

## O PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA À DOCÊNCIA EM ENGENHARIA E OS FUTUROS ENGENHEIROS PROFESSORES

**Fernanda Cristina Barbosa Pereira Queiroz** – fernandacbpereira@gmail.com  
Doutora em Engenharia, Professora do Programa de pós-graduação em engenharia de produção da Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Av. Universitária, s/n, Natal, Rio Grande do Norte

**Jamerson Viegas Queiroz** – viegasqueiroz@gmail.com  
Doutora em Engenharia, Professora do Programa de pós-graduação em engenharia de produção da Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Av. Universitária, s/n, Natal, Rio Grande do Norte

**Flávia Aparecida Barbosa Pereira** – flaviapereirab@gmail.com  
Mestre em engenharia de produção da Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Av. Universitária, s/n, Natal, Rio Grande do Norte

**Resumo:** *O presente artigo tem como objetivo identificar se o curso de iniciação docência da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) contribui para a formação do professor engenheiro. Buscou-se ainda, identificar, junto aos alunos que estão iniciado a docência na engenharia, as principais metodologias de ensino e aprendizagem que os professores responsáveis pelas disciplinas utilizam; identificar os instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes e como a atuação de pós-graduandos, como estagiários de docência, contribui para melhorar a graduação. A fundamentação teórica foi pautada em debater a formação do professor para o ensino superior, tendo como foco as competências para a docência na engenharia e o estágio de docência. No tocante aos aspectos metodológicos, trata-se de uma pesquisa descritiva, de abordagem quanti-qualitativa, tendo como público-alvo alunos matriculados nos programas de pós-graduação em Engenharia da UFRN e que realizaram o estágio de docência e fizeram o curso de iniciação a docência em 2012. Os resultados encontrados evidenciam que a experiência como estagiário de docência contribui para desenvolver algumas habilidades e competências nos pós-graduandos para atuarem como docente nos cursos de Engenharia, verificou-se ainda que as aulas nos cursos de Engenharia da UFRN, onde os pós-graduandos realizaram o estágio de docência, são expositivas (68%). A avaliação individual e sem consultas é o instrumento de avaliação mais utilizado (70%). Ressalta-se ainda que 89% dos docentes utilizam para apoio às aulas o sistema acadêmico e 82% dos docentes solicitaram auxílio do pós-graduando para disponibilizarem os dados em mídias sociais como o facebook e twiter.*

**Palavras-chave:** *Docência, Engenharia, Pós-Graduação*

## 1. INTRODUÇÃO

Há um debate constante nas escolas de engenharia no Brasil sobre a formação do professor engenheiro, conforme relatam Bazzo, Pereira, Linsingen (2000); Matos e Rudolf (2006); Reis (2008), Casarim (2012) e Pinto e Oliveira (2012).

Masseto (1998) relata que o modelo francês de ensino superior implantado no Brasil em 1808, privilegiou o domínio de conhecimentos e experiências profissionais como únicos requisitos para a docência nos cursos superiores. Nos anos 50, do século passado, a ideia de construção de uma nação desenvolvida e independente era palavra de ordem, e o Governo Federal, com a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), investiu na formação de mestres e doutores que contribuíssem com a melhoria da qualidade das Universidades brasileiras. Com o sancionamento da Lei 9.394 pelo Presidente da República, Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, e atualmente com a edição da Medida Provisória 614/2013, foi reforçada a necessidade de pós-graduados para exercerem atividades docentes no ensino superior brasileiros.

Assim, a busca por profissionais com elevada titulação e, em alguns casos, experiência profissional faz com que as competências relacionadas as dimensões pedagógicas e políticas não sejam prioridades ao se contratar ou avaliar um docente. Verifica-se no Brasil uma falácia de que a pós-graduação, ao formar mestres e doutores com qualidade, irá formar professores com competência e habilidade para lecionar em cursos superiores.

Especificamente nos cursos de Engenharia, os professores na maioria das vezes, iniciam suas atividades docentes ao terminarem a pós-graduação e não foram capacitados na dimensão pedagógica. Nas seleções para contratação de professores, privilegia-se o currículo e as competências técnicas, ao passo que a capacidade de mediar, estimular o aluno a aprender, relacionar-se com a sociedade em muitos casos não são considerados.

Diante do exposto, a questão de pesquisa que norteou o presente artigo foi “como o curso de assistência a docência para alunos da pós-graduação contribui para a formação do professor engenheiro?” O objetivo principal do artigo foi identificar se o curso de iniciação docência da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) contribui para a formação do professor engenheiro. Buscou-se ainda, identificar, junto aos alunos que estão iniciando a docência na engenharia, as principais metodologias de ensino e aprendizagem que os professores responsáveis pelas disciplinas utilizam; identificar os instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes e como a atuação de pós-graduando, como estagiários de docência, contribuir para melhorar a graduação.

O presente artigo é organizado da seguinte forma, além desta seção de caráter introdutório, a seção 2 estabelece um debate sobre a formação do professor para o ensino superior, tendo como foco as competências para a docência na engenharia e o estágio docência. A seção 3 apresenta os aspectos metodológicos e os resultados encontrados em seis categorias, apontando que trata-se de uma pesquisa descritiva, de abordagem quanti-qualitativa, tendo como público-alvo alunos matriculados nos programas de pós-graduação em Engenharia da UFRN e que realizaram o estágio de docência e fizeram o curso de iniciação a docência em 2012. A seção 4 apresenta as considerações finais do trabalho e por último é apresentado as referências citadas no artigo.

## 2. A FORMACAO DO PROFESSOR PARA O ENSINO SUPERIOR

A LDB dispõe sobre os aspectos do sistema educacional brasileiros, dos princípios gerais da educação escolar, das finalidades, recursos financeiros, formação e diretrizes para a carreira dos profissionais do setor.

De acordo com o art. 13 da LDB, cabe aos docentes participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir plano de trabalho segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Tem-se portanto que ser professor é algo bem amplo e complexo e vai além da transmissão de conhecimentos na sala de aula. O docente, mais do ensinar, deve-se preocupar com a aprendizagem dos estudantes e ser ativo na elaboração da proposta pedagógica, compreendendo a escola como uma instituição aberta.

Conforme o art. 66 da LDB, a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de Mestrado e Doutorado e de acordo com o que estabelece a Medida Provisória 614/2013, que corrigiu alguns artigos da Lei 2.772/2012, o ingresso na carreira docente nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) se dá com a titulação de doutorado, e em casos, específicos de mestrado.

Conforme Pachane (2005), a pós-graduação tende a priorizar em suas atividades a condução de pesquisas, tornando-se responsável por reproduzir e perpetuar a crença de que para ser professor basta conhecer a fundo determinado conteúdo ou, na educação superior, ser um bom pesquisador.

Tem-se portanto, que, em muitos casos, os alunos não foram capacitados para exercerem a atividade de docência ao realizarem seus estudos em um programa de pós-graduação. Verifica-se portanto, em muitos cursos, sobretudo aqueles mais técnicos como os de Engenharia, o despreparo dos pós-graduandos para a atividade da docência universitária e total desconhecimento dos processos de ensino e aprendizagem.

### 2.1. Competências para a Docência na Engenharia

Tradicionalmente, nos cursos de Engenharia do Brasil, os professores eram profissionais com experiência na profissão, que foram convidados a participar da academia em função do status que tinha no mercado. Com o passar dos anos, em função de exigências legais, o professor de ensino superior brasileiro é o profissional com elevada titulação, que dedicou anos de estudo à pós-graduação e a publicação de artigos em periódicos científicos qualificados.

Estes profissionais qualificados não foram capacitados para serem professores e sim pesquisadores, mas a sociedade imagina que pesquisar e ensinar é a mesma coisa. Até mesmo os pesquisadores acreditam que possuem a competência pedagógica para ensinar, pois foram capazes de aprender e desenvolver ciência e inovação.

O pensamento tradicional entre os professores das escolas de Engenharia é que o bom professor é aquele que ensina o conteúdo da disciplina aos alunos, de forma completa e abrangente. Nos dias, atuais, o pensamento que prevalece entre os alunos é que o bom professor é aquele que faz com que seus alunos aprendam os aspectos do conteúdo da disciplina mais adequados à sua formação e às suas possibilidades do momento.

(...) hoje se tem uma carreira docente na qual os profissionais são experientes ou detentores de elevada titulação acadêmica, o que lhes confere qualificação técnica para o exercício da profissão de engenheiro ou para trabalhar em institutos de pesquisa, mas que não se mostra suficiente para o exercício da docência propriamente dita. (PINTO, D, P; OLIVEIRA, V. F. 2012, p. 2)

Até recentemente, o maior centro de pesquisa, produção e divulgação de conhecimento era a própria universidade, hoje, com as mudanças tecnológicas os alunos tem acesso a dados e informações de forma instantânea. Os alunos atualmente matriculados nos cursos superior, em sua maioria, nasceram em uma era onde é comum o uso de tecnologias da informação e comunicação.

Existe uma lacuna entre o que o professor acredita ser uma boa aula e aquilo que o aluno espera. “(...) o estudante de hoje nota rapidamente quando está recebendo assuntos copiados de material ultrapassado, informações reproduzidas que não vão agregar nenhum valor à sua educação profissional” (CASTANHEIRA E CERONI, p. 118, 2008)

Bazzo, Pereira, Linsingen (2000 p.23), consideram a formação específica para a docência como questão fundamental para a melhoria da qualidade do ensino de engenharia, visando à superação de um modelo tradicionalista e conservador de ensino.

De acordo com Maseto (2003), para atuar no ensino superior, o professor precisa dominar três competências essenciais: específica, pedagógica e política. A competência específica é adquirida com os conhecimentos fundamentais da área, com a experiência profissional e desenvolvimento de atividades com o setor produtivo, com a educação continuada, participando de cursos, congressos e palestras.

Pela competência pedagógica, compreende-se o profissionalismo na docência, no qual o docente deve dominar quatro eixos: o processo de ensino-aprendizagem, o professor como conceptor e gestor do currículo, a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo, e a teoria e prática básica da tecnologia educacional.

A competência política compreende a visão de mundo do professor que, ao entrar na sala de aula para ensinar um conteúdo, é um cidadão, alguém comprometido com uma sociedade e com o que se passa na universidade e fora dela.

Já Anastasiou e Alves (2003) indicam quatro competências que o professor deve ter: competência pessoal (aprender a ser); competência relacional (aprender a conviver); competência produtiva (aprender a fazer); competência cognitiva (aprender a conhecer)

O professor passou de transmissor de conhecimentos para mediador da aprendizagem. “Atualmente, as estratégias em sala de aula estão relacionadas a uma situação de ensino da qual necessariamente decorre a aprendizagem. O professor passa a ser o moderador das atividades, orientando, provocando, refletindo, e não somente expondo suas ideias” (CASTANHEIRA E CERONI, p. 122, 2008)

“Entretanto, não são poucos os que ainda acreditam que ser professor é apenas “transmitir conhecimentos”, “passar determinados conteúdos” que devem ser

“armazenados” pelos alunos. Isso nos remete à crítica contundente de Edgar Morin que, recorrendo a Montaigne, afirma que “mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia” (RIOS, 2009, pg 15)

## 2.2. Estágio de Docência

Em 1999, o estágio de docência se tornou obrigatório para os bolsistas de demanda social da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência e a qualificação do ensino de graduação. Essa atividade foi descrita na Resolução 065/99, alterada pela Resolução 013/00 da CAPES.

A normatização da atividade de estágio de docência está contida na Portaria nº. 76, de 14 de abril de 2010, que revoga a Portaria nº. 52, de 26 setembro de 2002 da CAPES. De acordo a referida portaria, o programa de demanda social tem por objetivo a formação de recursos humanos de alto nível. O estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social. O tempo mínimo previsto para a realização do estágio de docência é de um semestre para o bolsista do mestrado e de dois semestres para o bolsista de doutorado.

Na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, de acordo com a resolução nº 063/2010-CONSEPE, da UFRN, os objetivos do Programa de Assistência à Docência (PAD) são:

- I – contribuir na formação para a docência de alunos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado por meio de atividades acadêmicas na Graduação;
- II – contribuir para a melhoria da qualidade de ensino nos Cursos de Graduação;
- III – contribuir para a articulação entre Graduação e Pós-Graduação.

Antes de realizarem o estágio de docência, os alunos da pós-graduação da UFRN frequentam um curso de 45 horas. O curso de iniciação a docência é uma iniciativa da Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PPG) e é ofertado no primeiro e segundo semestre de cada ano. O objetivo principal do curso é desencadear uma reflexão crítica acerca da docência, do processo ensino-aprendizagem e da formação do professor no ensino superior brasileiro, considerando o trinômio ensino, pesquisa e extensão na integração da pós-graduação com a graduação (UFRN, 2013).

A seguir, serão informados a metodologia para a realização da pesquisa e os resultados encontrados.

## 3. METODOLOGIA E RESULTADOS ENCONTRADOS

Trata-se de uma pesquisa descritiva, de abordagem quali-quantitativa, tendo como público-alvo alunos matriculados nos programas de pós-graduação em Engenharia da UFRN e que realizaram o estágio de docência e fizeram o curso de iniciação a docência em 2012.

Em 2012, 54 alunos realizaram o curso de iniciação a docência, sendo 16 no primeiro semestre e 38 alunos no segundo semestre. Utilizou-se para a coleta de dados um questionário semiestruturado que foi preenchido pelos alunos ao final do estágio de docência. Responderam ao questionário 35 alunos, sendo 22 do sexo masculino e 13 do sexo feminino. A idade média dos respondentes é de 25 anos. Os pós-graduandos que responderam a pesquisa estavam matriculados em programas de Engenharia de Produção (43%), Engenharia Mecânica (34%), Engenharia Química (11%) e Engenharia Elétrica (11%), conforme quadro abaixo

Quadro 1 – Perfil dos respondentes

Cursos de Pós-graduação	Alunos		%
	Masculino	Feminino	
Engenharia Mecânica	9	3	34%
Engenharia Química	3	1	11%
Engenharia Elétrica	3	1	11%
Engenharia de Produção	7	8	43%
Total	22	13	100%

Fonte: Dados coletados pelos pesquisadores

Os resultados serão apresentados analisando-se as seguintes categorias: i) Principais estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas pelos docentes nas disciplinas onde os pós-graduandos realizaram o estágio de docência, ii) Principais procedimentos de avaliação utilizados, iii) Utilização de algum recurso de educação tecnológica, iv) Contribuição do estágio para a formação do professor engenheiro, v) Contribuição do estágio para melhoria da graduação e vi) Relacionamento do Bolsista com o docente da disciplina.

- A) Principais estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas pelos docentes nas disciplinas onde os pós-graduandos realizaram o estágio de docência

De um modo geral, as aulas nos cursos de Engenharia da UFRN, onde os pós-graduandos realizaram o estágio de docência, são expositivas (68%). São também utilizadas estratégias como a Experimentação (11%), resolução de exercícios (9%), estudos de caso (7%) e outros (5%) como debate com a sala toda, palestras e visitas Técnicas.

“Os professores mais velhos continuam utilizando as estratégias de ensino da época que fizeram faculdade” Pós-graduando de Eng. Química

“Eu percebi que os alunos não prestam atenção nas aulas expositivas” Pós-graduando de Eng. De Produção

“Os alunos adoram as visitas técnicas e não valorizam a palestra. Se tem visita eles querem ir, mas se sabem que na aula vai ter um palestrante, eles preferem faltar”. Pós-graduando de Eng. De Produção

“Os professores efetivos e os substitutos ao serem contratados deveriam realizar um curso de iniciação a docência” Pós-graduando de Eng. Elétrica

“Muitos alunos ficaram a aula toda na internet, consultando o smartphone, e não prestaram atenção nas aulas” Pós-graduando de Eng. De Produção

- B) Principais procedimentos de avaliação utilizados

A avaliação individual e sem consultas é o instrumento de avaliação mais utilizado (70%), seguido da elaboração de artigos científicos (15%), seminários (10%) e resolução de listas de exercícios (5%).

De um modo geral, 90% dos professores não utilizam o resultado da avaliação para rever o conteúdo a ser ministrado e 70% não divulgam o padrão de resposta esperado.

“O professor não utiliza o resultado da avaliação para nada, apenas pediu para eu disponibilizar o gabarito para os alunos” Pós-graduando de Eng. Mecânica

“As avaliações são elaboradas e não tem um padrão de resposta esperada, ou seja, os professores pediam para a gente corrigir as provas e não tinha pensado nas possíveis respostas e algumas vezes a questão estava mal formulada” Pós-graduando de Eng. Mecânica

- C) Utilização de algum recurso de educação tecnológica

89% dos docentes utilizam para apoio às aulas o sistema acadêmico da Universidade para disponibilização de materiais e informações, sendo que 82% dos docentes solicitaram auxílio do pós-graduando para disponibilizarem informações no sistema acadêmico e também em mídias sociais como o *facebook* e *twitter*.

Todos os quatro pós-graduandos que atuaram em disciplinas em laboratórios auxiliaram o docente na preparação do conteúdo e nas demonstrações práticas em sala de aula. Dois pós-graduandos introduziram nas disciplinas softwares que os docentes ainda não utilizavam.

- D) Contribuição do estágio para a formação do professor engenheiro

Os alunos avaliaram positivamente o curso e o estágio de docência (92%). Na visão dos pós-graduandos em Engenharia, a experiência contribuiu para desenvolver algumas habilidades e competências para atuar como docente, sendo que as respostas foram múltiplas e portanto, tais como técnicas de ensino e aprendizagem (74%), planejamento das aulas (51%), a linguagem corporal (29% ), forma de se comunicar (29% ), conhecimento de procedimentos para elaboração de avaliação (26%), diminuiu o medo de se expor em público (14% ), habilidade para tomar decisões (11%) e improviso (6%).

“Está em sala de aula como aluno é ter uma visão unilateral do que realmente acontece em sala. Ter a oportunidade de vivenciar o outro lado, o do docente, com o auxílio de um tutor, nos faz repensar o valor e o significado da profissão” Pós-graduando de Eng. De Produção

“O curso contribuiu para eu incentivar mais ainda o professor. Não imaginava que ser professor também inclui a motivação dos alunos, a preocupação com o diálogo e com a inclusão” Pós-graduando de Eng. Elétrica

- E) Contribuição do estágio para melhoria da graduação

O estágio possibilitou que os alunos de graduação tivessem um suporte extra para tirar dúvidas (60%), contribuiu para despertar no aluno de graduação o interesse em cursar a pós-graduação (30%), motivou os professores a adotarem estratégias de ensino aprendizagem novas (18%).

“Diante da proximidade das idades (minha e dos alunos) e da minha recém saída da graduação, eu tinha uma linguagem melhor e acabava favorecendo a comunicação com os alunos” Pós-graduando de Eng. Mecânica

“Praticamente eu acompanhei o professor em todas as aulas e aprendi muito com a metodologia dele” Pós-graduando de Eng. Elétrica

- F) Relacionamento do Bolsista com o docente da disciplina

Os bolsistas avaliaram de modo muito satisfatório o docente da disciplina. 92% dos respondentes informaram que o professor foi bem receptivo e possibilitou que o pós-graduando auxiliasse no andamento da disciplina.

Apenas 1, dos 35 respondentes, teve conflito com o docente da disciplina, pois o professor não permitiu que o pós-graduando tivesse contato com os alunos e o mesmo realizou apenas atividade de planejamento das aulas e correção das avaliações.

#### 4. CONSIDERACOES FINAIS

Apesar de o setor de ensino superior ter experimentado um crescimento elevado, na década de 90, conduzido principalmente pelas Instituições de Ensino Superior privadas, e mais recentemente as universidades públicas com o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, existe um forte descompasso entre a formação do professor engenheiro.

Com relação aos objetivos propostos pelo trabalho é factível afirmar que foram cumpridos, na medida em que foi desenvolvido e aplicado um instrumento que possibilitou identificar as contribuições do curso de iniciação docência da UFRN na formação do professor engenheiro. Cabe apontar que o trabalho identificou as principais metodologias de ensino e aprendizagem que os professores responsáveis pelas disciplinas utilizam, assim como os instrumentos de avaliação utilizadas pelos docentes.

O método mostrou-se capaz de auxiliar nas respostas dos objetivos propostos, além responder ao problema de pesquisa, na medida em que identificou como o curso de assistência a docência para alunos da pós-graduação contribui para a formação do professor engenheiro.

Os resultados obtidos na pesquisas foram alocados em seis grandes grupos: O primeiro sobre as principais estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas pelos docentes, apontou que 68% das aulas são expositivas.

O segundo, principais procedimentos de avaliação utilizados, mostrou que 70% das avaliações são individuais. O terceiro, utilização de algum recurso de educação tecnológica, destacou que 89% dos docentes utilizam para apoio às aulas, o sistema acadêmico da Universidade para disponibilização de materiais e informações, sendo que 82% dos docentes solicitaram auxílio do pós-graduando para disponibilizarem informações no sistema acadêmico e também em mídias sociais como o facebook e twitter.

No tocante a quinta etapa, contribuição do estágio para a formação docente do pós-graduando, 92% dos alunos avaliaram positivamente o curso de estágio docente. Já com relação a contribuição do estágio para melhoria da graduação, 60% responderam que o estágio possibilitou que os alunos de graduação tivessem um suporte extra para tirar dúvidas.

Na última etapa, relacionamento do pós-graduando com o docente da disciplina, 92% dos respondentes informaram que o professor foi bem receptivo e possibilitou que o pós-graduando auxiliasse no andamento da disciplina.

Estes resultados evidenciam a importância do curso de iniciação docência para a formação dos professores engenheiros nas IES e sugere como propostas para trabalhos futuros comparar as práticas adotadas pelos pós-graduandos da UFRN com outras IES do Brasil e do exterior.

#### 5. REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (orgs.). Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, 2003. Tese (dout.) UNIVILLE.

BAZZO, W. A. ; PEREIRA, L. T. V.; LINSINCEN, I.V.; Educação Tecnológica: enfoque para o ensino de engenharia. Florianópolis: EdUFSC. 2000

CAPES, Ofício 028/99/PR/CAPES, do Presidente da CAPES, Abílio Afonso Baeta Neves, datado de 26 de fevereiro de 1999.

CASARIM, S.J. O engenheiro professor: limitações e possibilidades. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DE ENGENHARIA - COBENGE, 2012. Anais...Belem/PA, 2012

CASTANHEIRA, A.M.P; CERONI, M.R. Formação Docente e a Nova Visão da Avaliação Educacional. Estudos em Avaliação Educacional, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008

MATOS, L. F. S.; RUDOLF, E. C. A LDB e a formação do engenheiro-professor. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DE ENGENHARIA - COBENGE, 34, 2006. Anais... Passo Fundo/RS, 2006

OLIVEIRA MLC, SILVA NC. Estágio de docência na formação do mestre em enfermagem: relato de experiência. Enfermagem em Foco 2012;3(3):131-134

PACHANE, G. G. Programa de estágio e capacitação docente: a experiência de formação de Professores universitários na UNICAMP. VIII Congresso estadual paulista sobre formação de educadores UNESP. 2005

PINTO, D, P; OLIVEIRA, V. F. Reflexões sobre a prática do Engenheiro Professor.In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DE ENGENHARIA - COBENGE, 2006. Anais...Belem/PA, 2006

REIS, C.A.C. A formação do professor de engenharia. CEFET-MG, 2008

RIOS, T. A Etica na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica? Cadernos Pedagogia Universitaria, 2009

#### PROGRAM OF ASSISTANCE TO TEACHING IN THE ENGINEERS AND THE FUTURE TEACHERS ENGINEERS

***Abstract:** This document aims to identify if the introductory course teaching the Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN) contributes to formation of teacher engineer. Sought to identify with the students who are started teaching in engineering, the main methods of teaching and learning that teachers responsible use, to identify the assessment tools used by teachers and how the work of graduate students, as teaching interns helping improve graduation. The theoretical debate was focused on teacher training for higher education, focusing on skills for teaching in engineering and the stage of teaching. With regard to methodological aspects, it is a descriptive research quantitative and qualitative approach, with the target audience of students enrolled in graduate programs in Engineering UFRN and underwent the stage of teaching and*

*made the introductory course teaching in 2012. The results show that experience as an intern teaching helps to develop some skills and competencies in graduate students to serve as teaching courses in Engineering, it was found that the classes in the Engineering UFRN where postgraduate students held the stage of teaching, are expository (68%). Individual evaluation and consultation is without the assessment tool most used (70%). It is noteworthy that 89% of teachers use to support the academic system classes and 82% of the teachers requested assistance from graduate student to make available data on social media like facebook and twiter.*

**Key-words:** *Teacher, Engineering, Postgraduate*

**Palavras-chave:** *Docência, Engenharia, Pós-Graduação*