

## O estágio de docência na constituição do magistério superior

**Rachel Rachelley Matos Monteiro<sup>i</sup>** 

Faculdade Ari de Sá, Fortaleza, Ceará, Brasil

**Mayara Alves Loiola Pacheco<sup>ii</sup>** 

Prefeitura Municipal de Pacatuba, Pacatuba, Ceará, Brasil

**Marcos James Chaves Bessa<sup>iii</sup>** 

Centro Universitário Católica de Quixadá, Quixadá, Ceará, Brasil

**Antonio Germano Magalhães Junior<sup>iv</sup>** 

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil

### Resumo

Este estudo é oriundo de uma categoria formativa para o magistério superior que denominamos de “Estágio de Docência” nesse encontro com os pesquisadores, percebemos este processo formativo como contribuinte das experiências vividas e saberes correlacionados para a atuação profissional. Esta pesquisa objetivou narrar a constituição do “ser professor” com suporte nas disciplinas Estágio de Docência no curso de Mestrado Acadêmico em Educação. Para desenvolver este estudo realizamos um relato das experiências formativas vivenciadas pelos autores durante as disciplinas Estágio de Docência, fazendo uso da escrita de si e da autobiografia. Como resultados apontamos que as atividades de estágio, oportunizam relacionar teoria e prática na formação do professor, mostrando-se imprescindíveis para o exercício da profissão docente no Ensino Superior. Essa experiência viabiliza a constituição dos conhecimentos docentes necessários para suprir as deficiências pedagógicas que muitos profissionais apresentam quando ingressam no magistério superior.

### Palavras-chave

Docência. Ensino Superior. Formação de Professores. Estágio.

### The teaching internship in the constitution of the higher magistry

### Abstract

This study comes from a training category for higher education that we call "Teacher Internship" in this meeting with researchers, we perceive this training process as a contributor to lived experiences and correlated knowledge for professional practice. This research narrated the constitution of “being a teacher” with support in the Teaching Internship disciplines in the Academic Masters in Education course. To develop this study, we performed a report on the formative experiences lived by the authors during the Teaching Internship, using self-writing and autobiography. As a result, we point out that internship activities provide opportunities to relate theory and practice in teacher education, proving to be essential for the exercise of the teaching profession in Higher Education. This experience enables the constitution of the teaching knowledge necessary to overcome the pedagogical deficiencies that many professionals present when they enter higher education.

### Keywords

Teaching. University Education. Teacher Training. Internship.



## 1 Introdução

A discussão sobre a formação de professores perpassa alguns caminhos, seja durante os cursos de graduação, especialização, mestrado e/ou doutorado, e/ou por experiências dentro e fora do contexto da sala de aula, pelas possibilidades formativas que vão sendo criadas e vivenciadas com a docência.

Ser professor ordena uma circunstância constante de “ser e estar” na profissão, seja nos percursos durante a formação, na mobilização dos saberes docentes e nas práticas em sala de aula. Na Educação Superior, em especial, nas universidades, existe na necessidade do “ser professor” uma articulação incessante do tripé formativo, de “ensino, pesquisa e extensão”, afirmado por Veiga (2014, p. 331), como “[...] o docente da Educação Superior precisa ser um múltiplo profissional, para ser capaz de ensinar, pesquisar realizar a extensão e avaliar”.

Na perspectiva de Silva Neta et al (2020), a formação do professor universitário recorrentemente é avistada pela tradição e a legislação como pertencente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo, pois se intenta que o professor seja um especialista de sua seara de ensino, que detenha o conhecimento legitimado pela academia no seu terreno científico. O saber do conteúdo explicitado por Silva et al. (2020) é trabalhado por Gauthier et al (2013) e Tardif (2002) como saber disciplinar, quando o professor tem conhecimento e segurança sobre o conteúdo a ser percorrido. Segundo os mesmos autores, não se há de ensinar conteúdo que não se domina.

De tal modo, acreditamos que o professor do magistério superior, transpondo os saberes do conteúdo, deve mobilizar conhecimentos pertencentes à área de “ensinar”, compreender os processos de ensino e aprendizagem que fazem parte dos componentes do trabalho docente, principalmente nos assuntos que concernem à Educação de Jovens e Adultos, as especificidades da Andragogia. Tardif e Lessard (2014, p. 21) conceituam que “[...] ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho”. Ainda nesse sentido, as autoras Almeida e Pimenta (2014) expressam alguns elementos pertencentes ao ofício dos professores, que são: planejamento, metodologias, estratégias didáticas e a avaliação.

Perrenoud (2000) reúne dez novas competências para ensinar, a saber: organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão das aprendizagens, conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, trabalhar em equipe, participar da administração da escola, informar e envolver os pais, utilizar novas tecnologias, enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e administrar sua formação contínua.

Com isso, algumas ações foram desenvolvidas na Educação Superior para preparar ou até mesmo contribuir na formação dos professores do magistério superior. Uma delas é conhecida como Estágio de Docência (ED). O ED permite que, durante a formação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado), os discentes consigam adentrar a sala de aula do Ensino Superior e compreender o futuro espaço de atuação (caso essa seja a vontade). Desse modo, entendemos essa experiência como pertinente na formação docente.

Este estudo é oriundo das reflexões dos autores, ao discutirem a formação dos professores do Ensino Superior, pensando nos caminhos constituídos para a docência nesta etapa educacional, como possibilidade de atuação formativa em cursos de pós-graduação.

A pergunta norteadora do estudo ora sob relato é: Como o Estágio de Docência na pós-graduação *stricto sensu* é passível de contribuir na constituição da docência no magistério superior? Tivemos como objetivo narrar a constituição do “ser professor” com suporte nas disciplinas Estágio de Docência no curso de Mestrado Acadêmico em Educação. Temos como objeto de estudo a formação dos professores para o magistério superior com procedência nas experiências formativas vivenciadas nas disciplinas de estágio.

Nas seções seguintes, nos reportamos ao segmento metodológico e, na sequência, às discussões pertencentes à formação dos professores do Ensino Superior, aos aspectos relacionados à Andragogia e às experiências durante essa formação por via dos Estágios de Docência.

## 2 Metodologia

O Estudo em relato é de abordagem qualitativa, que é entendida por Minayo (2016) como a pesquisa que trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo de relações, processos e fenômenos não redutíveis à operacionalização de variáveis. Na lição de Severino (2007), o estudo qualitativo refere-se aos fundamentos epistemológicos que dialogam com a inserção *locus* investigativo. Ou seja, a intersubjetividade do pesquisador com o lugar da pesquisa. “O foco da pesquisa qualitativa é compreender e aprofundar os fenômenos, que são explorados a partir da perspectiva dos participantes em um ambiente natural e em relação ao contexto”. (SAMPIERI; CALLADO; LUCIO, 2013, p. 376).

Realizamos neste ensaio um relato das experiências formativas vivenciadas pelos autores durante as disciplinas Estágio de Docência em um Mestrado em Educação, fazendo uso da escrita de si e da autobiografia. Na perspectiva de Passeggi (2011, p. 147), “[...] ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se”. Ainda na reflexão da autora, as demandas educacionais com fontes autobiográficas no Brasil mais se direcionam para os aspectos identitários, notadamente, na formação docente. São poucas aquelas que investigam a ressignificação da experiência no ato de narrar a própria vida. Neste escrito, recorreremos à autobiografia no contexto da formação, para que compreendamos as narrativas autobiográficas como prática pedagógica.

Conforme Delory-Momberger (2012, p. 524), o objetivo da pesquisa biográfica é explorar os “[...] processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social”, de mostrar como eles conformam suas experiências, de que maneira fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência. A intenção é delimitar a noção da experiência ao contexto da formação e, ao mesmo tempo, chamar a atenção para a fluidez e a impermanência da experiência expressa e interpretada pela narrativa. Passeggi (2011, p. 148) nos ensina que, a cada nova versão da história, a experiência é ressignificada, razão estimulante para a pesquisa

educacional, pois nos conduz a demandar as “[...] relações entre viver e narrar, ação e reflexão, narrativa, linguagem, reflexividade autobiográfica e consciência histórica”.

Na investigação autobiográfica na área da Educação, ligada à formação de professores, encontramos autores como Josso (2007), de cujos trabalhos a abordagem autobiográfica faz parte, em projetos de formação, e que tem por objetivo buscar reflexões docentes sobre a formação e atuação de professores. Essa autora leciona que a aprendizagem está ancorada na experiência, entre o conhecimento teórico e a prática (saber-fazer), a funcionalidade e a significação, além de descobrir técnicas e valores da pessoa, tornando-se uma ação reflexiva da formação e da prática docente. Josso (2007) denomina o trabalho com narrativas de histórias de vida como uma “[...] abordagem biográfica ou abordagem experiencial”, pois traz à tona a totalidade da vida e das experiências pessoais e de formação do ser em sua (re)significações de si mesmo. Para Josso (2010 p. 19), o estudo sobre histórias de vida é

[...] uma mediação do conhecimento de si na sua existencialidade que oferece, para a reflexão do seu autor, oportunidades de tomada de consciência dos vários registros de expressão e de representação de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam a sua formação.

Na área da Educação, principalmente com amparo nos estudos de Nóvoa (1998) sobre o método autobiográfico e as narrativas de formação, com frequência, é adotada a abordagem como movimento de investigação-formação em cursos de formação de professores. Com esteio nas discussões de Nóvoa (1998), entendemos que, mediante as narrativas autobiográficas, o professor em formação forma, ao mesmo tempo em que se forma. Consoante o Mestre lusitano,

As histórias de vida e o método (auto) biográfico integram-se no movimento actual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia que “ninguém forma ninguém” e que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida”. (NÓVOA, 1998, p. 116).

Este experimento é fruto, em especial, das experiências no Estágio de Docência no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, na disciplina História da Educação I, em uma universidade pública do Estado do Ceará.

### 3. Resultados e Discussão

#### 3.1 Os caminhos para a docência universitária à luz da Andragogia

Constituir-se profissional da Educação perpassa alguns itinerários, sejam nas formações iniciais em cursos de licenciatura, em formações continuadas com cursos de especialização, mestrado e/ou doutorado, ou com estágios de pós-doutorado; em outros momentos, através de minicursos, palestras, seminários, capacitações e etc. Inúmeras possibilidades formativas existem na reflexão acerca da docência, em especial, no magistério superior, onde não existe normativa específica acerca das formações na área educativa desta atuação, e esse “constituir-se docente universitário” se faz atrelado a pesquisa e atuação profissional. Pimenta e Anastasiou (2014, p.23) explicam que “[...] a formação docente para o ensino superior no Brasil não está regulamentada sob a forma de um curso específico como nos outros níveis de ensino”.

Apesar de não existir uma norma que regule a formação do professor para exercer o ofício professoral na docência universitária, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB), sancionada sob o N° 9.394, em 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 66, recomenda que a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á no plano da pós-graduação, prioritariamente, em programas de mestrado e doutorado. Almeida (2012, p. 63) acentua que “[...] os objetivos centrais nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* são a pesquisa e a produção do conhecimento”. Mencionada autora corrobora o entendimento de que ser professor no Ensino Superior constitui-se desde a prática, pois os cursos *stricto sensu* priorizam a produção do conhecimento tendo como suporte a pesquisa.

Para isso Monteiro et al (2020, p. 8) expressam a ideia de que os professores,

[...] por estar inseridos em seus espaços de trabalho desde a infância, essa inserção faz com que o professor acumule conhecimentos, crenças, representações e de certezas sobre a prática docente. E quando inicia o exercício da profissão docente, esses saberes anteriormente adquiridos continuam exercendo influência sobre o trabalho do professor.

Outro aspecto concernente à docência universitária é intitulado de Andragogia, que tem como objetivo os aspectos de ensino com adultos, em especial, evidenciados no Ensino Superior. García (1999, p.55) define Andragogia

“[...] como a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender”. Knowles, Holton III e Swanson (2011) são percussores da discussão sobre Andragogia no mundo, principalmente, respeitando os aspectos e técnicas de pensar a educação de adultos - assim como Knowles e demais educadores começaram a perceber os modos de aprendizagem que são diferentes entre as crianças, os adolescentes e os adultos, principalmente, situando participação e autonomia dos adultos com a sua aprendizagem. Nessas circunstâncias, o professor precisa mobilizar a autonomia, por via de uma mediação entre o conhecimento e o sujeito. Para isso, Barros (2018, p. 3-4), comenta que,

[...] atendendo às próprias características dicotômicas da racionalidade científica dominante, não surpreende que Knowles tenha construído o seu modelo teórico com base numa argumentação (que considerámos muito discutível) que incide no contraste e no antagonismo entre os processos educativos utilizados para a educação das crianças e os processos educativos utilizados para a educação dos adultos, entendidos como dois campos de educação opostos. Cabendo, nessa abordagem, ao primeiro campo a designação de pedagogia, ao segundo seria dada a designação de andragogia, a partir de uma justificação que atende, em grande medida, à etimologia da palavra pedagogia – cuja origem reside na derivação grega dos termos paid (que significa criança) e agogus (que significa conduzir ou indicar o caminho) – e dos termos aîer e andr- (que significa adulto).

Com efeito, os aspectos são antagônicos, entre a “Pedagogia e a Andragogia”, mas impõe-se como necessário entender ambos os componentes para conhecer as diferenças e até mesmo os aspectos que se assemelham no trabalho docente do Ensino Superior, como: os conteúdos necessários, o planejamento com os objetivos propostos e avaliação, além dos componentes de ensino.

Na intelecção de Knowles et al. (2011), não existe definição única de aprendizagem capaz de abranger toda a sua complexidade. Um dos pontos principais, no entanto, sobre a aprendizagem é que esta envolve a aquisição ou elaboração de conhecimentos. Nesse sentido, compreendendo as especificidades da aprendizagem do adulto como um importante aspecto a ser considerado nos cursos de formação docente, García (1999) destaca a Andragogia, entre as teorias da aprendizagem, como possível caminho a ser seguido:

Em relação à aprendizagem das pessoas adultas, e não nos devemos esquecer que os professores o são, não se pode afirmar que exista uma única teoria da aprendizagem do adulto. A teoria da aprendizagem do adulto

que com maior frequência se tem comentado em relação à aprendizagens dos professores parece ser a “andragogia”, proposta por Knowles, e definida como a “a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender. (p. 55).

Dessa maneira, a Andragogia é avistada por alguns autores, como García (1999), Knowles et al. (2011), na qualidade de uma teoria para auxiliar o ensino-aprendizagem de pessoas em idade adulta, incluindo professores e futuros professores, por configurar um sistema instituído, especialmente, para o trabalho com o público adulto.

*Ex positis*, na organização da abordagem andragógica, é necessário que os discentes consigam entender o que está sendo explicitado, como intervir nesse decurso de aprendizagem, tornando-se sujeito autônomo durante esse procedimento. Com isso, o trabalho docente no Ensino Superior requer mediar o conhecimento proposto junto aos discentes, bem como mobilizar um repertório de saberes que contribuam no desenvolvimento profissional dos sujeitos em formação. Também concorre para (re)pensar nas suas práticas docentes, bem assim, enxergar os caminhos e possibilidades da formação inicial e continuada.

A preparação do professor para a docência do Ensino Superior se faz por meio dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, conforme a LDB 9.394/1996, mas, em ultrapasse aos cursos de mestrado e doutorado, acreditamos nas trajetórias durante esses processos que viabilizam um diálogo com a educação de adultos, conformadas nas experiências em formação junto aos grupos de pesquisas, discentes e docentes do magistério superior.

E uma dessas experiências localiza-se nos Estágios de Docência – ED, pensados, *ab initio*, mediante a implantação da Portaria 052, de 26 de setembro de 2002, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Inicialmente, essa disciplina deveria ser cursada pelos discentes bolsistas CAPES, mas foi percebido como esse componente curricular contribuiria para todos os discentes, e, assim, viabilizando fomentar uma experiência necessária para o futuro docente do Ensino Superior.

Conforme é exposto em Rodrigues, Jerônimo, Almeida e Motato-Vasquez (2018), o Estágio de Docência viabiliza um diálogo formativo durante os cursos de pós-graduação com professores experientes na Educação Superior, ensejando uma proximidade com os componentes elucidados por Almeida e Pimenta (2014), neste

estudo, como necessários para a docência, em especial, contribuindo para a compreensão das especificidades da Educação Superior.

Os cursos de mestrado e doutorado que privilegiam em suas matrizes curriculares o Estágio Docente contribuem com a constituição do magistério superior, transpondo a produção do conhecimento por meio da pesquisa, pois o discente terá a oportunidade de exercer o ofício da docência e mobilizar, na prática, os saberes constituídos para ser professor durante sua formação. É importante elucidar, ainda, o fato de que o docente formador, responsável pelo Estágio Docente, costumeiramente, lapida o professor em formação durante a prática de sala de aula.

O exercício docente conforma “[...] uma sucessão de procedimentos metodológicos previamente prescritos e planejados e que devem ser executados pelo professor”. (FRANCO, 2014, p. 162). Na medida em que o profissional se exercita na prática docente, adquire saberes que o ajudam no aperfeiçoamento das suas habilidades no ato de ensinar. Tardif (2002) explana que a prática docente é uma atividade a mobilizar diversos saberes.

Em adição a essas informações, é pertinente sinalizar a relevância do Estágio Docente para a formação do professor do magistério superior, pois é na prática da profissão que eles desenvolvem “[...] o saber fazer e saber ser”, se construindo, desconstruindo e se ressignificando à extensão do tempo, no espaço e nos contextos social, econômico e político.

Haja vista esses caminhos teóricos e formativos que elucidam à docência no Ensino Superior, na seção seguinte, mostramos as experiências dos pesquisadores em formação com a Educação de Jovens e Adultos no modelo andragógico.

### **3.2 O Estágio de Docência e a formação de professores**

O Estágio de Docência dá azo àquele que está sob formação uma proximidade com o futuro terreno de atuação (caso seja essa a vontade do pesquisador em curso). Dessa maneira, possibilita caminhos para o magistério. Atenemos, pois, para o que lecionam Souza e Guimarães (2016, p. 284):

O processo de ser e tornar-se professor tem início nos primeiros contatos com outros professores, ainda, na condição de aluno e ao longo de toda a caminhada acadêmica. Ao se tornar professor, as experiências



desenvolvidas na atuação e nas trocas com outros profissionais também promovem o desenvolvimento profissional.

Nessa troca de experiências que promovem o desenvolvimento profissional docente, defendido por García (1999, 2009) como um processo que se perfaz à medida que os docentes adquirem sabedoria, experiências e consciência profissional, a formação do docente por meio do Estágio de Docência promove a reflexão dos professores, potencializando constante autoavaliação sobre o que se faz e por que se faz (IMBERNÓN, 2010).

De efeito, pelo fato de ainda não existir uma política formativa específica para a docência no Ensino Superior, as experiências por meio do Estágio de Docência - ED são marcadas como importantes durante estes caminhos, bem como é indicado o ED no estudo de Rodrigues et al. (2018), o qual aponta as experiências desse Estágio como componente curricular promotor da relação entre a teoria e a prática pedagógica nos programas de pós-graduação no Brasil.

A vivência prática da profissão adquirida pelo estágio docente ajuda no estabelecimento do saber experiencial, saber este pesquisado por Gauthier et al. (2013), Tardif (2002) e Pimenta e Anastasiou (2014). O saber experiencial é conquistado pela experiência e, segundo Tardif (2002), por ela validado.

Durante as nossas trajetórias de pesquisa, entendemos o ato de saber ensinar em sala de aula, envolvendo uma relação próxima com a mobilização de saberes dos professores. Na lúcida lição de Nóvoa (1995, p. 27),

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Com isso, nós pesquisadores, que vivenciamos o ED durante o curso de mestrado e doutorado em um Programa de Pós-Graduação em Educação, notamos que, durante o estágio desenvolvido com o professor efetivo de uma Instituição do Ensino Superior – IES, conseguimos planejar a disciplina junto ao docente supervisor do estágio, organizar os conteúdos propostos de acordo com os documentos (Projeto Pedagógico do Curso e o Programa da Disciplina) da IES,

propor as atividades avaliativas no decorrer do semestre e as estratégias de ensino que foram utilizadas, principalmente, o planejamento dentro de uma concepção andragógica.

Durante essa experiência, concedemos ensejo aos conhecimentos provenientes da disciplina, neste caso, História da Educação I, no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. Então, o objetivo geral consistiu em

Favorecer a aquisição de uma base teórico-metodológica que assegure ao professor da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental os fundamentos teórico-práticos necessários à compreensão do movimento da História da educação e do pensamento pedagógico nos diversos tempos e lugares e sua presença na educação contemporânea. (PROGRAMA DA DISCIPLINA, 2019).

Dessa maneira, impôs-se discutir no âmbito teórico, envolvendo a história educativa e a relação com o trabalho docente dos pedagogos. Trabalhamos, então, com os conteúdos relacionados - História, Educação, Formação de Professores, os gregos antigos e a fundação da tradição educativa ocidental, a Roma antiga e o nascimento da escola na Idade Média, o Renascimento e a educação humanista, o século XVII e o nascimento da Pedagogia, o pensamento educativo de Jean-Jacques Rousseau, da Pedagogia tradicional à Pedagogia Nova.

De tal sorte, esses teores foram desenvolvidos por intermédio da disciplina História da Educação I, em uma turma do 1º semestre do curso de Pedagogia (diurno) de uma universidade pública, com carga de 68 h/a, somando quatro créditos. Empregamos diversas metodologias, como: aulas expositivas dialogadas, atividades de discussão em grupos, debates sobre filmes relacionados aos conteúdos estudados, atividades escritas e de leitura pré-aula, abordando os conceitos que seriam debatidos em sala. Tivemos nesse processo auxílio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), o Moodle<sup>1</sup>, para gestão dos alunos e das atividades propostas. Durante essa disciplina, o ensino e a aprendizagem foram desenvolvidos, mobilizando a autonomia dos discentes em formação, estimulando-os a inserirem-se nessa aprendizagem e para que conduzissem junto conosco – os docentes - o seu processo formativo.

---

1 Moodle é o sistema de gerenciamento de aprendizagem de código aberto usado por alunos do mundo inteiro. É uma sala de aula virtual onde o aluno tem a possibilidade de acompanhar atividades do curso pela internet.



Semanas antes do início do semestre da graduação, reunimo-nos para ajustar o pré-planejamento da disciplina junto com o professor regente. Nesse encontro, discutimos os objetivos da disciplina, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCN) e o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC).

As DCN exprimem princípios que possibilitam às instituições usarem de liberdade para organizar currículos e modificá-los em relação a vários aspectos: composição de carga horária; especificação de unidades de estudo possibilitando uma atualização dos conteúdos e processos; indicação de tópicos ou ambientes de estudo relacionados às novas experiências de ensino e aprendizagem, pontuando cuidados com os altos índices de carga horária teórica, muitas vezes desligada da prática. Segundo Anastasiou (2006), a articulação entre teoria e prática é um foco das diretrizes curriculares, destacando a pesquisa como uma modalidade de aprendizagem.

Desde que editada a LDB 9394/96, as instituições educacionais foram desafiadas a estabelecer coletivamente um projeto norteador de suas ações, registrado num documento formal, que deve ser reescrito periodicamente, a cada etapa proposta, avaliando as metas pretendidas e efetivadas e colocando metas conforme a conjunção de problemas que enfrenta em cada revisão. Esse momento foi fundamental para que compreendêssemos o papel dos conteúdos que iríamos desenvolver com os alunos dentro do perfil de profissional que o curso tenciona formar. Não tínhamos como fazer um planejamento adequado e coerente sem conhecer os documentos que o norteiam.

Segundo Anastasiou (2006), sendo o PPC de uma instituição social, como é a universidade, refere-se aos cidadãos e tem como valor central a conquista da cidadania, que se refletirá nas escolhas, na tomada de decisões quanto à organização de matrizes curriculares, das quais decorrerão objetivos, conteúdos, definições metodológicas e modalidades de acompanhamento a serem efetivadas. Segundo a autora, por ser pedagógico, tem como cerne da questão institucional o ensino de graduação: o ensinar e o aprender como parte do compromisso social da universidade. Na formação de profissionais que irão atuar na realidade, constituindo-a e transformando-a, a universidade estabelece como foco essa parte



da sociedade que a conforma, que ela representa e altera, desde o projeto explicitado, assumido e efetivado.

O primeiro dia de aula foi um momento de apresentações e de reconhecimento da turma. Os discentes do curso de Pedagogia eram majoritariamente pessoas do sexo feminino, de 18 a 25 anos, advindas de escolas de ensino médio públicas e privadas. Elas ingressaram no curso por diversos motivos: desejo em exercer a docência, como um complemento a outra graduação que já cursavam, ou porque não conseguiram adentrar o curso que almejavam, optando então pela Pedagogia.

Além da apresentação dos alunos (as), na primeira aula, definimos também: dias, horários, ordem dos conteúdos a serem estudados, metodologias que seriam utilizadas, instrumentos de avaliação. Mostramos como ocorreria o acompanhamento das atividades propostas pelo AVA. Outro ponto importante foi a indicação dos objetivos que cada aula almejava alcançar. Assim, os alunos teriam compreensão de quais competências e habilidades eles deveriam desenvolver em cada estudo. Ressaltamos que as competências e habilidades trabalhadas foram identificadas e retiradas da DCN. A disciplina ficou, por fim, dividida em 17 aulas de 4 h/a cada qual.

Participar ativamente do planejamento, execução e avaliação de uma disciplina na graduação foi uma experiência necessária, que nos aproximou do exercício da docência no ensino superior. O professor regente nos deu autonomia para colaborar na elaboração das atividades propostas e na sugestão das metodologias que seriam utilizadas, bem como na avaliação e reorganização dos processos. Também tivemos liberdade para interagir e agregar nas aulas expositivas dialogadas, não nos sendo negado nosso lugar de fala como docentes em formação para o magistério superior que estavam praticando a abordagem andragógica pela primeira vez. Não nos foram dadas respostas, nem mapas de caminhos que deveríamos seguir, pelo contrário, foram-nos feitas perguntas e questionamentos que nos levaram à reflexão sobre a aplicação dos conhecimentos teóricos às práticas na qual nos inseríamos. Isso propiciou uma aprendizagem colaborativa e significativa, que resultou em uma formação exitosa.

Vivenciamos na prática a ideia de que a diferença nos modos de aprendizagem entre crianças, adolescentes e adultos elucidada por Knowles et al. (2011), de fato, existe e deve ser respeitada. A prática e as experiências adquiridas no estágio em docência no mestrado nos fizeram acolher saberes para uma melhor atuação profissional no momento em que adentramos como docentes titulares do magistério superior. O planejamento prévio com o professor regente nos possibilitou dirimir dúvidas previamente, de maneira que, se não tivéssemos tido essa oportunidade, a experiência teria, decerto, acontecido mais tardiamente. A formação adquirida no estágio em docência contribuiu para lapidar nossos saberes. Ao término do período de estágio, o professor regente da disciplina e supervisor do estágio atesta e avalia a participação do pós-graduando nas atividades e envia a informação à coordenação do curso, que encaminhará ao Serviço da Gestão Acadêmica para contabilização do crédito. O estagiário deve elaborar, também, um relatório final com a descrição das atividades realizadas.

#### 4 Considerações finais

Este trabalho objetivou narrar a constituição do “ser professor” com origem nas disciplinas de Estágio de Docência no curso de Mestrado Acadêmico em Educação. Os resultados dessa investigação nos mostram que as atividades de estágio oportunizam relacionar teoria e prática na formação do professor, sendo imprescindíveis para o exercício da profissão docente no Ensino Superior.

Essa experiência viabiliza a constituição dos conhecimentos docentes necessários para suprir as deficiências pedagógicas que muitos profissionais apresentam quando ingressam no magistério superior, sendo as principais: acompanhamento dos processos de planejamento e avaliação aplicados durante a disciplina, no sentido de se compreender a lógica, o sistema, os critérios e normas adotadas.

Bem como, é de igual importância conhecer e vivenciar os fundamentos da Andragogia na Educação de Jovens e Adultos. A Andragogia promove um processo de ensino e aprendizagem que contribui na formação dos estudantes e professores na Educação Superior.



Concluímos, ressaltando a necessidade de políticas formativas que contribuam para a formação dos professores do Ensino Superior, seja durante o exercício da profissão ou como profissionais em formação durante os cursos *stricto sensu*.

## Referências

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

ALMEIDA, Maria Isabel de.; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária – Valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 27, n. 2, p. 7-31, 2014. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.6243>

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Docência na educação superior. In: Ristoff, D., Sevegnani, P. (Orgs.). **Docência na educação superior: educação em debate**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, p. 147-172, 2006.

[BARROS, Rosanna](#). Revisitando Knowles e Freire: Andragogia *versus* pedagogia, ou O dialógico como essência da mediação sociopedagógica. **Educ. Pesqui.** [online], v. 44, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844173244>

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Portaria n.º 052, de 26 de setembro de 2002**. Dispõe sobre a aprovação do regulamento para o Programa de Demanda Social. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/export/sites/capes/download/legislação/PortariaCAPES\\_052\\_2002](http://www.capes.gov.br/export/sites/capes/download/legislação/PortariaCAPES_052_2002) Acesso em: 10 jun. 2021.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-536, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000300002>

FRANCO, MARIA Amélia Santoro. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. (Orgs.). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2014.

GAUTHIER, Clermont; MORTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 2013.



GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, 8, 7-22. 2009. Disponível em: [http://www.unitau.br/files/arquivos/category\\_1/MARCELO\\_\\_\\_Desenvolvimento\\_Profissional\\_Docente\\_passado\\_e\\_futuro\\_1386180263.pdf](http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf) Acesso em: 20 fev. 2022

IMBERNON, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação**, 413-438. 2007. Disponível em: [https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a\\_tranfor2.pdf](https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf) Acesso em: 20 fev. 2022.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência e vida e formação**. (2a ed.). Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

KNOWLES, Malcolm S.; HOLTON III, Elwood F.; SWANSON, Richard A. **Aprendizagem de resultados**: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. (Série Manuais Acadêmicos), 2016.

MONTEIRO, Rachel Rachelley Matos; PACHECO, Mayara Alves Loiola; MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano.; SILVA NETA, Maria de Lourdes da. Docência universitária: percursos formativos de professores bacharéis que atuam em cursos de licenciatura. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4328>

NÓVOA, Antonio. (Org). **Os Professores e sua Formação**. Alfragide, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antonio. O método (auto) biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação de adultos. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, Universidade do Minho, 1998.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, v. 34, n. 2, p. 147-156, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697/6351> Acesso em: 20 fev. 2022.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido.; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. (5a ed.). São Paulo: Cortez, 2014.



RODRIGUES, Rodrigo; JERÔNIMO, Gustavo Henrique; ALMEIDA, Priscilla; MOTATO-VASQUEZ, Viviana. O Estágio de Docência na formação dos pós-graduandos do Instituto de Botânica, SP, Brasil. **Hoehnea**, v. 45, n. 4, p. 591-601. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2236-8906-76/2017>

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia da pesquisa**. (5a ed.). Porto Alegre: Penso, 2013.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. (23a ed.). São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA NETA, Maria de Lourdes da.; OLIVEIRA, Denilson Cursino de; PACHECO, Mayara Alves Loiola; BARROSO, Matheus Paiva Serpa. Docência universitária no curso de Medicina Veterinária: percursos da formação docente. **Revista e-Curriculum**, v. 18, n. 1, p. 283-306, 2020.  
DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i1p283-306>

SOUZA, Marlei José de; GUIMARÃES, Iara Vieira. Histórias Tecidas e Publicizadas: Formação, identidade e desenvolvimento profissional. **HOLOS**, v. 32, n. 2, 2016.  
DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2016.3452>

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. (9a ed.). Petrópolis: Vozes, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. **Rev. Diálogo Educ.**, v. 14, n. 42, p. 327-342. 2014. DOI: <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.042.DS01>



i **Rachel Rachelley Matos Monteiro**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7704-5299>  
Licenciada em Pedagogia (UECE), Especialista em Educação Infantil (UCDB), Mestra em Educação (PPGE/UECE). Atualmente coordenadora da Comissão Própria de Avaliação – CPA da Faculdade Ari de Sá.

Contribuição de autoria: Desenvolveu a pesquisa, analisou e elaborou a escrita do artigo em colaboração com os demais autores.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3450744141624276>

E-mail: [rachelrachelley@gmail.com](mailto:rachelrachelley@gmail.com)

ii **Mayara Alves Loiola Pacheco**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6017-5852>

Mestra em Educação (PPGE/UECE), Pesquisa sobre formação, saberes docentes e práticas de ensino. Integrante do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade – EDUCAS. É professora efetiva na Prefeitura Municipal de Pacatuba.

Contribuição de autoria: Desenvolveu a pesquisa, analisou e elaborou a escrita do artigo em colaboração com os demais autores.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4345298232311119>

E-mail: [mayara.loiola@aluno.uece.br](mailto:mayara.loiola@aluno.uece.br)

iii **Marcos James Chaves Bessa**, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9523-9182>

Reitor da UNICATÓLICA, Membro do Corpo Diretivo do Colégio Diocesano Valdemar Alcântara Acadêmico da Academia Cearense de Administração (ACAD), Conselheiro do CRA/CE e Graduado em Administração e Direito pela UNIFOR, Mestre em Administração (UNIFOR) e Doutor em Educação (UECE).

Contribuição de autoria: Desenvolveu a pesquisa, analisou e elaborou a escrita do artigo em colaboração com os demais autores.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6117066020925274>

E-mail: [marcosjames@unicatolicaquixada.edu.br](mailto:marcosjames@unicatolicaquixada.edu.br)

iv **Antonio Germano Magalhães Junior**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0988-4207>

Graduado em Pedagogia e em História, possui Mestrado em Educação (1998), Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2003) e pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2009).

Contribuição de autoria: Orientou a pesquisa e o desenvolvimento da escrita.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6072851473313376>

E-mail: [germano.junior@uece.br](mailto:germano.junior@uece.br)

Como citar este artigo (ABNT):

MONTEIRO, R. R. M. et al. O estágio de docência na constituição do magistério superior. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, v.3, n. 1, p. e022006, 2022. DOI: <https://doi.org/10.51281/impa.e022006>

Recebido em 30 de novembro de 2021

Aprovado em 14 de fevereiro de 2022

Publicado em 21 de fevereiro de 2022