

## SEÇÃO: ARTIGOS

# ESTÁGIO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CURSO DE BIBLIOTECONOMIA DA UFMG

Ariane Barbosa Lemos<sup>1</sup>

### RESUMO

Este relato descreve uma experiência de estágio docente no ensino superior. Tem por objeto a vivência do estagiário-docente na disciplina optativa “Informação e Comunicação em Organizações”, ofertada no curso de graduação em Biblioteconomia da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais. O objetivo é refletir sobre a aplicação de metodologias ativas de ensino-aprendizagem na disciplina teórica, a partir da análise da percepção dos alunos sobre os métodos e as técnicas pedagógicas então desenvolvidas pelo estagiário-docente. As discussões conceituais previstas no plano de ensino da disciplina contaram com o suporte de atividades didáticas práticas, aplicadas de forma intercalada com o conteúdo teórico programado. Para se entender como tais atividades foram recebidas pelos discentes, realizou-se um estudo de caso. A coleta de dados consistiu na aplicação de um questionário com uma questão estruturada e outra discursiva, além da observação direta. As respostas foram analisadas quantitativamente, medindo o grau de aprovação para cada metodologia ativa, e qualitativamente, avaliando a opinião dos respondentes sobre uma técnica de preferência. 17 dos 21 discentes matriculados responderam às questões. A análise dos dados indica a preferência dos alunos por atividades práticas, auxiliando-os na sistematização de conceitos e teorias. As aulas expositivas e dialogadas intercaladas com o uso de metodologias ativas ressaltam o engajamento e o interesse dos discentes em relação ao conteúdo ministrado. Notou-se, ainda, os significativos aspectos de autenticidade, apreço pelo estudante e compreensão empática, evidenciados em comentários dos entrevistados registrados espontaneamente no formulário de respostas.

**Palavras-chave:** Estágio docente. Metodologias ativas. Relacionamento professor-estudante. Autonomia do estudante.

### Como citar este documento – ABNT

LEMOS, Ariane Barbosa. Estágio docente no ensino superior: relato de experiência no curso de Biblioteconomia da UFMG. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 9, e012203, 2019. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2019.12203>.

Recebido em: 28/03/2019  
Aprovado em: 03/05/2019  
Publicado em: 08/08/2019

<sup>1</sup> Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, Brasil.  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2050-3655>. E-mail: [prof.arianelemos@gmail.com](mailto:prof.arianelemos@gmail.com).

## ESTADIO DOCENTE EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR: RELATO DE EXPERIENCIA EN EL CURSO DE BIBLIOTECONOMÍA DE LA UFMG

### RESUMEN

Este relato describe una experiencia de práctica docente en la enseñanza superior. Tiene por objeto la vivencia del pasante-docente en la disciplina optativa "Información y Comunicación en Organizaciones" en el curso de graduación en Biblioteconomía de la Escuela de Ciencia de la Información de la Universidad Federal de Minas Gerais. El objetivo es reflexionar sobre la aplicación de metodologías activas de enseñanza-aprendizaje en la disciplina teórica, a partir del análisis de la percepción de los alumnos sobre los métodos y las técnicas pedagógicas desarrolladas por el pasante docente. Las discusiones conceptuales previstas en el plano de enseñanza de la disciplina contaron con el apoyo de actividades didácticas prácticas, aplicadas de forma intercalada con el contenido teórico. Para entenderse como tales actividades fueron recibidas por los alumnos, se realizó un estudio de caso. La recolección de datos consistió en la aplicación de un cuestionario con una cuestión estructurada y otra discursiva, además de la observación directa. Las respuestas fueron analizadas cuantitativamente, midiendo el grado de aprobación para cada metodología activa, y cualitativamente, evaluando la opinión de los respondedores sobre una técnica de preferencia. 17 de los 21 alumnos matriculados respondieron a las preguntas. El análisis de los datos indica la preferencia de los alumnos por actividades prácticas, auxiliándolos en la sistematización de conceptos y teorías. Las clases expositivas y dialogadas intercaladas con el uso de metodologías activas resaltan el compromiso e interés de los discentes en relación con el contenido del curso. Se notó, además, los significativos aspectos de autenticidad, aprecio por el estudiante y comprensión empática, evidenciados en comentarios de los entrevistados registrados espontáneamente en el formulario de respuestas.

**Palabras clave:** Estadio docente. Metodologías activas. Relación profesor-estudiante. Autonomía del estudiante.

## TEACHING INTERNSHIP IN HIGHER EDUCATION: AN EXPERIENCE REPORT IN THE LIBRARIANSHIP COURSE OF UFMG

### ABSTRACT

This report describes an experience of a teaching internship in higher education. The purpose of this paper is to tell the experience of the trainee-teacher in the elective course "Information and Communication in Organizations", offered in the undergraduate course in Librarianship of the School of Information Science of the Federal University of Minas Gerais. The objective is to reflect on the application of active teaching-learning methodologies in the theoretical discipline, based on the analysis of students' perceptions about the methods and pedagogical techniques developed by the trainee-teacher. The conceptual discussions foreseen in the teaching plan of the course were supported by practical didactic activities, applied in an interspersed way with the theoretical content. In order to understand how such activities were received by the students, a case study was carried out. The data collection consisted of the application of a questionnaire with a structured question and a discursive one, besides the direct observation. The responses were quantitatively analyzed, measuring the degree of approval for each active methodology, and qualitatively, evaluating the respondents' opinion on a preferred technique. 17 of the 21 enrolled students answered the questions. Data analysis indicates students' preference for practical activities, assisting them in systematizing concepts and theories. The expository and dialogic classes interspersed with the use of active methodologies highlight the students' engagement and interest in the taught content. Significant aspects of authenticity, student appreciation and empathic understanding were also noted through the respondents' comments spontaneously recorded in the responses form.

**Keywords:** Teaching internship. Active methodologies. Teacher-student relationship. Student autonomy.

## INTRODUÇÃO

O Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação (PPGCI) da Escola de Ciência da Informação (ECI) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) oferece semestralmente a disciplina optativa Estágio Docente aos pós-graduandos regularmente matriculados. A disciplina é obrigatória para os doutorandos bolsistas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Para os demais discentes, independentemente do nível do curso e do vínculo a outra agência de fomento, a matrícula é facultativa.

Embora não esteja no eixo central, a pesquisa realizada por Conceição e Nunes (2015) pode ser usada como parâmetro para justificar a ausência de obrigatoriedade do estágio docente entre os discentes de programas de pós-graduação *stricto sensu*. Segundo as autoras, esses programas são “o único espaço possível para a formação desses professores, ainda que de forma secundária, pois a [sua] ênfase continua sendo o desenvolvimento da competência na pesquisa científica, em detrimento da competência pedagógica” (CONCEIÇÃO; NUNES, 2015, p. 11).

No caso do PPGCI, o estágio docente é supervisionado pelo orientador do pós-graduando. Além disso, um docente indicado pelo Colegiado do Programa acompanha o desenvolvimento das atividades para a integralização dos créditos. De acordo com o Artigo 2 da Resolução nº 05/2013, que regulamenta a disciplina optativa Estágio Docente no PPGCI, são atividades previstas para o estagiário-docente:

I – ministrar aulas teóricas e práticas na graduação; II – orientar bolsistas de graduação em projetos de ensino; III – participar, sob orientação, da elaboração de textos didáticos, exercícios, provas ou avaliação parcial de conteúdos programáticos, teóricos e práticos; IV – participar da aplicação de métodos ou técnicas pedagógicas, seminários, estudos dirigidos e equivalentes (PPGCI, 2013, p. 1).

Considerando o exposto na Resolução do PPGCI, o objetivo deste relato de experiência é refletir sobre a aplicação de metodologias ativas de ensino-aprendizagem em uma disciplina teórica de estágio docente no ensino superior. Para tanto registra-se o percurso do estagiário-docente na elaboração e na aplicação de métodos e técnicas pedagógicas, conforme previsto na Resolução citada. Com o objetivo de registrar e analisar como tais metodologias ativas foram percebidas pelos alunos matriculados na disciplina, foi aplicado um questionário. Ao longo do primeiro semestre de 2018, foram desenvolvidos os seguintes métodos e técnicas pedagógicas: *quiz*, palestra, painel integrado, mensagem-chave, oficina de *design thinking*, debate temático, avaliação discursiva e seminário. O descritivo de cada uma dessas estratégias está registrado na seção Metodologia.

O referencial teórico deste relato se sustenta sobre duas principais temáticas: relacionamento interpessoal e metodologias ativas. Na seção sobre relacionamento interpessoal, são ressaltadas atitudes do estagiário-docente: a autenticidade, o apreço pelo estudante e a compreensão empática (ROGERS, 1986; GIL, 2005). Na seção sobre metodologias ativas, discute-se alternativas didáticas aplicadas estrategicamente para potencializar o aprendizado das temáticas previstas no plano de ensino da disciplina (MITRE *et al.*, 2008; PAIVA *et al.*, 2016).

O procedimento metodológico escolhido foi o estudo de caso, tendo em vista o foco específico na disciplina lecionada pelo docente-estagiário. Quanto aos objetivos, vale ressaltar que se trata de uma pesquisa descritiva e explicativa do fenômeno em questão: a experiência do estágio docente no ensino superior.

Na coleta de dados, aplicou-se um questionário semiestruturado com questões relativas às atividades desenvolvidas em sala. Na questão estruturada, o entrevistado deveria atribuir uma nota de 0 a 5, variando de “desaprovo totalmente” a “aprovo totalmente”, para cada uma das metodologias ativas desenvolvidas em sala de aula. Em outra questão, desta vez aberta, os respondentes deveriam indicar e justificar se haveria preferência por alguma das atividades listadas. Utilizou-se a técnica de análise estatística e de análise de conteúdo para apurar respostas quantitativa e qualitativamente, respectivamente.

### **RELACIONAMENTO INTERPESSOAL PROFESSOR-ALUNO**

As relações interpessoais estão na base do convívio em sociedade. Observar esse princípio na relação professor-aluno torna-se um ponto de referência para se alcançar sucesso no processo de ensino-aprendizagem. Gil (2005) é um dos autores que destaca a importância e a positividade da construção de boas relações interpessoais no ambiente de ensino. Essa premissa pode e deve ser observada nos diversos estágios de vida escolar e acadêmica de um indivíduo. Logo, no ensino superior, construir pontes entre professor e aluno é essencial.

Os métodos e as técnicas escolhidas e aplicadas no processo de ensino-aprendizagem dão indicativos de como será a construção dessa ponte, ou seja, como a interação professor-aluno será estabelecida. Direcionando esse raciocínio para um estudo de caso de estágio docente de pós-graduação<sup>2</sup>, objeto de análise deste relato de experiência, as metodologias de ensino selecionadas devem buscar a valorização da linguagem verbal – o conteúdo, baseado em conceitos e teorias atinentes à disciplina – e da linguagem não verbal – a forma de apresentação do programa da disciplina.

---

<sup>2</sup> Nessa modalidade de estágio docente, o pós-graduando de cursos de mestrado ou doutorado leciona para alunos de graduação. As atividades desenvolvidas ao longo da disciplina devem ser supervisionadas pelo orientador da pesquisa.

No que diz respeito à construção do relacionamento professor-aluno, duas perspectivas chamam a atenção nessa revisão de literatura. A primeira delas relaciona-se com a Psicologia Humanista de Carl Rogers (1986, p. 127) para quem a “facilitação da aprendizagem significativa repousa em certas qualidades de atitude que existem no relacionamento pessoal entre o facilitador e o estudante”. Considerando esse ponto de vista, três atitudes do professor são destacadas: a autenticidade, o apreço pelo estudante e a compreensão empática.

Sobre o aspecto da autenticidade, Gil (2005, p. 59) explica que “[...] quando o professor é autêntico e relaciona-se com o estudante sem lhe apresentar uma máscara ou fachada, passa a ter muito mais chance de ser eficiente”. Aplicando tal perspectiva ao estágio docente no ensino superior, a condição de estagiário por si só já endossaria a situação do professor em sala: o estagiário é, também, aluno. Ser um pós-graduando-professor é paradoxal, pois, ao mesmo tempo que se afirma estar em um processo de formação, torna-se necessário apresentar as credenciais de educador e assumir definitivamente esse papel.

A segunda atitude do professor apontada por Rogers (1986), o apreço aos estudantes, diz respeito ao entendimento e respeito à individualidade dos alunos. Trata-se da relativização da autoridade em sala de aula, aproximando o aluno da concepção do modo com o qual o conhecimento será construído. “Um professor desse tipo também pode aceitar a apatia ocasional do estudante, sua resistência na utilização de métodos reconhecidos como adequados, assim como os esforços disciplinados na consecução dos objetivos mais importantes” (GIL, 2005, p. 60). Por fim, a terceira atitude que favorece aprendizagem é a empatia: “Quando o professor tem a capacidade de compreender internamente as reações do estudante, tem uma consciência sensível da maneira pela qual o processo de educação e aprendizagem se apresenta ao estudante” (GIL, 2005, p. 60).

Além dessas três atitudes, o relacionamento professor-aluno também pode observar a perspectiva do construtivismo. “A aprendizagem é reconhecida como um processo de reestruturação de conceitos prévios, que sempre existem em cada indivíduo, e com base neles é que os novos conhecimentos são ancorados” (GIL, 2005, p. 63). Ainda segundo esse autor, o construtivismo privilegia processos mentais e habilidades cognitivas. “Enfoca o aprender a aprender, o que significa que o processo de aquisição é considerado mais importante do que o conteúdo em si” (GIL, 2005, p. 63).

Seguindo essa perspectiva, o professor assume uma posição de mediação, auxiliando os alunos na execução de tarefas. E, ao assumir esse papel, a abertura ao diálogo torna-se fundamental para que os debates e a proposição de ideias ocorram de forma espontânea e criativa. Na opinião de Gil (2005, p. 63),

O estudante precisa participar ativamente do próprio aprendizado, mediante a pesquisa, a experimentação, o trabalho em grupo, o estímulo ao desafio, o desenvolvimento do raciocínio e a busca constante do conhecimento. Isso porque sob a ótica construtivista os conhecimentos não são dados prontos, mas trabalhados e vivenciados pelo estudante, que precisa ser respeitado em seus direitos, podendo opinar e até mesmo contestar.

Therrien, Mamede e Loiola corroboram com esse ponto de vista que enaltece o posicionamento do professor como fomentador do processo de ensino-aprendizagem ao afirmarem que: “a inclusão do aluno no interior do processo de ensino-aprendizagem enquanto sujeito ativo depende, notadamente, da postura do docente frente a essas questões” (2004, p. 53).

O estágio docente no ensino superior também pode ser considerado um espaço de construção de conhecimento, a partir da abertura de acessos de interação com a proposição de debates entre os sujeitos inseridos no processo de ensino-aprendizagem. No ponto focal dessa relação professor-aluno estão as metodologias ativas, tema apresentado na seção a seguir.

### **METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

Tão importante quanto o conteúdo de uma disciplina é a forma com que ela é conduzida pelo professor. Assim, a definição das temáticas do plano da disciplina deve ser feita conjuntamente com a escolha de eficientes estratégias didáticas. Conforme aponta Zabalza (2004, p. 111), ensinar requer um “conhecimento consciente acerca da disciplina, acerca da maneira como os estudantes aprendem, acerca do modo como serão conduzidos os recursos de ensino a fim de que se ajustem melhor às condições em que será realizado o trabalho”.

Nessa perspectiva, acredita-se que o dinamismo ofertado pelas metodologias ativas de ensino-aprendizagem pode potencializar o entendimento de conceitos e teorias apresentados nas aulas expositivas.

As metodologias ativas utilizam a problematização como estratégia de ensino-aprendizagem, com o objetivo de alcançar e motivar o discente, pois diante do problema, ele se detém, examina, reflete, relaciona a sua história e passa a ressignificar suas descobertas. A problematização pode levá-lo ao contato com as informações e à produção do conhecimento, principalmente, com a finalidade de solucionar os impasses e promover o seu próprio desenvolvimento. Ao perceber que a nova aprendizagem é um instrumento necessário e significativo para ampliar suas possibilidades e caminhos, esse poderá exercitar a liberdade e a autonomia na realização de escolhas e na tomada de decisões (MITRE *et al.*, 2008, p. 2136).

Dessa forma, entende-se que as metodologias ativas garantem a operacionalização do conteúdo teórico. Nessa dinâmica, o estudante assume o protagonismo de seu aprendizado, pois a ele são disponibilizadas ferramentas que incentivam a autonomia, a problematização de questões e a identificação de soluções possíveis.

O estudante precisa assumir um papel cada vez mais ativo, descondicionando-se da atitude de mero receptor de conteúdos, buscando efetivamente conhecimentos relevantes aos problemas e aos objetivos da aprendizagem. Iniciativa criadora, curiosidade científica, espírito crítico-reflexivo, capacidade para autoavaliação, cooperação para o trabalho em equipe, senso de responsabilidade, ética e sensibilidade na assistência são características fundamentais a serem desenvolvidas em seu perfil (MITRE *et al.*, 2008, p. 2137).

Um estudo de revisão de literatura realizado por Paiva *et al.* (2016) identificou uma série de metodologias ativas no cenário educacional. Segundo os autores, entre as principais delas, podem ser citadas as seguintes: aprendizagem baseada em problemas; pedagogia da problematização; estudos de caso; grupos reflexivos e grupos interdisciplinares, grupos de tutoria e grupos de facilitação; exercícios em grupo; seminários; relato crítico de experiência; mesas-redondas; socialização; plenárias; exposições dialogadas; debates temáticos; leitura comentada; oficinas; apresentação de filmes; interpretações musicais; dramatizações; dinâmicas lúdico-pedagógicas; portfólio e avaliação oral.

Parte dessas metodologias está contemplada neste relato de experiência, a exemplo dos seminários, das oficinas, da leitura comentada e da socialização. Conforme será visto a seguir, em Metodologia, para o estágio docente no curso de Biblioteconomia da ECI/UFMG, foram escolhidas e aplicadas metodologias ativas. A proposta foi estimular o debate entre os alunos e a proposição de soluções para situações-problemas.

## **METODOLOGIA**

O foco deste relato é a experiência de estágio docente na disciplina “Informação e Comunicação em Organizações”, ministrada no curso de Biblioteconomia da Escola de Ciência da Informação da UFMG. Descreve a vivência do estagiário-docente em sala de aula e apresenta uma análise acerca das percepções dos alunos com relação às metodologias ativas então aplicadas. Portanto, quanto aos objetivos, trata-se de um relato descritivo de um fenômeno (TRIVIÑOS, 1987) e explicativo, porque se preocupa em identificar fatores vinculados à ocorrência do fenômeno estudado (GIL, 2007). O fenômeno em questão refere-se à própria experiência do estágio docente no ensino superior.

Desenvolveu-se um estudo de caso tendo como entidade definida a disciplina lecionada pelo docente-estagiário. Esse tipo de procedimento “pode decorrer de acordo com uma

perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes” (FONSECA, 2002, p. 33). Especificamente, tem-se o interesse em conhecer a opinião do grupo de alunos matriculados na disciplina citada.

No intuito de ilustrar a percepção dos alunos sobre as metodologias ativas aplicadas durante o estágio, os estudantes foram convidados a responder um questionário semiestruturado sobre as atividades propostas nas aulas. Mesmo ocorrendo a observação direta do estagiário-docente, o questionário pode ser considerado como o principal instrumento da coleta dos dados que estruturam este relato.

Os dados coletados foram obtidos entre os 17 dos 21 alunos matriculados na disciplina. Os demais 4 alunos não estavam presentes no momento de aplicação do questionário, ocorrida presencialmente no último dia de aulas. Assim, não foi possível realizar outra coleta de dados presencial e posterior.

O questionário foi composto por duas questões. A primeira delas, estruturada, consistiu na avaliação do aluno sobre cada uma das metodologias ativas trabalhadas na disciplina. Para cada técnica, o respondente deveria indicar um valor progressivo, variando de 0 (desaprovo totalmente) a 5 (aprovo totalmente). Na sequência, a pergunta aberta consistiu em saber a preferência individual entre as atividades desenvolvidas. Nesse caso, o respondente deveria eleger uma delas e justificar a sua resposta, de forma espontânea e discursiva. Vale destacar que não houve campo para o registro de qualquer informação pessoal que permitisse a identificação dos respondentes. O anonimato foi uma estratégia utilizada com a finalidade de estimular a adesão das participações e evitar qualquer tipo de constrangimento aos participantes.

Antes de apresentar as metodologias ativas aplicadas durante a realização do estágio docente, cabe apresentar a proposta da disciplina bem como os seus objetivos pedagógicos. A ementa assim definiu as diretrizes das aulas:

Apresentação e descrição de conceitos e processos relacionados aos termos informação e comunicação. Reflexão sobre os paradigmas da informação e da comunicação. Desdobramento e aplicação dos conceitos de informação e comunicação no ambiente organizacional. Apresentação da temática comunicação organizacional e sua interface com processos informacionais. Reflexão sobre o conceito de mediação, no que diz respeito à interdisciplinaridade entre as áreas de Informação e Comunicação (PLANO DE ENSINO, 2018).

Os objetivos pedagógicos buscaram: (a) oferecer referencial teórico e prático sobre a temática "Informação e Comunicação em Organizações"; (b) proporcionar reflexão crítica que balize e subsidie a atuação do profissional da informação no ambiente corporativo; e (c)

ampliar o entendimento da interdisciplinaridade da área da Ciência da Informação, sobretudo com as Ciências da Comunicação.

Para potencializar a socialização do conteúdo teórico da disciplina, o estagiário-docente trabalhou as seguintes metodologias ativas:

1. *Quiz*: jogo de perguntas e respostas sobre temáticas das aulas expositivas, com questões extraídas de provas de concursos públicos nas áreas de comunicação e/ou informação;
2. Palestra: apresentação do professor supervisor do estágio sobre tema específico do programa da disciplina, seguida de debate. A apresentação abordou a temática da gestão do conhecimento (origens e perspectivas);
3. Painel integrado: atividade em grupo realizada em dois momentos. Primeiro, tem-se a leitura de textos distintos, seguida por sistematização de conceitos; na sequência o grupo é desfeito e um novo grupo é formado, de modo que há um representante de cada texto/conceito para novo debate e sistematização de ideias. Ao fim da rodada, a totalidade dos integrantes deve registrar os conceitos-chave de cada um dos textos, dispensando a leitura individual de todos eles;
4. Mensagem-chave: atividade individual que consiste em identificar e formular uma mensagem-chave, subsidiada por argumentos e dados;
5. *Design thinking*: oficina na qual se tem acesso a um conjunto de métodos e processos para abordar problemas, com a aquisição e análise de informações e propostas de soluções. A pergunta desafio foi: “Como aumentar o número de usuários da biblioteca, criando uma comunidade?”;
6. Debate temático: leitura de texto sobre explosão informacional, seguida de debate entre os alunos sobre pontos conflituosos e/ou polêmicos defendidos pelo autor;
7. Avaliação discursiva individual: prova com consulta, relacionando texto acadêmico lido com antecedência e o mercado de trabalho do bibliotecário. Perguntou-se: “Considerando o papel e a importância atribuída à informação e ao conhecimento, no ambiente organizacional, aponte e descreva duas competências que o profissional da informação pode ter/desenvolver.” Como orientações, pediu-se que a resposta considerasse a relação entre processos comunicativos e processos informacionais. A incidência de respostas assertivas e/ou equivocadas foi comentada coletivamente em sala de aula, em uma espécie de revisão pós-avaliação;

8. Seminário: apresentação de estudos de casos com a identificação e análise de conceitos e teorias vistas na disciplina. Atividade em dupla ou trio com, no máximo, 20 minutos de apresentação, de acordo com um roteiro pré-estabelecido e debatido. Essa foi a atividade de fechamento da disciplina.

Ainda como parte desta seção dedicada ao percurso metodológico, esse descritivo das metodologias ativas aplicadas é seguido de relato de decisões tomadas pelo estagiário-docente durante o processo. Vale lembrar que essas metodologias ativas foram selecionadas pelo estagiário-docente para subsidiar a sistematização por parte dos alunos de conceitos e teorias que estão na base da disciplina teórica então ofertada.

### **Relato de experiência: decisões do estagiário-docente**

No estágio docente realizado, as atividades previstas na Resolução nº 05/2013 do PPGCI foram executadas, exceto o quesito relativo à orientação de bolsistas de graduação em projetos de ensino.

Embora o estagiário-docente não se enquadrasse ao perfil exigido para realizar o estágio obrigatório, desde a admissão e o ingresso no PPGCI, buscou a oportunidade de ministrar uma disciplina nos cursos de graduação da ECI. Isso porque as atividades proporcionadas pelo estágio são fundamentais para o aprimoramento didático e a formação do professor universitário. Após três tentativas frustradas, a aprovação da disciplina ocorreu no último semestre do doutoramento e, apesar dos conflitos temporais causados pela responsabilidade inerentes aos momentos finais de defesa da tese, as 60 horas de estágio foram cumpridas no fim do primeiro semestre de 2018. Coincidentemente as aulas do estágio foram concluídas em julho, mesmo mês no qual a defesa da tese de doutorado ocorrera.

A elaboração do plano de ensino da disciplina foi delineada por dois aspectos principais: a preocupação em se estabelecer boa e respeitosa relação professor-aluno e a atenção com a aplicação de metodologias ativas, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e interessante ao olhar do estudante. Todo o conteúdo foi elaborado exclusivamente pelo pós-graduando docente, também único responsável pela condução das aulas expositivas.

No primeiro dia de aula, ocorreram apresentações individuais e do plano de ensino, sendo estabelecidos os critérios para o cumprimento da disciplina. Apesar do que foi estabelecido previamente, ajustes foram negociados ao logo das aulas. A todo momento, os alunos foram consultados sobre preferências e disponibilidades, mas sem a perda do controle dos objetivos delineados para a disciplina. Um dos ajustes foi trazer para a sala de aula as principais leituras previstas no programa, tendo em vista a baixa adesão dos estudantes em

realizá-las extraclasse. Com essa estratégia, buscou-se relativizar a autoridade em sala de aula e estreitar a relação de interação professor-aluno (ROGERS, 1986).

Outras quatro estratégias colaboraram para a construção no relacionamento interpessoal entre o estagiário-docente e os estudantes: (a) a abertura de um canal de comunicação no qual as respostas fossem rápidas, sendo o *e-mail* o canal escolhido; (b) introdução de um quebra gelo, no primeiro dia de aula: dinâmica “anúncio”, na qual cada aluno elaborou um anúncio de si, ressaltando suas habilidades e competências individuais; (c) valorização do estudante, chamando-o sempre pelo nome, desde o primeiro dia de aula; e (d) comunicação de mão dupla, com *feedbacks* das atividades (professor-estudante) e da avaliação das aulas (estudante-professor).

A avaliação da disciplina foi realizada da seguinte forma: (a) atividades práticas em sala de aula (20 pontos): avaliou-se a capacidade de síntese dos alunos, a partir de leituras orientadas; (b) participação em debates e nas discussões (10 pontos): avaliou-se o envolvimento dos alunos com as temáticas e as propostas didáticas; (c) avaliação individual (30 pontos): verificou-se o nível de entendimento dos alunos com relação ao conteúdo das aulas expositivas; e (d) seminário final, com até 3 integrantes (40 pontos): avaliou-se capacidade dos alunos exemplificarem conceitos e práticas com a análise de um estudo de caso.

A relação das metodologias ativas aplicadas, seguida pelo descritivo de ações e decisões ao longo do estágio docente, fecha esta seção de Metodologia. Na sequência, serão apresentadas a análise e a discussão dos dados coletados.

### **APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Ao longo da disciplina “Informação e Comunicação em Organizações”, no curso de Biblioteconomia da ECI/UFMG, foram realizadas aulas expositivas e dialogadas intercaladas com a aplicação de metodologias ativas, conforme dito na seção anterior. As aulas foram apresentadas sobretudo com o auxílio do *PowerPoint* e, eventualmente, contaram com a exibição de vídeos ilustrativos.

Apesar de as aulas terem sido bastante dialogadas e contarem com espaço para *feedbacks*, o interesse por realizar este relato de experiência exigiu que fosse utilizado algum tipo de instrumento para a coleta de dados. Por se tratar de um estudo de caso, optou-se por um questionário que pudesse captar a opinião dos alunos sobre a didática do estagiário-docente sobre o uso de metodologias ativas.

Os dados no Gráfico 1 indicam que os alunos aprovaram as iniciativas desenvolvidas em sala de aula.

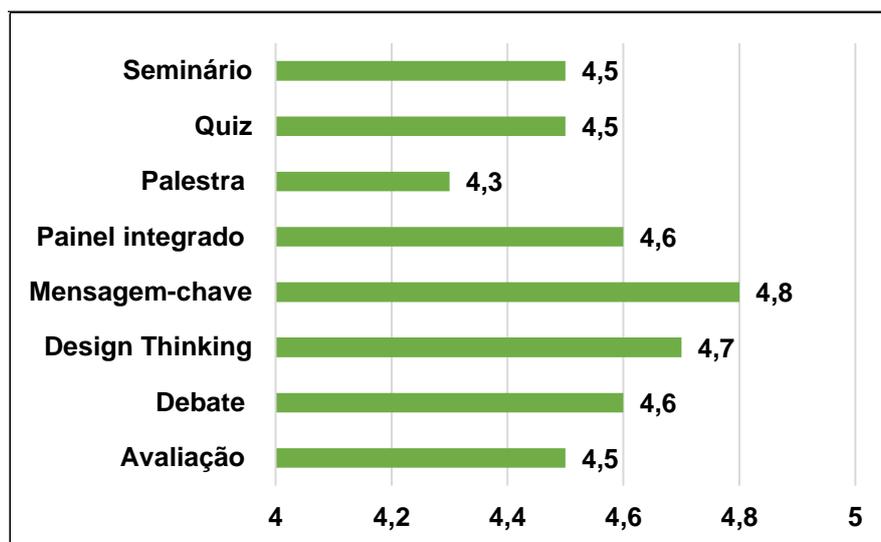


Gráfico 1 – Avaliação discente das metodologias ativas aplicadas  
Fonte: dados da pesquisa, 2018.

Em uma escala de 0 a 5, a nota média de aprovação das atividades foi de 4,5. Considerando essa média, pode-se inferir que as metodologias ativas adotadas cumpriram o papel de operacionalizar o conteúdo teórico, permitindo aos alunos sistematizarem conceitos e teorias (MITRE *et al.*, 2008).

A metodologia ativa mais bem avaliada foi a de “mensagem-chave” (nota 4,8), seguida pela oficina de “*design thinking*” (4,7). Em contraponto, a atividade que registrou o menor índice de aprovação foi a “palestra”, com a pontuação 4,3. Por se tratar de uma questão fechada, não foram observadas justificativas.

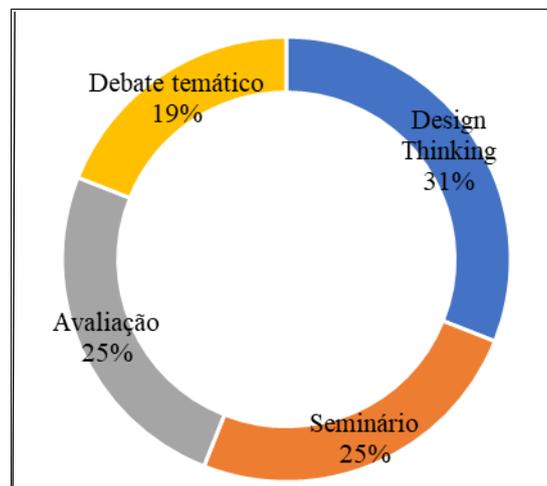
Apesar de ser uma questão sem espaço para comentários e argumentos, os números aferidos permitem algumas análises. A principal delas está relacionada à percepção positiva por parte dos alunos respondentes. Os resultados demonstram que as técnicas implementadas foram positivas para o incentivo da autonomia do estudante. Em especial, destacam-se as atividades “mensagem-chave” e “*design thinking*”, que propõem a resolução de situações-problemas, nas quais os alunos deveriam indicar e propor soluções. Na primeira delas individualmente; na segunda, de forma coletiva.

Além disso, nota-se que a adesão dos alunos a essas atividades e a boa avaliação feita por eles indicam a sua aprovação em relação às propostas de experimentação, à atuação em equipe, ao estímulo e à curiosidade para o desafio, ao desenvolvimento de raciocínio e à construção de conhecimento. Essa percepção evidencia o protagonismo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem (GIL, 2005; MITRE *et al.*, 2008).

Na segunda parte das respostas coletadas, embora a atividade de “mensagem-chave” tenha sido mais bem avaliada, na questão anterior, essa prática não foi escolhida como a preferida

entre os respondentes quando perguntados “Há preferência por alguma das atividades listadas? Por quê?”.

Por meio da análise do conteúdo das respostas discursivas, o Gráfico 2 sistematiza os dados resultantes dessa pergunta.



**Gráfico 2** – Metodologia ativa de preferência dos discentes  
Fonte: dados da pesquisa, 2018.

Conforme visto, 31% dos respondentes elegeram a prática de “*design thinking*” como a mais interessante. Na segunda posição, aparecem “seminário” e “avaliação”, ambas com 25% da preferência. O “debate temático” registrou 19% da preferência; enquanto as demais práticas não pontuaram.

A transcrição de parte das justificativas ilustra como os respondentes receberam as atividades escolhidas. Com relação à oficina, os estudantes enfatizaram o fato de ser bastante “dinâmica”, “diferente” e “divertida”, além de “ser possível utilizá-la em qualquer situação” (RESPONDENTE A). Já sobre o debate temático, o Respondente B afirmou: “É uma oportunidade compartilhar experiência orientada para o conteúdo da disciplina. São momentos raros durante o curso e que são bastante construtivos.”

Com relação ao seminário final, o Respondente C assim justificou sua preferência: “Propôs-se a abordagem de todo o conteúdo contemplado pela disciplina de maneira que os alunos tiveram a oportunidade de expor suas ideias e visão acerca daquilo que aprenderam.” Esse ponto de vista foi corroborado pelo Respondente D: “Se mostrou (seminário final) um forte meio de fixação do conteúdo. A sua aplicação contemplou o conteúdo ministrado durante as aulas de forma que não sobrecarregou os alunos de tarefas.”

A avaliação com uma questão discursiva também foi bem vista pelos estudantes. “Gostei da ideia de uma avaliação aberta, com orientação que esclarece e foca o tema que será

avaliado. Isso transforma a prova de uma atividade somente avaliativa para uma atividade didática-avaliativa, mantendo o aspecto responsável de uma prova, porém capitalizando em cima disso” ponderou o Respondente E. Vale destacar que, segundo os alunos, foi inédita a iniciativa de revisar coletivamente as respostas da avaliação. “Os outros professores só entregam e pronto!” concluiu o Respondente E.

Embora não tenha sido solicitado, os estudantes registraram depoimentos espontâneos sobre o relacionamento professor-aluno. A seguir estão os comentários: “Parabéns, a aula foi muito proveitosa e muito didática. Os conteúdos foram explicados com calma e de maneira clara.” Também houve as seguintes declarações: “Você brilhou. Continue na docência. Os alunos agradecem. Boa sorte” (RESPONDENTE F); “Foi um prazer ter aula com você e te conhecer também. Muito sucesso” (RESPONDENTE G). Tais comentários revelam o reconhecimento às atitudes de autenticidade, apreço pelo estudante e compreensão empática do estagiário-docente (ROGERS, 1986).

Especificamente sobre a compreensão empática, vale ressaltar que essa atitude foi vivenciada em sala em situações distintas: mãe que frequentou aula com filha pequena, devido à greve de professores do ensino infantil; aluna cuja irmã falecera, na véspera de apresentação do seminário final; aluno com dificuldade de socialização com os demais colegas e sem parcerias para desenvolver as atividades coletivas; e desentendimentos entre estudantes, gerando divisão do grupo então formado. Sem a atitude da empatia, atender respeitosamente a cada uma dessas demandas seria algo inviável.

Os dados indicam que foi estabelecido um positivo relacionamento interpessoal entre professor-aluno, por meio das atitudes de autenticidade, apreço pelo estudante e compreensão empática (ROGERS, 1986; GIL, 2005). Além disso, a partir da avaliação dos alunos, pode se afirmar que as metodologias ativas escolhidas auxiliaram no processo de aprendizado das temáticas previstas no plano de ensino da disciplina (MITRE *et al.*, 2008; PAIVA *et al.*, 2016).

Vale mencionar que não houve registros de qualquer tipo de situação de desgaste entre os envolvidos. Cabe reiterar, ainda, a ocorrência de apenas uma reprovação entre os 21 alunos matriculados na disciplina. Ele foi reprovado por falta, uma vez que deixou de frequentar as aulas, alegando motivo de doença na família. O aluno não respondeu aos contatos feitos pelo estagiário-docente.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste relato de experiência buscou-se descrever o caminho percorrido para o desenvolvimento de um estágio docente no ensino superior. Relata a vivência do estagiário-docente frente à concepção de uma disciplina teórica e a elaboração e aplicação de

metodologias ativas, objetivando a fixação de conteúdo e garantindo a construção de conhecimento por parte do aluno.

A realização do estágio revelou pontos essenciais para a formação do professor universitário, no que diz respeito à formação de habilidades, bem como reiterou aspectos fundamentais para a constituição da didática de ensino. As atitudes de autenticidade, apreço pelo estudante e compreensão empática do professor revelaram-se indispensáveis no estabelecimento de um relacionamento proveitoso e respeitoso entre estagiário-docente e alunos da disciplina.

Os dados revelam que os alunos aprovaram as atividades desenvolvidas, indicando práticas de preferência. Além disso, comentários espontâneos indicam percepção discente positiva sobre o relacionamento interpessoal construído pelo professor-estagiário.

Importante ressaltar que a aplicação de metodologias ativas foi uma estratégia didática bem vista pelos alunos, que demonstraram estar desejosos por propostas inovadoras e que vão além das aulas expositivas e das atividades extraclasse. Os altos índices apresentados na análise dos dados ressaltam a percepção positiva dos alunos em relação ao trabalho do estagiário-docente.

A experiência como estagiário-docente e a observação participante permitem outras inferências. Uma delas refere-se à relevância de realizar o estágio docente para a própria formação profissional do estagiário. A todo momento, houve o contato direto com atribuições docentes, como a elaboração do plano de ensino, o levantamento bibliográfico, a preparação de aulas expositivas, a construção de atividades práticas, a elaboração de avaliação discursiva, entre outras atividades. O estágio docente representou uma experiência valiosa para se refletir a aplicação de metodologia ativas, pois, ao longo das aulas, vivenciaram-se dinâmicas com os alunos que trabalharam teorias e conceitos de forma reflexiva e colaborativa.

Com relação aos pontos de atenção dessa experiência, dois em especial são citados. O primeiro deles vincula-se à atitude dos alunos, que no início do curso apresentaram certo desinteresse com a disciplina. A postura de alguns estudantes demonstra que Estágio Docente chega a ser vista como uma disciplina “fácil”, que dispensa esforço de aprendizagem. As disciplinas optativas parecem ser “menores” e “menos importantes” se comparadas às obrigatórias. Vale reiterar que essa inferência baseia-se em percepções pessoais do pós-graduando docente. Tais comentários foram feitos por alunos, durante a rodada de apresentação, no primeiro dia de aula.

Além disso, destaca-se a ausência de encontros com os demais pós-graduandos estagiários para se promover a socialização de experiências em sala de aula. Acredita-se que, ao longo

do estágio, poderia haver encontros para a troca de informações entre todos os pós-graduandos matriculados na disciplina Estágio Docente, com a mediação do professor supervisor da disciplina optativa do PPGCI. Certamente, compartilhar situações vivenciadas com e pelos demais colegas de pós-graduação seria valioso para a construção de conhecimento didático e a ressignificação dos desafios da docência no ensino superior.

O curso de pós-graduação é decisivo para a construção e a consolidação de conhecimento vinculado a sua respectiva área de estudo. No entanto, neste relato de experiência pode-se afirmar que não foram desenvolvidas ações objetivas para uma sólida formação docente. Espera-se que este relato de experiência possa contribuir para o estabelecimento de um novo olhar dos docentes e discentes dos programas de pós-graduação sobre a riqueza de aprendizado concentrada na realização de estágio docente no ensino superior.

## REFERÊNCIAS

- CONCEIÇÃO, Juliana; NUNES, Célia Maria. Saberes docentes e professores iniciantes: dialogando sobre a formação de professores para o ensino superior. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 9-36, abr. 2015. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2015.1970>.
- FONSECA, João José. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- GIL, Antonio Carlos. *Metodologia do Ensino Superior*. São Paulo: Atlas. 2005.
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- MITRE, Sandra Minardi *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 13, p. 2133-2144, 2008. Supl. 2. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232008000900018>.
- PAIVA, Marlla Rúbya *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. *SANARE*, Sobral, v. 15, n. 2, p. 145-153, jun./dez. 2016.
- PPGCI. Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da UFMG. *Resolução nº 5. Estágio Docente*. 2013. 2 p.
- ROGERS, Carl. *Liberdade de aprender em nossa década*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- THERRIEN, Jacques; MAMEDE, Maíra; LOIOLA, Francisco. Gestão moral da matéria e autonomia do trabalho docente. In: ROMANOWSKI, Joana; MARTINS, Pura; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério (org.). *Conhecimento local e conhecimento universal: a aula, aulas nas ciências naturais e exatas, aulas nas letras e artes*. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 43-56.

TRIVIÑOS, Augusto. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

ZABALZA, Miguel. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

**Ariane Barbosa Lemos (UFMG)**

Bacharel em Jornalismo (UNI-BH). Especialista em Gestão Estratégica da Informação (ECI/UFMG). Mestre e doutora em Ciência da Informação (ECI/UFMG). Professora designada nos cursos de Jornalismo e Publicidade e Propaganda da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade Frutal. Pesquisadora sobre as temáticas de comunicação organizacional e gestão da informação e do conhecimento.  
prof.arianeleemos@gmail.com