

Allan Solano Souza



Universidade do Estado do Rio Grande do
Norte (UERN)
allansouza@uern.br

Maria Beatriz Fernandes



Universidade do Estado do Rio Grande do
Norte (UERN)
mariafernandes@alu.uern.br

Mie Nakayama Dantas da Silva



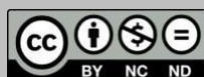
Universidade do Estado do Rio Grande do
Norte (UERN)
miesilva@alu.uern.br

Submetido em: 30/09/2022

Aceito em: 22/11/2022

Publicado em: 02/02/2023

 [10.28998/2175-6600.2023v15n37p1-16.e14138](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37p1-16.e14138)



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NO POSEDUC/UERN: CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR- PESQUISADOR

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar os resultados de uma experiência desenvolvida no estágio de docência em um Programa de Pós-Graduação em Educação. A abordagem qualitativa norteia esse processo, cujas fontes de pesquisas são: o Plano de Atividades do Estágio de Docência e o diário de aula. A relação teoria-prática na pós-graduação em educação induz, aos poucos, a uma formação crítico-reflexiva do professor-pesquisador, fazendo com que a identidade docente seja mobilizada, não obstante as dificuldades vividas durante as atividades remotas.

Palavras-chave: Prática docente. Pós-graduação em educação. Professor-pesquisador.

TEACHING INTERNSHIP AT POSEDUC/UERN: CONTRIBUTIONS IN TEACHER-RESEARCH EDUCATION

ABSTRACT

This article aims to present the results of an experience developed in the teaching internship in a Postgraduate Program in Education. The qualitative approach guides this process, whose research sources are the Activity Plan of the Teaching Internship and the class diary. The theory-practice relationship in postgraduation in education gradually induces to a critical-reflexive approach of the teacher-researcher, causing the teaching identity to be mobilized, despite the difficulties experienced during remote activities.

Keywords: Teaching practice. Postgraduation in education. Teacher-researcher.

PRÁCTICA DE DOCENCIA EN EL POSEDUC/UERN: CONTRIBUCIONES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESOR-INVESTIGADOR

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo presentar los resultados de una experiencia desarrollada en la práctica de docencia en un Programa de Posgrado en Educación. El método cualitativo orienta este proceso, cuyas fuentes de investigación son: el Plan de Actividades de la Práctica de Docencia y el libro de clases. La relación teoría-práctica en el posgrado en educación produce, poco a poco, una formación crítico-reflexiva del profesor-investigador, haciendo con que la identidad docente sea movilizada, no obstante las dificultades vividas a lo largo de las actividades remotas.

Palabras Clave: Práctica docente. Posgrado en educación. Profesor-investigador.

1 INTRODUÇÃO

A pós-graduação *stricto sensu* é um espaço de oportunidades voltadas para a formação do professor-pesquisador. Seu objetivo, além disso, é bem mais amplo, visto que possibilita, de certa maneira, a melhoria da qualidade educacional ao proporcionar a oferta de capacitação do quadro de profissionais da educação, ao passo que os graus mais elevados de formação são alcançados por aqueles que atuam nos diferentes níveis da educação brasileira. Chamlian (2003) ressalta que a pós-graduação *stricto sensu* também visa proporcionar a ampliação das pesquisas caracterizadas com rigor científico, ao fornecer os subsídios e o incentivo necessários para que seja desenvolvida uma qualificação adequada.

O currículo da pós-graduação brasileira é bastante diversificado e atende às especificidades das áreas de conhecimento reconhecidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Entre as possibilidades de formação, os programas de pós-graduação têm incluído, no quadro de créditos a serem acumulados para a formação do pesquisador, a realização de atividades voltadas para a docência universitária, como forma de promover a incursão dos pós-graduandos em processos de ensino-aprendizagem.

A partir de uma compilação rápida, depois de visitar sites dos Programas de Pós-Graduação em Educação mais próximos da região Nordeste, nota-se que as expressões adotadas para a prática docente no ensino superior são as mais diversas: “Estágio Supervisionado”, “Docência Assistida”, “Prática de Docência”, “Estágio Docente”, entre outras. A CAPES, por sua vez, assume explicitamente, na Portaria 76/2010, que a atividade é classificada como estágio de docência.

Diante desta breve contextualização introdutória, este texto tem como questão de partida: qual a contribuição do estágio de docência do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), para a formação do professor-pesquisador? Com base nesse questionamento, objetiva-se apresentar uma análise crítico-reflexiva de uma experiência desenvolvida no estágio de docência, em um POSEDUC situado no estado do Rio Grande do Norte.

Além desta introdução, este trabalho está estruturado em mais três tópicos. No primeiro, discutimos sobre o espaço que vem sendo ocupado pelo estágio de docência na formação do professor-pesquisador. No segundo, apresentamos as opções metodológicas escolhidas para a construção deste estudo. No terceiro, abordamos as

atividades desenvolvidas durante nossa regência no estágio de docência, apresentando os passos dados, desde o momento de escolha, planejamento, execução e avaliação das ações pedagógicas. Por fim, destacamos algumas considerações finais elencadas mediante este processo reflexivo de escrita.

2 ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: UM CAMPO DE ESTUDOS EM EXPANSÃO

A CAPES, como instância oficial de fomento, monitoramento e avaliação dos cursos de pós-graduação no país, adota a nomenclatura “estágio de docência”, por meio da Portaria N° 76, de 14 de abril de 2010, conforme o Art. 18.

Art. 18. O estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social (BRASIL, 2010, p. 32).

A compreensão formativa do estágio de docência pelo POSEDUC/UERN segue a prerrogativa da CAPES ao apresentar em seu escopo a orientação para a participação de todos os alunos do Mestrado em Educação, apesar de a obrigatoriedade ser direcionada aos mestrandos bolsistas do Programa de Demanda Social, por compreender a relevância do estágio para a preparação do professor-pesquisador (UERN, 2019). Esta perspectiva contribui de forma primordial com a meta 12 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), que estipula a expansão do ensino superior em nível de graduação (BRASIL, 2014), tendo em vista que, para ser alcançada, fazem-se necessários profissionais qualificados para o exercício da docência nas universidades.

O estágio, se desenvolvido em qualquer espaço social, pode se configurar como um rico campo de pesquisa. Para isso, conforme discorrem Silva e Gaspar (2018, p. 206), é preciso tomá-lo como “[...] uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção [...]”. Nessa perspectiva, a sala de aula se torna um laboratório para a experiência docente, em que a mobilização das práticas educacionais estará baseada em um movimento dialógico de inserção na realidade, reflexão sobre os dilemas vivenciados e ação docente.

Nesse cenário, faz-se necessário compreendermos as características elementares que constituem o estágio. Sob a ótica epistemológica, Araújo *et al.* (2014, p. 238-239)

concebem-no como “um momento de contato com diversas metodologias de ensino e recursos didáticos que expressam um universo de abordagens diferentes sobre como o conhecimento é produzido”. Esse contato, mediado pelo professor-orientador, oferece insumos para o desenvolvimento da identidade docente e para a constituição de um aprendizado didático-metodológico condizente com as especificidades e complexidades do ensino superior.

Cunha (2009) problematiza o processo formativo do professor universitário e coloca em foco a necessidade do desenvolvimento de políticas públicas de promoção e investimento na formação desse profissional. A autora destaca que a prática docente, em específico no nível superior, exige uma preparação acadêmica que propicie aprofundamento teórico aliado à prática pedagógica. Na pós-graduação *stricto sensu*, o estágio promove a vivência da profissão docente, constituindo-se como elemento fundamental no processo formativo do pós-graduando.

De acordo com Pimenta (2005), essa formação desponta da mobilização de uma rede de saberes, sendo eles de experiência, pedagógicos e científicos, que se entrelaçam e fomentam a construção do perfil desse profissional. Neste sentido, o primeiro grande desafio que se apresenta é a superação da dicotomia estabelecida entre a teoria e a prática. Conforme apresentam Pimenta e Lima (2005/2006), por um longo período, fomos levados a acreditar que a academia produz um conhecimento que seria separado da realidade das escolas e que, no campo teórico, tínhamos uma discussão, de certo modo utópica, do que acontecia na prática de sala de aula. Quando partimos para uma visão da experiência nas universidades, um outro problema se alia a este, que é o da falta de uma sistemática formação para o professor universitário.

Tal fator levou à construção de duas enunciativas apresentadas por Pimenta (2005): por um lado, bastava uma formação em serviço aliada à observação e reprodução das práticas desenvolvidas pelos professores mais experientes; por outro, difundia-se a tese de que o domínio dos conhecimentos científicos seria suficiente para exercer a docência no ensino superior. Contudo, esta dicotomia construída nos discursos dos estágios de formação de professores, assim como destacam Pimenta e Lima (2005/2006), aprofunda as barreiras e se constitui como uma limitação no que se refere à adoção de uma práxis educativa.

Portanto, desenvolver o estágio de docência a nível de mestrado e estar em sala de aula na graduação, experienciando o desenvolvimento profissional do professor universitário, permitem ao pós-graduando observar que não há uma teoria sem a prática, assim como não há prática sem teoria. A questão da docência na universidade articula a

experiência com o campo científico e pedagógico (PIMENTA, 2005). Assim, a reflexão sobre a estrutura curricular e as tomadas de decisões metodológicas da ação reforçam a importância da atuação do estagiário e da sua formação enquanto professor-pesquisador.

Mas o que seria um professor-pesquisador? A discussão é um tanto complexa e demanda compreender as múltiplas relações às quais está vinculada. Fagundes (2016), ao estudar a formação do perfil desse profissional, demarca que desde a década de 1960 emerge uma nova compreensão sobre a docência no meio acadêmico, que surge por meio de um movimento de professores empenhados na alteração curricular e na prática pedagógica. Logo, esse profissional está intimamente articulado com conceitos como práxis e currículo.

O professor-pesquisador parte de uma práxis, isto é, de uma “ação reflexiva que pode transformar a teoria que a determina, bem como transformar a prática que a concretiza” (FRANCO, 2016, p. 543). Dessa forma, o docente tem como principal aparato a realidade na qual está imerso, tornando o currículo não apenas como um conjunto de disciplinas/conteúdos articulados a ser “transmitido” aos alunos, mas como um meio de se organizar os conhecimentos que se fazem elementares para a formação.

Nesse sentido, Fagundes (2016, p. 287) destaca a face desses “[...] professores como sujeitos que detêm a prerrogativa de experimentar, mediante suas categorias de hipóteses, aquilo que cabe à sua prática educativa e, assim, gerar teorias que partem dela”. Trata-se de uma relação intrínseca entre teoria e prática, e mais, de confronto ao que está posto. Diante deste quadro, o pós-graduando que experimenta o estágio de docência tem a possibilidade de se colocar em um laboratório de pesquisa. Por conseguinte, o ambiente universitário, a sala de aula da graduação, torna-se o laboratório para as experiências profissionais dos mestrandos.

Martins (2013, p. 47-52) ressalta que o estágio “deve ser uma atividade orientada, planejada, com objetivos definidos, voltados para a formação docente, num esforço mútuo do estagiário e do professor orientador”. O desenvolvimento dessa atividade exige um comprometimento e rigor metodológico que promovam aprendizagens significativas para todos os envolvidos, além de requerer um processo reflexivo e avaliativo contínuo, de modo a corrigir e/ou adaptar os percursos didáticos elencados. O planejamento exige cautela na escolha dos materiais e na preparação de uma proposta que atenda às especificidades da disciplina/turma em questão e, simultaneamente, promova um ensino de qualidade. Os objetivos devem ser pontuados de forma clara e direta, balizando todo o processo preparatório e de execução das ações, assim como o percurso avaliativo.

O desenvolvimento das ações planejadas desencadeia idas e vindas, entre o avaliar e o replanejar, entre o alcance dos objetivos e a necessidade de promover o redesenho de ações diante de realidades distintas. Monteiro, Freitas e Escoto (2022, p. 81) destacam que “entender a complexidade do processo de constituição da docência significa ter de pensar sempre em estratégias alternativas que colaborem com o entendimento da realidade educacional e profissional das experiências vividas”. Esta complexidade citada pelos autores está imersa na subjetividade humana e nas especificidades da pedagogia universitária, campo de reflexão-ação do professor-pesquisar.

Pontuaremos, nas sessões subsequentes, o percurso planejado e o caminho didático desenvolvido, envoltos em dinâmicas autoavaliativas que nos auxiliaram a replanejar elementos específicos.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Partindo de uma abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), este texto tem como foco as experiências vivenciadas no estágio de docência, na pós-graduação em Educação da UERN, mediante a análise dos aspectos positivos e negativos observados no decorrer do exercício reflexivo da escrita, que versará sobre o diálogo entre as impressões relatadas e o aprofundamento dos autores estudados. O exercício do estágio foi desenvolvido no componente curricular *Estrutura e Funcionamento da Educação Básica*, no semestre 2021.1, tendo como ambiente de trabalho a turma do 3º período do curso de Pedagogia (noturno) da UERN, *Campus Central*.

Utilizamos como fonte deste estudo documentos como o Plano de Atividades de Estágio de Docência e o diário de aula, nos quais registramos cada momento vivenciado. Este último pode ser nomeado de diversas formas e organizado em estruturas que melhor se adequem a cada profissional, pois não há um padrão ou modelo rígido a ser seguido. Segundo Zabalza (2004, p. 13), podemos defini-lo como um conjunto de “[...] documentos em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas”. A prática de registrar as memórias e impressões constituintes da experiência vivenciada, desde os primeiros encontros para organização da disciplina a ser ministrada, assim como o desenvolvimento das aulas e registros avaliativos, proporcionou a construção de elementos que compõem este relato.

À vista disso, propomo-nos a apresentar a análise da nossa experiência, tendo como bases o movimento de planejamento e as etapas de execução e avaliação das ações constituintes do estágio de docência desenvolvido no âmbito do processo formativo no Mestrado em Educação. Este formato nos possibilita descrever, de forma intimista, elementos da nossa prática pedagógica sem perder o rigor metodológico exigido no contexto acadêmico.

O relato de experiência tem como objetivo, “além da descrição da experiência vivida (experiência próxima), a sua valorização por meio do esforço acadêmico-científico explicativo, por meio da aplicação crítica-reflexiva com apoio teórico-metodológico (experiência distante)” (MUSSI; FLORES; ALMEIDA, 2021, p. 64). Dessa forma, a interlocução entre a experiência em nosso contexto local e a fundamentação teórica ora apresentada promove o amadurecimento da nossa prática enquanto docentes em formação.

4 VIVÊNCIA ACADÊMICA DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO

Em julho de 2021, deu-se início ao semestre 2021.1 no calendário letivo da UERN, período este em que as aulas presenciais ainda estavam suspensas, em decorrência da pandemia da COVID-19. A primeira semana de atividades foi dedicada ao planejamento das ações que seriam desenvolvidas no referido semestre. No entanto, a articulação para a realização do estágio de docência se iniciou anteriormente a este período.

Na época, vimos a oportunidade de cumprir com a etapa do estágio em uma disciplina de Pedagogia. O curso mencionado tem o objetivo de “Formar pedagogos para atuarem na docência da Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e na gestão dos processos educativos, nos espaços escolares e não escolares, que impliquem o trabalho pedagógico” (UERN, 2012, p. 20). Sendo esta a nossa área de formação acadêmica, colocamo-nos à disposição para o desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem que seriam executadas no decorrer do semestre.

O componente escolhido, *Estrutura e Funcionamento da Educação Básica*, integra as disciplinas obrigatórias categorizadas como de “especialização”, que, conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, “[...] compreendem conhecimentos específicos à formação do pedagogo e passíveis de mudanças mediante o(s) campo(s)

de atuação profissional estabelecido(s) numa determinada época histórica ou programa formativo” (UERN, 2012, p. 44). Com uma carga horária de 60h que contabiliza 4 créditos para os estudantes, a ementa do componente supracitado procura discutir sobre o sistema educacional brasileiro e a organização da educação básica.

Ressaltamos que, diante do isolamento social decorrente da crise sanitária em nível mundial, provocada pelo SARS-COV-2 (ZIZEK, 2020), o formato de aula desenvolvido, tanto da graduação como da pós-graduação, foi alterado. O ambiente virtual se tornou o nosso local de trabalho, estudo e planejamento. Desta forma, o processo de organização da disciplina, discussão e aplicação dos planos se deu de forma remota, utilizando as plataformas digitais *Google Meet*¹ – para realização dos encontros de planejamento e para as aulas síncronas² com os discentes – e *Google Classroom*³ – para a estruturação e disseminação dos materiais selecionados/elaborados.

4.1 A construção do plano de trabalho segundo orientações do POSEDUC

O primeiro passo para articulação das atividades a serem desenvolvidas no estágio foi a elaboração do plano de trabalho, uma exigência do POSEDUC/UERN, que tem a finalidade de observar e registrar a proposta de atuação do pós-graduando para o exercício da docência no ensino superior. O documento foi construído de forma colaborativa entre as mestrandas, com a mediação do professor supervisor de estágio, e no texto expressamos as atividades, objetivos e metodologias escolhidos.

A flexibilidade existente no que se refere à adoção dos procedimentos metodológicos garantiu as condições propícias à construção da aprendizagem e ao avanço na experiência da docência universitária. Pimenta (2005) descreve elementos constituintes da formação do professor-pesquisador e, em nossa experiência, encontramos esses indícios diante da liberdade para criação e realização das atividades, elaboração do planejamento e discussão dos caminhos escolhidos, assim como para a reflexão e a reorganização das estratégias pedagógicas.

À vista disso, apresentamos, no quadro abaixo, a sistematização da proposta desenvolvida, compreendendo a responsabilidade desse processo, tendo em vista que os

¹ Plataforma do *Google* utilizada para realizar chamadas de vídeo em grupo.

² Momentos de encontros virtuais em que os sujeitos interagem simultaneamente para discussão das temáticas propostas.

³ Sistema desenvolvido pelo *Google* que oferece um ambiente virtual para organização de salas de aula, possibilitando a publicação de notícias, textos e avaliações.

direcionamentos planejados têm impacto na relação ensino-aprendizagem vivenciada pelos graduandos.

Quadro 1: Plano de atividades do estágio de docência

Atividade	Objetivo	Metodologia
Planejamento coletivo com o professor supervisor.	<ul style="list-style-type: none"> Planejar, discutir e organizar os direcionamentos didático-pedagógicos referentes à disciplina <i>Estrutura e Funcionamento da Educação Básica</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> Realização da leitura de textos que subsidiam a disciplina compartilhados pelo professor supervisor via <i>Classroom</i> do <i>Google</i>; Apresentação de sugestões metodológicas e encaminhamentos para as aulas síncronas e assíncronas; Participação de encontros virtuais via <i>Google Meet</i> com o professor supervisor, com a finalidade de planejar as atividades a serem desenvolvidas; Realização de ajustes e/ou adaptações no plano de ensino, adequando-o à realidade de sala de aula.
Apoio pedagógico nas aulas síncronas da disciplina <i>Estrutura e Funcionamento da Educação Básica</i> .	<ul style="list-style-type: none"> Elaborar planos de aula e produzir materiais didáticos para auxiliar nas aulas síncronas (vídeos, <i>slides</i>, dinâmicas, produções textuais, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação [TDIC'S]); Contribuir com o professor no processo de elaboração, execução e correção das atividades avaliativas no percurso do semestre letivo; Assessorar no desenvolvimento das atividades propostas no percurso da disciplina; Mediar a construção de conhecimentos acerca da estruturação da educação básica e de seu funcionamento. 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura e discussão de textos acadêmicos voltados para os assuntos da disciplina; Contribuições nas discussões coletivas acerca das temáticas abordadas; Mediação na realização de atividades práticas avaliativas – produções textuais, pesquisas, montagem de material de apresentação de <i>slides</i> e avaliações diagnósticas.
Desenvolvimento de atividades assíncronas através do <i>Google Classroom</i> .	<ul style="list-style-type: none"> Produzir roteiros com orientações para o desenvolvimento das atividades assíncronas; Sistematizar estratégias e apontamentos que contribuam para a leitura, interpretação do referencial proposto e produção acadêmico-científica. 	<ul style="list-style-type: none"> Elaboração de roteiros de orientação para momentos assíncronos; Sistematização e inserção do material norteador para atividades assíncronas no <i>Google Classroom</i>; Mediação na realização de atividades assíncronas propostas.

Fonte: Elaborado pelas autoras em colaboração com o professor supervisor de estágio (2021).

Cumprida esta etapa inicial de planejamento, a disciplina foi estruturada na plataforma do *Classroom* oferecida pelo *Google*, na qual foram postados os textos de referência, os comunicados, os *links* das reuniões pelo *Google Meet*, o cronograma e as orientações para realização das atividades. Dividida em 3 (três) unidades para uma melhor articulação entre as temáticas, optamos por realizar, ao final de cada unidade, um procedimento avaliativo. Assim, foi contabilizado um total de 15 (quinze) encontros síncronos de 4h/aula cada. No quadro a seguir, descrevemos didaticamente as unidades integrantes do componente curricular em questão.

Quadro 2: Proposta de trabalho pedagógico para o estágio de docência

	Unidade 1	Unidade 2	Unidade 3
Conteúdo	Fundamentos da estrutura e funcionamento da educação básica.	Sistemas de Ensino no Brasil e o Financiamento da Educação Básica.	Implicações da estrutura e organização da educação brasileira nas escolas.
Objetivo	Discutir os fundamentos da estrutura e funcionamento da educação brasileira.	Discutir e analisar os Sistemas de Ensino no Brasil e o Financiamento da Educação Básica.	Discutir algumas das temáticas evidenciadas no contexto da política educacional brasileira: <ul style="list-style-type: none"> ❖ Base Nacional Comum Curricular (BNCC); ❖ Gestão democrática e gerencialismo na escola; ❖ Projeto Político Pedagógico (PPP); ❖ Base Nacional Comum de Formação de Professores (BNC); ❖ Avaliação externa da educação básica.
Autores	<ul style="list-style-type: none"> → Vieira (2015) → Barroso (2005) → Oliveira (2007) 	<ul style="list-style-type: none"> → Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) → Cury (2018) 	<ul style="list-style-type: none"> → Bonamino e Souza (2012) → Cabral Neto e Castro (2011) → Aguiar e Dourado (2018) → Dourado (2016) → Guedes, Silva e Garcia (2017)
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo dirigido • Instrumento com perguntas objetivas e subjetivas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mapa conceitual. • Instrumento com perguntas objetivas e subjetivas. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Webnários</i>. • Resumos expandidos.

Fonte: Elaboração própria (2022).

O planejamento relatado partiu da análise da nova realidade pandêmica vivenciada e das especificidades do formato remoto. A experiência do estágio de docência se

caracterizou como um laboratório de formação mediante a possibilidade de elaborar estratégias, modificar caminhos, refletir e intervir na construção da prática pedagógica (PIMENTA, 2005). A organização metodológica do componente curricular, escolha dos textos e distribuição do tempo para cada atividade desenvolvida foi primordial para compreender os espaços que devem ser formados e respeitados ao longo dos momentos, garantindo aos discentes tempo hábil para a realização das leituras propostas e a motivação para externar inferências a partir do referencial estudado.

Pimenta (2005) afirma que a formação do professor-pesquisador está associada à constante reflexão das ações desenvolvidas em sala de aula, o que torna o ambiente um confronto contínuo tanto com a teoria quanto com a própria prática. Nessa perspectiva, a experiência de organizar uma disciplina no ensino superior, no formato remoto, foi ainda mais desafiadora. A novidade dos espaços virtuais e as metodologias utilizadas precisavam estar em atualizações sucessivas, de modo que os discentes pudessem se inserir nas discussões e fazerem parte do processo. As possibilidades promovidas pelos instrumentos tecnológicos nos mobilizaram a buscar novos conhecimentos e a utilizar ferramentas anteriormente não exploradas.

Contudo, apesar das possibilidades desencadeadas pela utilização de tais instrumentos no desenvolvimento dos processos formativos, identificamos entraves provocados pela realocação da sala de aula às telas de aparelhos audiovisuais e à ambientes de armazenamento de dados. Ficaram em evidência as dificuldades de acesso à internet estável e a aparelhos condizentes com as necessidades dos graduandos, dificuldades estas que impactaram diretamente as aprendizagens construídas e o índice de permanência e/ou de aprovação na unidade curricular. Apesar da promoção de processo seletivo para concessão do Auxílio Inclusão Digital, por meio do Programa de Fomento às Ações de Assistência à Permanência Estudantil no âmbito da UERN (UERN, 2020), as diferenças de condições materiais entre os estudantes demonstraram-se acentuadas.

Além dos dilemas materiais referentes ao acesso às aulas síncronas, cabe ressaltar também o abismo que os meios virtuais impõem às relações, isto é, a limitação de se estabelecer o contato apenas por meio de câmeras abertas e microfones ligados criou uma certa distância de interação com a turma. Podemos destacar, como um dos grandes desafios das aulas remotas, essa falta do contato humano e da percepção do outro. Como consequência desse contexto, construir um diálogo nos momentos de discussão necessitava de muito mais empenho para que os discentes pudessem se sentir à vontade, expressar-se e se posicionar. O fato é que a tecnologia diminuiu a distância

física entre as pessoas e facilitou a realização de muitos processos, contudo, nada se compara à percepção sentida nas relações presenciais, à afetividade e à interação que se tornam possível construir.

Como forma de desvencilhar essa barreira da interatividade com a turma, ao longo da disciplina, utilizamos diferentes recursos metodológicos, desde os mais tradicionais e comuns, como as apresentações de *slides* e vídeos, até a organização de jogos on-line, como palavras cruzadas, e o uso do *Kahoot*⁴. Essa interação mobilizou o debate, a captação dos conhecimentos prévios dos alunos e a relação entre as temáticas e as vivências dos participantes.

O desenvolvimento das ações de forma colaborativa integrou os objetos de estudo desenvolvidos na nossa dissertação e viabilizou momentos enriquecedores de análise crítica do percurso. A troca de saberes e a rede de apoio estabelecida, no formato coletivo de trabalho, promoveram um contexto capaz de ampliar a diversidade metodológica empreendida e dirimir problemáticas oriundas do acúmulo de competências do processo de formação do pós-graduando.

Por conseguinte, não podemos dizer que o estágio foi apenas uma atividade prática com vista a auxiliar o professor supervisor, pois, ao invés disso, fomos sujeitos da práxis. A experiência da docência ocorreu em todas as suas dimensões, desde o planejamento das aulas ao momento de mediação dos assuntos, aplicação e correção das atividades avaliativas. Mesmo com autonomia para o desenvolvimento dessas ações, cada passo dado era discutido com o professor da sala e, até quando não éramos responsáveis pela condução de algum momento de discussão, sentíamos-nos parte do processo pela forma com que fomos colocados: como atores fundamentais nos momentos de debates.

5 CONCLUSÃO

A realização do estágio de docência é uma experiência ímpar para o aluno de pós-graduação *stricto sensu*. A vivência como professor universitário contribui de forma significativa com a formação acadêmica e profissional do pós-graduando, além de promover a aceitação do lugar de fala de professor-pesquisador em construção. Destarte, o estágio de docência, apesar de não ser um requisito obrigatório para todos os alunos,

⁴ Plataforma on-line que oferece a possibilidade de criação de jogos e quiz como opção metodológica e didática para dinamizar as aulas por meio de perguntas de múltipla escolha, em que os participantes competem entre si.

apresenta-se como a possibilidade de formação de professores-pesquisadores e, conseqüentemente, como laboratório formativo para imersão de profissionais no ensino superior, visto que favorece a experiência de vivenciar a prática articulada com um movimento dialógico das ações e intervenção com base na teoria estudada. Esse movimento de integração e mobilização de saberes transcorre por diferentes aspectos constituintes da relação ensino-aprendizagem.

O aprofundamento, em específico, na disciplina *Estrutura e Funcionamento da Educação Básica* permitiu revisitar temas discutidos ao longo do processo formativo, na graduação em pedagogia, e intensificados no mestrado. Com base neste diálogo entre a vivência de alunas e a posição de estagiárias, foram mobilizadas formas de trazer uma linguagem acessível aos discentes, sem deixar, contudo, o rigor teórico-metodológico que a ementa da disciplina exige.

Ao longo deste caminho, evidenciamos a abordagem de trabalho colaborativo adotada. Cada etapa foi identificada como imprescindível para o alcance dos objetivos traçados, desde a elaboração dos planos, execução das aulas, até a construção e o debate das avaliações. As responsabilidades enquanto docente do ensino superior, assumidas em parceria com o professor supervisor, contribuíram diretamente para a formação e compreensão dos espaços ocupados pelo profissional da educação na pedagogia universitária.

Este movimento de escrita nos mobilizou a fundamentar nossa prática e revisitar aspectos que constituíram o percurso do estágio de docência, além de desenvolver uma autorreflexão acerca do trabalho desenvolvido. Por meio desta vivência, foi possível experienciar o ambiente de aprendizagem no ensino superior e ter a possibilidade de estabelecer uma prática crítico-reflexiva diante do processo de ensino, cenário que mobilizou a construção da identidade docente enquanto mestrandas em Educação e nos motiva a reviver a pedagogia universitária.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

ARAÚJO, Marcus Vinícius Medeiros de *et al.* Estágio docência: concepções epistemológicas e suas influências nas metodologias de ensino. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 237-269, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=533556759001>. Acesso em: 09 set. 2022.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TVLjsSNcwyChwwYkxtGX7YD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 076, de 14 de abril de 2010. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: CAPES, 2010. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=741>. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 jul. 2021.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BONAMINO, Alice.; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jun. 2022.

CABRAL NETO, Antônio.; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 745-770, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/35zWgbwzyNc8dddjmJdsGhF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2022.

CHAMLIAN, Helena Coharik. Docência na universidade: professores inovadores na USP. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 41-64, mar. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/7zh8mcv9cHKGM89zrrRkcsq/abstract/?lang=pt#:~:text=Esses%20docentes%20foram%20entrevistados%2C%20solicitando,que%20atribu%C3%ADam%20ao%20ensino%20na>. Acesso em: 13 jun. 2022.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189115658006.pdf>. Acesso em: 11 set. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Financiamento da educação brasileira: do subsídio literário ao FUNDEB. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1217-1252, out./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/dsqbhmXmfPftfXTFTYk44zh/?lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & Educação**, São Paulo, SP, v. 21, n. 1, p. 27-39. jan./jun. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110712>. Acesso em: 15 mar. 2022.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de

Janeiro, v. 21, n. 65, p. 281-298, abr./jun. 2016. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/RmXYydFLRBqmvYtK5vNGVCq/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso em: 15 mar. 2022.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista brasileira de estudos pedagógicos (online)**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2022.

GUEDES, Josenilson Viana.; SILVA, Angela Maria Ferreira da.; GARCIA, Luciane Terra dos Santos. Projeto político-pedagógico na perspectiva da educação em direitos humanos: um ensaio teórico. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 250, p. 580-595, set./dez. 2017. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Vnb6QkC3m7fSsxV6CDqjpcw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2022.

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

MARTINS, Maria Márcia Melo de Castro. **Estágio de docência na pós-graduação stricto sensu: uma perspectiva de formação pedagógica**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: http://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Disserta%C3%A7%C3%A3o_MARIA-M%C3%81RCIA-MELO-DE-CASTRO-MARTINS.pdf. Acesso em: 11 set. 2022.

MONTEIRO, Filomena Arruda.; FREITAS, Gleciene Oliveira.; ESCOTO, Josué Javier Cruz. Estágio-docência: experiência potencializadora da formação. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 27, n. 59, p. 79-96, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1609/1188>. Acesso em: 09 set. 2022.

MUSSI, Ricardo Fraklin de Freitas.; FLORES, Fabio Fernandes.; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-67, out./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 09 set. 2022.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à educação. *In*: OLIVEIRA, Romualdo Portela de.; ADRIÃO, Theresa. (org.). **Gestão, financiamento e direito à Educação: análise da Constituição Federal e da LDB**. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007. p. 15-41.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor-pesquisador: mitos e possibilidades. **Contrapontos**, Itajaí, v. 5, n. 1, p. 09-22, jan./abr. 2005. Disponível em:
<https://repositorio.usp.br/item/001467946>. Acesso em: 15 nov. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido.; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, Catalão, GO, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/poesis/article/view/10542>. Acesso em: 26 jul. 2022.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Mossoró/RN: UERN, 2012. Disponível em:
https://www.uern.br/controldepaginas/proeg-projetos-pedagogicos-central/arquivos/4226ppc_pedagogia_2019_com_termo_de_homogaa%C2%A7a%C2%A3o.pdf. Acesso em: 15 nov. 2021.

SILVA, Haíla Ivanilda.; GASPAR, Mônica. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Revista brasileira de estudos pedagógicos, Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, jan./abr. 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/hX97HhvkMZnDnkxLyJtVXzr/?lang=pt&format=pdf>.

Acesso em: 12 set. 2022.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. Programa de Pós-graduação em Educação - POSEDUC: mestrado em Educação. **Estágio de Docência**.

Mossoró: UERN, 2019. Disponível em:

<https://propeg.uern.br/poseduc/default.asp?item=poseduc-discentes-estagio>. Acesso em:

12 set. 2022.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE. **Edital nº 08/2020**. Mossoró/RN: UERN, 2020. Disponível em:

[http://portal.uern.br/wp-content/uploads/2020/06/Edital-](http://portal.uern.br/wp-content/uploads/2020/06/Edital-PROUERNInclus%C3%A3oDigital.pdf)

[PROUERNInclus%C3%A3oDigital.pdf](http://portal.uern.br/wp-content/uploads/2020/06/Edital-PROUERNInclus%C3%A3oDigital.pdf). Acesso em: 15 set. 2022.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. Fortaleza: EdUECE, 2015.

ZABALZA, Miguel Angel. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento pessoal. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZIZEK, Slavoj. **Pandemia**: COVID-19 e a reinvenção do comunismo. Tradução de Artur Renzo. São Paulo: Boitempo, 2020.