

## **Estágio de docência na Educação Superior: percepção sobre si mesmo como adulto que aprende**

### *Teaching internship in Higher Education: perception of yourself as an adult who learns*

### *Práctica docente en la Enseñanza Superior: entenderse a sí mismo como un adulto que aprende*

Daniela da Silva de Carvalho<sup>1</sup>

 0000-0001-8954-612X

Jefferson de Sales Oliveira<sup>2</sup>

 0000-0003-4342-3903

Maria da Glória Carvalho Moura<sup>3</sup>

 0000-0002-3686-9133

**RESUMO:** Esta breve reflexão norteia-se pela seguinte questão de pesquisa: Como o estágio de docência contribui para a formação do pós-graduando? Além disso, busca investigar como o referido processo associa-se à aprendizagem da pessoa adulta. Com isso, pretende-se problematizar o estágio para a formação professoral, a partir de realidade desenvolvida em componente curricular vinculado a programa de pós-graduação no campo educacional. A metodologia possui natureza qualitativa, tendo como técnica auxiliar a revisão de literatura. Utilizou-se a técnica da observação participante, como definida por Sá Earp (2012) e Minayo (1986). Essa forma de coleta de dados, para Minayo (1986), traduz a presença do observador que se modifica pelo contexto do qual participa, sendo, portanto, a técnica válida à experiência do pós-graduando. As pesquisas, de maneira geral, postulam o estágio de docência nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, como alternativa para melhor direcionar a formação de professores para o ensino, uma vez que, notadamente, estes acabam sendo mais direcionados à pesquisa científica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estágio de docência; Pós-Graduação *stricto sensu*; Formação de professores; Andragogia.

**ABSTRACT:** This brief reflection is guided by the following research question: How does the teaching internship contribute to the training of the graduate student? Additionally, it seeks to investigate how this process is associated with adult learning. With this, the aim is to problematize the internship for teacher training, based on the reality developed in a curricular component linked to a graduate program in the educational field. The methodology is qualitative in nature, using literature review as an auxiliary technique. The technique of participant observation, as defined by Sá Earp (2012) and Minayo (1986), was used. This form

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação. Professora da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). E-mail: danielacarvalho@professor.uema.br.

<sup>2</sup> Mestre em Educação. Professor de História do Instituto Magister de Ensino. E-mail: jeffersonsallesthe@gmail.com.

<sup>3</sup> Doutora em Educação. Professora Permanente do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação (UFPI/CCE /DMTE/PPGED). E-mail: glorinha\_m@yahoo.com.br.

of data collection, according to Minayo (1986), reflects the presence of the observer who is modified by the context in which they participate, thus being a valid technique for the graduate student's experience. Research, in general, postulates the teaching internship in stricto sensu postgraduate courses as an alternative to better direct the training of teachers for teaching, since, notably, they end up being more directed towards scientific research.

**KEYWORDS:** Teaching internship; Graduate degrees; Teacher education; Andragogy.

**RESUMEN:** Esta breve reflexión se guía por la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo contribuye la pasantía docente a la formación del estudiante de posgrado? Además, busca investigar cómo dicho proceso se asocia con el aprendizaje de la persona adulta. Con esto, se pretende problematizar la pasantía para la formación docente, a partir de la realidad desarrollada en un componente curricular vinculado a un programa de posgrado en el campo educativo. La metodología tiene una naturaleza cualitativa, utilizando como técnica auxiliar la revisión de la literatura. Se utilizó la técnica de observación participante, tal como la definen Sá Earp (2012) y Minayo (1986). Esta forma de recolección de datos, para Minayo (1986), refleja la presencia del observador que se modifica por el contexto del cual participa, siendo, por lo tanto, una técnica válida para la experiencia del estudiante de posgrado. Las investigaciones, en general, postulan la pasantía docente en los cursos de posgrado stricto sensu como una alternativa para orientar mejor la formación de profesores para la enseñanza, ya que, notablemente, estos terminan siendo más dirigidos hacia la investigación científica.

**PALABRAS CLAVE:** Pasantía docente; Cursos de posgrado *stricto sensu*; Formación docente; Andragogía.

## **Introdução: contextualizando o objeto de pesquisa**

O estágio de docência, na Educação Superior, constitui atividade indispensável para estudantes de pós-graduação *stricto sensu*, pois visa não só a preparação do pós-graduando, mas igualmente a melhoria da qualidade do ensino de graduação, como disposto no art. 18, Portaria n. 076/2010, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (Brasil, 2010). Partindo desse pressuposto, a pesquisa pretendeu responder a seguinte pergunta: Como o estágio de docência contribui para a formação docente do pós-graduando?

O presente trabalho buscou problematizar o estágio para formação professoral, a partir de realidade desenvolvida no componente curricular Didática e Metodologia da Educação de Jovens e Adultos, do Departamento de Métodos e Técnicas da Educação, da Universidade Federal do Piauí (DMTE/UFPI), em cooperação com o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPI) da mesma universidade. A disciplina foi ofertada, no primeiro semestre letivo de 2022, com carga horária de 75 horas e teve como público-alvo 47 alunos do Curso de Pedagogia.

Os fundamentos teóricos da pesquisa encontram-se nos estudos de Labelle (1998), Legendre (1998) e DeAquino (2007), os quais apresentam as bases para se pensar a aprendizagem de pessoas adultas. Somam-se a estes os estudos de Joaquim, Nascimento, Boas *et al* (2011), Martins (2013) e Ribeiro (2019), referentes ao estágio de docência nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* como alternativa para melhor direcionar a formação de professores para o ensino. Outrossim, na base da proposta investigativa, estão documentos como UFPI (2006) e Brasil (2010).

Este trabalho está estruturado em cinco seções, além desta *Introdução: contextualizando o objeto de pesquisa*, a saber: *Professor aprendiz em estágio de docência: reflexões sobre a aprendizagem e desenvolvimento da pessoa adulta*, na qual evidenciamos o debate sobre aprendizagem da pessoa adulta à luz de diferentes dimensões incorporadas ao ensino, indicando que a aprendizagem resulta da reorganização de um conjunto prévio de representações; *Integração entre o Curso de Mestrado em Educação e o Curso de Pedagogia: estágio de docência no Centro de Ciências da Educação*, na qual buscamos evidenciar como ocorre o tirocínio docente em contexto específico da Universidade e descrevemos, sucintamente, o funcionamento dos dois cursos integrados para a realização de ensino, pesquisa e extensão.

Em *Opção metodológica de pesquisa*, apresentamos as escolhas metodológicas realizadas. Em *Análise e discussão dos resultados*, analisamos a análise textual, a partir da revisão de textos, discussão dos resultados da observação e apresentação dos achados oriundos do campo no qual se desenvolveu o estudo, viabilizado pela integração entre o PPGEd/UFPI e o Curso de Pedagogia da UFPI.

Por fim, nas *Considerações finais*, destacamos as principais conclusões do estudo. Nesse intuito, buscamos apontar questões necessárias que possibilitem responder à questão de pesquisa central para este trabalho.

## **Professor aprendiz em estágio de docência: reflexões sobre a aprendizagem e desenvolvimento da pessoa adulta**

Quando a aprendizagem estimula o aprendiz a ser o protagonista do próprio aprendizado, certamente traz mais significado ao seu contexto de vida. Entender o porquê do conteúdo e estudá-lo por escolha consciente leva o aprendiz a entender a sua aplicabilidade na própria realidade. Assim, faculta-se a aprendizagem facilitada, aquela que compreende um

esforço mental acerca das “[...] vicissitudes, ambiguidades e desafios de um mundo que muda a velocidades cada vez mais rápidas” (DeAquino, 2007, p. 20).

A aprendizagem, na perspectiva do adulto, é uma preocupação recorrente nos estudos de Labelle (1998), Legendre (1998) e DeAquino (2007), dentre outros. Com pontos de vista coincidentes, afirmam os autores que impulsionar o protagonismo do aprendiz requer que acontecimentos de aprendizagem estejam interconectados com o contexto de experiências por ele adquiridas ao longo da vida. Em decorrência dessa discussão, acentua-se a necessidade de tomar o mundo adulto como centro da tarefa de ensinar e aprender. Pretende-se, com isso, ajustar o ensino à capacidade cognitiva que operacionaliza múltiplos saberes, normas e necessidades do cotidiano.

O desenvolvimento e a construção da pessoa não terminam em determinada idade, uma vez que são ininterruptos, ao longo da existência. Ao longo dessa via construtiva, experiências humanas anteriores estão na base de formação do aprendiz, exercendo influência sobre o modo de aprender e de perceber o mundo à sua volta. Desse modo, embora a aprendizagem seja autônoma e pessoal, somente é adquirida se percorrida por processos interpessoais de convívio humano. Em vista disso, Labelle (1998, p. 111) descreve a convivência em grupo e o que ela proporciona ao aprendiz:

Pelas trocas a partir do que cada um descobre, a reflexão ganha volume aprofundando-se sobre pontos já abordados. A contribuição do grupo re-enriquece a contribuição pessoal: cada qual descobre coisas novas graças às reações da equipa, aos seus questionamentos e aos prolongamentos que ela abre. A equipa de aprendizagem e de pesquisa é um espaço de liberdade para o pensamento.

Segundo essa perspectiva, nesta análise, a dimensão coletiva é determinante para o desenvolvimento humano. Quando o aprendiz desenvolve um pensamento acerca de determinado assunto, está sujeito a novas reflexões adquiridas coletivamente, as quais possibilitam a reelaboração da informação e novas descobertas por ele. Se a perspectiva individual possui seus limites, a perspectiva grupal é a soma de opiniões necessárias à interpretação adequada sobre o que busca; por isso, discussões de aprendizagem e de pesquisa que permitem o compartilhamento de ideias representam verdadeiros espaços de livre pensamento consciente.

O processo descrito na perspectiva individualizada e coletiva caracteriza uma aprendizagem que se concretiza na partilha de ideias entre pares. De outro modo, DeAquino (2007) discute a aprendizagem facilitada, processo no qual a tomada de decisão remete a

reflexões do adulto. Já no que diz respeito ao processo de formação, destaca-se a importância das representações prévias na “aquisição de novos conhecimentos” (Legendre, 1998, p. 155). Dessa forma, o esforço para que o adulto adquira novos conhecimentos ou saberes torna-se preocupação central do processo de desenvolvimento formativo, tendo como ponto de partida representações anteriores do cotidiano.

Se, por um lado, adquirir novos saberes implica o reconhecimento das representações prévias, por outro, não basta que se reconheçam ou adicionem aprendizagens anteriores às novas, pois o processo de

[...] aprender não pode ser pensado unicamente sob a forma de uma acumulação quantitativa de conhecimentos. A aquisição de uma competência, em qualquer domínio que seja, exige um processo de transformação das representações iniciais, de que o aprendiz é o principal actor. Desde logo, não se podem dissociar os processos de desenvolvimento dos processos de aprendizagem. A aprendizagem surge, com efeito, como uma oportunidade de reorganização das representações iniciais resultando num desenvolvimento (Legendre, 1998, p. 155-156).

Na concepção de Legendre (1998), a aprendizagem resulta de reorganização das representações iniciais. Significa dizer que a experiência atribui à consciência significados diversos sobre a cultura e seus elementos sociais, razão pela qual o aprendiz constrói o pensamento da base de socialização familiar, escolar e comunitária, sendo também capaz de transformar o pensamento e a si próprio através de novas aprendizagens, em diferentes momentos e espaços.

Embora o conhecimento pedagógico não contemple adequadamente a realidade de ensino em questão, dele emerge a educação e seus diferentes processos de ensino e aprendizagem. De caráter amplo e abrangente, a Pedagogia fundamenta a prática de professores e gestores que atuam no campo escolar, por meio da formação ética, científica e pedagógica, sendo a aprendizagem apenas um de seus elementos. Contudo, historicamente, foi construída tendo como foco a criança em desenvolvimento, conforme DeAquino (2007).

Desse modo, enquanto a Pedagogia, em termos de ensino e aprendizagem, volta-se para o desenvolvimento da criança, centrando-se no professor, que controla o conteúdo da aprendizagem; na Andragogia, apresenta-se o inverso, pois o ensino volta-se para o adulto, centro da relação de aprendizagem. Nesse caso, não é o professor quem controla o conteúdo da aprendizagem, mas o próprio aprendiz, cabendo ao professor a prática de cooperação.

Isso posto, DeAquino (2007) direciona aos educadores dois deveres, a saber: demonstrar crença na capacidade de aprender dos adultos e procurar contextualizar a aprendizagem. O primeiro diz respeito ao efeito. Esta postura também é conhecida como efeito *Pigmalião* ou profecia autorrealizada. O segundo refere-se a ser mais interessante para o aprendiz saber onde aquele conhecimento que é adquirido pode ou poderá ser usado, tanto em sua vida pessoal quanto profissional. Assim, estimulam-se os aprendizes a deixar uma visão dualista na direção de uma visão relativista, na qual o que é aprendido faz sentido e deve ser trabalhado, avaliado e modificado em função das necessidades cotidianas de crescimento.

### **Integração entre o Curso de Mestrado e o Curso de Pedagogia: estágio de docência no Centro de Ciências da Educação**

O estágio de docência não é mera substituição de professor formador por professor em formação, pois isto representa, na verdade, colocar em questão a qualidade do ensino. Ressalta-se também que não se sabe ao certo como conduzir esse processo, uma vez que a formação de mestres e doutores nos programas de pós-graduação tem dispensado atenção especial à produção de pesquisa científica, o que justifica a necessidade de se repensar a formação de professores, muitas vezes dissociada da docência e da prática de ensino e, conseqüentemente, da própria realidade profissional (Joaquim, Nascimento, Boas *et al.*, 2011).

Joaquim, Nascimento, Boas *et al.* (2011), Martins (2013) e Ribeiro (2019) concordam que a realidade formativa, no que se refere ao “ensinar”, é preferencialmente conhecida e compreendida no momento em que o professor é levado a testar as próprias convicções, estratégias e ideias pré-concebidas da realidade de sala de aula, organizada em torno de princípios curriculares e relações humanas.

A área de conhecimento atendida pelo estágio de docência situa-se na UFPI, instituição instalada em 1971, antes Fundação Universidade Federal do Piauí (FUFPI), resultante da junção das Faculdades de Direito, Filosofia, Odontologia, Medicina e Administração de Empresas. A instituição teve início com 9 cursos, há mais de 50 anos, e hoje apresenta um quadro de mais de 30 cursos em diferentes áreas do conhecimento.

O PPGEd/UFPI, localizado no Centro de Ciências da Educação (CCE), oferece os Cursos de Mestrado e Doutorado em Educação. O Curso de Mestrado em Educação, que ofertou o estágio de docência, possui como meta a qualidade na formação de professores e pesquisadores para atuação nas diferentes etapas da educação e qualificação de pessoal de alto

nível para o exercício da pesquisa científica. O objetivo consiste em possibilitar o avanço da área da Educação e seu retorno à sociedade por meio da atividade de extensão (UFPI, 2006). Em vista dessa preocupação, o PPGEd/UFPI integra-se ao curso de graduação em Pedagogia do CCE, por meio de atividades de pesquisa, ensino e extensão.

Dentre as atividades de pesquisa e ensino na formação do pós-graduando, está o estágio de docência, obrigatório para mestrandos bolsistas da Capes e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí (Fapepi) e opcional para os demais mestrandos. Nessa etapa, o aprendiz professor tem a oportunidade de vivenciar a docência em determinada matéria do curso de graduação que esteja vinculada à sua linha de pesquisa. Caracterizam essa atividade o direcionamento de um professor orientador e o registro de frequência. Se o estudante for bolsista, exige-se, além de frequência, a produção de relatório, que deve ser aprovado pelo professor orientador e depois remetido às Coordenações dos dois cursos para apreciação (UFPI, 2006).

O Curso de Pedagogia da UFPI tem como principais eixos Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de acordo com Dourado e Carvalho (2017). Conforme as autoras, os eixos restringem a atividade docente ao público infante-juvenil, motivo pelo qual advertem para a existência de lacunas quanto ao ensino da pessoa adulta, seja o sujeito adulto em formação na Educação Básica, seja o sujeito adulto dos níveis de graduação, pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, já que nessas etapas superiores participa também o pedagogo no exercício da docência.

Nessa perspectiva, Ribeiro (2019, p. 32) destaca “[...] a Pós-Graduação como um possível caminho para a formação pedagógica dos professores universitários”. Mas, é importante observar, esse empreendimento formativo não se deve voltar unicamente para a graduação em Pedagogia, visando somente o público infantil e/ou unicamente a pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, geralmente voltada ao adulto, pois, reiterando o pensamento de Dourado e Carvalho (2017), entende-se que a formação pedagógica não deve perder de vista todas as etapas das quais o professor aprendiz participe. A formação, nesses casos, não prescinde do tirocínio docente, de modo que o estágio se torna “[...] lugar privilegiado para a compreensão e conhecimento da realidade profissional de ensinar” (Martins, 2013, p. 35).

Na docência superior, atuar na realidade profissional requer intrínseca relação com a base formativa que nunca tem fim, como um processo que percorre de modo contínuo todos os estágios de desenvolvimento profissional, aprofundando teoria e prática investigativa, de modo

que se tornar professor engloba uma série de situações que possibilitam tornar legítimo o conhecimento e a experiência cotidiana (Ribeiro, 2019).

Por fim, faz-se relevante retomar o problema do estudo: Como o estágio de docência contribui para a formação docente do pós-graduando? Buscando responder a questão, tivemos como intuito dialogar com alguns autores, ao longo das seções discursivas, cujos pensamentos direcionam à postura reflexiva e entendimento sobre o debate pretendido.

## Opção metodológica de pesquisa

O presente estudo é de natureza qualitativa, processo no qual se insere o pesquisador tendo em vista o “[...] cenário social em que tem lugar o fenômeno estudado em todo o conjunto de elementos que o constitui” (González Rey, 2010, p. 81). Conforme esse pensamento, realizamos um estudo qualitativo, de forma progressiva, regido por uma reflexão teórica própria dos autores deste estudo. Esse aspecto da atividade pensante envolve diretamente “as reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas” (Flick, 2009, p. 23). Assim, do curso de desenvolvimento teórico-reflexivo, emergem ideias essenciais no que diz respeito à dinâmica de produção do conhecimento.

Empregamos como técnica a revisão de literatura, a qual permitiu a coleta e a análise de pesquisas sobre o tema, localizadas em três diferentes programas de pós-graduação no país, permitindo fazer inferências em profundidade. A *Internet* como fonte de pesquisa apresentou-se como indispensável, dado o seu grande acervo de dados à disposição do campo acadêmico, em qualquer lugar do mundo (Severino, 2000). No entanto, pesquisar na *Internet* exige a capacidade de selecionar endereços determinados, dado a referida rede dispor de informações excessivas sobre assuntos diversos. No entanto, é possível, sem um endereço eletrônico determinado<sup>4</sup>, localizar endereços de *sites* com “palavras-chave, assuntos, nomes de pessoas, de entidades etc” (Severino, 2000, p. 138).

Todavia, na ausência de *site* determinado à disposição do pesquisador, pode-se buscá-lo por assuntos de interesse. Como exemplo, temos os descritores por nós utilizados na *Internet*<sup>5</sup>: “Estágio de Docência na Pós-Graduação” e “Formação pedagógica nos Programas

---

4 Dá-se como exemplo de endereço eletrônico certo utilizado por pesquisadores e estudantes de Programas de Pós-Graduação do país, o Catálogo de Teses & Dissertações - Capes: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

5 Endereço eletrônico: [www.google.com.br](http://www.google.com.br).

de Pós-Graduação *Stricto Sensu* e Estágio de docência”. Foram estas palavras-chave e assuntos utilizados no momento de filtrar o assunto relacionado ao presente estudo. Inicialmente, foram identificados cerca de 3.960.000 resultados, para o primeiro descritor, e cerca de 317.000 resultados para o segundo.

Os achados foram submetidos a um processo de triagem, o qual teve como critérios o tipo de revista indexada; o título relevante; outras produções, desde que fossem dissertação ou tese de pesquisa; e número de citações, segundo os critérios de inclusão/exclusão. Assim, foram selecionados três estudos para leitura na íntegra, os quais compuseram a amostra final da revisão (Quadro 1).

**Quadro 1** – Estudos selecionados para revisão

<b>Estudo</b>	<b>Tipo</b>	<b>WebSite</b>
Estágio de docência: um estudo no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras.	Artigo	SCIELO
Estágio de docência na pós-graduação <i>stricto sensu</i> : uma perspectiva de formação pedagógica.	Dissertação	UEC
Formação pedagógica nos Programas de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> na Unioeste/Campus Cascavel - PR: um estudo sobre o estágio de docência.	Dissertação	UEOP

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Em face da presente organização, encontra-se o processo de categorização para facilitação da análise, ou seja, um conjunto de categorias de elementos sintáticos e léxicos, respectivamente (Bardin, 2016). Dito de outro modo, o agrupamento de elementos se deu por meio de características comuns. Exemplo: a categoria “título” requer elemento textual estipulado pela norma escrita: texto curto que contemple o assunto a ser discutido em determinado escrito. Já a categoria “website” requer características do gênero: endereços virtuais.

“Fazer a revisão da literatura em torno de uma questão é, para o pesquisador, revisar todos os trabalhos disponíveis, objetivando selecionar tudo o que possa servir em sua pesquisa” (Laville; Dionne, 1999, p. 12). Nesse sentido, conforme argumento de Laville e Dionne (1999), o instrumento seleciona o agrupamento de perspectivas teóricas que auxiliaram nas intenções latentes no trabalho de pesquisa, tendo em vista que é preciso considerar um centro de interesse, qual seja, a pergunta formulada (primeira etapa). Adverte-se que jamais esta deverá ficar em segundo plano, já que representa o “estado da questão” central da investigação.

Encontrar trabalhos disponíveis requer postura criativa, já que outras pesquisas devem servir de base para a maneira própria de produzir conteúdo relevante. Para tanto, orienta-se a realização de leituras numerosas, para que se possa obter uma visão de conjunto, necessidade associada ao distanciamento em relação à pergunta, no momento de leitura documental no espaço-tempo dedicado. O referido percurso deve acontecer de maneira crítica, atenta às leituras diversas relacionadas à questão inicial. Da forma como este ocorre, não se deve esperar que todos os trabalhos despertem interesse nem que todos sejam igualmente bons, tampouco que todos contribuam da mesma forma. É necessário que se façam pertinentes considerações, interpretações e escolhas, explicando e justificando cada uma. A documentação pode ser feita por meio de guias bibliográficos, dicionários, índices, artigos, resenhas, teses, jornais, bancos de dados informatizados, periódicos e revistas, dentre outros.

A pesquisa é com frequência longa, raramente sem dificuldades; o pesquisador assim para ela consagrará mais facilmente seu tempo e seus esforços, e daí retirará satisfação, caso seu interesse seja mobilizado [...] descobrir novos problemas, é, muitas vezes, acompanhado por interesses igualmente novos (Laville; Dionne, 1999, p. 112).

Dessa forma, o intuito de gerar conhecimento parte de interesse cultivado pelo pesquisador, por sua vez movido pela incerteza sobre determinada circunstância. Da dúvida, é gerada a pergunta, disso decorrendo as próximas etapas: organização do tempo e procedimentos metodológicos que auxiliam na busca por respostas. O esforço de quem pesquisa caracteriza bem o processo, o qual não obtém retorno rápido e imediato, mas a longo e médio prazo, a depender de cada ocasião específica pretendida. Em qualquer caso, os interesses novos supõem sempre dificuldades, pois é preciso racionalizar a problemática discutida, capacidade relacionada às experiências ou in experiências de quem se aventura no terreno de definição e realização de um trabalho de pesquisa.

Neste estudo, obtivemos informações provenientes de revistas e produções científicas de dois Programas de Pós-Graduação brasileiros, as quais constituem fontes documentais. Ressaltamos, contudo, que a pesquisa não se limitou às fontes buscadas na *Internet*, pois, na vigência do estágio de docência, houve a obtenção de dados extraídos de textos indicados pelo docente orientador e responsável pelo acompanhamento do pós-graduando.

Destacamos, nesse percurso, o uso de textos e referências acerca da aprendizagem de adultos. O próprio plano de ensino mostrou-se documento relevante para obtermos uma visão geral acerca da organização do trabalho docente. Já a estrutura de planejamento da disciplina

de estágio englobou ementário, competências a serem desenvolvidas, objetivos, conteúdos, metodologia, recursos didáticos, avaliação e cronograma de atividades. Mediante essas informações e a execução do plano, foi sendo possível assimilar noções de organização e de didática que caracterizam a prática de ensino voltada para a pessoa adulta em contexto empírico.

Para auxiliar o percurso investigativo, a técnica empregada foi a de observação participante, a qual traduz, conforme definido por Sá Earp (2012, p. 201), uma forma privilegiada de coleta de dados e informações que requer a “presença do observador em uma situação social”. Para Minayo (1986), ao mesmo tempo em que o observador modifica, pode ser modificado pelo contexto do qual participa, sendo, portanto, a técnica válida à experiência do pós-graduando.

Conforme Becker (2007 apud Sá Earp, 2012), a pergunta desse tipo de investigação deve estar relacionada a como ocorre o fenômeno. Logo, a questão-problema utilizada nesta pesquisa, de maneira geral, associa-se a como o estágio de docência produz resultado na formação de pós-graduandos. Tendo em vista essa técnica, obtivemos como instrumento um roteiro em formato de resumo, contendo justificativa, objetivo, concepções teóricas, matéria, métodos e referências em construção. Desse modo, a cada ida à sala de aula (campo empírico), produzíamos nova observação, tornando possível a pergunta de pesquisa e achados dela decorrentes.

## **Análise e discussão dos resultados**

O tirocínio docente sob supervisão pedagógica na Educação Superior pode ser visto como atividade didático-pedagógica que aproxima o aprendiz professor em formação da prática desejada, através do contato direto com alunos de graduação. Em contexto particular, notamos um empreendimento formativo para subsidiar o exercício de capacidades didáticas no ensino de adultos, etapa ampla de desenvolvimento humano que alcança tanto o público-alvo de uma disciplina, pedagogos em formação, quanto o professor aprendiz.

Nesse sentido, passa-se ao resultado da revisão de literatura contemplada, em um primeiro momento, pelos estudos de Labelle (1998), Legendre (1998) e DeAquino (2007), dentre outros, referente à aprendizagem na perspectiva do adulto; e, em um segundo momento, por estudos que, de modo geral, abrangem discussões em torno do estágio na formação do professor.

A partir dos achados teóricos, tecemos algumas análises, contemplando, igualmente, a observação realizada no campo de estudo.

As pesquisas, de maneira geral, postulam o estágio de docência nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* como alternativa para melhor direcionar a formação de professores para o ensino, uma vez que, notadamente, estes são mais direcionados à pesquisa científica (enfoque principal). Salientamos que os autores se referem, com frequência, à docência superior, por ser este o meio de contexto investigativo de ensino e pesquisa que permite o tirocínio docente do pós-graduando em cursos de mestrado e doutorado.

Nesse sentido, para que o professor possa ampliar seu olhar sobre o contexto que o cerca, avaliar a si próprio, bem como produzir conhecimentos e saberes pertinentes às problemáticas educacionais contemporâneas, situando o próprio exercício profissional, faz-se necessário ter presente a prática de pesquisa (Joaquim; Nascimento; Boas *et al.*, 2011; Martins 2013; Ribeiro, 2019). Ou seja, este percurso que leva à reflexão sobre o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da docência e da própria educação desdobra-se na temática de pesquisa e formação do aprendiz professor.

Partindo dessas considerações, a dimensão da formação docente, dentre outras coisas, pode englobar o contínuo pedagógico-andragógico defendido por DeAquino (2017), maneira de organizar o conhecimento científico, compartimentado em conteúdos e matérias, de modo que seja acessível à compreensão do aprendiz adulto. Paralelamente a esse percurso, a reflexão sobre o desenvolvimento e aperfeiçoamento da docência e da própria educação desdobra-se na temática de estágio e formação do aprendiz professor, conforme pode ser observado nas situações de aprendizagens descritas no Quadro 2.

**Quadro 2** – Etapas do estágio docente na Educação Superior

<b>Etapa</b>	<b>Aprendizagem em tirocínio docente</b>
1	Organização do trabalho docente
2	Desenvolvimento de técnicas didáticas
3	Percepção sobre si mesmo como adulto que aprende

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

A observação de pesquisa realizada na disciplina Didática e Metodologia da Educação de Jovens e Adultos produziu uma dinâmica de conhecimento que foi sendo incorporada à estrutura cognoscitiva individual e coletiva. Nesse cenário, o pós-graduando insere-se em movimentos de aprendizagens, cada um em seu nível gradual de importância.

As informações contidas no Quadro 2 foram obtidas no decorrer deste estudo e são importantes na medida em que foram sendo reveladas e delimitadas no decorrer de experiência em estágio de docência, atividade orientada pelos instrumentos teóricos e de investigação.

O que antes era conhecido previamente na dimensão abstrata foi sendo reorganizado pela realidade dinâmica da sala de aula, a qual pode ser descrita como processo de novas aprendizagens adquiridas. Nesse momento, confrontaram-se ideias prévias sobre elementos do ensino com a experiência de efetuarlos no espaço formativo.

Na etapa 1, a aprendizagem “organização do trabalho docente” representou os procedimentos didáticos de socialização entre professor e alunos, apresentação do plano de ensino e normas gerais da disciplina (sistemática de trabalho, avaliação e cronograma de atividades). A matéria foi organizada ainda tendo como base conteúdos temáticos voltados à Educação de Jovens e Adultos (EJA), formação de professores, ensino-aprendizagem, atividades didático-pedagógicas e estratégias de ensino, dentre outros.

Na etapa 2, a aprendizagem “desenvolvimento de técnicas didáticas” relaciona-se às situações de aprendizagem com o uso de instrumentos didáticos. Para tanto, apresentou-se, nesse espaço formativo, o *veritek*, jogo que pode ser aplicado tanto com crianças como com adultos em processo de escolarização, uma vez que estimula o raciocínio lógico, a criatividade e a imaginação. Em linhas gerais, trata-se de um jogo de tabuleiro, numerado de 1 a 12, com o qual é possível trabalhar questões e respostas a custo de muito raciocínio (Miranda, Rissetti, Soares *et al.*, 2018).

A partir do estabelecimento de um desenho (gabarito) que deve ser buscado, os participantes são instigados a movimentar questões sobre temas variados que correspondam às respostas do tabuleiro, as quais permanecem fixas. Estando as questões adequadas às respostas, chega-se ao desenho e gabarito final (Figura 1).

**Figura 1** – Gabarito de *veritek*



Fonte: Veritek (2024).

Com essa ferramenta, fichas didáticas foram elaboradas e repassadas a grupos de alunos para que pudessem organizar o estudo em equipe, em três etapas: a) estudo e discussão de determinado texto e elaboração de ficha de informação (registro síntese do conteúdo estudado); b) ficha de exercícios (elaboração de doze questões sobre os conteúdos registrados na ficha de informações); e c) ficha de correção (elaboração das respostas correspondentes às doze questões formuladas). Ao final, todos tinham de encaminhá-las para *e-mail* criado para a turma.

Em relação à etapa 3, a aprendizagem “percepção sobre si mesmo como adulto que aprende”, a atividade de estágio revelou-se acontecimento propício à formação docente em programa de pós-graduação *stricto sensu*, em razão de sua dimensão coletiva acarretar o desenvolvimento do pensamento acerca do assunto de interesse. Esse aspecto da aprendizagem é defendido por Labelle (1998). Dessa maneira, a assimilação dos elementos de ensino se deu mediante a aquisição de informações novas que possibilitaram a reorganização de conhecimentos prévios obtidos na formação inicial.

## Considerações finais

Estagiar na docência superior torna-se um incremento indispensável na formação do aprendiz professor à procura de subsídios didáticos para a sua prática. Esta, por sua vez, relaciona-se, intrinsecamente, a uma base formativa que nunca tem fim, dados os sucessivos estágios de desenvolvimento profissional, seja pela experiência prática obtida na docência, seja pelo aprimoramento da dimensão teórica que fundamenta esse ofício. Não por acaso, tornar-se professor engloba uma série de situações que possibilitam tornar legítimo o conhecimento e a experiência cotidiana.

Merece destaque, neste estudo, a realização de estágio docente na Educação Superior em face de conteúdos temáticos voltados para a EJA, sendo possível notar algumas peculiaridades da atividade na UFPI, embora se tratando de uma realidade formativa aplicada igualmente em outras universidades do país.

Chamamos a atenção do leitor para o debate empreendido sobre a aprendizagem da pessoa adulta, tendo como centro o estudante na experiência de tirocínio docente, de maneira que se permite acentuar mais atributos que podem significar ainda mais a formação do pós-graduando no ensino de graduação. Para tanto, necessita-se ampliar o debate sobre aprendizagem e desenvolvimento em relação ao aprendiz adulto inserido nessa atividade de ensino e pesquisa.

Entendemos que, quando uma pessoa adulta percebe-se aprendendo, significa, ao mesmo tempo, que está refletindo sobre a própria formação docente. Esse entendimento é despertado sobretudo em grupo, quando as reflexões vão sendo adquiridas coletivamente e possibilitando a liberdade de pensamento. Assim, gradativamente, informações vão sendo reelaboradas, proporcionando novos saberes.

Concluimos que o estágio de docência contribui para a formação do pós-graduando na Educação Superior quando se possibilita ao aprendiz professor, dentre outras coisas, compreender-se inserido no processo de ensinar e aprender; testar teorias e hipóteses prévias, reelaborando-as; e efetuar procedimentos didáticos em espaço concreto, conforme as necessidades e demandas reais do ensino.

## Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**. Portaria N. 76, de 14 de abril de 2010. Disponível em: [www.gov.br](http://www.gov.br). Acesso em: 5 maio 2021.
- DEAQUINO, C. T. E. **Como aprender: Andragogia e as habilidades de aprendizagem**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- DOURADO, A. C. S.; CARVALHO, A. D. F. O curso de Pedagogia da UFPI: compreendendo a racionalidade pedagógica na epistemologia da prática docente. *In*: FARIAS, I. M. S.; THERRIEN, S. M. N.; MORAES, L. C. S. (org.). **Formação e desenvolvimento profissional em educação**. São Luís: EdUFMA, 2017. p. 330-351.
- UFPI. Programa de Pós-Graduação em Educação. **Projeto do Curso de Mestrado em Educação**. Teresina, 2006.
- FLICK, W. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

JOAQUIM, N. F.; NASCIMENTO, J. P. B.; BOAS, A. A. V. *et al.* Estágio Docência: um Estudo no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras. **RAC**: Revista de Administração Contemporânea, Curitiba, v. 15, n. 6, p. 1137-1151, nov./dez. 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/handle/1/206>. Acesso em: 3 jun. 2022.

LABELLE, J. M. Reciprocidade educadora e conduta epistêmica de desenvolvimento da pessoa. DANIS, C.; SOLAR, C. (coord.). **Aprendizagem e desenvolvimento dos adultos**. Lisboa: Ed. Piaget, 1998. Coleção Horizontes pedagógicos.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

LEGENDRE, M. F. Contribuição do modelo da equilibração para o estudo da aprendizagem no adulto. DANIS, C.; SOLAR, C. (coord.). **Aprendizagem e desenvolvimento dos adultos**. Lisboa: Ed. Piaget, 1998. Coleção Horizontes pedagógicos.

MARTINS, M. M. M. C. **Estágio de docência na pós-graduação stricto sensu**: uma perspectiva de formação pedagógica. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

MINAYO, C. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. Petrópolis: Vozes, 1986.

MIRANDA, P. V.; RISSETTI, G.; SOARES, A. B. *et al.* A utilização de jogo de tabuleiro informatizado como potencializador da aprendizagem na escola técnica. **Redin**: Revista Educacional Interdisciplinar, v. 7 n. 1, 2018. Artigos publicados no 23. Seminário Internacional de Educação, Tecnologia e Sociedade. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/1071>. Acesso em: 10 out. 2023.

RIBEIRO, M. F. B. S. **Formação pedagógica nos programas de pós-graduação stricto sensu na Unioeste/Campus Cascavel - PR**: um estudo sobre o estágio de docência. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

SÁ EARP, M. L. Observação. ELLIOT, L. G. (org.). **Instrumentos de avaliação e pesquisa**: caminhos para construção e validação. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

VERITEK. *In*: Brinkedoteka.com. 2024. Disponível em: <https://www.brinkedoteka.com/produto.php?id=93>. Acesso em: 9 jul. 2023.

*Recebido em: 02 out. 2024.  
Aprovado em: 24 nov.2024.*

*Revisor(a) de língua portuguesa: os autores  
Revisor(a) de língua inglesa: os autores  
Revisor(a) de língua espanhola: os autores*