

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO⁹⁷

Eixo 2 – Formação e Desenvolvimento Profissional

Weverlin Ferreira Brizola⁹⁸

Bruna Luciana Valle⁹⁹

Resumo

Este relato de experiência aborda o estágio de docência realizado no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, compreendendo-o como espaço de formação para a docência na educação superior. Parte-se da questão de como planejar, acompanhar e desenvolver atividades em disciplinas de graduação contribui para a constituição docente do pós-graduando. Objetiva-se analisar as experiências formativas vivenciadas por duas doutorandas, considerando as relações entre formação, planejamento, mediação pedagógica e reflexão sobre a prática. As experiências evidenciam que o estágio amplia saberes, ressignifica trajetórias e fortalece a compreensão da docência como processo contínuo e colaborativo.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional docente; Ensino superior; Formação docente; Prática pedagógica.

Como se aprende a ser professora na educação superior?

A formação desenvolvida na pós-graduação *stricto sensu* está estreitamente relacionada à produção do conhecimento científico e à constituição do pesquisador. Entretanto, a trajetória profissional de mestres e doutores também pode envolver a atuação docente na educação superior, o que suscita uma questão que orienta este relato: como se aprende a ser professora na educação superior? Essa pergunta torna-se particularmente relevante quando se considera o estágio de docência não apenas como requisito acadêmico ou oportunidade pontual de ministrar aulas na graduação, mas como experiência inserida em um processo mais amplo de formação e desenvolvimento profissional docente.

Marcelo Garcia (1999) compreende a formação de professores como um processo contínuo, não restrito a momentos isolados nem encerrado com a conclusão de determinado nível formativo. Essa perspectiva permite considerar que ingressar em um curso de doutorado, possuir experiência na Educação Básica ou acumular conhecimentos relacionados à pesquisa não significa estar previamente formado para todas as situações da docência universitária. A formação ocorre ao longo da trajetória e se reconfigura diante dos diferentes contextos, sujeitos e demandas profissionais.

As duas autoras deste relato são doutorandas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/Faed/UFMS), ingressantes em 2025, graduadas em Pedagogia e com experiências anteriores como professoras da Educação Básica. Na condição de bolsistas, o estágio de docência constituiu não apenas um

⁹⁷ O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (Processo nº 190661/2025-9) e apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001.

⁹⁸ Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/Faed/UFMS). Bolsista CNPq PIBPG/25. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf), vinculado ao projeto “Relações educativas na perspectiva dos atores educacionais: tecendo narrativas de crianças e docentes em formação”. E-mail: weverlinfb@gmail.com.

⁹⁹ Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/Faed/UFMS). Bolsista Capes pelo Projeto de pesquisa “Políticas afirmativas na pós-graduação *stricto sensu* em educação: acesso, permanência e titulação”. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas de Educação Superior – Mariluce Bittar (GEPPES/MB) E-mail: brunalucianavalle@gmail.com.

componente curricular obrigatório de sua formação, mas também uma oportunidade de aproximação sistemática com a docência na educação superior, articulando as dimensões da pesquisa, do ensino e da formação profissional. Embora desenvolvam pesquisas em linhas distintas do Programa e tenham realizado o estágio de docência em disciplinas diferentes do curso de Pedagogia integral, no primeiro semestre de 2026, suas trajetórias apresentam um ponto de convergência: ambas chegaram ao estágio não como sujeitos que vivenciavam pela primeira vez a docência, mas como professoras que precisaram ressignificar seus saberes diante de outro contexto de atuação: a formação inicial de futuros professores.

Weverlin, bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), realizou seu estágio na disciplina Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, ministrada no sétimo semestre do curso de Pedagogia, enquanto Bruna, bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo Projeto de pesquisa “Políticas afirmativas na pós-graduação *stricto sensu* em educação: acesso, permanência e titulação”, desenvolveu sua experiência principalmente na disciplina Educação Especial, ministrada no quinto semestre, e em atividades relacionadas ao núcleo de aprofundamento nessa área. As especificidades das disciplinas, das professoras responsáveis, das turmas e das experiências anteriores de cada uma produziram modos distintos de vivenciar o estágio, sem retirar aquilo que as aproxima: a descoberta de que ocupar temporariamente um lugar na formação de futuros professores também implicava continuar aprendendo a própria docência.

Nesse sentido, a relevância deste relato reside na possibilidade de compreender o estágio de docência como experiência formativa atravessada pelo encontro entre os conhecimentos construídos na pós-graduação, os saberes provenientes da Educação Básica, as experiências biográficas das pós-graduandas e os desafios concretos da formação inicial de professores. Ao mesmo tempo, o relato permite refletir sobre um dos principais dispositivos formativos previstos para bolsistas da pós-graduação, compreendendo como essa experiência extrapola o cumprimento de uma exigência institucional e se configura como espaço de desenvolvimento profissional docente. Objetiva-se, assim, analisar as experiências formativas vivenciadas pelas autoras durante o estágio de docência na pós-graduação, buscando compreender aproximações e distinções entre suas trajetórias e as aprendizagens produzidas nos processos de observação, planejamento, participação e regência em disciplinas da graduação.

A produção das narrativas que fundamentam este relato foi organizada em quatro etapas articuladas: inicialmente, realizou-se uma conversa gravada entre as autoras, conduzida por Weverlin com Bruna, a partir da questão mobilizadora “como é/está sendo lecionar?”; em seguida, procedeu-se à transcrição da entrevista; posteriormente, realizou-se a leitura da narrativa de Bruna em diálogo com o memorial de Weverlin, produzido como componente avaliativo da disciplina “Formação e Profissionalização Docente”, cursada no primeiro semestre de 2026; por fim, foram identificadas aproximações e distinções entre as experiências narradas, o que subsidiou a análise e a estruturação do presente relato de experiência.

O estágio de docência como espaço de formação

No âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, o estágio de docência constitui uma atividade prevista para bolsistas, sendo concebido como um dos mecanismos destinados à preparação para a docência na educação superior. Embora sua previsão normativa esteja associada às exigências do programa de bolsas, sua realização ultrapassa o cumprimento de um requisito institucional, configurando-se como espaço privilegiado para a articulação entre pesquisa, ensino e desenvolvimento profissional docente.

Compreender o estágio de docência somente como oportunidade para que o pós-graduando ministre determinada quantidade de aulas reduziria significativamente suas potencialidades

formativas. A docência não começa no momento em que o professor se coloca diante de uma turma para expor determinado conteúdo. Ela envolve planejamento, estudo, observação dos sujeitos, compreensão do contexto institucional, interação com outros professores, escolhas metodológicas, tomada de decisões e reflexão sobre aquilo que ocorre antes, durante e depois da aula.

Nessa perspectiva, Nóvoa (1992) destaca que a formação não se constrói simplesmente pela acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas exige um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente da identidade profissional. O estágio de docência pode ser compreendido nesse movimento quando não se restringe à execução de uma atividade prescrita, mas coloca o pós-graduando diante da possibilidade de observar, participar, ensinar e, simultaneamente, interrogar sua própria constituição docente.

As narrativas evidenciam essa dimensão processual. Ambas já haviam vivenciado a docência na Educação Básica antes de realizarem o estágio na pós-graduação. Entretanto, essa experiência anterior não eliminou a necessidade de aprender diante do novo contexto. Weverlin sintetiza esse deslocamento ao afirmar: “Não estava aprendendo a ensinar pela primeira vez, mas entrando em outro nível e contexto de docência.”

Essa percepção permite estabelecer uma distinção importante entre possuir experiências docentes e estar preparado previamente para qualquer contexto de docência. Os saberes construídos na Educação Básica não desaparecem quando o professor ingressa na educação superior; eles passam a integrar um repertório que poderá ser mobilizado, questionado e ressignificado diante de novos sujeitos e situações.

Tardif (2002) contribui para compreender esse movimento ao conceber os saberes docentes como plurais, temporais e provenientes de diferentes fontes. Os professores constroem seus saberes por meio da formação, da experiência profissional, das relações com outros sujeitos, das instituições em que atuam e de sua própria trajetória de vida. Assim, a experiência anterior das duas pós-graduandas não pode ser interpretada como uma preparação completa para a docência universitária, mas como parte de um repertório que se reorganiza diante da experiência na educação superior.

Essa questão também aparece na narrativa de Bruna quando ela compara suas diferentes experiências: “Eu tenho mais liberdade e, ao mesmo tempo, eu tenho mais consciência.” A afirmação sugere uma mudança na maneira de ocupar o lugar docente. A liberdade mencionada não significa ausência de responsabilidades, mas parece estar relacionada a uma maior compreensão das escolhas pedagógicas e do próprio papel assumido no processo de ensino. Nesse sentido, o estágio evidencia um amadurecimento profissional que não decorre exclusivamente da passagem do tempo, mas da articulação entre experiências anteriores, formação acadêmica e novos desafios.

Imbernón (2011) ressalta que a formação docente precisa favorecer a capacidade de refletir sobre situações problemáticas contextualizadas, uma vez que a profissão não pode ser reduzida à aplicação de soluções universais. Essa compreensão aproxima-se das duas narrativas: ambas chegaram ao estágio com uma base construída anteriormente, mas precisaram interpretá-la diante de um novo contexto formativo.

Apesar das aproximações entre as trajetórias, as narrativas de Bruna e Weverlin revelam experiências distintas quanto ao modo como cada uma percebeu sua inserção na docência da educação superior.

Na narrativa de Bruna, uma das distinções mais evidentes aparece na comparação entre o trabalho com crianças na Educação Básica e a experiência com estudantes adultos na graduação. Ao refletir sobre essa transição, ela afirma: “Eu acho que o estágio na graduação, para mim, é mais fácil porque eu estou lidando com adultos.” Essa percepção não significa necessariamente que a docência universitária seja objetivamente “mais fácil”, mas revela como Bruna interpretou a experiência a partir de seu próprio percurso profissional. Na Educação Básica, sua atuação estava atravessada por uma multiplicidade de demandas simultâneas relacionadas ao cuidado, à organização do cotidiano, à

heterogeneidade das crianças e à necessidade constante de reorganizar as atividades. Na educação superior, embora permanecessem desafios relacionados à aprendizagem, ela identificou maior previsibilidade e delimitação dos conteúdos.

Essa distinção aparece novamente quando afirma: “O conteúdo é muito mais específico, você sabe exatamente qual tópico, de qual conteúdo deve ser trabalhado.” A experiência de Bruna estava relacionada particularmente ao campo da Educação Especial, o que fez com que sua regência se organizasse a partir de conteúdos previamente delimitados dentro de uma disciplina já estruturada pela professora responsável. Diferentemente da condição de professora regente na Educação Básica, ela não precisava construir a totalidade do percurso curricular daquele grupo.

Ao mesmo tempo, a delimitação temática não eliminou a preocupação com os estudantes. Bruna afirma ter percebido que: “cada pessoa aprende de uma forma.” Esse reconhecimento estabelece uma importante aproximação com sua experiência anterior como professora da Educação Básica. Embora os sujeitos e os contextos fossem diferentes, permaneceu a necessidade de observar como os estudantes se relacionavam com o conhecimento e de mobilizar diferentes formas de mediação.

Tardif e Lessard (2005) ajudam a compreender essa permanência ao caracterizarem a docência como um trabalho interativo realizado com seres humanos. Independentemente do nível educacional, ensinar implica relação com outros sujeitos, cujas respostas não podem ser completamente previstas ou controladas. A distinção entre crianças e adultos modifica as formas dessa interação, mas não elimina sua centralidade.

Weverlin, por sua vez, inicia sua reflexão a partir de outra questão. Sua preocupação não se concentrou inicialmente na diferença etária entre os públicos, mas no que poderia mobilizar de sua trajetória anterior para participar da formação de futuros professores: “O que, daquilo que eu havia aprendido sendo professora de crianças, poderia contribuir para a formação de futuros professores?”

A pergunta evidencia uma tensão formativa importante. Não se tratava simplesmente de transferir para os acadêmicos da Pedagogia aquilo que havia funcionado em sua sala de Educação Infantil. O desafio consistia em transformar a experiência em objeto de reflexão, evitando convertê-la em prescrição.

Essa questão aproxima-se da análise desenvolvida por Brizola e Sousa (2023, p. 753), ao afirmarem que um dos desafios da formação inicial consiste em compreender que seu papel não é “[...] preparar, instrumentalizar ou dar respostas para os futuros professores sobre o que fazer e como agir em toda e qualquer realidade”. A formação deve favorecer a construção de referenciais que possibilitem interpretar e problematizar diferentes contextos.

Essa compreensão também aparece diretamente na narrativa de Bruna quando questionada se sua experiência anterior a “autorizaria” a dizer aos graduandos “como fazer” a docência: “Eu não acho que a docência seja nessa perspectiva de ‘eu vou te falar como fazer’.” E complementa: “Não tem um ‘ser’ professor.”

Esse excerto constitui um dos principais pontos de aproximação conceitual entre as duas narrativas. Tanto Bruna quanto Weverlin parecem afastar-se de uma concepção de formação fundada na transmissão de modelos prontos. A experiência profissional anterior pode compor a formação dos futuros professores na medida em que é compartilhada, problematizada e colocada em diálogo com conhecimentos teóricos, mas não como receita a ser reproduzida.

Pimenta (2006) contribui para essa discussão ao problematizar a separação entre teoria e prática e ao defender a formação como possibilidade de construção da práxis. Nessa perspectiva, a experiência não se transforma automaticamente em conhecimento formativo. É preciso que seja analisada, confrontada com referenciais teóricos e compreendida dentro das condições que a produziram.

Entre ser professora e participar da formação de futuros professores

Uma das particularidades mais significativas das duas experiências está no deslocamento de posição produzido pelo estágio. Bruna e Weverlin deixaram de ocupar exclusivamente a condição de professoras da Educação Básica e passaram a participar, ainda que temporariamente e sob supervisão, da formação inicial de futuros professores. Esse movimento não significou uma passagem automática de “quem aprende” para “quem ensina”. Pelo contrário, as narrativas mostram a coexistência dessas posições.

Na experiência de Weverlin, essa dimensão ficou particularmente evidente durante uma aula sobre currículo, planejamento e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao acompanhar a explicação da professora responsável sobre a estrutura das habilidades, percebeu que um conhecimento anteriormente estudado e utilizado profissionalmente se reorganizava de outra maneira: “Embora já tivesse estudado a BNCC durante a graduação e utilizado o documento em minha atuação profissional, naquele momento determinadas relações conceituais se organizaram de outra forma para mim.” A situação evidencia que participar da formação de outros não interrompe a própria formação. Pelo contrário, o estágio possibilitou revisitar conhecimentos anteriormente aprendidos e atribuir-lhes novos sentidos.

Essa experiência pode ser analisada à luz de Marcelo Garcia (1999), para quem a formação docente constitui um processo contínuo de aprendizagem profissional. Nessa perspectiva, não há uma oposição rígida entre “estar formado” e “estar em formação”. O professor pode ensinar e aprender simultaneamente, pois novos contextos reconfiguram os conhecimentos construídos ao longo da trajetória.

A narrativa de Weverlin explicita esse movimento: “Um momento de aprendizagem levou a outro, proporcionando um momento de reflexão e de reorganização dos meus saberes.” A afirmação aproxima-se da concepção de saberes temporais apresentada por Tardif (2002). Os saberes docentes não permanecem estáticos depois de adquiridos; são reelaborados ao longo da carreira, especialmente quando confrontados com novas experiências.

Na narrativa de Bruna, o lugar de aprendiz aparece de maneira distinta. Sua reflexão se concentra principalmente na compreensão da rotina e das exigências da docência universitária: “Eu aprendi como é a rotina de um professor, mas acho que amplia [...] o meu olhar como docente.” Assim, enquanto Weverlin enfatiza a reorganização conceitual de um saber anteriormente construído, Bruna evidencia a ampliação de sua compreensão sobre a própria atividade docente em um contexto diferente da Educação Básica.

A distinção não significa oposição. Nos dois casos, o estágio produziu aprendizagem. Entretanto, os objetos dessa aprendizagem foram diferentes porque também eram diferentes as histórias, as disciplinas acompanhadas, as relações construídas com as turmas e as situações vivenciadas.

Nóvoa (1992) ressalta que a formação precisa reconhecer a dimensão pessoal e profissional dos professores, uma vez que o modo como cada sujeito se forma está relacionado às formas pelas quais interpreta sua própria trajetória. É justamente essa singularidade que as duas narrativas tornam visível: uma mesma atividade institucional, neste caso o estágio de docência, não produz experiências idênticas.

O estágio como encontro entre saberes da experiência, formação e pesquisa

Outro aspecto de distinção aparece com maior intensidade na narrativa de Bruna: a preocupação com a forma como seria reconhecida pelos acadêmicos da graduação. Ela afirma: “A única diferença [...] é a insegurança de como o aluno vai me observar, porque ali eu não estou no papel de regente.” A condição de estagiária produziu uma posição intermediária. Bruna estava diante da turma para ensinar, mas sabia que não ocupava institucionalmente o mesmo lugar da professora

responsável pela disciplina. Dessa situação emergiu a preocupação de que os estudantes pudessem não considerar aquela experiência como uma “aula de verdade”.

A narrativa revela que a aprendizagem da docência na educação superior também passa pela construção da identidade e da legitimidade profissional. Marcelo Garcia (2009) compreende a identidade docente como um processo evolutivo, construído e reconstruído na interpretação das experiências. O professor não assume uma identidade acabada simplesmente por ocupar uma sala; ele vai construindo modos de reconhecer-se e ser reconhecido profissionalmente.

Essa insegurança variou conforme as experiências de Bruna. Ao comparar dois estágios, ela relata: “Uma em que eu consegui me conectar com a sala [...] e a de educação especial eu senti que os alunos estavam mais...distantes” O conjunto do relato indica que a relação estabelecida com as turmas interferiu diretamente na maneira como avaliou sua própria atuação. Essa dimensão reforça o caráter interativo da docência: a experiência de ensinar não depende somente do domínio do conteúdo ou do planejamento, mas também da relação construída com os estudantes.

Para Weverlin, a questão da legitimidade aparece de forma menos explícita. Sua narrativa concentra-se mais intensamente em outro deslocamento: perceber que possuir experiência como professora não significava estar pronta para formar professores. Essa distinção entre as narrativas é relevante porque demonstra que o estágio produziu necessidades formativas diferentes para cada autora.

Outro ponto de proximidade entre as duas trajetórias está no fato de ambas chegarem ao estágio atravessadas por diferentes posições: professoras, pesquisadoras e doutorandas. Essa condição possibilita pensar o estágio como um espaço no qual se encontram diferentes saberes. Tardif (2002) argumenta que os saberes docentes são plurais e oriundos de diferentes fontes. A atuação na Educação Básica forneceu às duas autoras saberes experienciais; a graduação em Pedagogia constituiu uma base de formação profissional; a pós-graduação ampliou o contato com conhecimentos relacionados à pesquisa e à produção científica; e o estágio criou uma situação concreta em que esses diferentes saberes precisaram ser articulados.

Bruna explicita essa articulação ao afirmar que, mesmo diante de um público diferente, precisava pensar nas diferenças de aprendizagem e na necessidade de possuir repertório: “[...] a gente tem que observar, tem que compreender as necessidades, as diferenças de aprendizagem e o quanto é importante ter um repertório para você lidar com essas questões.” A noção de repertório é significativa. A docência não se realiza por aplicação mecânica de uma única teoria ou método. O professor constrói, ao longo de sua trajetória, referências que são mobilizadas e reorganizadas diante das situações concretas.

Imbernón (2011) reforça essa compreensão ao defender uma formação que prepare o professor para lidar com a mudança, a incerteza e a complexidade, e não para reproduzir respostas previamente formuladas. Esse argumento também ajuda a compreender a pergunta de Weverlin sobre o que de sua experiência com crianças poderia contribuir para futuros professores. O saber da experiência não precisa ser negado, mas precisa ser colocado em análise. Nesse processo, o professor que participa da formação de outros também se torna pesquisador de suas próprias certezas.

A aproximação entre docência e pesquisa é particularmente importante no contexto da pós-graduação. A formação do pesquisador não precisa ocorrer de modo separado da formação docente. Ao contrário, o exercício de observar, questionar, problematizar e produzir conhecimento pode atravessar também a maneira como o pós-graduando compreende sua prática de ensino.

Nessa direção, Pimenta (2006) defende a importância da reflexão crítica sobre a prática para evitar que a experiência se converta em mera reprodução do já conhecido. A prática pode se tornar espaço de produção de conhecimento quando o professor interroga suas ações, interpreta seus limites e reconstrói seus referenciais.

Considerações Finais

A análise das narrativas de Bruna e Weverlin permite compreender que o estágio de docência na pós-graduação possui potencial formativo que ultrapassa tanto o cumprimento de uma exigência institucional quanto a realização pontual de aulas na graduação. As duas experiências evidenciaram que participar da formação inicial de futuros professores colocou também as próprias pós-graduandas em movimento de formação.

As proximidades entre as narrativas encontram-se, sobretudo, na trajetória anterior das autoras e na compreensão construída durante o estágio. Ambas eram pedagogas, haviam atuado na Educação Básica e chegaram à pós-graduação trazendo saberes produzidos em outros contextos profissionais. Ao participarem da formação de estudantes de Pedagogia, perceberam que esses saberes constituíam uma base importante, mas não ofereciam respostas prontas para o novo contexto.

Nesse sentido, a afirmação de Bruna de que “eu não acho que a docência seja nessa perspectiva de ‘eu vou te falar como fazer’” sintetiza uma compreensão presente também na experiência de Weverlin: possuir experiência não significa deter um modelo universal de ser professor. A formação não consiste em transmitir uma receita de docência, mas em possibilitar a construção de conhecimentos, referenciais e disposições que permitam aos futuros professores interpretar as situações concretas da profissão.

As distinções, por sua vez, demonstram que não há uma experiência única de estágio. Bruna enfatizou a transição entre o trabalho com crianças e estudantes adultos, a maior delimitação dos conteúdos, a sensação de liberdade e, simultaneamente, a insegurança relacionada à legitimidade de ocupar temporariamente o lugar de docente diante da turma. Weverlin evidenciou com maior intensidade a reorganização dos próprios conhecimentos durante o acompanhamento das aulas e o questionamento sobre como transformar sua experiência na Educação Básica em contribuição formativa sem convertê-la em prescrição.

Essas diferenças reforçam a compreensão de Nóvoa (1992) de que os processos formativos são inseparáveis das trajetórias pessoais e profissionais dos sujeitos. Mesmo inseridas em uma mesma atividade institucional e em um mesmo programa de pós-graduação, as autoras construíram sentidos particulares para aquilo que vivenciaram.

Ao mesmo tempo, ambas chegaram a um ponto de convergência: ensinar não interrompe o aprender. O estágio colocou em questão uma possível hierarquia segundo a qual aquele que ensina ocuparia exclusivamente o lugar de quem sabe e aquele que aprende apenas o lugar de quem recebe. As experiências analisadas mostraram uma relação mais dinâmica. Enquanto acompanhavam e participavam da formação de futuros professores, Bruna e Weverlin também ampliavam seus repertórios, reorganizavam saberes e construíam novas compreensões sobre a docência.

Dessa forma, ser professora da Educação Básica não significava estar pronta para formar professores, assim como estar na pós-graduação não significava possuir respostas previamente elaboradas sobre a docência universitária. O estágio tornou-se formativo justamente porque colocou em relação aquilo que as autoras já sabiam, aquilo que acreditavam saber e aquilo que ainda precisavam aprender.

Talvez uma das aprendizagens mais significativas produzidas pelas experiências relatadas esteja justamente nessa aparente contradição: ao ingressarem no estágio ocupando uma posição relacionada à formação de futuros professores, as pós-graduandas perceberam que também continuavam aprendendo a ser professoras. Assim, o estágio de docência pode ser compreendido como espaço situado entre aprender a pesquisar e aprender a ensinar, no qual a experiência profissional anterior não constitui ponto de chegada, mas uma das bases a partir das quais novos saberes docentes podem ser construídos, confrontados e ressignificados.

Referências

- BRIZOLA, Weverlin Ferreira. “[...] **TALVEZ EU AINDA NÃO ESTEJA PREPARADA, MAS QUANDO EU VOU ESTAR?**”: memórias de uma professora iniciante. Memorial avaliativo. Acervo pessoal. 2026. 26f.
- BRIZOLA, Weverlin Ferreira; SOUSA, Sandra Novais. A constituição da práxis de uma professora iniciante na educação infantil: experiências do estágio para o campo profissional. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 25, n. 48, p. 746-763, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroiseis/article/view/94500>. Acesso em: 19 jul. 2026.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2006.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.
- VALLE, Bruna Luciana. **Transcrição da entrevista narrativa**. Entrevista concedida a Weverlin Ferreira Brizola. Arquivo de áudio (48m). Acervo pessoal. 2026. 6f.