



## NARRATIVAS DE MESTRANDOS EM EDUCAÇÃO SOBRE AS APRENDIZAGENS LOGRADAS NO ESTÁGIO EM DOCÊNCIA

### NARRATIVES OF MASTER'S STUDENTS IN EDUCATION ABOUT LEARNING EXPERIENCES DEVELOPED DURING THEIR TEACHING INTERNSHIP

#### ARTIGO

**Fabício Oliveira da Silva<sup>1</sup>**

Universidade Estadual de Feira de Santana

E-mail: [silvafaolis@gmail.com](mailto:silvafaolis@gmail.com)

**Lécia Carneiro de Oliveira**

Universidade Estadual de Feira de Santana

E-mail: [emailacademico95@gmail.com](mailto:emailacademico95@gmail.com)

#### RESUMO:

O artigo analisa as aprendizagens da docência universitária que se tecem pela relação entre professores e estudantes na Pós-Graduação em Educação. O objetivo é compreender como os mestrandos desenvolvem a aprendizagem da docência universitária através do processo de homologia, ou seja, pela relação que constroem com professores da graduação quando da realização do estágio e docência. O estudo ancora-se na abordagem (auto)biográfica, e teve como dispositivo as entrevistas narrativas. As narrativas revelaram, em sua maioria, experiências significativas baseadas em uma relação positiva, afetiva e dialógica com os docentes universitários. Logo, os mestrandos revelam que tecem aprendizagens através da experiência com o outro, em um movimento de aprender através da homologia.

Palavras-chaves: Docência Universitária. Homologia. Estágio Docência.

#### ABSTRACT:

*This article analyzes the learning of university teaching that is woven through the relationship between professors and students in the Postgraduate Program in Education. The objective is to understand how master's students develop their learning of university teaching through the process of homologation, that is, through the relationship they build with undergraduate professors when carrying out their internship and teaching. The study is based on the (auto)biographical approach, that is, it used narrative interviews as a device. The narratives revealed, for the most part, significant experiences based on a positive, affective and dialogical relationship with university professors. Therefore, the master's students reveal that they weave learning through experience with others, in a movement of learning through homologation.*

Keywords: University Teaching. Homology. Teaching Internship.

Editores:

Dr. João Batista Lopes da Silva

Universidade do Estado de Mato Grosso

e-mail: [revistaedu@unemat.br](mailto:revistaedu@unemat.br)



## 1 INTRODUÇÃO

Este texto enfoca nas aprendizagens que mestrands desenvolvem no percurso formativo em que se encontram no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana. Assim, com vistas a promover uma análise compreensiva sobre como os mestrands têm habitado a Pós-Graduação, abordando também a construção da identidade docente pelo viés das práticas e experiências de habitar a docência, este estudo se interessa pelas aprendizagens da docência universitária que se tecem pela relação entre professores e estudantes na Pós-Graduação em Educação.

Vale frisar que, habitar, ser e estar na Pós-Graduação como uma ambiência formativa se constituem como primordiais para compreensão de estudos que se tecem em torno da concepção de aprendizagem por homologia<sup>1</sup>, isto é, uma aprendizagem desenvolvida por inspiração na prática de professores que já atuam na docência universitária de modo a, sobretudo, compreender como as identidades são constituídas no seio da formação da Pós-Graduação.

Desse modo, entendendo que a homologia não se trata de um estilo de reprodução, mas de reflexão, inspiração, de um aprender a fazer ou como não fazer. Tal concepção ancora-se no entendimento de Silva e Alves (2020), os quais afirmam que o conceito de homologia, de modo figurativo, significa a aprendizagem da docência na/pela relação entre professores em formação inicial e professores que já atuam na profissão, nos contextos cotidianos de atuação da docência. Sendo assim, tais autores concebem este tipo de aprendizagem como um modo de aprender com o outro, que se dá na convivência diária do tecer a profissão docente.

Logo, consideramos que a constituição do ser docente, das aprendizagens sobre o que é ser professor são movimentos inacabáveis. As experiências vão agregando umas às outras, seja através do percurso de cada sujeito, seja também nas relações que vão sendo constituídas com seus professores, o que, de maneira muito positiva, agrega uma amplitude de conhecimentos ao ser docente. As relações ocupam um lugar basilar no campo da formação, isto porque é através das relações com seus pares, professores da graduação, orientadores e colegas de profissão, que cada ser vai aprendendo um pouco sobre si, sobre o outro e sobre o meio que os cerca.

Nesse sentido, ancorados em Cunha (2010) ao falarmos deste processo formativo de professores para o ensino superior, necessitamos de um olhar cuidadoso e minucioso para refletir sobre o modo como são construídas as formações de professores para o ensino superior no nosso país. Sabe-se que a formação de professores no Brasil não é regulamentada por um curso específico, visto que isso se dá, geralmente, na Pós-Graduação. Entretanto, a Pós-Graduação não tem como prerrogativa formar professores, ela vai formar o pesquisador. Como exigência, sobretudo em Programas que exigem o estágio em docência universitária, esse pesquisador acaba apreendendo saberes da docência.

Sendo assim, é através da aprendizagem homológica que os professores em formação vão construindo uma representação, e consequentemente, construindo saberes e vivências, acerca da docência universitária durante o período em que são estudantes. Tal aprendizagem se dá com base na observação sobre o modo como os professores universitários conduzem o processo de ensino e aprendizagem, bem como aprendem, através da experiência e na participação em atividades formativas da Pós-Graduação.

Dito isso, concebemos a ideia da existência de uma formação permanente, no processo de busca de conhecimentos, e da constante formação e construção de novos saberes. Diante do exposto, torna-se imperiosa a condição de continuidade na trajetória profissional, que ocorre em dois movimentos. O primeiro com base na busca por parte destes profissionais de continuar levando em consideração o desejo e a necessidade de uma constante condição de estar num movimento formativo. O segundo movimento ocorre no sentido de que exista uma formação bem consolidada destes docentes, cuja formação contemple de modo integrador os aspectos críticos,

<sup>1</sup> O termo Homologia utilizado neste texto ancora-se nos amplos estudos desenvolvidos pelo professor doutor Fabrício Oliveira da Silva, na pesquisa desenvolvida na tese de doutorado, a qual se intitula "Formação docente no PIBID: Temporalidades, Trajetórias e Constituição Identitária". O conceito de homologia também se ancora nos estudos desenvolvidos por Silva e Alves (2020), artigo publicado pela revista *Exitus*, intitulado: "Contribuição do Pibid para a prática profissional: aprendizagens da docência por homologia na formação inicial".

históricos, reflexivos e, sobretudo, pedagógicos e metodológicos, basilares para se atuar no campo da docência universitária.

No contexto da pesquisa desenvolvida, a problemática se desdobrou a partir das representações dos mestrandos a respeito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana. Portanto, partimos da seguinte questão de pesquisa: Como os mestrandos desenvolvem a aprendizagem da docência universitária por homologia na travessia da Pós-Graduação? O presente estudo, portanto, teve como objetivo geral: Compreender como ocorre a aprendizagem da docência universitária dos mestrandos no lócus do Estágio em Docência no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEFS.

O artigo está dividido em quatro seções, incluindo esta introdução. Na seção dois, tratamos da trama metodológica. Na terceira, seguimos pelas trilhas das análises das narrativas, revelando os achados da pesquisa, mostrando como o estágio se constitui em um espaço de problematização das aprendizagens da docência. Por fim, mas não menos importante, apresentamos as considerações finais.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo é natureza qualitativa, pois se filia a concepções que advogam pela ideia de que o sujeito e a realidade formativa são concebidos como indissociáveis. Nesta lógica, os sentidos são fundantes para a produção de significados, como a própria Minayo (2001) defende, ao considerar que a pesquisa qualitativa se aprofunda no universo de significados das ações e relações humanas.

Por esta trilha reflexiva, elegemos a abordagem (auto)biográfica para o desenvolvimento deste estudo, tendo como dispositivo de produção de informações as entrevistas narrativas, que ocupam um lugar de centralidade do ser, em que os sentidos são fundantes para a produção de significados que o próprio sujeito constrói. As entrevistas ultrapassam a resposta estática e uniforme que segue à risca um roteiro de perguntas, outrossim, não se constituem como uma listagem de acontecimentos da vida de um sujeito; por outro lado, centraliza as descrições de vida, história e passado que regem o acontecer das produções de experiência e de vida. Sobre a natureza e as características das entrevistas narrativas, Souza (2006, p. 91) nos diz que:

As entrevistas narrativas demarcam um espaço onde o sujeito, ao selecionar aspectos da sua existência e tratá-los através da perspectiva oral, organiza suas ideias e potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma autorreflexiva como suporte para a compreensão de sua itinerância vivida [...].

A narrativa instaura-se como um movimento potente de reflexividade formativa, que ajuda os colaboradores a enredarem a própria vida, no processo de abertura para a ressignificação da vida e da docência. Este é um dispositivo que favorece o relacionar de acontecimentos de uma vida, um tempo e sentido que são atribuídos, caracterizando novas experiências. Dessa forma, “As narrativas (auto)biográficas não são, apenas, descrições ou interpretações de acontecimentos pessoais, mas constituem uma ação social por meio da qual o indivíduo retotaliza sua trajetória de vida e sua interação com o social” (Ferrarotti, 1988, p. 78).

Por este motivo, do ponto de vista teórico-metodológico, o estudo ancorou-se na entrevista narrativa por meio da abordagem (auto)biográfica, entendendo-a como um processo de compreensão e interpretação das experiências e narrativas daqueles que compõem a pesquisa. O uso de narrativas (auto)biográficas como fonte e dispositivo de pesquisa assenta-se no pressuposto de que cada indivíduo é capaz de narrar sua própria história e de refletir sobre ela, além de proporcionar a entrada no universo mais subjetivo, o que possibilita uma melhor compreensão do que os move como indivíduos nos processos de sua formação na Pós-Graduação.

Como colaboradores do estudo, participaram cinco pós-graduandos do curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, UEFS. Foram convidados mestrandos com formação em licenciatura, com o componente curricular estágio em Docência concluído e sem vínculo com a docência universitária. Cada participante recebeu o termo de registro livre e esclarecido (RCLE), por meio do qual efetivou seu aceite para participação na pesquisa.

As entrevistas ocorreram de forma individual, com duração média de 42 a 68 minutos. Foram transcritas e apresentadas aos colaboradores para confirmação. A categorização se deu a partir do mapeamento dos sentidos que emergiram em cada narrativa, observando o que era recorrente e o que era singular em cada narrativa. Os nomes dos colaboradores são fictícios com o objetivo de preservar as identidades, conforme preconizou o Comitê de Ética em Pesquisa que aprovou o projeto, do qual a presente pesquisa se originou.

Ao escolhermos trabalhar com narrativas de formação, as compreendemos como lugar da singularidade do ser, logo de uma vida/formação que passa a ser narrada pelo foco do próprio sujeito. Ao falarmos de formação na Pós-Graduação, entendemos que não é um processo acabado, mas que é constituído na travessia formativa que o ser habita a sua formação, através das relações, das trocas e das partilhas com seus pares. Com isso, as narrativas (auto)biográficas foram lidas por meio da análise compreensiva-interpretativa, a fim que pudéssemos compreender melhor como se deu às formações no percurso do mestrado em Educação, bem como das marcas que cada colaborador vai elucidando.

Aqui, as narrativas dos/as participantes da pesquisa se inter cruzam com modos de narrar a experiência, evidenciando compreensões sobre a formação docente que considera as acontecimentos do cotidiano docente, buscando como lastro para a análise dessas narrativas a proposição de um movimento interpretativo-compreensivo. Para Souza (2011, p. 43):

A análise compreensivo-interpretativa das narrativas busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação (Souza, 2011, p. 43).

Desse modo, as narrativas desdobram-se no cuidado com a ética no uso dessas fontes e na elaboração do método de pesquisa, respeitando sua singularidade e a legitimidade de sua voz. Tendo em vista a natureza desse dispositivo, acolhe-se a proposta de análise que é compreender as singularidades das trajetórias, no processo de vida, profissão e formação. Com isso, as narrativas não foram interpretadas e julgadas, mas foram lidas e compreendidas por intermédio do movimento compreensivo interpretativo de produção dos sentidos que o próprio sujeito produz ao narrar.

### **3 APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: Um movimento de formação através das experiências com o outro**

Ao adentrar a Pós-Graduação *stricto sensu*, os estudantes experienciam o movimento de aprender a ser pesquisador, bem como vivenciar no estágio em docência aprendizagens inerentes ao ser professor. A pesquisa é uma alternativa metodológica e se constitui como uma prática pedagógica, que permite o desenvolvimento de referenciais favorecendo aos mestrandos uma melhor apropriação crítica de algumas teorias, principalmente, aquelas às quais eles pesquisam. É uma forma de investigação e de compreensão da sua pesquisa, contribuindo para a conciliação de dois papéis, o de pesquisador e o de docente, nos quais é possível realizar a reflexão da sua práxis pedagógica.

Essa integração teoria e prática, isto é, os saberes docentes e os saberes científicos devem caminhar juntos e na mesma direção, garantindo uma formação plena aos estudantes. No percurso de suas histórias de vida, são as experiências sociais, culturais e acadêmicas que agregam uma gama de conhecimentos à prática docente. Segundo Tardif (2002), não é possível separar a aprendizagem do repertório de vida que cada ser carrega; portanto, “Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem” (Tardif, 2002, p. 265).

A partir dessa compreensão, entendemos que o ser é formado através das experiências de vida. Os estudantes revelam discussões sobre práticas pedagógicas e o modo como vão formando-se professores, movimento este que é atravessado pela experiência com o outro e com a sua prática docente:

Eu não me via enquanto professora dentro da UFES. Então a disciplina, a professora, ela foi extremamente gentil e colocou a gente lá pra frente. Falou assim: “Você consegue, faça que você consegue.” Então eu me senti importante, pertencente também. Porque a gente se sente pertencente quando nos dão oportunidade (Romana, entrevista narrativa, 2024).

A mestranda Romana enfatiza o lugar da relação, da gentileza, do diálogo e da motivação, aspectos estes que agregam confiança ao saber que vem sendo construído. Para a estudante, ser apoiada e incentivada dentro da academia a faz sentir-se importante, pertencente ao lugar da sua formação. Sendo assim, é justamente pelo fato de receber apoio que a mestranda passa a ocupar o lugar de protagonista em sua história. A partir da oportunidade possibilitada pela educadora regente do estágio em docência, ela também percebe que ocupa outros espaços da academia. Trata-se de um movimento por meio do qual a mestranda começa a relacionar-se com didáticas próprias deste campo e a, também, vislumbrar o lugar da docência universitária. Em outro trecho de sua narrativa ela nos afirma que:

Eu falei: Gente, é uma avaliação de pessoas que estão lá dentro. Outro dia eu estava fazendo a avaliação. Eu falei: Nossa! Há pouco tempo eu estava fazendo a avaliação. Agora eu estou ajudando a elaborar uma avaliação para os outros. Então para mim foi bem gratificante fazer a avaliação. Participar também das viagens de campo, das visitas que eles fizeram no museu. E eu me senti mesmo como uma professora da UEFS (Romana, entrevista narrativa, 2024).

A narrativa de Romana evoca um movimento de aprendizagem através de experiências vividas em sua trajetória no estágio em docência. A mestranda revela uma integração entre os conhecimentos teóricos e a prática docente da professora regente e a sua participação na realização de atividades próprias da docência. Esse compilado de experiências possibilitam à estudante uma ampliação do saber pedagógico e didático, o que favorece e solidifica a sua formação, que é constituída através das experiências pessoais. E são estas experiências que a fazem inspirar-se na professora regente para construir seu próprio modo de aprender os saberes da docência universitária, ratificando um processo de aprendizagem por homologia como asseveram Silva e Alves (2020). Destaca-se na narrativa da mestranda a condição de poder participar da avaliação, que marca o nível de desempenho dos estudantes, o que se caracteriza como uma atividade docente a qual a estudante experienciou, o que, de alguma forma, contribuiu para a sua aprendizagem experiencial.

Essa relação coma professora regente mencionada por Romana, de cursar um componente curricular, de conhecer e observar as metodologias de ensino utilizadas pela referida professora, de viver o espaço da sala de aula também como docente, bem como dialogar com os aspectos sociais e culturais, a convidam a fazer reflexões sobre a sua própria formação, em um processo de pensar a sua formação inicial e continuada, agregando os saberes necessários ao exercício da docência. A imersão na sala de aula universitária a faz sentir, aproximar-se do que seja ser professor, estando no contexto de práticas educativas em que a docência acontece.

Romana também evoca que as experiências são atravessadas por diferentes temporalidades e estas envolvem não apenas o tempo, mas, sobretudo, as ações, os eventos ou o estado das coisas, e estas temporalidades favorecem a produção de novas experiências, bem como preconiza Silva (2017, p. 108).

Cada experiência torna-se única para o sujeito, como único é também o tempo de cada um. Essa análise traz à baila o modo de compreender como a docência se efetiva na dimensão subjetiva de cada sujeito. Compreender o ser docente significa compreender como se produz em mim, em diferentes temporalidades, a constituição identitária do ser professor, portanto, a identidade docente.

No entanto, não é apenas no tempo, pois o próprio processo de estágio em docência, vivenciado no Programa, bem como o cotidiano universitário, são elementos que se relacionam e se entrecruzam ao processo de produção identitária. Nesse aspecto, consideramos importante relacionar esta experiência de Romana com uma narrativa expressada por Laura, em que ela

evoca a importância de integrar-se em atividades acadêmicas, no caso das pesquisas dentro da universidade, além de se constituir como uma possibilidade de agregar os seus conhecimentos e de vivenciar o Programa em sua inteireza. Dessa forma, foi inserida em grupos de estudos e pesquisas que Laura desenvolveu o interesse em retornar à universidade.

E as atividades de extensão e PIBID me mantiveram dentro da universidade. Aí com isso eu continuei e participei de atividades tanto em escolas que o grupo, isto é, o núcleo de leitura tinha parceria, como também no próprio núcleo. E aí depois disso, permanecendo nesse espaço, o desejo de voltar para a universidade, meio que aflorou, né, e eu submeti o projeto mais uma vez. E ele foi aprovado (Laura, entrevista narrativa, 2024).

A partir da narrativa de Laura, entende-se que a ação problematizar o conhecimento a partir da experiência do educando é uma grande aliada para sua aprendizagem, isto porque os saberes que vão sendo construídos pelos estudantes são tecidos à luz das experiências, das discussões e dos debates teóricos. Conforme a estudante revelava sua experiência de estágio na graduação, vislumbrava-se um lugar de desejo e motivação, uma aspiração para retomar os seus estudos. O próprio movimento que a estudante revela, quando afirma retomar as ações que foram possibilitadas em sua formação inicial, relacionando o conhecimento produzido previamente entrecruzando-se ao novo conhecimento aguça o pensamento lógico, cria nexos, redes amplas de significados. Assim, em sua narrativa, Laura nos mostra o potencial formativo de sua trajetória no grupo de pesquisa.

O Núcleo de Leitura em Multimeios, ele me aproximou de um repertório que eu não tinha. E isso pra mim foi muito caro porque meio que me recolocou no mundo e eu passei a gerar as coisas de outra forma, né. Foi onde eu tive acesso a Chimamanda, a bell hooks, alguns intelectuais que até então eram desconhecidos por mim. E essas intelectuais, elas trazem discussões muito interessantes justamente na temática da literatura brasileira (Laura, entrevista narrativa, 2024).

Como a mestrandia demarca, acessar e compor grupos de estudos e pesquisas foi basilar para a sua evolução e maturação profissional. Ela ainda relata que foi frequentando os espaços acadêmicos e construindo relações dentro de suas possibilidades, que teve acesso a uma gama de conhecimentos, basilares em sua formação acadêmica. Quando Laura cita referências como bell hooks e Chimamanda, ela nos revela o potencial desses espaços como fonte inesgotável de um conhecimento potente e significativo, que se constrói na relação com o outro, com sua própria trajetória formativa.

Logo, a própria ambiência acadêmica se constitui como uma ponte para acessar o novo, o diferente e ampliar o repertório científico dos estudantes, movimento este que oportunizou e consolidou discussões pertinentes ao mundo acadêmico. Laura não tinha conhecimento de tais autoras e acessar seus estudos foi um ganho significativo em sua história de vida e formação. Como nos diz D'Ávila (p. 59, 2022), "(...) não há uma só educação, mas educações". Isso chama a atenção para uma ideia de que a educação, enquanto uma prática social, se faz presente em âmbitos sociais, estruturais e culturais, desenvolvida por um corpo vasto, enquanto espaço educador.

A participação nestes grupos de estudos solidifica ainda mais suas aprendizagens com os pares, com o meio e com os colegas em franca formação, uma ideia que coloca em evidência a amplitude das ambiências formativas na universidade, em especial nas trajetórias da Pós-Graduação. A relação com autores, obras e referências tem contribuído para aperfeiçoar as práticas e ampliar o conhecimento acadêmico de Laura. Percebe-se, também, que a experiência desloca os estudantes para outro grau de responsabilidade, transcende a ideia de que neste processo, embora singular, seja permeado por experiências e aprendizagens diversas.

Os colaboradores foram demarcando, em suas falas, a importância de ocupar o lugar da Pós-Graduação enquanto desejo de aprimorar os saberes e ampliar a sua formação inicial; os sujeitos elencaram a dimensão que a universidade pública tem de grande prestígio social. Embora também seja notório que há uma compreensão por parte dos estudantes de mestrado, de que o componente curricular não é suficiente para formá-los criticamente docentes reflexivos, ela se constitui, nesse sentido, como uma oportunidade que une a pesquisa, o estudo crítico e teórico, ainda que careça de aprofundamentos em muitos aspectos.

Entende-se que o espaço entre a “escrita da dissertação” e a frágil articulação com o curso de Pós-Graduação foram as principais lacunas ressaltadas. Entendemos que a construção do “ser professor” é um processo contínuo, dinâmico, cheio de incertezas, desafios, mas também repleto de muitos aprendizados. Como parte desse processo, é essencial que as experiências formativas contribuam para a compreensão de que ser professor é ser intelectual, entendendo o modo como o professor concebe o conhecer, o fazer, o ensinar e o aprender.

Na perspectiva de Rodrigues, o estágio como um locus de aprendizagem foi uma oportunidade vivenciada e que lhe abriu novos caminhos a serem trilhados, sobretudo, pelo fato de ter oportunidade de experimentar a possibilidade de tecer a reflexão sobre a base teórica e a prática, articulando-as em um processo contínuo de aprendizagens.

Olha, o estágio tem sido uma coisa muito positiva, mas o que eu quero dizer é o seguinte, o estágio, eu acho que o que está acontecendo com relação ao estágio em docência é uma abertura de portas, né? Eu poderia dizer assim, porque eu não esperava vivenciar essa experiência assim tão rápido, de maneira rápida, e também ter a oportunidade de colocar em prática o que eu estou trabalhando, buscando no projeto da minha pesquisa (Rodrigues, entrevista narrativa, 2024).

Segundo o que concebe Rodrigues, a aprendizagem da docência se dá no transcurso do período em que os estudantes estão inseridos na Pós-Graduação e, principalmente, no estágio em docência, em que a aprendizagem se desloca entre idas, vindas, escritas, releituras e articulação dos saberes da profissão docente. Particularmente no momento do estágio em docência, muitas aprendizagens vão sendo colocadas em questão, pois, em sua concepção a construção do “ser professor universitário” surge através das experiências no mestrado. Entretanto é sempre interessante demarcar que a formação de professores se consolida para além de experiências logradas em espaços formativos como o do estágio.

De modo similar, a narrativa de Teresa coaduna com a do mestrando Rodrigues, uma vez que Teresa revela que o estágio a inspirou. Segundo sua narrativa, ela nos diz que:

Eu me senti muito inspirada pelo processo. Entretanto, para outros estudantes, eu não sei se eles teriam essa mesma vivência, porque eu acho que vai muito de com quem você faz esse estágio. E eu acho que depende muito, eu acho que o fator principal é esse, com quem você faz. Eu não diria que o estágio dá conta 100%. Entretanto, a minha experiência me possibilitou, me senti sim motivada e a tomar gosto pela profissão (Teresa, entrevista narrativa, 2024).

Nesse cenário, duas categorias se fazem presentes na reflexão de Teresa; a primeira relacionada a sua relação com o estágio e com o professor que ministra a disciplina; e a outra pela inspiração que constrói no processo. Desse modo, percebemos que, embora o estágio seja considerado um importante ciclo de aprendizagem, a estudante considera que ele não é suficiente para dar conta de todas as demandas, principalmente pelo fato de que nem todos os estudantes vivenciam boas experiências com os professores universitários.

Entretanto, os estudantes evidenciam que o estágio, por si só, não possibilita suprir todas as demandas acadêmicas; envolvendo formação, pesquisa e extensão. As experiências de estágio supervisionado e as trocas com professores do curso foram basilares e indispensáveis para a formação dos estudantes. Sendo assim, defende-se que este processo formativo busque o diálogo com mestrandos sobre aquilo que vivem na sua relação com o estágio e com a prática que desenvolveu.

Outra forte categoria que surge em seu trecho é o fato da inspiração e da inclinação para a docência universitária. A narrativa nos revela que o professor contribuiu para aflorar esse desejo pela profissão, ou seja, a maneira como é construída e mantida essa relação influencia no processo da constituição docente. Tal análise encontra respaldo na compreensão de Silva (2017, p.169), que tratando da formação na ambiência educativa nos diz que:

A vivência e a experiência produzidas no ambiente escolar são elementos basilares para que o sujeito se reconheça em um processo relacional em que a identidade vai ganhando sentido para si mesmo, sobretudo pela relação com o outro.

Nesse contexto, compreende-se que o processo de interação com os docentes, a experiência com o estágio e a convivência com o ambiente universitário validam uma aprendizagem significativa. É através desse locus, que emerge uma postura ativa e protagonista dos mestrados. É nessa linha de raciocínio, que Tereza tece suas reflexões em torno do Estágio. Segundo ela, a docência foi motivada pela relação com o outro. Em sua narrativa, assim ela nos diz:

Primeiro porque eu visualizei alguém que estava sempre motivada e alguém que plantou em mim essa semente. Mas eu não diria que no geral é o suficiente para todo mundo, porque varia de experiência. O tempo passa muito rápido, apesar de ser um semestre. Então, acaba sendo muito curto, mas é isso. Depende da intencionalidade, eu acho, de como essa pessoa te orienta no processo. Eu não vou dizer que eu estou 100%, mas eu acredito nessa formação que é continuada mesmo, sabe? E nesse movimento que você fala assim, que varia muito de com quem você faz (Teresa, entrevista narrativa, 2024).

Em termos finais, compreende-se que, ao relacionar-se com os docentes universitários, se estabelece uma colaboração mútua, visto que é através da experiência que o mestrando constrói possibilidades de aprendizados significativos. Aprender com o outro também significa observar as práticas do outro e, nesse viés, realizar uma autorreflexão a respeito de como tais práticas imprimem sentido à relação com o outro na formação docente. Em meio à aprendizagem por homologia, os mestrados aprendem pela relação e forma-se uma autonomia e reflexividade indispensáveis a prática docente na universidade.

No contexto da Pós-Graduação, professores em formação e professores com maior experiência se entrecruzam na tríade do ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, muitas experiências vão sendo construídas e solidificadas, como é o caso da experiência de Isis que revela o seu percurso no programa de Pós-Graduação.

A estudante demarca a sua relação com os docentes universitários, construída de forma ética e pelo respeito mútuo. Isis revela um perfil de docente comprometido com a ética e a individualidade de cada ser, pois ela enfatiza os desafios, dificuldades e singularidades dos estudantes, aspectos estes levados em consideração pelo docente que ela menciona.

Eu acho que o que eu levo de aprendizagem dele é justamente isso assim, olhar para cada estudante dentro da sua individualidade e também saber como lidar com a turma, porque a gente sabe que a turma é heterogênea. São vários alunos e com suas singularidades e cada um tem suas dificuldades, cada um tem sua vida, suas dificuldades e eu acho que ele sabia trabalhar muito bem isso com a turma, ele sabia remanejar muito bem (Isis, entrevista narrativa, 2024).

Nesse sentido, Silva e Rios (2021) ratificam a ideia de que a profissão docente vai sendo tecida no exercício das relações e da produção de saberes.

No contexto da docência universitária, a profissão docente é desenvolvida no exercício diário das relações que o professor constrói consigo mesmo, na produção de saberes educativos, bem como na relação com os sujeitos com quem interage no processo formativo, tendo em vista os sentidos da formação desenvolvida no cotidiano da universidade (Silva; Rios, 2021, p. 3).

Do mesmo modo, Isis também revela uma aprendizagem por homologia, no modo como ela compreende a aprendizagem, o que enfatiza a relevância do estudante de mestrado cursar o estágio em docência. No transcurso do tempo, Isis desenvolve com base na relação com o professor universitário, modos próprios de fazer a docência e se constituir docente. A relação positiva entre professores em formação e professores mais experientes reverbera aprendizagens sólidas e inspiradoras, pois o modo da referida docente atuar, olhar para os estudantes, adequar a metodologia de ensino às singularidades dos integrantes de uma turma faz toda a diferença. Silva e Rios (2021) afirmam que:

Assim sendo, torna-se vital que os docentes valorizem e reflitam sobre a própria profissão, buscando, nisso, desenvolvimento de atitudes que ressignifiquem a ação cotidiana do ensinar e do aprender. São por meio de atitudes



efetivas que o docente desenvolve experiências na profissão, buscando ressignificar os sentidos do seu fazer (Silva; Rios, 2021, p. 3).

Em outro momento, Isis retoma a relação com docentes universitários e volta a mencionar a importância de uma relação respeitosa e de acolhimento. A estudante menciona muitas vezes o diferencial em sua relação com o docente universitário, o modo respeitoso de tecer opiniões, estabelecer diálogos, participar de modo ativo no percurso do seu estágio; o modo como ela vivenciou tal experiência a marcou profundamente.

Esse professor é um professor muito comunicativo, é um professor muito humano e eu acredito que isso facilitou muito a relação, porque ele me deixava muito à vontade, não só para dar opiniões sobre o próprio planejamento dele, mas também por me deixar à par sobre o que ele estava querendo abordar com a turma, o que ele queria trazer. Então acho que essa relação de comunicação positiva, essa boa recepção e essa, não quero dizer amorosidade no sentido afetivo, mas no sentido de acolhimento, eu me senti muito acolhida por ele (Isis, entrevista narrativa, 2024).

Assim, percebemos que, quando Isis menciona a sua formação, ela elenca fatores indissociáveis do ensino e da aprendizagem, um conjunto de valores e princípios que contribuíram para sua formação, sobretudo por receber apoio, incentivo e muito acolhimento.

De modo similar, Teresa compartilha sua experiência de modo muito próximo à experiência de Isis, sobretudo a respeito do seu movimento formativo. Ela elenca pontos interessantes sobre o modo como vai construindo sua aprendizagem. Por meio de sua narrativa, evidenciamos que a relação estabelecida entre a estudante e o docente universitário foi construída de modo confortável e positivo, o que agregou conhecimento e aprendizagens.

Imersa no estágio em docência, a estudante evidencia que, para além de estar na sala de aula junto ao educador, sua atuação no estágio em docência foi uma experiência positiva, o que a inspirou a almejar a docência universitária, cuja expectativa é de produzir saberes e competências específicos relativos a essa docência.

E a minha relação foi positiva nesse sentido, porque eu me senti pertencente àquela dinâmica. Me senti confortável e consegui me visualizar enquanto futura docente universitária. Principalmente, eu me senti muito pertencente por conta do que me foi possibilitado, né? Eu não estava lá na sala à parte. Eu estava fazendo parte de um movimento. Eu estava inserida em toda uma dinâmica (Teresa, entrevista narrativa, 2024).

A estudante fala sobre a inspiração pela prática do outro, inspiração esta tecida através da relação, da convivência e das partilhas que ocorreram no interior do curso de Pós-Graduação. Quando Teresa menciona sobre a prática do outro a inspirar, ela vai ao encontro da base teórica deste estudo, que evidencia que a docência é construída pouco a pouco, como uma manta que é tecida fio a fio. Construída através do pensar, fazer, refletir, observar e tecer os fios da sua jornada.

Não é necessário muito para perceber que a aprendizagem da docência se mistura/entrelaça com a experiência vivida em sua inteireza, através das relações, trocas, partilhas afetuosas e éticas entre professores em formação e professores mais experientes. Desse modo, fazendo relação com os pressupostos do ensinar/aprender de Cristina d'Ávila, temos que:

Imaginar está para além de observar tão simplesmente. Imaginar depende de contemplar, pensar e sonhar, ou fruir. O ensinar/aprender na Didática Sensível permite esse movimento da fruição à imaginação, à ressignificação de conceitos a sua recriação - o momento de pôr em prática os conhecimentos não como uma repetição de modelo, mas como exercício da autoria (D'Ávila, 2022, p. 103).

Sendo assim, a convivência, a relação e a parceria fez bem e contribuíram para a aprendizagem de Teresa. Em um outro trecho de sua narrativa, ela nos revela sobre a inspiração que construiu pela relação com o outro. Nesta dinâmica reflexiva, ela nos diz que:

E isso me fez com que eu me inspirasse, é claro, na prática de quem eu convivi, né? Então, a gente aprende muito visualizando o processo docente. A gente tanto aprende como a gente traz para a gente o que a gente gostaria de acrescentar na nossa identidade, como aquilo também que eu não gostaria de fazer. Então, esse espaço me permitiu isso (Teresa, entrevista narrativa, 2024).

À vista disso, a sua identidade foi se construindo por meio de experiências e do seu próprio filtro de capturar o que deseja realizar, com que compactua, bem como com práticas que ela não gostaria de ter. Uma aprendizagem por homologia tecida em sua inteireza. Não a repetição do que foi visto, mas a forma construída de saberes evocados na relação com o outro, que abre caminho para se pensar outras maneiras de ser docente e de produzir didáticas insurgentes. E isso se constrói na inspiração da prática do outro.

Em concordância, Isis revela que, no período do estágio, desenvolveu aprendizagens relacionais, observando e atuando de forma direta na dinâmica desenvolvida na sala de aula. Em um trecho de sua narrativa, ela preconiza que:

Ao mesmo tempo ali daquele estágio, eu aprendi muito, todos os conceitos, e também aprendi como é que o professor fazia todo aquele manejo, além do planejamento de aula, como é que o professor fazia para puxar a turma, para fazer a turma discutir, quais os temas, quais eram os questionamentos que ele fazia, com que finalidade ele fazia aqueles questionamentos, as reflexões... Porque às vezes a gente pensa que vem do nada, mas não vem do nada, eu acho que o professor tem um objetivo que é fazer com que o aluno chegue aquela reflexão, aquele questionamento através do tema. Então foi uma experiência muito enriquecedora nesse sentido, em vários sentidos na verdade. Muito bacana! (Isis, entrevista narrativa, 2024).

Nessa seara, evocamos os pressupostos de Nóvoa (2009) para evidenciar as tessituras da fala da estudante Isis. Em sua transição, ela afirma inspirar-se no outro, na didática e na forma de ensinar para, então, constituir-se docente. Para além dos conceitos, ela conseguiu aprender o sentido da formação e da profissão do docente. Para Nóvoa (2009, p. 30):

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão.

Considerando o que preconiza Nóvoa (2009), bem como Silva (2017), a profissão docente vai sendo constituída pelo movimento que os estudantes trilham, constituindo os saberes da profissão no percurso das relações, práticas, reflexões e do próprio diálogo que se instaura nas trocas. Nóvoa (2009) enfoca o sábio argumento de aperfeiçoar o fazer docente, um caminho trilhado e constituído para além de uma formação inicial.

Em vista disso, entendemos que a possibilidade de acessar a relação dialógica permitiu à mestrandia um arcabouço de saberes relacionados ao fazer docente. Por meio da relação com o professor da disciplina com quem ela realizou o estágio, a estudante tem a oportunidade de produzir os saberes teóricos e práticos da docência, bem como estabelece as relações que se evidenciam nas práticas cotidianas do constituir-se docente.

Primeiro porque era uma figura nova para mim e eu estava tentando me adaptar nesse processo. Depois que a gente começou a dividir, de fato, a sala de aula, os nossos laços se estreitaram de fato, né? Porque eu passei a vê-la com mais frequência. E o fato dela também ter me mostrado, na verdade, a personalidade, a figura dela docente com os universitários, também me fez criar esse vínculo e esse laço (Teresa, entrevista narrativa, 2024).

Para a estudante, o fato de realizar o estágio com a sua orientadora de mestrado alterou completamente sua relação com a educadora. O que antes talvez parecesse uma relação burocrática e pontual, passou a ter uma nova configuração, como ela mesma afirma, uma relação de dividir a sala de aula. Assim, tal experiência possibilitou à estudante entrar numa seara de

envolvimento, cooperação, vínculo e respeito mútuo. As portas do estágio contribuíram para que esse processo criasse uma relação de reciprocidade e de trocas de conhecimento.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo possibilitou concluir, a partir das narrativas apresentadas, que o componente curricular Estágio Docência é um importante locus para a formação do docente universitário, espaço em que os estudantes dialogam com a pesquisa e os saberes necessários à prática docente. No entanto, entende-se, com base nos achados dessa pesquisa, que ainda é inexistente uma formação específica para lidar com a formação de docentes universitários.

Deste modo, uma possibilidade para potencializar a formação dos docentes universitários, seria a inserção no currículo do Programa de componente voltado a formação pedagógica do professor pesquisador. Tal possibilidade implica em ampliação de carga horária no que se refere ao desenvolvimento de saberes docentes da ambiência universitária em cursos de Pós-Graduação em Educação. De outro modo, a implementação de diretrizes para reformulação curricular do Estágio Docente, também poderia agregar na formação do mestrando, contribuindo para o seu saber docente, logrando aprendizagens e consolidando a identidade profissional.

Mesmo com toda a problemática que envolve a formação do docente universitário, constatamos que há uma valorização pelo Estágio em Docência, pois é no decorrer do estágio que são estabelecidas relações de troca, parceria e colaboração com professores universitários, o que leva os mestrandos a uma grande aspiração pela Docência Universitária. Entretanto, vale frisar que, há uma necessidade de uma reflexão permanente sobre o modo como o Estágio é estruturado e implementado, tendo em vista a busca pela melhoria da qualidade do ensino.

Desse modo, entendendo que a atividade do estágio perpassa pela formação e pela pesquisa, seria desejável que os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* dedicassem suas ações para trabalhar com equidade tanto a formação do pesquisador quanto a do professor, estabelecendo um equilíbrio nos estudos específicos, na pesquisa e, também, na formação daqueles que lidam com a formação docente.

Quanto às dificuldades enfrentadas pelos pós-graduandos na vivência do estágio docente, percebemos, através dos depoimentos, os seguintes impasses: a) ausência de uma formação mais específica para a formação da docência universitária, posto que a falta dessa articulação desencadeia em um estágio mais burocrático e menos colaborativo com a formação de futuros professores da Educação Superior; b) grande parte dos mestrandos revelam o curto período em que é realizado o estágio, enfatizando assim que a carga horária do componente é insuficiente para lograr as aprendizagens; c) problemas de ordem curricular relativos a experiência do estágio e d) dificuldade em autorregular-se nos processos mais autorais e autônomos, a exemplo do período que não cursam mais as disciplinas.

Ademais, os estudantes elencaram uma série de contribuições do estágio, o que tem demonstrado ser este um locus formativo importante. Dentre alguns aspectos, os estudantes destacam: a) possibilidade de relacionar-se com professores mais experientes e aprender com eles; b) participar da dinâmica da sala de aula universitária, envolvendo-se em atribuições didáticas com os docentes universitários; c) a amplitude dos saberes docentes através das experiências com o movimento da orientação; d) a capacidade de identificar as lacunas em seu processo formativo com o apoio dos orientadores; e) a motivação e o interesse pela docência universitária.

Sendo assim, várias considerações foram tecidas a respeito do estágio e o modelo que mais se destaca neste estudo é o estágio integral, em que foi elencado com equidade pelos colaboradores, que enfatizaram que ele é vivenciado por uma relação positiva, afetiva e dialógica, de modo integral. Ficou evidente que os estudantes participaram de todo o movimento no percurso do estágio, contribuindo com os docentes nos processos de organização da didática, das estratégias e de novas metodologias, bem como participando do processo de avaliação, de modo que os estudantes se sentiram parte integrante e ativa de todo o processo formativo.

Não podemos deixar de enfocar e refletir que a formação da docência universitária pode iniciar na Pós-Graduação *stricto sensu* - Mestrado e Doutorado. Todavia, percebemos que essa formação pode se estender durante toda a carreira docente e, dessa forma, acontecer através das experiências dos sujeitos e de suas próprias histórias de vida. Assim como foi relatado neste estudo, a experiência nos forma e é aquilo que nos acontece, seja pela relação estabelecida, seja pelas contribuições do universo ao nosso redor, portanto, essa formação também pode ser

lograda nas participações em eventos, nas leituras de referenciais teóricos, nas relações que são estabelecidas com o outro, aspectos estes que contribuem para a formação docente.

## REFERÊNCIAS

CUNHA, Maria Isabel. A docência como ação complexa. *In*: CUNHA, Maria Isabel (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara. São Paulo: Junqueira & Marin. 2010.

D'ÁVILA, Cristina. **Didática sensível**: contribuição para a Didática na Educação Superior. São Paulo: Cortez, 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.  
PINEAU, Gaston. A formação no decurso de vida: entre a hétero e a ecoformação. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 64-77.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1996.

SILVA, Fabrício Oliveira da. Formação docente no PIBID: **Temporalidades, Trajetórias e Constituição Identitária**. 2017. 220f. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade –PPGEduC -Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia, 2017.

SILVA, Fabrício Oliveira da; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Aprendizagem experiencial da iniciação à docência no PIBID. **Práxis Educativa** (UEPG. Online), Ponta Grossa-PR, v. 13, p. 202-218, 2018. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10958/209209209734>Acesso em: 10 abr. 2023.

SILVA, Fabrício Oliveira da; ALVES, Ingrid da Silva. Contribuição do PIBID para a prática profissional: aprendizagens da docência por homologia na formação inicial. **Revista Exitus**, [s. l.], v. 10, n. 1, 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.) **Tempos, Narrativas e Ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu. Clementino. **Territórios das escritas do eu**: pensar a profissão – narrar a vida. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011a.

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

---

i Sobre os autores:

**Fabrício Oliveira da Silva** (<https://orcid.org/0000-0002-7962-7222>)

Pós-doutor e Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB (2017). Mestre em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (2003). Especialista em Gestão de Pessoas com ênfase em Competências no setor público pela Universidade Federal da Bahia - UFBA (2019). É Professor Adjunto da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, lotado no Departamento de Educação. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da UEFS. Diretor do Departamento de Educação - DEDU/UEFS. Líder e Professor pesquisador do Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica ? DIVERSO. Líder e Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária - NEPPU da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS. Coordenador de Área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID (2010-2014). Membro da Rede de Formação Docente: Narrativas e Experiências - (Rede Formad/Brasil), vinculada a Red de Formación Docente y Narrativa (Argentina). Pesquisador do Fórum Nacional de Pesquisa Narrativa. É membro do GT 4 - Didática da Associação Nacional de Pesquisadores da Educação

- ANPEd. Membro da Associação Nacional de Didática e Prática de Ensino - ANDIPE. Membro do Conselho Municipal de Educação de Feira de Santana - CME. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Superior (graduação e pós-graduação), atuando como professor e pesquisador nos seguintes temas: formação do educador, identidade docente, didática, leitura e produção textual, pesquisa em educação, docência universitária e na Educação Básica. Desenvolve estudos com narrativas nas perspectivas metodológicas da (auto)biografia, pesquisa narrativa e Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas.

**Lécia Carneiro de Oliveira** (<https://orcid.org/0000-0003-1921-8694>)

Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS. (2025) Pós-Graduada em Alfabetização e Letramento - FAT. (2024). Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS (2022). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/PROGRAD/UEFS (2019-2020). Bolsista do Programa de Iniciação Científica - FAPESB/UEFS - (2020-2021). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (NEPPU).

**Como citar este artigo:**

SILVA, Fabrício Oliveira da; OLIVEIRA, Lécia Carneiro. Narrativas de mestrandos em educação sobre as aprendizagens logradas no estágio em docência. **Revista Educação Cultura e Sociedade**. vol. 15, n. 3, p. 97-109, 34ª Edição, 2025. <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs>.

**Revista Educação, Cultura e Sociedade** é uma  
publicação da Universidade do Estado de Mato  
Grosso, Brasil, iniciada em 2011  
e avaliada pela CAPES.

**Indexadores:** DOAJ – REDIB – LATINDEX – LATINREV –  
DIADORIM –SUMARIOS.ORG – PERIÓDICOS CAPES –  
GOOGLE SCHOLAR