

**O estágio de docência na pós-graduação *stricto sensu*: a observação e uso das TDIC no percurso de vultosas aprendizagens**

**The teaching internship in *stricto sensu* postgraduate degree: observation and use of TDIC in the course of extensive learning**

**La pasantía docente en el postgrado de *stricto sensu*: observación y uso del TDIC en el transcurso del aprendizaje extensivo**

*Cicera Gomes da Silva*<sup>1</sup>  
*Maria Aparecida Pereira Viana*<sup>2</sup>

 <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe17817>

**Resumo:** Este artigo objetivou discutir a relevância do Estágio de Docência na formação do estudante de Pós-Graduação, no sentido de compreender as nuances acostadas entre a teoria e a prática educativa, observando a efetiva relação entre os saberes conceituais e procedimentais que configuram a ação docente. As discussões reverberaram em torno da seguinte questão: Qual a relação que permeia entre as normativas que regem o estágio no ensino superior e o nexo de aprender e ensinar na pós-graduação, a partir do lugar dos sujeitos aprendentes que usam as TDIC para observação e registro sobre o ensino? A metodologia da pesquisa é de natureza qualitativa com abordagem interpretativa representada pela forma como os sujeitos compreendem e descrevem a observação dos espaços utilizados, apropriando-se das narrativas digitais por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), como instrumento para o registro. Por fim, apresenta as contribuições do estágio na docência, para construção do perfil do professor de ensino superior como profissional pesquisador e problematizador, que atua e compreende o lócus da sala de aula como importante espaço de formação dos sujeitos.

**Palavras-chave:** Estágio de docência. Teoria e prática. Normativas do estágio. Narrativas digitais. Práxis educativa.

<sup>1</sup> Universidade Federal de Alagoas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0758866137996285>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-0289-5832>. e-mail: [cicera.silva@cedu.ufal.br](mailto:cicera.silva@cedu.ufal.br).

<sup>2</sup> Universidade Federal de Alagoas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5842179916349442>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4017-8482>. e-mail: [cicera.silva@cedu.ufal.br](mailto:cicera.silva@cedu.ufal.br).

**Abstract:** This article aimed to discuss the relevance of the Teaching Internship in the training of Postgraduate students, in order to understand the nuances between theory and educational practice, observing the effective relationship between conceptual and procedural knowledge that configure teaching action. The discussions reverberated around the following question: What is the relationship that permeates between the regulations that govern the internship in higher education and the nexus of learning and teaching in postgraduate studies, from the place of learning subjects that use DICT for observation and record about teaching? The research methodology is qualitative with an interpretative approach represented by the way in which the subjects understand and describe the observation of the spaces used, appropriating digital narratives through digital information and communication technologies (DICT), as an instrument for recording. Finally, it presents the contributions of the teaching internship, to build the profile of the higher education teacher as a professional researcher and problematizer, who acts and understands the locus of the classroom as an important space for the training of subjects.

**Keywords:** Teaching internship. Theory and practice. Internship regulations. Digital narratives. Educational praxis.

**Resumen:** Este artículo tuvo como objetivo discutir la relevancia de la Práctica Docente en la formación de estudiantes de Postgrado, con el fin de comprender los matices entre teoría y práctica educativa, observando la relación efectiva entre conocimientos conceptuales y procedimentales que configuran la acción docente. Las discusiones reverberaron en torno a la siguiente pregunta: ¿Cuál es la relación que permea entre la normativa que rige la pasantía en la educación superior y el nexo de aprendizaje y enseñanza en los estudios de posgrado, desde el lugar de los sujetos de aprendizaje que utilizan las TDIC para observar y registrar sobre la enseñanza? La metodología de investigación es de carácter cualitativa con un enfoque interpretativo representado por la forma en que los sujetos comprenden y describen la observación de los espacios utilizados, apropiándose de narrativas digitales a través de las tecnologías digitales de la información y la comunicación (TDIC), como instrumento de registro. Finalmente, presenta los aportes de la pasantía docente, para construir el perfil del docente de educación superior como profesional investigador y problematizador, que actúa y comprende el locus del aula como un espacio importante para la formación de sujetos.

**Palabras clave:** Prácticas docentes. Teoría y práctica. Reglamento de prácticas. Narrativas digitales. Praxis educativa.

## 1. INTRODUÇÃO

O estágio de docência na pós-graduação é uma etapa de cumprimento obrigatório para o estudante que visa não somente o aprofundamento da sua pesquisa, mas que sobremaneira contribui no processo de adensamento, que envolve os aspectos teóricos e práticos, que é o fator de alinhamento entre os campos conceituais e procedimentais que envolvem a atividade docente.

Este artigo vem apresentar os fundamentos legais do estágio de docência no ensino superior, bem como as experiências realizadas durante o Estágio de Docência no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas - PPGE/UFAL, no curso de Pedagogia, durante o percurso do mestrado. O estágio ocorreu, especialmente, durante os meses de julho a outubro, semestre 2023.2, no componente curricular, Atividade Curricular de Extensão (ACE4).



O exercício vivenciado por meio do estágio de docência converge para formação de professor do ensino superior, uma vez que ele é atravessado por inúmeras experiências que vão desde os conhecimentos teóricos e práticos relacionados pela pesquisa, como também, pelas interfaces das relações interpessoais vivenciadas no cotidiano da universidade, envolvendo os diferentes atores sociais que compõem este universo de saberes.

Na interação entre teoria e prática, presente no universo da pós-graduação, postulam-se as contribuições oriundas do estágio de docência para constituição do professor universitário, enquanto membro da academia que perfaz seus caminhos à luz do conhecimento pautado na pesquisa. Dessa forma, parte-se do seguinte problema: **Qual a relação que permeia entre as normativas que regem o estágio no ensino superior e o nexos de aprender e ensinar na pós-graduação, a partir do lugar dos sujeitos aprendentes que usam as TDIC para observação e registro sobre o ensino?**

A partir dessa realidade estrutural da graduação em pedagogia, dos estudantes que pertencem a vários períodos, partícipes de uma rotina preenchida com as aulas no turno noturno, o componente curricular, Atividade Curricular de Extensão (ACE4), foi desenvolvido com aulas e orientações por meio do ambiente virtual de aprendizagem. Destarte, ocorreram de forma síncrona *on-line*, aos sábados, e assíncrona por meio de orientações e acompanhamento das atividades com os estudantes, durante todo o percurso do estágio.

Nesse sentido, a metodologia da pesquisa é de natureza qualitativa com abordagem interpretativa representada pela forma como os sujeitos compreendem e descrevem a observação dos espaços visitados. Inclusive, utilizando-se das narrativas digitais por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), como instrumento de registro.

Essa metodologia pauta-se nos estudos de Mattar e Ramos (2021), entendendo que essa abordagem é interpretativa por si tratar da observação dos sujeitos da pesquisa. Nesse caso, os estudantes de graduação de Pedagogia, matriculados no componente curricular (ACE4), tendo como produto final a produção de materiais digitais que transpareça as suas compreensões de acordo com a proposta da disciplina.

As discussões e os resultados desse estudo denotam o quão é relevante o estágio de docência na pós-graduação. Os momentos vivenciados agregam situações plurais de aprendizagens que são somadas aos conhecimentos adquiridos no decorrer de toda formação, tanto dos estudantes da graduação quanto para o estudante da pós-graduação.



E nesse sentido, as aprendizagens compõem um corpus substanciado de saberes com significado singular, já que esse período é considerado como obrigatório para a constituição da formação do mestrando que vai atuar como professor do ensino superior.

## 2. O ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO: CONSTRUINDO CAMINHOS PARA CONSOLIDAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

Considerando a relevante tarefa do professor do ensino superior com fundamento na legislação atual, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n° 9.394/1996), ratifica que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (Brasil, 1996, Art. 66, p. 30). Contudo, há uma preocupação gerada em torno dessa formação docente, que não trate apenas dos saberes de conteúdos ou disciplinar, mas que dê origem a saberes que contribuam no campo dos conhecimentos pedagógicos.

Compreende-se que a docência no ensino superior é pautada, sobretudo, no desenvolvimento de atividades de pesquisas e de formulações que encaminham à profissionalização para, de forma contínua, provocar reflexões e avaliações sobre as práticas de ensinar.

Todavia, os encaminhamentos para a construção de conhecimento do professor do ensino superior vão além dos saberes teóricos disciplinares. Eles buscam, contudo, a ampliação dos saberes políticos e pedagógicos que subsidiam as diversas formas que o professor usa para alcançar uma boa didática. Assim, apropria-se de metodologias que permitam o ensinar com maior clareza das ideias, tornando-se um professor pesquisador, aquele que compreende que a atividade docente é uma tarefa que exige um constante aprendizado.

Diante de tantas características intrínsecas ao professor do ensino superior, necessário se faz que ele tenha uma formação que não trate apenas dos saberes dos conteúdos de ensino. Sendo assim, é relevante que seja amplamente amparada pelos saberes diversos que compõem os conhecimentos docentes, especialmente os saberes pedagógicos (Pimenta, Anastasiou, Cavallet, 2001).

A concepção de educação como uma prática social a faz compreensível como ato que ocorre em vários locais por meio das instituições educativas ou não. Contudo, diante da



sociedade contemporânea impregnada de informações em todos os campos do saber, há um “entendimento de educação como fenômeno plurifacetado, ocorrendo em muitos lugares [...]” (Pimenta, Anastasiou e Cavallet, 2001, p. 268). Nesse sentido, é necessário pensar na educação como ato e prática social, mas que necessita da aquisição de certos conhecimentos e habilidades que são oriundos do meio acadêmico e institucionalizado por meio das universidades.

Assim, entende-se que os conhecimentos docentes diferem dos conhecimentos adquiridos em outros espaços, como é o caso do local domiciliar, no seio da família. Entretanto, o educador munido dos saberes da profissão pode atuar exercendo a sua função de educador/pesquisador em qualquer lugar que ele se encontre, realizando a transformação social por meio de sua prática educativa (Libâneo, 1998, apud Pimenta, Anastasiou e Cavallet, 2001, p. 268).

Os saberes construídos para docência advêm da preparação dos estudantes, garantida por meio dos cursos universitários, no nível da pós-graduação. As universidades têm papel singular nesse processo, pois propiciam o desenvolvimento das habilidades técnico-científicas e didático-pedagógicas dos estudantes, para consolidação da formação do professor e para garantia do desenvolvimento da ciência como campo de investigação e propagação do conhecimento. Assim, afirmam as autoras:

Entendendo a Universidade como um serviço de educação que se efetiva pela docência e investigação, suas funções podem ser sintetizadas nas seguintes: criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura; preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades (Pimenta, Anastasiou e Cavallet, 2001, p.270).

Compreende-se que os conhecimentos elaborados ao longo da formação acadêmica contribuem, sobremaneira, para a formação do professor do ensino superior. Esses conhecimentos constituem uma gama de saberes que são os fundamentos que asseguram de forma crítica e científica a compreensão dos fenômenos que estão associados ao uso e habilidades de ensinar.

Entende-se, portanto, que o professor do ensino superior é um profissional que conhece e domina os saberes teóricos de conteúdos e pedagógicos. Também, é aquele que faz uso constante da análise e interpretação da realidade para no exercício de sua função, empregar a investigação como meio de intervir sobre a realidade que o circunda.



Dessa forma, o professor do ensino superior tem a missão intransferível de inserir os estudantes da pós-graduação no estágio de docência com a anuência de prepará-los para atuar como professores da universidade, contribuindo desse modo com a formação de outros atores sociais, mas, sobretudo, para consolidar sua formação acadêmica. Assim, o estudante da pós-graduação cumpre também os requisitos estabelecidos pela legislação brasileira no que diz respeito ao cumprimento do estágio supervisionado na educação superior.

### 3. O ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* E A REGULAMENTAÇÃO LEGAL

Como etapa fundamental para a docência no ensino superior o estágio de docência tem sua fundamentação na Portaria 76/2010, da Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (Capes). Esse período introdutório do estudante de mestrado no ensino superior visa, entre outros aspectos, sua preparação para inserção na atividade docente no nível de graduação e a aproximação com a realidade de trabalho, para o qual está se qualificando e atuará.

As discussões sobre o estágio de docência remota aos anos 1960, momento em que o Conselho Federal de Educação publicou o Parecer nº 292/1962. Dessa forma, foi implantado, como pioneiro, o estágio supervisionado, como componente obrigatório nos cursos de formação de professores (Brasil, MEC, CFE, 1962).

Desde esse período até os dias atuais, muitas legislações como pareceres, decretos e portarias têm sido publicadas para amparar a atividade do estágio docente. Todavia, essa atividade nem sempre se tornou uma garantia efetiva para favorecer a aproximação do estudante com seu campo de atuação. Durante muito tempo, a preocupação era maior com os interesses privados e empresariais, (Lima e Leite, 2019) sobrando quase nenhuma preocupação com a formação do estudante em seu campo de atuação.

Porém, a partir da Lei nº 11.788/2008, novas regras sobre o estágio foram implantadas e este passou a vigorar com uma nova configuração conforme a redação:

[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (Brasil, 2008, p. 3).



Diante o exposto, o estágio supervisionado passa a ser concebido como um componente obrigatório em qualquer etapa de ensino e com fundamento no projeto pedagógico do curso de preparação profissional. Na atualidade, o dispositivo normativo, que ampara o estágio de docência no âmbito do ensino superior, é a portaria 76/2010 (Capes, 2010). Essa legislação ampara os estudantes de pós-graduação *stricto sensu* em seu estágio de docência e é considerada uma das contribuições no âmbito de aproximação do estudante, com o seu campo de atuação que é o magistério superior.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996) preconiza que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (Brasil, 1996, p. 27839). Essa regulamentação reforça o compromisso que as IES assumem em seus Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e em sua Proposta Pedagógica e Plano de Curso, para garantir a efetiva participação do estudante de mestrado no estágio de docência no ensino superior.

Porém, segundo autores, como (Almeida, 2012 e Libâneo, 2011 apud, Lima e Leite, 2019, p.758), advertem que vem observando na estruturação de alguns cursos “é a predominância de ações envoltas no âmbito da pesquisa científica, de modo que os aspectos didáticos relativos à preparação pedagógica para o ensino raramente compõem a estrutura curricular desses programas.” O que pode desencadear em desvirtuamento do objetivo esperado pela atividade de estágio. Esse aspecto ainda predominante torna por desmerecer a necessidade e atenção que o estágio docente na educação superior deve ter.

Ainda em relação às necessidades técnicas dos professores, outros estudos têm destacado a presença desse fator. Pachane, (2005, p.11), destaca que “A formação de professores precisa ser superada enquanto uma atividade meramente técnica”. É necessário compreender que ela está diretamente relacionada a uma trajetória formativa, que caminha para a compreensão da realidade dinâmica suscitada pela emergente prática enquanto atividade de ensino. Sendo inevitável destacar que a formação pedagógica do professor é uma atividade complexa, que carece além do pleno desenvolvimento de habilidades técnicas, o conhecimento dos conteúdos que são pertencentes a cada área ou componente curricular e as habilidades pedagógicas que norteiam e orientam como ensinar.

É importante ressaltar a contribuição do estágio supervisionado no aprimoramento



das atividades docentes. Sua vivência deve proporcionar ao estudante da pós-graduação uma visão crítica sobre o sistema da educação e sobre suas práticas. A realidade da prática de ensino superior se faz através de muitos desafios, inclusive aqueles atravessados pela sociedade contemporânea. Todavia, a introdução proposta no período da experiência no estágio, deve proporcionar momentos de reflexão e questionamentos, que vão alicerçar a base teoria-metodológica, durante o processo de ensino na educação superior.

#### **4. O ESTÁGIO DE DOCÊNCIA DESENVOLVIDO NA PÓS-GRADUAÇÃO NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS.**

Como prevista na legislação nacional, a exigência do Estágio de Docência para a contribuição da pesquisa na pós-graduação *stricto sensu* inicia pelo amparo legal destacado pela legislação nacional, mas com o aporte da Instituição de Ensino Superior (IES), a qual o estudante pertence, a fim de regulamentar toda e qualquer atividade no âmbito da pós-graduação.

A Universidade Federal de Alagoas (UFAL), por meio de legislação específica do Programa de Pós-Graduação em Educação do PPGE/UFAL, mediante o Regimento Interno do Programa, advoga em seu Artigo 30º, § 7º que: “O discente de Mestrado deverá obter, para computar o mínimo de 28 (vinte e oito) créditos: 4 (quatro) créditos de Estágio Docência;”. A referida atividade exige do mestrando o cumprimento de créditos na etapa da pós-graduação, prevista na legislação que o ampara.

Para além do comprometimento com a sua formação, o estudante vai se preparando para contribuir com a formação dos estudantes de graduação, público frequente do seu estágio e de sua atuação futura. As atividades elencadas para a função do estagiário envolvem uma série de tarefas, entre elas: planejamento de curso e da disciplina; organização dos espaços e tempos; estudos da docência, entre outros. Essas atividades são desenvolvidas em colaboração com o/a professor/a orientador/a.

É importante destacar que a atuação do mestrando no estágio de docência acontece em um componente curricular específico, que, pode ser tanto da sua área de investigação na pós-graduação, quanto em outra área que tenha interface com os seus interesses de pesquisa. O sentido consiste em contribuir ainda mais com seu processo formativo de professor pesquisador.



A universidade, como espaço de pesquisa e formação de professores, tem contribuído deveras para as discussões teóricas e práticas no campo da docência. Contudo, cabe apontar que este espaço de pensar a formação, a partir da criticidade que exige a profissão docente, tem merecido importância singular por possuir consequências inquestionáveis na formação do pós-graduando. Toda a normatização que envolve o estágio de docência vai permitindo sua integração nas atividades de ensino e confirmando seu compromisso com o ensino superior.

O acompanhamento do mestrando aos estudantes de graduação é ratificado também pela Resolução nº 02/2009, Artigos 1º e 2º, estabelecendo a relação e atuação no campo da docência com os estudantes de graduação. Inclusive, com participação no planejamento e atividades avaliativas e práticas de ensino, o que pondera, principalmente, sua criticidade, responsabilidade e habilidade de conhecimentos para ajudar na organização de suas tarefas.

No tocante ao documento anterior mencionado, adverte ainda o Artigo 6º, que trata do estágio de docência com a obrigatoriedade de um semestre, far-se-á com registro e avaliação feita pelo orientador, para cumprimento de créditos, para fins de atribuição como disciplina ao pós-graduando. Este artigo ratifica a relevância e pertinência do estágio de docência na pós-graduação, imprimindo para o mestrando toda sua responsabilidade e contribuição com a sua formação e de outros estudantes universitários.

Outro documento que fundamenta o estágio de docência na pós-graduação é a Resolução nº 01/2020, a qual vem regulamentar os parágrafos 7º e 8º do Artigo 30º, Capítulo 9 e o Capítulo 13 do Regimento Interno. Essa normativa tece considerações acerca da atividade de docência como exercício formativo para mestrandos e doutorandos, advogando que o estágio de docência não se caracteriza exclusivamente pela forma de ministrar componentes curriculares. Assim sendo, deixa evidente que o mestrando ou doutorando que já exerce a função docente na educação superior, deve solicitar dispensa do estágio mediante comprovação da atividade por um período de um semestre letivo, no caso do mestrando.

Todavia, essa atitude não o isenta de sua matrícula na disciplina estágio docente, considerando que essa disciplina é uma regra e todo estudante de pós-graduação deverá cursá-la. Leciona esta normativa que o estágio de docência deve ser supervisionado pelo



orientador do estudante de pós-graduação, caso este registre seu estágio no âmbito da UFAL. E na possibilidade do cumprimento da atividade em outra instituição de ensino superior, este deverá ser acompanhado por outro professor. Adverte o documento, que a responsabilidade de cumprimento do estágio é do estudante, juntamente com o seu orientador. No final do estágio, este apresentará um relatório de suas atividades de acordo com o modelo pré-estabelecido pela instituição, que, nesse caso, terá o parecer do seu orientador e aprovação da coordenação do PPGE.

Considerando que o estágio de docência é uma regra para a pós-graduação em educação, e “[...] que a finalidade do estágio docente é propiciar uma aproximação com a realidade na qual o sujeito atuará como profissional[...]” (Lima e Leite, 2019, p. 755), essa tarefa caracteriza uma etapa preparatória para o exercício da docência no ensino superior. Sua realização visa à qualificação prático-pedagógica, que aproxima o mestrando da realidade da educação e o integra nas atividades de ensino da IES, com orientação e supervisão do seu orientador. O que qualifica suas atividades à medida que avança o seu entendimento e compreensão das tarefas que executa.

Afirma Freire (2000) apud, Moreira, Anunciato e Viana (2021), que os saberes são construídos de forma dialética ao tempo em que o conhecimento e a práxis se entrecruzam numa interrelação, que permite interpretar a vida e a realidade que se coadunam e convergem para uma ação transformadora. E nessa realidade docente de mediação, construção e reconstrução se adquire a autonomia necessária para ensinar e aprender.

## **5. A METODOLOGIA DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DAS PROPOSTAS DE TRABALHO COM OS DISCENTES E USO DAS TDIC**

A preparação profissional para atuação na docência exige compromisso e conhecimento elaborado, no que se refere ao chamado saber científico, conhecimento metodológico, experiências docentes e saberes sobre o perfil dos estudantes, dos quais vão compor a disciplina ou curso, onde será realizado o estágio.

Desse modo, compreende-se que todo conhecimento construído nessa etapa do estágio de docência servirá de base para elaboração de estratégias de suporte à prática futura. Esse momento é repleto de experiências que são somadas aos saberes elaborados, ou chamados saberes teóricos e eles se incorporam no campo da intelectualidade, considerando que o estágio é um importante instrumento de formação para o estudante de



mestrado.

Desse modo, entende-se que a sala de aula, em qualquer etapa da educação, costuma ser um grande laboratório de aprendizagem, tanto para professores, quanto para os estudantes. Nesse espaço, onde todos se dedicam e todos aprendem, os desafios enfrentados serão mais facilmente contornados a partir do estabelecimento de relações de confiança entre professor e estudante, que por meio de diálogo permanente com apontamentos que passam pela construção e reconstrução de novas aprendizagens.

Em se tratando das atividades de ação e prática no estágio de docência, como efetivação do trabalho docente frente aos desafios de ensinar, o principal objetivo dessa tarefa foi auxiliar os estudantes no processo de formação no Curso de Pedagogia Licenciatura da UFAL. Assim sendo, ocorreu como forma de desenvolvimento do Componente Curricular Obrigatório Estágio de Docência do PPGE/UFAL, por meio da supervisão da docente/orientadora do componente curricular (ACE4). Para tanto, foi necessário registrar possíveis dificuldades apresentadas no percurso de ensino teórico-prático, orientando os estudantes no desenvolvimento das atividades planejadas, com vista à organização e execução das tarefas propostas no plano de ensino.

A organização do plano de ensino contemplou as seguintes atividades:

- Planejar e atuar em atividades de ensino teórico-prático em tarefas/projetos didáticos e ensino;
- Auxiliar na preparação de planos de aula e/ou atuar no atendimento aos discentes;
- Coorientar os grupos de trabalhos dos alunos na realização das atividades previstas no Componente Curricular ACE4;
- Subsidiar nas atividades de planejamento dos alunos para execução das atividades prevista no Componente Curricular;
- Acompanhar os discentes em atividades internas e externas prevista no planejamento do Componente Curricular;
- Participar em avaliação parcial de conteúdos programáticos, teóricos e práticos.

Metodologicamente, a proposta foi organizada na seguinte estrutura: durante o período de estágio no Componente Curricular ACE4 foi observado o envolvimento dos estudantes nas discussões teóricas, nas atividades de construção de portfólios digitais, nas pesquisas e leitura indicadas durante o percurso, nas visitas às unidades escolares e instituições não escolares e na confecção de brinquedos.



A pretensão dessa proposta foi obter a aquisição de conhecimentos sobre os espaços de brinquedoteca, em atividades de rodas de conversas, em entrevistas com os profissionais, nos estudos de textos, discussões, na observação e participação nos grupos de trabalho.

As aulas aconteceram aos sábados via plataforma *Google Meet*, com acompanhamento das tarefas dos estudantes, durante o percurso da disciplina e no evento presencial realizado no final do período.

O objetivo proposto foi articular teoria-prática, numa associação de compromisso e responsabilidade assumidos pelos estudantes com a produção de seu conhecimento. A metodologia estava fundamentada no estudo teórico sobre o brincar como direito da criança; na ludicidade como forma de recreação e interação entre os pares e na construção de espaços de brinquedoteca como local de aprendizagem.

Foi previsto, portanto, a orientação a cada grupo na elaboração de projeto didático de intervenção e construção de jogo/brinquedo direcionado a educação infantil que, por conseguinte, todos os brinquedos construídos foram doados à Escola de Aplicação Telma Vitória situada no Campus A.C. Simões. A proposta para o momento final foi a culminância com relato digital dos estudantes, em formato de vídeo, postado no ambiente virtual de aprendizagem.

Na prática de acompanhamento dos estudantes, naturalmente, para conhecê-los, e, logo na primeira aula, foi solicitado uma apresentação em formato de mural digital. Para tanto, foi usada a ferramenta digital registrada na interface do padlet, como mostra a figura a seguir:

Figura 1- Portfólio Digital



Fonte: Extraída da plataforma Padlet do Componente Curricular ACE4.

Para orientá-los a respeito de suas apresentações foi solicitado que respondessem alguns questionamentos como: Quem é você? O que faz? O que traz de contribuições e expectativas? Como se percebe na figura 1, a tarefa ficou repleta de relatos dos estudantes e cada qual expressou um pouco da sua história e suas expectativas em relação ao componente curricular.

Foi uma atividade muito significativa para eles, pois além de permitir conhecer um pouco sobre os perfis, foi também o primeiro momento de experiência com relatos digitais, que por sinal, alguns apresentavam resistências e/ou dificuldades. Mas, com o devido acompanhamento, logo foram superadas.

No decorrer do período, foram apresentadas propostas de leituras complementares, vídeos, materiais visuais, legislação que abordam as temáticas discutidas, por exemplo, os espaços das brinquedotecas e sua função educativa para as crianças, no Brasil e no mundo (UNICEF, 2018).

Outro exemplo de atividade e desta feita com interação virtual dos estudantes foi o Fórum da Atividade 2 – Brinquedoteca. Nessa atividade, interrogava-se sobre o que eles achavam como destaque para compartilhar naquele espaço de discussão e diálogo com os colegas. Foi nessa tarefa de compartilhamento dos saberes construídos, a partir das leituras e outros materiais do ambiente virtual, que se observou, segundo os registros postados pelos estudantes, seus entendimentos e aprendizados elaborados nesse período, assim como mostra os relatos de alguns deles a seguir:

Uma brinquedoteca é um espaço bastante rico em estímulos que contribuem significativamente com o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social das crianças, justamente por ser projetada para oferecer brinquedos, jogos e atividades para crianças de diferentes idades, como jogos de construção, quebra-cabeças, brinquedos educativos, materiais de arte, livros, fantasias, brinquedos sensoriais, entre outros (Estudante 1).

Outro estudanete notadamente pontua através do seu relato, a sociabilidade das crianças e os vínculos afetivos criados nesse ambiente, como se observa no relato.

A brinquedoteca pode ajudar no fortalecimento das relações de vínculo e afeto entre as crianças e seu meio social, pois é um espaço que reúne brinquedos, jogos, quebra-cabeças, atividades e subsídios disponíveis para a comunidade (adultos e crianças) brincar junto. Além disso, a brinquedoteca é considerada um espaço para brincar e aprender, que oferece oportunidades e atividades lúdicas em um ambiente saudável e amoroso para as crianças interagirem com adultos e outras crianças, desenvolvendo um relacionamento de confiança com eles (Estudante 2).

Já o relato seguinte denota a concepção que o estudante tinha sobre o espaço da brinquedoteca, a partir de suas experiências. Com a vivência do estágio, novas concepções



de brinquedo e de espaço foram elaboradas e dessa forma, são reconstruídas novas acepções que permitem ao estudante a capacidade de analisar e transformar práticas mais instrumentais em atividades que adotam a ludicidade como forma de garantir a aprendizagem.

A brinquedoteca na minha antiga perspectiva era apenas um ambiente com brinquedos educativos ou não, para crianças e até mesmo seus responsáveis passarem o tempo. Visto que nunca tive contato direto com uma, por não ter oportunidade já que na minha cidade não há brinquedoteca, meu conhecimento sobre a mesma era muito raso e superficial. Mas diante da primeira aula e textos sobre, vi que não é apenas um ambiente com brinquedos, se torna um espaço que ao mesmo tempo que permite a criança o brincar também está presente o ato pedagógico, seja por meio do brinquedo educativo/lúdico ou por meio de quem acompanha e o que ensina aquela criança. E coberta por leis, se torna um espaço que deveria ser mais valorizado e implementado nas cidades (Estudante 3).

Como se percebe, os estudantes discorreram sobre a oferta e uso de brinquedoteca expondo suas visões, compreensões e aprendizados adquiridos a partir da pesquisa, o que eles conheciam e como eles passam a entender esse espaço como oportunidade para crianças brincarem, interagirem e aprenderem de forma lúdica.

Destacam-se, contudo, outras atividades do estágio de docência como visitas às brinquedotecas de Escolas, Hospitais, Clínicas e outros espaços. A realização de oficinas permitiu a ampliação, compreensão e reconhecimento dos diferentes espaços e tempos na educação infantil para oferta de tarefas lúdicas, que são caracterizadas como atividades singulares na promoção do desenvolvimento das crianças. Outras orientações para o projeto de intervenção realizado pelos estudantes exigiram bastante esforço, pesquisa e dedicação. A turma foi dividida em grupo e cada equipe ficou responsável pela elaboração do projeto de intervenção e confecção do jogo/brinquedo, que se encaminhou para a atividade final, o relato digital em forma de vídeo.

A busca pelo conhecimento fundamentado para representar a teoria na prática deu vez ao protagonismo dos estudantes na construção do projeto e do jogo/brinquedo. Nesse constante processo de busca de informações, que subsidiam as práticas pedagógicas, a teoria assume a função de precursora da prática, uma vez que oferece esquemas que dão suporte à investigação para o contínuo questionamento das práticas instrumentalizadas e das teorias responsáveis pelas explicações da realidade. Pimenta e Lima (2005, 2006).

Destaca-se, portanto, durante todo o período do estágio, o efetivo envolvimento dos estudantes nas pesquisas e nas atividades propostas, com ênfase nas tarefas que envolveram artefatos tecnológicos. Com efeito, houve bastante participação no AVA, por meio dos fóruns do componente curricular, a construção do portfólio digital com



apresentação dos estudantes e, por fim, o relato digital em forma de vídeo que foi a atividade final da disciplina.

Em síntese, o encerramento do componente curricular ACE4 culminou no evento denominado GIRO: CICLO DE CONVERSA EM TORNO DAS NARRATIVAS NAS PESQUISAS E NA FORMAÇÃO. Momento realizado para estudantes de graduação e pós-graduação da UFAL, composto de oficinas, palestras e exposição dos trabalhos dos estudantes. De certo, todo o trabalho relacionado ao estágio foi uma abundante experiência na docência do ensino superior, pela concatenação de pesquisas, vivências, colaboração, participação, experimentação, aprendizagens e apresentações dos trabalhos.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente ao desenvolvimento do estágio de docência no âmbito da Universidade Federal de Alagoas, no curso de Pedagogia, para cumprimento dos créditos relativos à formação na pós-graduação *stricto sensu*, este artigo retrata de forma geral as experiências desse período para contribuição na formação do professor em nível superior e para constituição do perfil de educador, capaz de assumir posturas de pesquisador e problematizador da realidade frente aos desafios da sociedade dinâmica e tecnológica.

Nesse sentido, o tempo dedicado ao estágio de docência foi um percurso demandado de ricas experiências e saberes que serviram para elaboração de novas práticas enriquecedoras, que encaminham para o fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem. De tal modo, que, aprender com estudantes e professores pesquisadores e experientes, participar das discussões acadêmicas e dos grupos de pesquisas só expande e reforça a necessidade de pesquisar sem medida para romper com os paradigmas do ensino.

O contato com a docência no ensino superior e, sobretudo, com o curso de pedagogia, só avulta a carência premente da formação humanizadora com relações dinâmicas e dialógicas, que visem à construção coletiva do conhecimento, dos espaços democráticos de discussão e partilha de saberes, do respeito mútuo aos estudantes e colegas de profissão.

Outrossim, o lugar da docência como formação humana deve ser permeado de relações parceiras, onde pesquisas e vivências sejam imbricadas de modo síncrono, em que a teoria não se assente sem a prática e nem a prática se consolide sem a teoria.



Contudo, cabe destacar que muitas descobertas estão por vir e que somente pelas pesquisas e estudos se pode encontrar as verdadeiras respostas para uma formação pedagógica calcada na reflexão sistematizada, em práticas mais inclusivas, dinâmicas, colaborativas e provocadoras de novos conhecimentos.

## REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Docência na educação superior. In: Brasília : **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2006. XX p. – (Coleção Educação Superior em Debate ; v. 5). Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas\\_da\\_educacao\\_superior/docencia\\_na\\_educacao\\_superior.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/docencia_na_educacao_superior.pdf) Acesso em: 25/05/2024.

BEHRENS Marilda Aparecida; JUNGES, Kelen dos Santos. Formação pedagógica na docência universitária: o que pensam professores pesquisadores portugueses. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 18, n. 56, p. 186-208, jan./mar. 2018.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Portaria nº 76 de 14 de abril de 2010. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 abr. 2010. Seção 1, p. 31-32.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm) . Acesso em: 08/06/2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Federal de Educação (CFE). Parecer nº 292 de 14 de novembro de 1962. Fixa a parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. Documenta, Brasília, n. 10, p. 95-100, dez. 1962.

FERENC, Alvanize Valente Fernandes; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES, DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E O APRENDER A ENSINAR.** UFSCar.(PICDT/CAPES/ UFV)

LIMA, José Ossian Gadelha de. LEITE, Luciana Rodrigues Leite. O estágio de docência como instrumento formativo do pós-graduando: um relato de experiência. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 100, n. 256, p. 753-767, set./dez. 2019.

LIMA, Willams Rodrigues dos Santos; VIANA, Maria Aparecida Pereira. ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO: REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO. **Revista Debates em Educação.** Maceió. Vol. 15. Nº 1, ano 2023.

MOREIRA, Maria Alfredo; ANUNCIATO, Rosa Maria Moraes; VIANA, Maria Aparecida Pereira. Qualidade da/na educação: narrativas de professores sobre o trabalho docente.in: NAJJAR, Jorge; MOCARZEL, Marcelo (orgs). **Rev. Em Aberto.** INEP/MEC - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. V. 1 n. 1, Brasília,1981.

PACHANE, Graziela Giusti. **Teoria e Prática na Formação Pedagógica do Professor Universitário:** elementos para discussão. Centro Universitário do Triângulo - UNITRI,



Uberlândia, MG, Brasil.

PACHANE, Graziela Giusti. Programa de Estágio e Capacitação Docente: a experiência de formação de professores universitários na UNICAMP in: Formação Docente para o Ensino Superior. VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores - 2005 - UNESP.

PIMENTA, S. G.; LIMA, Maria do Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis** -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017. Disponível em: <https://inbio.ufms.br/files/2022/03/texto-2-referencia-2-disciplinas-estagio.pdf> Acesso em: 29/05/2024.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; CAVALLET, Valdo José. **Docência no ensino superior**: construindo caminhos. Saberes, v. 2, n. 2, p. 2-11, 2001. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001210118> Acesso em: 30 de maio de 2024.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; ALMEIDA, Maria. Isabel. de; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Construção da didática: análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**, local, v. 18, n. 52, p. 123-241, jan./mar. 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UFAL. Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Ufal. Maceió, 2020. Disponível em: <https://cedu.ufal.br/pt-br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado-em-educacao/documentos/estagio-docente-1/resolucao-estagio-docente.pdf/view> Acesso em: 15/05/2023

UFAL. Resolução nº 1, de 02 de setembro de 2020: Dispõe sobre o Estágio Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Ufal. Maceió, 2020. Disponível em: <https://cedu.ufal.br/pt-br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado-em-educacao/documentos/estagio-docente-1/resolucao-estagio-docente.pdf/view> Acesso em: 16/04/2024.

UFRGS. Resolução Nº 02/2009. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFRGS. Disponível em: [https://www.ufrgs.br/cepe/wp-content/uploads/2021/12/grad\\_outros\\_02\\_2009.pdf](https://www.ufrgs.br/cepe/wp-content/uploads/2021/12/grad_outros_02_2009.pdf) Acesso em: 10/01/2024

