



## **OS SIGNOS DOS (DES)ENCONTROS EM TEMPOS DE ESTÁGIO DOCÊNCIA: entre memórias, práticas e experiências**

**THE SIGNS OF (DIS)ENCOUNTERS IN TEACHING INTERNSHIP TIMES: between  
memories, practices and experiences**

**LAS SEÑALES DE LOS (MAL)ENCUENTROS EN TIEMPOS DE PRÁCTICAS  
DOCENTES: entre recuerdos, prácticas y experiencias**

Gabriel Alves dos Santos<sup>1</sup> <https://orcid.org/0000-0003-3158-6043>

Paulo Augusto Tamanini<sup>2</sup> <https://orcid.org/0000-0001-6963-2952>

Emerson Augusto de Medeiros<sup>3</sup> <https://orcid.org/0000-0003-3988-3915>

<sup>1</sup> Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Programa de Pós-Graduação em Ensino - Mossoró, Rio Grande do Norte, Brasil, CEP 59.625-900, e-mail: gabrielalves07022@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Ensino - Mossoró, Rio Grande do Norte, Brasil, CEP 59.610-210, e-mail: paulo@tamanini.com.br

<sup>3</sup> Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Programa de Pós-Graduação em Ensino - Mossoró, Rio Grande do Norte, Brasil, CEP 59.625-900, e-mail: emerson.medeiros@ufersa.edu.br

### **RESUMO**

Este artigo objetiva apresentar um recorte da prática docente experienciada em estágio por um mestrando e problematizar o lugar do Estágio Docência no contexto da pós-graduação. Serve-se da análise bibliográfica e documental como técnicas de produção de dados, articuladas à análise semiótica enquanto técnica analítica no exame crítico de uma atividade teórico-prática desenvolvida na experiência constituída entre professor e educandos. O quadro teórico perspectiva o campo da Política Educacional, disciplina ministrada, à luz de sinalizações bibliográficas que discutem o Estágio Docência e a memória. Apontamos que o estágio representa um momento de iniciação à docência no Ensino Superior, assim como fomenta o papel do ensino nos programas de pós-graduação stricto sensu, mais inclinados à formação de pesquisadores do que de professores. Em suma, tal experiência docente exprime um ponto de inflexão sob o qual é possível refletir sobre a imagem e as práticas efetuadas pelo professor-pesquisador.

**Palavras-chave:** estágio docência; formação docente; memória; política educacional.

## ABSTRACT

This article aims to present a snapshot of the teaching practice experienced by a master's student during an internship and to problematize the role of the Teaching Internship in the context of graduate studies. It uses bibliographic and documentary analysis as data production techniques, combined with semiotic analysis as an analytical technique for critically examining a theoretical-practical activity developed within the experience established between teacher and students. The theoretical framework perspectives the field of Educational Policy, the discipline taught, in light of bibliographical references that discuss the Teaching Internship and memory. We argue that the internship represents a moment of initiation into teaching in higher education and fosters the role of teaching in stricto sensu graduate programs, which are more focused on training researchers than teachers. In short, this teaching experience represents a turning point from which it is possible to reflect on the image and practices of the teacher-researcher.

**Keywords:** teaching internship; teacher training; memory; educational policy.

## RESUMEN

Este artículo pretende presentar un extracto de la práctica docente que experimenta en las prácticas de un estudiante de máster y problematizar el lugar de las prácticas docentes en el contexto de los estudios de posgrado. Utiliza el análisis bibliográfico y documental como técnicas de producción de datos, articulado con el análisis semiótico como técnica analítica en el examen crítico de una actividad teórico-práctica desarrollado en la experiencia que se establece entre profesor y alumnos. El marco teórico observa el campo de la Política Educativa, una disciplina enseñada, a la luz de señales bibliográficas que hablan sobre las prácticas docentes y la memoria. Destacamos que las prácticas representan un momento de iniciación a la enseñanza en la Educación Superior, así como fomentan el papel de la enseñanza en los programas de posgrado stricto sensu, más inclinados a la formación de investigadores que de professores. En resumen, dicha experiencia docente expresa un punto de inflexión bajo el cual es posible reflexionar sobre la imagen y las prácticas llevadas a cabo por el docente-investigador.

**Palabras clave:** prácticas docentes; formación del profesorado; memoria; política educativa.

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa analisa o papel do Estágio Docênciа no Ensino Superior e apresenta criticamente a empiria de um recorte da prática docente experienciado em estágio por um mestrando. Os objetivos são: a) apresentar criticamente um recorte da prática docente experienciada em Estágio Docênciа, oriundo das atividades da pós-graduaçao de mestrado; e b) problematizar teoricamente o lugar e o papel do Estágio Docênciа nas atividades acadêmicas proporcionadas na pós-graduaçao, stricto sensu. Para tanto, buscamos inquirir uma atividade teórico-prática desenvolvida no arranjo de tal prática professoral, a qual registrou a experiência da turma atinente às suas memórias da escolarização, à guisa da noção de sistema educacional e estrutura administrativa (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012).

O quadro teórico desta investigação enseja a perspectiva do campo da Política Educacional, disciplina ministrada, à luz de algumas sinalizações bibliográficas que têm como objeto o Estágio Docênciа e a memória, como cortes heurístico e hermenêutico. Para perspectivar a Política Educacional, elegemos Saviani (2008), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) e Tafarel e Molina (2012). A respeito do Estágio Docênciа, refletimos junto a Rivas e

Silva (2024), Fortunato, Araújo e Medeiros (2023) e Leite e Lima (2019). Em relação à memória, dialogamos sobretudo com Le Goff (2013) e Halbwachs (1990).

Metodologicamente, os procedimentos técnicos utilizados servem-se da análise bibliográfica e documental, para a produção de dados, e da análise semiótica, para cotejá-los. Por conseguinte, embasamo-nos nas diretrizes metodológicas de Prost (2020) e de Santaella (2002). Procedemos com a noção de documento como fonte histórica na tentativa de cotejar evidências e testemunhos que nos auxiliem a problematizar a natureza coletiva do material aplicado na experiência docente com a turma, assim como inquirir as camadas intersubjetivas das memórias presentes no material. Com efeito, recorremos à noção semiótica de signo, objetivando perscrutar as representações produzidas pelos educandos inerentes às suas recordações escolares.

Dessa forma, este registro está organizado em 3 sequências. Inicialmente, explicitaremos o movimento teórico-metodológico adotado na consecução do estudo. Adiante, problematizaremos a contribuição do Estágio Docência quanto atividade curricular, no contexto da pós-graduação, stricto sensu, responsável por contribuir com o fomento da formação inicial para o magistério no Ensino Superior. Por fim, apresentamos um recorte da experiência de estágio de um mestrando, recorrendo ao registro das memórias escolares apresentadas e representadas pelos educandos da turma.

## **ESTRATÉGIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS NO TRATAMENTO DO ESTÁGIO DOCÊNCIA**

Nesta seção, reservamos um espaço de discussão endereçado a algumas experiências circunstanciadas ao contexto do Estágio Docência, vivenciadas por um mestrando. A abordagem do estudo utilizada é qualitativa, e tipifica-se como pesquisa documental e bibliográfica. A disciplina a qual a vivência foi possível nomeia-se Política Educacional e foi ministrada em cerca de 4 meses (no primeiro semestre do ano de 2025), no curso de graduação em Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo, na Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), campus Mossoró/RN. Tal componente curricular foi ofertado entre os meses de abril e julho, além de comportar 30 horas de carga horária e ser destinada ao primeiro período do curso. Nessa ocasião, delimitamos um recorte da experiência na docência universitária, por meio do qual refletiremos sobre o protagonismo compartilhado entre professor-alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Embora este escrito tenha um caráter mais sensível ao gênero relato de experiência, não se limita a relatar experiências memoradas e registradas textualmente, porquanto também exerce e evoca a linguagem investigativa da pesquisa acadêmica, ao estabelecer uma interlocução teórico-metodológica a respeito da prática docente no contexto de pesquisas que problematizam o Estágio Docência no Brasil. Dessa forma, operamos com a análise documental e bibliográfica na produção dos dados e com a análise semiótica no tratamento dos dados inquiridos. Ademais, utilizamo-nos conceitualmente da memória e da política educacional enquanto eixos teóricos que dão sustentação a nossa análise.

A noção de documento que subsidia a produção dos dados parte do pressuposto mediante o qual as atividades humanamente registradas servem como fonte histórica propícia ao estudo das experiências e relações humanas inscritas em tempos e espaços localizáveis (Le Goff, 2013; Prost, 2020). Nessas circunstâncias, documentamos os registros de uma atividade teórico-prática desenvolvida na turma referida, a qual teve como objetivo compreender como os educandos memoravam sua própria escolarização, em interface com os conceitos de sistema educacional e estrutura administrativa, problematizados por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012). Previamente, houve um debate junto à turma acerca desses marcos conceituais e, em seguida, os alunos foram instados a autorrefletir sobre sua própria trajetória escolar à luz de um olhar conceitual e crítico.

No total, foram produzidos 18 relatos, dos quais elegemos alguns aqui para situar a problemática de nossa análise. No processo analítico, primamos por problematizar como a relação empírica e teórica eram articuladas e operacionalizadas na resolução da proposta que foi lançada à turma. Para tanto, mobilizamos categoricamente a memória, por entendermos se tratar de um fenômeno investigativo suscetível às intempéries da passagem do tempo escolar vivido e presentificado pelas lembranças de cada um deles. Sendo a memória um dispositivo categórico, olhamos então para o relato enquanto fonte depositária de algumas lembranças evocadas e remontadas no presente vivido coletivamente no Estágio Docência.

Em consonância, a memória é a própria vida vivida manifesta no consciente e no inconsciente de grupos vivos, aberta a dialética da lembrança e do esquecimento, sendo sempre um fenômeno atual e um elo vivido no eterno presente (Nora, 1993). Consequentemente, a memória é sempre coletiva em alguma instância, pois lembrança alguma é puramente individual, assim como o próprio esquecimento é também um privilégio coletivo, e não necessariamente um fenômeno puramente isolado, de tal forma que uma memória particular

apoia-se na memória de outrem para produzir sentido e significado na coerência de lembranças estilhaçadas pelas lacunas do esquecimento (Halbwachs, 1990; Le Goff, 2013).

Com esse olhar, lançamo-nos a pensar também as produções dos alunos a partir da perspectiva teórica do campo da política educacional brasileira. Convergindo com Saviani (2008), discutiu-se com a turma a historicidade das políticas educacionais no contexto da história do Brasil, com ênfase na lógica de continuidade das descontinuidades históricas planejadas e aplicadas pelos diferentes governos que foram, desde o passado colonial, fragmentando e estagnando os avanços das leis, dos programas e das práticas educacionais vigentes no país.

Esse olhar mais panorâmico, de longa duração, diz-nos que os diferentes e variados dirigentes e líderes da elite política nacional foram dando continuidade ao projeto de descontinuidade política no âmbito educacional, priorizando a educação como política de governo em detrimento de política de Estado. São “Leis que perduram somente durante um ou dois mandatos de governo e são interrompidas, revogadas, dizem respeito às políticas de governo. Essa é uma das características da política governamental no capitalismo: ela não perdura o suficiente para garantir o ponto de reversibilidade” (Tafarel; Molina, 2012, p. 572-573).

Corroboram Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), ao problematizarem as noções de sistema educacional e estrutura administrativa na organização da educação institucional brasileira. Os autores atentam para o caráter desarticulado dos sistemas de educação nacional, dos quais muitas vezes municípios, estados e União desencontram-se nas decisões de organização que deveriam ser sistêmicas e orgânicas, mas que, por outro lado, reforçam a característica burocrática e desarticulada desses sistemas educacionais, em função de um projeto de educação pautado em políticas que promovem desresponsabilizações da instância federal no arranjo da educação municipal e estadual. No Brasil, tão logo imperam estruturas administrativas nos arranjos institucionais da educação, na ausência de um ordenamento sistêmico capaz de interligar intencionalmente os diferentes complexos e integrá-los em um grande sistema nacional de educação.

Em vista do exposto, essas discussões foram introjetadas e manifestas no processo de reinvenção e interpelação decorrentes da prática docente, quanto à condução da aula, em virtude de um planejamento pedagogicamente reinscrito no diálogo professor-turma. Na busca por examinar as apropriações realizadas pelos alunos na feitura da atividade teórico-prática, instamos a análise semiótica como procedimento metodológico analítico das produções

documentais. Baseamo-nos na aplicabilidade da semiótica proposta por Lúcia Santaella (2002) e Santaella e Nöth (2015), de vertente peirceana.

A princípio, a semiótica pode ser denominada nessa concepção enquanto ciência geral dos signos, a qual os elege como unidades de análise objetivadas no plano dos objetos estudados (Santaella; Nöth, 2015). Dada consideração é importante, porque aquilo a que passamos a investigar nas fontes documentais toma forma e corresponde a signos e, portanto, objeto de análise semiótica. Em termos de técnica analítica, a semiótica sustenta-se a partir de um complexo ternário de representação, ou seja, a partir de um movimento interpretativo que para se completar precisa considerar: a) o objeto da representação; b) o signo representado, o qual passa a estabelecer uma certa relação de correspondência com seu objeto concreto ou abstrato; c) o interpretante, equivalente aos efeitos que um signo pode causar na cognição dos intérpretes.

Visto que “é sempre o signo que nos coloca em contato com tudo aquilo que costumamos chamar de realidade” (Santaella, 2002, p. 15), recorremos à memória relatada e textualizada pelos educandos em seus registros e, nesse caso, as lembranças materializadas por eles representam justamente resquícios linguísticos utilizados como instrumentos de mediação da realidade vivenciada e interpretada por cada um. Nossa empreitada tão logo é perceber e inquirir essa linguagem sob o crivo da semiótica, por ser ela capaz de contribuir com a conversão da linguagem em objeto de experiência e, portanto, de análise e investigação. Com efeito, estamos considerando a condição do signo no processo de semiose realizado pelo interpretante, pois nosso interesse está nos efeitos que suas memórias desencadearam no processo de manifestação linguística da mentalização/cognição das lembranças, criticamente reconstituídas e decodificadas na inteligibilidade dos relatos produzidos.

## **APONTAMENTOS SOBRE O ESTÁGIO DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**

O Estágio Docência no Ensino Superior assume um lugar importante no percurso de formação de professores. Pedagogicamente, a inserção de tal experiência nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* implica – ou deveria implicar – na construção do perfil de um profissional que é ao mesmo tempo professor e pesquisador. Assim, o sujeito professor-pesquisador seria aquele capaz e preocupado em submeter sua própria prática professoral a dúvidas, ao convertê-la em objeto de estudo e de reflexões permanentes. Mais do que isso, dado sujeito estaria fundamentalmente interessado em se apropriar da racionalidade da pesquisa para

fundamentar as diferentes práticas a que incorre e, ao fazê-lo, estaria em condições de proceder inversamente, de tal modo que mobilizaria sua prática docente, e afins, propositando a potencialização das atividades de pesquisa.

Em nosso olhar, “No contexto vigente, o estágio de docência se configura como uma das poucas tentativas institucionais de contribuir para a inserção de mudanças no cenário formativo de docentes para o magistério no ensino superior” (Lima; Leite, 2019, p. 757). Historicamente, a inserção do estágio no âmbito dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, no Brasil,

[...] remonta ao ano de 1999, quando a Capes estabeleceu a exigência da obrigatoriedade do estágio de docência nos cursos de graduação para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social (DS), o qual tem por objetivo formar recursos humanos de alto nível necessários ao País. Para isso, esse programa proporciona aos cursos de pós-graduação condições adequadas ao desenvolvimento de suas atividades, mediante a concessão de bolsas [...] (Lima; Leite, 2019, p. 757).

Nesse sentido, formar para a docência e formar para a pesquisa tornam-se dimensões indissociadas de um percurso formativo multifacetado, não linear e não hierárquico. No entanto, historicamente a cultura acadêmica brasileira não tem se caracterizado por fomentar tal imagem do professor-pesquisador. Não precisamos ir tão longe no tratamento do problema. Basta lembrarmos que a relação entre pesquisa e docência tem tradicionalmente recebido um tratamento dicotômico e hostil por parte da academia, produto por vezes da própria formação inicial ofertada nos cursos de graduação para licenciatura, os quais também foram alvo da dualidade entre formação para pesquisa e formação para docência, na Educação Básica (Oliveira; Freitas, 2014).

Sintoma desse problema é também a própria conotação hierárquica instaurada terminologicamente entre a Educação Básica e a Educação Superior. Esses níveis de ensino e educação, previstos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), antecipam a dicotomia e a hierarquização entre os profissionais docentes que desempenham suas atribuições em cada um desses segmentos. No âmbito das práticas discursivas também é perceptível, na própria fala de alguns professores universitários, o tratamento quase sempre pejorativo em relação à prática docente endereçada à Educação Básica e aos saberes provenientes dela. Com efeito, a universidade seria o lugar por excelência de produção científica do conhecimento, estando apta a desmistificar, corrigir e problematizar aquilo que tem sido feito – erroneamente – pelos professores da Educação Básica, em sala de aula.

Certamente, os reflexos dessa dualidade perpassam inevitavelmente pela formação continuada dos professores que buscam se capacitar em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. A cultura da pesquisa evidentemente está mais enraizada nesses espaços formativos, visto que esses são os lugares onde efetivamente a pesquisa é levada a sério e, sobretudo, onde os pós-graduandos necessitam desenvolver pesquisa, caso queiram desfrutar e concluir exitosamente os cursos a que se submeteram.

Além disso, o Estágio Docência na Educação Superior, por vezes, sofre com outros desafios, tais como a) sua redução à atividade curricular articulada preponderantemente aos créditos necessários à conclusão do curso de mestrado/doutoramento; b) o caráter solitário e individual da vivência e da experiência formativa; c) a ausência da pedagogia, enquanto ciência da Educação, dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, que possibilitam a formação do professor que atua/atuará no Ensino Superior (Fortunato; Araújo; Medeiros, 2023).

Esses desafios explicam, em alguma medida, o contexto dualista da formação professoral e do preparo para as atividades e práticas investigativas. Eles dão continuidade e são fruto da cultura elitista importada pelo Brasil, segundo a qual o bacharelismo, as atividades de pesquisa e a atuação na Educação Superior se sobrepõem pejorativamente à formação para licenciatura, ao ensino no nível básico e à sua cultura escolar.

Por outro lado, a formação proporcionada pelo estágio pode e deve assumir um papel disruptivo diante desse contexto dicotômico apresentado. Ela se fortalece quando é concebida enquanto etapa formativa indispensável no preparo dos professores que buscam inserir-se no magistério do dito nível superior. Sendo assim, representaria um momento importante para se exercer a docência e colocá-la sob suspeição, período oportuno e *sine quan non* de aproximação entre a racionalidade das práticas de pesquisa, a vivência exercida e expressa na prática docente em sala de aula e nos espaços e tempos prévios e posteriores a ela.

Como corolário, a figura concreta do sujeito professor-pesquisador é congruente com a legitimidade dos conhecimentos constituídos e produzidos pela prática pedagógica da condição docente. Nesse caso, ser professor é assumir o compromisso não só com o ensino, mas também com a capacidade de promover um contexto educativo permeado por uma concepção propriamente epistemológica.

Existe, portanto, uma epistemologia singular expressa na prática social dos professores, de modo que reconhecer a validade dessa condição significa creditar seriedade ao que a docência é capaz de exprimir em sala de aula. Logo, os saberes docentes são dotados de uma lógica própria e de uma particularidade epistemológica coerente com as experiências e

reinvenções decorrentes da profissão (Cunha, 2023; Tardif, 2012). O bojo dessa discussão desmistifica a própria maneira de produção do saber, tanto atrelado à investigação científica quanto à “[...] apropriação do saber à educação e ao ensino. Além disso, produção e apropriação do saber como categorias do conhecimento se aproximam porque ambas são mediatizações do conhecimento do mundo pelo homem” (Rivas; Silva, 2024, p. 14).

Em decorrência, “A docência no ensino superior é práxis, que se configura como trabalho intelectual, autônomo, crítico e reflexivo, exigindo conhecimentos culturais e aprendizagens de sua área específica configuradas num tempo e espaço” (Rivas; Silva, 2024, p. 7-8). Não obstante, o que se vislumbra é a negligência e subvalorização dessa condição docente, em virtude, sobretudo, do lugar secundário ocupado pela formação professoral no modelo brasileiro de pós-graduação, no qual as atividades de pesquisa são dotadas de reconhecimento e primazia, enquanto a dedicação à formação docente e ao ensino conotam ausência de prestígio acadêmico (Rivas; Silva, 2024).

Nesse sentido, a visão neoliberal e economicista da educação, derivada da internacionalização do capital, afeta profundamente a universidade enquanto instituição social, e corrobora com o estado da formação dos profissionais que compõem o seu quadro profissional, em especial os professores. Isso porque a educação superior é convocada a oferecer respostas às demandas de produtividade, competitividade e eficiência próprias das transformações contemporâneas do capitalismo e das alterações socioculturais que provoca na fragmentação do conhecimento e da necessidade de massificação de uma escolarização duvidosa e conivente com o projeto de sociedade neoliberal e capitalista (Rivas; Silva, 2024).

Talvez essas circunstâncias políticas e econômicas globalmente disseminadas ajude a explicar o motivo pelo qual amiúde o Estágio Docência no Ensino Superior tem se constituído a partir de experiências individuais e solitárias, as quais são reflexos de uma sociedade escolarizada e voltada para o culto do indivíduo. A ausência de compromisso coletivo, em parte, é produto de uma cultura política neoliberal, preocupada em capilarizar seu projeto de sociedade a partir do enquadramento e da persuasão do indivíduo, o qual se vê como autossuficiente nas diferentes práticas que se pensa capaz de mobilizar (Libâneo, 2012).

Seja como for, a perspectiva da qual nos alinhavamos advoga o lugar protagonizado pelos pós-graduandos nas atividades exercidas no Estágio Docência, no Ensino Superior. Percebemos essa etapa do percurso do pós-graduando como formativa e imprescindível ao preparo para atuação nas atividades de ensino, pesquisa e extensão universitárias. Adiante, apresentaremos um recorte de um momento vivenciado por um mestrando em seu Estágio

Docência, mediante o qual analisaremos o protagonismo dos educandos da turma em que as aulas foram ministradas, a partir de alguns relatos registrados por eles e documentados em nossa investigação.

## EXPERIÊNCIAS E MEMÓRIAS DA DOCÊNCIA NO PERCURSO ESTAGIADO

Doravante, apreciaremos alguns relatos produzidos pelos alunos da disciplina ministrada. Ao todo, 18 alunos participaram da atividade proposta e, consequintemente, 18 relatos foram elaborados. Não pretendemos examinar meticulosamente cada produção, senão selecionar e recortar alguns fragmentos pontuais que validam qualitativamente nossa proposta teórico-metodológica já sinalizada. A escolha dos fragmentos se justifica em virtude da identificação da implicação dos educandos<sup>1</sup> ante a proposição teórico-prática, à medida que se sentiram confortáveis para recordar e textualizar suas trajetórias escolares.

Desde já, as memórias permeadas nas produções funcionam como signos, os quais nos traduzem a maneira comportamental sobre a qual cada aluno resolveu significar e interpretar o que foi recordado em interface com os conceitos de sistema educacional e estrutura burocrática. De acordo com Hall (2016), nos utilizamos dos signos (sejam sonoros, visuais, escritos, gestuais etc.) para representar e significar linguisticamente nossas ideias, conceitos e sentimentos socialmente. Logo, mediado pela semiótica, almejamos examinar o modo por meio do qual os discentes, a partir de seus registros, representam e significam momentos deliberados de suas vidas escolares.

A Discente A apresentou um relato significativamente crítico, em que focalizou sua experiência escolar no Ensino Médio. A memória evocada e registrada por ela, e que reproduziremos aqui, demonstra a coerência de sua lembrança vivida em relação aos apontamentos da bibliografia debatida. Conforme ela,

**Discente A:** *Fui aluna das primeiras turmas no IFRN Apodi, então era, literalmente, tudo mato. Eu vi as lutas de professoras/es e servidoras/es e enfrentei lutas com amigos e colegas pela estruturação da instituição, buscando recursos materiais e imateriais para garantir uma formação teórico-prática. O que muito me incomodava era o distanciamento da prefeitura do município e sua dificuldade em garantir o acesso ao campus, principalmente para alunas/os do campo.*

---

<sup>1</sup> Objetivando resguardar o anonimato dos alunos, utilizamos a identificação “Discente A”, “Discente B” e assim sucessivamente.

A educanda em questão expõe a condição de disputa e de enfrentamento junto a professores e colegas de formação, em busca de uma educação escolar de qualidade. O momento lembrado de sua experiência escolar foi pertinente majoritariamente ao Ensino Médio, disposto em uma instituição pública federal de prestígio. O signo de sua lembrança presentifica um problema conceitual norteado pela própria literatura científica ao qual ela se expôs no decurso das aulas, de modo que rememora um incomodo empírico fundamentalmente congruente com as interlocuções partilhadas em sala e consideravelmente relevante na interpretação de parte sua vida escolar, sob a ótica da desarticulação dos sistemas de ensino brasileiros e de suas organizações preponderantemente burocráticas.

Por sua vez, a Discente B escolheu enfatizar as memórias escolares vivenciadas na etapa do Ensino Fundamental. Vinda de uma comunidade rural, acreditamos que sua preferência por relatar as lembranças dessa etapa deve-se em função das dificuldades e desafios generalizados que a Educação do Campo, enquanto modalidade educacional e movimento social, enfrenta na história da educação brasileira. Segundo ela, no momento de transição,

**Discente B:** *Do 6º ao 9º ano houve mudança para sala de aula regular na escola da comunidade vizinha, a escola tinha/tem problemas estruturais. O quadro de professores sempre estava incompleto, havia faltas de professores por longos períodos de tempo, faltava recursos básicos como água e merenda, por vezes faltava material didático, como o livro. Outra dificuldade enfrentada era a ida para a escola, havia ônibus que por muitas vezes quebrava no caminho, ou tinha greve de motorista.*

Tais lembranças ressignificadas no contexto da disciplina representam a sensibilidade inerente ao percurso escolar dessa aluna, a qual vivenciou uma série de dificuldades situadas no contexto da educação do campo recebida em sua comunidade e nas circunvizinhas. O signo dessa reminiscência é profundamente emotivo, sensível, porque o tempo da memória é revivido “[...] com uma inevitável carga afetiva. É inexoravelmente flexionado, modificado, remanejado em função das experiências ulteriores que o investiram de novas significações” (Prost, 2020, p. 106). Tal signo em forma de lembrança sensibiliza a cognição da aluna, ressignificando e presentificando um sentimento retrospectivo, pois os signos também são capazes de captar sentimentalismos e comportamentos no processo de representação da linguagem e de conformação das experiências.

Em seu repertório de lembranças, a Discente C apresenta e representa reminiscências de sua escolarização, nos anos finais do Ensino Fundamental, em uma escola municipal, na zona rural de Mossoró. Esse período de seu percurso escolar foi marcante, por envolver uma série de

desafios na qualidade e na organização da educação pública em uma instituição também marcada pelo contexto da Educação do Campo. Nos dizeres dela:

**Discente C:** *Muitas vezes, as coisas chegavam prontas na escola, como projetos, mudanças nas aulas, provas, sem que os professores e alunos fossem ouvidos. Era como se tudo viesse de cima para baixo, e a escola só tivesse que aceitar e seguir simplesmente por ser uma escola de zona rural. Isso acontecia mesmo quando não tínhamos os recursos ou as condições para colocar tudo em prática. O professor José Carlos Libâneo fala que o sistema educacional no Brasil é muito dividido entre o que o governo federal, estadual e municipal fazem, e nem sempre eles trabalham juntos. [...] Na minha escola isso era visível, porque às vezes parecia que a realidade da nossa comunidade não era levada em conta. Mesmo com os desafios, como a falta de estrutura e materiais, os professores davam o seu melhor e a gente aprendia também uns com os outros, no convívio diário.*

Por conseguinte, a expressão da experiência escolar da Discente C nos convida a problematizar e refletir mais uma vez acerca dos dilemas e das idiossincrasias da organização escolar, no Brasil, e de sua direta relação com os distintos sistemas educacionais, notadamente as instâncias federal, estadual e municipal. Ao remeter esse contexto de fragilidade sistêmica e de burocratização organizacional para as condições educacionais das escolas do campo, a profundidade dos desafios se torna ainda mais preemente. Isso porque “O debate acerca da educação do campo deve, portanto, entender a complexidade da dimensão do campo brasileiro, constituído por paisagens, lutas, organicidade, histórias, memórias, identidades e modos de vida” (Santos; Silva, 2016, p. 137).

O lembrado evocado pela educanda exprime não só a permanência de um problema educacional histórico no tempo vivo de sua memória, como também representa o signo do atraso burocratizante e das prescrições verticais que ordenam o tratamento e a aplicabilidade das políticas públicas em educação, no Brasil. Esse signo choca-se também com uma outra representação mnemônica materializada pela discente, quando adversamente ela lembra do caráter coletivo da resistência e dos esforços de professores e alunos ao perseverarem ante os desafios estruturais e funcionais da escola apresentados por ela.

Por seu turno, as memórias do Discente D vão de encontro ao que seus outros colegas anteriormente relataram. Isso se deve, em parte, ao fato de que sua vivência escolar, sobretudo na Educação Básica, se deu em Parajuru, Distrito do município de Beberibe, no estado do Ceará. Tal estado é conhecido por promover uma cultura educacional notável, aferida nos próprios índices e indicadores que quantificam a situação da educação pública no presente estado e que serve de exemplo nacionalmente. Ele relata o seguinte:

**Discente D:** *Iniciei meus estudos na Escola Raimundo Joventino do Vale, onde cursei da primeira à quinta série. Era uma escola com estrutura impecável que melhorou ainda mais após minha turma, no quinto ano, realizar uma prova que a credenciou como Escola nota 10. Os frutos desse resultado foram muitos: novos computadores, ar-condicionados, melhorias estruturais e, mais do que isso, um sentimento de pertencimento e orgulho coletivo. Nossa turma foi eternizada em um mural com nossas fotos, o que até hoje causa nostalgia ao visitar o espaço. Aquela escola foi um lar, um lugar onde sonhei e sonharam comigo. Professores como Tia Nanita, Tia Joselia, Tia Marli (a da merenda) e Tia Renata foram figuras inesquecíveis, humanas e comprometidas com nossa formação.*

Ao nos determos nessa passagem, logo percebemos o saudosismo carregado pelo ato de rememorar do discente. Essa passagem de seu relato está carregada de afetos e sentimentos que permaneceram marcantes na forma como exteriorizou suas recordações, as quais representam experiências agradáveis e dignas de registro por parte dele. Existe saudade e felicidade naquilo que relata e na maneira como dota de significado os signos mnemônicos. Essa passagem ainda é relevante por permitir uma compreensão relativa de como a educação pública em traços gerais reverbera no estado do Ceará. Apesar de podermos argumentar que se trata de memórias positivas a respeito da educação pública, o realce dado pelo discente à condição de que estudava em uma “Escola Nota 10” indica, em algum grau, a maneira pela qual as políticas educacionais e o orçamento público são operacionalizados pelos governos cearenses. Diante disso,

A reforma do Ceará tem a mesma raiz no pensamento empresarial e apenas tenta eliminar os excessos punitivos de sua antecessora americana. Mas a lógica é a mesma, e pode ser percebida na fala do atual Ministro da Educação quando afirma que a educação brasileira precisa de metas, meritocracia (leia-se bases nacionais curriculares, avaliação pelo IDEB, outros) e mais dinheiro (leia-se FUNDEB meritocrático criado a partir da experiência do Ceará, e incentivos ou prêmios associados a aumento das notas em testes padronizados, incentivando a competição entre escolas e estudantes) (Freitas, 2023, p. 6).

O texto do Discente D, portanto, permite que problematizemos uma evidência da qual ele próprio foi testemunho, embora em sua representação percebamos um tom de elogio e empolgação, produto do orgulho que sente da instituição escolar e de sua história, do qual ele próprio fez parte. No entanto, como estamos tomando o relato de cada educando enquanto documento/fonte histórica, por vezes, faz-se necessário escarafunchar as contradições e os vieses que particularizam a opinião de quem redigiu o registro. Nesse caso, lidar com documentos “[...] exige que se desconfie das fontes, das intenções de quem a produziu, somente entendidas com o olhar crítico e a correta contextualização do documento que se tem em mãos” (Bacellar, 2008, p. 64).

Indo adiante, os dizeres do Discente E refletem boa parte daquilo que os demais colegas, em sua maioria, relataram a respeito da qualidade duvidosa da educação, sobretudo quando essa educação reportou-se à complexidade do campo. Conforme ele,

**Discente E:** *Durante o Ensino Fundamental, eu estudei em escola pública de zona rural, onde já era evidente a desigualdade entre o que era realidade nas práticas cotidianas. Muitas vezes faltavam professores, recursos didáticos e até mesmo transporte escolar regular. A organização da escola seguia a lógica verticalizada de sistema educacional, sendo influenciada por decisões tomadas em níveis superiores (estadual e federal), que nem sempre consideravam as especificidades locais. Isso gerava um certo distanciamento entre o que se planejava e o que se aplicava na prática. [...] No ensino, a realidade não foi tão diferente. Apesar de estar mais próximo da sede do município [de Mossoró], ainda sentíamos os reflexos das políticas centralizadas e pouco flexíveis. Havia uma rigidez curricular que não dialogava com nossas realidades, dificultando o processo de aprendizagem e gerando desmotivação em muitos colegas. A estrutura administrativa da escola, por sua vez, mostrava-se burocrática e pouco participativa, com poucas oportunidades de diálogo entre gestão, professores, alunos e comunidade.*

Dada passagem mostra ainda a reflexividade do discente ao vasculhar criticamente suas memórias, buscando dar sentido e coerência à educação institucional da qual desfrutou na rede básica de ensino. Suas reminiscências coadunam-se em grande medida às recordações de seus colegas de turma, especialmente aqueles cuja escolarização básica deu-se expressamente nas escolas do campo. São memórias sobre tempos difíceis, testemunhas de uma educação escolar brasileira precária, deficitária, burocrática, verticalizada e um tanto distante dos princípios democráticos que devem reger as situações de convivência coletiva na escola. São recordações que exemplificam o que os estudiosos do campo da Política Educacional teorizam, a respeito do histórico de aplicabilidade descontextualizada e descontínua das políticas públicas inerentes à educação.

De sua parte, a Discente F recorda com bastante argúcia momentos críticos de sua escolarização. Ela também consegue integrar o olhar crítico da literatura disciplinar com sua própria experiência vivida, dando destaque para os anos vividos no Ensino Fundamental, em escolas assentadas nas zonas rurais. Vejamos uma partitura de seu relato:

Crescer em um país onde a educação é um direito garantido, mas mal executado, muitas vezes chega como um improviso mal acabado, uma ação que impacta gerações de estudantes. Como se aprende em um sistema que parece não considerar as reais necessidades dos estudantes? Ao refletir sobre minha trajetória escolar, percebo com clareza que José Carlos Libâneo denuncia, há um descompasso entre as políticas educacionais prescritivas e a prática concreta nas escolas. Cursei o ensino fundamental em escolas municipais e ensino médio na

Estadual. Era evidente a fragilidade da estrutura, falta de professores, turmas numerosas, falta de materiais didáticos, entre outros problemas existentes, isso mostra a desorganização administrativa.

**Discente F:** *Além disso, viver na zona rural tornava tudo ainda mais difícil. Enfrentávamos estradas precárias, chuvas ou poeira, e muitas vezes íamos a escola sem saber se haveria aula, pois a falta de professores era recorrente. Dentro das escolas também havia carência de escuta e acolhimento. A gestão pouco dialogava com os alunos e parecia distante das realidades da comunidade. Projetos culturais ou ações que integrassem o contexto local quase não existiam. Alguns professores ainda tentaram manter a continuidade das aulas, mas esbarravam na falta de apoio institucional. Isso mostra a falta de articulação entre os diferentes níveis de governo e de uma gestão que se comprometa com a realidade das escolas públicas.*

Além de alguns detalhes valiosos relatados por ela, é interessante a maneira como frequentemente se reporta às situações vividas de forma coletiva, ao enunciar suas lembranças quase sempre na 3<sup>a</sup> pessoa do plural. Certamente, isso se deve ao fato de que a fenomenologia da memória nunca é puramente individual, pois, como já sinalizamos, recordamos pedaços de nossa existência que ora permanecem mais ou menos marcantes em nossos atos de consciência, ora se despedaçam, desfiguram-se e escapam propriamente a nossa compreensão. Daí recorremos a momentos que evocam outros sujeitos, outras pessoas, as quais constituíram a experiência presentificada e vivida coletivamente no passado (Halbwachs, 1990).

Em decorrência, a memória é um fenômeno intersubjetivo, de tal forma que os signos captados e produzidos por ela são dependentes da cultura e das sociabilidades por meio das quais individualmente insinuamos existencialmente as estruturas coletivas de arranjos sociais.

Se, semioticamente o signo é representação, objeto da representação e produto de situações interpretativas, os relatos escolhidos e utilizados em nossa análise mobilizam uma semiótica da memória, cujos desdobramentos, como pudemos arguir, resultam na conversão das experiências lembradas pelos discentes em representificações discursivas coordenadas pela lógica da linguagem. Para esta semiótica a qual tecnicamente nos alinhavamos, o tempo é a matéria de que é feita a linguagem e da qual o ser humano está impossibilitado de se abster, visto que é um ser simbólico, que recorre à linguagem para dotar de sentido e significado as diferentes situações, sociais e individuais, que permeiam sua existência (Santaella; Nöth, 2015).

E é justamente sobre esse tempo experimentado que recorremos a partir de algumas proposições teórico-metodológicas da semiótica. Nesse caso, o que tentamos demonstrar é que a maneira pela qual o tempo é percebido e experimentado pelo ser humano é de fundamental importância para se compreender o traço objetivo da historicidade belicosa constituída pelos

grandes projetos ou programas de vida sobre os quais não temos controle algum. É o tempo inflexível e intransigente das estruturas. E, consequintemente, esse tempo objetivo, que inclusive organiza e substancializa o *modus operandi* das políticas educacionais brasileiras, é também interpelado, sentido e distribuído na fenomenologia das lembranças que marcaram e permaneceram vivas na memória dos discursos dos educandos analisados.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo desta pesquisa problematizamos o papel e o lugar desempenhado pelo Estágio Docência no Ensino Superior em sua relação com a formação docente para esse nível de ensino. Como argumentamos, historicamente, a concretude desse estágio é fruto da cisão e da dualidade de dois modos acadêmicos de formar, sobretudo quando nos referimos às Ciências Humanas e Sociais e às demais áreas e campos do saber afins. Formar para a docência frequentemente esteve distante da formação destinada à pesquisa e aos pesquisadores, dicotomia esta que permeou também o percurso formativo dos cursos de graduação, em especial, os de licenciatura, e o perfil dos profissionais que tais cursos formaram/formam no Brasil.

Além disso, apresentamos o recorte de uma experiência vivenciada em Estágio Docência por um mestrando, na disciplina Política Educacional, no curso de licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo. Para isso, recorremos ao exame de alguns relatos pertinentes à atividade teórico-prática que serviu como traço empírico para o entendimento de práticas formativas coparticipes possibilitadas em estágio. Buscamos problematizar esses relatos de alguns educandos da turma, com o objetivo de demonstrar a importância de se compreender alguns indícios da cultura de implantação das políticas educacionais brasileiras, por meio de memórias e experiências mobilizadas e interpretadas pelos discentes.

Essa apreciação fenomenológica permitiu-nos também a compreensão de alguns mecanismos lógicos que explicam como o ser humano utiliza-se da linguagem e da sua experiência para agir sobre sua realidade vivida e recordada. Essa realidade, fundada nos intercâmbios entre o tempo experimentado e vivo da memória e o tempo estruturalmente objetivo, depende significativamente da linguagem e de como esta se vale da experiência para deslocar lembranças e mobiliza-las criticamente na historicidade do tempo presente. Dada dinâmica temporal é o exemplo cabal de que é possível agir sobre a realidade por meio dessas ressignificações que tornam a memória e a experiência recursos críticos para compreender

melhor a complexidade das estruturas históricas que estão dentro e fora de nós e que, portanto, exprimem a lógica da governabilidade das políticas educacionais brasileiras.

De todo modo, as discussões que propomos servem como mote investigativo para se pensar e transformar as concepções e práticas referentes ao Estágio Docência no Ensino Superior. O estágio permite, de muitas formas, o encontro entre pesquisa e ensino, de tal forma que pode possibilitar a conversão da própria experiência particular em objeto de investigação, em matéria de pesquisa. Pode, portanto, ser um momento fundamental da formação do profissional que almeja atuar no Ensino Superior. Logo, a formação prática do estágio pode tanto se utilizar da pesquisa para melhorar a atuação docente quanto pode utilizar a docência para amplificar a pesquisa.

## REFERÊNCIAS

BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

CUNHA, André da. **Os saberes históricos escolares**: fenômenos didáticos na invenção das narrativas docentes em sala de aula. Recife: Edupe, 2023.

FORTUNATO, Ivan; ARAÚJO, Osmar; MEDEIROS, Emerson de. Estágio de docência: um manifesto sobre formação de professores para o Ensino Superior. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 15, n. 37, p. 1–17.e14477, 2023. DOI: 10.28998/2175-6600.2023v15n37p1-17.e14477. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/14477>. Acesso em: 6 ago. 2025.

FREITAS, Luiz de. **Conjunturas e impactos na formação de educadores**: análises e perspectivas, 2023. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/wpcontent/uploads/2023/05/anfope2023final.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2025.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1990.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Trad. Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

LE GOFF, Jacques. **História & Memória**. Trad. Bernardo Leitão et al. 7. ed. São Paulo: Editora da Unicamp, 2013.

LIBÂNEO, José. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/>. Acesso em: 04 ago. 2025.

LIBÂNEO, José; OLIVEIRA, João de; TOSCHI, Mirza. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, José de; LEITE, Luciana. O estágio de docência como instrumento formativo do pós-graduando: um relato de experiência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 100, n. 256, p. 753-768, set. 2019. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-66812019000300753&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812019000300753&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 07 ago. 2025.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, v. 10, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101>. Acesso em: 27 ago. 2024.

OLIVEIRA, Margarida de; FREITAS, Itamar. A formação do profissional de história na contemporaneidade. **MOUSEION. Canoas**, n. 19, p. 109-125, dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Mouseion/article/view/1835>. Acesso em: 10 out. 2024.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

RIVAS, Noeli; SILVA, Gláucia da. Formação para a docência na Pós-Graduação brasileira: construtos didáticos e curriculares. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. e6021125, 2024. DOI: 10.14244/reveduc.v18i1.6021. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6021>. Acesso em: 6 ago. 2025.

SANTOS, Ramofly dos; SILVA, Marizete da. Políticas públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016. DOI: 10.14244/198271991549. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1549>. Acesso em: 6 ago. 2025.

SANTAELLA, Lucia. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Imagem**: cognição, semiótica, mídia. 1. ed. 9. reimp. São Paulo: Iluminuras, 2015.

SAVIANI, Demeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], n. 24, 2008. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/108>. Acesso em: 6 ago. 2025.

TAFAREL, Celi; MOLINA, Mônica. Política Educacional e Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

## **Histórico Editorial**

Submetido: 20 de outubro de 2025.

Publicado: 10 de dezembro de 2025.

## **Minicurrículo**

### **Gabriel Alves dos Santos**

Mestrando com bolsa Capes pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (UFERSA, UERN, IFRN). Especialista em História do Brasil, pela Faculdade do Leste Mineiro (FACULESTE). Graduado em História licenciatura pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Contribuição de autoria: Textualização do trabalho e fundamentação teórico-metodológica da experiência discutida e analisada.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4986834005216819>

### **Paulo Augusto Tamanini**

Doutor em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (2013). Pesquisador Bolsista da Fundação de Amparo e Promoção da Ciência, Tecnologia e Inovação do RN (FAPERN). Professor no Programa de Pós-Graduação em Ensino (UERN/UFERSA/IFRN). Coordenador do Grupo de Pesquisa: Imagens e Ensino. percepções, métodos e fontes (CNPq/UFERSA).

Contribuição de autoria: Orientação, revisão e apontamentos técnicos.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2405551882781242>

### **Emerson Augusto de Medeiros**

Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Professor Adjunto da Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino (PPGEN) da UECE. Líder do Grupo de Pesquisa "Formação Docente", da Universidade Federal Rural do Semi-Árido.

Contribuição de autoria: Orientação, revisão e apontamentos técnicos.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5799425932852626>

## **COMO REFERENCIAR - ABNT**

SANTOS, Gabriel Alves dos; TAMANINI, Paulo Augusto; MEDEIROS, Emerson Augusto de. Os signos dos (des)encontros em tempos de estágio docência: entre memórias, práticas e experiências. *Revista Exitus*, Santarém/PA, v. 15, e025060, n.1, 2025. <https://doi.org/10.24065/re.v15i1.2982>

## **COMO REFERENCIAR - APA**

Santos, G. A. dos, Tamanini, P. A., & Medeiros, E. A. de. (2025). Os signos dos (des)encontros em tempos de estágio docência: entre memórias, práticas e experiências. *Revista Exitus*, 15, e025060. <https://doi.org/10.24065/re.v15i1.2982>

## **Licença de Uso**

Licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o manuscrito em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial nesta revista.