



Correspondência ao Autor

<sup>1</sup> Elaine Conte

E-mail: [elaineconte@yahoo.com.br](mailto:elaineconte@yahoo.com.br)

Universidade La Salle

Canoas, RS, Brasil

CV Lattes

<http://lattes.cnpq.br/888539088595168>

Submetido: 12 set. 2019

Aceito: 06 dez. 2019

Publicado: 01 jun. 2021

[doi> 10.20396/riesup.v8i0.8656631](https://doi.org/10.20396/riesup.v8i0.8656631)

e-location: e022002

ISSN 2446-9424

Checagem Antiplágio



Distribuído sobre



## Estágio Docente em Questão: Experiências e Implicações

Elaine Conte<sup>1</sup>  <http://orcid.org/0000-0002-0204-0757>

Liliane dos Santos Gutierre<sup>2</sup>  <http://orcid.org/0000-0001-6124-7769>

<sup>1</sup> Universidade La Salle, <sup>2</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Norte

### RESUMO

O trabalho docente e a própria prática educativa no ensino superior, seguidamente envolve dualidades entre formação e atuação, entre aquele que ensina (supervisor) e o outro que aprende (estagiário). O estudo, com base em experiências de formação à docência da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, discute a questão do estágio no ensino superior como uma condição de possibilidade para pensar a educação de uma forma compartilhada, cujos princípios orientadores envolvem uma sensibilidade para com o outro, pelas evidências científico-profissionais relacionadas ao campo da gestão acadêmica e comunicacional no ensino superior. A investigação é viabilizada por meio de aportes teóricos desse campo e de experiências registradas em relatórios documentados de estágios *strictu sensu*, o que revela a necessidade de aprender a docência por meio de experiências cooperativas para a formação contemporânea de professores e para dar conta dos desafios atuais. Tal preocupação exige uma reviravolta formativa para superar as posições maniqueístas, promovendo a formação de professores universitários articulada à pós-graduação, assim como o intercâmbio de estudos, experiências cooperativas e práticas ao aprender a ser professor, desenvolvendo o pensar reflexivo do pós-graduando com o docente em uma variedade de situações interdisciplinares, reveladas na circularidade do planejar, avaliar e compreender a própria constituição conjunta da organização didática que envolve o estágio de docência.

### PALAVRAS-CHAVE

Estágio docente. Ensino superior. Experiências cooperativas.

## Teaching Stage in Question: Experiences and Implications

### ABSTRACT

The teaching work and the educational practice itself in higher education then involves dualities between training and performance, between the one who teaches (supervisor) and the other who learns (intern). The study, based on experiences of teacher education at the Federal University of Rio Grande do Norte, discusses the question of internship in higher education as a condition of possibility to think about education in a shared way, whose guiding principles involve a sensitivity towards the other, for the scientific-professional evidence related to the field of academic and communicational management in higher education. The research is made possible through theoretical contributions of this field and experiences recorded in strictu sensu documented internship reports, which reveals the need to learn teaching through cooperative experiences for contemporary teacher education and to cope with current challenges. Such concern requires a formative turnaround to overcome the Manichean positions, promoting the formation of university teachers articulated to the postgraduate, as well as the exchange of studies, cooperative experiences and practices when learning to be a teacher, developing the reflective thinking of the postgraduate with the teacher in a variety of interdisciplinary situations, revealed in the circularity of planning, evaluating and understanding the very joint constitution of the didactic organization that involves the teaching stage.

### KEYWORDS

Teaching internship. Higher education. Cooperative experiences.

## Etapa de Enseñanza en Pregunta: Experiencias y Implicaciones

### RESUMEN

El trabajo docente y la práctica educativa en sí misma en la educación superior implican dualidades entre capacitación y desempeño, entre el que enseña (supervisor) y el otro que aprende (pasante). El estudio, basado en experiencias de formación docente en la Universidad Federal de Río Grande del Norte, analiza la cuestión de la pasantía en educación superior como una condición de posibilidad de pensar en la educación de manera compartida, cuyos principios rectores implican una sensibilidad hacia el otro, por la evidencia científico-profesional relacionada con el campo de la gestión académica y comunicacional en la educación superior. La investigación es posible gracias a las contribuciones teóricas de este campo y las experiencias registradas en los informes de prácticas documentados estrictamente sensuales, lo que revela la necesidad de aprender a enseñar a través de experiencias cooperativas para la formación docente contemporánea y para hacer frente a los desafíos actuales. Dicha preocupación requiere un cambio formativo para superar las posiciones maniqueas, promoviendo la formación de docentes universitarios articulados al postgrado, así como el intercambio de estudios, experiencias y prácticas cooperativas al aprender a ser docente, desarrollando el pensamiento reflexivo del postgrado con El maestro en una variedad de situaciones interdisciplinarias, revelado en la circularidad de la planificación, evaluación y comprensión de la constitución conjunta de la organización didáctica que involucra la etapa de enseñanza.

### PALABRAS CLAVE

Pasantía docente. Enseñanza superior. Experiencias cooperativa.

## Introdução

Neste artigo, apresentam-se algumas experiências de estágio docente, com base na observação e interpretação de relatórios desenvolvidos no ensino superior, advindas do Programa de Assistência à Docência na Graduação (PADG), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), que é organizado pela Coordenadoria de Formação para Docência da Pró-Reitoria de Pós-Graduação (CFPD) da referida universidade, cujos objetivos são:

- I – Contribuir na formação para a docência de estudantes de Pós-Graduação em nível de mestrado e doutorado por meio de atividades acadêmicas na Graduação; II – Contribuir para a melhoria da qualidade de ensino nos Cursos de Graduação; III – Contribuir para a articulação entre Graduação e Pós-Graduação. (UFRN, 2019, p. 02).

Em termos gerais, “a formação de docentes para a educação superior no Brasil é parte dos objetivos dos programas de pós-graduação, expressos no Parecer 977/65, do Conselho Federal de Educação, de 3 de dezembro de 1965, ainda em vigor (CFE 2005), cujo relator foi Newton Sucupira” (RODRIGUES *et al.*, 2018, p. 592). Soma-se a esse parecer, que responsabiliza os cursos de pós-graduação pela formação dos docentes do ensino superior, as portarias da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), n. 52 de 2002, n. 34 de 2006 e n. 76 de 2010, que regulamenta o Programa de Demanda Social e institui a obrigatoriedade do Estágio de Docência a todos os pós-graduandos bolsistas da CAPES (RODRIGUES *et al.*, 2018). Tal iniciativa acerca do Estágio de Docência (ED) visa a participação do pós-graduando em atividades de ensino, qualificando a atuação profissional e agregando experiências de docência às atividades de investigação social.

Posto isto, a motivação para escrita se deu a partir de um encontro<sup>1</sup> das autoras em uma das ações promovidas pelo referido Programa (PADG/CFPD/PPG/UFRN), cujas investigações acerca dos estágios de docência na pós-graduação evidenciaram a relevância de um diálogo aprofundado sobre a percepção dos discentes desta contribuição para o exercício docente no ensino superior (ALVES *et al.*, 2019; RODRIGUES *et al.*, 2018) e também no estágio da graduação (Programa Brasileiro de Iniciação à Docência), como momento-chave de inserção formativa, cooperativa e socializadora à prática profissional (PANIAGO; SARMENTO; ALBUQUERQUE, 2017; NÖRMBERG; OURIQUE, 2018; ZUTIÃO; COSTA; LESSA, 2018; CONTE *et al.*, 2019). Nesse contexto, “o Estágio de Docência (ED) é entendido como um componente curricular promotor da inter-relação entre teoria e prática pedagógica, capaz de aproximar o pós-graduando das atividades de ensino” (RODRIGUES *et al.*, 2018, p. 591).

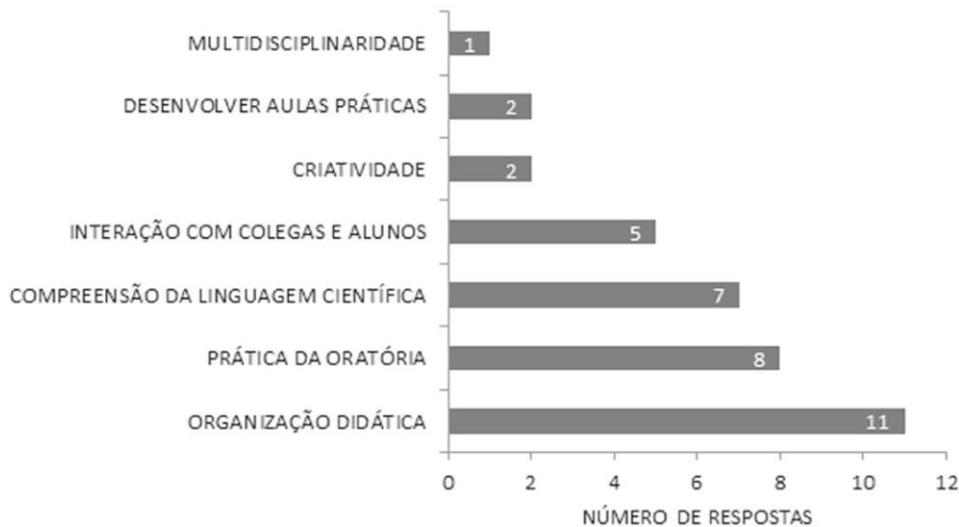
---

<sup>1</sup> Essa ação ocorreu por meio da realização de uma mesa-redonda, intitulada “Reflexões para a formação continuada de professores universitários e constituição da profissionalidade docente”, que aconteceu nos dias 11 e 12 de fevereiro de 2019, no auditório da Reitoria da UFRN, tendo como objetivos: (1) ressaltar a dimensão formativa para docência na Pós-Graduação; (2) esclarecer os papéis de cada um dos envolvidos em um estágio docência e (3) oportunizar aos presentes refletir sobre as suas próprias e outras práticas pedagógicas.

Trata-se de um estudo reflexivo, com o intuito de responder a seguinte questão norteadora: Quais experiências e implicações sustentam a prática pedagógica no ensino superior de estágio de docência? Para realizar o estudo, buscamos, em referenciais teóricos e na documentação de relatórios de ED em dois Programas de Pós-Graduação (estagiários em Ciências Odontológicas; Engenharia Elétrica e de Computação), pistas que revelem as racionalidades e compreensões presentes nesses registros. A escolha dos dados coletados na amostra foi elaborada por conveniência, tendo presente a frequência maior destes estagiários nos cursos formativos oferecidos pela UFRN, bem como a discussão observada nas mesas temáticas em que se observou uma participação e um envolvimento maior desses estagiários em um trabalho conjunto de docência assistida. Portanto, trata-se de pensar sobre as racionalidades dessa amostra da prática de estágio de docência nos processos de formação acadêmico-profissional, sistematizando características comuns dessas experiências pedagógicas. Este trabalho desdobra-se e abre-se para as questões interpretativas, culturais e sociais das experiências de ED, incorporando a dimensão (inter)subjetiva do agir docente. As reflexões dividem-se da seguinte forma: a) breve revisão de literatura sobre o assunto; b) estudo da documentação dos relatórios de estágio, disponível no banco de dados e acervo de materiais pedagógicos da UFRN, advindos da participação em processos de formação *strictu sensu*; c) reflexões realizadas a partir dos processos e análises voltadas para o desenvolvimento profissional. Depreende-se que no contexto das experiências de estágio, processos se articulam no próprio exercício docente, que envolve a formação científica, cultural, teórica e prática do saber profissional.

### Sobre uma Ação Docente

No Brasil, ainda são poucas as pesquisas que se empenham em discutir a questão do Estágio de Docência dos Programas de Pós-graduação voltados à capacitação, atualização e ao aprimoramento de profissionais de nível superior. Nota-se nas pesquisas para ingresso na carreira de docência universitária um posicionamento favorável dos discentes em relação ao ED, conforme reforçam os resultados apresentados por Rodrigues *et al.* (2018) e Alves *et al.* (2019). De modo geral, as percepções dos estagiários de docência reiteram a necessidade de realizar o estágio independentemente da condição de ser bolsista da CAPES, pois, no entendimento dos discentes, o ED desenvolve as seguintes habilidades, citadas na figura abaixo (figura 1):



Fonte: Rodrigues *et al.* (2018, p. 596).

O ED traz muitas inquietações e curiosidades para (re)conhecer o ensino superior e as práticas pedagógicas universitárias, no respeito à construção do conhecimento, ao planejamento e reelaboração conjunta, bem como na participação que envolve o encontro formativo em todas as etapas de ensino (AZAMBUJA; CONTE; HABOWSKI, 2017). O pensador que pôs a prática e a experiência em foco, John Dewey (1971), defende o compartilhamento de experiências, respeitando uns aos outros, como o verdadeiro caminho para aprender num ambiente democrático, onde não haja barreiras ao intercâmbio e às diferentes formas de pensar. A grande novidade que o pensador traz é que a reconstrução das experiências pedagógicas agrega novos significados à própria experiência, capacitando os sujeitos em experiências subsequentes.

A literatura nos ajuda a compreender que na docência assistida é preciso que haja o direito de liberdade e a livre interação entre o professor e o estagiário para a construção de saberes em um mundo cheio de perguntas e indagações pedagógicas. Afinal, o estágio docente pode implicar num estímulo à cooperação, à ação solidária e antiautoritária, em relação aos saberes da formação pedagógica e da vida. O professor, supervisor do estágio, precisa apresentar a disciplina, mas, se permitir pensar junto com o estagiário as questões em torno dos conteúdos e atividades propostas, na forma da abertura para novos textos, sugestões ou problemas expressos na vitalidade do cotidiano e das múltiplas diferenças, sem dar de antemão todas as dinâmicas programadas ou respostas prontas ao estagiário. Ou seja, provocando no outro possibilidades de abertura para raciocinar junto, que supõe empoderar o estagiário(a), na tentativa de mostrar a aceitação do trabalho cooperativo, que traz a dimensão social das entrelinhas dos conhecimentos e experiências diferentes. O que significa permitir que,

[...] o outro que pensa diferente e que se apresenta de modo diverso tenha direito à dignidade humana igual a todos e em qualquer circunstância. Nesse sentido, o reconhecimento não é direito apenas daquele que galgou lugar de destaque. É, igualmente, direito daquele que se encontra excluído ou incluído apenas enquanto subalterno. Reconhecer é eliminar a desigualdade discriminatória e dar lugar ao acolhimento do diferente construindo com ele um convívio comunicativo, respeitoso, acolhedor, fonte de possibilidades para a garantia da realização humana. (CENCI; DALBOSCO; MÜHL, 2013, p. 08).

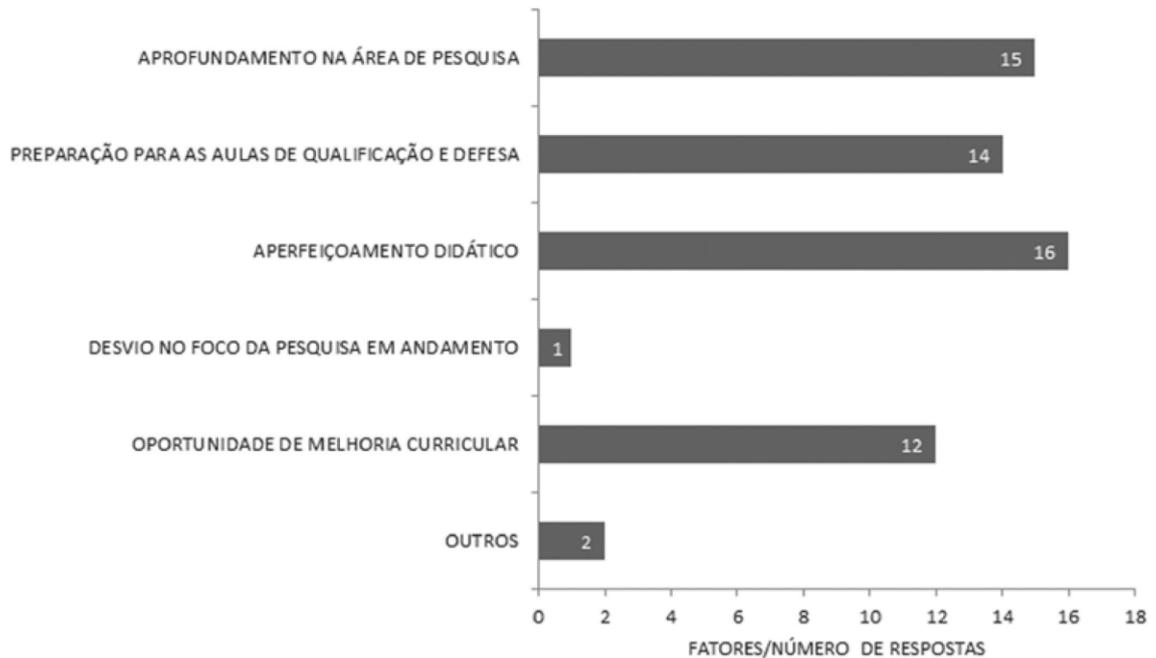
Falar sobre formação e estágio docente na Pós-Graduação é algo complexo porque implica na autoformação, educar e educar-se, formar e forma-se como dizia Gadamer (2000), no texto *La Educación es Educarse*. Fato que remete a Freire (1996, p. 25) quando diz: “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. As expectativas formativas geradas pela tensão do estágio, inicialmente produzidas entre supervisor (docente) e estagiário (discente), vão se constituindo juntamente com o estranhamento em relação à cultura falada, aos textos escritos, às turmas e com a (re)elaboração das próprias inquietações e interpretações acerca do mundo acadêmico.

Paz (1999), poeta mexicano, assim atualiza o ato de escrever, em analogia com o ato da docência: “Escrever (assim como a docência assistida) é estender uma mão, abri-la, buscar no vento um amigo capaz de apertá-la. É uma tentativa de criar uma comunidade. E nada mais”. (PAZ, 1999, p. 351; tradução das autoras). O ato de ler o mundo, de (re)escrevê-lo (ato de reconciliação) e de significá-lo ganha sentido no jogo (desafiante e perturbador de linguagem) com o outro, na luta por reconhecimento e por trazer à tona o desconhecido, visto que origina novas experiências de significação social, cultural, pedagógica e política (HONNETH, 2003).

Na docência assistida o amor e a amizade são tidos como raízes de uma ética do reconhecimento (HONNETH, 2003). Segundo este representante da teoria crítica, só por meio do diálogo, do amor e da amizade é possível construir empatia e autorrealização pessoal e profissional, tendo por base a luta por reconhecimento e o questionamento das ideias. A humanidade depende do trabalho pedagógico nas formas de (re)criação de mundos, de solidariedade e de ajuda mútua nos jogos com a alteridade, para sensibilizar o outro para o conhecimento, superando o conformismo lógico à vida em sociedade e o simples ordenamento e regulação de conteúdos.

## Sobre a Profissionalização da Docência

Abordar a formação de professores em uma perspectiva de profissionalização docente convoca histórias e reflexões sobre os desafios da arte de educar (ao necessário engajamento teórico e prático nas dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão) e à arte de viver. A palavra japonesa *Ikigai* se traduz como a “razão de ser” ou propósito de vida, aqueles objetivos de vida que nos fazem levantar todas as manhãs e fazer perguntas. Daí que a dimensão da arte implica no fazer bem, no trabalho com paixão e emoção em tudo o que se faz, uma espécie de motivação que leva à arte de educar, fato que não quer dizer que para ser professor seja necessário ter um dom ou uma iluminação de certa característica inata. Faz-se necessário que na formação acadêmica aconteça a pesquisa, a formação e atuação na docência, como algo que está por começar, por perguntar, em forma de prognóstico intelectual e sensível para pensar sobre as mudanças atuais. De acordo com a pesquisa de Rodrigues *et al.* (2018) sobre as percepções acerca do ED, os discentes relataram que a atividade de docência foi fundamental ao *aperfeiçoamento didático*, mas contribuiu também na segurança e preparo para falar em público, apresentar e aprofundar as pesquisas durante as aulas e apoiar a formação profissional em termos de melhoria do próprio currículo (figura 2).



Fonte: Rodrigues *et al.* (2018, p. 598).

Na profissionalização docente, amalgamam-se vários saberes dialéticos entre a dimensão epistemológica (a questão do conhecimento e dos seus limites), a dimensão pedagógica (a questão de educar) e a dimensão política (a questão da escolha do projeto de sociedade e universidade que se pretende desenvolver). Por isso, as experiências dos começos da prática pedagógica universitária, quando acompanhada, como em um estágio de docência, discutida e experimentada em parceria, abrem ricas possibilidades de (re)criação de si em relação com o outro (PONTALIS, 1988). Com o movimento formativo da atuação, pode-se manter vivo o reconhecimento do outro, que entusiasma e inspira, que desacomoda e inquieta pelo conhecimento, pela percepção das diferenças e da complexidade de temáticas das pesquisas em educação.

É preciso manter viva também a arte da conversa, para saber o que dizer no mundo dos relacionamentos pedagógicos. É fundamental para ficar próximo de alguém, a alegria do não-sabido no diálogo entre os novos e experientes professores, mantendo viva a (auto)confiança, o comprometimento, o cuidado com o outro na vibração afetiva de uma pedagogia da autonomia movida pela prática educativa ao longo da vida profissional. Sobre isso, Calderano (2017, p. 33) diz que: “o ‘trato humano’ é uma condição importante [...]. As relações interpessoais tomam força e centralidade na crítica quanto à formação, pois se fazem, muitas vezes, ausentes em um processo que é fundamentalmente social”. Daí a necessidade da inclusão do outro nesse processo de formação docente, tendo em vista a procedência cultural de cada sujeito (distinto e estranho) ao estabelecimento de relações de respeito mútuo entre os participantes dos processos de educar, cuja responsabilidade passa pelo diálogo com as diferenças e pela reconciliação com o outro (HABERMAS, 2002).

Nessa perspectiva, o docente tem a árdua e gratificante tarefa de formar novos professores e estudantes, aqueles com quem o mundo torna a começar em cada encontro universitário, a fazer pensar a partir de provocações didáticas que engajam, no gosto de aprender com a própria experiência e com as demais, em um projeto civilizatório e de humanização. O que se percebe nos processos de acompanhamento dos relatórios de estágio docência dos estudantes da UFRN, por exemplo, é que, algumas vezes, não são os saberes definidos pelo programa curricular que sustentam as ações pedagógicas, mas as razões subjetivas e sociais da ação docente, revelando a educação como renovadora de mundos, cujo agir depende de esforço pessoal, comprometimento com a autonomia do outro (que retroalimenta a curiosidade mútua), considerando os sujeitos em sua complexidade sociocultural e seus saberes de vida (FREIRE, 1996).

### Estágio Docente é Preciso?

Inicia-se este tópico com uma pergunta – estágio de docência é preciso? Tal indagação é necessária, pois a experiência na supervisão do estágio em nível superior apresenta dois mitos: (1) experiências de estágio no ensino superior poderiam atrapalhar o desenvolvimento das pesquisas de mestrado e doutorado dos estagiários. O que reafirma uma visão dissociada entre ensino e pesquisa nos programas de pós-graduação (ARROIO; RODRIGUES FILHO; SILVA, 2006; VERHINE; DANTAS, 2007); e (2) o domínio do conhecimento específico e unidimensional na área, somado à capacidade de comunicação para a coordenação das ações tecnocientíficas, formaria um docente universitário. Tudo indica que no ED, quem não se expõe ao desconhecido é incapaz de realizar a experiência educativa na força transformadora do encontro com o outro. Em outras palavras, “aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar”, pois é aprender a edificar-se na interação com o outro, revelando os vínculos éticos e interdependentes para sermos *nós mesmos* (FREIRE, 1996, p. 136).

Sobre isso, cabe lembrar que o estagiário de docência em um curso de Pós-Graduação também é formado por outras experiências formativas, vividas em outros espaços institucionais, como as instituições religiosas, as associações ou grupos culturais, os espaços de trabalho, os ambientes com ou sem recursos tecnológicos de comunicação interativa, as bibliotecas públicas, as atividades voluntárias em instituições sociais, entre outras. Um olhar atento a tais aspectos poderá auxiliar no processo de reconstrução de determinadas ações pedagógicas constitutivas do processo de formação e docência assistida, contando assim com a presença de interlocutores críticos (os professores titulares das disciplinas).

É função imanente ao estágio docente poder indicar a articulação com outras áreas profissionais, atualizando o caráter histórico e crítico da docência, que serve de base para o próprio autoconhecimento, autoexame da constituição vital e autoavaliação profissional, refletindo e formando a opinião pública esclarecida. O acolhimento dessas formas plurais de exercício da docência expõe o comprometimento ético-estético dos professores supervisores e dos Programas e cursos de formação – com as reivindicações próprias de diferentes discursos

e manifestações culturais, numa tentativa de promover o confronto de concepções e a ampliação dos horizontes teórico-práticos da formação. Em pesquisas realizadas por Nörmborg e Ourique (2018, p. 353), há reflexões importantes do fenômeno subjacente aos estágios de docência na graduação como processos de aprendizagem em colaboração, que vem sendo corporificado desde 1980, com Nóvoa (2012), Pimenta (1999), Mizukami (2005-2006) e Tardif & Lessard (2005), revelando que tais ações englobam:

[...] a consolidação de práticas de colaboração profissional e a criação de espaços coletivos de trabalho pedagógico. É no espaço coletivo que os sujeitos se veem diante da oportunidade de (re)construírem seus saberes, suas lógicas, suas dúvidas; enfim, pensarem sobre as posições teórico-práticas que sustentam sua ação docente.

Heráclito (540-480 a.C.) foi o arauto da complexidade na medida em que ele abordou o fluxo do viver e o devir humano em interação e interdependência vital. Ao fazer isso, ele colocou de forma profunda a inseparabilidade do sujeito que se constrói em acoplamento com a realidade, transformando-se ao mesmo tempo com que a natureza se transforma. A prática educativa tem a ver com a visão de mundo e com aquilo que se lê, ouve, diz, pensa, sente, aprende, ensina e projeta enquanto sujeitos de possibilidades e de criação de novos sentidos. Para Gadamer (2000), a experiência do encontro com o outro promove horizontes inspiradores à arte de educar, por meio da conversação, rumo ao processo de compreensão humana e de busca de sentido textual e vital no campo da formação intersubjetiva.

Para olhar o tema da formação em suas perplexidades ou contradições, e na tentativa de despertar para as questões pedagógicas, em todas as suas dimensões humanas, a saber: subjetiva, emocional, objetiva, técnica, ética, estética, política e sociocultural, questiona-se: Qual é o sentido de educar hoje? Por que há tanto desinteresse e desvalorização pela profissão de professor? Como trazer à tona as potencialidades de uma educação libertadora (FREIRE, 1996), para além das fronteiras do terceiro mundo (com inúmeras necessidades de inclusão, diversidade de sujeitos e contextos)? De onde vem essa pressão de anti-intelectualismo em banir e barrar o pensamento crítico pelo medo? Por que obstacularizar a entrada na universidade e reservá-la apenas às elites intelectuais? Qual é o compromisso efetivo/concreto das políticas públicas, seria a defesa de um notório saber, como advoga a reforma do ensino médio?

O conhecimento é sempre um ato político, ético e estético porque envolve e supõe a presença do outro, que interpela e dialoga, no respeito pelas suas ideias e formas de vida. Ao interagir com o mundo virtual, por exemplo, construía-se um sentimento de autonomia e de identidade, mas que também conduz à dependência e à solidão de relacionamentos, aos isolamentos atuais e à prisão das novidades tecnológicas. Isso envolve o cotidiano e resume cada vez mais os circuitos formativos a atitudes individualistas (desde a graduação os sujeitos não gostam de desenvolver trabalhos coletivos e quando fazem parece uma colcha de retalhos), prejudicando a abertura entre os professores e a elaboração conjunta de atividades educativas.

Tais provocações geram indagação de como a tecnologia afeta o agir do professor. Há duas mudanças decisivas com as tecnologias digitais. A primeira é que o professor não vai ser apenas o professor individual na sala de aula, mas estará em grupo com mais de um professor trabalhando no coletivo, em docência compartilhada (esse trabalho coletivo já vem acontecendo em escolas de Educação Infantil e séries iniciais e também nos estágios de docência de mestrandos e doutorandos). Esse movimento é necessário para dar conta da diversidade etária e de distintos campos de saber, com níveis variados de compreensão e leitura de mundos dos estudantes/professores.

A segunda transição é a questão do conhecimento que está em todo lugar, no celular, onde se dispõem de elevado número de informações, mas de forma caótica (fragmentada, desorganizada, com desinformações, notícias falsas e mentiras). Assim, a atribuição do professor deixa de ser transmitir mais conhecimentos e passa a ser trabalhar esse conhecimento, coordenar ações interdisciplinares para lhes atribuir sentido, permitindo que os estudantes se apropriem e façam relações com esses conhecimentos, o que exige muito mais que uma simples aula expositiva e monológica. O sucesso da educação e da formação implica em produzir um espaço para a profissão que não está nos aparatos tecnológicos, mas em provocar reação ou pensamento sobre o mundo acadêmico, sobre as mudanças da sociedade, o que implica no reconhecimento de suas diferenças, na valorização intelectual das disposições interativas do outro em relação aos conteúdos, contextos e processos de ensinar e aprender diante de uma cultura social.

O aspirante a professor precisa ter apoio e ajuda dos professores mais experientes para acompanhar, supervisionar e apoiar nas atividades diversas e depois de formação continuada seja na escola ou na universidade, e não apenas frequentando cursos - que virou um negócio e que serve muito pouco à formação continuada que se dá no trabalho pedagógico, na construção dentro da cadeira ou seminário ofertado, na construção de novas práticas colaborativas com os colegas. Calderano (2017, p. 57) afirma que:

As reflexões teóricas e os dados empíricos nos alertam para a necessidade de estreitar as relações entre processos de formação e o trabalho docente que, embora situados historicamente em campos distintos, e talvez por isso mesmo, reivindicam a reconstituição de um espaço único e plural para resolver parte de suas demandas.

Assim, é preciso estimular uma pedagogia que incorpora a voz do outro na problematização da realidade (FREIRE, 1996), como dialética em que os mestres e discípulos/educadores e educandos aprendam juntos numa relação dinâmica na qual a prática (re)orienta a teoria, num processo de constante aperfeiçoamento. As experiências concretas fazem os docentes sentirem e descobrirem a dignidade de sua profissão unida à formação como prática permanente e sistematizadora da reflexão. Assim se constrói a formação corajosa e permanente, com base no diálogo interpares para estabelecer relações com os conhecimentos. Tardif e Lessard (2005, p. 275) disseram que “a docência, como trabalho humano sobre seres humanos, um trabalho interativo face a face com o outro” está sujeito à presença e às interações humanas, recuperando o sentido da *Bildung*, qual seja, da formação humana.

Na obra *Educação e Emancipação*, Adorno (2010) aborda os *Tabus acerca do Magistério* e discute a questão da formação, que não se dá simplesmente na frequência a cursos, mas por esforço pessoal e interesse, ou seja, no ato de pesquisar e fazer relações com os saberes. Afinal, se a formação é um direito do professor e não apenas uma obrigação, como se dá a avaliação da formação de professores na docência? O plano de ensino na Graduação, Pós-Graduação e pesquisa é descuidado em termos de estágio curricular e docência assistida?

Na perspectiva do realismo crítico é possível formar à construção cooperativa da docência e ao enfrentamento das questões da práxis no coletivo, questionando, desafiando ou provocando a estrutura prévia inter pares? De modo geral, como os professores aprendem a profissão no exercício docente? Será que não sabem trabalhar coletivamente? Segue-se a argumentação deste trabalho, refletindo sobre propostas que convidam para o diálogo e o pensamento sobre o estágio da docência. No tópico a seguir, são apresentados de forma pontual, elementos voltados ao ED na UFRN.

## Experiências e Razões para os Estágios à Docência - Resultados e Discussões

Nesses termos, com o propósito de contribuir na formação de estagiários de docência e professores da UFRN, a CFPD convida, semestralmente, professores e estudantes, em especial os de Pós-Graduação, por meio das coordenações dos Programas de Pós-Graduação, a participarem de ações integradoras e solidárias como essa. O motivo desse convite deve-se ao fato de na UFRN ter, desde a implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais REUNI, um olhar voltado ao ED, afinal,

Na UFRN, as metas do Reuni se voltaram, em parte, para um necessário repensar da formação docente na Pós-Graduação, com a proposição da revisão da resolução interna de estágio de docência dos pós-graduandos, vigente desde 1999; além da previsão de mudanças nos projetos curriculares dos programas de Pós-Graduação com vistas à inserção de disciplina de cunho didático-pedagógico, bem como, a criação de uma coordenação pedagógica na Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PPG) da UFRN, atualmente, denominada de Coordenadoria de Formação para Docência (CFPD). (MAGALHÃES *et al.*, 2016, p. 569).

Assim, nos últimos anos, a CFPD, junto aos gestores da PPG/UFRN, descentralizou a formação dos estagiários à docência e oportunizou aos Programas de Pós-Graduação a tomarem para si tal organicidade, sendo assim corresponsáveis pela oferta de componente curricular didático e pedagógico, obrigatório para os estudantes que têm bolsa de Demanda Social da CAPES. Vale dizer que ao se referir à descentralização dessa formação, faz-se menção também ao Curso de Iniciação à Docência (CID), que foi oferecido pela PPG/UFRN aos estudantes de Pós-Graduação da UFRN, nos anos de 2012 a 2017. O CID,

Sob a responsabilidade do PPG, possibilita aos futuros estagiários contato com uma experiência formativa baseada nos seguintes eixos: referenciais teóricos e metodológicos do processo de ensino e de aprendizagem que norteiam a prática docente, reflexão sobre o papel social e político da universidade no contexto da educação e da sociedade brasileiras. Assim, o curso se contrapõe a uma perspectiva

que privilegie apenas o domínio de conteúdos conceituais de uma área de conhecimento específico e a capacidade de comunicação verbal, como suficientes para o exercício da docência no ensino superior. A docência implica, pois, em saberes, competências e habilidades diversas. (MAGALHÃES *et al.*, 2016, p. 571).

Diante desse processo de mudança, no que se refere à oferta de uma disciplina didático-pedagógica por parte dos Programas de Pós-Graduação, a CFPD/PPG fica à disposição para esclarecimentos e apoio àqueles coordenadores e professores que necessitem, além de antecipar e oferecer palestras e/ou mesas-redondas sobre temáticas que contemplam as discussões sobre formação para a docência universitária, em datas e horários previamente agendados. Tal organicidade didática é fundamental para que os envolvidos comecem a compartilhar, a ouvir e a fazer perguntas, como forma de apoiar a formação dos estudantes dos Programas de Pós-Graduação. Nesse cenário, soma-se um novo fator: a responsabilidade de cada Programa com seus estagiários de docência, para assim ganharem (auto)confiança e exercerem a docência com comprometimento solidário no mundo dos relacionamentos pedagógicos.

Essa contribuição é fundamental, na medida em que a UFRN oportuniza ao docente da instituição, por meio do PADG, a legitimação dos saberes produzidos por ele, de modo que este possa, junto ao estagiário da docência assistida<sup>2</sup>. A diversificação de metodologias e práticas educativas apresentadas nesses eventos iniciais permitem refletir sobre as experiências pedagógicas de docência, entrando em contato com outros professores em diálogo interpares, para (re)conhecer e compartilhar projetos interdisciplinares e propostas de estágios em desenvolvimento por outras instituições. Neste contexto que se vislumbra a arte de compreender a docência, ou seja, a aprendizagem em comum entre aquele que está em iniciação à docência e aquele que repensa o seu fazer de professor constantemente, revisando as lições da docência como um desafio presente no planejar, executar e avaliar as práticas. Ao investigar os documentos (relatórios) de estágio no ensino superior foi possível estabelecer relações com as características dos assuntos abordados na experiência acadêmica realizada, o que permitiu mapear os avanços científicos no campo de atuação e as potencialidades do estágio de docência à formação profissional e científica diversificada.

Assim, na expectativa de que esse entendimento seja estendido aos professores da UFRN envolvidos nesse processo ou que ainda serão, é que a CFPD oferece o debate, a partir de especialistas em educação, em especial, o que se refere a seguir, que fez parte das apropriações dos conhecimentos sobre o assunto, durante a mesa-redonda acima citada e que poderá ser revisado, aprofundado e recontextualizado por novas preocupações da comunidade científica. Como forma de ilustrar como acontecem as experiências dialógicas, projetivas e constitutivas de estágios à docência revelam-se algumas possibilidades de ousar saber/conversar, para compreender a prática de docência e aprender a cooperar, mapeou-se alguns registros obtidos de relatórios de estágios realizados na UFRN. Tais dados confluem, em termos de relações epistemológicas com as atividades desenvolvidas e com a análise da contribuição do estágio para a formação docente, uma vez que os estagiários têm liberdade para assinalar todas as atividades, por isso, as porcentagens são independentes (variando

<sup>2</sup> Docência Assistida na UFRN é compreendida como a atuação do estudante de Pós-Graduação em atividades acadêmicas sob a supervisão direta de professor do quadro efetivo da universidade (UFRN, 2019).

conforme o número de respondentes). Até 26 de dezembro de 2018, com o segundo semestre em andamento (2018.2), o Programa de Pós-Graduação que tinha mais estágios concluídos, na UFRN, era o de Ciências Odontológicas<sup>3</sup>. No Quadro 1, são apresentadas as atividades propostas pelos estagiários desse Programa (cujos critérios são comuns e integrados às demais áreas de atuação), conforme o segundo semestre de 2018.

**Quadro 1.** Atividades propostas pelos estagiários do PPG em Ciências Odontológicas

Atividades	Frequência
Atuação em aula prática	41 100%
Atuação em aula teórica	25 78,1%
Aplicação de avaliação	35 90%
Correção de avaliação	28 87,5%
Colaboração durante as aulas	17 53,1%
Planejamento de atividade didático-pedagógica	18 56,2%
Apoio em planejamento de seminários ou outras atividades	10 31,3%
Atendimento individualizado	6 18,7%
Atuação em aula teórica e/ou prática	26 81,2%
Plantão de dúvidas	9 28,1%
Observação e registro das atividades em sala de aula	4 12,5%
Produção de material didático	9 28,1%
Seleção de material bibliográfico	1
Discussão de artigos e/ou textos teóricos	6 18,7%
Atuação em aula de campo	-
Correção e/ou aplicação de exercícios	4 12,5%
Atendimento em grupo	7 21,8
Grupos de estudo	3 9,3%
Atendimento dos estudantes via SIGAA <sup>4</sup> ; Atendimento dos alunos via rede social; Avaliação dos componentes curriculares; Colaboração em cursos de extensão; Organização de eventos; Criação de blogs; Elaboração de Portfólio.	6 18,7%
Outras	2 6,2%

Fonte: As autoras da pesquisa.

<sup>3</sup> O Programa de Pós-Graduação em Ciências Odontológicas da UFRN (PPGCO) surgiu a partir do desmembramento da área de Odontologia do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva e da fusão com o Programa de Patologia Oral. Inclusive na proposta de criação desse Programa, em 2017, já havia um item destinado à Docência Assistida. Fonte: UFRN. **Proposta de Criação do Programa de Pós-Graduação em Ciências Odontológicas da UFRN – PPGCO**. Processo 23077.042921/2017-16. Departamento de Odontologia, 2017.

<sup>4</sup> Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas.

Nesse grupo de estudantes do Programa de Pós-Graduação em Ciências Odontológicas, dois (2) estagiários optaram pela atividade “outra”. Eis as atividades propostas nessa categoria: “acompanhamento de estudantes da iniciação científica” e “planejamento de atividades para o semestre posterior”. Tais atividades nos mostram a articulação que vem sendo feita entre os estudantes da Pós-Graduação com a Graduação, fato considerado relevante para a iniciação à docência no ensino superior, bem como as demais atividades observadas e registradas no quadro, tendo a atuação em aula prática a frequência maior 100,3% (41 estudantes relataram essa prática).

Vale mencionar outra experiência pontual desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica e de Computação. Nessa coleta, cabe dizer que dos vinte e quatro (24) estágios com *status* concluído, rastreou-se uma amostra de 50% dos relatórios dos discentes. Isto é, no SIGAA são listados os vinte e quatro (24) relatórios por ordem alfabética dos nomes dos estagiários e destes foram selecionados os doze (12) primeiros relatórios. Dos 12 relatórios analisados, encontrou-se, em 11<sup>5</sup>, um registro relevante no espaço destinado a Análise da Contribuição para Formação Docente. Abaixo estão transcritos alguns registros textuais dos relatórios:

*A pesquisa realizada pelo estagiário possui campos de atuação em tópicos apresentados no componente curricular e também auxiliou o mesmo a aprofundar conceitos apresentados que foi utilizado na pesquisa. Por fim, o estágio à docência também auxiliou o estagiário aprimorar a didática, no planejamento de aulas e na apresentação oral.*

*A docência assistida teve um papel importante na minha formação como aluno de Pós-Graduação. Ela me permitiu atuar tanto na pesquisa quanto no ensino. No estágio docente, tive a possibilidade de desenvolver a criatividade e habilidade de conduzir aulas em uma turma de graduação. Essa vivência foi muito importante na minha formação.*

*A experiência de estágio docente mostrou-se uma prática muito produtiva para a formação didática do estagiário. A interação com os alunos, tanto em sala de aula, no momento de aplicação das provas, como no atendimento individualizado, representou uma oportunidade valiosa de desenvolvimento da capacidade do estagiário de se relacionar com os alunos. No início do estágio, o estagiário apresentava um receio muito grande em se relacionar com estranhos, principalmente em se comunicar com um grupo grande de pessoas. No fim do estágio, depois de várias experiências ao longo do semestre, o estagiário se sente mais confortável e confiante para se relacionar com os alunos.*

*O estágio propiciou uma imersão no aspecto de docente com interação didática entre turma, docente e estagiário. As atividades propostas no plano de atuação foram realizadas com algumas limitações.*

*Ótima oportunidade para iniciar a docência.*

*Por um lado, foi percebido que o estágio parece que ainda pouco contribui para a atuação do professor, em contrapartida, constituiu-se de um momento de ensino-aprendizagem, pesquisa e investigação do estagiário docente. Os resultados*

<sup>5</sup> Dois relatórios, embora com atividades propostas diferentes, continham a mesma descrição na parte destinada à escrita não obrigatória acerca da *Análise da Contribuição para Formação Docente*. Anulando o uso de um dos relatórios para a pesquisa.

*preliminares indicam limitações por parte do estagiário. As contingências do espaço em sala de aula levam a outros itinerários, diferentes dos inicialmente traçados.*

*A experiência obtida como docente assistente na disciplina Eletricidade Aplicada contribuiu de forma expressiva na formação pessoal e profissional do estagiário. Pode-se, por meio das atividades relacionadas, atuar de forma prática e construtiva na seleção, produção e disseminação de conhecimento para uma quantidade discente. Além disso, a docência assistida também permitiu ao docente assistido a superação pontos de deficiências, principalmente com relação ao repasse de conhecimento e iteração com os discentes.*

*A experiência de atuar como estagiária docente, desenvolvendo diversas atividades acadêmicas, foi de grande importância para o meu desenvolvimento como pessoa, tendo em vista meu objetivo de seguir a carreira acadêmica.*

*As atividades realizadas contribuíram grandiosamente para minha formação discente, tendo em vista a atuação em aula teórica que é o ápice do exercício do magistério. A dinâmica em sala de aula no que concerne a apresentação de ideias e esclarecimentos de questionamentos dos alunos foi a contribuição inédita que precisava reconhecer.*

Os registros dos estudantes convergem no sentido da necessidade de se buscar aquilo que se deseja, de enfrentar limites e de superar dificuldades, de encarar o novo, que no caso, é a docência como algo possível e inédito, que acontece em concomitância com a pesquisa que se desenvolve em um Curso de Mestrado e Doutorado. Esses registros remetem a Freire (1996), quando o autor afirma que ao ser professor, o ser humano vive a busca de seu aperfeiçoamento, de mais sentidos e conquistas individuais e coletivas, de liberdade, de comunicação que compreende, descobre e constrói a própria prática do conhecer que emerge e transforma o agir docente. O que Freire (1996) chama de *ser mais* será sempre a prova da capacidade humana de superação das condições existentes, construindo conhecimentos e entrando em relação consigo e com o mundo do outro, em busca da assimilação de diferentes experiências culturais, da evolução de aprendizagens e de humanidade. Os relatos mostram algumas tensões presentes na relação supervisor-estagiário, atinentes “ao discurso da arrogância” (BARTHES, 2007, p. 11), à falta de comprometimento solidário ou atuação corresponsável entre ambos, que se revelam em forma de culpabilidade do outro, das “limitações do estagiário” frente aos “estranhamentos com os coletivos/turmas”, para se “comunicar com um grupo grande de pessoas”, “contingências do espaço em sala de aula” e das “atividades (conjuntas) propostas no plano de atuação”.

A orientação didático-pedagógica em sala de aula traz aspectos cognitivos e sócio-emocionais da interação, que se referem aos vínculos afetivos, às normas e rituais de autoridade do professor. Para Libâneo (1994, p. 251),

*Na sala de aula o professor exerce uma autoridade, fruto de qualidades intelectuais, morais e técnicas. Ela é um atributo da condição do professor e é exercida como um estímulo e ajuda para o desenvolvimento independente dos alunos. [...] A autoridade deve fundar a relação educativa e não cerceá-la. Autoridade e autonomia são dois polos do processo pedagógico.*

Dos doze (12) relatórios analisados pertencentes ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica e de Computação, somente em (três) 3 havia registro no espaço destinado a *Sugestões*. Foram elas: “*O estágio foi muito bom e muito importante para eu perceber que tenho interesse em seguir a carreira docente*” e “*O estágio docente poderia ser melhor realizado e ter maior rendimento se fosse realizado após o período de qualificação da Pós-Graduação*”. E ainda:

*Realizei esse estágio no semestre da realização da qualificação de doutorado, e como sou bolsista, me qualifiquei obrigatoriamente com 1 ano e meio. Foi muito pesado, pois a pesquisa de doutorado estava bastante puxada, e atividades como preparação de material, listas de exercício demanda muito tempo para quem não tem prática. Sugiro que, juntamente com os coordenadores, incentivem a realização do estágio logo no início do curso. Acredito que, dessa forma, o estágio terá um melhor aproveitamento.*

No tocante as sugestões dadas, observam-se contradições. Enquanto um estudante solicita que o estágio aconteça depois da qualificação, outro pede que aconteça no início do curso e ainda diz que o estágio “*demanda muito tempo*”. Experiências exitosas de iniciação à docência representam a maioria no PADG, inclusive a Resolução nº 063/2010, em seu artigo sétimo, limita em doze (12) horas semanais, o máximo de atividades a ser destinada ao estágio pelo estudante.

Logo, um plano de atuação bem elaborado, não influenciaria negativamente no tempo a ser destinado à pesquisa, uma vez que o professor titular - responsável pela disciplina não pode abandonar a sala de aula, salvo em situações previamente combinadas com o estagiário (máximo três aulas no decorrer do semestre), mas atuar como professor que marca presença solidária e faz vibrar a voz do estagiário. Quanto à sugestão apresentada pelo discente, nota-se o relato da contribuição do estágio, também de amadurecimento para a busca de um pensamento pedagógico que dispõe de mais tempo para as reflexões, ao trabalho do pensar perspicaz (sem a pressa alienadora da prótese reflexiva), para dar-se conta dos diferentes métodos e interesses estruturados na organização e formação curricular.

Dos trinta e dois (32) estágios com *status* concluído no Programa de Pós-Graduação em Ciências Odontológicas, coletou-se<sup>6</sup> uma amostra de 50% dos relatórios dos discentes. No SIGAA são listados os trinta e dois (32) relatórios por ordem alfabética, com os nomes dos estagiários, destes, selecionou-se os dezesseis (16) primeiros relatórios. Dos dezesseis (16) relatórios analisados encontrou-se em treze (13) registros no espaço destinado a *Análise da Contribuição para Formação Docente*. Os registros evidenciados são os seguintes:

*As atividades realizadas em turma foram de extrema importância para minha formação como docente.*

*As atividades foram importantes para o meu desenvolvimento docente, visto que elas permitiram o aprimoramento das minhas capacidades críticas, de orientação e de avaliação dos alunos da disciplina de Estomatologia.*

<sup>6</sup> Em 26 de dezembro de 2018.

*Atuei em colaboração aos professores responsáveis em todas as atividades já descritas, experiência que me proporcionou aperfeiçoamento do conhecimento acerca do diagnóstico das condições de saúde-doença orais e elaboração de planos de tratamento integrados. A participação na docência assistida é imprescindível para a formação do futuro professor, assim enriquecendo a convivência aluno-dourando-professor.*

*Durante a participação no componente curricular colaborei com os professores responsáveis em todas as atividades já descritas. A docência assistida possibilitou melhorias no conhecimento técnico-científico acerca dos diagnósticos das condições de saúde bucal, da formulação de planos de tratamentos integrados e da atuação clínica multidisciplinar. Desta forma, os objetivos do plano de atuação da docência assistida puderam ser alcançados através desta experiência. A partir do estágio, pude aperfeiçoar conhecimento e aprimorar técnicas, que contribuíram na formação docente para área de concentração em Clínicas Odontológicas e ainda, experiência na vivência docente pela contribuição nas aulas teóricas e práticas no que se refere às indicações e técnicas de tratamentos, elaboração de planejamentos clínicos integrados, bem como auxiliar na decisão diagnóstica e execução do plano de tratamento integrado.*

*A experiência do estágio à docência foi muito enriquecedora, principalmente no âmbito acadêmico. Pude crescer também enquanto pessoa, pois vi as dificuldades, os erros e os acertos dos alunos, bem como vivenciei o empenho de cada um, o anseio por novos conhecimentos e a concretização da aplicabilidade das disciplinas que compõem este componente curricular. Percebi o papel importante que o professor desempenha, tendo em vista que ele vai direcionar o aluno ao correto caminho, sempre alertando das dificuldades que podem ser encontradas e de que forma elas podem ser resolvidas. A interdisciplinaridade também foi outro fator muito interessante, pois pude perceber como a junção das disciplinas (anteriormente ministradas de forma isoladas) contribuiu para que os alunos compreendessem melhor essa porção inicial de conteúdo, tão importante para o curso de Odontologia.*

*O estágio à docência permite que o aluno da Pós-Graduação adquira mais conhecimento sobre a sua área de concentração e desenvolvam atividades docentes junto aos alunos da graduação.*

*Todo contato com o discente enriquece a experiência do aluno de Pós-Graduação. A cada semestre, a segurança em passar o conteúdo aumenta. Tudo isso só é possível mediante erros e acertos a cada turma que passa. Grata aos alunos de graduação, que podem me ensinar como posso melhorar a cada aula ministrada.*

*Foi muito importante essa vivência com o aluno, principalmente em aula teórica e prática, o que traz experiência na atuação da docência, em quesitos de elaboração de material didática, prova, o comportamento em sala de aula ao se ministrar uma disciplina, entre outros pontos. Além da troca de conhecimento científico sobre endodontia com os alunos e o professor responsável da área, que só fortaleceu ainda mais o meu aprendizado.*

*As atividades do Programa de Estágio à Docência foram experiências de grande valor, tendo em vista que permitiram realizar uma autoavaliação sobre o meu desempenho em aulas práticas e teóricas e um contato mais amplo com os alunos da graduação durante as atividades, se aprofundando assim na temática proposta pela disciplina.*

*Acredito que esta atividade trouxe uma grande contribuição a minha formação. A partir desse estágio experimentei, mesmo que de forma temporária, o cotidiano da docência. Deparei-me com as dificuldades e alegrias dessa função. Nesse período aprendi como e difícil preparar uma aula, como precisamos pensar o que devemos*

*falar para que o conteúdo seja transmitido a contento, qual a melhor metodologia para a transmissão do conteúdo e avaliação dos alunos. Todas estas tarefas são bastante difíceis, e todas fazem parte do cotidiano do educador. Esse componente trouxe-me um grande aprendizado, além de um grande entusiasmo, pois apesar de ser uma árdua tarefa é muito gratificante receber um feedback positivo por parte dos alunos. Ainda observando os exemplos e ensinamentos dos professores e coordenadora da disciplina, aprendi condutas e comportamentos inerentes ao exercício do magistério. Percebi que estou no caminho certo, e fiz as escolhas corretas, pois quero dedicar-me à educação em futuro próximo.*

*Esta disciplina proporciona ao aluno ser capaz de conhecer as alterações que ocorrem no organismo em resposta às agressões. Contribui ao estagiário atuar diretamente em sala de aula, ampliando seus conhecimentos e permite a elaboração de metodologias ativas e didática.*

*O estágio à docência me fez conhecer as diferentes dimensões da formação de um aluno, em que se parte do planejamento até a prática em si, onde pude observar o confronto com a realidade profissional no momento em que iniciei o estágio até o final do semestre, pude ver a importância do conhecimento didático dos componentes curriculares, assim como a relação existente nos diferentes papéis, intrínsecos à docência.*

*Através da docência assistida foi possível um conhecimento mais aprofundado dos temas abordados, despertando um interesse por mais conhecimentos (artigos científicos), devido à troca aluno/doutorando durante as aulas ministradas.*

Frente ao exposto, a CFPD/PPG entende o quanto o Estágio à Docência contribui, efetivamente, na formação do estudante de Pós-Graduação da UFRN, na medida em que proporciona ao estagiário oportunidades para discutir a formação de professores, quando ele atua, quando ele realiza o estágio docência. Essa experimentação da docência no ensino superior é um campo de batalha e por isso mesmo não censura os erros ou o despreparo de uma formação educacional, mas enfrenta a requerida reflexão para além do avanço da ciência nas suas áreas de atuação interdisciplinar.

*Se educar é ajudar a construir conhecimento - a capacidade fundamental dos humanos para viver neste mundo globalizado - e construir conhecimento é fornecer condições para que o cérebro crie organizações cada vez mais complexas, para resolver problemas sempre mais complexos, os educadores, sejam eles pais, professores ou outros, enfrentarão a impossível tarefa de educar. Por que impossível? Piaget responderia que é impossível porque depende de duas condições: das capacidades já construídas até o momento e do desejo de aprender. Se o sujeito não construiu capacidades pertinentes, ele não sentirá necessidade de aprender determinado conteúdo. Ninguém consegue ensinar para quem não construiu capacidades para aprender; ou, o que dá no mesmo, ninguém consegue ensinar um conteúdo para quem não sente necessidade de aprendê-lo. Vigora a crença de que para aprender basta ensinar. (BECKER, 2016, on-line).*

Freire (1996) diz que o professor (no caso, o estagiário) vai elaborando a sua concepção do saber/fazer docente, quando constrói o cenário para a compreensão da prática docente, quer estudando temas específicos relacionados ao educar (ensinar, investigar e refletir sobre a própria prática e aprender) e à formação dos educadores ou colocando-os em prática. Assim, entende-se que esse estágio, inclusive, desperta em alguns, o desejo de ser professor, que por ora, poderia não estar explícito ou em forma de um desejo ainda impossível. Segue-se dessa coleta, as sugestões recortadas abaixo que estão dentre os dezesseis (16) relatórios apresentados:

© Rev. Inter. Educ. Sup.	Campinas, SP	v.8	1-24	e022002	2022
--------------------------	--------------	-----	------	---------	------

*A forma como a disciplina de estágio à docência está organizada, não me deixa espaço para críticas. Como sugestão, gostaria de ser avaliada sobre meu desempenho pelos alunos da graduação.*

*Gostaria de ter ministrado mais aulas para poder aprimorar essa experiência.*

*O estágio à docência é de grande importância para o desenvolvimento do pós-graduando, tornando os alunos de mestrado/doutorado aptos na prática docente.*

*Uso da tecnologia como aliada ao processo de ensino-aprendizagem, uso de vídeos, esquemas e ilustrações tornam a aula mais interativa.*

*Não tenho crítica alguma, só tenho a agradecer pela oportunidade e confiança a minha dada para poder exercer a docência mesmo que em nível de estágio, e ter essa vivência e experiência tão gratificante que é poder ajudar a formar um profissional dentro da minha área.*

*Senti muita ansiedade por parte dos alunos devido ao conteúdo muito extenso, e por eles saberem da importância do conhecimento dos temas abordados para a formação profissional.*

Das sugestões feitas, lembra-se que o docente assistido é avaliado pelo estudante da graduação, quando esse realiza sua matrícula em disciplinas que cursará no semestre posterior ao estágio. O aluno da Pós-Graduação é também avaliado pelo professor supervisor do estágio, via SIGAA. No tocante à atuação em aula teórica ou prática, é fundamental o amor dos começos e das pesquisas do próprio obra-se humano relacionado com as temáticas do seu tempo, cuja expressão dos sujeitos envolvidos, na plenitude da formação acadêmica, jogam com os conhecimentos da realidade social, ativando a interpretação e a crítica, algo intrínseco a um estágio à docência. Em certo sentido, Barthes (2007, p. 45; grifos do autor) sintetiza a força da vida acadêmica como obra sempre renovada e formativa permanente, nos seguintes termos:

*Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar. Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de *desaprender* [...]. Essa experiência tem [...] *Sapientia*: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível.*

Conversas sobre o papel desse supervisor estão sendo promovidas e realizadas pela CFPD/PPG, conforme já citado neste trabalho, durante a realização das mesas-redondas. Quanto ao uso ou não de tecnologias entende-se que elas precisam fazer parte do trabalho como uma abordagem interdisciplinar, que apoie e dialogue com a metodologia escolhida pelos docentes, inclusive com os discursos divergentes. Seu uso é considerado benéfico desde que planejadas de forma a incluir as diferenças, engajar a complexidade das narrativas e a não dogmatizá-las. A práxis pedagógica é um espaço de poder e de trabalho (re)pensado com base na cultura e na teoria posta em movimento na luta por reconhecimento e confrontação com as realidades vividas. Tudo indica que a desqualificação histórica do trabalho do professor desenvolve-se por meio de uma pedagogização, pretensamente neutra dos instrumentos culturais, sem a força formativa de promover rupturas e engajamento no pensar coletivo e na solidariedade intelectual ao agir docente. Nesse contexto, o sistema de ensino moderno foi construído na base do conceito de confinamento e com os princípios iluministas de

treinamento do corpo, de disciplina, hierarquia, instrução e moralização (KANT, 1996). Foram criados pelos estados nacionais europeus e importados para os sistemas de ensino nacional, e hoje mostram sinais de crise, em termos de domínio tecnológico, semiformação e mal-estar docente. No século XXI, predominam as redes de informação, o mercado, o dinheiro, o consumo, tendências que transformam o conhecimento em mercadoria. Por isso, segundo Sibilia (2012), a era contemporânea estimula modos performáticos de ser e estar no mundo, de sujeitos aptos a agir ante o olhar do outro ou mesmo diante da lente de uma câmera, sem a retração à própria interioridade.

Sabe-se que não se pode ler sem interpretar, mas para atuar num mundo midiático, o sentido não é fundamental e passamos a enxergar com a prótese de um celular. Vale sublinhar que o papel da universidade como a grande instituição envolvida na sociabilidade e criticidade, ou seja, envolvida na transformação dos sujeitos de alienados, banalizados, como o lugar capaz de arrancar cada um de nós da menoridade social e nos lançar num estágio de vida mais evoluído, criando uma sociedade formada por cidadãos que por estarem na mesma instituição formativa estão num ambiente comum ao aprender a viver em cooperação mútua e sem se barbarizarem (VEIGA, 2006). O estágio de docência permite o reconhecimento mútuo, mediante um acompanhamento dos anseios formativos na dimensão da criticidade, da pesquisa e da criatividade, dos contornos, necessidades e situações da realidade, tendo como alicerces a produção do (re)conhecimento que forma, educa e transforma.

Na contemporaneidade, a estimulação é incessante e escasseia a capacidade de problematizar e incorporar esses estímulos instantâneos pelo próprio movimento reflexivo. Na medida em que todos estão sujeitos aos efeitos midiáticos da propaganda parece ter se diluído as fronteiras das fases do desenvolvimento, e tanto a criança, o adulto e o velho estão vulneráveis aos efeitos da mídia. O uso do computador, do celular e da internet já estão difundidos nas escolas e universidades, mas há dificuldades em seu uso que acaba ratificando competências obsoletas, programadas e desinteressantes, potencializando assim, uma abordagem apassivadora evidenciada na transmissão de informações de forma mecânica e irrefletida. Por isso, é necessário que os educadores demonstrem as possibilidades do (re)conhecer sensivelmente a condição humana no mundo, para promover o sentido cognitivo e o encanto da práxis docente nutrida pela solidariedade intelectual. O professor performativo é um profissional atento aos momentos inquietantes da aula, que exercita as possibilidades do pensar por contradição, valorizando o outro e a experiência da (re)construção coletiva. Contudo, as palavras e os sujeitos necessitam estar vivos, atuantes (pois é insuficiente ensinar para aprender), para que seja possível dar voz, no sentido de organizar e despertar as relações de ensino e aprendizagem.

Conforme levantado anteriormente, Barolli e Nascimento (2018, p. 418) apontam que “na tentativa de ampliar a concepção de que é necessário um conjunto de conhecimentos, saberes e competências para se praticar um ensino eficaz” se faz imperativo analisar a aprendizagem dos professores em relação à prática docente. Nessa intenção, os autores

remetem a concepção de conhecimentos da prática<sup>7</sup> como a que agrega uma visão de desenvolvimento profissional que concebe ao professor ser capaz de avaliar orientações didático-pedagógicas produzidas no âmbito acadêmico ou em diferentes contextos em que exerce a profissão. O reconhecimento mútuo à necessária revisão e atualização da práxis docente implica em superar os maniqueísmos e a centralização pedagógica, na tentativa de reelaborar ações cooperativas e pedagógicas, de forma interdisciplinar e no campo da solidariedade intelectual, que aproxima “prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender”. (FREIRE, 1996, p. 106-107).

## Reflexões Finais

Os dados coletados mostraram que os primeiros contatos com a prática da docência, por meio do programa de estágio, são de grande importância para a construção do olhar crítico do que é a docência no ensino superior, dos compromissos do professor com a organização do conhecimento plural (discussão de técnicas, materiais e métodos de aula) e das dimensões do saber profissional, conferindo uma compreensão das dinâmicas de ensino e aprendizagem dos professores. Nesse tipo de programa de gestão dialógica e participativa dos ED é possível aprender a ser e a fazer perguntas, conhecer e atuar na docência de forma cooperativa, valorizando as inter-relações da disciplina a ensinar, impulsionando o trabalho colaborativo, a autonomia, o (re)planejamento, a autoavaliação e a autorreflexão conjunta com os pós-graduandos.

Educacionalmente, nessa concepção, entende-se ser possível promover uma docência que viabilize que os aspirantes à carreira docente possam ir além dos trabalhos repetitivos, burocráticos, irrefletidos ou superficiais. A abordagem pedagógica apropriada para preparar um profissional da educação para tarefas mais complexas é aquela que transcenda a absorção aligeirada de procedimentos e técnicas. É fundamental que o docente sempre pesquise as fontes, reflita, entenda e aprofunde as relações entre os conhecimentos. Sendo um ator social e formador de opinião pública, o docente amplia continuamente sua capacidade de aprendizagem ao longo da vida, somada ao indispensável estímulo aos processos colaborativos entre colegas, presenciais ou virtuais, na consecução de projetos interdisciplinares e em equipe. As possíveis respostas à questão levantada no início do texto podem oferecer subsídios para a discussão de aspectos relativos aos processos de formação docente de pós-graduandos que atuam no ensino superior, bem como de melhoria e qualificação das experiências formativas.

Já dizia Alves (2000, p. 30) que “o voo pedagógico para o aprender a aprender só pode ser encorajado no ato de pensar” e, muitas vezes, existe um engaiolamento em termos de teorias e práticas, por falta de desenvolver ações próprias à arte de educar, que implica em fazer com maestria pesquisas em círculos de cultura e de diálogos à moda freireana. A

<sup>7</sup> Barolli e Nascimento (2018) apresentam três concepções de aprendizagem dos professores, a saber: conhecimento para a prática; conhecimento na prática e conhecimento da prática.

proposta lançada neste estudo é de que se inicie um pensamento sobre as aproximações e inter-relações docentes, a ter ideias, soluções e provocar emoções nesses estágios de desenvolvimento humano sobre a realidade que produz o conhecimento. De acordo com Alves (2003), porque o aprendido é aquilo que fica depois que o esquecimento fez o seu trabalho, expressando também a experiência do *desaprender* e da *Sapientia*, de Barthes (2007). Estas seriam práticas de resistência que olham para o mundo do estágio docente, a partir de suas próprias demandas, interesses e necessidades, que vem das fronteiras da linguagem e do mundo, revelando os limites do próprio mundo. Os resultados apontam que o incentivo a programas de ED é uma necessidade sentida para a formação de professores universitários e para a qualificação dos pós-graduandos na atual e futura prática docente, sendo necessário ir além do simples cumprimento de uma disciplina isolada, oportunizando experiências docentes como um processo contínuo de partilha e inclusão de todos os mestrandos e doutorandos em formação. Além disso, mostra a relevância da proposta institucional e do docente supervisor nessa construção de aprendizagens evolutivas, experiências cooperativas e solidárias de avaliação formativa. Conclui-se que são inúmeras as implicações para a prática docente quando se pensa criticamente o agir pedagógico de hoje ou de ontem no ensino superior, calcado na curiosidade e no reconhecimento pedagógico solidário, no sentido de melhorar a próxima prática que leva em conta os processos de socialização da cultura, tendo em vista a diversidade, na qual se constroem e se transformam saberes, conhecimentos e valores.

## Referências

ALVES, Larissa Roberta *et al.* Reflections on graduate professor training. **Esc. Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, e20180366, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2177-9465-ean-2018-0366>

ARROIO, Agnaldo; RODRIGUES FILHO, Ubirajara Pereira; SILVA, Albérico Borges Ferreira da. A formação do pós-graduando em química para a docência em nível superior. **Química Nova**, São Paulo, v. 29, n. 6, p. 1387-1392, nov./dez. 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-40422006000600040>

AZAMBUJA, Paula Lima; CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano. O Planejamento Docente na Educação Infantil: metamorfoses e sentidos ao aprender. **Pesquisa em Foco**, São Luís, v. 22, n. 2, p. 157- 178, jul./dez. 2017. DOI: <http://doi.org/10.18817/pef.v22i2.1503>

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

ALVES, Rubem. **Conversas sobre educação**. Campinas, SP: Verus Editora, 2003.

ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

- BAROLLI, Elisabeth; NASCIMENTO, Wilson Elmer. Retratos sociológicos e desenvolvimento profissional docente. *In*: MASSI, Luciana; LIMA JUNIOR, Paulo; BAROLLI, Elisabeth. **Retratos da docência**: contextos, saberes e trajetórias. Araraquara: Letraria, 2018. p. 410-435.
- BARTHES, Roland. **Aula**: Aula inaugural da cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. São Paulo: Cultrix, 2007.
- BECKER, Fernando. Fernando Becker: o mito da aprendizagem; a propósito do Ensino Médio. **ZH opinião** [on-line]. Publicado em 27/09/2016. Disponível em: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/opiniao/noticia/2016/09/fernando-becker-o-mito-da-aprendizagem-a-proposito-do-ensino-medio-7592779.html> Acesso em: 30 set. 2017.
- CALDERANO, Maria da Assunção. **O estágio Curricular e a docência compartilhada**: na perspectiva do realismo. Curitiba: Appris, 2017.
- CENCI, Angelo Vitório; DALBOSCO, Cláudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (Org.). **Sobre filosofia e educação**: racionalidade, reconhecimento e experiência formativa. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2013.
- CONTE, Elaine *et al.* A observação do cotidiano escolar na práxis formativa. **Revista Eletrônica de Educação**, ahead of print, p. 1-17, set. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271992787>
- DEWEY, John. **Experiência e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADAMER, Hans-Georg. **La educación es educarse**. Barcelona: Paidós, 2000.
- HABERMAS, Jürgen. **A Inclusão do Outro** – estudos de teoria política. São Paulo, SP: Loyola, 2002.
- HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003.
- KANT, Emmanuel. **Sobre a Pedagogia**. Trad. Francisco Fontanella. Piracicaba: Ed. Unimep, 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva *et al.* Formação docente na Pós-Graduação stricto sensu: experiências na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG)**, Brasília, v.13, n. 31, mai/ago. 2016.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da Docência: Professores Formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez./jul. 2005-2006.

NÓVOA, Antônio. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 9, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012.

NÖRMBERG, Marta; OURIQUE, Maiane Liane Hatschbach. Por que a docência? Marcadores sociopedagógicos do desenvolvimento profissional de aspirantes à carreira docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 348-364, maio/ago. 2018.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa Jacinto; ALBUQUERQUE, Simone da Rocha de. O Estágio Curricular Supervisionado e o Programa Brasileiro de Iniciação à Docência: convergências, tensões e contributos. **Rev. Port. de Educação**, Braga, v. 30, n. 2, p. 33-58, dez. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.21814/rpe.10228>

PAZ, Octavio. **Miscelânea I**. Primeros Escritos. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PONTALIS, Jean-Bertrand. **O amor dos começos**. Rio de Janeiro: Globo, 1988.

RODRIGUES, Rodrigo S. *et al.* O Estágio de Docência na Formação dos Pós-Graduandos do Instituto de Botânica, SP, Brasil. **Hoehnea**, São Paulo, v. 45, n. 4, p. 591-601, dec. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-8906-76/2017>

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

UFRN. **Resolução N° 041/2019 - CONSEPE**. Estabelece normas e regulamenta as atividades de Assistência à Docência na Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, 2010. Disponível em: [http://www.ppped.ufrn.br/arquivos/resolucoes/resol\\_041\\_2019\\_consepe.pdf](http://www.ppped.ufrn.br/arquivos/resolucoes/resol_041_2019_consepe.pdf). Acesso em: 03 jun. 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 22. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

VERHINE, Robert Evan; DANTAS, Lys Maria Vinhaes. Estágio de docência: conciliando o desenvolvimento da tese com a prática em sala de aula. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 4, n. 8, p. 171-191, dez. 2007.

ZUTIÃO, Patricia; COSTA, Carolina Severino Lopes da; LESSA, Tatiane Cristina Rodrigues. Habilidades Sociais em Universitários com Diferentes Experiências de Preparação para o Trabalho. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru, v. 24, n. 2, p. 261-276, apr. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382418000200008>