

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO SUPERIOR:
o estágio docência como espaço de formação
do pós-graduando e do professor universitário**

Valdeci Reis¹
Maria Conceição Coppete²
Ademilde Silveira Sartori³

Resumo: Este artigo visa à discussão da importância do estágio docência, componente curricular do programa de Pós-Graduação em Educação, na constituição da docência universitária. A partir de uma experiência empírica realizada em uma disciplina, terceira fase da licenciatura em Pedagogia, discutimos os desafios da didática no ensino superior, a dimensão estratégica que a avaliação ocupa no âmbito do processo pedagógico, além das dificuldades que os estudantes têm evidenciado ao ingressar na universidade. As práticas pedagógicas desenvolvidas e disponibilizadas a serviço da reflexão crítica mobilizaram o pós-graduando, a professora titular da disciplina na Graduação, bem como a orientadora em nível de Pós-Graduação.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Didática. Formação docente. Pedagogia. Processo de ensino-aprendizagem.

**PEDAGOGICAL PRACTICES IN HIGHER EDUCATION:
the teaching internship as a training space for the graduate student
and the university professor**

Abstract: This article aims to discuss the importance of the teaching internship, curricular component of the Graduate Program in Education, for the development and qualification of university teaching. From an empirical experience carried out in a discipline, given to the third phase of the licentiate course in Pedagogy, we discuss the challenges of didactics in higher education, the strategic dimension that the evaluation occupies in the scope of the pedagogical process, besides the difficulties that the students have evidenced upon entering university. The pedagogical practices developed, as well as the feedback given to the students, generated critical reflection that mobilized all involved, including the PhD trainee, the titular teacher of the discipline, as well as the counselor at the graduate level.

Keywords: Learning evaluation. Didactics. Teacher education. Pedagogy. Teaching-learning process.

**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR:
la pasantía docente como espacio de formación para estudiantes de posgrado
y profesores universitarios**

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo discutir la importancia de la pasantía docente, componente curricular del Programa de Posgrado en Educación, en la constitución de la docencia

¹ Doutor em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação na UDESC. Mestre em Educação, Pedagogo do Instituto Federal de Santa Catarina.

² Professora da Faculdade de Educação da UDESC. Doutora em Educação, Coordenadora do Laboratório de Vivências e Alternativas Lúdicas - LALU - Brinquedoteca da FAED/UDESC.

³ Professora Titular da Faculdade de Educação da UDESC. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutora em Comunicação pela USP.

universitaria. A partir de una experiencia práctica de la pasantía realizada en una asignatura impartida en el tercer semestre de la licenciatura en Pedagogía, discutimos los desafíos de la didáctica en la educación superior, la dimensión estratégica que ocupa la evaluación en el ámbito del proceso pedagógico, además de las dificultades que han evidenciado los estudiantes al ingresar a la universidad. Las prácticas pedagógicas desarrolladas y puestas a disposición al servicio de la reflexión crítica movilizaron al estudiante de posgrado, la profesora titular de la asignatura en el programa de Licenciatura, así como al docente tutor en el nivel de Posgrado.

Palabras clave: Evaluación del aprendizaje. Didáctica. Educación del profesorado. Pedagogía. Proceso de enseñanza-aprendizaje.

Introdução

Os primórdios da Pós-Graduação, no Brasil, nos remetem a 1951, quando inicia um movimento acadêmico que tentava instituir a ‘Campanha’ de Aperfeiçoamento de Ensino Superior. Quinze anos mais tarde, tal movimento é institucionalizado no âmbito do Ministério da Educação, sob a nomenclatura CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Agência criada para, inicialmente, qualificar o professor que exercia o magistério no meio universitário.

Conforme excelente linha do tempo traçada por Ristoff e Bianchetti (2012), a criação do primeiro curso de Pós-Graduação em Educação *stricto sensu*, no Brasil, acontece, somente, em 1965, nas dependências da PUC-Rio, tendo como tarefa central formar novos quadros para atuação nos centros universitários que estavam sendo criados fora do eixo Rio-São Paulo.

Tal estratégia, também, irá direcionar as políticas colocadas em curso pela CAPES nas primeiras três décadas de existência – elevar a qualificação dos professores que atuavam nas universidades brasileiras e não tinham a devida formação no âmbito da Pós-Graduação. Todavia, a partir de 1996, com as novas diretrizes gestadas no âmbito do Ministério da Educação, a linha de atuação da agência de fomento é redirecionada, radicalmente, para a formação de novos pesquisadores.

Naquela ocasião, diante da posição econômica que o país ocupava no mundo, acreditava-se que o desenvolvimento científico e tecnológico era estratégico para a consolidação de sua autonomia e soberania entre as demais economias do ocidente. Desde então, todos os programas de pós-graduação no país, inclusive, a área de educação,

passaram a agir, de forma sistemática, para impulsionar a pesquisa acadêmica brasileira.

Este artigo tem como objetivo refletir a importância que o estágio docência ocupa na formação de um professor universitário, em especial, nos cursos de Doutorado em Educação. A partir de uma experiência empírica realizada em uma universidade pública em Santa Catarina, discutimos os desafios da didática no ensino superior, a dimensão estratégica que a avaliação ocupa no processo pedagógico, além das dificuldades apresentadas pelos estudantes que estão chegando nos cursos de licenciaturas, dentre as quais destacamos a escrita, bem como a compreensão e interpretação de textos acadêmicos.

O estágio docência, componente curricular obrigatório para quem cursa o Programa de Pós-Graduação em Educação, foi realizado, no segundo semestre de 2018, na disciplina *'Didática: organização do trabalho docente'*, terceira fase do curso de Pedagogia, totalizando 72 horas. O processo pedagógico envolveu o doutorando que acompanhou a professora titular da disciplina na Graduação durante todo o semestre, planejando e coparticipando do exercício da docência e, também, a orientadora em nível de Pós-Graduação, que assessorou o plano de trabalho do pós-graduando.

Partimos da premissa do estágio docência como lugar⁴ de formação. Sendo assim, toda experiência realizada, nessa dimensão, merece ser visibilizada, problematizada, sistematizada e refletida, razão de ser do presente estudo. Muitos são os desafios que se apresentam aos docentes que exercem a docência, no ensino superior, na contemporaneidade; um deles é a superação da incrustada dicotomia teoria e prática pela relação de inovação-formação que Imbernóm (2009) chama de prática-teórica. Por ser uma mudança da cultura profissional, seu processo é complexo e lento. Tal complexidade e lentidão demandam interiorização, adaptação e vivência pessoal de experiência de transformação; “as mudanças de outros não necessariamente ajudam a mudança de uma pessoa” (Ibidem, p. 42). Trata-se de um desafio de difícil superação, que parece decorrer,

⁴ O conceito de lugar, neste estudo, nomeadamente, se dá a partir de Certeau (1995), como espaços praticados. Entendemos que esses espaços praticados compõem o que Bourdieu (2003, p. 20) nomeou de campo. Para o autor, “a noção de campo” [...] designa um “espaço relativamente autônomo”, um “microcosmo” que se encontra envolto em suas próprias leis, que, embora sociais, não são, exatamente, as mesmas que governam o mundo social mais amplo, ou o macrocosmo. É desse e nesse microcosmo que nos situamos neste estudo.

entre outros fatores, de uma aparente certeza de que a técnica é condição precípua para a formação docente e seu exercício no cotidiano das salas de aula.

A história da docência mostra, todavia, que a técnica é um dos aspectos necessários, não o principal, tampouco o essencial, embora não seja possível destacar um único aspecto como suficiente na constituição da docência. Por isso, é preciso superar o paradigma da técnica como referência fundamental à melhor formação docente. Mais do que prescrever possibilidades, é imprescindível que tal entendimento e abordagem encontram-se imbricados em contextos históricos sociais e culturais. Indubitavelmente precisamos nos remeter à didática por ser um dos campos teóricos (ou teórico-metodológicos) mais específicos da função docente, como bem nos lembra Vasconcellos (2011). Concordamos quando ele diz que “dominar bem uma área de conhecimento não nos faz professores, mas especialistas naquela área; se adicionarmos saberes éticos e de cultura geral, passamos a ser pessoas interessantes especialistas em determinada área de conhecimento.” (p. 33) E complementa dizendo: “para que nos tornemos professores, educadores de profissão, devemos dominar ainda os saberes pedagógicos, que têm na Didática seu eixo articulador”. (Idem)

A docência, como destaca Coelho (1996, p. 38), é um processo complexo. E, como tal, “supõe uma compreensão da realidade concreta da sociedade, da educação, da escola, do estudante, do ensino-aprendizagem, do saber, bem como um competente repensar e recriar do fazer na área da educação, em suas complexas relações com a sociedade”. Estudos formulados por André (2000) e Nóvoa (1992; 1995) reiteram o fato de que a docência é constituída por múltiplas dimensões que implicam sua organização e complexidade. Para Grillo (2004, p. 78), “a docência envolve o professor em sua totalidade; sua prática é resultado do saber, do fazer e, principalmente, do ser, significando um compromisso consigo mesmo, com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade e sua transformação”. Coppete (2012) enfatiza que a docência exige, além de formação ética, estética, técnica e política, a sensibilidade, a afetividade, a criatividade, a imaginação, a interatividade e a autonomia; todos esses componentes ligados à vida do docente e sua subjetividade.

A docência se efetiva em uma rede relacional e multidimensional na qual professores e professoras mobilizam cognição, criatividade, imaginação, afetividade e sensibilidade. Nesse movimento constroem e delineiam modos de ser professor e professora. É importante que se diga que o professor, a professora não é apenas um ser racional e, portanto, ao agir, mobiliza também a criatividade, a emoção, a imaginação, a sensibilidade. Assim como, em muitas situações de ensino, age também com frustração, raiva, irritação, impaciência. Do mesmo modo, se o estudante for concebido nessa mesma condição humana, tem-se aí os dois sujeitos que conduzem o processo de ensino e aprendizagem, projetando a docência para além da racionalidade técnica. Identidade e docência são conceitos que se cruzam, ambos por sua dinamicidade e complexidade. (Idem, p. 167).

Diante de tal perspectiva, destacamos nossa defesa pela indissociabilidade entre teoria e prática, bem como a compreensão do “estágio como atividade teórica instrumentalizadora da práxis” (PIMENTA, 1994, p. 12), ou seja, o estágio não se configura como a hora da prática; Pimenta e Lima (2008 p. 55) sedimentam esse entendimento quando dizem que “o estágio deixa de ser considerado apenas um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo e passa a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores”. Desde logo, nossa compreensão do estágio é como possibilidade efetiva de aprendizagem para todas as pessoas envolvidas. É fundamental ter em vista, também, como nos alerta Libâneo (2005, p. 19), que “a realidade atual mostra um mundo ao mesmo tempo homogêneo e heterogêneo, num processo de globalização e individuação, afetando sentidos e significados de indivíduos e grupos, criando múltiplas culturas, múltiplas relações, múltiplos sujeitos”. São novos contornos que demandam, necessariamente, novas práticas educacionais as quais necessitam ser planejadas e desenvolvidas mediante novos paradigmas.

Compreender tais contornos e reconhecer o estágio nessa perspectiva exige do docente, entre outros aspectos, ir além do conhecimento científico da área de atuação, e reconhecer que estamos diante de uma nova concepção paradigmática na docência decorrente das inúmeras demandas e de novos perfis, tanto de professores e de professoras quanto de estudantes, que têm provocado o campo das Ciências da Educação – Paradigma Inovador –, como nos alertam Bherens e Junges (2016), o que exige um repensar sobre os conhecimentos, as experiências e a forma de organização do processo de ensino e aprendizagem.

Amparamo-nos em Bherens e Junges (2015, p. 286) para dizer que é consenso entre diversos autores que investigam a formação pedagógica do docente universitário, a necessidade de uma formação específica para o exercício da docência no ensino superior. Nesse sentido, destacamos os estudos realizados por Cunha (2007; 2010), Pimenta e Anastasiou (2002) e Behrens (2009), nos quais eles afirmam que as universidades ainda não alertaram para a necessidade urgente de oferecer processos contínuos de formação de professores para atuar na docência da educação superior nesse novo contexto. Do nosso ponto de vista, estágios de docência podem ser espaços de formação em serviço. É preciso considerar, sobretudo, que a docência universitária exige, além de conhecimentos sobre a área específica de formação, que o docente também atue sobre fundamentos pedagógicos do processo de ensino-aprendizagem aliados aos saberes de sua experiência e de sua produção científica (BHERENS; JUNGES, 2015). Sendo assim, concordando com as autoras, acreditamos ser importante uma formação voltada, especialmente, à prática pedagógica dos professores que atuam no ensino superior. “A formação pedagógica permite ao professor universitário olhar para sua prática pedagógica, interpretá-la e recriá-la, tornando-a também uma fonte de aprendizagem numa perspectiva de mudança e de inovação” (Idem, p. 286)⁵.

A prática do estágio docência e os desafios contemporâneos da docência no ensino superior

Destacamos, inicialmente, três características observadas tanto pelo estagiário, como pela professora titular da disciplina, com relação aos estudantes de Pedagogia que têm chegado à universidade pública no Estado de Santa Catarina nos últimos semestres. A primeira refere-se ao processo de cotas instigadas a partir da promulgação da Lei nº 12.711/2012⁶, que proporcionaram maior democratização no acesso aos bancos universitários. Ao mesmo tempo, vem provocando grande heterogeneidade nas turmas de graduação. Tal pluralidade pode ser observada desde as condições sociais econômicas

⁵ Fragmento baseado no texto estrutural do projeto de formação continuada de professores da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, apresentado à equipe do Núcleo de Apoio Pedagógico e Estudantil – NUAPE em 2018.

⁶ Embora a aplicação da lei seja restrita às instituições federais, várias universidades estaduais também aderiram ao sistema de cotas.

do estudante universitário aos saberes prévios adquiridos durante sua passagem pela educação básica. Especificamente sobre as dificuldades que os licenciandos têm apresentado nos processos de escrita e interpretação de textos acadêmicos, ressaltamos que, nos últimos semestres, a Diretoria de Ensino da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – local em que esse estudo foi produzido – tem oferecido cursos extracurriculares para que os estudantes possam superar tais dificuldades.

Uma segunda característica refere-se à ansiedade generalizada dos jovens estudantes⁷, provocada, em especial, pelos dispositivos tecnológicos digitais. Tendo convivido um semestre com a turma, constatamos alunos-ciborgues⁸ na sala de aula, estabelecendo uma relação ubíqua com as redes e com os artefatos tecnológicos.

Tal condição, imersa na cultura digital, provocou as seguintes implicações ao longo do semestre: extrema dificuldade de ler textos densos e longos; a maioria dos estudantes não utilizava computadores e laptops no seu cotidiano, recorria, apenas, aos dispositivos móveis, inclusive, para a realização dos trabalhos acadêmicos. Como o *smartphone* não oferece todas as funções de um *desktop*, os estudantes não atentavam para as normas acadêmicas em vigor na universidade.

A terceira característica identificada, também, está relacionada com a ubiquidade provocada pela cultura digital, diante da sensação de retorno imediato que as redes sociais digitais provocam em seus usuários⁹, sendo que alguns estudantes demonstravam dificuldades de concentração nas aulas. Por mais que a docente e o estagiário procurassem estratégias ativas: debates entre grupos mediados pela professora titular; exibição de curtas – produções audiovisuais – seguida de problematização, viagens de campo para conhecer o cotidiano das escolas de educação básica da rede municipal de Florianópolis e inúmeras atividades fora da sala de aula tradicional. Muitas vezes,

⁷ Ressaltamos que a maior parte dos alunos da turma concluiu o Ensino Médio e, no semestre seguinte, ingressou no Curso de Pedagogia.

⁸ Leitores interessados na temática, ver estudo realizado por Sales e Leal (2018) com estudantes do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFMG.

⁹ Leitores interessados neste assunto, conferir pesquisa realizada pela Universidade de Oxford, que identificou dificuldade de concentração quando universitários liam textos acadêmicos em dispositivos móveis como *tablets* e *smartphones*. De acordo com a pesquisa, ao recorrer a esses artefatos tecnológicos, o acadêmico acaba incorporando o *modus operandi* das redes sociais digitais, ou seja, a expectativa de receber um retorno imediato (KEEN, 2012).

observávamos determinado estudante concentrado no aplicativo *Whatsapp* por horas seguidas, completamente ausente do debate acadêmico que ocorria na aula.

Diante de tal panorama, que não é uma especificidade da turma em que o estágio docência foi desenvolvido, mas característica marcante do jovem imerso na cultura digital que está chegando às universidades; logo no primeiro encontro, optamos por levar um plano de ensino aberto, oportunizando, de forma que os estudantes pudessem analisar, debater, problematizar, fazer alterações e, ao mesmo tempo, serem corresponsáveis pelas escolhas deliberadas no início do semestre. Nosso interesse era estabelecer com aqueles universitários um contrato pedagógico. Queremos esclarecer, baseados em Vasconcellos (2012, p. 2), que “é papel do professor organizar as condições de trabalho em classe, motivando e pondo limites.” Desse modo, é necessário explicitar os objetivos do “contrato” pedagógico, para que juntos se elabore o “contrato didático”, mediante os quais serão definidas as regras para o bom andamento do trabalho. É fundamental ouvir a turma e estabelecer um vínculo interpessoal. O autor nos ajuda a compreender que “a disciplina não se opõe à liberdade”, “mas se configura como um elemento que estimula o seu exercício, na medida em que favorece o aprendizado” (Idem, p. 3-4). Assegurar a participação, desde a discussão do plano de ensino, é fundamental para se elaborar, coletivamente, o contrato didático e qualificar desde uma abordagem dialógica, o processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, o debate sobre o plano de ensino aconteceu por meio da *‘dinâmica sindical’* (SVINICKI, 2012). A turma de 46 estudantes foi dividida em quatro grupos, sendo que cada equipe formou um sindicato. Essas quatro entidades sindicais eram, ficticiamente, filiadas à Central Única do Ensino de Didática, cuja presidenta era a professora titular da disciplina, e o secretário, o pós-graduando que estava realizando o estágio docência. Qual seria a função dos sindicatos? Analisar o plano de ensino e propor melhorias que fossem de interesse da turma.

Reunidos em grupo, foram destinados 60 minutos para que cada entidade sindical pudesse debater e organizar suas propostas de melhorias e eleger um representante para apresentar o que foi discutido pelo sindicato na Assembleia Geral. No segundo período da aula, ocorreu a Assembleia Geral da Central Única do Ensino de Didática, constituída pelos quatro sindicatos, instância que deliberou e aprovou o Plano de Ensino da disciplina.

Além do engajamento dos estudantes no planejamento do semestre, destacamos outros três elementos determinantes para a escolha da dinâmica: I) vivemos um período nebuloso em nível de Brasil, América Latina e Mundo. Esses estudantes do Curso de Pedagogia, ao se formarem, encontrarão o serviço público sob intenso ataque, e a única forma de resistência é a organização coletiva; II) o princípio da democracia foi uma conquista da Constituição Federal de 1988, sendo fundamental que as instituições de ensino, independente do nível, proponham espaços onde o educando possa exercer a cidadania; III) o princípio democrático da lei de diretrizes e bases da educação¹⁰ delibera para que todo o planejamento do Ensino (Projeto Político Pedagógico, Plano Municipal de Educação, Plano Nacional) seja construído através de assembleias, garantindo a participação popular. Muitas vezes, os profissionais de educação não participam desses espaços de poder, deixando que empresários e ONGs decidam sobre o seu futuro. Instigar a participação cidadã, na sala de aula, é fundamental, sobretudo, em uma universidade.

Durante a Assembleia Geral do Ensino de Didática, uma das discussões mais intensas ocorreu na discussão do tópico avaliação. Os sindicatos deliberaram por avaliações diluídas durante o semestre. Todas as falas enfatizaram que deixar as atividades para dezembro – final do semestre – seria prejudicial para os estudantes. Durante o debate, ficou evidente a tentativa, por parte dos discentes, de retirar o maior número possível de avaliações relacionadas à escrita.

A docente e o estagiário, na condição respectiva de presidenta e secretário da assembleia geral, atenderam a algumas reivindicações dos estudantes; ao mesmo tempo, incluíram pequenas produções textuais – resenhas, fichamentos, plano de aulas, relato das viagens de campo realizadas – que seriam produzidas semanalmente, parte foi desenvolvido em sala de aula, parte foi desenvolvido como trabalho extraclasse. Todas essas produções, ao final do semestre, iriam compor a nota de participação.

O estagiário ressaltou a perspectiva de avaliação que seria adotada ao longo do semestre: um componente do processo pedagógico. Conforme nos ensina Cipriano Carlos Luckesi (2011), avaliar é acompanhar processos, é orientar o acadêmico para que este possa evoluir no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, avaliar é um ato

¹⁰ Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

indissociável do processo de ensino-aprendizagem.

Diante de tal panorama, todas as avaliações foram realizadas de forma descritiva, levando em consideração a originalidade e as normas acadêmicas em vigor na universidade. A escrita deveria priorizar, necessariamente, a postura e a prática docente diante do enunciado solicitado na tarefa pedagógica.

Ao devolver a avaliação para o estudante, era informado que, caso ele não estivesse satisfeito com o conceito final atribuído pelos docentes na respectiva atividade, era possível refazer o trabalho a partir dos apontamentos sistematizados. Houve casos em que um estudante refez o trabalho quatro vezes diante do volume de avaliações realizadas durante um único semestre. Na tentativa de estimular a escrita dos estudantes, trabalhar com essa perspectiva de avaliação foi um processo extenuante para os docentes envolvidos na disciplina. Todavia, ao final do semestre, foi perceptível o quanto aqueles licenciandos tinham evoluído no processo de escrita e de interpretação de textos acadêmicos.

Compartilhar o exercício da docência, também, inclui administrar tensões que se desenrolam durante o processo pedagógico. Uma das discussões intensas travadas, ao longo do semestre, entre a professora titular e o doutorando, foi como proceder diante da constatação de um plágio que uma estudante cometeu ao escrever uma resenha.

De início, a professora foi categórica: *zero, sem possibilidade de refazer o trabalho, a regra universitária é bastante clara*. O pós-graduando, na condição de estagiário, argumentou que tal decisão iria contra o discurso de avaliação que os docentes tinham proferido durante todo o semestre letivo. Problematizou se a acadêmica tinha consciência do que significa um plágio. Foram dias de muitas discussões e contra-argumentações. Passadas duas semanas, foi acordado que a estudante seria chamada para uma conversa individual, seria explicitado que um trecho da resenha estava idêntico a um artigo disponível na internet; na ocasião, seriam discutidas as implicações éticas que o ato da aluna traz para o meio acadêmico. Ao final da conversa, decidimos dar mais uma oportunidade para a licencianda reescrever a resenha.

O plágio é uma apropriação indevida e não autorizada de criação literária. Isso significa que um pseudoautor se apossa de um texto, ou de partes dele, e o apresenta como seu. Não há dois autores genuínos,

mas um autor e um pseudoautor. O embaraço é que o plágio engana o leitor, que desconhece o encobrimento textual feito pelo plagiador: lê como se a assinatura do texto falseado fosse do autor original (DINIZ; TERRA, 2014, p. 24).

A longa conversa que tivemos com a universitária foi uma ação pedagógica que oportunizou uma reflexão sobre a dimensão ética da escrita. Conforme síntese realizada por Reis (2020), ética é a reflexão da moral. O que se entende por moral, no Brasil, da segunda década do século XXI, é muito diferente do entendimento da sociedade russa, ucraniana ou síria, pois, no campo da filosofia, a moral é entendida como um conjunto de regras e normas que orienta uma determinada sociedade. Nesse sentido, no universo acadêmico, há regras estabelecidas pelas entidades que precisam ser respeitadas; infringir tais acordos implica consequências, muitas vezes, dolorosas ao estudante.

Uma prática pedagógica reflexiva, de acompanhamento do educando durante todo o percurso do processo pedagógico, exige muita dedicação por parte dos docentes envolvidos. Diante da burocracia acadêmica que assola as universidades brasileiras, bem como intensifica a lógica mercadológica de “*fast-foodização*” do ensino universitário, trabalhar, nesta perspectiva, é ato político e de resistência.

Conforme enfatizam Pimenta e Almeida (2011), mesmo as universidades públicas não têm conseguido resistir à pressão de grupos empresariais que operam nas mais diversas instâncias deliberativas para esvaziar currículos e implantar processos de formação rasos e aligeirados. Nesta perspectiva,

o percurso formativo é como um supermercado no qual as disciplinas estão dispostas em gôndolas, à escolha do estudante, e disponibilizadas conforme a decisão individual dos docentes ou departamentos. A carreira acadêmica destes (publicar muito e o mais rápido possível) tem primazia em relação à formação dos estudantes; e as culturas da academia e dos jovens ficam separadas por um fosso intransponível. (PIMENTA; ALMEIDA, 2011, p. 22).

A experiência vivenciada, durante o segundo semestre de 2018, na terceira fase do curso de Pedagogia, sistematizado, neste artigo, a serviço da reflexão crítica, tem como objetivo fomentar o debate sobre as possibilidades de inovação nas práticas pedagógicas do ensino superior. Nessa perspectiva, cabe destacar que entendemos ter realizado uma

docência compartilhada, uma prática que transbordou o trabalho da docente titular e do orientando estagiário. Calderano (2016, p. 131) nos diz que “compartilhar não é apenas dividir o que já se possui ou se pensa. [...] Compartilhar é escutar, examinar, ousar, imaginar, criar, criticar, e, dentro das possibilidades (limites e potencialidades), desenhar cooperativamente o caminho [...] aonde se quer chegar.” Concordamos com o autor e entendemos que foi esta nossa prática, ou seja, compartilhamos quando entendemos que “compartilhar é também realizar as ações decorrentes desse processo que se retroalimenta e se fortalece, de forma colegiada” (Idem). Assim, esperamos que esta abordagem teórico-prática possa instigar outros debates sobre os desafios contemporâneos que emergem na docência universitária.

A função da universidade na era da ubiquidade

Com o advento da cultura digital, popularização do acesso à internet, bem como dos artefatos tecnológicos digitais, os jovens oriundos dos centros urbanos vivem, literalmente, plugados na rede. Os estudantes que estão chegando às universidades, neste final da segunda década do século XXI, fazem parte de uma geração que lê e escreve como nunca; são, todavia, práticas muito próximas da lógica da “fast-foodização”. Ao longo do semestre, indagações como – *o texto que os professores enviaram é para o semestre inteiro? Qual parte do texto é para próxima aula? Meu Deus, é para ler o arquivo inteiro?* – eram recorrentes, sendo que na maioria das vezes tratava-se de textos de 30 a 40 páginas.

Como bem adverte a pesquisadora Lúcia Santaella (2013), diante do intenso processo de difusão tecnológica digital, a condição contemporânea da existência humana está se tornando ubíqua.

Em função da hipermobilidade, tornamo-nos seres ubíquos. Estamos, ao mesmo tempo, em algum lugar e fora dele. Tornamos intermitentemente pessoas presentes-ausentes. Aparelhos móveis nos oferecem a possibilidade de presença perpétua, de perto ou de longe, sempre presença. Somos abordados por qualquer propósito a qualquer hora e podemos estar em contato com outras pessoas quaisquer que sejam suas condições de localização e afazeres no momento, o que nos transmite um sentimento de onipresença. Corpo, mente e vida ubíquas.

Sem dúvidas isso traz efeitos colaterais, certo estado de frenesi causado pelo paradoxo da presença e ao mesmo tempo da reviravolta constante nas várias condições físicas, psicológicas e computacionais. (SANTAELLA, 2013, p. 16).

A literatura científica e tecnológica utiliza o conceito de ubiquidade à luz de uma metáfora. As discussões primordiais sobre esse termo nos remetem à Grécia antiga, que acabou por influenciar várias culturas. Para algumas religiões, Deus, por exemplo, é ubíquo, é onipresente, está em todos os lugares. Ainda do ponto de vista da tecnologia, Souza e Silva (2006) trazem uma importante síntese:

O conceito de ubiquidade sozinho não inclui mobilidade, mas os aparelhos móveis podem ser considerados ubíquos a partir do momento em que podem ser encontrados e usados em qualquer lugar. Tecnicamente, a ubiquidade pode ser definida como a habilidade de se comunicar a qualquer hora e em qualquer lugar via aparelhos eletrônicos espalhados pelo meio ambiente. Idealmente, essa conectividade é mantida independentemente do movimento ou da localização da entidade. Essa independência da necessidade de localização deve estar disponível em áreas muito grandes para um único meio com fio, como, por exemplo, um cabo *ethernet*. Evidentemente, a tecnologia sem fio proporciona maior ubiquidade do que é possível com os meios com fio, especialmente quando se dá em movimento. Além do mais, muitos servidores sem fios espalhados pelo ambiente permitem que o usuário se mova livremente pelo espaço físico sempre conectado. (p. 179).

Desde que a *World Wide Web* foi disseminada, e isso ocorreu há apenas duas décadas, as tecnologias digitais foram penetrando nas nossas residências, nas estações de trabalho, nas salas de aula das escolas e nas universidades, fornecendo informações, serviços e mobilidades de acordo com a necessidade de cada usuário. Se, há duas décadas, os estudantes, para fazer uma pesquisa acadêmica, tinham que recorrer a bibliotecas físicas, hoje, com os sofisticados processos de gestão da informação, grande parte do repertório universitário está disponível na palma da mão, à espera de um clique.

Ao mesmo tempo em que a mobilidade tecnológica facilita o acesso ao conhecimento, na experiência empírica vivenciada no segundo semestre de 2018, constatamos que alguns estudantes tinham dificuldade de refletir a dimensão ética das redes digitais. Por ser uma disciplina voltada ao campo da didática, oportunizamos muitas

atividades práticas para que o licenciando pudesse refletir a complexidade do exercício da docência. Em algumas situações, identificamos que a rotina planejada para ser executada, na educação infantil e/ou o plano de aula dos anos iniciais, tratava-se de simples adaptações de relatos de professores ‘youtubers’.

As tecnologias da informação e comunicação podem ser ferramentas estratégicas para o exercício da docência na contemporaneidade. No entanto, é preciso analisar, criticamente, o conteúdo/releto que está disponível na rede, pensar no contexto em que a atividade pedagógica será desenvolvida bem como nos sujeitos envolvidos no processo pedagógico.

Ao longo do semestre, procuramos instigar, em sala de aula, uma reflexão sobre o paradigma ético-estético-político formulado por Félix Guattari (1992) para construção de abordagens pedagógicas intensas. Práticas essas que conduzam o educando a uma reflexão crítica em relação às *assimetrias de poder*¹¹ instauradas na era da ubiquidade.

Procuramos singularizar as experiências que os jovens universitários desenvolvem nas redes ao invés de generalizá-las. Nessa perspectiva, a dimensão ética é marcada pela reflexão dos valores, das leis, dos costumes, assim como da acelerada sociedade conectada em que estamos vivendo no neoliberalismo pós-industrial. A dimensão estética aposta no desenvolvimento de outras habilidades, capazes de intervir nos fluxos e nos modos de ser e fazer, provocando outros processos subjetivos, estes processuais e singularizantes. Já a dimensão política está focada na luta contra as formas de dominação – neocolonial, tecnológica e subjetiva – que se ocultam atrás dos sistemas informatizados e das telas dos dispositivos tecnológicos¹².

Diante de tal panorama, acreditamos ser de responsabilidade da universidade colocar, em curso, uma formação integral cidadã que tenha compromisso com a emancipação humana, em que os estudantes, a partir do convívio acadêmico, possam

¹¹ Uma análise sobre as assimetrias de poder, na contemporaneidade, pode ser conferida em Han (2017). O filósofo analisa o poder a partir de cinco ângulos: *lógica do poder, semântica do poder, metafísica do poder, política do poder, ética do poder*. De acordo com tal perspectiva filosófica, o termo ‘*assimetrias de poder*’ está associado aos diversos fatores que constituem o poder: simbólico, político, informação estratégica, leis regulatórias. Uma Análise sobre os efeitos de tais assimetrias, no campo da cultura e da educação, pode ser conferida no artigo *Big Data, Psicopolítica e Infoética: repercussões na cultura e na educação* (REIS, SCHNELL, SARTORI, 2020).

¹² Excelente diagnóstico é formulado pela psicanalista brasileira Suely Rolnik (2018) ao elaborar uma cartografia do atual estágio do capitalismo integrado financeirizado.

desenvolver a autonomia, senso crítico, bem como a cooperação social. Na atual sociedade ubíqua que estamos atravessando, o grande desafio que apresenta

é formar cidadãos críticos, autônomos, responsáveis socialmente, capazes de reconhecer e respeitar as diferenças, bem como de agir ética e moralmente a favor do bem-estar da sociedade. Objetivo fácil de enunciar, mas difícil de realizar num cenário social globalizado, marcado por enormes decalagens sociais, de acúmulo de riqueza e intensificação da pobreza, de incertezas e constantes transformações estimuladas pela explosiva evolução da ciência e tecnologia, do ordenamento aparentemente incontornável do capitalismo produtivista e competitivo, das expectativas de enriquecimento e sucesso individual, num cenário de crescente desigualdade e injustiça social. (CHAVES; GOERGEN, 2017, p. 340).

Na era do neoliberalismo financeirizado, assistimos, passivamente, à apropriação do setor privado das conquistas desenvolvidas pela ciência e tecnologia. Neste final da segunda década do século XXI, em várias partes do mundo, líderes radicais ascenderam ao poder com a promessa de privatizar o Estado. Se até a década passada havia um acordo social que orientava o bem comum – o direito do indivíduo à justiça, educação, saúde e assistência social –, a intensificação do sistema capitalista exige a mercantilização dos serviços públicos e estrangulamento dos direitos sociais conquistados. Refletir a dimensão ética das perspectivas políticas em curso na contemporaneidade, também, é uma tarefa indispensável da universidade.

Considerações finais

Como ressaltamos ao longo deste artigo, o exercício da docência, no ensino superior, é uma tarefa complexa, sendo necessário que as universidades oportunizem processos formativos para seu quadro docente. Diante da experiência empírica realizada, advogamos que o estágio docência, componente curricular dos programas de Pós-Graduação em Educação, pode ser uma estratégia eficiente que instigue o pós-graduando, bem como o professor titular da disciplina na Graduação que recebe o doutorando, a repensar e interrogar suas práticas pedagógicas.

As discussões tecidas, neste estudo, também apontam que, no âmbito da Pós-

Graduação, a formação do pesquisador, bem como do professor universitário, é uma finalidade indissociável. Uma não pode se sobrepor à outra, pois as universidades brasileiras são formadas pelo tripé: ensino, pesquisa e extensão.

Por fim, discorreremos sobre avaliação do processo pedagógico colocado em curso ao longo do segundo semestre de 2018. Em relação à avaliação que os estudantes realizaram da disciplina ao final do semestre, algo que predominou nas narrativas foi o excesso na escrita. Os licenciandos sentiam-se cansados, mas consideram que a medida foi importante diante do que irão enfrentar nos próximos semestres: escrita do relatório de estágio e trabalho final de conclusão de curso. Outro item que apareceu foi a perspectiva de avaliação adotada no decorrer do semestre.

A avaliação colocada, em curso na disciplina, atendeu aos requisitos de uma avaliação qualitativa, buscando a análise do processo de desenvolvimento cognitivo dos educandos. Não foi priorizado o ranqueamento, mas sim a análise do desenvolvimento individual e as possíveis medidas necessárias para evolução no processo acadêmico. (ALUNA A, 20 ANOS).¹³

A concepção de avaliação adotada ao longo do semestre é a mesma que eu defendo. Nesta perspectiva, é possível acompanhar os objetivos da aprendizagem bem como o desenvolvimento cognitivo pessoal. Buscando sempre orienta o aluno a refletir diante dos dilemas sociais. (ALUNA B, 19 ANOS).

O que achei mais incrível foram os apontamentos realizados nas atividades dissertativas, a partir desse tipo de avaliação pude refletir sobre o meu processo de escrita e compreendi como posso aprimorar. (ALUNA C, 22 ANOS).

A atividade, também, contribuiu para que a docente titular da disciplina pudesse refletir sobre sua prática e sobre a relevância da experiência no âmbito da disciplina, no percurso formativo para a docência. Tal experiência contribuiu sobremaneira para redimensionar a relação pedagógica, e as possibilidades de aprendizagem de uma docência compartilhada, na medida em que ampliou o conhecimento profissional. Nóvoa (2002) diz que é preciso ir, além dos ‘discursos de superfície’, e buscar uma compreensão

¹³ O presente excerto, assim como os que o sucedem, foi elaborado em sala de aula, mediante registro escrito no momento da avaliação final da disciplina. Os estudantes receberam um roteiro com questões sobre as quais poderiam discorrer, tendo em vista a experiência vivenciada no decorrer do semestre na disciplina de Didática Organização do Trabalho Docente.

mais profunda dos fenômenos educativos. Estudar. Conhecer. Investigar. Avaliar. Entendemos que foi este o movimento empreendido.

Essa valiosa experiência possibilitou problematizar as dimensões básicas da atividade docente, no sentido que buscamos em Vasconcellos (2011), ou seja, “o trabalho com o conhecimento, a organização da coletividade e o relacionamento interpessoal.” E, nesse movimento, entender melhor a função social da escola, como nos ensina o mesmo autor, a saber: “a aprendizagem efetiva; o desenvolvimento humano pleno; e a alegria crítica.” (p. 33).

A oportunidade de ter um estagiário docente realizando uma prática nos moldes como esta se deu referenda a assertiva de que a didática é, efetivamente, a disciplina articuladora do ensino e da aprendizagem. Sendo conduzida como foi, assevera a certeza de que ela contribui, substancialmente, para a formação do pós-graduando e do professor universitário na realização de práticas pedagógicas no ensino superior.

Referências bibliográficas

ANDRÉ, Marli Elisa. **Docência, memória e gênero**. Estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

BEHRENS, Marilda Aparecida; JUNGES, Kelen dos Santos. Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 285-317, jan./abr. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/32541/31220>>. Acesso em: 29 ago. 2018.

BEHRENS, Marilda Aparecida; JUNGES, Kelen dos Santos. Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 59, jan./mar. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n59/1984-0411-er-59-00211.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2018.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**. Por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: EDUNESP, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 06 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm> Acesso em: 06 mai. 2019.

CALDERANO, Maria da Assunção. **Docência compartilhada**: contextos e viabilidade prática. Memorial de Maria da Assunção Calderano defendido na Banca visando Promoção na carreira – Professor Titular. Universidade Federal de Juiz de Fora, agosto/2016.

CHAVES, Amanda Pires; GOERGEN, Pedro Laudinor. Ética e estética na formação humana. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 7, n. 2, p. 331-349, mai.-ago. 2017.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**. 1. Artes de Fazer. Tradução de Enid Abreu Dobranszky. Petrópolis: Vozes, 1995.

COELHO, Ildeu Moreira. Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. In: BICUDO, Maria Aparecida V.; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. **Formação do educador**: dever do Estado, tarefa da universidade. São Paulo: EDUNESP, 1996. p. 17-43.

COPPETE, Maria da Conceição. **Educação Intercultural e sensibilidade**: possibilidades para a docência. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, 2012.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 258-271, maio/ago. 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 45-57.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007b.

DINIZ, Débora; TERRA, Ana. **Plágio**: palavras escondidas. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2014.

GRILLO, Marlene. O professor e a docência: encontro com o aluno. In: ENRICONE, Délcia (Org.). **Ser professor**. Porto Alegre: EDPUCRS, 2004.

GUATTARI, Félix. **Caosmose**. Um novo paradigma estético. Traduzido por Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

HAN, Byung-Chul. **Sobre o poder**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'Água, 2017.

IMBERNÓM, Francisco. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2009.

KENN, Andrew. **#vertigendigital: por que as redes sociais estão nos dividindo, diminuindo e desorientando.** Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (Orgs.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade.** Campinas: Alínea, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico.** São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, Antonio. **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António; et al. **Espaços de Educação, tempos de formação.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002. ISBN 972-31-0956-5.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Docência em Formação. Série Saberes Pedagógicos)

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação)

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores.** São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

RISTOFF, Dilvo; BIANCHETTI, Lucídio. A pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica (des)encontros históricos e manutenção do apartheid socioeducacional. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 17, n. 3, p. 787-824, nov. 2012.

REIS, Valdeci. **Cenas juvenis na escola, na cidade e nas redes: notas etnográficas na ilha de Florianópolis e tantos outros ilhéus.** 2020. 223f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

REIS, Valdeci; SCHNELL, Roberta Fantin; SARTORI, Ademilde Silveira. Big Data, Psicopolítica e Infoética: repercussões na cultura e na educação. **Percursos**, Florianópolis, v. 21, n. 45, p. 50-49, 2020.

SALES, Shirlei Rezende; LEAL, Rafaela Esteves Godinho. Práticas pedagógicas inovadoras na formação docente: ciborguização do currículo do curso de pedagogia. **Rev. Inter. Educ. Sup.**, Campinas, v. 4, n. 1, p. 7-24, 2018.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação ubíqua: representações na cultura e na educação.** São Paulo: Paulus, 2013.

SOUZA E SILVA, Adriana. Do ciber ao híbrido: tecnologias móveis como interfaces de espaços híbridos. In: ARAÚJO, Denize Correa de. **Imagem (Ir)realidade.**

Comunicação e cibernídia. Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 21-51.

SVINICKI, Marilla. **Dicas de Ensino:** Estratégias, pesquisas e teoria para professores universitários. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição:** notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: n-1 edições, 2018.

VASCONCELLOS, Celso. **Formação Didática do Educador Contemporâneo:** Desafios e Perspectivas. (2011). UNESP. Disponível em https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/581?locale=pt_BR. Acesso em 05 ju.2019.

VASCONCELLOS, Celso. **Gestão da sala de aula é desafio real para o professor.** Série Gestor escolar. Edições SM (apr 27/2012). Disponível em <http://www.pluricom.com.br/clientes/grupo-sm/noticias/2012/04/gestao-da-sala-de-aula-e-desafio-real-para-o-professor>. Acesso em 04 jul.2019.

Submissão em: 08-07-2019

Aceito em: 12-01-2021