

## Estágio de Docência: experiências de discentes e egressos de um Programa de Pós-Graduação em Ensino

### ARTIGO

**Antonio Anderson Brito do Nascimento**<sup>i</sup> 

Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, RN, Brasil

**Vanessa de França Almeida Gurgel**<sup>ii</sup> 

Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, RN, Brasil

**Areillen Ronney Rocha Reges**<sup>iii</sup> 

Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, RN, Brasil

**Emerson Augusto de Medeiros**<sup>iv</sup> 

Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, RN, Brasil

### Resumo

O texto objetiva apresentar reflexões acerca do estágio de docência no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PosEnsino), instituído por meio da associação ampla entre três Instituições de Ensino Superior circunscritas no estado do Rio Grande do Norte (UERN, UFRSA e IFRN). A produção e, conseqüentemente, a análise dos dados partem das experiências de mestrandos e egressos do programa que vivenciaram essa etapa formativa em diferentes tempos e contextos no Ensino Superior. Ao todo, 26 participantes colaboraram com a pesquisa. Concluiu-se, entre outros aspectos, que o estágio de docência é essencial para entender a docência e o planejamento nessa modalidade de ensino; possibilita vivenciar, de algum modo, o tripé que move o Ensino Superior – ensino-pesquisa-extensão; contribui para o andamento das pesquisas que estão sendo realizadas no curso de mestrado; e, quando bem mediado pelo professor orientador de estágio, permite a construção de uma postura reflexiva, a análise crítica e o aprimoramento contínuo da prática docente no Ensino Superior.

**Palavras-chave:** Ensino Superior. Formação Docente. Estágio de Docência. Ensino.

### Teaching Practicum: voices from students and alumni of a Graduate Program in Education

### Abstract

The paper aims to present reflections on the Teaching Practicum in the Postgraduate Program in Teaching (PosEnsino), established through a broad association between three Higher Education Institutions located in the state of Rio Grande do Norte (UERN, UFRSA and IFRN). The production and, consequently, the analysis of the data are based on the experiences of master's students and graduates of the program who experienced this formative stage at different times and in different contexts in Higher Education. A total of 26 participants collaborated with the research. It was concluded, among other things, that the Teaching

Practicum is essential for understanding teaching and planning in this teaching modality; it makes it possible to experience, in some way, the tripod that drives Higher Education – teaching-research-extension; it contributes to the progress of the research being carried out in the master's program; and, when well mediated by the internship supervisor, it allows for the construction of a reflective posture, critical analysis and continuous improvement of teaching practice in Higher Education.

**Keywords:** Higher Education. Teacher Training. Teaching Practicum. Teaching.

## 1 Introdução

Entendemos que o estágio supervisionado se constitui como um campo de conhecimento e não se limita, exclusivamente, a um isolado instrumento de prática no itinerário de formação docente (Fortunato; Araújo; Medeiros, 2023). Desse modo, permite à prática profissional, somada à teoria, o diálogo concomitante no processo prático de aquisição de saberes docentes. Apesar dessa definição generalista, diversas outras inquietações eclodem acerca da vivência na formação de estudantes-professores-pesquisadores no Ensino Superior: o estágio é um campo de formação? De atuação? De decisão? De pesquisa? Nesse sentido, se nos empenharmos em uma breve revisão teórico-conceitual, veremos que a literatura define o estágio supervisionado a partir de todos esses questionamentos, chegando até mesmo a adicionar mais definições.

No tocante à sua definição polissêmica, o estágio de docência se torna primordial nos cursos de formação de professores, estendendo-se da graduação até a pós-graduação. No entanto, observamos que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* se materializam com enfoque primordial na pesquisa científica, o que, consequentemente, conduz a uma menor atenção aos aspectos da docência em si (apesar de considerarmos esse campo como um *locus* de pesquisa). De todo modo, esse cenário fomenta inquietações, aviva e instiga a necessidade de construir investigação e, quando menos, soma às perspectivas voltadas a compreender como estão sendo construídas as experiências sobre o estágio no que se refere a cursos *stricto sensu*.

Nesse sentido, reconhecendo a pluralidade que a discussão pode assumir, a contribuição que o texto pode oferecer a novos discentes da pós-graduação, bem como a

necessidade de pensar esse campo não somente como mera obrigatoriedade institucional, o texto em tela analisa o estágio de docência no Ensino Superior, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PosEnsino), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), em associação ampla com a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), por intermédio das percepções de discentes e egressos que experienciaram essa etapa educativa/formativa.

As experiências dos sujeitos pesquisados (concebidas na construção dos dados) sustentam a reflexão acerca de como o estágio de docência tem se materializado no PosEnsino/UERN/UFERSA/IFRN. Não obstante, é necessário ter acuidade para dialogar com a teorização e as etapas formativas de outras instituições, a fim de empreender análises em nível macro, considerando a contextualização e as particularidades que as caracterizam.

Para a produção dos dados, construímos um questionário, via *Google (Google Forms)*, o qual foi respondido por 26 sujeitos (entre discentes e egressos) que realizaram o estágio de docência no Ensino Superior no PosEnsino. Desse modo, dado o exposto, para além desta introdução e das considerações finais, o texto encontra-se dividido em mais três seções. Na primeira, dialogamos sobre a metodologia deste estudo; em seguida, discutimos questões normativas sobre o estágio de docência; e na terceira seção, apresentamos a análise dos dados a partir do questionário respondido pelos discentes e egressos do curso de Mestrado em Ensino (do PosEnsino).

## 2 Metodologia

Na busca por refletirmos acerca do estágio de docência no PosEnsino, por intermédio das percepções de discentes e egressos que experienciaram essa etapa educativa/formativa, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa. Como participantes, contamos com a colaboração de discentes e egressos que estiveram ou estão como bolsistas no curso de Mestrado em Ensino. No encalço de alcançarmos todos os

(ex)bolsistas, estabelecemos diálogos iniciais via WhatsApp, Instagram e *e-mail* com os mais próximos dos pesquisadores e, além disso, foi feita a solicitação ao programa de uma lista dos alunos que cumpriram o estágio de docência, o que permitiu com que nosso alcance e rede de comunicação se estendessem a todos.

Com as informações em mãos, identificamos que 65 mestrandos ou mestres cumpriram o estágio de docência no programa considerando o período de 2016 (ano de criação do programa) até o ano de 2024 (ano de realização deste estudo), mas somente uma parte foi bolsista. Sendo assim, estabelecemos alguns critérios para a exequibilidade da pesquisa. São eles: terem sido ou serem alunos do PosEnsino; terem cumprido o estágio de docência; e terem sido ou estarem como bolsistas no PosEnsino. Desse modo, 30 mestrandos ou egressos estavam aptos ao convite.

Para todos os participantes que atenderem aos critérios de participação, foram enviados convites, mas houve limitações. No quadro a seguir, evidenciamos como se deu o processo de seleção dos participantes do estudo.

Quadro 1 – Processo de seleção dos participantes do estudo

Participantes	Quantitativo
Participantes que efetivaram o estágio de docência no PosEnsino	65
Participantes que não se encaixaram nos critérios de seleção da pesquisa	35
Participantes que se encaixaram nos critérios de seleção da pesquisa	30
Participantes que não tiveram disponibilidade	2
Participantes que não conseguimos retorno via contato	2
Participantes que colaboraram com a pesquisa	26

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Os participantes que não se encaixaram nos critérios de seleção para participação na pesquisa são os mestrandos ou egressos que não estiveram como bolsistas no PosEnsino, mas apenas cumpriram o estágio de docência, além dos três autores deste

artigo. Já os participantes que não tiveram disponibilidade foram aqueles que contatamos, aceitaram participar da pesquisa, mas não responderam ao questionário via *Google Forms*, bem como dois participantes dos quais não obtivemos retorno após o contato.

Desse modo, distinguindo-se do público citado no quadro anterior, conseguimos a participação de 26 mestrandos e/ou egressos. Os colaboradores responderam a um questionário via *Google Forms*, por meio do qual se solicitou o nome, bem como o e-mail do participante. Além disso, o questionário continha seis perguntas de identificação e quatro perguntas discursivas que apresentavam aspectos diretamente voltados a apreender suas experiências, totalizando 10 questões. Vale destacar que todos os participantes receberam, no momento do aceite, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), por meio do qual autorizaram o uso de suas informações para o desenvolvimento da pesquisa.

Após o processo de produção dos dados, prosseguimos com a análise do material produzido, visando atender ao objetivo central da pesquisa, qual seja: apresentar reflexões acerca do estágio de docência no PosEnsino.

### 3 Organização do estágio de docência: orientações normativas e possibilidades de formação

Conforme descrito no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Mestrado do PosEnsino, o estágio de docência aparece como requisito obrigatório para os discentes vinculados a instâncias de fomento à pesquisa (CAPES, CNPq e FAPERN, por exemplo) no programa, entidades que ofertam bolsas para permanência, incentivo e viabilidade à produção científica. Contudo, apesar dessa obrigatoriedade para bolsistas, a possibilidade da docência no Ensino Superior, em formato de estágio, poderá ser exercida também por alunos regulares que desejem vivenciar a experiência (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2016).

Com uma carga horária de 45 horas (3 créditos) e devendo ser efetuado no segundo ou terceiro período do curso, o estágio é uma oportunidade essencial para que

os alunos do mestrado experimentem e se integrem à prática docente nas instituições públicas de ensino (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2016; Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2022).

A obrigatoriedade exigida pelo programa está em consonância com o que diz a Portaria nº 76, de 14 de abril de 2010, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a qual regulamenta o estágio de docência nos programas de pós-graduação em nível nacional, bem como determina outras providências. Outrossim, até o momento da finalização desta pesquisa, o programa detinha apenas o curso de mestrado, o que não possibilita, segundo a regulamentação, o não cumprimento dessa etapa pelos mestrandos:

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, obedecendo aos seguintes critérios: I - para o programa que possuir os dois níveis, mestrado e doutorado, a obrigatoriedade ficará restrita ao doutorado; II - para o programa que possuir apenas o nível de mestrado, a obrigatoriedade do estágio de docência será transferida para o mestrado (Brasil, 2010, p. 32).

Essa recomendação visa fortalecer a formação pedagógica dos mestrandos, permitindo-lhes vivenciar e refletir sobre os desafios do Ensino Superior em diferentes contextos. Ela promove a inter-relação de teorias pedagógicas e metodologias de ensino, além de servir como espaço para o desenvolvimento de estratégias voltadas à melhoria da aprendizagem dos estudantes da pós-graduação. O estágio de docência também possibilita uma interação mais estreita entre a graduação e a pós-graduação, incentivando a troca de saberes e experiências entre professores em formação e docentes formadores, contribuindo para a formação de professores mais críticos, éticos e comprometidos com a educação pública (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2016).

Vale salientar que as atividades do estágio de docência deverão ser compatíveis com a área de pesquisa do programa de pós-graduação do pós-graduando (Brasil, 2010). No caso do PosEnsino, sua área de concentração é o Ensino na Escola Pública, com o



objetivo de formação do docente-pesquisador, na e para a escola pública, articulando as tecnologias, os conhecimentos e os conteúdos das disciplinas, com base em uma abordagem que supere as fronteiras disciplinares.

Acerca da superação disciplinar, entendemos que o programa se alinha ao que Tardif (2000, p. 19) descreveu outrora: “a lógica disciplinar é regida por questões de conhecimento e não por questões de ação. Em uma disciplina, aprender é conhecer. Mas, em uma prática, aprender é fazer e conhecer fazendo”. Nessa ótica, a perspectiva do estágio de docência no PosEnsino é a de superar a dimensão restrita das disciplinas para projetar a articulação com a prática.

Vale salientar que, aos alunos que cursam o estágio de docência, são destinados três documentos a serem preenchidos. O primeiro é o requerimento de conclusão do estágio de docência. No tocante ao segundo, o relatório, este deve ser encaminhado logo ao término do estágio para sua apreciação no colegiado e validação curricular. Trata-se de um arquivo com informações básicas, a saber: identificação (informações do estagiário), informações do estágio (questões referentes ao curso, disciplina e professor que o acompanhou durante o período), ementa, conteúdo programático, metodologia, avaliação, cronograma de atividades e parecer do orientador.

Já o terceiro documento, o modelo para relatório de atividades do bolsista (CAPES/CNPq/FAPERJ) no programa, deverá ser apresentado ao final da bolsa. Trata-se de um arquivo mais extenso, pois decorre de toda a experiência no período em que o participante esteve como bolsista no programa. Observamos sua organização:

[...] a primeira tratará das atividades que foram desenvolvidas pelo bolsista ao longo de cada ano, tais como: cursos, participação em eventos, encontros com o orientador, publicações, entre outros; na segunda, o bolsista deve apresentar os resultados, parcial e final, respectivamente, de suas pesquisas, de modo que fique evidenciado o trabalho realizado no período (Relatório de atividades do bolsista, 2018, p. 1).

Recomenda-se estar ciente e iniciar a construção desse documento desde o início das atividades enquanto bolsista, dada a extensão das informações a serem fornecidas.

Ademais, destacamos que o programa não tem um documento específico regente do estágio de docência, o que justifica sua não abordagem neste momento. Pontuamos a necessidade de regulamentá-lo com uma resolução específica, considerando as peculiaridades do próprio PosEnsino.

## 8

**4 Experiências do estágio de docência: percepções dos discentes e egressos do PosEnsino**

O estágio supervisionado foi criado em 1942, com a ideia de ser exercido pelo aluno, sob a supervisão de um docente. No entanto, só observamos sua chegada à pós-graduação em 1999, acarretando controvérsias (Joaquim; Vilas Boas; Carrieri, 2013). Nesse sentido, sabemos que não é algo incomum perceber, nas interpretações dos alunos dos cursos de licenciatura, o posicionamento de que a prática e a teoria são dimensões dicotômicas na formação (Pimenta; Lima, 2005/2006). São interpretações da realidade que partem tanto dessa dificuldade associativa entre o que se vive na universidade (em tese, a teoria) e o que se vive nas salas de aula (a prática).

Essas questões são alimentadas por inúmeras fontes; algumas partem do entendimento de que “[...] os cursos de formação [...] são completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos” (Pimenta; Lima, 2005/2006, p. 6). Há interpretações dos próprios alunos construídas no processo formativo e o choque de realidade acerca de que a teoria não é uma receita, os alunos não são os ingredientes, não há uma só escola etc. Nessa perspectiva, são considerações que levam a discussões epistemológicas já existentes e que podem suscitar novas pesquisas, mas nas quais não vamos nos deter aqui.

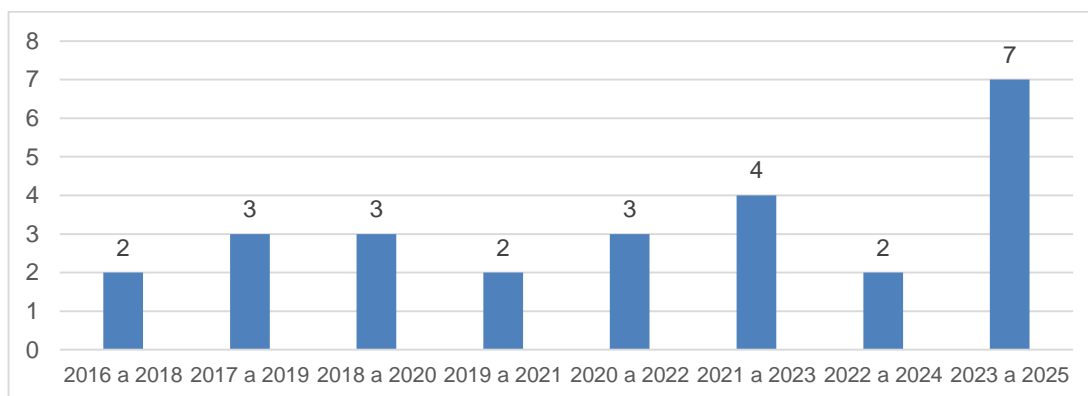
No entanto, podemos notar certo distanciamento desse olhar quando se trata os estágios de docência na pós-graduação, principalmente no que se refere às pesquisas sobre tema e à literatura específica acerca das experiências nesse contexto. Na subseção seguinte, analisamos os dados produzidos na pesquisa, os quais alimentam o campo de conhecimento sobre o estágio de docência em nível *stricto sensu*.



## 4.1 Caracterização da experiência

No intento de nos aproximar das percepções dos discentes e egressos do PosEnsino, provenientes do estágio de docência, nesta subseção adentramos na análise dos dados produzidos a partir do questionário via *Google Forms*. Desse modo, buscamos situar, de início, a dimensão temporal em que os discentes e egressos vivenciaram o curso de Mestrado em Ensino (do PosEnsino).

Gráfico 1 – Período no curso de Mestrado em Ensino dos discentes e egressos



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Dentre os 26 pesquisados, identificamos alunos desde o ano de criação do curso, 2016, até os ingressantes da última turma, em 2024. As principais sinalizações do gráfico indicam um número crescente de estágios nos últimos anos (com exceção da turma ingressante de 2022), dado que pode ser justificado pela ampliação da oferta de bolsas nesse período (o estágio de docência é obrigatório aos bolsistas do programa). Outro ponto a destacar acerca da vultosa oferta de bolsas é o fato de o mestrado ser fruto de uma associação ampla entre três instituições (UERN, UFERSA e IFRN), possibilitando que as três ofereçam bolsas e recebam fomentos financeiros individualmente e também de forma coletiva pelo próprio programa.

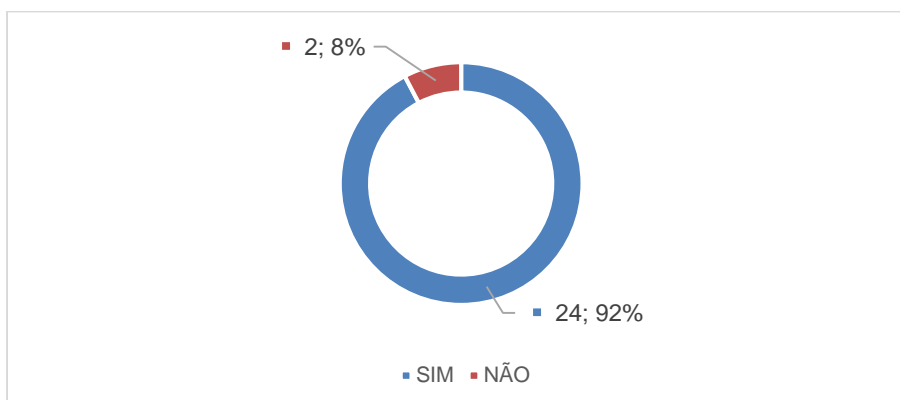
Percebemos uma estagnação, nos primeiros anos de curso, no número de alunos que fizeram o estágio de docência, especialmente entre 2016 (ano de criação) e 2020 –

em 2016 e 2019, apenas duas pessoas, em cada ano. Na ótica da relação dos bolsistas que necessitam cumprir o estágio, alguns fatores podem justificar esse número inexpressivo, entre eles a ausência de incentivo e a instabilidade política que o país enfrentou à época (entre os anos de 2016, com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, e 2019, com a ascensão de um representante da extrema direita ao Poder Executivo). Os representantes do Executivo nesse recorte temporal reduziram drasticamente os investimentos no setor da Educação, além dos cortes e da falta de manutenção da pesquisa com financiamento de recursos públicos, o que pode justificar o número baixo de alunos que cumpriram o estágio (Ferretti; Silva, 2019).

O ano de 2023 apresentou o maior número de alunos do PosEnsino vivenciando o estágio de docência, totalizando sete. É válido destacar que alguns dos mestrandos participantes da investigação, que responderam o ano citado anteriormente não demarcaram o término, haja vista a não conclusão do curso até então. Além desses, duas pessoas que ingressaram em 2018 e uma em 2019 também não informaram a data de conclusão, o que nos levou a deduzir o término para 2020 e 2021, respectivamente, dois anos depois, prazo que, comumente, o programa define para o cumprimento do mestrado (com exceção da possibilidade de prorrogação e suspensão do curso, formalmente solicitada).

Na sequência, detemo-nos em identificar os alunos que vivenciaram projetos de iniciação científica na formação inicial ou participaram de programas formativos. Sobre esse aspecto, os dados evidenciam uma quase unanimidade nas declarações dos participantes. Leiamos:

Gráfico 2 – Participação em projetos de iniciação científica e/ou programas formativos na graduação



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

De todos os estudantes da investigação, 24 disseram ter participado de algum tipo de projeto de pesquisa ou de programas formativos, o que representa 92% dos pesquisados, expressivo quantitativo. Em contrapartida, apenas dois não vivenciaram esse tipo de experiência, o equivalente a 8%. É sabido que a participação em programas ou projetos de pesquisa durante a graduação é um fator determinante para que os alunos deem seguimento à vida acadêmica e a outras etapas de formação, a exemplo da pós-graduação, seja em nível *lato sensu* e/ou *stricto sensu* (Fava-de-Moraes, 2000).

Em conformidade com essa informação e em diálogo com os dados produzidos nesta pesquisa, Fava-de-Moraes (2000, p. 75) sustenta que “em geral, todos os estudantes que fizeram iniciação científica têm melhor desempenho nas seleções para a pós-graduação”, uma vez que se aproximam da pesquisa-ensino como um canal formativo no percurso da graduação. Existe, portanto, um diferencial muito forte a favor de quem vivencia esse tipo de programa na formação inicial.

Pereira (2009), por conseguinte, indica que, no Brasil, ainda há muitas barreiras quanto a esse aspecto. Sob seu olhar, ainda existem poucas instituições de Ensino Superior que vinculam a pesquisa e o ensino de maneira formativa e perene. Logo, apesar de arrolado nas normativas dos cursos, como no Projeto Pedagógico de Curso (PPC), e da criação de importantes programas formativos, como o Programa Institucional de Bolsas

de Iniciação Científica (PIBIC), a inclusão dos estudantes na pesquisa é dificultada por ausência de investimentos, bem como pela falta de envolvimento dos professores nessas atividades – a demanda excessiva e a falta de incentivos não atraem esses profissionais da educação. De maneira geral, a autora avalia, que as instituições de Ensino Superior se materializam, em maior parte, como universidades de ensino, e não de pesquisa.

Prosseguindo com a análise dos dados produzidos na pesquisa, também conhecemos as disciplinas em que os bolsistas desempenharam o estágio de docência. Analisemos:

Quadro 2 – Disciplinas em que foram vivenciados os estágios de docência

Disciplinas	Total
Novas tecnologias aplicadas à educação	1
Currículo	3
Cálculo diferencial e integral A	1
Didática	3
Didática do ensino de geografia	1
Filosofia e meio ambiente	1
Fundamentos da filosofia	1
Fundamentos da pesquisa em educação química	1
Instrumentação para o ensino de química	1
Literatura infantil	1
Linguística textual	2
Metodologia do ensino de química I	1
Metodologia do ensino de química II	1
Metodologia do trabalho científico	1
Prática pedagógica integrativa III	1
Química geral I	1

Profissão docente	3
Tecnologias e educação	1
Seminário de orientação ao desenvolvimento de práticas educativas e formação docente IV	1

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

13

Encontramos disciplinas associadas à pesquisa, aos fundamentos da educação, às tecnologias, à didática, ao currículo, à linguística e ao ensino, principalmente. Com menor frequência, aparecem disciplinas voltadas à literatura e às práticas pedagógicas integrativas. No quantitativo do quadro, podemos observar três disciplinas principais que se repetem entre os pesquisadores: Currículo, Didática e Profissão Docente. São disciplinas que dialogam com as linhas de pesquisa do programa.

Outro aspecto que chama atenção são os componentes voltados à Química (5), dentro de sua variação, que somam um percentual superior ao das mais citadas individualmente, embora algumas estejam articuladas ao ensino de Química.

Visualizamos que as disciplinas em que foram vivenciados os estágios de docência correspondem, em sua maioria, aos componentes curriculares dos cursos de licenciatura e que enfocam à produção de conhecimentos relacionados às teorias pedagógicas. Esse aspecto pode se associar ao fato de que os estágios de docência foram realizados, na maioria das vezes, em instituição com forte tradição nos cursos de licenciatura, qual seja: a UERN.

De acordo com os 26 participantes da pesquisa, os estágios de docência foram realizados nas três instituições que fazem parte da associação do PosEnsino, apresentando a seguinte distribuição, com maior ênfase na UERN:

- Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA): 6 participantes.
- Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN): 12 participantes.
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN): 8 participantes.

## Interpretação geral:

A **UERN** foi a instituição mais representativa, conforme sinalizamos anteriormente, concentrando quase a metade dos participantes. Isso pode refletir uma maior oferta de oportunidades de estágio ou uma parceria mais sólida com o programa de formação docente. Vale salientar que, presentemente, cerca de 90% dos professores da Educação Básica que vêm atuando no interior do Estado do Rio Grande do Norte foram formados pela UERN, segundo dados do Conselho Estadual de Educação (CEE-RN)<sup>1</sup>.

A **UFERSA**, por sua vez, apresentou o menor número de participantes, representando um quarto do total, o que pode indicar um menor número de vagas disponíveis ou um foco em outros tipos de formação acadêmica. O **IFRN**, com 8 participantes, apareceu como uma escolha interessante, destacando-se como uma importante instituição para a realização dos estágios.

Entendemos que há possíveis explicações acerca da distribuição descrita anteriormente. Na sequência, listamos:

- **Parcerias institucionais:** uma maior concentração de avanços na UERN pode ser justificada por acordos ou colaborações específicas entre essa instituição e os programas de formação docente. Além disso, a maioria dos cursos de graduação da UERN é composta por licenciaturas. Na UFERSA, diferentemente, não se apresenta tradição na oferta de cursos de licenciatura. Ao todo, a instituição detém apenas sete cursos presenciais de licenciatura nos seus quatro *campi*.
- **Perfil das instituições:** enquanto a UERN e a UFERSA são universidades focadas em diferentes áreas do ensino superior, o IFRN oferece uma perspectiva técnica e prática, o que pode atrair um grupo significativo de participantes com interesse em formação técnico-profissional, bem como no ensino profissional.
- **Disponibilidade de vagas:** a quantidade de participantes por instituição pode estar relacionada à capacidade dessas instituições de absorver estagiários em seus

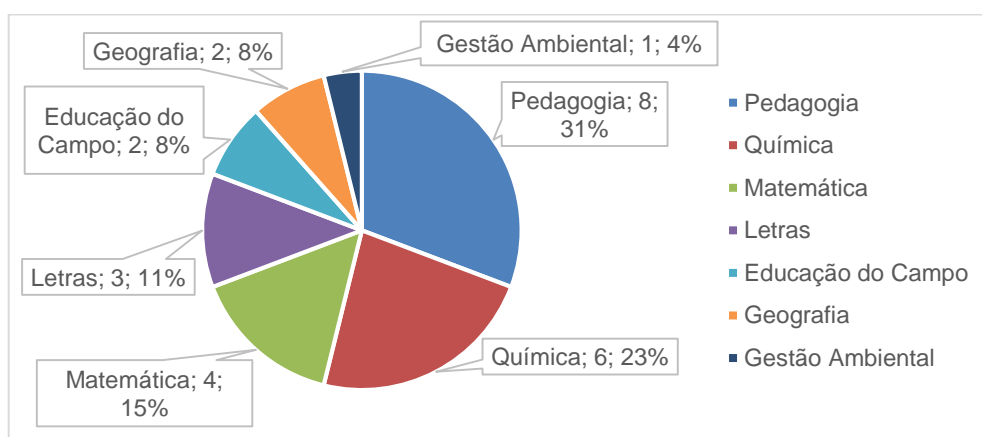
<sup>1</sup> Essa informação encontra-se presente no *site* portal.uern.br.



programas ou à proximidade geográfica dos participantes, bem como pode estar dependente do total de vagas que cada instituição oferta para ingresso no PosEnsino.

Esses resultados revelam uma diversidade moderada na escolha das instituições, mas com maior centralização na UERN, segundo vimos. Isso pode indicar que, embora os participantes tenham opções diferentes, há uma tendência de priorização por locais com maior tradição ou recursos específicos para a prática docente. Esses dados são relevantes para compreender como os futuros docentes vivenciaram o estágio de docência em diferentes contextos institucionais. A seguir, arrolaremos os cursos de graduação em que foram vividas as experiências.

Gráfico 3 – Cursos de graduação em que foram realizados os estágios de docência



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Os 26 participantes da pesquisa distribuíram-se em diferentes cursos de graduação, evidenciando a seguinte proporção: 8 participantes em Pedagogia (31%); 6 participantes em Química (23%); 4 participantes em Matemática (15%); 3 participantes em Letras (11%); 2 participantes em Educação do Campo (8%); 2 participantes em Geografia (8%); e 1 participante em Gestão Ambiental (4%). Desse modo, vimos que os cursos que

mais concentraram estagiários foram Pedagogia (31%) e Química (23%), representando, juntos, a metade dos participantes da pesquisa.

Essa predominância pode refletir a maior demanda por práticas docentes nessas áreas ou o perfil dos estudantes que participaram da pesquisa. Por outro lado, cursos como Gestão Ambiental, com apenas 1 participante, representam a menor adesão, o que sugere que esse curso possui um menor número de alunos com essa formação ou pesquisadores que estudam temáticas relacionadas a ele no PosEnsino.

Ademais, os dados mostram que a maior parte das vivências no estágio de docência ocorreu em **cursos de licenciatura**. Isso é esperado, considerando que esses cursos qualificam diretamente os alunos para a prática docente. A alta concentração em Pedagogia destaca a importância da formação de professores para a educação básica, enquanto áreas como Matemática e Letras refletem exigências de formação docente em disciplinas específicas. O PosEnsino é um programa da área de Ensino que tem recebido um público heterogêneo em termos de ingressantes, com formação inicial em diferentes cursos. Essa realidade se fez presente conforme os dados da pesquisa.

Diferentemente do esperado, um **curso que podemos caracterizar de formação Técnica ou Interdisciplinar**, como o de Gestão Ambiental, apesar de não ser tradicionalmente associado à docência, aparece como campo de estágio, indicando a diversificação das áreas em que o estágio é vivenciado. Isso pode ser resultado de iniciativas de um ensino interdisciplinar ou de estratégias voltadas para a preparação profissional para atuar em múltiplos contextos educacionais.

Ainda, possíveis explicações para os dados construídos se dariam a partir da **demandas do contexto educacional**: o destaque para Pedagogia e Química pode estar relacionado a uma maior necessidade de profissionais para atuação nessas áreas; também teríamos o **interesse dos alunos**: a concentração do estágio de docência em alguns cursos está relacionada também ao perfil do alunado do PosEnsino e à sua formação inicial; e, por fim, a **hegemonia de egressos do curso de Pedagogia em programas que se voltam às questões educacionais**: a ênfase em Pedagogia reflete a centralidade desse curso na formação inicial de professores e no PosEnsino.

## 4.2 Experiências sobre o estágio de docência: análise das questões discursivas

No contínuo da análise, adentramos, nesta subseção, nas questões discursivas. Como primeiro apontamento, ao analisarmos as 26 declarações, percebemos que há, na maioria dos estágios, uma **relação entre a disciplina ministrada no estágio de docência e a proposta de pesquisa de mestrado dos respondentes**. Algumas considerações emergiram do processo de análise, notemos: 15 declarações indicaram conexão direta entre a disciplina e a pesquisa do mestrado; 5 respostas dizem de uma relação parcial, com contribuições indiretas; e 6 participantes afirmaram não haver conexão, mas destacaram a apropriação de conhecimentos pedagógicos ou metodológicos no estágio de docência. Nesse sentido, os principais temas incluem educação crítica, tecnologias e formação docente. Observemos:

### 1. Declarações afirmativas e diretas (Sim):

- Muitos participantes afirmaram que a disciplina estava diretamente relacionada à proposta de pesquisa. Esses relatos, frequentemente, mencionaram uma continuidade temática ou metodológica entre o conteúdo da disciplina e o objeto de estudo da dissertação.

### 2. Declarações parciais (Sim, em partes):

- Muitos mencionaram que, embora a disciplina não fosse totalmente compatível com o projeto de pesquisa, havia articulações. Os exemplos incluem conexões conceituais ou teóricas, como a abordagem de temas transversais ou a exploração de metodologias que complementaram a pesquisa. A menção de autores e perspectivas que ampliam o horizonte crítico foi recorrente.

### 3. Desconexão com a temática (Não):

- Algumas respostas indicaram que a disciplina não tinha relação direta com o projeto de pesquisa do mestrado. Apesar disso, alguns desses

respondentes sinalizaram para contribuições indiretas, como o fortalecimento e apreensão de conhecimentos pedagógicos, a compreensão de normas acadêmicas ou a ampliação do repertório teórico na área de vivência do estágio.

#### 4. Contribuição específica por área (Sim, detalhada):

- As declarações mais descritivas explicaram como a disciplina contribuiu de forma prática e teórica, citando exemplos de diálogo entre temas como educação do campo, formação docente, alfabetização científica, ensino crítico e o uso de tecnologias no ensino.

#### Destaques qualitativos:

- **Discussão interdisciplinar:**

Muitas mencionaram que, mesmo sem uma conexão direta, o estágio de docência abriu caminhos para reflexões sobre práticas pedagógicas que podem ser desenvolvidas ou estão relacionadas ao objeto de pesquisa do mestrado.

- **Conexões com o contexto pandêmico e questões sociais:**

A pandemia e temas como educação crítica, direitos humanos e tecnologias educacionais aparecem como influências contemporâneas significativas, moldando o entendimento e o diálogo entre ensino e pesquisa.

- **Práticas pedagógicas e métodos de ensino:**

Algumas respostas destacaram o uso de metodologias inovadoras e sua vivência na sala de aula, conectando a teoria da dissertação à prática docente.

A análise revela que, para a maioria, existe alguma articulação entre a disciplina ministrada no estágio e a proposta de pesquisa de mestrado. A experiência de ministrar a disciplina contribui não apenas para consolidar conhecimentos teóricos, mas também para desenvolver competências práticas e críticas que enriquecem o percurso acadêmico e profissional dos envolvidos.

Indagamos aos sujeitos pesquisados, ainda, como era a metodologia de planejamento e ministração das aulas. Destacaram, de modo concentrado, a cooperação na construção da disciplina com os professores responsáveis, desde a leitura do Programa Geral da Disciplina (PGD) até as etapas de avaliações finais. Chama-nos atenção alguns relatos voltados ao contexto pandêmico, com aulas remotas, e as diversas metodologias de ensino utilizadas nesse período. Dentre elas, são apontadas a utilização de aulas virtuais por meio do *Google Meet*, *Google Forms* (como meio de frequência), aplicativos interativos on-line, dentre outros.

Outro ponto a sinalizar é que um número expressivo de estudantes realizou seus estágios de docência com o próprio orientador do mestrado, uma prática comum no programa, mas não como regra obrigatória – há casos de mestrandos cumprindo em outros espaços de ensino e sob a supervisão de outros professores, muitos casos justificados pela praticidade de locomoção de onde residem. Em contínuo, percebemos uma variação quanto à autonomia dos estudantes na mediação das aulas; alguns ressaltaram a permanência do professor durante todo o processo, enquanto outros dizem ministrar com maior autonomia durante a prática pedagógica em sala de aula. Também há relatos de aulas intercaladas, ou seja, a mediação era dividida entre o professor e o mestrando/estagiário.

Conforme sustenta Tardif (2000), o trabalho na sala de aula, na presença dos alunos, exige uma variedade de habilidades ou de competências. Logo, elencamos alguns momentos e métodos de ensino citados pelos mestrandos no processo de estágio. São eles: situações de leitura e sistematização de ideias, leitura de documentos, discussão interativa, estudos em grupos e seminários, dinâmicas de apresentação, diários formativos, participação de professores (conversas pedagógicas), momentos expositivos com slides, discussão dos textos, debates, exibição de filmes, curtas-metragens, realização de *quiz*, estudo de caso e elaboração de mapa mental.

Além das questões refletidas anteriormente, procuramos entender quais eram as suas expectativas antes de iniciar o estágio e, nessa mesma discussão, procuramos compreender se superou negativamente ou de modo positivo o que esperavam. Nessa

perspectiva, somente um dos participantes relatou que não tinha grandes expectativas, uma vez que, segundo ele, sabia “como funcionavam as coisas naquela instituição em que atuou”. Os demais apontaram ter boas expectativas, porém “muito receio do novo”.

Questões emblemáticas, como atuar no Ensino Superior, foram citadas por vários participantes. Apesar de passarmos por essa etapa de ensino e, por vezes, atuarmos no curso em que fomos formados, não desconsideramos perceber a docência como algo bem mais complexo do que em outros espaços. Acreditamos que o nível de complexidade, a autonomia discente e a preparação para atuar nessa etapa de ensino são levados em consideração. A esse respeito, vale destacar que os cursos de formação de professores trazem a atuação e a formação continuada (isso em nível de pós-graduação) como algo possível, mas seu foco é a formação para atuação na Educação Básica, assim, acrescentando a esse sentimento do aluno do estágio de docência um fazer desconhecido e, desse modo, desafiador.

Como mencionado anteriormente, a complexidade que cerca o Ensino Superior acaba intensificando a ideia desse espaço como restrito, principalmente levando essa percepção ao campo da docência. Nesse sentido, não podemos desconsiderar que, apesar das ideias de facilitação do acesso, de universalização, ainda há “peneiras” que tanto separam o público, inicialmente, de ingresso no Ensino Superior como também na pós-graduação. Dado que não desconsidera a ideia de seleção, comum ao processo que acontece nas IES.

Nessa ideia de seleção, o público também é considerado como desafiador. Creditando os relatos dos participantes da pesquisa, notamos, em um deles, a ideia de questionar a capacidade do docente (estagiário) sobre lecionar o conteúdo em pauta. Desse modo, percebemos esse ambiente com sujeitos mais autônomos, independentes, com mais liberdade no sentido de sair para tomar água sem necessidade de segunda “ordem”; ir ao banheiro sem comunicação prévia; evadir-se da sala de aula, sem perspectiva de retornar; entrar e sair da universidade quando achar oportuno. Vale salientar que as considerações tecidas não apresentam críticas ao desenvolvimento dessa



etapa de ensino, mas distinguem e alimentam as concepções diferentes de ensino e de públicos do Ensino Superior em relação aos da Educação Básica.

De todo modo, Freire (1996) e Pimenta e Lima (2005/2006) destacaram que os professores nos marcam. Por vezes, podemos separar os que nos atravessam e utilizar só os que nos acolhem para guiar as decisões a serem tomadas na nossa vez de exercer a docência, mas, por vezes, tentamos e podemos reproduzir sem filtros. Desse modo, a criticidade deve ser primordial nesse processo, já que somos também construções, formados e formadores. Para isso, devemos ser cuidadosos com o que vamos fazer na prática docente, seja no estágio ou no exercício da profissão em âmbito efetivo.

Mesmo diante das peculiaridades citadas na análise das declarações discursivas dos participantes, notamos considerações positivas nas falas dos pesquisados, tendo em vista que a finalização do processo superou ou atendeu às expectativas dos participantes, como podemos observar na fala da participante a seguir:

Minhas expectativas antes de ingressar no estágio eram grandes. Estava ansiosa para vivenciar essa experiência, pois havia sido aluna do curso e cursado a disciplina de didática [...]. Voltar ao curso, na condição de professora, foi maravilhoso, pois pude compartilhar o que aprendi e, ao mesmo tempo, aprender com os alunos a cada encontro. A experiência superou positivamente todas as minhas expectativas, foi gratificante, contribuiu de forma valiosa para o meu crescimento profissional e também pessoal (Participante, Mossoró, 2024).

Além do mencionado pela participante, outro aspecto foi visto como positivo. Segundo alguns pesquisados, passar por essa etapa com a colaboração do orientador como professor responsável da disciplina ou com a presença de um docente participativo auxiliou no processo, no planejamento das aulas, na resolução de dúvidas e no modo de aprender a ser professor.

Ainda nesse processo de refletirmos sobre as experiências dos participantes, nossa última questão foi para saber se o estágio de docência contribui para os alunos do PosEnsino, e de que modo. A partir das considerações dos pesquisados, notamos que, unanimemente, vivenciar essa experiência foi essencial no curso, já que, como alguns pontuaram, não é possível ter esse contato na graduação e, além disso, como o curso se

caracteriza como um mestrado em Ensino, é primordial esse contato com a sala de aula, principalmente em nível superior.

As considerações tecidas pelos participantes ainda nos levam a pensar na necessidade de, possivelmente, o estágio se tornar disciplina obrigatória, e não como se encontra no PPC (2016) e no Regimento do programa (2022), atualmente somente como optativa aos demais cursistas. Ademais, organizando as considerações em uma síntese do processo de análise, conseguimos visualizar os motivos de o estágio aparecer como essencial nas falas dos participantes, a saber: i. melhora a capacidade de gestão e resolução de problemas relacionadas ao ensino; ii. contribui para entender a dinâmica e o planejamento nas aulas no ensino superior; iii. possibilita vivenciar o tripé que move o ensino superior, ou seja, o ensino, a pesquisa e a extensão; iv. contribui para o andamento das pesquisas que estão sendo realizadas no curso de mestrado; v. sendo mediado pelo professor orientador de estágio, permite a construção de uma postura reflexiva, a análise crítica e o aprimoramento contínuo da prática docente; e vi. propicia a construção de um ambiente colaborativo no processo de formação *stricto sensu*.

Notamos que as reflexões não estão distantes do que consideramos ser oportunidades formativas nas vivências no estágio, seja ele em qual for o nível. Segundo Tardif (2008, p. 38), os professores “[...] dão sentido e significado aos seus atos e vivenciam sua função como uma experiência *pessoal* [...]”. Apesar de o autor direcionar sua fala para a escola, não consideramos diferente em outros níveis de ensino, por exemplo, no ensino superior. Desse modo, observamos, nas declarações analisadas, uma construção de conhecimento considerada como essencial e potencializadora para a formação e carreira docente.

Nessa perspectiva de potencializar a carreira docente por meio da formação e da experiência do estágio, algumas das falas nos chamaram bastante atenção por reconhecerem não só a importância dessa vivência, mas a importância de um professor orientador de estágio colaborativo e formador. Vejamos uma das falas:

Sim, acredito que o estágio de docência possa ser uma ferramenta poderosa de aprendizado e experiência para os alunos do PosEnsino. Mas, para que isso aconteça, as decisões metodológicas e os planejamentos têm que estar muito bem alinhados entre o aluno de mestrado (estagiário) e o professor responsável pela disciplina na instituição. Pode ser que, mesmo com muita boa vontade e disposição para outros métodos de ensino, o professor responsável não esteja disposto a isso (Participante, Mossoró, 2024).

23

Segundo Joaquim, Vilas Boas e Carrieri (2013), no estágio de docência há a necessidade de um docente mediador e de que esse espaço não seja um ambiente preparador, mas formativo. Desse modo, acreditamos que a relação entre estagiário e orientador deve ser de mão dupla: o professor orientando, planejando e participando em todos os momentos dessa vivência; e o aluno, disposto a ler, elaborar, escutar orientações, utilizar da autonomia e cumprir com os processos no tempo determinado.

Registramos, por último, a fala de uma das participantes que pontua não só sobre o estágio, mas sobre a importância do incentivo à pesquisa e à permanência dos cursistas, viabilizados por intermédio da bolsa. Aprecieemos:

O estágio contribui bastante para nossa formação. Antes, eu não havia tido essa experiência com a sala de aula. Quando tem a bolsa remunerada também ajuda bastante, porque podemos focar na pesquisa e nas atividades de lecionar ao mesmo tempo. Eu venho de família humilde, e sem a oportunidade da bolsa e do estágio eu não teria conseguido morar em Mossoró e concluir o mestrado (Participante, Mossoró, 2024).

Por fim, esperamos que o presente estudo contribua com o debate acerca do estágio de docência no contexto da pós-graduação. Ainda são poucas as experiências que se direcionam a esse fim. Desse modo, almejamos que o texto se configure como um dispositivo de reflexão sobre o estágio de docência e suas implicações na formação nos cursos *stricto sensu*.

## 5 Considerações finais

A construção desta pesquisa permitiu conhecer, a partir do recorte de espaço-tempo, a importância do estágio de docência na formação do professor-pesquisador.

Considerando as experiências no PosEnsino, os dados comungam com teorias de autores clássicos e contemporâneos, os quais já sinalizaram a construção do profissional a partir da relação horizontal, dialógica e indicotomizável entre teoria e prática – a ação sozinha é ativismo, reflexão sozinha é verbalismo.

Dado o exposto, em síntese, percebemos, com essa pesquisa, um crescente número de mestrandos vivenciando o estágio de docência, resultado da obrigatoriedade e do aumento de bolsas de estudo nos últimos anos na pós-graduação. Outro ponto identificado é o número expressivo (92%) dos pesquisados que participaram de programas de iniciação científica na formação inicial ou de outros programas formativos. Ademais, vimos consonância do programa com instituições que oferecem licenciaturas, com destaque para a UERN, bem como a interface formativa entre orientadores e mestrandos.

Observamos, na análise, que os participantes ingressaram no estágio com grandes expectativas e, apesar da complexidade atribuída a esse ensino e da ausência dessa experiência durante a graduação, a vivência foi positiva e essencial para entender a dinâmica da gestão da sala de aula no ensino superior e aprimorar a capacidade reflexiva dos conceitos da formação inicial e da pesquisa em curso no mestrado. De todo modo, são pontuais em afirmar a necessidade de orientação e acolhimento de um docente mais experiente nesse processo de formação, caminhando para uma construção participativa desde o processo inicial do estágio até sua finalização.

As vivências das práticas docentes em sala de aula oportunizadas aos mestrandos são primordiais para que a *práxis* se efetive. Em verdade, não estamos aferindo ao processo de estágio de docência, unicamente, o papel de formação teórico-prática de um professor; pelo contrário, nossa posição nesta pesquisa é advogar em prol da sua relevância e das formas de qualificar, aprimorar e refletir novas possibilidades da ação, alinhadas à teoria, no processo de formação continuada.

## Referências

BRASIL. Portaria n.º 76, de 14 de abril de 2010. Dispõe sobre a regulamentação do Programa de Demanda Social - DS e Estágio Docência. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, p. 31, 19 abr. 2010.

FAVA-DE-MORAES, Flávio. A iniciação científica: muitas vantagens e poucos riscos. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 73–77, jan. 2000. DOI: 10.1590/S0102-88392000000100009.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Dos embates por hegemonia e resistência no contexto da reforma do Ensino Médio. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 17, n. 32, p. 114–131, 28 mar. 2019.

FORTUNATO, Ivan; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; MEDEIROS, Emerson Augusto de. Estágio de docência: um manifesto sobre formação de professores para o Ensino Superior. **Debates em Educação**, Maceió, v. 15, n. 37, p. 1–17, 2023. DOI: 10.28998/2175-6600.2023v15n37e14477.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 76 p.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN). **Projeto Pedagógico do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PosEnsino)**. Mossoró, 2016.

JOAQUIM, Nathália de F.; VILAS BOAS, Ana Alice; CARRIERI, Alexandre de P. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário? **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 351–365, abr./jun. 2013. DOI: 10.1590/S1517-97022013005000011.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A universidade da modernidade nos tempos atuais. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Sorocaba, v. 14, n. 1, p. 29–52, mar. 2009. DOI: 10.1590/S1414-40772009000100003.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, Niterói, v. 3, n. 3–4, p. 5–24, 2005/2006.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 317 p.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de**

**Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5–24, jan./abr. 2000. DOI: 10.1590/S1413-24782000000100002.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Regimento Geral - PosEnsino**: Programa de Pós-Graduação em Ensino. Mossoró, 2022.

26

<sup>i</sup> **Antonio Anderson Brito do Nascimento**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1795-7576>

Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)

Mestre em Ensino (PosEnsino). Professor da Educação Básica (SEEC). Membro do Grupo de Estudos em Formação Docente (GEFOR/UFERSA).

Contribuição de autoria: Análise formal, conceituação, curadoria de dados e escrita.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2653255759411632>.

E-mail: [nascimento.a.a.b@gmail.com](mailto:nascimento.a.a.b@gmail.com)

<sup>ii</sup> **Vanessa de França Almeida Gurgel**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2379-8636>

Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)

Mestra em Ensino (PosEnsino). Especialista em Tecnologias Educacionais (UNP), Educação Inclusiva e Psicopedagogia (Faculeste). Graduada em Pedagogia (UNP) e Ciências Econômicas (UERN).

Contribuição de autoria: Análise formal, conceituação, curadoria de dados e escrita.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2692489344511592>

E-mail: [vfavanessa2@gmail.com](mailto:vfavanessa2@gmail.com)

<sup>iii</sup> **Areillen Ronney Rocha Reges**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6136-3727>

Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)

Doutorando e mestre em Ensino (PosEnsino). Especialista em Geografia do Nordeste. Professor da Educação Básica (SEEC). Membro do Grupo de Estudos em Formação Docente (GEFOR/UFERSA).

Contribuição de autoria: Análise formal, conceituação, curadoria de dados e escrita.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6404781758715951>.

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

<sup>iv</sup> **Emerson Augusto de Medeiros**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3988-3915>

Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)

Doutor em educação pela UECE. Professor Adjunto da UFERSA. Docente Permanente do PosEnsino. Coordenador do Grupo de Estudos em Formação Docente (GEFOR/UFERSA).

Contribuição de autoria: Análise formal, conceituação, curadoria de dados e escrita.

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

E-mail: [emerson.medeiros@ufersa.edu.br](mailto:emerson.medeiros@ufersa.edu.br)

**Editora responsável:** Genifer Andrade

**Especialista *ad hoc*:** Iasmin Costa Marinho e Vitória Chérída Costa Freire.



## Como citar este artigo (ABNT):

NASCIMENTO, Antonio Anderson Brito do; GURGEL, Vanessa de França Almeida; REGES, Areillen Ronney Rocha; MEDEIROS, Emerson Augusto de. Estágio de Docência: experiências de discentes e egressos de um Programa de Pós-Graduação em Ensino. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v.7, e15902, 2025. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/15902>

Recebido em 10 de julho de 2025.

Aceito em 17 de agosto de 2025.

Publicado em 24 de outubro de 2025.