dúvidas sobre como se posicionar na sala de aula e no relacionamento com o professor regente da disciplina. O Entrevistado 5 expressa essa dificuldade: *“Eu acho que a organização é muito nesse sentido, do que é que o estagiário tem que dar conta no estágio, por exemplo. Ele chega a uma turma, e como que a docente vai permitindo que esse estagiário transite ali por esses caminhos dentro da turma”* (Entrevistado 5, 2025).

A ausência de orientações institucionais cria um cenário no qual cada estágio depende exclusivamente da relação individual estabelecida entre estagiário e professor. Isso compromete a uniformidade do processo e pode gerar experiências muito distintas entre os mestrandos, sem a garantia de que todos terão acesso às mesmas oportunidades de aprendizado.

Portanto, a ausência de orientações claras, instâncias de acolhimento e diretrizes comuns revela uma fragilidade na concepção curricular do estágio docente. Ao delegar ao estudante a responsabilidade de descobrir sozinho como realizar sua experiência, o Programa reforça a percepção de que a formação para a docência ocupa um lugar periférico diante da centralidade tradicionalmente atribuída à formação para a pesquisa na pós-graduação *stricto sensu*. Nesse

cenário, o estágio docente se tornou um caminhar sem companhia, em que o mestrando segue adiante sem mapas, sem pontos de apoio institucionais e sem espaços de escuta coletiva. Tal configuração compromete tanto a qualidade formativa quanto o reconhecimento do estágio como componente essencial da formação do professor universitário, transformando o percurso docente em uma travessia solitária, quando poderia ser uma caminhada compartilhada.

4.10.2 Vivência solitária e falta de acolhimento durante o estágio docente: caminhar sem companhia

Além da falta de informações, outro aspecto recorrente nas declarações dos entrevistados é a vivência solitária durante o estágio docente. Muitos mestrandos relataram sentimentos de abandono e desamparo, apontando que o processo não é acompanhado de forma próxima pelo PPGE. Essa solidão é agravada pela ausência de espaços coletivos de partilha, onde os estudantes pudessem trocar experiências, discutir dificuldades e refletir sobre suas práticas. A Entrevistada 2 utiliza uma metáfora para descrever esse sentimento: *“A gente ficou meio que órfão um pouquinho do PPGE”* (Entrevistada 2, 2025).

O termo “órfão” expressa a sensação de que o estudante se encontra desprovido de orientação e suporte, tanto pedagógico quanto emocional. Essa ausência de acompanhamento fragiliza o processo formativo e pode gerar insegurança em relação à própria capacidade de atuar como docente. A percepção de solidão não se limita a uma dimensão emocional, mas também revela uma lacuna institucional. O Entrevistado 4 sugere que o Programa deveria promover espaços regulares de encontro entre os estagiários:

Eu senti falta de momentos que eu pudesse partilhar sobre a minha experiência, inclusive com os colegas, porque eu imagino que fazem estágio em outras áreas. Seria muito legal [...] que tivessem eventos, nem que sejam básicos, mas eventos específicos, espaços específicos, para que a gente sente e faça uma roda de conversa, para discutir sobre: “ah, como foi a sua experiência” [...] a gente trocar mesmo, como foi [...] Porque é isso, ao passo que a minha experiência foi muito boa, talvez os meus colegas que não tiveram uma experiência tão exitosa ou tão prazerosa. Eu acho que falar sobre acaba ajudando bastante. A gente sabe que a fala acaba, em tese, curando muitas coisas e ressignificando também [...] esse ponto aqui para mim é o que pega mais, é justamente essa questão da partilha. Eu acho que a gente não tem muito espaço para falar sobre isso [...] então acho que pensar em espaços de partilha [...] por que não fazer um evento mesmo? [...] enfim, por que não fazer um evento no final de todo o ano, no semestre, etc., para pensar nisso, criar uma comissão dentro do programa de repente para pensar em eventos científicos e para a gente circular esses saberes, essas experiências que às vezes ficam muito presas (Entrevistado 4, 2025).

A ausência de espaços coletivos impede que os mestrandos construam um sentido coletivo de formação docente, restringindo a aprendizagem a experiências individuais fragmentadas. Esses momentos de partilha poderiam funcionar como dispositivos de reflexão,

permitindo que os estudantes ressignificassem suas práticas à luz das trocas com os pares. Dessa forma, a vivência solitária e a falta de acolhimento demonstram que o PPGE precisa investir na construção de uma cultura institucional de cuidado formativo, na qual os estagiários se sintam apoiados, acompanhados e reconhecidos ao longo de todo o processo.

A vivência solitária e a falta de acolhimento, nesse contexto, evidenciam que muitos estagiários realizam o estágio docente como quem caminha sem companhia, avançando por percursos formativos importantes sem a presença constante de orientações, escuta e apoio institucional. Esse caminhar solitário fragiliza a experiência formativa e reforça a percepção de que a docência ocupa um lugar secundário no interior do PPGE.

Torna-se, portanto, urgente que o Programa invista na construção de uma cultura institucional de cuidado formativo, na qual os estagiários não precisem seguir sozinhos, mas encontrem acompanhamento, reconhecimento e espaços de partilha ao longo de todo o processo. Tal movimento dialoga com o que Veiga (2013) define como projeto político-pedagógico concebido como construção coletiva, que pressupõe a criação de trilhas formativas compartilhadas, capazes de transformar o caminhar isolado em uma trajetória formativa verdadeiramente colaborativa e sustentável.

4.10.3 Limitações estruturais: tempo curto para aprender a caminhar

Um dos aspectos também mencionados pelos entrevistados diz respeito à carga horária reduzida do estágio docente, atualmente estabelecida em 45 horas. Para os mestrandos, essa limitação compromete a qualidade da experiência formativa, tornando-a superficial. Os testemunhos apontam que o tempo destinado ao estágio não permite uma imersão profunda na prática docente, restringindo as possibilidades de observação, planejamento, regência e reflexão. Os Entrevistados 9, 4 e 6 ilustram essa insatisfação ao relatar sua percepção sobre a brevidade do estágio:

Eu acho a carga horária é insuficiente, 45 horas (Entrevistado 9, 2025).

Eu acho que o tirocínio só é muito pouco [...]eu também senti pouco, a experiência foi muito ligeira. E aí eu fiquei sentindo falta depois de mais algo, mais alguma coisa (Entrevistada 4, 2025).

Eu acho que o tempo é um tempo muito curto (Entrevistada 6, 2025).

Essa percepção de superficialidade devido ao tempo formativo reduzido aproxima-se da crítica feita por Saviani (2009), quando identifica um processo de aligeiramento e precarização da formação docente no Brasil. Para o autor, a formação de professores requer tempo histórico

de amadurecimento, estudo sistemático, reflexão e reelaboração da prática, o que se torna incompatível com modelos acelerados e fragmentados que têm sido implementados.

Essas revelações evidenciam que o estágio, que deveria ser um espaço para experimentar diferentes dimensões da docência, acaba se tornando uma atividade pontual, quase simbólica. Os Entrevistados 6, 4, 7 e 8 reforçam essa crítica, propondo a ampliação da carga horária e possibilidades de outros momentos formativos sobre a docência dentro do programa:

Eu acho que o tempo é curto e que não deveria ser só de um semestre, mas deveriam ser de dois semestres. Como se fosse tipo assim, a gente não faz na graduação a “prática”, o “estágio”? que poderia vir a prática e depois o estágio [] Eu acho que um semestre ainda é pouco para você se sentir seguro. Mas se tivesse dois semestres para isso, acho que seria algo assim a ser pensado. Porque querendo ou não, a gente já teria construído já certo entendimento sobre essa prática [...]. Eu acho que essa sugestão de abranger esse estágio para dois semestres, de começar com a prática, a gente tem uma aula para a gente observar a prática do docente e outro semestre para a gente conseguir colocar em prática o que a gente aprendeu com os alunos, para a gente também ter esse contato do nosso ensinar (Entrevistado 6, 2025).

E eu fico pensando também o seguinte, talvez ter outras experiências. [...] Eu acho que talvez ter outros momentos dentro do próprio processo de formação no mestrado, que oportunizem a docência. Eu acho que só o tirocínio é muito pouco, sabe? [...] Mas eu não sei pensar em momentos leves que permitam atuar, colocar a docência em prática. Eu acho que o tirocínio só é muito pouco (Entrevistada 4, 2025).

A única coisa que eu modificaria no estágio é que eu acrescentaria mais uma disciplina de estágio em um semestre diferente (Entrevistada 7, 2025).

Tem a questão também da formação teórica, que eu acho que o programa deveria... Não sei nem se caberia a questão de uma disciplina, mas talvez ações que contribuíssem para que a gente tivesse contato com essas discussões teóricas, de pesquisa, estágio de docência, que não fosse só a questão de disciplina optativa, porque acaba que as disciplinas optativas também limitam, então oficinas poderia ser uma coisa bacana para que ajudasse a gente se preparar [] Mas a questão teórica, que eu realmente fiquei: “pô, se tivesse aqui pelo menos uma discussão teórica antes de começar, acho que já ajudaria muito o processo (Entrevistado 8, 2025)

De forma crítica, os depoimentos revelam uma insatisfação profunda e consistente com a estrutura tradicional do estágio de docência, apontando para uma falha sistêmica na formação pedagógica dos mestrandos. A declaração da Entrevistada 4 sintetiza o cerne do problema ao caracterizar o tirocínio como *"muito pouco"*, uma expressão que vai além da quantidade de horas e aponta para uma pobreza de experiências. Sua crítica não é apenas sobre a carga horária, mas sobre a natureza única e pontual da atividade, que não permite um desenvolvimento gradual e reflexivo da prática docente. Ela identifica, com acuidade, a necessidade de *"outros momentos"* dentro do processo de formação, sugerindo que a docência deveria ser uma linha contínua e não um ponto isolado no currículo.

No entanto, sua dificuldade em *"pensar em momentos leves"* expõe um dilema real:

como as instituições podem operacionalizar essas oportunidades sem sobrecarregar ainda mais os discentes? Essa reflexão demonstra que o problema é complexo e exige soluções criativas que vão além do simples acréscimo de carga horária.

A sugestão da Entrevistada 7, de acrescentar *"mais uma disciplina de estágio em um semestre diferente"*, é uma proposta concreta que tenta responder à insuficiência quantitativa apontada pela primeira entrevistada. No entanto, uma análise crítica desta solução revela seus limites. Embora amplie a experiência, ela ainda mantém a docência confinada ao formato de "estágio", replicando o mesmo modelo em outro semestre. Isso pode não resolver a questão da artificialidade ou da pressão inerente a uma atividade avaliativa formal. A solução pode cair na armadilha de ser "mais do mesmo", sem necessariamente incorporar os *"momentos leves"* ou a diversidade de experiências desejadas.

A contribuição mais substantiva talvez venha do Entrevistado 8, que avança a crítica para um nível fundamental: a quase absoluta falta de preparação teórica para a docência. Sua reflexão transborda a frustração de quem foi colocado em sala de aula sem qualquer fundamentação sobre como e por que ensinar. A exclamação *"pô, se tivesse aqui pelo menos uma discussão teórica antes de começar"* é um indicativo de que o estágio é tratado como uma mera tarefa a cumprir, e não como uma prática profissional que exige conhecimento específico. Ele critica com razão a ideia de que isso seja resolvido com uma *"disciplina optativa"*, pois isso coloca a formação pedagógica como um apêndice secundário e opcional em um curso de mestrado, perpetuando a visão de que a docência é um subproduto da pesquisa.

A sugestão de *"oficinas"* é valiosa por propor um formato mais flexível, prático e menos engessado, potencialmente integrado à prática desde o início. Os entrevistados não estão apenas reclamando; estão defendendo uma visão de que a formação para a docência no ensino superior deve ser um processo contínuo, diversificado e teórico-prático. Isso exigiria uma reestruturação profunda dos programas de pós-graduação, integrando oficinas de didática, observação de aulas, coparticipação, debates sobre metodologias e espaços de reflexão sobre a prática desde o primeiro semestre. O estágio deixaria de ser um evento e se tornaria um momento formativo, alinhando-se à missão dupla do mestrado: formar pesquisadores e docentes.

De forma crítica, os achados revelam uma insatisfação profunda e consistente com a estrutura tradicional do estágio de docência, apontando para uma falha sistêmica na formação pedagógica dos mestrandos. O que se evidencia é que o estágio tem sido oferecido como um tempo curto para aprender a caminhar, no qual o futuro docente é instado a dar passos formativos apressados, sem a possibilidade de experimentar, errar, refletir e amadurecer sua prática. Coletivamente, os entrevistados defendem que a formação para a docência no ensino

superior deve constituir um percurso contínuo, diversificado e teórico-prático, no qual o aprender a caminhar ocorra de forma progressiva e acompanhada. Isso exigiria uma reestruturação profunda dos programas de pós-graduação, integrando oficinas de didática, observação de aulas, coparticipação, debates metodológicos e espaços sistemáticos de reflexão desde o primeiro semestre, para que o estágio deixe de ser um evento isolado e passe a representar o ápice de um percurso formativo intencional, coerente com a missão dupla do mestrado acadêmico: formar pesquisadores e docentes.

4.10.4 Necessidade de integração e diálogo PPGE–Graduação: pontes que ainda não se completam

Outro desafio recorrente nas narrativas é a falta de integração entre o PPGE e os cursos de graduação da UEFS, onde os estágios acontecem. Muitos professores que recebem estagiários não fazem parte do corpo docente do Programa, o que gera desencontros em relação às expectativas e aos objetivos formativos do estágio. A Entrevistada 9 ressalta a importância de estabelecer um diálogo mais próximo entre o PPGE e os professores regentes das disciplinas:

E, segundo [...] a esse processo formativo do professor, para poder também receber a gente na turma. Ter alguma formação, algum momento, sei lá, uma roda, seria bacana. Até porque tem professores que recebem e não necessariamente são professores que estão ali no quadro do PPGE, são professores que só estão lá na graduação. Então, pra ter mais esse contato e esse diálogo entre o PPGE e os professores da graduação que aceitam receber os pós-graduandos (Entrevistado 9, 2025).

A ausência desse alinhamento pode levar a situações em que o estágio se limita a uma presença passiva na sala de aula, sem que o estudante tenha oportunidade de participar ativamente do processo pedagógico. Essa falta de clareza sobre o papel do estagiário acaba prejudicando tanto a experiência do mestrando quanto o trabalho do professor acolhedor. O Entrevistado 5 afirma que sua participação poderia ter sido mais ativa e engajada. Ele diz que se limitou a observar e dar pequenas contribuições, e que faltou um envolvimento mais profundo com a turma para consolidar melhor sua formação e se perceber verdadeiramente no papel de educador, preparando-se, assim, de maneira mais sólida para o ensino superior.

Eu acho que faltou mais, acho que para solidificar mais a formação para o ensino superior, eu acho que a minha participação poderia ter sido maior no estágio. Eu acho que para além de observar e dar pequenas contribuições nas aulas, eu poderia estar mais engajado nessa turma, me perceber mesmo nesse lugar (Entrevistado 5, 2025).

Esse relato evidencia a importância de que o PPGE estabeleça protocolos claros de comunicação com os cursos de graduação, definindo papéis, responsabilidades e expectativas.

Sem esse diálogo institucional, o estágio fica vulnerável às variações individuais, dependendo exclusivamente da postura de cada professor. Diferente do Entrevistado 5, que teve uma participação mais passiva, aconteceu o contrário com a Entrevistada 9, que problematiza o fato do professor regente confundir sua função com a de um monitor, conforme explicita:

Hora ou outra a gente percebe que o professor que está ali fazendo esse movimento de coo formação com você e com o orientador da pesquisa, ele acaba tendo esse trato que se confunde muito se é mestrando ou, por exemplo, monitor. E aí não é bem isso. Eu não estou ali para ser o seu monitor. Eu estou em um processo formativo para além de qualquer coisa. Mesmo considerando que eu sou uma professora, que a gente já tem alguns saberes, que a gente já atua na educação básica, ainda não se iguala. A educação básica vem sendo experiência. Eu estou em um processo formativo. E aí a gente observa que, talvez, teria que ter um cuidado também com relação a esse professor que vai receber a gente. Porque ele, de qualquer forma, tem uma corresponsabilidade no nosso processo. Então é muito disso. Tem essa confusãozinha (Entrevistada 9, 2025).

Diante dessa situação, a entrevistada sugere que os professores regentes da graduação que recebem estagiários do mestrado também precisam de um preparo específico para esse papel. Ela argumenta que, assim como esses professores são capacitados para orientar estágios de graduação (diferenciando-os de outros programas como PIBID), a pós-graduação não deveria ficar de fora desse processo. Na visão dela, o professor que recebe o estagiário de mestrado deveria ter uma orientação para saber acolhê-la adequadamente, entendendo que se trata de um processo formativo de um profissional que está em transição para um novo público alvo (o ensino superior), o que é muito diferente de atuar na educação básica com crianças ou jovens:

Os professores que atuam na graduação e que lidam com essas disciplinas de estágio, eles acabam tendo um preparo para isso. Da mesma forma que eles também fazem toda uma parte teórica na disciplina, explicando a gente que estágio não se confunde, por exemplo, com o PIBID, com a Residência Pedagógica e etc. A pós-graduação também não deveria estar externa a isso, a esse movimento. O professor que recebe a gente talvez deveria ter tanto um processo formativo, com a coordenação ou com qualquer outra esfera, para poder também saber receber a gente e entender que nós estamos em um processo formativo para ter esse trato com um público-alvo que a gente não tinha antes. Porque a graduação, que é onde a gente vai atuar, acaba sendo tudo muito novo para a gente, principalmente para quem está vindo da educação básica, lá das primeiras infâncias. Tem gente que não atuou, por exemplo, em um cenário com adulto ou no EJA. Então, são coisas muito subjetivas que não devem ser conclusivas. Então, é diferente eu atuar com a educação infantil e atuar com a graduação, com os meninos que já estão ali na fase adulta (Entrevistada 9, 2025).

Além disso, a integração entre PPGE e graduação pode favorecer a construção de uma rede de formação docente, na qual os diferentes atores envolvidos compartilhem saberes e experiências. Essa proposta revela uma concepção de estágio como processo colaborativo, no qual a formação docente é construída a partir da interação entre os sujeitos envolvidos.

Desse modo, o depoimento da Entrevistada 9 convida a pensar o estágio docente não como uma simples inserção em sala de aula, mas como um espaço de orientação, diálogo e acompanhamento compartilhado, no qual graduação e pós-graduação assumam corresponsabilidade pela formação do professor do ensino superior. O que os dados evidenciam é que, na ausência desse diálogo institucional, as pontes entre o PPGE e a graduação permanecem incompletas, dificultando a travessia formativa dos mestrandos entre a experiência prévia na educação básica e a docência universitária. Completar essas pontes implica construir canais permanentes de comunicação, alinhamento pedagógico e formação conjunta, para que o estágio deixe de ser um percurso fragmentado e passe a constituir uma passagem segura, orientada e formativamente consistente no processo de tornar-se professor universitário.

4.10.5 Relatórios e avaliação do estágio: quando o registro não escuta a experiência

Outro aspecto problematizado pelos participantes foi a natureza do relatório exigido ao final do estágio. Os entrevistados criticaram o formato atual, pois consideram excessivamente descritivo e burocrático, sem espaço para uma reflexão mais profunda sobre a experiência vivida. O Entrevistado 8 expressa essa insatisfação:

Eu fico pensando, quando eu estava escrevendo o relatório, eu fiquei pensando que talvez o modelo de relatório poderia ser um modelo que desse margem também para a gente ser mais reflexivo, no sentido de pensar, claro, eu acho que para isso também precisaria ter a questão teórica, o referencial teórico, mas da gente não só relatar o que de fato fez, mas de refletir também, e ao menos a impressão que eu tive é que o formato do relatório limitava isso (Entrevistado 8, 2025).

Essa crítica aponta para a necessidade de repensar os instrumentos de acompanhamento e avaliação do estágio, de modo que eles incentivem a análise crítica e a autoavaliação, superando a mera descrição de atividades. Tal perspectiva alinha-se à concepção de Luckesi (2011), para quem a avaliação não deve assumir um caráter puramente burocrático ou classificatório, mas configurar-se como um processo diagnóstico e formativo, voltado à promoção da aprendizagem e do desenvolvimento profissional. No contexto do estágio, quando o relatório se reduz a um documento protocolar, perde-se a oportunidade de fomentar a reflexão crítica sobre a prática – aspecto central na formação de professores para o ensino superior.

A Entrevistada 9 sugere a criação de fichas de acompanhamento que permitam avaliar o desenvolvimento do estagiário ao longo do processo: *“E até como se avaliar mesmo, durante o processo, uma ficha, qualquer coisa, que eu consiga estar ali olhando, categoria por categoria”* (Entrevistada 9, 2025). Essa proposta indica a importância de instrumentos que favoreçam a avaliação formativa, acompanhando a evolução do estudante e oferecendo

subsídios para que ele reflita sobre suas práticas e identifique áreas de melhoria.

A insatisfação geral com o caráter burocrático do relatório final evidencia, portanto, uma desconexão entre o instrumento avaliativo e a essência do estágio como espaço de iniciação à docência. Quando o registro se limita a descrever procedimentos, ele deixa de escutar a experiência, silenciando as aprendizagens, os impasses e as ressignificações que atravessam o percurso formativo do estagiário. A forma como se avalia revela aquilo que se valoriza: um relatório meramente descritivo comunica que importa prestar contas, e não pensar a prática. Superar essa lógica implica criar registros que escutem, acolham e traduzam a experiência vivida — como portfólios reflexivos ou narrativas de formação — capazes de transformar a avaliação em um espaço de síntese, reflexão crítica e produção de sentidos sobre o caminhar docente em construção.

4.10.6 Sugestões de melhorias apresentadas pelos mestrandos: redesenhando o percurso

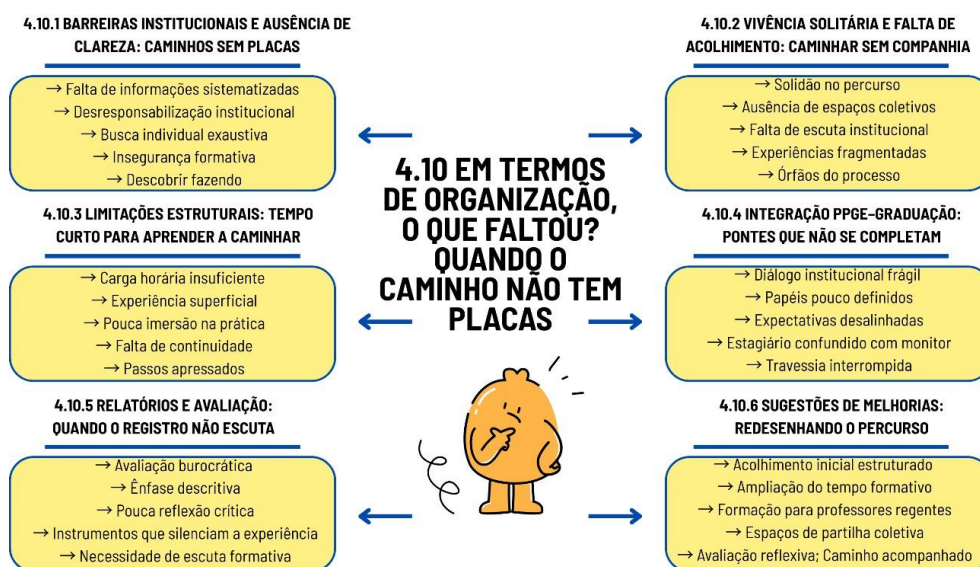
Ao longo das entrevistas, os participantes apresentaram diversas sugestões para aprimorar o estágio docente no PPGE. Essas propostas apontam para a necessidade de uma política institucional mais estruturada, que contemple diferentes dimensões do processo formativo. Entre as sugestões mais recorrentes estão:

1. Criação de um momento formativo inicial, com orientações sobre o estágio, carga horária, documentação e expectativas.
2. Ampliação da carga horária do estágio e mais momentos que oportunizam reflexões sobre a docência universitária, seja por meio de implantação de mais disciplinas que tratam desse conteúdo, ou até mesmo oficinas ou momentos formativos.
3. Orientações para os professores regentes das disciplinas da pós-graduação que recebem o estagiário, garantindo alinhamento de objetivos e práticas.
4. Promoção de eventos de partilha ao final de cada semestre, fortalecendo a troca de experiências sobre o estágio docente.
5. Reformulação do relatório, tornando-o mais reflexivo e menos burocrático.
6. Criação de fichas de acompanhamento, favorecendo a avaliação formativa e contínua.

Essas sugestões evidenciam o desejo dos mestrandos de que o estágio deixe de ser um trajeto improvisado e fragmentado para tornar-se um percurso intencionalmente redesenhado, no qual cada etapa — orientação inicial, acompanhamento, avaliação e partilha — componha um caminho formativo contínuo e articulado. Redesenhar esse percurso implica reconhecer o estágio docente como parte estruturante da formação no PPGE, com trilhas mais claras, pontos

de apoio definidos e espaços de reflexão ao longo do caminho. Ao propor ajustes que vão da organização institucional aos instrumentos avaliativos, os mestrandos não apenas indicam fragilidades, mas apontam direções para um estágio que forme, sustente e acompanhe o caminhar docente em construção.

Figura 21- Síntese do que faltou em termos de organização e sugestões de melhoria ao PPGE



Fonte: Elaboração própria

4.11 EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO DOCENTE COMO PARTE DA FORMAÇÃO DO FUTURO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: AFETOS, RUPTURAS E RECONSTRUÇÕES

Então, a gente, com a nossa luz, ajuda a iluminar o caminho do outro e o outro com a luz dele também agrega, se junta a nossa luz e a gente consegue ampliar todas as possibilidades do aprender e do ensinar (Entrevistada 2, 2025).

A experiência do estágio docente, tal como emergiu nos achados é uma travessia formativa, como estamos discutindo em toda nossa dissertação, marcada por imagens, afetos, rupturas e reconstruções. Ao narrar suas vivências, os mestrandos recorrem espontaneamente a metáforas — livro, luz, estação, constelação, rio, fênix, espelho, bússola — que não funcionam como adornos discursivos, mas são estruturas profundas de sentido, por meio das quais

elaboram cognitivamente e simbolicamente o que viveram.

Essas metáforas revelam que o estágio docente é percurso, processo, movimento, aprendizagem situada e experiência relacional, atravessada por desafios emocionais, tensões pedagógicas e descobertas identitárias. Tais imagens emergiram reiteradamente das narrativas, configurando-se como categorias conceituais potentes para compreender o estágio como parte constitutiva da formação do futuro professor universitário.

D'Ávila (2022) defende que, para estabelecer um ambiente de sala de aula verdadeiramente favorável à aprendizagem — entendida como um fenômeno que supera a mera assimilação individual de conteúdos —, é fundamental criar condições para o surgimento de uma inteligência coletiva. Esse processo, segundo a autora, não pode restringir-se à dimensão intelectual, pois envolve necessariamente a presença do sensível. Ao trabalhar com a vivência experiencial do conhecimento, promove-se uma integração harmoniosa entre o que é sensível e o que é inteligível, enriquecendo tanto o aprendizado quanto as relações dentro do espaço educativo.

Nesta categoria, portanto, o estágio é um espaço onde o mestrando aprende a ler um novo gênero, acende e apaga luzes, para em estações, navega por rios turbulentos, renasce das cinzas, olha-se no espelho, orienta-se por bússolas e brilha em constelação. Trata-se de uma formação que não se dá em linha reta, mas em espiral, feita de encontros, rupturas, inseguranças e reconstruções, sempre atravessada pela relação com o outro e consigo mesmo.

4.11.1 Tecendo sentidos metafóricos da experiência do estágio

Ao serem convidados a narrar sua experiência no estágio docente, os mestrandos recorreram as metáforas para atribuir sentido ao vivido. Essas imagens não aparecem como ornamentos discursivos, mas como estratégias simbólicas de compreensão da experiência, indicando que o estágio mobiliza dimensões formativas complexas, difíceis de serem expressas apenas por descrições técnicas ou objetivas.

O Entrevistado 1 afirma que o estágio de docência foi um livro de um gênero desconhecido, enfatizando o caráter processual e interpretativo da experiência:

O estágio de docência foi uma espécie de livro, apesar de ser leitor, um livro de um gênero que eu não tinha acesso até então. E eu precisei me habituar com essa leitura para que eu criasse uma facilidade em decifrar as palavras, enfim, aquilo que a história queria me passar, para que eu conseguisse avançar até o final desse livro e conseguir absorver o que o livro estava trazendo. Porque muitas vezes a gente lê só por ler, então acho que esse estágio foi, na verdade, esse processo de identificar um livro de um gênero novo, conseguir me habituar com aquele processo para que ao final da leitura eu conseguisse absorver aquilo que o livro queria passar (Entrevistado 1, 2025).

A metáfora do livro evidencia que o estágio exige tempo, adaptação e aprofundamento,

não se configurando como uma leitura superficial, mas como um percurso de compreensão progressiva, no qual o sentido se constrói ao longo do processo.

Na mesma direção, a Entrevistada 2 utiliza a metáfora da luz para explicar sua vivência no estágio, destacando tanto momentos de clareza quanto de incerteza, além da dimensão coletiva da formação:

Eu uso a metáfora da luz, da lâmpada [...] que se acende em determinados momentos para que a gente possa perceber melhor o mundo. E que em determinados momentos ela também se apaga para que a gente possa compreender a necessidade de buscar novas luzes, de buscar novos conhecimentos. Porque, às vezes, uma luz não é suficiente só para iluminar o caminho que a gente necessita. Às vezes, é preciso a gente buscar outras luzes ou, dentro da chama da vela, encostar na vela do outro para que a gente possa iluminar o caminho que não é só meu, que é nosso. Então, a gente, com a nossa luz, ajuda a iluminar o caminho do outro e o outro com a luz dele também agrega, se junta a nossa luz e a gente consegue ampliar todas as possibilidades do aprender e do ensinar (Entrevistada 2, 2025).

Esse depoimento evidencia que o estágio é compreendido como um processo marcado por oscilações, no qual aprender envolve reconhecer limites, buscar novos referenciais e construir o conhecimento de forma compartilhada.

O Entrevistado 3 recorre à metáfora da estação, inserindo o estágio em um percurso mais amplo de formação e profissionalização:

Eu acho que uma boa imagem que eu posso trazer e que representa é a imagem de uma estação. O meu processo é esse caminho aí, esse trem que está indo e parando em cada estação, e cada estação que passa ele se abastece entre novos passageiros e saem outros, e há um novo processo. Então, acho que o estágio docente foi uma dessas estações desse meu caminho rumo à minha formação, à minha profissionalização [...] eu me abasteci dessa experiência que foi a experiência do docente, a experiência de tirocínio. Eu me confrontei com várias realidades, me assustei, mas ao mesmo tempo eu me enriqueci muito, me fortaleci para continuar o meu processo (Entrevistado 3, 2025).

A imagem da estação revela o estágio como um momento de parada formativa, no qual o sujeito se confronta com realidades diversas, vivencia tensões e, ao mesmo tempo, se fortalece para seguir adiante.

A Entrevistada 4 mobiliza a metáfora da constelação para representar sua experiência, articulando aprendizagem, complexidade e coletividade:

Eu diria que eu me senti num processo de... eu me senti como uma constelação, assim, de estrelas. [...] não foi só um conhecimento que eu adquiri, né? [...] eu me senti muito iluminada. Diante da escuridão, que é a complexidade também da docência, não é como se fosse algo fácil também, né? [...] eu estava rodeada por outras tantas pessoas. [...] é uma constelação porque é permeada por muitos aprendizados, mas também por muitas pessoas. [...] E eu ali no meio, talvez um pouco apagadinha, mas com a ajuda das outras estrelas, sempre aumentando o meu brilho (Entrevistada 4, 2025).

A constelação expressa a experiência do estágio como um processo coletivo e relacional, no qual o aprendizado se intensifica na interação com professores, colegas e

orientadores.

O Entrevistado 5 compara o estágio a um rio, destacando seu caráter contínuo, dinâmico e, por vezes, imprevisível:

Dizer que o estágio docente, para mim, foi como um rio. Como um rio, porque o rio sempre segue o seu curso e deságua em algum lugar. Então, eu segui esse rio, que foi o estágio docente, e que deságua nessa experiência para a atuação no ensino superior. [...] ele pode ser, em alguns momentos, tranquilo e calmo, em outros, nem tanto. Pode ter ali correntes mais fortes, águas mais abundantes e escuras, em outros momentos, águas tranquilas e cristalinas (Entrevistado 5, 2025).

A metáfora do rio evidencia que o estágio é vivido como trajetória, marcada por variações, desafios e momentos de tranquilidade, mas sempre orientada para um desdobramento formativo futuro.

A Entrevistada 6 identifica-se com a imagem da Fênix, ressaltando o caráter resiliente e transformador da experiência formativa:

Eu acho que a imagem assim certinha que condiz comigo enquanto, no meio acadêmico, a Fênix, né, aquela que renasce das cinzas, porque a gente passa por várias situações, [...] não só acadêmico, mas também pessoais, [...] e a gente sempre vai se renascendo. [...] a gente se frustra, mas no futuro, né, sempre a gente tem que pensar [...] que sempre os dias podem ser nublados, mas que o sol sempre aparece, porque é muito sobre isso, é muito sobre se renascer, da gente se reconstituir a cada dia, da gente se refazer a cada dia (Entrevistada 6, 2025).

Essa metáfora evidencia que o estágio envolve crises, queimar-se, frustrar-se e reconstruir-se como Fênix, a ave mítica, que renasce das próprias cinzas e renova-se.

A Entrevistada 7 utiliza a metáfora do espelho, associando a docência a um exercício permanente de percepção e autoconhecimento: *“O espelho que tudo vê, mas pouco enxerga. [...] o reflexo do espelho mostra ali tudo que está à nossa volta. Mas que pouco enxerga, porque eu vou ter que descobrir sobre cada um, assim como eu preciso descobrir sobre mim também”* (Entrevistada 7, 2024).

A imagem do espelho aponta para a complexidade da prática docente, que exige observação atenta do outro e de si mesmo.

O Entrevistado 8 recorre à metáfora da bússola, compreendendo o estágio como um instrumento de orientação que, usando o magnetismo da terra, busca direções para a docência, como visto no excerto:

Eu gosto da metáfora da bússola, [...] como uma forma de começar ou aprender a construir o meu caminho docente no ensino superior. [...] algo que me ajudasse a não me sentir tanto perdido quando eu for ser professor de fato. [...] se eu não tivesse essa experiência do estágio, eu ficaria completamente perdido começando a dar uma aula no ensino superior [...] (Entrevistado 8, 2025).

A bússola simboliza o estágio como referência orientadora, não para reproduzir

práticas, mas para ajudar o futuro docente a situar-se em um novo campo profissional.

Por fim, a Entrevistada 9 utiliza uma metáfora visual que articula docência, memória e identidade:

Eu, adulta, segurando um espelho de mão, tá? [...] E no reflexo eu colocaria, sei lá, Entrevistada 9, lá na primeira infância. [...] É afirmar a nossa intelectualidade, esse processo. [...] A gente tá o tempo todo lidando com a gente mesmo. E se falar da gente, não tem como esquecer lá da infância (Entrevistada 9, 2025).

Essa imagem evidencia que o estágio mobiliza dimensões profundas da trajetória pessoal, conectando formação acadêmica, história de vida e construção identitária.

Em conjunto, as metáforas mobilizadas pelos participantes revelam que o estágio docente é vivido como processo simbólico, relacional e formativo, no qual aprender a ensinar implica caminhar, iluminar-se, refletir-se, orientar-se e renascer continuamente.

4.11.2 Construindo a identidade docente no ensino superior: do estranhamento ao reconhecimento de si

No estágio de docência os estagiários passam a experimentar deslocamentos identitários significativos. Aqui emergem narrativas que evidenciam a transição simbólica entre lugares formativos: deixar de ser apenas estudante e começar a se reconhecer como alguém em constituição no campo da docência universitária.

Conforme argumenta Pimenta (1996), a identidade docente não constitui um atributo fixo ou externo, mas um processo contínuo de construção histórica e socialmente situada. A profissão de professor, como outras, surge em resposta a demandas sociais específicas de cada época, adquirindo legitimidade e, em alguns casos, podendo cristalizar-se em práticas excessivamente formalizadas ou, ao contrário, transformar-se para atender a novas exigências. A autora enfatiza o caráter dinâmico da docência como prática social, cuja identidade profissional se edifica a partir da significação social da profissão, da revisão constante de suas tradições e da reafirmação de saberes culturalmente consagrados que ainda respondem a necessidades concretas.

Esse processo identitário se dá também no confronto entre teoria e prática, na análise sistemática da ação docente à luz dos referenciais teóricos e na elaboração de novos saberes. Além disso, a identidade é forjada pelo sentido pessoal que cada professor atribui ao seu ofício – influenciado por seus valores, trajetória de vida, representações, angústias e anseios – e pelas redes de relações estabelecidas com outros profissionais no espaço escolar, sindical e comunitário (Pimenta, 1996).

No depoimento da Entrevistada 4, esse mergulho se manifesta de forma particularmente

intensa por se tratar de um retorno ao espaço acadêmico já conhecido, porém ressignificado. A participante descreve sua expectativa ancorada na experiência de voltar ao colegiado do seu curso de formação inicial em Psicologia, mas agora ocupando outro lugar formativo: *“a expectativa estava ligada ao retorno, mas não como graduanda mais, e sim como mestranda, assim, como alguém que já tinha avançado essa etapa, já tinha avançado essa fase, e estava retornando aí de um outro lugar agora.”*

Esse retorno não se dá como repetição do vivido, mas como reconexão atravessada por uma nova perspectiva, na qual o pertencimento ao espaço acadêmico é reconfigurado: *“acho que reencontrar, reconectar com esse espaço, mas de uma outra maneira.”*

O depoimento revela que a transição de identidade não se limita a uma mudança de nível acadêmico, mas implica um reposicionamento simbólico diante da universidade, em que o sujeito se reconhece novamente como parte daquele espaço.

No caso do Entrevistado 5, o mergulho formativo ocorre a partir da percepção clara da diferença entre ocupar o lugar de estudante e experimentar-se como futuro professor do ensino superior. Ao refletir sobre essa distinção, o participante evidencia o surgimento de uma nova responsabilidade: *“uma coisa é a gente analisar ou se perceber enquanto aluno da graduação, da pós-graduação. E outra coisa é a gente se perceber quanto possível professor do ensino superior, que é uma experiência muito diferente.”*

Esse deslocamento se intensifica à medida que o estagiário passa a atuar junto aos estudantes, sendo reconhecido nesse novo papel: *“a gente é visto por eles também como esse facilitador dessa aprendizagem, como professor mesmo, que está ali para ajudar eles nesse processo de ensino e aprendizagem.”*

A transição identitária, contudo, não ocorre sem tensionamentos. O mesmo participante expressa o caráter inédito e instável desse processo, marcado por inseguranças e incertezas próprias de quem mergulha em águas ainda não dominadas: *“eu senti, na verdade, um frio na barriga, né? [...] Porque tudo é novo, né, pra gente na pós-graduação”* (Entrevistado 5, 2025).

Esse *“frio na barriga”* simboliza o momento em que o sujeito se percebe em travessia, deixando o lugar conhecido do estudante para experimentar um papel ainda em construção.

Já na narrativa da Entrevistada 9, a expectativa de mudança aparece associada à ideia de transformação identitária profunda. A participante reconhece que o estágio poderia representar uma inflexão em sua forma de pensar a docência: *“eu achava que seria um divisor de águas no sentido de pensar como o professor de universidade em relação tanto a comportamento quanto a forma de refletir.”*

Essa expectativa se traduz na projeção de uma nova identidade profissional: *“eu*

pensava que seria uma nova Entrevistada 9, uma nova professora, uma nova forma de pensar a docência [...]” (Entrevistada 9, 2025).

Entretanto, ao refletir sobre a experiência, a participante reconhece que esse processo não se dá de forma imediata ou linear, revelando a complexidade do mergulho formativo vivido no estágio.

Desse modo, a construção da identidade docente no ensino superior emerge como um processo gradual, relacional e profundamente marcado pelo estranhamento inicial, seguido por movimentos de ajuste, reconhecimento e apropriação do lugar docente. Os estagiários relatam que o primeiro contato com a regência no ensino superior desestabiliza expectativas previamente construídas a partir da experiência na educação básica, exigindo a reelaboração de concepções sobre ensinar, comunicar-se e relacionar-se com os estudantes.

O Entrevistado 1 explicita esse estranhamento ao relatar que, logo na primeira aula observada, percebeu uma diferenciação significativa na forma de ministrar aulas no ensino superior, reconhecendo que *“não era 100% aquilo que a gente traz da educação básica”*. Essa percepção se desdobra na identificação de uma comunicação mais direta com os estudantes e na ausência de uma relação de autoridade típica da educação básica, como destaca ao afirmar: *“Até a questão da linguagem, da forma que você se comunica com o aluno... é mais direta. Não tem a questão de autoridade, que como na educação básica é importante e acontece porque precisa acontecer”* (Entrevistado 1, 2025).

Esse deslocamento inicial produz efeitos importantes na constituição identitária do estagiário, que passa a repensar seu próprio modo de ensinar. Ao observar a prática da professora regente, o Entrevistado 1 relata ter se sentido *“menos engessado”* (Entrevistado 1, 2025) em sua própria aula, evidenciando que a identidade docente começa a ser construída a partir da observação da prática, antes mesmo da atuação direta.

Experiência semelhante é narrada pelo Entrevistado 8, que reconhece ter iniciado o estágio com expectativas equivocadas sobre a turma do ensino superior, esperando um cenário similar ao ensino médio, no qual já possuía maior familiaridade: *“Eu tinha essa percepção de que seria parecido com uma turma de ensino médio, que eu já estava habituado, mas não tinha a ver com isso, era um outro cenário”* (Entrevistado 8, 2025).

Esse choque entre expectativa e realidade revela que o ensino superior apresenta dinâmicas próprias — turmas maiores, perfis heterogêneos, outras formas de comunicação e gestão do tempo — que impactam diretamente o processo de tornar-se professor universitário. O reconhecimento dessas diferenças não ocorre de forma isolada, mas mediado pela presença do professor regente, que atua como ponte entre o estagiário iniciante e o novo contexto

formativo.

Nesse percurso, a orientação recebida assume papel central na constituição da identidade docente. O Entrevistado 1 descreve esse processo como marcado por “*idas e vindas*”, no qual a professora regente apresenta sua prática consolidada, oferece uma base segura e, simultaneamente, abre espaço para que o estagiário integre sua própria bagagem formativa: “*Ela me mostrou como ela fazia, me deixou trazer aquilo que eu tenho de bagagem para acrescentar naquilo que ela fazia já [...] foi muito nesse processo de idas e vindas*” (Entrevistado 1, 2025).

Essa dinâmica evidencia que a identidade docente não se constrói pela reprodução acrítica de modelos, mas pela articulação entre experiência do outro e autoria de si. O estagiário aprende tanto pela orientação direta quanto pela observação das aulas, apropriando-se gradualmente de modos de ser e estar na docência universitária.

A Entrevistada 9 amplia essa compreensão ao reconhecer explicitamente o caráter de Co formação presente na relação, destacando que tanto ela quanto o professor vivenciaram uma “*primeira vez*” nesse processo: “*Foi a primeira vez, tanto pra ele quanto pra mim [...] acaba sendo também um processo formativo pra ele, tanto quanto pra mim*” (Entrevistada 9, 2025).

Esse reconhecimento explicita que a identidade docente não se forma apenas no estagiário, mas também no professor formador, configurando uma relação formativa mútua, na qual ambos aprendem, ajustam-se e se transformam.

Assim, a construção da identidade docente no ensino superior se dá em um movimento que vai do estranhamento inicial — marcado por expectativas herdadas da educação básica — ao reconhecimento de si como professor universitário, mediado pela observação, pela orientação, pela parceria intelectual e pela experiência compartilhada. Trata-se de um processo não linear, feito de ajustes, diálogos e reflexões, no qual o estagiário aprende a ocupar o lugar docente ao mesmo tempo em que o constrói, em interação constante com o outro e com o contexto.

Figura 22 - Síntese da experiência no estágio docente como parte da formação



Fonte: Elaboração própria

4.12 CATEGORIA CENTRAL (TEORIA SUBSTANTIVA): A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA — TRAVESSIA RELACIONAL E REFLEXIVA EM UM CURRÍCULO DE PÓS-GRADUAÇÃO COM OCUPAÇÕES INVISÍVEIS

A análise sistemática dos dados, seguindo o processo codificatório da Teoria Fundamentada nos Dados, culminou na identificação de uma categoria central que explica o fenômeno estudado: A construção da docência universitária configura-se como uma travessia relacional e reflexiva, na qual o estágio docente atua como um rito de passagem que desestabiliza identidades prévias e engendra, no movimento dialógico entre experiência prática, mediação formativa e confronto com o contexto, um processo contínuo de tornar-se professor do ensino superior. Esta travessia, contudo, se desenvolve em um currículo de pós-graduação que torna a formação pedagógica uma "ocupação invisível", relegada a um componente curricular marginal (uma disciplina optativa de 45h) e a um estágio com carga horária reduzida (45h), que contrasta com a centralidade e a carga creditícia atribuídas à pesquisa (180h em Pesquisa Orientada).

Freire (2023) oferece, no entanto, reflexões fundamentais para a concepção da formação docente, defendendo a formação permanente do professor como um processo que articula

intimamente a pesquisa e o ensino. Para o autor, a pesquisa não constitui uma característica ou um modo de atuação que se adiciona à prática de ensinar; ela é inerente à natureza da atividade docente, manifestando-se na postura de indagação, busca e investigação constante. Em sua formação contínua, portanto, é essencial que o professor se reconheça e se assuma como um professor-pesquisador.

Nesse sentido, Freire (2023, p. 30-31) postula uma relação indissociável: "Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino". Essas dimensões se interpenetram — enquanto ensina, o docente permanece em busca; ensina porque busca, questiona e se questiona. Pesquisar, por sua vez, é um ato de constatar e intervir, um movimento que tanto educa quanto é educador. Pesquisa-se para conhecer o ainda não conhecido e para partilhar as descobertas que daí emergem.

Esta categoria central emerge, portanto, da integração dinâmica de todas as categorias e subcategorias analisadas — incluindo a análise documental dos currículos *stricto sensu* da UEFS —, articulando-se a partir de condições causais, contextuais e intervenientes, que geram um conjunto de ações/interações estratégicas e produzem consequências formativas específicas para a identidade profissional.

4.12.1 Condições causais e contextuais: o campo de tensões da formação entre a aspiração e o currículo invisibilizador

A travessia tem seu ponto de partida em um campo de tensões estruturantes. De um lado, atua a condição causal central: a expectativa majoritária dos mestrandos de atuarem como docentes no ensino superior, frequentemente não acompanhada por uma formação pedagógica sistemática na pós-graduação. Essa aspiração profissional convive com a condição contextual institucional e curricular marcada por uma dupla fragilidade.

Primeiramente, a análise documental revela que, no PPGE-UEFS, a formação para a docência ocupa um lugar estruturalmente periférico e invisibilizado: é condensada em uma única disciplina optativa ("Docência Universitária", 45h) e no estágio docente (45h), ambos com carga horária ínfima perante o bloco central da formação para a pesquisa (12 créditos em Pesquisa Orientada). Esta constatação alinha-se ao cenário mais amplo da UEFS, onde, com raras exceções (como Botânica e Ensino de Matemática), a formação didática é uma "ocupação invisível" nos currículos *stricto sensu*.

Em segundo lugar, o desenvolvimento do estágio enquanto componente curricular é marcada por orientações vagas, ausência de acolhimento coletivo e instrumentos avaliativos burocráticos que não capturam a complexidade da experiência. Simultaneamente, a travessia se

dá em um contexto social e político vivo, onde desigualdades, demandas identitárias e realidades estudantis concretas “invadem” a sala de aula, exigindo do futuro professor uma leitura sensível do mundo que o cerca.

Por fim, condições intervenientes como a necessidade de conciliar mestrado, trabalho e vida pessoal geram uma sobrecarga logística e emocional que constitui o pano de fundo muitas vezes extenuante do percurso formativo.

4.12.2 Estratégias de ação/interação: os movimentos da travessia em terreno não mapeado

Diante dessas condições – especialmente da assimetria entre a forte aspiração docente e o fraco suporte curricular –, os estagiários desenvolvem um conjunto de estratégias de ação e interação que constituem o cerne da travessia.

O processo se inicia com um movimento de idealização e posterior estranhamento, no qual imagens prévias da docência (muitas vezes ancoradas na educação básica) são confrontadas e desconstruídas pela realidade complexa da sala de aula universitária. Para navegar essa instabilidade em um terreno não mapeado pela estrutura formal do curso, os mestrandos engajam-se em um intenso processo de aprendizagem por imersão e mediação relacional. Aqui, a relação com o professor regente revela-se o eixo fundamental e frequentemente único de sustentação formativa, funcionando como um “solo formativo” improvisado onde se dá a autorização pedagógica (ceder espaço, delegar funções, reconhecer simbolicamente) e a mediação cuidada (explicitar práticas, oferecer *feedback*, “entregar a faca e o pão”).

Paralelamente, na ausência de uma base teórico-metodológica sólida ofertada pelo Programa, os estagiários adotam estratégias de co-construção ativa e leitura sensível do contexto, participando do planejamento, da avaliação e aprendendo empiricamente a “ler” os sinais da turma, seus silêncios e engajamentos. A regência, núcleo experiencial da travessia, é o momento de maior exposição e síntese, onde o estagiário, armado com mapas provisórios (planejamento, conteúdo) e ferramentas diversificadas (recursos didáticos), coloca-se em movimento, ajustando o percurso em tempo real e experimentando, na pele, a vulnerabilidade e a potência do ato de ensinar.

4.12.3 Consequências: a Docência que se (re)constrói no caminhar, a despeito da invisibilidade curricular

Essa travessia relacional e reflexiva, realizada a despeito da invisibilidade curricular,

produz consequências formativas profundas e multifacetadas. Em primeiro lugar, ocorre uma ressignificação dos saberes da docência. O domínio do conteúdo deixa de ser um fim em si mesmo e passa a ser compreendido como matéria-prima para uma prática que exige Didática, sensibilidade relacional e um propósito ético-político – saberes que o currículo formal não se propôs a ensinar sistematicamente.

Em segundo lugar, dá-se um processo intensivo de construção identitária. O estágio opera como um “espelho” e um “rito de passagem”, promovendo o deslocamento simbólico do lugar de estudante para o incipiente lugar de professor. Este “nascer docente” é marcado por reconhecimentos (“100% minha”), por confrontos com as próprias limitações (“um soco no estômago”) e pela gradativa apropriação de uma autoria profissional.

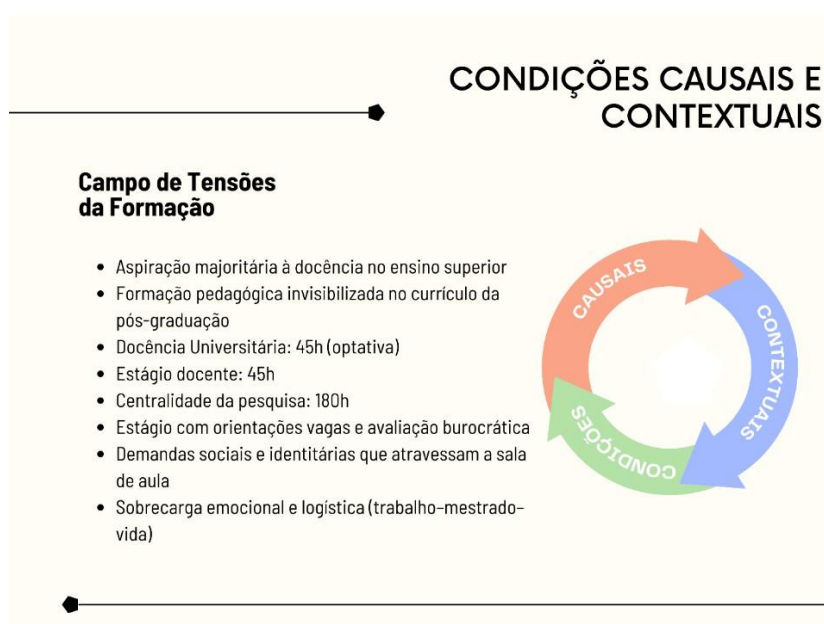
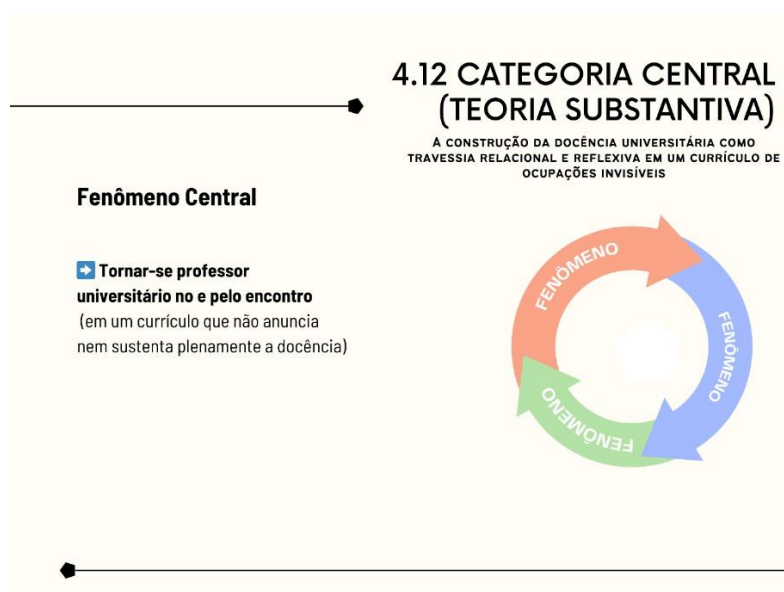
Por fim, a experiência consolida uma concepção de docência como práxis relacional. Ensinar deixa de ser vislumbrado como transmissão ou condução solitária, e se afirma como travessia compartilhada, espaço de partilha, cuidado e coconstrução de conhecimento, onde educar e educar-se se entrelaçam.

4.12.4 O processo central: tornar-se professor no e pelo encontro, em um currículo que não o anuncia

O fenômeno é organizado por um processo central dinâmico e não-linear: tornar-se professor universitário no e pelo encontro, em um currículo que não o anuncia. Este “tornar-se” não é um estado final alcançado, mas um devir contínuo, tecido na trama de três encontros fundamentais, que suprem as lacunas da estrutura formal: o encontro consigo mesmo (confronto com expectativas, inseguranças e a descoberta de uma voz docente); o encontro com o outro formativo (o professor regente como mediador essencial e a turma como interlocutora real que legitima ou tensiona a prática); e o encontro com o contexto social da docência (as demandas do mundo que atravessam a universidade).

O estágio docente, portanto, não é apenas um campo de aplicação de técnicas, mas o locus privilegiado – e por vezes único – onde esses encontros se intensificam e se tornam matéria de reflexão, convertendo a experiência imediata em aprendizagem profissional sustentada. É uma travessia onde o caminho só se revela ao ser percorrido, sem mapas adequados fornecidos pelo currículo, e onde o futuro professor se constrói no próprio ato de caminhar, dialogar, errar, ajustar e, sobretudo, persistir na aberta e complexa arte de ensinar, demonstrando uma resiliência formativa que emerge justamente da necessidade de preencher os vazios deixados pela organização curricular do próprio Programa que o forma.

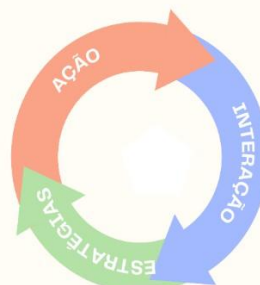
Figura 23 - Síntese da categoria central (Teoria Substantiva)



ESTRATÉGIAS DE AÇÃO / INTERAÇÃO

Travessia em terreno não mapeado

- Idealização inicial da docência
- Estranhamento e desestabilização identitária
- Aprendizagem por imersão na prática
- Mediação relacional como principal suporte formativo
 - { professor regente como "solo formativo"
 - { autorização pedagógica
 - { delegação e reconhecimento simbólico
- Co-construção do ensino
 - { planejamento, avaliação, leitura sensível da turma
- Regência como núcleo experiencial
 - { exposição
 - { ajustes em tempo real
 - { vulnerabilidade e potência do ensinar

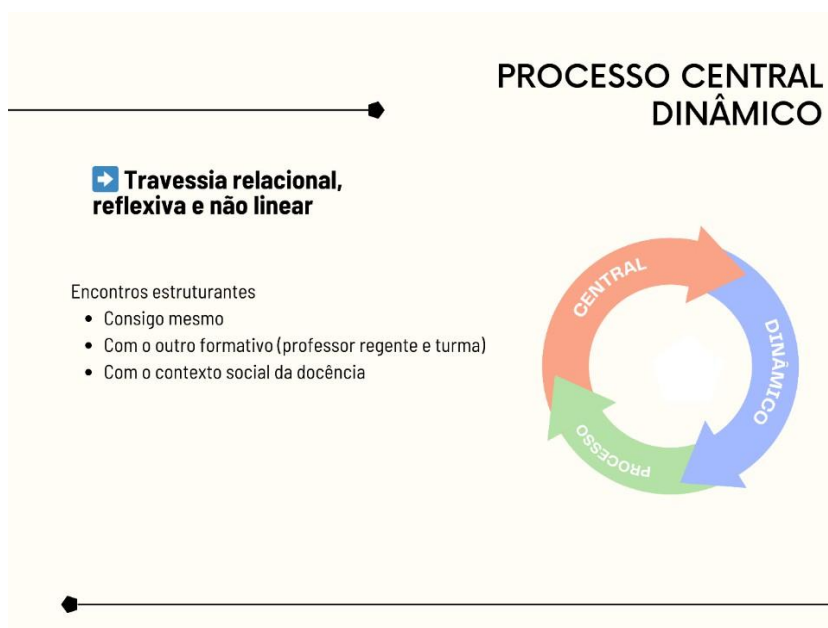


CONSEQUÊNCIAS FORMATIVAS

Docência que se (Re)Constrói Apesar da Invisibilidade

- Ressignificação dos saberes docentes
 - conteúdo + didática + relação + ética
- Construção da identidade docente
 - { estudante → professor em constituição
 - { autoria profissional emergente
- Consolidação da docência como práxis relacional
 - { ensinar e aprender entrelaçados
 - { partilha, cuidado e co-construção





Fonte: Elaboração própria

5 À MARGEM DO RIO, O OLHAR QUE SE VOLTA: CONSIDERAÇÕES FINAIS DE UMA TRAVESSIA

*Eu bem sabia que a nossa visão é um ato
poético do olhar.
Assim aquele dia eu vi a tarde desaberta
nas margens do rio.
Como um pássaro desaberto em cima de uma pedra
na beira do rio.
Depois eu quisera também que a minha palavra
fosse desaberta na margem do rio.
Eu queria mesmo que as minhas palavras
fizessem parte do chão como os lagartos
fazem.
Eu queria que minhas palavras de joelhos
no chão pudessem ouvir as origens da terra
(Barros, 2015, p. 69).*

Esta travessia investigativa — que trilhou pelos caminhos do estágio de docência no PPGE-UEFS — foi guiada, desde seu início, pela inquietação sobre o lugar e o sentido dessa experiência na formação de futuros professores do ensino superior. Ao percorrer essa trilha, buscamos compreender como o estágio docente, mais do que um requisito curricular, pode se constituir como um espaço vivo de aprendizagem, reflexão e transformação da identidade docente. Partindo do problema de pesquisa — “Quais as implicações da organização curricular do PPGE e do estágio de docência nas aprendizagens da docência por parte dos/das mestrandos/as?” —, o estudo buscou compreender, de forma qualitativa e exploratória, como essa experiência formativa é vivida, significada e ressignificada pelos mestrandos, articulando suas vozes às estruturas curriculares do Programa.

Ancorada no paradigma da complexidade, tal como concebido por Edgar Morin, esta pesquisa adotou uma perspectiva epistemológica que rejeita a fragmentação e a linearidade, buscando compreender o fenômeno formativo em sua multidimensionalidade, interdependência e dialética. Seguindo Morin (2003), entendemos que o pensamento complexo “navega entre certezas e incertezas”, articulando o singular e o global, o separável e o inseparável. Essa escolha teórico-metodológica orientou toda a investigação, permitindo abordar o estágio docente não como um objeto isolado, mas como um fenômeno relacional e emergente, situado na trama de interações entre currículo, sujeitos, instituição e saberes.

Fundamentada metodologicamente por uma abordagem qualitativa inspirada nos princípios da Teoria Fundamentada nos Dados, a pesquisa empreendeu um mergulho profundo nas narrativas de nove mestrandos do PPGE-UEFS, por meio de entrevistas semiestruturadas com indução de metáforas, complementadas pela análise documental dos currículos dos

cursos *stricto sensu* da instituição. Esse percurso permitiu não apenas mapear expectativas, vivências e concepções, mas também construir uma compreensão tecida a partir dos próprios dados, em diálogo constante com as ferramentas analíticas da codificação aberta, axial e seletiva.

A análise curricular revelou um cenário de invisibilidade relativa da formação para a docência universitária nos currículos dos programas *stricto sensu* da UEFS. Embora o estágio docente esteja presente na maioria dos cursos, sua inserção ocorre, muitas vezes, como componente optativo ou com carga horária reduzida, refletindo uma priorização ainda marcante da formação para a pesquisa em detrimento da preparação pedagógica. No PPGE, em especial, essa fragilidade se manifesta na oferta de apenas uma disciplina optativa (“Docência Universitária”, com 45h), insuficiente para atender à demanda formativa explícita dos mestrandos que almejam a carreira docente no ensino superior.

A partir das narrativas dos participantes, emergiram três grandes categorias analíticas que, entrelaçadas, compõem a teoria substantiva deste estudo:

1. **“À beira das águas: expectativas dos mestrandos ao iniciar o estágio de docência”**, que revelou um movimento ambíguo entre idealizações de segurança e familiaridade, e receios diante do desconhecido. O estágio se configurou como um rito de passagem, no qual expectativas lineares e tranquilizadoras foram tensionadas pela complexidade e imprevisibilidade da prática docente universitária, gerando conflitos formativos que, longe de paralisar, abriram caminho para aprendizagens significativas.
2. **“Mergulhando nas correntes do ensinar: a docência na concepção dos mestrandos”**, que evidenciou a tensão entre concepções tradicionais de transmissão e perspectivas relacionais de partilha. Se, por um lado, resquícios de um modelo transmissivo ainda persistem, por outro, prevalece uma compreensão da docência como percurso compartilhado, espaço de troca, escuta e construção conjunta de conhecimentos, no qual ensinar e aprender se confundem em um mesmo fluxo relacional.
3. **“Correntes que transformam: aprendizagens e contribuições do estágio docente”** — categoria central que sintetiza o cerne da teoria construída. O estágio revelou-se uma experiência profundamente transformadora, responsável por ressignificar a identidade docente, desenvolver competências pedagógicas específicas do ensino superior e fortalecer o desejo pela carreira universitária. Mais do que um requisito burocrático, ele se mostrou um dispositivo formativo crucial para a

iniciação à docência, permitindo o confronto entre teoria e prática, a experimentação de papéis e a reflexão sobre o ofício de professor.

A teoria substantiva que emerge deste estudo pode ser assim sintetizada: O estágio docente, no contexto do PPGE-UEFS, constitui-se como uma corrente transformadora que, ao tensionar expectativas, confrontar concepções e proporcionar vivências práticas, possibilita a emergência de uma identidade docente universitária mais reflexiva, relacional e comprometida com a partilha de saberes. Sua potência formativa, contudo, é limitada pela frágil integração curricular e pela desvalorização institucional da formação pedagógica, revelando uma dissonância entre o desejo formativo dos mestrandos e a estrutura oferecida pelo programa. Nesse sentido, a análise sob a ótica da complexidade nos permitiu compreender que o estágio não é um elemento curricular isolado, mas um nó de relações — entre sujeito e instituição, teoria e prática, desejo e estrutura —, cuja compreensão exige um pensamento capaz de unir e globalizar ao mesmo tempo que reconhece o singular e o concreto (Morin, 2003).

As contribuições desta pesquisa desdobram-se em três dimensões principais:

- **Teórico-conceitual:** ao evidenciar a persistência de tensões entre modelos transmissivos e relacionais de docência, o estudo reforça a necessidade de se pensar a formação docente para o ensino superior para além da mera aquisição de técnicas, destacando a construção da identidade profissional como processo contínuo e relacional. A perspectiva complexa de Morin ofereceu o arcabouço para entender essas tensões não como falhas, mas como manifestações dialógicas da realidade educativa, onde ordem e desordem, separação e união coexistem e se alimentam mutuamente.
- **Metodológica:** a opção pela entrevista com indução de metáforas mostrou-se um caminho fértil para acessar dimensões simbólicas e afetivas da experiência formativa, permitindo que os participantes expressassem, por imagens e analogias, sentidos muitas vezes soterrados pela linguagem acadêmica convencional. Essa escolha dialogou diretamente com o pensamento complexo, ao valorizar formas não-lineares de conhecimento e a expressão do sujeito integral em sua experiência vivida.
- **Formativa e política:** os achados sinalizam a urgência de se repensar a organização curricular dos programas de pós-graduação, de modo a integrar de forma mais orgânica e intencional a formação para a docência. Isso implica ampliar a oferta de disciplinas pedagógicas, fortalecer a supervisão reflexiva do estágio e promover espaços coletivos de discussão sobre a prática docente, reconhecendo que a formação de pesquisadores e

a formação de professores são dimensões complementares e igualmente essenciais da pós-graduação *stricto sensu*. A abordagem complexa nos alerta que qualquer reformulação nesse sentido deve evitar tanto o reducionismo mutilante quanto o holismo vazio, buscando antes uma reintegração dialógica das partes no todo.

Reconhecemos, contudo, os limites inerentes ao estudo. A pesquisa circunscreveu-se a um único programa de pós-graduação e a um grupo específico de mestrandos, o que não permite generalizações amplas. A opção pela análise qualitativa, embora profunda, priorizou a riqueza das experiências singulares em detrimento de um mapeamento quantitativo mais abrangente. Além disso, a investigação focou na perspectiva dos mestrandos, deixando em aberto as vozes dos professores universitários das disciplinas cursadas pelos mestrandos durante o tirocínio docente e dos estudantes da graduação, o que poderia enriquecer ainda mais a compreensão do fenômeno. Esses limites, longe de invalidar a pesquisa, são compreendidos à luz do pensamento complexo como condições do próprio processo de conhecer, que é sempre parcial, situado e em aberto.

Como implicações para a prática e para pesquisas futuras, sugerimos:

- **Para o PPGE-UEFS e programas congêneres:** a criação de núcleos ou disciplinas obrigatórias de pedagogia universitária, a formação de docentes supervisores para o estágio e a institucionalização de espaços de reflexão coletiva sobre a prática docente, como seminários ou grupos de estudo. Essas ações devem ser concebidas de forma transversal e multidimensional, integrando saberes pedagógicos, experienciais e científicos, numa lógica de religação entre ensino e pesquisa.
- **Para políticas de formação docente:** a necessidade de revisão das diretrizes curriculares da pós-graduação para incluir a formação pedagógica como eixo estruturante, e o fortalecimento de editais e incentivos que valorizem a inovação e a qualificação do ensino no âmbito da pós-graduação, sempre considerando a especificidade contextual de cada área do conhecimento.
- **Para futuras investigações:** a realização de estudos longitudinais que acompanhem a trajetória pós-estágio dos egressos; pesquisas que envolvam a perspectiva dos professores regentes e dos estudantes de graduação; e investigações comparativas entre diferentes áreas do conhecimento, a fim de mapear como a formação para a docência é concebida e vivenciada em distintos contextos disciplinares. O desafio metodológico, à luz de Morin, será o de desenvolver abordagens capazes de capturar a

complexidade dessas relações sem simplificá-las, mantendo o diálogo entre a unidade e a diversidade dos fenômenos formativos.

Chegamos, assim, à margem. O rio da investigação, percorrido desde as primeiras inquietações até as águas profundas das narrativas, agora se aquieta diante de nós. Este não é um ponto de chegada estático, mas um lugar de volta e de partida. Volta o olhar para a travessia realizada — com suas correntes, pedras, redemoinhos e confluências — e parte o pensamento para os terrenos ainda a desbravar. As vozes dos mestrandos, que nos guiaram como bússolas metafóricas, deixam claro: o estágio docente é mais do que um trecho no mapa curricular; é um encontro vivo com as águas da docência, onde se aprende, na prática, que ensinar é também consentir ser transformado pela corrente.

À luz do pensamento complexo de Morin, compreendemos que esta travessia não poderia ser retilínea. Ela foi, necessariamente, um percurso de “várias curvas”, como poeticamente observou um dos entrevistados, onde certezas e incertezas se entrelaçaram na construção do conhecimento. O estágio revelou-se, assim, um fenômeno complexo por excelência — espaço de emergência de identidades, de conflito de paradigmas e de aprendizado transdisciplinar.

Que estas Considerações Finais funcionem, portanto, não como um fechamento, mas como uma ponte lançada sobre o rio — entre o que foi descoberto e o que ainda está por vir; entre a formação que temos e a que desejamos construir. Que inspirem novas travessias, em outros programas, com outras vozes, sempre na busca por uma pós-graduação que não apenas forme pesquisadores, mas também cultive professores — sujeitos que, à beira do rio, saibam tanto navegar quanto ensinar a navegar, conscientes de que, nas palavras de Morin (2003), o pensamento complexo é capaz de lidar com a incerteza e conceber a organização, unindo, na mesma margem, a coragem de mergulhar e a sabedoria de olhar para trás, para seguir adiante.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed.- Petrólis, RJ: Vozes, 2013.
- AKOBENG, A. K. (2005). Understanding systematic reviews and meta-analysis. *Archives of Disease in Childhood*, 90, 845-848.
- ALVES, I. P.. PEREIRA, J. L. PEIXOTO, V. da S. Avaliar para aprender: por uma avaliação formativa no ensino superior. In: LIMA, Ana Carla R. E. ALVES, Iron P. PEREIRA, Juliana L (orgs). Itinerários formativos para docência universitária. Feira de Santana: **Editora Zarte**, 2023. p. 263-303
- ALVES, L. R. et al. Reflexões sobre a formação docente na pós-graduação. **Escola Anna Nery**, v. 23, p. e20180366, 2019. Disponível em: scielo.br/j/ean/a/967Qvd3yK3HVBkH495xZqDv/?format=pdf&lang=pt.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Processos formativos de docentes universitários: aspectos teóricos e práticos. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA. Maria Isabel de (org.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: **Cortez**, 2011. p. 44-74.
- ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 10ª ed., Joinville, Santa Catarina, UNIVILLE, 2015.
- BARROS, M. d. Menino do Mato. São Paulo: Alfaguara, 2015.
- ALMEIDA M. I. de; PIMENTA, S. G. Valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 27, n. 2, p. 7-31, 2014. Disponível em: <https://www2.uepg.br/programa-des/wp-content/uploads/sites/32/2019/08/AlmeidaPimenta.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2025.
- ALMEIDA Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA. Maria Isabel de (org.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: **Cortez**, 2011. p. 19-43.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer 977/65. *Documenta*, Brasília, n. 44, p. 67-86, dez. 1965.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer 77/69. *Documenta*, Brasília, n. 98, p. 128-132, dez. 1969.
- BRASIL. Ministério da Educação. I Plano Nacional de Pós-Graduação. Brasília: MEC/CAPES, 1974.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
- BRASIL. Ministério da Educação. II Plano Nacional de Pós-Graduação 1982-1985. Brasília: MEC/CAPES, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. III Plano Nacional de Pós-Graduação 1986-1989. Brasília: MEC/CAPES, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. V Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010). Brasília: MEC/CAPES, 2004. Disponível em:
<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/plano-nacional-de-pos-graduacao>.

BOOTH, W. C. Dez "teses" no sentido literal. In: SACHS, Sheldon (org.). Da metáfora. São Paulo: Editora da PUC-SP; Pontes, 1992. p. 175-176.

BZUNECK, J.A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J.A. **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2009.

CHARMAZ, Kathy. A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

COSTA, G. G. Estágio de docência: um estudo de caso acerca dos conhecimentos profissionais e da identidade docente em um programa de pós-graduação a partir da perspectiva dos estudantes. 2020. 282 f. Dissertação (Mestrado em Química) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em: Plataforma Sucupira.

COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. P. C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P. P.; HOHENDORFF, K. V. (org.). Manual de produção científica. Porto Alegre: Penso, 2014.

CORRÊA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação stricto sensu. Educação e Pesquisa, v. 39, p. 319-334, 2013.

CORRÊA, A. C.; BÓGUS, C. M.; ANASTASIOU, L. das G. C.; COELHO, L. de A.; DANTAS, L. E. P. B. T.; RIVAS, N. P. P.; LIGUORI NETO, R.; JOÃO, S. M. A.; HAGE, S. R. de V.; PÜSCHEL, V. A. de A.; IAMAMOTO, Y. Formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (org.). Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011. p. 75-100.

CUNHA, Maria Isabel. Docência, discência, vida, sentidos... Reflexões em torno de uma trajetória. Revista Pedagógica, v. 17, n. 36, p. 173-189, 2015.

CUNHA, M. I. da. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. **Educação**, Porto Alegre – RS, v. 41, n. 1, p. 6-11, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29725>. Acesso em: 24 mai. 2025.

D'ÁVILA, Cristina. **Didática sensível**: contribuição para a Didática na Educação Superior. São Paulo: Cortez, 2022.

FERREIRA, L. V. O estágio de docência e a formação pedagógica na área contábil: competências docentes adquiridas na pós-graduação. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) — Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

FORSTER, M. et al. Um lugar na formação de professores do ensino superior: estágio docência. In: CUNHA, M. I. (Org.). Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin; CAPES/CNPQ, 2010. p. 105-123.

FRANCISCO, W.; FRANCISCO JUNIOR, W. E. Fomentando a formação docente de pós-graduandos em Química: um estudo de caso na disciplina de estágio docência. Química Nova, v. 44, n. 9, p. 1196-1203, 2021.

FRANCO, M. A.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. **Educação em foco**, v. 14, n. 17, p. 55-78, 2011.

FREITAS, A.L.S. de; GESSINGER, R.M. O contrato didático e a avaliação. In: GRILLO, M.C et al. **A gestão da aula universitária na PUCRS**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. ISBN 978-85-7430-826-5.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 45a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GARCIA, J. B. Programas de pós-graduação na área das ciências biológicas: problematizando o espaço e o lugar da formação e do pensar para e sobre a docência universitária. 2022. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

GARCÍA, C. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas. Revista Internacional de Formação de Professores, p. 161-171, 2016.

GEBARA, G. O. O estágio de docência e sua contribuição para a formação pedagógica de docentes universitários em um curso de pós-graduação stricto sensu. 2021. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) — Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru.

GLASER, B.; STRAUSS, A. The Discovery of Grounded Theory. Nova York: Aldine de Gruyter, 1967.

GUIMARÃES, M. da C. S. .; COSTA, E. A. da S. O estágio de docência no processo de construção da identidade profissional de pós-graduandos. **Educ. Form.**, [S. l.], v. 7, p. e4853, 2022. DOI: 10.25053/redufor.v7i1.4853. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/4853>.

HOHENDORFF, J. V. Como escrever um artigo de revisão de literatura. In: KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P. P.; HOHENDORFF, K. V. (org.). Manual de produção científica. Porto Alegre: Penso, 2014.

HUERTAS, J. A. Aprender a fijarse metas: nuevos estilos motivacionales. In: Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias. Madrid: Ediciones Morata, 2009.

JOAQUIM, N. de F.; BOAS, A. A. V.; CARRIERI, A. de P. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário?. **Educação e Pesquisa**, v. 39, p. 351-365, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/wZvDC8QVWmL3VXk6mp7kXRP>.

KRAUSPENHAR, J. E. **Formação de professores para a educação superior em saúde: contribuições do estágio de docência'** 23/08/2022 90 f. Mestrado em Ciências da Saúde Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ, Chapecó Biblioteca Depositária: Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Disponível em: [Plataforma Sucupira \(capes.gov.br\)](https://plataforma.sucupira.capes.gov.br).

LIBÂNEO, J. C. Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educativas e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

LEVINSKI, E. Z.; CORREA, C. T.; MATTOS, M. Docência universitária: o planejamento da disciplina e a organização da aula. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; ODI, Leandro Carlos (org.). Docência universitária: pressupostos teóricos e perspectivas didáticas. Campinas: Mercado das Letras, 2015. p. 207-221.

LIMA JUNIOR, E. B. L. et al. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. *Cadernos da FUCAMP*, v. 20, n. 44, 2021.

LIMA, J. O. G. de; LEITE, L. R. O estágio de docência como instrumento formativo do pós-graduando: um relato de experiência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 100, p. 753-768, 2020.

LOPES, Y. L. B.; CANTANO, M. M. R.; RIVAS, N. P. P. Formação do pós-graduando para docência na educação superior: um campo científico específico de saberes. *Revista Docência do Ensino Superior*, v. 14, p. 1-16, 2024.

LÖSCH, S.; RAMBO, C.A.; FERREIRA, J.de L. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023141, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17958>. Disponível em: [Vista do A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação](#)

LUCARELLI, E. **Teoría y práctica en la universidad**: la innovación en las aulas. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2022.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 20, p. 11-30, jun. 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-69752005000100002. Acesso em: 9 maio 2024.

MARTINS, Carlos Benedito. Balanço: o papel da CAPES na formação do sistema nacional de pós-graduação. In: **CAPES 50 anos**: depoimentos ao CPDOC/ FGV /Organizadoras: lares, de MOC; Bastia, DR: CAPE, 2a 5. P. Mora Rio de Janeiro: Fundação Gretio Vagas, CPDOC; Brasília, DF: CAPES, 2003. p. 294-309.

MAZZOTTI, Tarso B. Investigando os núcleos figurativos como metáforas. **I Jornada Internacional sobre Representações Sociais**. Natal-RN, p. 1-12, 1998.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MIRANDA, R. V. de. A formação do professor universitário: contribuições dos programas de pós-graduação em educação em Minas Gerais. 2021. 106 f. **Dissertação (Mestrado em Educação)** — Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. da. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1994.

MORIN, E. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento; tradução Eloá Jacobina. - 8a ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4415469/mod_resource/content/1/Base%20A%20cabe%C3%A7a%20bem%20feita_Morin.pdf.

NORDI, A. B. de A.; OGATA, M. N.; MACHADO, M. L. T. Experiência de disciplinas do Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente na pósgraduação: reflexão e potência no ensino superior. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 26, p. e210342, 2022. Disponível em: [SciELO - Brasil - Experiência de disciplinas do Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente na pósgraduação: reflexão e potência no ensino superior Experiência de disciplinas do Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente na pósgraduação: reflexão e potência no ensino superior](#).

OLIVEIRA, C. DA C. J. DE. **A reconfiguração do engrama didático e pedagógico de mestrados no estágio de docência da pós-graduação stricto sensu**' 29/01/2023 161 f. Doutorado em EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE (UFMS - FURG) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, Porto Alegre Biblioteca Depositária: ARGO – FURG. Disponível em: [Plataforma Sucupira \(capes.gov.br\)](#).

PACHANE, G. G; PEREIRA, E. M. de A. A importância da formação didático pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitário 2003. 255f. **Faculdade de Educação**, UNICAMP, Campinas. Disponível em: A importância da formação didático- pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários | Revista Iberoamericana de Educación.

PACHECO, J. A. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo – SP, v. 39, n. 137, p. 383-400, mai./ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/jbZsTv3hJLzp9hHcG9ngxDK/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 7 jun. 2025.

PARO, V. H. Professor: artesão ou operário? São Paulo: **Cortez**, 2018. 141 p.

PEREIRA, A. L. **Estágio em ensino: a formação pedagógica dos professores da Educação Superior nos programas de pós-graduação vinculados à área das Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade Federal de Viçosa**' 24/03/2020 135 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, Viçosa Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal de Viçosa - Campus Viçosa. Disponível em: [Plataforma Sucupira \(capes.gov.br\)](#).

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. das G. **Docência no Ensino Superior**. 3 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

PRIGOL, E. L.; BEHRENS, M. A. Teoria Fundamentada: metodologia aplicada na pesquisa em educação. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, p. e84611, 2019. Disponível em: [SciELO Brasil - Teoria Fundamentada: metodologia aplicada na pesquisa em educação Teoria Fundamentada: metodologia aplicada na pesquisa em educação](#)

RABELO, R. A. da S. V. Pedagogia universitária crítica: uma perspectiva a partir da epistemologia do conceito. **Revista eletrônica Pesquiseduca**, v. 17, n. 45, p. 16-36, 2025. Disponível em: [Vista do PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA CRÍTICA](#). Acesso em: 10/10/25

RAMOS, E. M. O.; FARIAS, I. M. S. de; RIBEIRO, M. L. Tecendo fios sobre a formação pedagógica de professores universitários. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 1, n. 34, p. 263-288, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/6104>

RIBEIRO, M. L. A afetividade na relação educativa. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 27, n. 3, p. 403-412, set. 2010. DOI: 10.1590/S0103-166X2010000300012. Acesso em: 9 maio 2024.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. A construção da problemática da pesquisa em educação. **Dialogia**, São Paulo, n. 42, p. 1-16, e22430, set./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/42.2022.22430>.

RIBEIRO, M. L. A relação professor-estudante na educação superior. *Educação em Análise*, Londrina, v. 5, n. 1, p. 185-200, jan./jun. 2020a. DOI: 10.5433/1984-7939.2020v5n1p185. Acesso em: 9 maio 2024.

RIBEIRO, G. M.; ZANCHET, B. M. B. A. Estágio de docência: possibilidades e limites na formação de professores universitários. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 508-526, 2015. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20180423022849id/http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/ribeiro-zanchet.pdf>.

RIBEIRO, M. F. de B. S. Formação pedagógica nos programas de pós-graduação stricto sensu da Unioeste/Campus Cascavel-PR: um estudo sobre o estágio de docência. 2019. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.

ROLLEMBERG, A. T. V. M. Entrevista de pesquisa: oportunidades de coconstrução de significados. In: BASTOS, L. C.; SANTOS, W. S. dos (org.). *A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e interação*. Rio de Janeiro: Quartet; Faperj, 2013.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, p.16-35, 2013.

SANTOS, C. M. dos. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educação & sociedade**, v. 24, p. 627-641, 2003. Disponível em: SciELO - Brasil - Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil

SANTOS, B. de. S. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática /- 4. ed. - São Paulo : **Cortez**, 2002.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M.; SILVA JÚNIOR, C. (org.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo, **Editora da UNESP**, 1996. p. 145-155.

SELBACH, P. T. da S.; LUCE, M. B.. As políticas de desenvolvimento profissional do docente universitário em cinco universidades federais do Sul do Brasil: concepções e desafios. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 103, n. 264, p. 526-550, 2022. Disponível em: [SciELO Brasil - As políticas de desenvolvimento profissional do docente universitário em cinco universidades federais do Sul do Brasil: concepções e desafios As políticas de desenvolvimento profissional do docente universitário em cinco universidades federais do Sul do Brasil: concepções e desafios](#)

SILVA, T. T. da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 156 p.

SILVA, F. O. da; TRINDADE, R. da P. Relação professor e estudante na universidade: um olhar sobre a formação permanente e a atuação profissional. **Horizontes**, [s. l.], v. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v39i1.1213>, 39, n. 2021). 1, p. Disponível e021056. em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1213>. Acesso em: 20 ago. 2025. SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. Reflexões e dilemas sobre a formação do docente da educação superior. Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade [online]. Salvador: EDUFBA, 2010. Disponível em: [SciELO Books | Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade](#)

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Edufba, 2010. Disponível em: [SciELO Books | Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade](#)

STRAUSS, A. L.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. Artmed, 2008.

TIROLI, L. G.; SANTOS, A. R. de J. A formação didático-pedagógica de professores do ensino jurídico: análise sobre as percepções de docentes a respeito do estágio docente vivenciado no âmbito da pós-graduação stricto sensu em Direito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 104, p. e5431, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/4wKC7fVhPqp7BxzRYxWRnjm/>. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UEFS. Disponível em: <http://www.ppge.uefs.br/>.

VEIGA, Ilma Passos Alancastro. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Org.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate; v.5).

VITKOWSKI, J. R. Epistemologia e educação: conhecimento para uma vida decente. **Analecta**, v. 5, n. 1, p. 9-22, 2004.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Almedina, 1998.

ZABALZA, Miguel Angel. Os Professores Universitários. In: ZABALZA, Miguel Angel. **O ensino universitário, seu cenário e seus protagonistas** – Rumos da Universidade para o século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 105-144.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE PEDAGOGIA
UNIVERSITÁRIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Marinalva Lopes Ribeiro, pelo presente termo, convido-o/a a participar, colaborando na construção de dados do estudo coordenado por mim e desenvolvido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária – NEPPU, intitulado “Relação professor e estudante na universidade”. A pesquisa tem como objetivo geral: Compreender como se configura a relação entre professores e estudantes no âmbito da Universidade Estadual de Feira de Santana, a partir das representações que estudantes e professores constroem das relações interpessoais no contexto da docência universitária. E, como objetivos específicos: Descrever as representações que os estudantes produzem sobre seus professores e sobre as relações que mantêm com estes; Identificar os modos como os docentes se constituem enquanto mediadores dos processos de aprendizagem dos estudantes; Refletir sobre a constituição identitária dos docentes nos contextos das ações relacionais com os estudantes e das práticas educativas que desenvolvem na universidade; Analisar as motivações dos estudantes e seus conhecimentos desenvolvidos a partir das relações que estabelecem com os professores; Analisar a relação que se estabelece entre professor e estudantes diante das dificuldades nas habilidades de leitura, interpretação textual e produção de conhecimento lógico-matemático de tais sujeitos; Identificar as representações de estudantes egressos da instituição sobre seus professores. O que se deseja é saber: A partir das representações dos professores e estudantes da UEFS, como se configura a relação entre tais sujeitos no contexto da docência universitária? É importante que você saiba que, ao aceitar participar, esta pesquisa oferece alguns desconfortos e riscos: incômodo pela consciência da exposição de informações pessoais, ainda que sua identidade seja preservada; o ato de ser abordado para responder a um questionário irá requerer sua disponibilidade de tempo para este fim; ou, ao participar de uma entrevista individual ou no grupo focal, poderá causar constrangimentos ou trazer à memória experiências, ou situações vividas, que causem algum tipo de sofrimento: vergonha, tristeza, arrependimento. Você pode desistir a qualquer momento de participar da pesquisa sem nenhum prejuízo, ou penalidade. Contudo, há benefícios: a abertura de um canal de diálogos a partir das informações por você disponibilizada, sobre temas que envolvem a convivência na universidade, podem evidenciar como essa relação impacta nos processos de ensino-aprendizagem, motivação e desenvolvimento de leitura e escrita e raciocínio lógico dos estudantes, bem como possibilitar discussão sobre a profissionalidade no contexto da relação interpessoal entre professores e estudantes. Ou seja, qualificar as relações entre estudantes e professores e vice-versa, com vistas a melhorar as condições de aprendizagem, bem como favorecer as condições para o contexto do ensino. Todas as etapas da pesquisa serão esclarecidas antes, durante e depois de realizadas. Estarei à sua disposição para qualquer dúvida ou esclarecimento no contato informado abaixo. A pesquisa envolverá duas dimensões: uma que atenderá o levantamento quantitativo das informações acerca do perfil socioprofissional dos docentes e do perfil sociocultural dos discentes realizados através de um questionário; e, a outra, consistirá na análise das reflexões produzidas a partir de entrevistas e/ou grupos focais, em relatos, quando abordam a relação entre a docência e a discência. Nas sessões de grupos focais poderão ser utilizados gravadores para registrar o processo de pesquisa, assim como, filmadora. Todas as etapas da pesquisa serão desenvolvidas na própria UEFS nos dias e horários de maior conveniência, combinado previamente. É importante dizer que você não precisa se identificar nos materiais escritos e nem em qualquer outro material relacionado com o estudo. Solicitamos a sua autorização para publicar os textos produzidos a partir dos registros de entrevista e grupo focal. A participação nesta pesquisa não implica em despesas por parte do participante e, se porventura houver, este será assumido por mim, pesquisadora responsável e o Núcleo de Pesquisa, NEPPU. Você poderá ter acesso, a qualquer momento que desejar, aos resultados da pesquisa relativos à sua pessoa disposto por cinco anos na UEFS, no Núcleo de Estudos e Pesquisa em Pedagogia Universitária – NEPPU. Além de apresentar, estatisticamente, o cenário relacional entre professores e estudantes na Universidade Estadual de Feira de Santana, os dados por você fornecidos e construídos irão subsidiar a criação do observatório/banco de dados no qual serão

disponibilizados no site do NEPPU (on-line) para socializar os dados e servir de banco de dados para estudos e pesquisas em que as temáticas estejam diretamente relacionadas às categorias desenvolvidas nesta pesquisa. Os resultados da pesquisa serão amplamente socializados por meio de publicações em eventos, periódicos, livros e seminários, que serão amplamente divulgados aos participantes/colaboradores. Caso você aceite, de forma voluntária, participar da pesquisa, certifique-se, antes de assinar, de que foi suficientemente informado(a) sobre seu objetivo, a não obrigatoriedade da participação e demais informações essenciais do estudo. Seu aceite compreenderá a prévia autorização para o preenchimento do questionário e, posteriormente, para o convite à participação em entrevista individual, reafirmando que os textos gerados serão utilizados unicamente para fins científicos desta pesquisa. Nosso endereço para contato é: Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, Departamento de Educação, Núcleo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária (Anexo Módulo 2 – sala 11), Av. Transnordestina, s/n, Novo Horizonte, CEP: 44036-900, Feira de Santana – Bahia. Telefone e fax: (75) 3161-8084. E-mail: marinalva_biodanza@hotmail.com. Se apresentar qualquer dúvida de cunho ético, poderá procurar o Comitê de Ética da UEFS - Módulo 1, MA 17; e-mail: cep@uefs.br ou telefone (75) 3161 8124. Agradeço a sua atenção e estarei à disposição para outros esclarecimentos. Feira de Santana, de de .

Profa. Marinalva Lopes Ribeiro, Ph.D. Participante da Pesquisa

APÊNDICE B – TERMO DE ADESÃO



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE PEDAGOGIA
UNIVERSITÁRIA**

TERMO DE ADESÃO

Eu, _____, RG: _____, mestrando (a) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, do Estado da Bahia, após os devidos esclarecimentos quanto ao objeto, objetivos e procedimentos do estudo, aceito participar da pesquisa: “TRILHANDO PELO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFEs”, permitindo ser entrevistado (a) pela responsável pelo trabalho, a mestranda Tarcyla de Jesus Oliveira e concordo com a posterior publicação dos resultados. Estou ciente de que, mesmo aceitando participar da pesquisa, posso, a qualquer momento, desistir, não sendo submetido (a) a nenhuma sanção.

Feira de Santana - BA, __ de __ 2025.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PROFISSIONÁRIO

QUESTIONÁRIO PROFISSIONÁRIO

Olá! Tudo bem? Você está participando da pesquisa de mestrado em educação do PPGE/UEFS

intitulada "ENTRE TRILHAS E

APRENDIZAGENS: A CONTRIBUIÇÃO DO ESTÁGIO DOCÊNCIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UEFS" e desde já

agradecemos a sua participação pois esta será de grande valia para a nossa pesquisa!

Para começar, vamos nos

conhecer melhor? Para tanto, peço que responda as perguntas abaixo:

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail *

2. Qual gênero que se identifica? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Masculino

☐ Feminino

☐ Outro:

3. Qual cor/raça você se identifica? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Negro/pardo

☐ Negro/preto

☐ Branco

☐ Indígena

4. Em relação a sua idade, marque a opção que mais se aproxima: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Menos de 20 anos
- ☐ De 20 a 25 anos
- ☐ De 26 a 30 anos
- ☐ Mais de 30 anos

5. Qual sua formação acadêmica inicial? *

6. Qual sua ocupação profissional atualmente? *

7. Em qual semestre realizou o estágio de docência? *

8. Em qual componente curricular você realizou o estágio docência? *

9. Qual sua linha de pesquisa no mestrado? *

10. O que te motivou escolher o mestrado em Educação da UEFS? Ao concluí-lo a sua expectativa é de que pudesse ser um pesquisador (a) ou professor (a) do ensino superior? *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM INDUÇÃO DE METÁFORAS

- 1) Qual a expectativa que você teve antes de iniciar o Estágio de Docência no Mestrado? Agora, você poderia traduzir tal expectativa em uma metáfora, como por exemplo: Eu me senti um peixe fora d'água!
- 2) O que é para você, a docência? Agora, você poderia traduzir a docência mediante uma metáfora, como por exemplo: “A docência no ensino superior é um jardineiro que cultiva mentes.”
- 3) Quais são os saberes que os docentes precisam dominar para o exercício da docência? Poderia criar metáforas para representar tais saberes?
- 4) Fale sobre a turma de estudantes onde você realizou seu Estágio de Docência...Poderia traduzir esta turma com uma metáfora?
- 5) Descreva como foi a interação com o (a) professor (a) responsável pela turma durante seu estágio docente. De que maneira essa relação contribuiu (ou não) para a sua formação como futuro (a) professor (a) do ensino superior? Poderia criar uma metáfora para representar a interação com o professor?
- 6) Como foi sua participação nas aulas da turma em que realizou o estágio? E em termos da linguagem metafórica, você poderia falar como foi a sua participação?
- 7) Quais foram os principais desafios que você enfrentou durante o Estágio de Docência? Poderia traduzir os desafios com uma metáfora?
- 8) Você teve oportunidade de regência durante o estágio? Em caso afirmativo, descreva esse/s momentos...
- 9) Em algum momento você teve a oportunidade de planejar o desenvolvimento da disciplina juntamente com o/a professor/a da turma de Estágio de Docência?
- 10) E como foi a sua participação no processo de avaliação da aprendizagem da turma?
- 11) Quais foram as vivências sociais, políticas e culturais que você vivenciou em sua formação para a docência, durante o estágio de docência?
- 12) Em que medida o/a professor/a da turma onde você realizou o estágio se constituiu mediador/a de aprendizagens sobre a docência no ensino superior?
- 13) Em termos de organização para uma experiência mais exitosa do Estágio de Docência, o que faltou? Apresente sugestões para a melhoria do Estágio de Docência no PPGE....
- 14) Se você fosse usar uma imagem ou metáfora para representar sua experiência no Estágio de Docência como parte da sua formação para ser professor/a do ensino superior, qual seria?

(Por exemplo: 'Um quebra-cabeças onde faltavam peças', 'Uma bússola que me orientou em terreno desconhecido', 'Um espelho que refletiu meus medos e potenciais'... Sinta-se à vontade para criar sua própria metáfora e explique por que escolheu essa imagem).