

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](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional

PRÁTICA 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.

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 THE FORMATION OF TEACHER-RESEARCHER

ABSTRACT

This article aims to introduce 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 slowly induces to a critical-reflective formation of the teacher-researcher, making the teaching identity to be mobilized, despite difficulties experienced during remote activities.

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

1 INTRODUCCIÓN

El programa de posgrado *stricto sensu* es un espacio de oportunidades enfocado en la formación del profesor-investigador. Su objetivo, además, es mucho más amplio, ya que permite, de cierta manera, la mejora de la calidad educativa al proporcionar la oferta de capacitación del personal de profesionales de la educación, mientras que los más altos grados de capacitación son alcanzados por aquellos que trabajan en los diferentes niveles de la educación brasileña. Chamlian (2003) señala que los estudios de posgrado *stricto sensu* también tienen como objetivo proporcionar la expansión de la investigación caracterizada con rigor científico, proporcionando los subsidios e incentivos necesarios para el desarrollo de una calificación adecuada.

El currículo de posgrado brasileño es bastante diverso y cumple con las especificidades de las áreas de conocimiento reconocidas por la Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (CAPES). Entre las posibilidades de formación, los programas de posgrado han incluido, en el marco de los créditos a acumular para la formación del investigador, la realización de actividades dirigidas a la docencia universitaria, como forma de promover la incursión de los estudiantes de posgrado en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

De una rápida recopilación, después de visitar los sitios web de los Programas de Posgrado en Educación más cercanos a la región Nordeste, se observa que las expresiones adoptadas para la práctica docente en la educación superior son las más diversas: “Pasantía Supervisada”, “Enseñanza Asistida”, “Práctica Docente”, “Pasantía Docente”, entre otras. CAPES, a su vez, asume explícitamente, en la Ordenanza 76/2010, que la actividad está clasificada como una pasantía docente.

Dada esta breve contextualización introductoria, este texto tiene como pregunta de partida: ¿cuál es la contribución de la pasantía docente del Programa de Posgrado en Educación (POSEDUC), de la Universidad Estatal de Rio Grande do Norte (UERN), a la formación del profesor-investigador? A partir de este cuestionamiento, el objetivo es presentar un análisis crítico-reflexivo de una experiencia desarrollada en la pasantía docente, en un POSEDUC ubicado en el estado de Rio Grande do Norte.

Además de esta introducción, este trabajo se estructura en tres temas más. En la primera, discutimos sobre el espacio que ha sido ocupado por la pasantía docente en la formación del profesor-investigador. En el segundo, presentamos las opciones metodológicas elegidas para la construcción de este estudio. En el tercero, abordamos las

actividades desarrolladas durante nuestra regencia en la etapa docente, presentando los pasos dados, desde el momento de la elección, planificación, ejecución y evaluación de las acciones pedagógicas. Finalmente, destacamos algunas consideraciones finales enumeradas a través de este proceso reflexivo de escritura.

2 PASANTÍA DOCENTE EN PROGRAMAS DE POSGRADO EN EDUCACIÓN: UN CAMPO DE ESTUDIOS EN EXPANSIÓN

CAPES, como instancia oficial para la promoción, seguimiento y evaluación de cursos de posgrado en el país, adopta la nomenclatura “pasantía docente”, a través de la Ordenanza No. 76, del 14 de abril de 2010, según el Art. 18.

Artículo 18. La pasantía docente es una parte integral de la formación del estudiante graduado, con el objetivo de la preparación para la enseñanza, y la calificación de la educación de pregrado es obligatoria para todos los becarios del Programa de Demanda Social (BRASIL, 2010, p. 32).

La comprensión formativa de la pasantía docente por POSEDUC/UERN sigue la prerrogativa de CAPES de presentar en su alcance la orientación para la participación de todos los estudiantes de la Maestría en Educación, aunque la obligación se dirige a los estudiantes becados de maestría del Programa de Demanda Social, para comprender la relevancia de la pasantía para la preparación del profesor-investigador (UERN, 2019). Esta perspectiva contribuye principalmente a la meta 12 del Plan Nacional de Educación (2014-2024), que estipula la expansión de la educación superior a nivel de pregrado (BRASIL, 2014), considerando que, para ser alcanzada, se necesitan profesionales calificados para enseñar en las universidades.

La pasantía, si se desarrolla en cualquier espacio social, puede configurarse como un rico campo de investigación. Para ello, como argumentan Silva y Gaspar (2018, p. 206), es necesario tomarlo como “[...] una actitud investigadora, que implica reflexión e intervención [...]”. En esta perspectiva, el aula se convierte en un laboratorio para la experiencia docente, en el que la movilización de las prácticas educativas se basará en un movimiento dialógico de inserción en la realidad, reflexión sobre los dilemas experimentados y acción docente.

En este escenario, es necesario comprender las características elementales que constituyen la pasantía. Desde una perspectiva epistemológica, Araújo *et al.* (2014, p. 238-239) lo conciben como “un momento de contacto con diversas metodologías de

enseñanza y recursos didácticos que expresan un universo de diferentes enfoques sobre cómo se produce el conocimiento”. Este contacto, mediado por el profesor-asesor, ofrece insumos para el desarrollo de la identidad del docente y para la constitución de un aprendizaje didáctico-metodológico coherente con las especificidades y complejidades de la educación superior.

Cunha (2009) problematiza el proceso formativo del profesor universitario y se centra en la necesidad de desarrollar políticas públicas para promover e invertir en la formación de este profesional. El autor señala que la práctica docente, específicamente en el nivel superior, requiere una preparación académica que proporcione una profundización teórica aliada a la práctica pedagógica. En los estudios de posgrado *stricto sensu*, la pasantía promueve la experiencia de la profesión docente, constituyéndose como un elemento fundamental en el proceso formativo del estudiante graduado.

Según Pimenta (2005), esta formación surge de la movilización de una red de conocimiento, de experiencia, pedagógica y científica, que entrelazan y fomentan la construcción del perfil de este profesional. En este sentido, el primer gran reto que se plantea es superar la dicotomía establecida entre teoría y práctica. Como lo presentaron Pimenta y Lima (2005/2006), durante un largo período, nos hicieron creer que la academia produce un conocimiento que estaría separado de la realidad de las escuelas y que, en el campo teórico, tendríamos una discusión, de cierta manera utópica, de lo que sucedió en la práctica en el aula. Cuando partimos de una visión de la experiencia en las universidades, a esto se le ocurre otro problema, que es la falta de una formación sistemática para el profesor universitario.

Este factor llevó a la construcción de dos afirmaciones presentadas por Pimenta (2005): por un lado, la formación en servicio combinada con la observación y reproducción de las prácticas desarrolladas por los profesores más experimentados fue suficiente; por otro lado, la tesis de que el dominio del conocimiento científico sería suficiente para enseñar en la educación superior estaba muy extendida. Sin embargo, esta dicotomía construida en los discursos de las etapas de la formación docente, como lo destacan Pimenta y Lima (2005/2006), profundiza las barreras y constituye una limitación con respecto a la adopción de una praxis educativa.

Por lo tanto, desarrollar la pasantía docente a nivel de maestría y estar en el aula a nivel de pregrado, experimentar el desarrollo profesional del profesor universitario, permite al estudiante graduado observar que no hay teoría sin práctica, así como no hay práctica sin teoría. El tema de la enseñanza en la universidad articula la experiencia con el campo científico y pedagógico (PIMENTA, 2005). Así, la reflexión sobre la estructura curricular y

la toma de decisiones metodológicas de la acción refuerzan la importancia del desempeño del aprendiz y su formación como profesor-investigador.

Pero, ¿qué sería un profesor-investigador? La discusión es algo compleja y exige comprender las múltiples relaciones a las que está vinculada. Fagundes (2016), al estudiar la formación del perfil de este profesional, demarca que desde la década de 1960 ha surgido una nueva comprensión de la enseñanza en el entorno académico, que surge a través de un movimiento de docentes comprometidos con el cambio curricular y la práctica pedagógica. Por lo tanto, este profesional está íntimamente articulado con conceptos como praxis y currículo.

El profesor-investigador parte de una praxis, es decir, de una “acción reflexiva que puede transformar la teoría que la determina, así como transformar la práctica que la concreta” (FRANCO, 2016, p. 543). Así, el profesor tiene como aparato principal la realidad en la que está inmerso, haciendo que el currículo no sólo sea como un conjunto de disciplinas/contenidos articulados para ser “transmitidos” a los alumnos, sino como un medio de organización de los conocimientos que se vuelven elementales para la formación.

En este sentido, Fagundes (2016, p. 287) destaca el rostro de estos “[...] profesores como sujetos que tienen la prerrogativa de experimentar, a través de sus categorías de hipótesis, lo que pertenece a su práctica educativa y, así, generar teorías que partan de ella”. Es una relación intrínseca entre teoría y práctica, y más, de confrontación con lo planteado. Ante esta situación, el estudiante de posgrado que experimenta la pasantía docente tiene la posibilidad de colocarse en un laboratorio de investigación. En consecuencia, el entorno universitario, el aula de pregrado, se convierte en el laboratorio de las experiencias profesionales de los estudiantes de máster.

Martins (2013, p. 47-52) señala que la pasantía “debe ser una actividad orientada, planificada, con objetivos definidos, centrada en la formación del profesorado, en un esfuerzo mutuo del aprendiz y el maestro guía”. El desarrollo de esta actividad requiere un compromiso y rigor metodológico que promuevan aprendizajes significativos para todos los involucrados, además de requerir un proceso continuo de reflexión y evaluación, con el fin de corregir y/o adaptar los caminos didácticos enumerados. La planificación requiere cautela en la elección de los materiales y en la preparación de una propuesta que cumpla con las especificidades de la disciplina / clase en cuestión y, al mismo tiempo, promueva la enseñanza de calidad. Los objetivos deben marcarse de forma clara y directiva, orientando todo el proceso preparatorio y de ejecución de las acciones, así como el itinerario de evaluación.

El desarrollo de acciones planificadas desencadena idas y venidas, entre la evaluación y la replanificación, entre el logro de objetivos y la necesidad de promover el rediseño de las acciones frente a diferentes realidades. Monteiro, Freitas y Escoto (2022, p. 81) destacan que “comprender la complejidad del proceso de constitución de la enseñanza significa tener siempre que pensar en estrategias alternativas que colaboren con la comprensión de la realidad educativa y profesional de las experiencias vividas”. Esta complejidad citada por los autores está inmersa en la subjetividad humana y en las especificidades de la pedagogía universitaria, el campo de reflexión-acción del profesor-investigador.

En las sesiones posteriores, señalaremos el curso planificado y el camino didáctico desarrollado, envuelto en dinámicas autoevaluativas que nos ayudaron a replanificar elementos específicos.

3 TRAYECTORIA METODOLÓGICA

Partiendo de un enfoque cualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994), este texto se centra en las experiencias vividas en la pasantía docente, en el programa de posgrado en Educación de la UERN, a través del análisis de los aspectos positivos y negativos observados durante el ejercicio reflexivo de la escritura, que abordará el diálogo entre las impresiones reportadas y la profundización de los autores estudiados. El ejercicio de pasantía se desarrolló en el componente curricular Estructura y Funcionamiento de la Educación Básica, en el semestre 2021.1, teniendo como ambiente de trabajo la clase del tercer periodo del curso de Pedagogía (noche) de UERN, Campus Central.

Utilizamos como fuente de este estudio documentos como el Plan de Actividades de Prácticas Docentes y el diario de clase, en el que registramos cada momento vivido. Este último puede ser nombrado de varias maneras y organizado en estructuras que mejor se adapten a cada profesional, ya que no hay un estándar o modelo rígido a seguir. Según Zabalza (2004, p. 13), podemos definirlo como un conjunto de “[...] documentos en los que los profesores escriben sus impresiones de lo que está sucediendo en sus clases”. La práctica de registrar los recuerdos e impresiones que constituyen la experiencia vivida, desde las primeras reuniones hasta la organización de la disciplina a impartir, así como el desarrollo de clases y registros evaluativos, proporcionó la construcción de elementos que componen este informe.

En vista de esto, proponemos presentar el análisis de nuestra experiencia, basado en el movimiento de planificación y las etapas de ejecución y evaluación de las acciones que constituyen la pasantía docente desarrollada en el ámbito del proceso formativo en la Maestría en Educación. Este formato nos permite describir, de manera íntima, elementos de nuestra práctica pedagógica sin perder el rigor metodológico requerido en el contexto académico.

El relato de experiencia pretende, “además de la descripción de la experiencia vivida (experiencia cercana), su valorización a través del esfuerzo explicativo académico-científico, a través de la aplicación crítico-reflexiva con soporte teórico-metodológico (experiencia a distancia)” (MUSSI; FLORES; ALMEIDA, 2021, p. 64). Por lo tanto, la interlocución entre la experiencia en nuestro contexto local y el fundamento teórico aquí presentado promueve la maduración de nuestra práctica como profesores en formación.

4 EXPERIENCIA ACADÉMICA DE LA PASANTÍA DOCENTE EN EL POSGRADO

En julio de 2021 comenzó el semestre 2021.1 en el calendario escolar de la UERN, periodo en el que las clases presenciales seguían suspendidas debido a la pandemia del Covid-19. La primera semana de actividades se dedicó a la planificación de las acciones que se desarrollarían en ese semestre. Sin embargo, la articulación para la realización de la pasantía docente comenzó antes de este período.

En su momento, vimos la oportunidad de cumplir la etapa de la pasantía en una disciplina de Pedagogía. El curso mencionado tiene como objetivo “Formar pedagogos para actuar en la enseñanza de Educación Infantil, Primeros Años de Educación Primaria, Educación Juvenil y de Adultos y en la gestión de procesos educativos, en espacios escolares y no escolares, que implican el trabajo pedagógico” (UERN, 2012, p. 20). Como esta es nuestra área de formación académica, nos ponemos a disposición para el desarrollo de actividades de enseñanza-aprendizaje que se llevarían a cabo durante el semestre.

El componente elegido, Estructura y Funcionamiento de la Educación Básica, integra las asignaturas obligatorias categorizadas como “especialización”, que, según el Proyecto Pedagógico del Curso de Pedagogía, “[...] comprenden conocimientos específicos para la formación del pedagogo y sujetos a cambios a través del campo(s) de actividad profesional establecido en una época histórica o programa de capacitación

dado” (UERN, 2012, p. 44). Con una carga de trabajo de 60 horas que representa 4 créditos para los estudiantes, el plan de estudios del componente mencionado busca discutir el sistema educativo brasileño y la organización de la educación básica.

Destacamos que, ante el aislamiento social derivado de la crisis sanitaria mundial provocada por el SARS-COV-2 (ZIZEK, 2020), se cambió el formato de la clase desarrollada, tanto de pregrado como de posgrado. El entorno virtual se ha convertido en nuestro lugar de trabajo, estudio y planificación. De esta manera, el proceso de organización de la disciplina, discusión y aplicación de los planes se llevó a cabo de forma remota, utilizando plataformas digitales Google Meet¹ – para celebrar reuniones de planificación y clases sincrónicas² con los estudiantes – y Google Classroom³ – para la estructuración y difusión de materiales seleccionados/elaborados.

4.1 La construcción del plan de trabajo según las directrices de POSEDUC

El primer paso para articular las actividades a desarrollar en la pasantía fue la elaboración del plan de trabajo, requisito del POSEDUC/UERN, que tiene como objetivo observar y registrar la propuesta del estudiante graduado para el ejercicio de la docencia en la educación superior. El documento se construyó de forma colaborativa entre los estudiantes de máster, con la mediación del profesor supervisor de prácticas, y en el texto expresamos las actividades, objetivos y metodologías elegidas.

La flexibilidad existente en cuanto a la adopción de procedimientos metodológicos garantizó las condiciones propicias para la construcción del aprendizaje y el avance en la experiencia de la enseñanza universitaria. Pimenta (2005) describe elementos constitutivos de la formación docente-investigadora y, en nuestra experiencia, encontramos estas indicaciones ante la libertad de crear y llevar a cabo las actividades, elaboración de la planificación y discusión de los caminos elegidos, así como para la reflexión y reorganización de las estrategias pedagógicas.

En vista de esto, presentamos, en la siguiente tabla, la sistematización de la propuesta desarrollada, entendiendo la responsabilidad de este proceso, considerando que las direcciones planificadas tienen un impacto en la relación enseñanza-aprendizaje experimentada por los estudiantes de pregrado.

¹La plataforma de Google utilizada para hacer videollamadas grupales.

²Momentos de reuniones virtuales en los que los sujetos interactúan simultáneamente para discutir los temas propuestos.

³Sistema desarrollado por Google que ofrece un entorno virtual para la organización de las aulas, posibilitando la publicación de noticias, textos y evaluaciones.

Tabla 1: Plan de actividades de la pasantía docente

Actividad	Meta	Metodología
Planificación colectiva con el profesor supervisor.	<ul style="list-style-type: none"> Planificar, discutir y organizar las direcciones didáctico-pedagógicas relacionadas con la disciplina Estructura y Funcionamiento de la Educación Básica. 	<ul style="list-style-type: none"> Leer textos que subsidien la disciplina compartida por el profesor supervisor a través de Google Classroom; Presentación de sugerencias metodológicas y referencias a clases sincrónicas y asincrónicas; Participación en reuniones virtuales a través de Google Meet con el profesor supervisor, con el fin de planificar las actividades a desarrollar; Realizar ajustes y/o adaptaciones en el plan docente, adaptándolo a la realidad del aula.
Apoyo pedagógico en clases sincrónicas de la disciplina Estructura y Funcionamiento de la Educación Básica.	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollar planes de lecciones y producir materiales didácticos para ayudar en clases sincrónicas (videos, diapositivas, dinámicas, producciones textuales, Tecnologías de Información y Comunicación Digital [TDIC S]); Contribuir con el docente en el proceso de elaboración, ejecución y corrección de las actividades evaluativas en el transcurso del semestre académico; Asistir en el desarrollo de las actividades propuestas en el curso de la disciplina; Mediar la construcción del conocimiento sobre la estructuración de la educación básica y su funcionamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> Lectura y discusión de textos académicos enfocados en los temas de la disciplina; Contribuciones en las discusiones colectivas sobre los temas abordados; Mediación en la realización de actividades prácticas evaluativas – producciones textuales, investigación, montaje de material de presentación de diapositivas y evaluaciones diagnósticas.
Desarrollo de actividades asíncronas a través de Google Classroom.	<ul style="list-style-type: none"> Producir scripts con directrices para el desarrollo de actividades asíncronas; Sistematizar estrategias y apuntes que contribuyan a la lectura, interpretación del marco propuesto y producción académico-científica. 	<ul style="list-style-type: none"> Elaboración de guiones de orientación para momentos asíncronos; Sistematización e inserción del material de guía para actividades asíncronas en Google Classroom; Mediación en la realización de actividades asincrónicas propuestas.

Fuente: Elaborado por los autores en colaboración con el profesor supervisor de prácticas (2021).

Tras esta etapa inicial de planificación, la disciplina se estructuró sobre la plataforma Classroom ofrecida por Google, en la que se publicaron los textos de referencia, las comunicaciones, los enlaces de las reuniones a través de Google Meet, el calendario y las pautas para realizar las actividades. Divididos en 3 (tres) unidades para una mejor articulación entre los temas, optamos por realizar, al final de cada unidad, un procedimiento evaluativo. Así, se contaron un total de 15 (quince) reuniones sincrónicas de 4h/clase cada una. En la siguiente tabla, describimos didácticamente las unidades que forman parte del componente curricular en cuestión.

Tabla 2: Propuesta de trabajo pedagógico para la pasantía docente

	Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3
Contenido	Fundamentos de la estructura y funcionamiento de la educación básica.	Los sistemas educativos en Brasil y la financiación de la educación básica.	Implicaciones de la estructura y organización de la educación brasileña en las escuelas.
Meta	Discutir los fundamentos de la estructura y el funcionamiento de la educación brasileña.	Discutir y analizar los Sistemas Educativos en Brasil y el Financiamiento de la Educación Básica.	Discutir algunos de los temas evidenciados en el contexto de la política educativa brasileña: ❖ Base Curricular Nacional Común (BNCC); ❖ Gestión democrática y gerencialismo en la escuela; ❖ Proyecto Político Pedagógico (PPP); ❖ Base Nacional Común para la Formación del Profesorado (BNC); ❖ Evaluación externa de la educación básica.
Autores	→ Vieira (2015). → Barroso (2005). → Oliveira (2007).	→ Libâneo, Oliveira y Toschi (2012). → Cury (2018).	→ Bonamino y Souza (2012); → Cabral Neto y Castro (2011); → Aguiar y Dourado (2018) → Dourado (2016); → Guedes, Silva y Garcia (2017).
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Estudio dirigido • Instrumento con preguntas objetivas y subjetivas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mapa conceptual. • Instrumento con preguntas objetivas y subjetivas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Webnários; • Resúmenes ampliados.

Fuente: Elaboración propia (2022).

La planificación informada se basó en el análisis de la nueva realidad pandémica experimentada y las especificidades del formato remoto. La experiencia de la pasantía docente se caracterizó como un laboratorio de formación a través de la posibilidad de desarrollar estrategias, modificar caminos, reflexionar e intervenir en la construcción de la práctica pedagógica (PIMENTA, 2005). La organización metodológica del componente curricular, la elección de los textos y la distribución del tiempo para cada actividad desarrollada fue primordial para comprender los espacios que deben formarse y respetarse a lo largo de los momentos, asegurando a los estudiantes tiempo para realizar las lecturas propuestas y la motivación para expresar inferencias del marco estudiado.

Pimenta (2005) afirma que la formación del profesor-investigador está asociada a la reflexión constante de las acciones desarrolladas en el aula, lo que hace del ambiente una confrontación continua tanto con la teoría como con la práctica misma. En esta perspectiva, la experiencia de organizar una disciplina en la educación superior, en el formato remoto, fue aún más desafiante. La novedad de los espacios virtuales y las metodologías utilizadas debían estar en sucesivas actualizaciones, para que los estudiantes pudieran insertarse en las discusiones y ser parte del proceso. Las posibilidades promovidas por los instrumentos tecnológicos nos han movilizado a buscar nuevos conocimientos y a utilizar herramientas previamente inexploradas.

Sin embargo, a pesar de las posibilidades desencadenadas por el uso de tales instrumentos en el desarrollo de los procesos de capacitación, identificamos obstáculos causados por la reubicación del aula a las pantallas de los dispositivos audiovisuales y los entornos de almacenamiento de datos. Se destacaron las dificultades de acceso a internet estable y dispositivos consistentes con las necesidades de los estudiantes universitarios, dificultades que impactaron directamente el aprendizaje construido y la tasa de permanencia y/o aprobación en la unidad curricular. A pesar de la promoción del proceso de selección para el otorgamiento de la Beca de Inclusión Digital, a través del Programa de Promoción de Acciones de Asistencia a la Permanencia Estudiantil en el ámbito de la UERN (UERN, 2020), se acentuaron las diferencias en las condiciones materiales entre los estudiantes.

Además de los dilemas materiales relacionados con el acceso a clases sincrónicas, también vale la pena mencionar el abismo que los medios virtuales imponen a las relaciones, es decir, la limitación de establecer contacto solo a través de cámaras abiertas y micrófonos conectados creó una cierta distancia de interacción con la clase. Podemos destacar, como uno de los grandes retos de las clases remotas, esta falta de contacto humano y percepción del otro. Como consecuencia de este contexto, construir un diálogo

en los momentos de discusión requirió mucho más esfuerzo para que los estudiantes pudieran sentirse a gusto, expresarse y tomar posición. El hecho es que la tecnología ha disminuido la distancia física entre las personas y facilitado la realización de muchos procesos, sin embargo, nada se compara con la percepción que se siente en las relaciones cara a cara, con la afectividad y la interacción que se hacen posibles de construir.

Como forma de desentrañar esta barrera de interactividad con la clase, a lo largo de toda la disciplina, utilizamos diferentes recursos metodológicos, desde los más tradicionales y comunes, como presentaciones de diapositivas y vídeos, hasta la organización de juegos online, como crucigramas, y el uso de Kahoot⁴. Esta interacción movilizó el debate, la captura de los conocimientos previos de los estudiantes y la relación entre los temas y las experiencias de los participantes.

El desarrollo de las acciones de manera colaborativa integró los objetos de estudio desarrollados en nuestra tesis y permitió momentos enriquecedores de análisis crítico del curso. El intercambio de conocimientos y la red de apoyo establecida, en el formato colectivo de trabajo, promovieron un contexto capaz de ampliar la diversidad metodológica emprendida y resolver los problemas derivados de la acumulación de competencias en el proceso de formación de posgrado.

Por lo tanto, no podemos decir que la pasantía fue solo una actividad práctica destinada a ayudar al profesor supervisor, porque, en cambio, éramos sujetos de praxis. La experiencia docente ocurrió en todas sus dimensiones, desde la planificación de las clases hasta el momento de la mediación de las asignaturas, aplicación y corrección de las actividades evaluativas. Incluso con autonomía para el desarrollo de estas acciones, cada paso dado fue discutido con el maestro del aula y, aun cuando no fuimos responsables de conducir algún momento de discusión, nos sentimos parte del proceso por la forma en que fuimos colocados: como actores fundamentales en los momentos de debates.

5 CONCLUSIÓN

La realización de la pasantía docente es una experiencia única para el estudiante graduado *stricto sensu*. La experiencia como profesor universitario contribuye

⁴Plataforma online que ofrece la posibilidad de crear juegos y cuestionarios como opción metodológica y didáctica para agilizar las clases a través de preguntas de opción múltiple, en las que los participantes compiten entre sí.

significativamente a la formación académica y profesional del estudiante graduado, además de promover la aceptación del lugar de discurso del profesor-investigador en construcción. Así, la pasantía docente, aunque no es un requisito obligatorio para todos los estudiantes, se presenta como la posibilidad de formar profesores-investigadores y, en consecuencia, como un laboratorio de formación para la inmersión de profesionales en la educación superior, ya que favorece la experiencia de experimentar la práctica articulada con un movimiento dialógico de acciones e intervención basada en la teoría estudiada. Este movimiento de integración y movilización del conocimiento pasa por diferentes aspectos constitutivos de la relación enseñanza-aprendizaje.

La profundización, en particular, en la disciplina Estructura y Funcionamiento de la Educación Básica permitió revisitar temas discutidos a lo largo del proceso formativo, en la graduación en pedagogía, e intensificados en la maestría. A partir de este diálogo entre la experiencia de los estudiantes y la posición de los aprendices, se movilizaron formas para llevar un lenguaje accesible a los estudiantes, sin salir, sin embargo, del rigor teórico-metodológico que requiere el plan de estudios de la disciplina.

A lo largo de este camino, hemos evidenciado el enfoque de trabajo colaborativo adoptado. Cada etapa fue identificada como esencial para el logro de los objetivos trazados, desde la elaboración de los planes, ejecución de las clases, hasta la construcción y debate de las evaluaciones. Las responsabilidades como profesor de educación superior, asumidas en asociación con el profesor supervisor, contribuyeron directamente para la formación y comprensión de los espacios ocupados por el profesional de la educación en la pedagogía universitaria.

Este movimiento de escritura nos movilizó para fundamentar nuestra práctica y revisar aspectos que constituyeron el curso de la pasantía docente, además de desarrollar una autorreflexión sobre el trabajo desarrollado. A través de esta experiencia, fue posible experimentar el ambiente de aprendizaje en la educación superior y tener la posibilidad de establecer una práctica crítico-reflexiva antes del proceso de enseñanza, un escenario que movilizó la construcción de la identidad del profesor como estudiantes de maestría en Educación y nos motiva a revivir la pedagogía universitaria.

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/dsgbhmXmfPftfXTFTYk44zh/?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/m6qBLvmHnCdR7RQjVspZTq/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 Franklin 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 Poiesis**, Catalão, GO, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/poiesis/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 - POSEDOC: 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-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.