

## O ESTÁGIO COMO CAMPO DE MEDIAÇÃO ENTRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Bismarck Oliveira da Silva (autor)

(Universidade Federal do Rio Grande do Norte, [bismarck.oliveirasil@gmail.com](mailto:bismarck.oliveirasil@gmail.com))

### Resumo:

Este artigo propõe à reflexão da prática docente no ensino superior brasileiro, a partir da experiência do estágio a docência, diante de sua importância na formação de novos docentes. Nesse sentido, o estágio tem se revelado nos moldes atuais, como uma experiência rica, necessária e um campo de mediação no processo de ensino e aprendizagem na educação superior do país, na medida em que contribui com as discussões relativas aos métodos atualmente empregados e estratégias para o aperfeiçoamento desse processo na construção dos projetos político-pedagógicos. A metodologia utilizada para análise e coleta de dados sobre a temática, tem abordagem qualitativa, com caráter exploratório, valendo-se de transcrição de seminários, revisão de literatura e observações diretas da experiência empírica no estágio docente. O objetivo geral buscou compreender de que maneira o estágio a docência influencia a formação dos novos professores no ensino superior. Quanto aos objetivos específicos dividem-se em: a) refletir acerca dos elementos indissociáveis do processo de ensino e aprendizagem; e b) analisar os impactos dos limites e possibilidades do estágio na formação de novos docentes. Ao examinar os debates travados no campo do processo do ensino e da aprendizagem na educação superior do Brasil atual, percebe-se aspectos relativos ao importante papel do estágio assistido como um campo de mediação nesse processo, mostrando-se como ferramenta propulsora de relações horizontais, de construção coletiva e de diálogo e de renovação da ação docente.

**Palavras-chave:** Formação docente, Ensino e aprendizagem, Estágio, Educação superior, Prática pedagógica.

### Introdução

Nos últimos tempos, a literatura sobre ensino e aprendizagem acadêmica no Brasil tem apresentado inquietações quanto à eficácia dos métodos empreendidos pelos cursos na formação de novos docentes, incluindo a experiência adquirida por esses através da realização do estágio docente. Algumas problemáticas, como as limitações institucionais dos cursos, o caráter muitas vezes individualista observado nos profissionais da área, bem como, um ambiente externo escasso de condições adequadas para a referida formação sugerem um cenário desafiador para alunos e professores.

A metodologia utilizada para análise e coleta de dados sobre a temática, tem abordagem qualitativa, com caráter exploratório, valendo-se de transcrição de seminários, revisão de literatura e observação direta da experiência empírica no estágio docente. O objetivo geral buscou compreender de que maneira o estágio a docência pode influenciar a formação dos novos professores no ensino superior. Quanto aos objetivos específicos dividem-se em: a) refletir acerca dos elementos indissociáveis do processo de ensino e

aprendizagem; e b) analisar os impactos dos limites e possibilidades do estágio na formação de novos docentes.

Nesse sentido, o presente artigo se propôs a examinar o cenário da problemática exposta, com base no pressuposto de que o estágio, nos moldes atuais, se configura como uma experiência rica, necessária e um campo de mediação no processo de ensino e aprendizagem na educação superior do país. Busca-se, através desta reflexão, contribuir com as discussões relativas aos métodos atualmente empregados e estratégias para o aperfeiçoamento desse processo na construção dos projetos político-pedagógicos.

Portanto, conclui-se que os elementos indissociáveis no trabalho docente encontra no estágio docente uma ferramenta transformadora do ensino, que busca sintetizar os desafios impostos ao processo de formação de novos docentes.

## **Metodologia**

Esta pesquisa utilizou como percurso metodológico a abordagem qualitativa, com caráter exploratório, utilizando-se de transcrição de seminários, pesquisa bibliográfica e observação direta da experiência empírica no estágio docente. As perspectivas teóricas predominantes para a construção deste estudo considerou o método crítico-dialético, de base marxista e neomarxista, assim como, o método de Paulo Freire, na qual considera a educação popular como mecanismo de práxis transformadora da prática docente em qualquer nível de ensino. O recorte espacial para as reflexões desta pesquisa é o território brasileiro mediante suas particularidades no campo do ensino-aprendizagem.

Ainda, este estudo baseia-se num paradigma compreensivo, relacionando dados qualitativos e quantitativos no intuito de melhor entender de que maneira o estágio a docência pode influenciar a formação dos novos professores no ensino superior.

Algumas problemáticas, como as limitações institucionais dos cursos, o caráter muitas vezes individualista observado nos profissionais da área, bem como, um ambiente externo escasso de condições adequadas para a referida formação nesta pesquisa aparecem como um cenário desafiador para alunos e professores. Mesmo assim, observa-se que o estágio a docência no ensino superior tem proporcionado em espaço de mediação e de transformação social entre a teoria e a prática docente.

## **O processo de ensino e aprendizagem: elementos indissociáveis no trabalho docente**

Contemporaneamente, o debate acerca do modelo de ensino empregado nas escolas/universidades do Brasil tem despertado um movimento crítico-reflexivo com o objetivo de decifrar o significado do conceito de ensino<sup>1</sup> e/ou ensinagem<sup>2</sup>, bem como, sobre qual é, de fato, a sua finalidade. Diante de tal movimento, a prática pedagógica busca transmitir conhecimento ou fomentar o estímulo na busca pelo conhecimento e pela sua construção coletiva? Na história da educação, tem-se o registro de que a centralidade do ensino, por um bom tempo, esteve pautada no método, nos recursos e no professor, constituindo-se em um processo que não estimulava os alunos a refletirem sobre o conteúdo ministrado em sala de aula.

Diante disso, foram elaboradas estratégias no sentido de reordenar as práticas educativas, onde se desenvolveu uma nova ótica de intervenção e operacionalização, voltada, contemporaneamente, para o aluno (ser que aprende e ensina), e, nesse cenário, o professor passa a ser um mediador do conhecimento na medida em que tanto o produz quanto o compartilha em sala de aula (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

É preciso estar atento ao significado contido nos conceitos de ensino e aprendizagem para delinear uma postura norteadora diante da prática educativa, seja no ensino básico ou superior. Na concepção de Freire (1996), um elemento que deve ser superado na prática educativa é a educação bancária (processo tradicional), na medida em que essa pode tornar o processo de ensino-aprendizagem em algo mecânico, com falta de inserção crítica no processo de democratização do saber e sem valor no âmbito de uma proposta filosoficamente coerente com o desenvolvimento do educando. Não é a toa que hoje a preocupação maior consiste no perigo de conduzir o processo educativo esvaziado de um conteúdo ético-político e de ferramentas teórico-metodológicas, tendo em vista que, tal distanciamento reduziria a prática crítico-reflexiva de ensinar a um ato de reprodução do conteúdo e de uma aula meramente expositiva, e o mais grave, como sendo a única alternativa de possibilitar o ensino. Contudo, essa prática mecânica e a-política ainda persiste, na medida em que

Uma boa parte dos professores, provavelmente a maioria, baseia sua prática em prescrições pedagógicas que viraram senso comum, incorporadas quando de sua passagem pela escola ou transmitidas pelos colegas mais velhos; há

---

<sup>1</sup> O ensino propõe uma prática social auto-reflexiva, a qual dialoga com outros campos do conhecimento, sendo exercida por meio de um conjunto de técnicas, métodos e teorias para dar respostas a necessidade do ser humano de se apropriar do desconhecido ou de entender os fenômenos que ocorrem no cotidiano, o que a configura como uma dimensão projetiva e explicava (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

<sup>2</sup> Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), compreende a ensinagem como o exercício de integração entre a teoria e a prática. Nesse sentido a ensinagem deve ser mediada pela ética, posicionamento político e social que subsidiando a atividade do docente em determinado espaço socioeducativo.

professores interessados num trabalho docente mais consequente, professores capazes de perceber o sentido mais amplo de sua prática e de explicar suas convicções. Inclusive há aqueles que se apegam à última tendência da moda, sem maiores cuidados em refletir se essa escolha trará, de fato, as respostas que procuram (LIBÂNEO, 1992, p. 01).

Sendo assim, a relação entre ensino e aprendizagem<sup>3</sup> não se restringe a uma sala de aula. Essa relação se expressa de forma mais ampla, porque o campo onde o aluno é guiado a acessar o conhecimento através das dimensões sociais, políticas e científicas, transforma-se em um espaço de emancipação do indivíduo e de realização do trabalho docente, através de ações deste por meio das seguintes estratégias: traçar objetivos, organizar o material teórico que será dado e a metodologia, considerando também o nível cognitivo dos educandos (LIBÂNEO, 1992).

Além dos desafios do enfrentamento de uma formação mecânica, seja dos educadores ou dos educandos, Freire (1996) destaca que a educação bancária aprisiona o educador e o educando a uma sistemática de simples reprodução, alijando-os de sua história de vida e sua capacidade criativa de ser e fazer, sem aguçar o senso crítico. O referido autor acrescenta que

o necessário é que, subordinado, embora, à prática “bancária”, o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o “imuniza” contra o poder apassivador do “bancarismo”. Neste caso, é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar (FREIRE, 1996, p. 13).

Em senso comum, não há problema se a educação for desprovida de qualquer fundamentação teórica. No entanto, Freire (1996) demonstra que os sujeitos envolvidos nos processos geradores de conhecimento, dialógicos e esclarecedores, conseguem formar um posicionamento ético e político, além de uma sistematização técnica, teórica e metodológica. Ou seja, o educando não é somente um receptor de ideologia, mas um sujeito que sistematiza e constrói ideias explorando suas habilidades e criatividade, tendo como ponto de partida suas necessidades e sua formação histórica, social e política (OLIVEIRA e SILVA, 2017).

Outro aspecto que merece ênfase é a preocupação em não trabalhar um conhecimento fragmentado, ou seja, descolado de sua historicidade e da rede teórica que o estruturou, para que se tenha um ambiente que proporcione ambos pensar, seja professor, seja aluno

---

<sup>3</sup> Ultrapassando o ensino como transmissão de conhecimento, segundo Pimenta e Anastasiou (2002), a aprendizagem como fruto do desenvolvimento mental e intelectual dos educandos, permite a construção do conhecimento em bases científicas e práticas, transformando assim hábitos e gerando novas habilidades.

(PIMENTA e ANASTASIOU, 2002), na medida em que, no paradigma entre o professor palestrante e o aluno ouvinte

O desafio aí está em superar um modelo centrado na fala do professor – em que se toma o dizer do conteúdo como ato predominante do ensino e a repetição do aluno como ato de aprendizagem – em direção a uma nova construção de uma sala de aula, em que coabitem tanto o dizer da ciência – por meio da realidade (e a ação sobre ela), da qual o aluno como futuro profissional terá que dar conta (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 211).

Para além de uma identidade profissional pautada numa perspectiva crítico-dialética, na contemporaneidade o professor necessita, diante do avanço científico e tecnológico, lidar com um dilema historicamente construído: a de que o profissional (professor) não é mais necessário para o processo de ensino e aprendizagem. Todavia, Pimenta (1997) explicita que

A discussão se acentua, no presente, com a terceira revolução industrial, onde os meios de comunicação, com sua velocidade de veicular a informação, deixa mais explícita a inoperância da escola e dos professores. No entanto, se entendemos que conhecer não se reduz a se informar, que não basta expor-se aos meios de informação para adquiri-las, mas que é preciso operar com as informações na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento, então parece-nos que a escola (e os professores) tem um grande trabalho a realizar com as crianças e os jovens, que é proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes, pelo desenvolvimento da reflexão, adquirirem a sabedoria necessária à permanente construção do humano (PIMENTA, 1997, p. 08).

Sendo assim, Libâneo (1992) já evidenciava que não basta discutir se o ensino está voltado para o professor ou focado no aluno, mas sim, que é preciso ir além, para não cairmos na armadilha, para não dizer equivoco, da existência do professor ensinando sozinho ou mesmo um aluno autodidata em sala de aula, negando, assim, a relação da práxis pedagógica existente entre o conjunto educador e educando. Todavia, é no confronto de culturas entre o senso comum e o saber científico, entre o saber do aluno e o do professor, entre os diversos modos de vida que permeiam o cotidiano da prática ensino-aprendizagem, que vai se formando tanto um novo projeto pedagógico quanto uma nova proposta de sociedade.

Mas, o que há, então, de novo na prática docente que clama pelo redirecionamento desse profissional? De acordo com Libâneo (1992), há um educador que na sua intenção fomenta a liberdade e autonomia dos educandos; há um educador que mesmo diante de suas limitações, não mede esforços para mediar o acesso dos seus educandos ao conhecimento, tentando compreender as realidades sociais e compreender-se a si mesmo partindo de sua

(83) 3322.3222

contato@cintedi.com.br

[www.cintedi.com.br](http://www.cintedi.com.br)

própria experiência. É nesse movimento do ato de ensinar e aprender que o estágio a docência se releva como campo de mediação da formação docente.

### **O estágio docente como ferramenta transformadora do ensino e aprendizagem**

Há uma necessidade de se apreender qual a importância e como se dá a relação teoria e prática presente nas atividades de estágio no ensino superior. Sem muito esforço, é possível observar no cotidiano da prática docente, uma tendência a reprodução de modelos escolares tradicionais, assim como certa prioridade na instrumentalização técnica como elemento marcante no processo educativo. Com isso, recai sobre a prática do estagiário docente o desafio de propor um educador que se coloca como impulsionador da ação docente crítico-reflexiva. Mas para isso, Pimenta e Lima (2004), evidencia que o estágio<sup>4</sup> é campo de mediação e desenvolvimento de instrumentos pedagógicos que, conseqüentemente, na superação do modelo modelar e da dicotomia entre a teoria e a prática. Por isso,

a postura que assumimos em relação ao estágio é compreendê-lo como um dos componentes curriculares dos cursos de formação de educadores, como um campo de conhecimento próprio e um método investigativo que envolve a reflexão e a intervenção na vida das escolas, dos professores, dos alunos e da sociedade na qual estão inseridos. Sua finalidade é colaborar no processo de formação dos educadores, para que estes, ao compreender e analisar os espaços de sua atuação, possam proceder a uma inserção profissional crítica, transformativa e criativa (PIMENTA e LIMA, 2004, ).

Sendo assim, o estágio revelado como “prática dialética da formação docente”<sup>5</sup>, no momento de vivência dessa experiência por parte do(a) estagiário(a) docente (educador e educando ao mesmo tempo), possibilita o contato com o campo de atuação, o desenvolvimento das habilidades do(a) estagiário(a) através da execução de técnicas e diferentes estratégias de ensino.

Ao optar pela premissa que vem ganhando força no meio acadêmico, de que o estágio é campo do conhecimento, é possível atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental na contemporaneidade. Por se revelar

<sup>4</sup> Espera-se que o estágio mobilize conhecimentos da teoria da educação e da didática, essenciais à compreensão do ensino como realidade social, assim como, desenvolva nos futuros educadores capacidade investigativa na própria atividade (PIMENTA, 1997).

<sup>5</sup> Tem-se investido em um método crítico que permita a reflexão, sendo dialético pela dinâmica da relação teoria/prática, dialógico por estabelecer relações horizontais e participativo pela inclusão nos processos de construção do conhecimento, dimensões estas imprescindíveis para incentivar a prática educativa pelo viés de uma educação popular, possibilitando dessa forma que os envolvidos participam dos processos formativos e fortaleçam sua autonomia na tomada de decisões e análise crítica da realidade (OLIVEIRA e SILVA, 2017).

como campo de conhecimento, pesquisa e prática, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolve uma “atividade teórica instrumentalizadora da práxis” (PIMENTA, 1994, p. 121). Sendo assim, entende-se que a observação sob a forma de pesquisa também tem ganhado espaço no campo de estágio, aliando-o a parte prática dos cursos de formação de profissionais em geral, e não mais como aprendizado estático relacionado à prática modelar.

Por isso, a prática docente no campo de estágio deve estar conectada a teoria para guiar e oferecer instrumentos e esquemas de análise e investigação, possibilitando o questionar das práticas institucionalizadas, das ações dos sujeitos, e, ao mesmo tempo, a própria teoria condutora das práticas educativas, tendo em vista a dinamicidade da realidade social e a provisoriedade argumentativa dessas teorias.

Outra questão relevante para a ação docente no estágio é a apreensão dos processos de planejamento, execução e avaliação, baseado em depoimentos de professores e alunos sobre o resultado das aprendizagens advindas das experiências adquiridas nos estágios, onde o planejamento e a avaliação das atividades – podem/devem ser um processo contínuo e coletivo, ou seja, que envolva o estagiário docente, o professor, os alunos e o ambiente escolar (PIMENTA e LIMA, 2004). Dessa forma, propõe-se contribuir para a ressignificação das práticas, delineando novos caminhos para o estágio. Sendo assim, este configura-se,

como pesquisa da realidade [...] para a necessidade de considerar o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação dos estágios um projeto orgânico no projeto pedagógico coletivo do curso de formação e um processo negociado e compartilhado entre os professores orientadores, os estagiários e as escolas. Dessa forma o projeto de estágio pode se constituir em projeto de pesquisa colaborativa da prática dos envolvidos (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 209).

A partir dessa nova postura na maneira de ensinar e ser ensinado, é possível pensar o planejamento, o desenvolvimento das atividades e a avaliação do estágio como partes de um mesmo bloco pedagógico, que se complementam e interagem.

Segundo Pimenta e Lima (2004), o processo de organização do pensamento e do planejamento dos projetos de estágio é essencial para conduzir uma boa aula que proporcione o ensino crítico-reflexivo. Também, tal movimento imprime a ação docente no estágio uma sequência lógica no roteiro de aula, um referencial teórico condizente com a disciplina (inclusive da atualidade – notícias de pesquisas, jornais e revistas), atividades diferenciadas e programadas e domínio do conteúdo ministrado. Portanto, o planejamento e a avaliação das

(83) 3322.3222

contato@cintedi.com.br

[www.cintedi.com.br](http://www.cintedi.com.br)

práticas educacionais devem estar articulados, já que ambos conseguem captar a dinâmica dos sujeitos envolvidos mediante suas intenções, expectativas e finalidades (ZABELA, 1999).

É preciso estar atento às modalidades de estágio, que basicamente são duas: observação sob a forma de pesquisa e participação e regência, que são, em termos gerais, a participação do aluno/estagiário/docente assistido como "professores", sendo o estágio o momento de confrontar a prática com a teoria mediante a intencionalidade proposta da prática docente.

Outro questionamento que devemos fazer é para quê avaliar? É no processo de avaliação da prática educativa realizada no estágio docente que é possível obter informações relevantes para reconstruir ou replanejar a aula, melhorando os pontos fracos evidenciados pelo método avaliativo (SACRISTÁN e GÓMEZ, 2000). Essa técnica permite a recolha de dados a partir de depoimentos dos professores e quais os mecanismos/critérios/modalidades mais utilizados para a realização da mesma através de relatórios reflexivos, o percurso de planejamento, execução e avaliação das experiências vivenciadas pelo aluno em todas as atividades realizadas. Também se utiliza diagnósticos, projeto ou teste de autoavaliação, avaliação pelos professores da escola onde o aluno realizou o estágio, interesse do aluno, capacidade de análise crítica e seminários desenvolvidos junto aos alunos durante o estágio (PIMENTA e LIMA, 2004). Em síntese, o estágio ferramenta de pesquisa da realidade

aponta para a necessidade de considerar o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação dos estágios um projeto orgânico no projeto pedagógico coletivo do curso de formação e um processo negociado e compartilhado entre professores orientadores, os estagiários e as escolas. Dessa forma, o projeto de estágio pode se constituir em projeto de pesquisa colaborativa da prática dos envolvidos (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 215).

Sendo assim, o estágio se constitui em uma oportunidade de formação tanto para o orientador como para os estagiários, na medida em que: a) possibilita ressignificar o papel do professor como mediador entre este e a universidade; b) proporcionar um momento formativo do estagiário para integrar a teoria com a prática; c) mediar o conhecimento para que o aluno se torne um profissional reflexivo em sua prática; e d) oportunizar que os professores ampliem e realizem o compartilhamento do conhecimento no processo formativo (PIMENTA e LIMA, 2004).

Esse contexto de múltiplas experiências é rodeado de dificuldades enfrentadas no ambiente universitário, como por exemplo, a falta de condições de trabalho para o orientador/estagiário com turmas numerosas e o tempo desse para supervisionar; questões

(85) 3322.3222

contato@cintedi.com.br

[www.cintedi.com.br](http://www.cintedi.com.br)

relativas a estrutura do curso de formação e advindas da parte organizacional, ou seja, de como o estágio vem sendo trabalhado; carga horária dos professores; planejamento ineficiente; enfim, essas e outras problemáticas têm instigado os professores a trabalharem na elaboração de propostas para a revisão dos cursos.

Quanto aos resultados que o estágio pode apresentar no ambiente universitário e para o seu corpo docente, está à possibilidade do contato com inovações e atividades diferenciadas, aprender com os projetos aplicados, estimular a melhoria de práticas e a troca de experiências. Porém, esse processo também apresenta limitações, como por exemplo, resistências por parte de determinado corpo docente de escolas públicas, falta de espaço para a participação do estagiário em escolas privadas, e, o que pode ser mais grave, a participação do estagiário tem surgido como uma possibilidade face às demissões dos auxiliares de classe. Infelizmente, tanto escolas quanto universidades têm se apropriado do aluno estagiário como mão-de-obra barata (PIMENTA e LIMA, 2004).

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002), a experiência do estágio docente revela uma mudança e desejo por uma nova organização do curso de formação docente, ou seja, um curso que viabilize o projeto político pedagógico para além da normativa legal institucional, formando professores mais qualificados que possam dar continuidade a ação docente baseados em três elementos: a) o pedagógico – um ensino e aprendizagem rumo a uma cultura da cidadania; b) o político – posicionamento ético-político com análise crítica e de transformação social tanto do conhecimento quanto das relações de poder; e c) o coletivo – com práticas democráticas de análise, discussão e decisão quanto à prática docente.

Esse conjunto de elementos citados acima compõe a intencionalidade do docente e subsidia seu processo de planejamento. Mas, para isso, existem ferramentas articuladoras do projeto político-pedagógico, partindo do próprio projeto, configurando um instrumento teórico-metodológico que possibilita enfrentar os desafios cotidianos através de uma capacidade reflexiva, com consciência, de maneira sistematizada, orgânica (concreta), científica e participativa (VASCONCELLOS, 1995).

Outro instrumento teórico-metodológico que enfrenta certa resistência é o diagnóstico. Na realidade, qual a função do diagnóstico no processo de estágio docente? O diagnóstico<sup>6</sup> configura-se no método de “levantamento de dados e informações para se ter uma visão do conjunto das necessidades e problemas da universidade e facilitar a escolha de alternativas

---

<sup>6</sup> O diagnóstico é componente estratégico, pois permite a coleta de informações no ambiente escolar/universitário; possibilita o cruzamento de dados, analisando-os com base nos objetivos institucionais; propicia o reordenamento de decisões, priorizando o alcance dos objetivos; e permite rever o planejamento inicial (LIBÂNEO, 2001).

resolutivas” (LIBÂNEO, 2001, p. 178). Tal metodologia ultrapassa a visão superficial do problema, podendo acontecer durante todo o processo de ensino e aprendizagem (PIMENTA e LIMA, 2004). A partir dos resultados obtidos no diagnóstico é que o estagiário docente pode socializar as informações com os professores por meio de seminários, utilizar os dados para nortear entrevistas, suscitar o debate com os conselhos de classes e reuniões acadêmicas, discutir novos modelos de formação continuada e/ou reelaborar projetos pedagógicos.

Com isso, os projetos no âmbito do estágio docente possibilitam que os estagiários vivenciem o processo em suas etapas, começando pelo diagnóstico, passando pelo planejamento, pela prática (execução) e finalizando o ciclo com a avaliação, determinando o espaço e o tempo de sua realização com começo, meio e fim. Tal processo permite ao estagiário ser aprendiz e autor simultaneamente, ao mesmo tempo em que organiza e gere o tempo necessário para atender as demandas dos educandos (PIMENTA e LIMA, 2004).

## **Resultados e Discussão**

Os desafios impostos ao processo de formação de novos docentes são inúmeros. Todavia, alguns aspectos são considerados de extrema relevância para a qualificação da ação docente. Por exemplo, a **ideia de processo**, que em seu significado mais amplo e fiel, propicia ao aluno uma vivência mais aprofunda na experiência do estágio docente. Em outras palavras, a “avaliação processual, envolvendo todos os movimentos e fases do desenvolvimento do estágio e do estagiário, configura uma postura teórico-metodológica no estágio que articula ensino e pesquisa” (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 215). Ou seja, o estágio postula como um campo de conhecimento e espaço de formação docente, tendo como eixo a pesquisa da prática. Além disso, o **fator coletividade** também merece destaque nesse processo de formação:

Em síntese, a perspectiva do estágio como pesquisa da realidade aponta para a necessidade de considerar o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação dos estágios um projeto orgânico no projeto pedagógico coletivo do curso de formação e um processo negociado e compartilhado entre professores orientadores, os estagiários e as escolas. Dessa forma, o projeto de estágio pode se constituir em projeto de pesquisa colaborativa da prática dos envolvidos (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 215).

O que significa dizer que, mesmo diante das dificuldades enfrentadas para a realização do trabalho coletivo, este deve prevalecer frente ao comportamento manifestado de modo

(83) 3322.3222

contato@cintedi.com.br

[www.cintedi.com.br](http://www.cintedi.com.br)

individual, contribuindo, dessa forma, para o aperfeiçoamento das metodologias aplicadas em sala de aula, na rotina dos cursos, com foco em tornar o aluno capaz, crítico, reflexivo e formador.

A compreensão acerca da relevância de vivenciar o processo de maneira coletiva também requer a **interação contínua entre docente e estagiário** durante todo o processo. Por um lado, é necessário que o docente identifique os meios e as condições de atuar na formação do estagiário. Por outro, o estagiário deve possuir o entendimento – e o docente formador tem um papel fundamental nisso - de que a docência assistida consiste em um momento rico e singular, devendo ser considerada uma experiência imprescindível para o aluno que almeja uma carreira acadêmica. De que o estágio significa um momento de grande aprendizado, o qual possibilita a vivência de uma sala de aula de ensino superior em seu mais amplo e profundo sentido, com o enfrentamento de seus desafios, tal como, periodicamente, a necessidade de avaliar e replanejar a eficácia do Plano de Aula definido, de acordo com as carências e potencialidades da turma.

Portanto, ao trabalhar o processo de formação de modo contínuo, coletivo e interativo, é possível vencer os desafios que se impõem, formando e/ou reformando docentes capazes de aprender e ensinar conteúdos a luz de uma visão crítico-reflexiva, com base em um projeto político-pedagógico que os coloque em permanente movimento.

## Conclusões

Ao examinar os debates travados no campo do processo do ensino e da aprendizagem na educação superior do Brasil atual, percebe-se aspectos relativos ao importante papel do estágio assistido como um campo de mediação nesse processo, mostrando-se como ferramenta propulsora de relações horizontais, de construção coletiva e de diálogo, de renovação da ação docente, bem como, de proporcionar aos envolvidos refletirem sobre os desafios que se impõem ao aperfeiçoamento contínuo de um modelo historicamente tradicional, complexo e modelar das práticas educativas.

Dentre as contribuições desse artigo está a ideia de que formação docente equivale ao processo de compreensão e reconstrução da dialética, ou seja, da realidade. Tal processo deve permanentemente ser aperfeiçoado, para que o projeto político-pedagógico seja vivenciado e posto em prática pelo estagiário de modo coletivo, contínuo, interativo e crítico.

Cientes de que o estágio a docência revela-se como ferramenta crítico-reflexiva da formação docente e como campo de mediação entre a práxis profissional dos que ensinam, na

medida em que ao mesmo tempo subsidia a formação dos futuros docentes e auxilia na construção do conhecimento dos que aprendem. Sendo assim, o estagiário docente deixa o lugar de mero reprodutor de materiais didáticos em sala de aula, para assumir a prática docente como sujeito capaz de transformar tanto o ambiente da universidade, propondo novas estratégias pedagógicas quanto seus alunos diante de relações horizontalizadas entre educador e educando, dando significado a ação docente e norteando a direção estratégica projeto-pedagógico rumo a uma nova cultura de ser humano e de mundo na sociedade.

## Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: paz e terra, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LIBÂNEO, José Carlos (Org.). **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1992.

SILVA, Bismarck Oliveira da; OLIVEIRA, Maria Tereza de. **Educação popular e Serviço Social: experiência universitária no bairro de Felipe Camarão em Natal – RN**. Anais do IV Seminário Internacional Diálogos com Paulo Freire - Políticas Públicas, Escola e Estratégias de Intervenção Social: Construção de Possibilidades. Natal: SINTE/RN, p. 543-553, 2017.

\_\_\_\_\_. **Organização e gestão na escola: teoria e prática**. 5ª ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor**. Revista Nuances, V. III, p. 5-14. São Paulo: UNESP, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SACRISTÁN, J. G; GOMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo**. São Paulo: Libertad, 1995.

ZABELA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1999.