

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

CLARISSE SILVA CAETANO

**FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A DOCÊNCIA SUPERIOR MEDIADA
PELO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: A PERSPECTIVA DE INTEGRANTES DE
COMISSÕES COORDENADORAS E COORDENADORES DE PROGRAMAS
DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA**

**VIÇOSA – MINAS GERAIS
2024**

CLARISSE SILVA CAETANO

**FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A DOCÊNCIA SUPERIOR MEDIADA
PELO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: A PERSPECTIVA DE INTEGRANTES DE
COMISSÕES COORDENADORAS E COORDENADORES DE PROGRAMAS
DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientador: Jairo Antônio da Paixão

**VIÇOSA – MINAS GERAIS
2024**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

Caetano, Clarisse Silva, 1992-
C128f Formação pedagógica para a docência superior mediada
2024 pelo estágio de docência: a perspectiva de integrantes de
comissões coordenadoras coordenadores de programas de
pós-graduação da Universidade Federal de Viçosa / Clarisse
Silva Caetano. – Viçosa, MG, 2024.
1 dissertação eletrônica (102 f.)

Inclui anexo.
Inclui apêndices.
Orientador: Jairo Antônio da Paixão.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa,
Departamento de Educação, 2024.
Referências bibliográficas: f. 86-94.
DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2024.565>
Modo de acesso: World Wide Web.

1. Professores universitários - Formação. 2. Programas de
estágio. 3. Universidade Federal de Viçosa - Pós-Graduação.
I. Paixão, Jairo Antônio da, 1967-. II. Universidade Federal de
Viçosa. Departamento de Educação. Programa de
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 22. ed. 370.71

CLARISSE SILVA CAETANO

**FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A DOCÊNCIA SUPERIOR MEDIADA
PELO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: A PERSPECTIVA DE INTEGRANTES DE
COMISSÕES COORDENADORAS E COORDENADORES DE PROGRAMAS
DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA**

Dissertação apresentada à Universidade
Federal de Viçosa, como parte das
exigências do Programa de Pós-Graduação
em Educação para obtenção do título de
Magister Scientiae.

APROVADA: 20 de julho de 2024.

Assentimento:



Documento assinado digitalmente

CLARISSE SILVA CAETANO

Data: 12/09/2024 09:42:14-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Clarisse Silva Caetano
Autora



Documento assinado digitalmente

JAIRO ANTONIO DA PAIXAO

Data: 12/09/2024 09:33:54-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Jairo Antônio da Paixão
Orientador

Aos que acreditam em mim às vezes mais quem eu, meus pais Maria do Carmo e Cleves, minha irmã Carina, Edilson meu ponto de paz e aos meus amigos, professores e todos que de alguma forma contribuíram para esse dia.

AGRADECIMENTOS

Não foi fácil o caminho até aqui por isso agradeço a Deus e Nossa Senhora Aparecida por ter me dado discernimento e força durante todos esses anos formação.

Aos meus pais, pelo incentivo e por acreditarem em mim, em especial a minha mãe que sempre me ajudou em tudo, inclusive quando eu passava horas no computador ela em total silencioso por horas com receios de me atrapalhar. A minha irmã Carina por ser meu exemplo de dedicação e força, ao Edilson por toda paciência, amor, cuidado e apoio durante essa caminhada intensa.

À Universidade Federal de Viçosa, ao departamento de Educação no qual vivi o processo do mestrado, aos professores do programa pós-graduação em Educação que de alguma forma contribuíram para a compreensão da Educação em sua complexidade.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudos.

Aos meus amigos que me escutaram durante todos esses anos e nunca me deixaram desistir.

As professoras que aceitaram participar da minha banca em todas as etapas, qualificação, seminário de defesa e a defesa, obrigada pela atenção, correções e sugestões feitas no meu trabalho que contribuíram para o meu crescimento.

Ao meu orientador professor Jairo, por toda orientação, atenção, acompanhamento e comprometimento com o trabalho em todas as fases, a cada devolutiva eu tinha a certeza que iria aprender mais com o senhor. Tenho certeza que sempre me lembrarei das contribuições que sua orientação comprometida me deu para meu crescimento profissional, meu respeito e admiração pelo seu trabalho.

Ao LEOS meu amado grupo de pesquisa que foi o lugar que me fez seguir, frente a muitas dificuldades que atravessaram meus últimos anos. A professora Doiara, líder do laboratório que tanto contribui com minha formação que me recebeu a para realizar o estágio de docência que foi um momento muito marcante para mim. Obrigada pela oportunidade de viver o estágio de uma forma tão participativa, seu trabalho transforma as pessoas, amplia as perspectivas.

Por fim agradeço a quem esteve comigo nos dias mais duros, dias que eu quis realmente desistir e cheguei a dizer que esse lugar não era para mim. Ninguém chega em lugar nenhum sozinho! Um dia uma amiga (que posso carinhosamente dizer que é minha mentora intelectual) segurou minha mão e me disse que queria contar minha história para as pessoas e eu sempre me lembro desse dia e sigo não só por mim, mas por minha mãe que mesmo com poucas oportunidades de estudos sempre me apoio e me deu mais que ela podia para eu não parar.

“Nunca deixe que lhe digam que não vale a pena acreditar no sonho
que se tem, ou que os seus planos nunca vão dar certo, ou que você
nunca vai ser alguém” (Renato Russo).

RESUMO

CAETANO, Clarisse Silva, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa (UFV), julho de 2024. **Formação pedagógica para a docência superior mediada pelo estágio de docência:** a perspectiva de integrantes de comissões coordenadoras e coordenadores de programas de pós-graduação da Universidade Federal de Viçosa. Orientador: Jairo Antônio da Paixão.

O objetivo principal desta pesquisa foi conhecer o papel do estágio de docência na formação pedagógica do professor para atuar no magistério superior, segundo a percepção de integrantes de comissões coordenadoras de programas e coordenadores de pós-graduação *stricto sensu* vinculados à área de Ciências Biológicas e da Saúde da UFV. Em específico buscou-se conhecer e analisar as perspectivas de integrantes de comissões coordenadoras sobre o estágio de docência e sua contribuição para o fazer docente nos programas de pós-graduação; identificar e discutir as ações e atividades desenvolvidas no estágio de docência como parte da formação de professores para atuação no magistério superior; e, por fim, conhecer aspectos relacionados à estruturação do estágio de docência nos programas em questão. Para atingir os objetivos, optou-se pela trilha de uma pesquisa de natureza qualitativa. Assim sendo, a produção dos dados compreendeu a realização de entrevista semiestruturada e análise documental, e os dados foram analisados a partir da técnica da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), tendo como eixo norteador as seguintes fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Participaram da pesquisa um total de seis sujeitos: três coordenadores e três membros das comissões coordenadoras. Os resultados foram dispostos em três categorias 1) Estágio de docência e sua caracterização; 2) Estágio de docência e as ações formativas desenvolvidas e 3) Estágio de docência: dificuldades e potencialidades na formação pedagógica. De acordo com os resultados, a caracterização do estágio, levando em consideração as exigências e sua estruturação, ocorre conforme demandas de cada programa de pós-graduação. Quanto às ações formativas que são desenvolvidas no estágio como parte da preparação e formação para a docência, os entrevistados demonstraram valorizá-las/apreciá-las, considerando-as importantes no processo formativo, pois lhes proporcionam, além do contato com turmas de graduação, a oportunidade de desenvolver metodologias de aulas e de aplicar seus conhecimentos sobre os conteúdos que são parte da sua área de formação, o que também é visto como uma potencialidade. Contudo, ao tratar dos desafios do estágio, percebe-se que, embora considerem-no um momento importante, uma notável ênfase é dada à pesquisa em diferentes momentos da entrevista, revelando a necessidade de investir na formação docente e criar estratégias que superem tal cenário.

Palavras chaves: Estágio de docência; Coordenadores; Formação; Magistério superior.

ABSTRACT

CAETANO, Clarisse Silva, M. Sc., Federal University of Viçosa, July 2024. **Pedagogical training for higher education mediated by teaching internship:** the perspective of coordinating committees of postgraduate programs at the Federal University of Viçosa. Advisor: Jairo Antônio da Paixão.

The main objective of this research was to understand the role of the teaching internship in the pedagogical training of teachers to work in higher education, according to the perception of members of coordinating committees of stricto sensu postgraduate programs linked to the area of Biological and Health Sciences. UFV. Specifically, we sought to understand and analyze the perspectives of members of coordinating committees on the teaching internship and their contribution to teaching in postgraduate programs; identify and discuss the actions and activities developed in the teaching internship as part of the training of teachers to work in higher education; and, finally, learn about aspects related to the structuring of the teaching internship in the programs in question. To achieve the objectives, we chose to follow a qualitative research path. Therefore, data production included semi-structured interviews and document analysis, and the data were analyzed using the Content Analysis technique (Bardin, 2011), with the following phases as the guiding axis: pre-analysis, exploration of the material and treatment of results. A total of six subjects participated in the research: three coordinators and three members of the coordinating committees. The results were arranged into three categories: 1) Teaching internship and its characterization; 2) Teaching internship and the training actions developed and 3) Teaching internship: difficulties and potential in pedagogical training. According to the results, the characterization of the internship, taking into account the requirements and its structuring, occurs according to the demands of each postgraduate program. Regarding the training actions that are developed during the internship as part of the preparation and training for teaching, the interviewees demonstrated that they value/appreciate them, considering them important in the training process, as they provide them, in addition to contact with undergraduate classes, the opportunity to develop class methodologies and apply their knowledge about the contents that are part of their area of training, which is also seen as a potential. However, when dealing with the challenges of the internship, it is clear that, although they consider it an important moment, a notable emphasis is given to research at different moments of the interview, revealing the need to invest in teacher training and create strategies that overcome this scenario.

Keywords: Teaching internship; Coordinators; Training; Higher education

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Relação das atividades realizadas no estágio em ensino pelos participantes.....60

Quadro 2. Relação das atividades descritas pelas comissões coordenadoras participantes como ações realizadas pelo pós-graduando matriculado no estágio de docência.....61

SUMÁRIO

CAPÍTULO I.....	12
1.INTRODUÇÃO.....	12
1.1O problema e as questões de investigação	12
1.2. Justificativa.....	15
1.3 Objetivos.....	18
CAPÍTULO II.....	19
2. Suporte Teórico	19
2.1 A Formação do professor do magistério superior e a pedagogia universitária	19
2.2 O estágio de docência na construção dos saberes do professor para atuar no magistério superior	27
CAPÍTULO III	40
3 METODOLOGIA.....	40
3.1 Caracterização da pesquisa e instrumentos a serem utilizados.....	40
3.2 Participantes da pesquisa	40
3.2 Procedimentos a serem adotados para a coleta dos dados.....	41
3.3 Análise de dados	41
CAPITULO IV	44
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	44
CATEGORIA 1	44
4.1. O estágio de docência e sua caracterização	44
4.1.2 Estruturação e organização do estágio.....	44
4.1.2 Exigências do estágio de docência	49
CATEGORIA 2	56
4.2 Categoria 2: Planejamento, atividades, relatório e avaliação	56
4.2.1 Estágio de docência: ações e atividades	56

4.2.2 Relatórios e avaliação do estágio de docência.....	64
CATEGORIA 3	70
4.3 Categoria 3 - Estágio de docência e formação para o magistério.....	70
4.3.1 Estágio de docência e formação para o magistério superior e seu lugar na formação em para a docência nas áreas de ciências biológicas e da saúde	70
4. 3.2 Estágio de docência: potencialidades e fragilidades.....	77
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	86
APÊNDICES	95
Apêndice I.....	95
Apêndice II	98
ANEXOS	101
Anexo 1	101

CAPÍTULO I

1. INTRODUÇÃO

1.1 O problema e as questões de investigação

A investigação proposta nesta pesquisa configura-se como desdobramento da primeira etapa de um projeto integrado, que tem como objeto de análise o estágio de docência nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* enquanto momento de formação pedagógica do professor para atuar no magistério superior. Na primeira etapa, a análise levou em consideração as percepções e posicionamentos dos estudantes que se encontravam vinculados aos programas pertencentes à área das Ciências Biológicas e da Saúde (CCB) da Universidade Federal de Viçosa (UFV) sobre a formação docente, tomando como base o estágio de docência. Para dar prosseguimento à segunda etapa, teve-se como objetivo principal considerar as percepções e posicionamentos dos coordenadores e comissões coordenadoras dos referidos programas de pós-graduação dessa instituição acerca do estágio de docência como parte da formação para o magistério no ensino superior.

Diante dessa perspectiva, é necessário apontar que a educação superior no Brasil, inicialmente amparada pela Lei 5.540/68, recebeu em sua construção influências dos modelos de ensino francês e alemão, os quais têm como característica o foco em pesquisa no processo de produção de conhecimento (Pimenta; Anastasiou, 2014). Constituída durante o período da ditadura militar no Brasil, a lei 5.540/68 apresenta, dentre as suas resoluções, a separação entre pesquisa e ensino. Sendo assim, a graduação se responsabilizaria pela formação de profissionais e a pós-graduação pela formação de pesquisadores (Brasil, 1968).

Desde a constituição do ensino superior no Brasil, perpetuam-se as características dos modelos de ensino francês e alemão, que serviram de influência para a construção do modelo de educação superior brasileira, tanto na graduação quanto nos programas de pós-graduação vinculados a essas instituições. O modelo francês era marcadamente de caráter profissionalizante e dissociava a pesquisa do ensino. Já o modelo universitário alemão se pautava em uma preocupação fundamental com pesquisa e com a unificação entre ensino e pesquisa. O modelo de ensino alemão se preocupava com a formação humanística, contrapondo-se, portanto, ao padrão do ensino superior adotado pela França, que dava atenção especial à formação profissionalizante. As influências desses modelos de ensino europeus na educação superior brasileira são percebidas na forma como algumas instituições privilegiam a

pesquisa em detrimento do ensino, o que fica ainda mais evidente nos programas de pós-graduação (Paula, 2002).

As especificações e definições dos programas de pós-graduação se deram, com a aprovação do Conselho Federal de Educação, no parecer nº 977/65, intitulado Parecer Sucupira. Esse parecer definiu as divisões dos programas de pós-graduação em cursos de especialização *lato sensu* e cursos *stricto sensu* compostos por mestrado e doutorado, de natureza acadêmica, investigativa e cultural (Martins, 2002).

A ênfase dada à pesquisa nas instituições de ensino superior, sobretudo nos programas de pós-graduação, é um fenômeno que suscita preocupações, haja vista tratar-se de um espaço de formação para a docência em nível superior, já que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 determina que a docência do ensino superior seja desenvolvida nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Na prática, o atendimento a essa demanda tem sido subposto em relação à formação do pesquisador, pois os aspectos pedagógicos relativos à preparação para o ensino raramente são parte desses cursos (Almeida 2012).

Esse destaque dado à pesquisa poderá privar o professor universitário em formação de conhecimentos didático-pedagógicos essenciais para a prática docente e a compreensão de seu funcionamento (Pimenta; Anastasiou, 2014; Cunha, 2006; Mizukami, 2005-2006). Em razão da fragilidade que se constata no processo de formação docente nos programas de pós-graduação quanto aos conhecimentos pedagógicos para atuar no magistério superior, à docência no ensino superior se torna suscetível à incorporação e reprodução de modelos de ensino equivocados ou destituídos de bases teórico-práticas para o exercício da docência nas universidades (Almeida, 2012; Rodrigues; Deák; Gomes, 2016).

Ser professor requer saberes específicos da profissão, como o saber pedagógico e educacional, amparados cientificamente, além da capacidade de aliar esses saberes à criatividade e sensibilidade que são demandadas para a prática docente (Pachane, 2006). Decerto, o professor incorpora à sua prática os seus valores, de modo que a sua prática também reflete quem ele é (Tardif, 2014). A pós-graduação, indiscutivelmente, pode ter um papel importante e privilegiado para a construção do professor e o estágio de docência pode contribuir de forma significativa para a construção desses saberes (Almeida; Pimenta, 2014).

No que tange à regulamentação do estágio de docência nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, esse evento se deu por meio da Portaria da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de nº 28/99/PR/CAPES. Segundo essa regulamentação, o estágio deve ter duração mínima de um semestre para o aluno de mestrado e de dois semestres

para o de doutorado. Segundo a CAPES, “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” (Brasil, 2010, p. 32).

Parte-se do pressuposto de que, nos programas de pós-graduação, o estágio de docência é um caminho formativo importante para a construção pedagógica da docência no ensino superior. Para Vieira e Maciel (2010), o estágio de docência é uma grande experiência formativa que possibilita redimensionar o conhecimento sobre a docência, principalmente no contexto da educação superior. Os autores acrescentam que o estágio em ensino pode ser uma oportunidade para a articulação entre a pesquisa e a produção acadêmica no ensino, oportunizando, dessa forma, o entendimento do que é preciso para uma prática docente qualificada academicamente por meio da pesquisa, mas não sem ter também um ótimo preparo pedagógico. Esse preparo está ligado ao investimento na formação das teorias educacionais atuais, como, por exemplo, teorias que se alinhem a práticas críticas e reflexivas e à importância do diálogo com os alunos (Freire, 1996; Saviani, 2013).

Embora o estágio de docência seja uma iniciativa importante para a preparação do professor para o magistério no ensino superior, não existe uma diretriz ou sistematização geral. Nesse sentido, a forma como são estruturados fica a cargo de cada programa de pós-graduação nas instituições de ensino superior no país. Frente a esse cenário, os coordenadores de programas de pós-graduação formam um coletivo de grande potencial na discussão sobre tais questões relativas à organização dos cursos de mestrado e doutorado, incluindo as dinâmicas do estágio de docência. São, portanto, atores sociais que ocupam cargos decisórios, que formulam e participam de fóruns, de tomadas de decisões e processos que podem implicar na construção de mudanças na forma como os conhecimentos pedagógicos para atuar na docência superior vêm sendo desenvolvidos nos programas de pós-graduação (Corrêa; Ribeiro, 2013).

A perspectiva da literatura apresentada nesta introdução sinaliza que as dimensões do conhecimento pedagógico devem ser parte integrante do percurso formativo do professor para atuar no magistério superior. Contudo, o avanço epistemológico da área (Pimenta; Anastasiou, 2014; Cunha, 2006; Almeida, 2012) demonstra que a formação pedagógica pode estar fragilizada e/ou reproduzindo modelos de ensino equivocados, nos quais se observa pouco diálogo com a turma, uso de avaliações como forma de punição e aulas centradas na figura do professor. Essas práticas, oriundas de modelos tradicionais de ensino, constituem apenas alguns exemplos dentre as diversas outras que podem ainda estar sendo realizadas nos programas de

pós-graduação. Diante desse cenário, podemos afirmar que a temática demanda mais atenção e pesquisas (Castanho, 2002; Lemes, 2011).

Dessa forma, diante do nosso objeto de estudo – o estágio de docência nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* – optamos por incluir como sujeitos da pesquisa os coordenadores e membros das comissões coordenadoras dos programas de pós-graduação *stricto sensu* vinculados ao CCB da UFV, Campus Viçosa, para buscar compreender as percepções desse coletivo a respeito da formação para o magistério superior por meio do estágio de docência. A opção por incluir os coordenadores e as comissões coordenadoras como sujeitos do estudo parte da premissa de que eles são atores sociais importantes nos programas de pós-graduação, responsáveis por demandas relativas à estruturação e organização nos programas de pós-graduação e por possuírem significativa representatividade junto à instituição, inclusive no que tange à tomada de decisões sobre o percurso formativo. Assim, conhecer suas perspectivas sobre formação para a docência é indispensável. Nesse sentido, a investigação proposta parte dos seguintes questionamentos:

- Como o estágio de docência é estruturado pelos integrantes de comissões coordenadoras e coordenadores?
- Qual a compreensão dos coordenadores e comissões dos programas de pós-graduação sobre o estágio de docência para a formação docente?
- Como os integrantes de comissões coordenadoras e os coordenadores têm estruturado as atividades e ações desenvolvidas pelos pós-graduandos no estágio de docência?

1.2. Justificativa

A pós-graduação vem se constituindo no Brasil sob a influência de modelos de ensino que privilegiam a pesquisa como atividade central. Conforme já mencionado, uma vez que a formação para o magistério superior se dá por meio dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, que privilegiam, sobremaneira, a pesquisa, na análise de aspectos concernentes à formação pedagógica do professor para o magistério, na segunda etapa dessa pesquisa, a inclusão dos coordenadores de programas de pós-graduação na condição de participante se faz indispensável.

Nessa perspectiva, tendo como base o estágio de docência, conhecer a percepção dos coordenadores a respeito da formação dos pós-graduandos e a sua articulação com a construção de saberes pedagógicos para a atividade de ensino voltada para a formação dos professores para

o ensino superior poderá contribuir para ampliar o entendimento sobre a formação do professor para o magistério superior e sinalizar possíveis caminhos para a melhoria das condições desta formação.

Nesse contexto, o estágio de docência pode traduzir-se em uma oportunidade para buscar superar concepções de ensino pautadas em reproduções ou saberes não sistematizados. Para isso, a organização do estágio precisa ser constantemente discutida, refletida e avaliada pelas Instituições de Ensino Superior (IES) em seus respectivos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Pimenta e Anastasiou (2014) discutem a forma como se concebe a prática docente no ensino superior como um dom inato, sob a crença de que seu aprimoramento ocorre exclusivamente por meio do exercício docente. Discutir e reavaliar o entendimento sobre a forma como a constituição dos saberes didático-pedagógicos vem se desenvolvendo faz-se necessário para que a problemática apontada por Pimenta e Anastasiou (2014) não se perpetue. Essa perspectiva supõe não ser necessária uma formação dedicada a essa temática na educação continuada, o que é um equívoco. Soares e Cunha (2010, p. 580) complementam, a esse respeito, que “o professor universitário, por vezes, constrói sua identidade docente a partir das vivências familiares, dos modelos de antigos professores, da própria experiência autodidata, das trocas com colegas e do feedback dos estudantes”.

Decerto, esses fatores apontados por Soares e Cunha (2010) também estão presentes no processo de construção da identidade do professor universitário. Contudo, não se pode negligenciar a esse profissional uma formação para o ensino, amparada nos avanços epistemológicos das teorias educacionais sobre o processo de ensino-aprendizagem, avaliações, reflexão sobre a prática, métodos de ensino e didática, bem como outros princípios que permeiam à docência (Soares; Cunha, 2010).

Destaca-se, portanto, a importância de uma formação pedagógica nos programas de pós-graduação que seja concisa e responsável, pois a docência no ensino superior está envolta por dinâmicas complexas, ligadas à formação de profissionais que atuaram nas diferentes áreas, exigindo dos professores conhecimentos e práticas fundamentadas e reflexivas. Soma-se a esse desafio o fato de esses profissionais estarem imersos em uma realidade marcada por constantes mudanças sociais e institucionais, como, por exemplo, os diferentes perfis dos alunos que ingressam na educação superior, o que demanda preparação do professor para trabalhar com sensibilidade frente às mudanças neste nível de ensino.

Dessa maneira, o estágio de docência pode ser parte fundamental no processo de melhor compreensão da formação para a docência superior, uma vez que se configura como momento importante nos programas de pós-graduação no que se refere à formação didático pedagógica do professor para o magistério superior. Sob essa ótica, incluir nessa discussão a perspectiva dos coordenadores desses programas acerca desse momento formativo é fundamental para entender percepções e concepções desse núcleo de sujeitos quanto ao tema, afinal, esses sujeitos possuem representação institucional e sociopolítica nas plataformas de debate sobre a pós-graduação.

Isso posto, a pesquisa aqui proposta, a qual faz parte de um estudo maior, poderá contribuir para ampliar a literatura existente sobre a formação docente para o magistério superior, ao incluir a visão dos coordenadores e das comissões coordenadoras dos programas de pós-graduação, dado que são atores sociais importantes na construção de mecanismos institucionais capazes de contribuir para a consolidação de um estágio de docência que, de fato, cumpra seu papel na formação pedagógica. Essa análise poderá auxiliar também quanto ao planejamento de estratégias que fortaleçam os saberes didáticos de forma sistematizada nos currículos e que privilegiem a formação docente na pós-graduação, além de contribuir para o referencial teórico da área de formação de professor.

1.3 Objetivos

Objetivo Geral

Conhecer o papel do estágio de docência na formação pedagógica do professor para atuar no magistério superior segundo a percepção de integrantes de comissões coordenadoras e coordenadores de programas de pós-graduação *stricto sensu* vinculados à área de Ciências Biológicas e da Saúde da UFV.

Objetivos Específicos

- Conhecer e analisar as perspectivas de integrantes de comissões coordenadoras e dos coordenadores sobre o estágio de docência e sua contribuição para o fazer docente nos programas de pós-graduação;
- Identificar e discutir as percepções de integrantes de comissões coordenadoras de pós-graduação e dos coordenadores sobre as ações e atividades desenvolvidas no estágio de docência como parte da formação de professores para atuação no magistério superior;
- Conhecer aspectos relacionados à estruturação do estágio de docência dos programas de pós-graduação *stricto sensu* vinculados à área de Ciências Biológicas e da saúde da UFV.

CAPÍTULO II

2. Suporte Teórico

2.1 A Formação do professor do magistério superior e a pedagogia universitária

A docência, ao longo da história, foi vista como fazer divino, dom ou vocação, e por vezes, os professores permaneceram com o *status* de semiprofissionais. Como consequência, perpetuou-se a ideia de que a formação para a docência não seria necessária, já que muitos atrelavam a profissão a um dom inato e/ou uma prática que não necessitava de uma formação específica para seu exercício (Tardif, 2014). Contudo, quando se busca a compreensão do termo “profissão”, entende-se que se refere à existência de um conjunto de saberes específicos e que se desenvolve através de estudo, da pesquisa sobre a ação e, principalmente, mediante uma formação sistematizada com conteúdos preestabelecidos em uma instituição de ensino superior. Sendo assim, compreendemos que a profissão docente, assim como as demais profissões, necessita ter uma formação específica que lhe confira o *status* de profissão (Lengert, 2010).

Romper com o entendimento da profissão docente como vocação ou ofício que não requer uma formação específica é, portanto, crucial para que se possa alcançar avanços no campo de estudos sobre a profissão docente sem os paradigmas da vocação ou dom divino.

Nessa perspectiva, pode-se consolidar o entendimento do ser professor como um exercício profissional para o qual é necessário um conjunto de saberes e um código de ética e condutas específicas, os quais são desenvolvidas por meio de uma formação bem elaborada, refletida e aprofundada. Dessa forma, é necessário desenvolver um percurso formativo que tenha como base os conteúdos próprios da docência e que provoque discussões que ajudem o profissional em formação a compreender a importância, o significado social e a complexidade da profissão docente, seja em nível básico ou superior (Soares; Cunha, 2010).

A formação profissional do professor deve torná-lo capaz de depreender o sujeito como protagonista no seu processo formativo, desde a sua trajetória de vida social e cultural até o momento em que busca sua formação em uma instituição de ensino. Durante o percurso formativo, é necessário que o futuro professor – ator/autor da sua trajetória de vida e que está envolto em uma teia econômica, social e cultural – atue como um profissional que busca uma formação que reconheça as necessidades dos diferentes contextos nos quais poderá vir a atuar. Para isso, precisa se comprometer a ser reflexivo na sua prática e estar sempre em busca da transformação social por meio do seu exercício profissional, na afirmação da profissionalidade docente no seu nível de atuação (Cunha, 2010).

O processo formativo que envolve a construção de diferentes saberes que irão fundamentar a prática pedagógica inclui uma dinâmica complexa que alia uma série de aspectos, dentre os quais podemos mencionar: o planejamento, a didática, a relação com o aluno, questões sociopolíticas, econômicas, o desenvolvimento de avaliações, dentre outros. Nesse sentido, é preciso compreender o futuro professor como um sujeito social e ativo em sua prática, pois, assim, os saberes adquiridos ao longo da vida poderão refletir no seu fazer docente (Tardif, 2014). Dessa maneira, o professor vai somando, ao longo de sua trajetória profissional, os saberes que constrói ao longo da vida aos saberes que adquire em seu processo formativo dentro das instituições de ensino.

De acordo com Tardif (2014), os saberes que compõem a formação e a prática docente podem ser analisados a partir das seguintes categorias: saberes curriculares, os quais correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos por meio dos quais a instituição escolar se organiza; saberes disciplinares que são adquiridos na formação inicial e/ou continuada; saberes da formação profissional, relacionados aos saberes desenvolvidos nas instituições formais de ensino e formação; e, por fim, os saberes experienciais, que estão relacionados ao percurso de vida do professor, suas vivências pessoais, crenças e valores. Esses saberes são fundamentais na formação e atuação do professor. O autor acrescenta ainda que “nenhum saber é por si mesmo formador”, logo, é preciso envolvimento e dedicação na trajetória formativa para a consolidação dos saberes docentes (Tardif, 2014, p. 43).

Concordando com os saberes propostos por Tardif (2014), Almeida e Pimenta (2014) sinalizam, de modo similar, que a formação docente pode ser entendida em três dimensões, são elas: a dimensão profissional, que está relacionada com as bases de formação e a construção da identidade profissional; a dimensão pessoal, ligada ao envolvimento e compromisso com a docência; e, por fim, a dimensão organizacional, que se relaciona com os padrões para o desenvolvimento do trabalho do professor. Ambos os saberes e dimensões propostos pelos autores são de fundamental importância na formação do professor, seja o da educação básica ou o do magistério superior – sendo, este último, aquele sobre o qual trataremos de forma específica neste capítulo – pensando, assim, na formação do professor que irá atuar nesse nível de ensino e nos caminhos para a construção de uma pedagogia universitária que envolva a docência no ensino superior.

A esse respeito, Bolzan e Powaczuk (2017) argumentam sobre a necessidade de se ter em mente que o exercício da docência superior requer o domínio de um conjunto de saberes distintos, relacionados a diferentes áreas do conhecimento e de atuação profissional. Dessa

forma, é necessário também desenvolver uma pedagogia que contemple as peculiaridades de cada área do conhecimento, já que o professor universitário atuará na formação dos diferentes campos profissionais (Bolzan; Powaczuk, 2017).

De acordo com essa perspectiva, a formação do professor que irá atuar no magistério superior – a qual ocorre necessariamente nos programas de pós-graduação *stricto sensu* – também deverá refletir sobre os saberes e dimensões citados por Tardif (2014) e Almeida e Pimenta (2014) que são necessários e específicos de cada área do conhecimento e irão contribuir para a construção da pedagogia universitária. Cunha (2004, p.321), ao definir a pedagogia universitária, a descreve como:

[...] um campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na educação superior. Reconhece distintos campos científicos dos quais toma referentes epistemológicos e culturais para definir suas bases e características. A pedagogia universitária é também, um espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e culturas, que exige um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão (Cunha, 2004, p. 321).

Dessa forma, o entendimento da pedagogia universitária também tem como característica a articulação de dimensões do ensino e da pesquisa, o que pode contribuir para minimizar essa dicotomia e o trabalho isolado que há na educação superior com o ensino e a pesquisa (Cunha, 2004). Embora exista a ideia de corpo docente, por vezes, o trabalho coletivo entre os professores que atuam nos cursos universitários é inexistente, já que nem sempre esse grupo de profissionais desenvolve um trabalho pedagógico coletivo. Sobre essa questão, Anastasiou (2014, p.66) destaca: “perguntaríamos se hoje as partes do tal *corpo docente* estarão agindo hoje como um corpo único, sintonizado entre si e com um cérebro que oriente a articulação dessas partes”. A ausência e a dificuldade de um trabalho coletivo e coordenado citadas pela autora podem ser superadas com o desenvolvimento da pedagogia universitária. Isso pode ser afirmado porque a pedagogia universitária envolve dimensões para além dos saberes práticos, incluindo a subjetividade e a cultura como aspectos que colaboram/contribuem para a promoção da pedagogia que se pretende desenvolver na educação superior, visando um trabalho conjunto das diferentes áreas no campo universitário. Em diálogo com o pensamento de Cunha (2014), Isaia e Bolzan (2010, p. 16) também descrevem a pedagogia universitária

Como campo de aprendizagem da docência que envolve a apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres próprios ao magistério superior, estando vinculados à realidade concreta da atividade de ser professor em seus diversos campos de atuação e em seus respectivos domínios (Isaia; Bolzan, p. 16, 2010).

A compreensão que se pretende alcançar acerca da docência universitária visa superar a ideia de transmissão do conhecimento, principalmente de uma determinada área de conhecimento específico. Sabe-se que o professor que ingressa no magistério superior por meio de um concurso tem uma área de *expertise* à qual se dedicou ao longo da sua formação na pós-graduação. Silva (2011, p.107) reafirma que

A docência universitária requer uma formação profissional para seu exercício que dê conta não apenas dos conhecimentos específicos, mas que dialogue com os conhecimentos, contextos, valores, habilidades e atitudes na direção da defesa, ampliação e concretude dos direitos de todas as pessoas (Silva, 2011, p.107).

Sendo assim, ao iniciar a carreira no magistério superior, é preciso buscar estratégias que, para além do domínio de um conteúdo, ajudem o professor a ser capaz de desenvolver um diálogo com todas as áreas e conhecimentos que forem necessários à sua atuação e contribuição na instituição onde for atuar como docente (Almeida; Pimenta 2014).

Posto isso, reconhecer as instituições onde a pedagogia universitária foi desenvolvida em uma determinada realidade leva-nos a refletir sobre como iniciativas, ainda que institucionais e particulares, podem promover e fornecer subsídios para a discussão a respeito da necessidade de se buscar caminhos que fortaleçam a pedagogia universitária. Nesse sentido, é válido destacar alguns projetos criados por instituições como a Universidade de São Paulo (USP). Pimenta e Almeida (2014) discorrem sobre esses projetos e destacam a necessidade de mudanças institucionais frente a uma cultura tradicional enraizada na USP, de modo que haja preocupação com o estabelecimento de políticas de valorização da docência nessa instituição. O artigo de Pimenta e Almeida informa como se deu a criação de ações como os Grupos de Apoio Pedagógico (GAPs) em 2004, os quais têm se revelado uma importante iniciativa de fomento à pedagogia universitária na USP. Os GAPs criados nessa instituição partiram de três diretrizes principais, sendo elas:

Valorizar o ensino de graduação no que se refere à qualidade formativa dos discentes e às condições da docência; a inclusão social de estudantes egressos de escolas públicas; e a ampliação de vagas. Constitui objeto deste texto a análise da primeira delas – valorizar o ensino de graduação –, que foi traduzida nos seguintes eixos programáticos: a) apoiar propostas e programas para experimentação de novas formas de organização curricular e de novos modos de ensinar na universidade; de organização departamental e não departamental; de novos modelos pedagógicos para o ensino noturno e para o ensino presencial, com apoio às relações midiáticas professor/aluno/turmas; b) apoiar o desenvolvimento profissional e acadêmico de docentes; c) apoiar a implementação dos Grupos de Apoio Pedagógico (GAPs) (Pimenta; Almeida, 2014, p.16).

Com a adesão de forma voluntária dos professores de diferentes áreas do conhecimento do ensino superior da USP, as ações desenvolvidas nos GAPs colaboraram para um avanço significativo nessa instituição no âmbito do desenvolvimento pedagógico dos professores já em atuação. Além disso, o incentivo à pesquisa tendo como foco central o ensino e a reflexão sobre a prática foi importante para que o projeto cumprisse seu propósito de fortalecimento da prática profissional pedagógica docente de forma intencional e sistematizada. O programa foi institucionalizado na USP, colaborando para que se pudesse pensar e aprofundar a pedagogia universitária nessa realidade e servindo de modelo para outras instituições de ensino que buscam esse mesmo desenvolvimento para seus professores do ponto de vista pedagógico e para o fortalecimento do trabalho coletivo.

Políticas institucionais como as da USP, que priorizem a valorização da docência, bem como o incentivo à pesquisa que tematize o ensino, são necessárias e importantes para que haja uma constância em ações neste sentido que possam garantir avanços na pedagogia universitária, uma vez que projetos institucionalizados podem alterar a forma como a docência universitária vem sendo pensada e desenvolvida. Além disso, é preciso levar em consideração que a universidade e os programas de pós-graduação, de forma específica, não devem apenas exigir e aprimorar o conhecimento sobre a pesquisa, mas devem promover uma interação entre pesquisa e ensino de forma uníssona de modo que os conhecimentos discutidos e promovidos pela pesquisa possam ser efetivamente incorporados e refletidos no ensino (Formosinho, 2011).

Pimenta e Almeida (2014) destacam quatro pontos referentes às contribuições dessas iniciativas referentes às contribuições das iniciativas promovidas pelos GAPs da USP no desenvolvimento do campo teórico da docência universitária, os quais listamos a seguir:

- Primeiro ponto: a importância que é atribuída à formação, com a presença de profissionais especializados e de recursos suficientes para o desenvolvimento dessa formação.
- Segundo ponto: a diversidade de linhas de formação e pesquisa que se relacionam com as diferentes áreas do conhecimento dos professores envolvidos no programa, sendo que essas linhas são desenvolvidas pelas ações propostas pelos coordenadores e comissões coordenadoras dos programas de pós-graduação.
- Terceiro ponto: a busca por um novo modelo de formação universitária que priorize o papel pedagógico na atuação docente e nas pesquisas desenvolvidas tematizando o ensino.
- Quarto ponto: a dimensão coletiva da formação, que se relaciona com o entendimento de que o desenvolvimento profissional inclui processos vividos coletivamente, sendo, assim, organizados a partir de ideias coletivas para o fortalecimento da pedagogia universitária.

Em diálogo com essa proposta, Melo e Campos (2019) descrevem uma iniciativa de fortalecimento da pedagogia universitária proposta por um Instituto Federal (IF) do Estado de Minas Gerais que desenvolveu uma ação formativa multi-interdisciplinar com rodas de conversas, cursos de docência universitária, oficinas, minicursos e fóruns internacionais que abordaram a docência universitária. A proposta teve como objetivo principal propiciar aos docentes já em atuação no IF o aprofundamento e a compreensão a respeito dos desafios e possibilidades que envolvem a docência no ensino superior.

Embora a iniciativa do IF na realidade em que está inserido tenha sido bem-sucedida, Melo e Campos (2019, p.55) alertam que

A formação no campo pedagógico não é algo que se possa conseguir rapidamente, pois requer esforço, investimento pessoal e institucional permanente, já que envolve, além de conhecimentos epistemológicos sobre educação e ensino, a necessária sensibilidade para compreender quem são os estudantes e quais as suas demandas formativas, cada vez mais complexas. Além disso, exige boas relações interpessoais e práticas de ensino focalizadas no processo de ensino-aprendizagem (Melo; Campos 2019, p.55).

Nessa perspectiva, para que o desenvolvimento da pedagogia universitária aconteça de forma sistemática, é necessário também que o trabalho do professor atenda às mudanças dos perfis dos alunos que ingressam na educação superior. Conclui-se, portanto, que a pedagogia universitária é marcada pela cooperação e pelo trabalho coletivo e requer, de forma constante, a “interrogação sobre a interrogação” (Melo; Campos, 2019, 57). Dessa maneira, demanda um trabalho intenso, eficiente e exigente, que resultará na produção de sentidos e significados para os alunos, o que está muito além da mera transmissão de conhecimentos, própria dos modelos tradicionais de ensino (Novoa; Amante, 2015).

A construção de uma nova forma de se pensar a docência universitária e, por conseguinte, a pedagogia universitária, também passa pela construção da identidade profissional, uma vez que ela se constrói partindo da significação social da profissão, das mudanças nos sentidos e significados do ser professor, das mudanças na forma de ensinar e a partir da própria complexidade da profissão docente.

Todos esses fatores colaboram para que a formação do professor do magistério superior seja capaz de discutir esses e tantos outros pontos necessários para atender o profissional docente de forma comprometida e baseada em um repertório teórico-científico relevante. A esse respeito, Anastasiou (2014, p.68) enfatiza que:

Os profissionais que ingressam na docência por concurso, este nem sempre objetiva o domínio dos saberes pedagógicos necessários à docência em sua complexidade, se restringindo muitas vezes ao domínio da área a ser lecionada e a experiência com a pesquisa (Anastasiou, 2014, p.68).

Assim sendo, a pós-graduação pode e deve ser uma etapa em que a pedagogia universitária é constantemente discutida e consolidada, uma vez que, segundo a determinação da LDB nº 9393/96, é na pós-graduação que ocorre a formação do professor do ensino superior. Com vistas a atender o objetivo proposto pela LBD de pensar e desenvolver a formação docente na sua complexidade, os programas de pós-graduação deveriam alargar estratégias intencionais que possibilitem contemplar as necessidades formativas dos futuros docentes do magistério superior, levando em consideração, também nessa etapa formativa, além dos saberes didáticos e pedagógicos, temas de urgência social, valores e atitudes que poderão refletir no trabalho docente (Ramalho; Nuñez, 2014).

Sobre essa questão, Almeida e Pimenta (2014, p.14) enfatizam que

As novas demandas sociais, postas para a formação de futuros profissionais, trazem como decorrência a necessidade de se processar profunda renovação no contexto da sala de aula e nas metodologias de ensino universitário, o que coloca implicações novas para os docentes em seu trabalho formativo (Almeida; Pimenta, p.14, 2014).

As autoras acrescentam, também, que é necessário haver uma reformulação que possibilite a construção de um novo paradigma de docência no ensino superior, alinhado ao conceito de pedagogia universitária, que supere os modelos de ensino técnicos e equivocados. Tendo-se em vista que o ensino na universidade se constitui de um processo em que se busca a construção científica e crítica acerca do conhecimento já produzido, essa instituição colabora para a formação de profissionais que irão atuar nas diferentes áreas da sociedade e frente a problemas sociais complexos (Pimenta; Anastasiou, 2014).

Contudo, para a construção de um novo paradigma de docência universitária que não esteja pautado apenas segundo o modelo da racionalidade técnica de Schon, (1983), trata-se de uma “atividade profissional que consiste na solução instrumental de um problema sendo feito pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica” (Schön 1983, p. 21), seria necessário que os cursos de pós-graduação tematizassem de forma concreta os aspectos pedagógicos e a complexidade docente de forma aprofundada, por meio de disciplinas de caráter pedagógico e do estágio de docência. Nesse sentido, os programas deveriam discutir novas formas de fazer e pensar a ação docente e sua repercussão nos processos formativos e sociais, como sinalizam Pimenta e Almeida (2014, p.23) ao alegarem que “O ensino na universidade exige uma ação docente diferenciada da tradicionalmente praticada”.

Nos currículos da pós-graduação *stricto sensu*, onde ocorre a preparação e formação para o magistério superior, os conhecimentos teóricos e instrumentais relacionados à pesquisa

ocupam grande parte da carga horária. O foco dado à pesquisa na pós-graduação pode ser resultado da lógica mercadológica, visto que atualmente a educação é vista como satisfatória quando gera um produto material. Dessa forma, perpetua-se a ideia de que a pesquisa deve ser mais explorada por gerar um produto final. Sobre essa questão, Torres e Almeida (2018) sinalizam que

Estamos diante do desafio de rebaixarmos as transformações e articulações políticas do mercado corporificadas através de programas de formação que respondem à identidade das organizações de mercado e desconsideram a construção da identidade dos sujeitos, pois a formação de professores estruturada eventualmente e desvinculada do contexto do trabalho docente é ainda muito presente na realidade brasileira, apresentando-se como projetos que não valorizam a construção de conhecimento nem os professores como protagonistas da sua própria formação (Torres; Almeida 2018 p.18).

Desse modo, os saberes docentes e a construção da pedagogia universitária perdem espaços. Benites, Souza Neto e Hunger (2008) apresentam o termo “pinçeladas” pedagógicas, quando observam que os currículos de formação, por vezes, apresentam uma carga horária de disciplinas voltadas para área didático-pedagógica quase inexistente na formação. Autores como Pimenta e Almeida (2014, p. 26) alertam para o risco de

Predominar dentre os professores universitários brasileiros um despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual são responsáveis a partir do instante que ingressam no departamento e na sala de aula (Pimenta; Almeida, 2014, p. 26).

Essa questão aponta uma reflexão para a forma como são organizadas a carga horária dos programas de pós-graduação, seja no mestrado ou doutorado. Há, portanto, a necessidade de reflexão acerca de tais questões, sobre as quais os coordenadores desses programas exercem grande influência quanto à sua estruturação.

A preparação para a docência no ensino superior reflete essas questões, o que se evidencia nos currículos de formação, nos quais se observa a ausência de momentos que oportunizem a problematização da formação do professor e que levem em conta o seu protagonismo frente à sua formação, ou de momentos que possibilitem o contato direto com o exercício da docência. Quanto a isso, Cunha (2006) acrescenta que

A naturalização da docência refere-se à manutenção dos processos de reprodução cultural como base da docência, ou seja, o professor ensina a partir da sua experiência como aluno, inspirado em seus antigos professores (Cunha, 2006, p. 258).

É ilusório pensar que o professor que se forma tendo como base a ênfase na pesquisa consiga, por si só/automaticamente, aprender/aplicar as estratégias necessárias para atender as diversas demandas do processo de ensino. É, portanto, necessário que haja a incorporação dos saberes pedagógicos para fazer a mediação e a articulação entre ensino e pesquisa (Soares; Cunha, 2010).

Decerto, a estruturação da pós-graduação reverbera na prática docente do professor universitário, sendo imprescindível analisar tais questões. Assim, a visão de coordenadores de cursos de pós-graduação sobre tais temáticas pode trazer a compreensão para esclarecer possíveis questões existentes, no que diz respeito aos conhecimentos didático-pedagógicos na formação a nível de mestrado e doutorado. Cunha (2009, p. 82) confirma essa perspectiva ressaltando que “[...] os saberes para a docência exigem uma preparação acadêmica teórica e prática” e ambos os aspectos podem ser contemplados no estágio de docência e em disciplinas didático-pedagógicas, visando, assim, estabelecer, desde o momento da formação, a compreensão da importância da pedagogia universitária para a futura atuação.

Contribui-se, dessa maneira, para que a pedagogia universitária, que também é entendida como um espaço em movimento, possa acompanhar as mudanças sociais, compreendendo, como resultado, a própria docência universitária como uma ação que precisa ser constantemente reconstruída e revisitada (Bolzan; Isaia, 2010).

2.2 O estágio de docência na construção dos saberes do professor para atuar no magistério superior

Durante o processo formativo para o magistério no ensino superior, é necessário que o futuro professor elabore seus conhecimentos pedagógicos tendo como base as especificidades dos saberes docentes (Tardif, 2014). Sendo assim, no momento da formação, as disciplinas de caráter didático-pedagógico representam importantes iniciativas para tematizar a docência. Na pós-graduação, o estágio de docência e as demais disciplinas que contemplam os conhecimentos da prática docente partindo de um referencial teórico-metodológico de caráter pedagógico e didático podem representar lugares potenciais para se desenvolver, refletir e praticar os saberes específicos que devem fazer parte da profissão docente.

Sob essa ótica, Soares e Medeiros (2016, p. 189) discorrem que “o estágio de docência apresenta-se como uma oportunidade de levar os alunos da pós-graduação a vivenciar, no

decorrer de sua formação, a sala de aula no ensino superior”. Dessa forma, o entendimento do estágio como uma etapa em que a prática docente pode ser vivenciada, discutida e refletida é de grande importância. Nesse sentido, para compreender a forma como o estágio de docência nos programas de pós-graduação vem sendo desenvolvido, é necessário apresentar as diretrizes que regulamentam o estágio.

A LDB nº 9.394/96 determina que a preparação para a docência do ensino superior seja desenvolvida nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Assim, o estágio de docência surge no contexto da educação superior com a tarefa de aprimorar o ensino da pós-graduação e formar uma nova geração de professores conhecedores da realidade da educação superior (Brandão; Dias, 2014).

A regulamentação do estágio de docência nos programas de pós-graduação *stricto sensu* se deu por meio da circular da CAPES de nº 28/99/PR/CAPES que, dentre outras ponderações, sinalizava o estágio de docência como parte integrante da formação de mestre e doutores. Segundo essa regulamentação, a duração mínima para a realização do estágio de docência é de um semestre para o aluno de mestrado e de dois semestres para o de doutorado. Após essa regulamentação, a Portaria CAPES Nº 52, de 26 setembro de 2002, aprovou o Regulamento do Programa de Demanda Social, estabelecendo algumas normas para a concessão de bolsas em articulação com o estágio de docência. Contudo, a Portaria nº 56 foi revogada em 2010, passando a vigorar a Portaria Nº 76, de 14 de abril de 2010, estabelecendo que

O estágio de docência no ensino superior 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 (CAPES, 2010, p. 31).

Portanto, com base na Portaria CAPES nº 76/2010, o estágio de docência tornou-se obrigatório apenas para os bolsistas de demanda social da CAPES de mestrado e doutorado e opcional para os demais alunos, esse ponto da Portaria nº 76 e outras questões propostas pela CAPES são problematizadas pela literatura da área.

Autores como Joaquim, Vilas Boas e Carrieri (2013) afirmam a respeito dessa Portaria 76/2010 que “os dirigentes da CAPES acreditavam ser esta uma forma de minimizar o impacto causado no ensino superior, uma vez que alunos dos cursos de pós-graduação podem lecionar, mesmo não tendo formação de caráter pedagógico” (Joaquim; Vilas Boas; Carrieri, 2013, p. 354).

Além do que é afirmado pelos autores, existe também uma discussão sobre o fato de a obrigatoriedade do estágio de docência não ser para todos os alunos dos programas de pós-

graduação de acordo com a Portaria da CAPES, sendo obrigatório somente para os bolsistas (Corrêa; Ribeiro, 2013). Por esse motivo, nem todos os pós-graduandos têm a oportunidade de realizar o estágio, a não ser de forma voluntária, o que faz com que nem todos vivenciem o estágio de docência durante a formação. Para além da questão da adesão ao estágio de forma voluntária, há outras implicações que também podem dificultar a vivência do estágio, como a dificuldade em conciliá-lo com trabalho, com outras disciplinas e/ou demandas pessoais.

Outro ponto a se destacar, com base na Portaria CAPES, é que, embora o estágio de docência seja considerado parte fundamental da formação do pós-graduando, no artigo 18, inciso 1º, a Portaria determina que: “para o programa que possuir os dois níveis, mestrado e doutorado, a obrigatoriedade ficará restrita ao doutorado” (CAPES, 2010). Para Corrêa e Ribeiro (2013), é equivocada a forma como a CAPES dispõe da obrigatoriedade nesse inciso, pois já infere que o estudante continuará sua formação na mesma instituição como bolsista CAPES, o que pode não ocorrer. O pós-graduando pode optar por outra instituição para realizar seu doutorado e/ou não ser contemplado com bolsa, de modo que o estágio não lhe será obrigatório. Além disso, é possível que mesmo havendo mestrado e doutorado na instituição, o pós-graduando opte por não seguir com seus estudos na pós-graduação após se tornar mestre e o estágio que seria realizado no doutorado não seja cumprido.

Embora existam pontos que necessitem de uma reestruturação, – pois há lacunas na Portaria que permitem múltiplas interpretações, como citado anteriormente, (no trecho que pressupõe que o pós-graduando dará continuidade à sua formação na mesma instituição e programa) – ainda assim, é preciso sinalizar que a Portaria da CAPES é a única iniciativa que pretende atender a formação pedagógica através do oferecimento do estágio de docência de forma regulamentada,

Portanto, espera-se que a pós-graduação possa instrumentalizar e aprofundar em temas específicos da prática profissional do professor, com o intuito de formar um docente preparado para exercer a profissão com domínio didático-pedagógico, tomando, para isso, como base, o estágio de docência. Vieira e Maciel (2010, p. 58) defendem que é “importante oportunizar aos pós-graduandos a realização do estágio de docência, já que, para uma formação qualificada, essa atividade curricular, obrigatória ou eletiva, tem um papel a cumprir”. Papel esse que deve estar focado em contemplar os aspectos do exercício da profissão docente.

Concordando com essa percepção e ressaltando a importância do estágio de docência como um momento de preparação oportuno para o magistério no ensino superior, Souza, Gardin e Lauxên (2021) discorrem que, para muitos estudantes, o estágio de docência constitui a

primeira experiência de contato com a prática docente no ensino superior. Dessa forma, nesse momento eles podem buscar vivenciar o estabelecimento da relação que construirão da teoria com a prática enquanto conduzem e/ou participam do processo de ensino e aprendizagem de alguma disciplina da graduação, em que, comumente, o pós-graduando realiza as atividades do estágio.

O estágio configura-se, por fim, como um espaço de formação, por meio do qual o pós-graduando vivencia a organização e a articulação dos saberes e dimensões que compõem a prática docente. Através das atividades que desempenha durante o estágio, espera-se que ele possa exercer o protagonismo pedagógico na sua prática, para assim construir um caminho de emancipação em seu processo formativo e na aprendizagem docente.

Estudos como o de Guimarães e Costa (2022) também reforçam a ideia do estágio de docência como um momento importante para as experiências formativas de preparação do exercício do magistério no ensino superior. Em uma pesquisa qualitativa, as autoras entrevistaram pós-graduandos a respeito da forma como o estágio de docência era realizado nos programas de pós-graduação nos quais eles estavam inseridos. Ao responderem as questões relativas à etapa do estágio, eles descreveram suas vivências e indicaram que

Os estágios de docência promovem a aproximação dos pós-graduandos com contextos e situações diversas, como o conhecimento de diferentes disciplinas, áreas do conhecimento, cursos e sujeitos, potencializando a ampliação da visão de mundo e a compreensão do todo do fazer docente (Guimarães; Costa, 2022, p.11).

De tal modo, a realização do estágio de docência no programa no qual a pesquisa foi desenvolvida, de forma geral, tem demonstrado potencial para promover a vivência de múltiplas experiências relativas à prática pedagógica docente. Ainda que não seja possível generalizar as experiências dos pós-graduandos que foram entrevistados, as autoras destacam que, para os bolsistas, o estágio é um momento de diálogo aprofundado com a prática docente (Guimarães; Costa, 2022).

Joaquim *et al.* (2011) chamam atenção para o fato de os cursos de pós-graduação *stricto sensu* serem uma das vias importantes na formação para a docência no ensino superior, como previsto na LBD 9394/96. Dessa forma, no momento da formação, o estágio de docência é crucial para que o pós-graduando se prepare para atuar no ensino superior de forma consistente, atento às mudanças sociais, com responsabilidade e uma boa didática. Os autores acrescentam que o estágio proporciona um ambiente de interação social, contemplando práticas mais reflexivas pautadas no diálogo, o que enriquece o processo de ensino-aprendizagem dos atores

envolvidos e, assim como a autonomia dos pós-graduandos, a reflexão na ação também auxilia no desenvolvimento pessoal desses sujeitos (Joaquim *et al.*, 2011).

Tendo como base o estágio de docência, Soares e Medeiros (2016) apresentam uma proposta de ressignificação da atividade curricular que foi desenvolvida por meio da pós-graduação em educação e que teve o objetivo de tornar esse momento ainda mais significativo para os pós-graduandos. As autoras ressaltam que se formar professor é um processo construtivo progressivo e, para tanto, o estágio de docência, com base nos relatórios analisados, possibilitou aos pós-graduandos expressar seus aprendizados e pontos de melhoras para que o estágio pudesse cada vez mais cumprir seu papel na formação do professor para o magistério no ensino superior (Soares; Medeiros, 2016).

Espera-se que, ao se envolver nas atividades do estágio de docência, os alunos da pós-graduação que irão se matricular no estágio de forma obrigatória (como é o caso dos bolsistas) ou de forma voluntária acompanhem as atividades sob a supervisão de um orientador de estágio que será um docente universitário. Dentre as atividades e ações a serem desenvolvidas, os estagiários poderão: acompanhar as aulas das turmas dos cursos de graduação na instituição na qual o programa é realizado; acompanhar a organização das atividades; acompanhar o professor no exercício da prática docente; e refletir sobre os conhecimentos que estão sendo adquiridos. Além disso, o pós-graduando terá a possibilidade de ministrar aulas sob a orientação do professor responsável pelo estágio e aproximar-se do exercício da profissão docente, que poderá vir a ser sua futura atuação profissional.

Nesse sentido, a reflexão na prática docente é importante para a constituição profissional e refletir sobre sua atuação deve ser um exercício constante do professor. Nessa ótica, o estágio também é compreendido como um momento que pode possibilitar ao pós-graduando refletir sobre a prática docente que está desenvolvendo durante seu percurso formativo. Gadelha Lima e Leite (2019) destacam a respeito das experiências oriundas do estágio, que:

Esses momentos, além de possibilitarem a promoção de uma autoavaliação do desenvolvimento das disciplinas de Estágio Supervisionado, fomentaram discussões e reflexões sobre aspectos do fazer-docente no ensino superior (Gadelha Lima; Leite, 2019 p. 761).

Possibilitar momentos de discussões sobre o fazer-docente nos quais os pós-graduandos participem ativamente do processo de construção dos saberes da profissão é indispensável para uma futura prática profissional de qualidade. Em diálogo com essa perspectiva de que o estágio docente pode ser um lugar em que o pós-graduando refletirá sobre a sua futura prática docente, autores como Kreuz e Leite (2020), Joaquim, Vilas Boas e Carrieri (2013) discutem acerca da

compreensão e dos sentidos e significados do estágio para os futuros professores e sobre como eles refletem a respeito da prática docente por meio do estágio de docência.

Os autores citados, ao discutirem os sentidos e significados do estágio de docência para os pós-graduandos, apresentam os relatos dos participantes, os quais descrevem o estágio de docência como um momento de transpor o conhecimento teórico para a prática, bem como uma forma de aprender a adotar a postura de professor e de ter contato com a atividade docente. Contudo, embora os resultados da pesquisa ressaltem pontos positivos a respeito da reflexão do pós-graduando sobre o estágio de docência, Joaquim, Vilas Boas e Carrieri (2013, p. 360) destacam o fato de o contato com os aspectos pedagógicos ficarem restritos a esse único momento e esclarecem que

Embora os pós-graduandos tenham enfatizado a importância de vivenciar a experiência prática, eles não manifestaram o desejo de realizar um estágio maior no qual pudessem ser contempladas outras dimensões formativas (Joaquim; Vilas Boas; Carrieri, 2013, p.360).

Esse aspecto pode sinalizar uma formação precária pois, como já mencionado, o estágio não é obrigatório para todos os pós-graduandos e as disciplinas de caráter didático de alguns programas podem não apresentar uma carga horária suficiente para a compreensão da complexidade que envolve a profissão docente (Vieira, 2013).

Estudos como os de Joaquim, Vilas Boas e Carrieri (2013) demonstram que o estágio de docência representa uma importante iniciativa no que tange à formação inicial do professor para atuar no magistério superior. A literatura discute experiências de estágio bem-sucedidas, nas quais o objetivo de aproximação e vivência da prática docente é alcançado com êxito (Alvez *et al.*, 2019). A esse respeito, Alvez *et al.* (2019, p.6) defendem a potencialidade do estágio e a importância de criar condições favoráveis para seu desenvolvimento:

Há de se investir esforços em criar condições operacionais que propiciem condições favoráveis ao seu desenvolvimento, oportunizando-o aos pós-graduandos, independentemente de serem ou não bolsistas, a construção de profissionais para além da pesquisa, desenvolvendo habilidades e atitudes, preparando-os para o exercício da docência (Alvez *et al.*, 2019, p.6).

A obrigatoriedade do estágio de docência somente para os bolsistas prevista na Portaria da CAPES 76 de 1999 é um ponto que provoca muitas reflexões. Corrêa e Ribeiro (2013) trazem uma importante discussão sobre essa questão, na qual enfatizam que a formação pedagógica nos programas de pós-graduação não deveria ser vista como tarefa obrigatória para alguns; todos, sem exceção, deveriam ser incentivados e induzidos a buscá-la. Decerto, sendo a pós-graduação um dos possíveis lugares onde a formação para a docência no ensino superior pode

ocorrer, a formação pedagógica deveria ser parte integrante dos cursos, contudo, não é o que ocorre na maioria das instituições, visto que, como acrescentam Corrêa e Ribeiro (2013, p. 329):

Impera o silêncio sobre a formação pedagógica para o ensino superior no Plano Nacional da Pós-Graduação, o que conclui que há uma pressuposição, discursivamente construída, de que um pesquisador muito bem formado (titulado, pós-graduado) consequentemente será (é) um professor muito bem qualificado (Corrêa; Ribeiro, 2013, p.329).

Essa afirmativa reforça o risco de as práticas pedagógicas dos futuros professores estarem esvaziadas de sentidos pedagógicos e de que a formação dos diversos profissionais esteja comprometida e embasada em modelos de ensino tradicionais ou superados do ponto de vista teórico. Confirmando esse pressuposto, Tardif (2014, p. 255) defende a noção do “saber” em um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer- e saber-ser”. Nessa perspectiva, a noção do saber vai além do saber intuitivo, que tem como base uma formação não sistematizada. Para o exercício do magistério superior, é necessário haver uma formação sistematizada que busque a reflexão sobre a prática e a constante avaliação sobre as formas de ensinar.

A única norma vigente que “padroniza” o estágio de docência é a Portaria CAPES 76/2010 (CAPES, 2010) e, como já citado, alguns de seus incisos geram possibilidades interpretativas que permitem que as instituições desenvolvam seus planejamentos conforme o que melhor atender a cada programa de pós-graduação. Como resultado, na maioria dos casos, acaba por prevalecer a lógica da pesquisa sobrepondo aos conhecimentos pedagógicos. Logo, é importante sinalizar que as iniciativas institucionais dos programas de pós-graduação são importantes para suprir lacunas da Portaria da CAPES (Pimenta; Almeida, 2014).

A literatura apresenta iniciativas anteriores à Portaria da CAPES (2010) que demonstraram a preocupação de algumas instituições de ensino em promover e fomentar o aprofundamento nas discussões didáticas, bem como as experiências de contato com o exercício da docência. Chamlian (2003) discorre, em seu trabalho, sobre a iniciativa da Universidade de São Paulo (USP) que deu origem ao Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE) antes mesmo da deliberação da CAPES.

O PAE foi desenvolvido tendo como principal objetivo aprimorar a formação do pós-graduando para a atividade didática no âmbito da graduação. Sendo realizado em duas etapas distintas: a etapa de preparação pedagógica e a etapa de estágio supervisionado. A primeira etapa, referente à preparação pedagógica, foi constituída por diferentes características, já que poderia assumir três diferentes modalidades de acordo com a unidade em que seria aplicada,

sendo elas: uma disciplina de pós-graduação que abordaria as questões da Universidade e do Ensino Superior; um conjunto de conferências com a participação de especialistas da área de educação, condensadas em um menor tempo e com a temática voltada para o Ensino Superior; ou um núcleo de atividades, que realizaria a preparação do material didático e discussões a respeito do currículo de trabalho, de ementas de disciplinas e de planejamento. Todas essas modalidades seriam coordenadas por um professor. Já a etapa de estágio supervisionado ocorria em disciplinas da graduação e cada participante deveria se inscrever na unidade de ensino relacionada ao conhecimento específico de sua área (Chamlan, 2003).

A iniciativa proposta pela USP sinaliza que, embora a Portaria da CAPES seja a única iniciativa que padroniza a vivência do estágio de docência, pensar outros caminhos institucionais pode também ser um importante passo para suprir possíveis lacunas que podem existir na resolução. Além disso, a promoção de programas que conduzam o pós-graduando a pensar sobre a docência e a pesquisa tendo como base o ensino pode vir a refletir na sua futura atuação.

Vieira (2013), ao analisar publicações dentro do recorte temporal de 2004 a 2012 que tematizaram questões relativas à formação para o magistério superior, tomando como base a disciplina de estágio de docência, demonstra em sua conclusão que

No Brasil a Pós-graduação *stricto sensu* vem dando ênfase, preferencialmente, à formação do pesquisador, tendo em vista o desenvolvimento científico-tecnológico. Reconhecemos que, em razão dessa valorização da pesquisa, uma menor atenção tem sido dada à preparação do pós-graduando para o magistério no ensino superior. Todavia, romper com essa herança histórica nos parece ser um esforço que precisa ser assumido tanto pela CAPES como pelas universidades brasileiras, seus Programas de Pós-Graduação e atores envolvidos no processo. Combinar docência e investigação, principais funções do professor universitário, põe-se, certamente, como o desafio maior (Vieira, 2013, p.100).

Como argumenta Vieira (2013), sabemos haver, de modo geral, uma tradição em que a pesquisa nos cursos de pós-graduação sobrepõe a formação para a docência.

A CAPES (2010), por meio da Portaria 76/2010, que trata da obrigatoriedade do estágio docente, traz a exigência de, no máximo, 4 horas semanais para o desenvolvimento do estágio, sem explicitar, no entanto, as horas mínimas para sua efetivação. Outra lacuna encontrada na resolução está no artigo 18, inciso VII, que estabelece que “o docente de ensino superior, que comprovar tais atividades, ficará dispensado do estágio de docência” (Capes, 2010). Sobre essa questão, Corrêa e Ribeiro (2013) defendem que:

Ao dispensar do estágio de docência o pós-graduando que já atua como docente do ensino superior, o documento parece sugerir que o estágio de

docência é apenas um momento de ministrar aulas, e não um processo formativo de reflexão sobre a própria prática pedagógica (Corrêa; Ribeiro, 2013, p. 331).

As fragilidades presentes nessa Portaria da CAPES (2010) vão ao encontro do entendimento que se tem acerca da formação docente no nível da pós-graduação, visto que ela é problematizada na literatura como uma forma de se cumprir uma obrigatoriedade sem o aprofundamento necessário para a capacitação do professor que irá atuar no magistério superior (Joaquim, Vilas Boas; Carrieri, 2013; Almeida, Pimenta, 2014; Rodrigues *et al.*, 2017; Vieira, 2013). Nesse sentido, Joaquim, Vilas Boas e Carrieri (2013) demonstram preocupação com o modo como o estágio docente é desenvolvido, o que fica evidente ao afirmarem que

O formato do estágio docente brasileiro é cunhado em uma preocupação extremamente pragmática sobre o que se deve ensinar, como ensinar e para que ensinar determinados conteúdos, mas muito raramente se preocupa com o porquê de se ensinar tais conteúdos (e não outros) e o porquê de se desenvolver esse tipo de estágio em programas de pós-graduação (Joaquim; Vilas Boas; Carrieri, 2013, p. 354).

Além da discussão sobre o cenário que está sendo desenhado nos programas de pós-graduação, os autores acrescentam que

o estágio docente, da forma como tem sido desenvolvido em parte das instituições de ensino superior, está baseado apenas no *saber prático*, e não há como pautar a formação de professores somente na prática pela prática (Joaquim, Vilas Boas; Carrieri 2013, p. 354).

A relação que se estabelece do estágio de docência com a obrigatoriedade, com o saber prático, dentre outras questões, levanta uma importante questão a respeito do lugar da formação pedagógica nos currículos da pós-graduação. O reflexo da ausência da formação para a docência na pós-graduação é sinal da persistência de modelos da racionalidade técnica ainda presentes na formação universitária (Schon, 1983).

No contexto apresentado por Joaquim, Vilas Boas e Carrieri (2013), em que o estágio de docência é visto apenas como o cumprimento de uma obrigatoriedade, revela-se uma negligência e um risco a respeito do exercício da profissão docente, pois o domínio dos saberes específicos da área da pós-graduação e o conhecimento sobre pesquisa são insuficientes. Além deles, é necessário que estejam atrelados os saberes experienciais que podem emergir da prática do estágio, os curriculares e os pedagógicos, os quais também são parte desse momento da formação (Pimenta; Almeida, 2014).

Outro ponto que está presente na discussão a respeito da formação para o magistério no ensino superior tendo como base o estágio de docência é o fato de que, ao sinalizar, por meio da LDB 9394/96, que a formação para a docência no ensino superior se dará nos cursos de pós-

graduação, a LDB deixa clara a responsabilidade desse nível de ensino para a formação do professor que irá atuar na educação superior, contudo, não sinaliza os aspectos didático-pedagógicos e os conteúdos que devem ser contemplados ao longo dessa formação.

Assim, é preciso se atentar para o fato de que, durante a graduação, ao optar por um curso de licenciatura, o estudante terá um conjunto de disciplinas de base pedagógica que irão problematizar e construir os saberes da profissão docente desde o início da graduação, contudo, ao fazer a opção por cursos de bacharelado, as disciplinas didático-pedagógicas não farão parte da matriz curricular na sua formação inicial. Dessa forma, se o discente que concluir o bacharelado desejar dar continuidade a sua formação na pós-graduação *strictu sensu*, sua base para a prática pedagógica poderá se dar exclusivamente por meio do estágio de docência, no caso dos programas que não possuem, em sua matriz, disciplinas que dialoguem de forma específica com a formação docente. Destaca-se, ainda, o fato de que essa oportunidade somente ocorrerá para os estudantes bolsistas, dada a limitação da Portaria da CAPES sobre a obrigatoriedade do estágio.

Sendo assim, o estudante de pós-graduação que tem a formação inicial no campo do bacharelado e que não for bolsista no programa, não terá a obrigatoriedade de cumprir a carga horária referente ao estágio de docência. Com isso, poderá não ter a oportunidade de vivenciar atividades relevantes para sua formação pedagógica nesse ambiente de formação, como o acompanhamento no planejamento e prática da docência para alunos da graduação, elaboração de avaliações, correções e outras mais que integram a rotina profissional docente.

Martins (2013, p. 14) destaca que “a não exigência de formação pedagógica para atuação na docência no Ensino Superior pode ser explicada pela não valorização da docência como um campo de conhecimento específico”. A autora acrescenta que “o Ensino Superior tem recebido profissionais de áreas distintas e que, como alunos de Pós-graduação, não vivenciaram nenhuma formação de caráter pedagógico” (Martins, 2013, p. 16). Assim, questões referentes à ausência de disciplinas que trabalhem os aspectos relativos à atuação dos professores no ensino superior são problematizadas pela literatura, demonstrando que há uma lacuna no percurso formativo ao longo da pós-graduação.

Autores como Oliveira e Mackedanz (2021, p.168) discutem essa questão e enfatizam, ao tratarem do tema, que “Muitos profissionais, bacharéis, ao ingressar como docentes no ensino superior, trazem consigo conhecimentos técnicos e experiência profissional da sua área de formação, mas são carentes de saberes didáticos e pedagógicos”. Esses autores abordam, ainda, como a ausência de uma formação didática é um ponto que necessita ser repensado nos

cursos de pós-graduação, sobretudo, em cursos que têm o bacharelado como base. Isso porque, como discutido até aqui, transpor os conhecimentos de pesquisa para o ensino e prática docente não ocorre de forma linear. É necessária uma formação específica que ofereça subsídio para a prática docente, sendo que o estágio de docência pode ser uma útil ferramenta para isso.

A compreensão sobre o estágio de docência é discutida por Rodrigues *et al.* (2017) em um estudo no qual os autores analisam como os pós-graduandos compreendem o estágio, sua organização e importância para a formação pedagógica. Na instituição analisada nesse estudo, as atividades desempenhadas pelos estagiários não ocorrem com turmas da graduação, como é comum ocorrer no estágio de docência. Isso porque, no instituto em questão, não existem turmas de graduação, o que, segundo os autores, dificultou a implementação do programa de pós na instituição devido a essa particularidade. Assim, as atividades desenvolvidas no estágio de docência pelos alunos do programa de pós-graduação do estudo em questão incluíam tarefas como atuar como monitores de educação ambiental no Jardim Botânico de São Paulo. Ao ouvir os estudantes do programa sobre os apontamentos e necessidades dos discentes, principalmente quanto à maior oferta de disciplinas direcionadas à prática pedagógica e à reformulação da avaliação do desempenho nas atividades do estágio de docência Alinhado a este ponto Rodrigues *et al.* (2017) destaca também que

As sugestões dos docentes também merecem ser analisadas, especialmente quanto à reestruturação de disciplinas, o engajamento dos discentes em atividades didáticas, implementação de monitorias, cursos extracurriculares e avaliação didática da aula de qualificação (Rodrigues *et al.* 2017, p.598).

Diante do cenário apresentado, os docentes e os alunos envolvidos na pesquisa sugeriram mudanças que precisam ser feitas para que o estágio de docência construa, de fato, a formação pedagógica necessária. Partindo dessa análise, é possível observar como a autonomia concedida pela Portaria 76/2010 – que permite que cada programa de pós-graduação organize o estágio de uma maneira particular – pode colaborar com um futuro cenário de docência exercida de forma precária por professores do ensino superior que não chegaram a receber a devida formação pedagógica e didática.

Nesse sentido, Ferreira, Leal e Farias (2020) escreveram um artigo em que trazem uma relevante discussão sobre a formação didático-pedagógica na pós-graduação em ciências contábeis. Os autores fazem um apontamento a respeito da ausência de uniformidade quanto ao modo como o estágio de docência ocorre, chamando atenção para o fato de que é necessário pensar também na formação dos professores responsáveis pelo estágio. Já que, como os autores apontam, com base nas repostas dadas pelos alunos do programa de pós-graduação no estudo,

os professores orientadores do estágio também podem ser responsáveis pelos equívocos que, por vezes, ocorrem durante a formação. Esse aspecto pode gerar a reprodução de modelos de ensino tradicionais e equivocados, já que os orientandos podem se espelhar irrefletidamente nas ações desses professores e replicá-las na sua futura atividade docente.

Além da falta de preparo pedagógico por parte dos docentes responsáveis pelo estágio, a ausência de uma proximidade com o pós-graduando também é uma questão a ser problematizada, como demonstram Ribeiro e Zanchet (2015) em uma investigação sobre o modo como a formação para o magistério superior estava sendo realizada tendo como base o estágio docente. Na análise feita do programa de pós-graduação de Epidemiologia, as autoras destacam alguns importantes aspectos relatados pelos pós-graduandos, dentre os quais estão:

Além da falta de orientação, alguns respondentes sinalizaram a predeterminação como uma característica da orientação que recebiam. Explicitaram que não tinham oportunidade de dialogar, planejar coletivamente ou propor algo diferente. A falta de autonomia foi um aspecto bastante marcante nessa relação (Ribeiro; Zanchet, 2015, p. 519).

As autoras acrescentam que, por vezes, a sobrecarga de atividades era relatada por bolsistas que tinham a responsabilidade de assumir turmas do professor orientador. Esse cenário revela uma questão preocupante na formação do pós-graduando, uma vez que o objetivo do estágio é promover a preparação pedagógica para a profissão docente, com a devida supervisão do professor responsável e/ou orientador. Relatos como o apontado demonstram que o estágio em determinados programas vêm sendo realizado de forma equivocada, tornando-o distante de cumprir seu objetivo primordial.

Ao tratarem dessa problemática, Patrus e Lima (2014) criticam o fato de haver docentes que transferem suas responsabilidades, delegando disciplinas da graduação de forma integral para os seus orientandos da pós-graduação durante a realização do estágio docência. Os autores esclarecem que, nesses casos, os alunos se encarregariam das aulas e de todo processo avaliativo da disciplina, contudo, sem uma orientação do professor orientador.

A preocupação com a forma como o estágio vem sendo devolvido em alguns programas é enfatizada por Joaquim, Vilas Boas e Carrieri (2013), os quais discorrem sobre o desenvolvimento do estágio tendo como foco o saber prático. A docência é uma profissão que exige uma série de saberes específicos, mas, embora a LBD 9394/96 determine que a formação do professor universitário se dará a nível de pós-graduação, o que se observa no seu artigo 66 é que a docência universitária não é vista como um processo de formação, mas, antes, como uma preparação para o exercício do magistério. Entretanto, diante da complexidade da

docência, a simples preparação teórica não seria suficiente para formar novos professores para o magistério na educação superior.

Outro importante tema que tem sido discutido pela literatura é o fato de a pesquisa ocupar, como apontado anteriormente, a maior parte da carga horária nos programas de pós-graduação e de ser dotada de um prestígio culturalmente imposto nos programas. Soares e Medeiros (2016), por exemplo, argumentam que

Os cursos de pós-graduação tendem a centrar-se no desenvolvimento das pesquisas nas quais os seus alunos estão imersos e também no cumprimento de créditos necessários estabelecidos no programa do curso. Característica, essa, que pode levar os alunos a um distanciamento em relação à preparação para o exercício do magistério no ensino superior, principalmente em relação à prática docente em sala de aula (Soares; Medeiros, 2016, p.188).

Essa constatação revela um cenário preocupante que requer atenção e importantes reformulações, a fim de que uma carga horária que possibilite trabalhar os conhecimentos didáticos de forma significativa seja também oferecida nesses programas, de modo que essa dimensão não se resuma ao mero cumprimento de uma obrigatoriedade imposta. Essas mudanças podem contribuir para que a ideia de que um pesquisador bem formado será automaticamente um excelente professor seja superada.

Contudo, é importante compreender a forma como o estágio de docência vem sendo concebido nos programas de pós-graduação *stricto sensu* enquanto alternativa de formação pedagógica. Sendo assim, é preciso analisar e entender os avanços e potencialidades bem como as fragilidades que podem ocorrer no estágio de docência.

CAPÍTULO III

3 METODOLOGIA

3.1 Caracterização da pesquisa e instrumentos utilizados

Com o intuito de atender aos objetivos propostos, foram adotados os procedimentos metodológicos de uma pesquisa qualitativa, mantendo-se o foco de toda a metodologia em uma realidade particular. Para Zanatta e Costa (2012):

os estudos que utilizam como base o método qualitativo são os que se desenvolvem numa situação natural rica em dados descritivos e que conseguem compreender a realidade de forma complexa, contextualizada e não meramente como um processo matemático (Zanatta; Costa, 2012, p. 350).

Este estudo se dedicou a questões sensíveis a respeito da formação para a docência no ensino superior. Assim, muitas nuances surgiram durante a análise dos resultados. A produção dos dados articulou a realização de entrevista semiestruturada e análise documental. Para responder à entrevista semiestruturada (APÊNDICE I), foram convidados coordenadores de programas de pós-graduação vinculados ao CCB da UFV. O roteiro da entrevista foi elaborado visando permitir que os participantes se sentissem livres para responder às questões e, assim, também o pesquisador pôde fazer outras ponderações que julgou relevante e que surgiram no momento das entrevistas (Manzini 1990/1991).

Foram também analisados documentos oficiais como resoluções, regimentos, catálogos e programas analíticos dos estágios de docência dos programas vinculados ao CCB.

A presente pesquisa constituiu a segunda etapa de um projeto integrado, aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da UFV, sob o parecer de número 3.222.463 (ANEXO I). Os procedimentos éticos foram realizados de acordo com a resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e com a Resolução CNS nº 510 de 2016, que estabelece as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

3.2 Participantes da pesquisa

Participaram desta pesquisa um total de 6 professores, sendo cinco homens e uma mulher, todos, no momento de realização da pesquisa, lotados no cargo de coordenador e membros das comissões coordenadoras de programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) vinculados ao CCB. Os participantes foram selecionados a partir dos seguintes critérios: estar em um programa com nota 5 e/ou 7 na avaliação da CAPES do quadriênio 2017-

2020; ter interesse em participar da pesquisa, tendo em vista as mensagens encaminhadas via e-mail institucional aos coordenadores e membros das comissões coordenadoras; e a abrangência temática dos programas do CCB, que podem ter diferentes formas de conceber a formação docente. Embora a avaliação CAPES não leve em consideração aspectos relacionados à formação pedagógica, foi oportuno analisar a perspectiva dos coordenadores sobre formação pedagógica, uma vez que se espera que um programa com nota alta na avaliação também se preocupe com a formação para a docência no ensino superior. Com base nos critérios mencionados, foram convidados a participar voluntariamente da pesquisa os coordenadores dos seguintes programas: Ciências da Nutrição, Microbiologia Agrícola, Medicina Veterinária, Entomologia, Ecologia, Biologia Estrutural e Botânica.

Após as referidas tratativas realizadas via e-mail no período de novembro de 2022 a março de 2023 para averiguar o interesse e disponibilidade dos coordenadores, foram selecionados os seguintes programas para participação na presente investigação: Microbiologia Agrícola, Entomologia e Biologia Estrutural.

3.2 Procedimentos adotados para a coleta dos dados

A partir do aceite, iniciou-se o agendamento das entrevistas junto aos participantes via e-mail institucional. No momento das entrevistas, após esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, os participantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE 2), que foi lido e assinado. A fim de garantir a confidencialidade dos dados, foram mantidos em sigilo os nomes dos participantes, dos programas e das disciplinas às quais estavam vinculados. As entrevistas foram realizadas em locais privados com o auxílio de um gravador de voz.

3.3 Análise de dados

Para a análise dos dados, foram adotados os procedimentos da técnica da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). A autora define a Análise de Conteúdo como sendo um

conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 47).

Dessa forma, no trato dos dados, foram consideradas as fases: *pré-análise*, que consiste na organização do material, leitura flutuante, formulação de hipóteses e escolha de documentos.

Nessa etapa, os conteúdos das falas das entrevistas foram pré-analisados, tendo por foco a definição de categorias, as quais, por sua vez, foram agrupadas e definidas de acordo com eixos temáticos emergentes representativos, com base nas perguntas da entrevista e nos objetivos deste estudo.

Na fase de *exploração do material*, o conteúdo da entrevista foi codificado por unidade de contexto, uma vez que se buscou recorrências semânticas. Assim, os eixos semânticos que emergiram durante todo o processo da pesquisa e produção dos dados tratavam da caracterização do programa e do estágio, as ações formativas que são desenvolvidas e as potencialidades e/ou dificuldades em relação à formação do pós-graduando. A terceira e última fase foi a do *tratamento dos resultados*, momento em que ocorreu a inferência e interpretação dos dados e que levou à construção das categorias de análise. A partir das inferências e da recorrência semântica, os resultados foram dispostos em três categorias, são elas: 1) Estágio de docência e sua caracterização; 2) Estágio de docência e as ações formativas desenvolvidas; e 3) Estágio de docência: dificuldades e potencialidades na formação pedagógica. Cada categoria apresenta uma ou mais subseção com um conjunto de características que lhe são peculiares, além da visão divergente ou convergente entre o coordenador e o membro da comissão coordenadora de programas de pós-graduação distintos ou de forma interna.

A primeira categoria discorre sobre a organização e características do estágio de docência na visão dos coordenadores e comissões coordenadoras dos programas de pós-graduação entrevistados, trazendo dados sobre: estruturação do estágio de docência; definições do programa para o seu cumprimento; diretrizes das agências de fomento; construção de relatórios; e definições de ações/atividades desenvolvidas pelos pós-graduandos durante o estágio de docência. Já a subcategoria abordou: a estruturação e organização do estágio; as exigências do estágio de docência na percepção da comissão coordenadora.

A segunda categoria apresenta as ações formativas que são desenvolvidas pelos pós-graduandos a partir dos relatos dos coordenadores e membros da comissão coordenadora. Na subseção 1, trata-se, em específico, das ações e atividades que são reportadas pelos participantes da pesquisa quando se referem ao que o pós-graduando irá realizar durante o estágio; na segunda subseção, discute-se sobre a utilização de relatórios e avaliações durante o processo do estágio e sobre o processo de estágio.

Por fim, na terceira categoria, discutiu-se a formação para a docência em programas de pós-graduação vinculados ao CCB, identificando, epistemologicamente, como tem se dado a formação nessa área. Além disso, mapeou-se os pontos positivos e negativos mencionados

pelos sujeitos da pesquisa sobre o estágio de docência, as potencialidades e dificuldades encontradas na realização do estágio de docência na visão do coordenador e o modo como essas demandas são tratadas pela coordenação do programa.

Com vistas a manter o anonimato dos participantes, foram empregados códigos alfanuméricos em dois grupos, sendo utilizado “C” para designar os coordenadores dos programas de pós-graduação, numerados de 1 a 3 de forma aleatória, e “MC” para os membros das comissões coordenadoras, os quais também receberam um número de 1 a 3 de acordo com o número do seu coordenador. Também as disciplinas mencionadas durante as entrevistas, receberam códigos alfanuméricos de forma aleatória, como, por exemplo: D1, D2, D3.

CAPÍTULO VI

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 CATEGORIA 1

4.1.1 O estágio de docência e sua caracterização

Na estruturação da presente categoria de análise, foram consideradas as seguintes variáveis: as características do estágio de docência quanto à organização, estrutura, obrigatoriedade/exigências para a realização do estágio, escolha da disciplina para a realização das atividades, relatórios e planejamento.

Com base nas respostas dos professores participantes, tornou-se possível conhecer aspectos relacionados à estruturação e características do estágio de docência dos programas de pós-graduação *stricto sensu* vinculados à área de Ciências Biológicas e da saúde da UFV que compõem essa análise, sendo eles os programas da: Microbiologia Agrícola, Entomologia e Biologia Estrutural. Dentre as discussões e análises que compõem a presente categoria, é possível perceber que ocorre convergência nas falas com relação à sistematização do estágio de Docência. Contudo, é importante destacar que também ocorreram divergências e contradições entre os participantes de programas de pós-graduação diferentes e entre membros do mesmo colegiado. A presente categoria está organizada nas subcategorias: Estruturação e organização do estágio e Exigências do estágio de docência.

4.1.2 Estruturação e organização do estágio

Inicialmente, os professores participantes da pesquisa coordenadores e membros das comissões coordenadoras dos programas de pós-graduação, ao responderem sobre a forma como se organiza o estágio da docência e a sua estruturação, informaram que a sua organização se vincula diretamente a determinadas disciplinas dos cursos de graduação. Por conseguinte, a implementação dos estágios de docência, bem como as ações e atividades a serem realizadas pelos estudantes buscam se adequar às programações das disciplinas dos cursos de graduação, como se pode verificar em alguns relatos:

C1: “... o nosso principal público estagiário atua na disciplina D1¹ que é uma disciplina do nosso programa voltada para a graduação. Uma disciplina geral.”

¹ A Disciplina chamada neste estudo de D1, mencionada pelos professores participantes C1 e MC1, é ofertada para os cursos de graduação em Agronomia, Engenharia Florestal e Zootecnia. A disciplina trabalha temas como: “Importância e diversidade dos insetos. Anatomia e fisiologia. Reprodução. Sistemática - filogenia e evolução. Insetos aquáticos, de solo e detritívoros. Insetos e plantas. Sociedades de insetos. Predação, parasitismo e defesa em insetos. Entomologia médico-veterinária. Manejo de controle de pragas”.

MC1: “... o que a gente tem de mais estruturado é que a gente faz [...], **a gente chama o pessoal para participar** da disciplina de graduação de massa que é D1. Quem coordena essa disciplina é o professor A* que também é ex-coordenador do programa. Talvez, é uma pessoa pra (sic) conversar também, posso inclusive falar com ele. O atual coordenador pede para os alunos participarem de umas aulas práticas na disciplina de massa que tem de 160 a 180 alunos. A gente tem 8 aulas práticas [...] os alunos oferecem essas aulas com a participação. No meu caso, eu dou a estrutura da aula, a gente conversa com eles e montamos uma coisa e eles que dão a aula. A gente assiste e comenta geralmente em dupla.”(grifos da autoria)

C2: “No geral, eles vão atuar na disciplina geral na graduação que é o carro chefe da formação deles e, eventualmente, em uma mais aprofundada, mas essencialmente eles vão para essa disciplina. Ele se matricula no estágio e junto com orientador decide em qual disciplina da graduação ele vai atuar.”

Conforme relatado pelos participantes, a efetivação do estágio de docência ocorre atrelado a uma disciplina do curso de graduação, sendo esse o espaço privilegiado no qual o pós-graduando desenvolverá suas ações e atividades.

Esse momento em que o estudante de pós-graduação está desempenhando suas ações e atividades do estágio em disciplinas da graduação lhe propicia uma experiência com situações concretas que fazem parte do cotidiano docente. Dessa forma, o estágio pode também viabilizar, ao pós-graduando, a vivência de um processo reflexivo acerca de suas limitações, sobre sua prática pedagógica, características e potencialidades (Inácio, 2019).

Nessa perspectiva, o cenário apresentado não apresenta problemas na forma como o estágio de docência é efetivado, mas, sim, na concepção atribuída à finalidade do estágio e em sua sistematização pelos programas de pós-graduação. As comissões coordenadoras dos programas de pós-graduação poderiam, por exemplo, colocar em pauta princípios e proposições para direcionar o estágio de docência em cada período, além de propor momentos de reflexão sobre a prática, leituras de referências específicas sobre saberes docentes, estudos de caso etc. O suporte do professor supervisor e/ou orientador do estágio é, portanto, crucial nessa etapa. Conforme afirma Luca *et al.*, (2023):

O estágio de docência pode, portanto, contribuir para que o estagiário desenvolva comportamentos para a docência, tendo em vista que estará exposto a um ambiente “natural” em que ocorrem situações típicas entre alunos e professor as quais precisa manejar. Ao professor orientador, cabe a criação de condições para que o estagiário docente consiga tomar decisões referentes ao ensino e apresente comportamentos relacionados a ele (Luca *et al.*, p.5, 2023).

Assim, espera-se que, ao atuar em uma disciplina da graduação, o pós-graduando tenha o suporte por parte do professor orientador e das comissões coordenadoras dos programas em

que estão inseridos, por meio de uma sistematização do estágio de docência, através de reuniões de planejamento antes do início da disciplina, do oferecimento de *feedback* durante o processo, entre outros aspectos que estão relacionados à organização e planejamento das atividades do estagiário. Contudo, nos relatos das comissões coordenadoras dos programas de pós-graduação, nota-se que a forma como cada um sistematiza o estágio de docência é individualizada, conforme se observa nos depoimentos dos seus integrantes.

MC1: “A gente faz de uma forma bem livre, [...] é um programa com docente de vários departamentos então, por exemplo, vamos dizer que alguém tá (sic) fazendo mestrado ou doutorado com um professor X ou Y, eles vão organizar de uma forma. Aí (sic) a coordenação nem fica sabendo.”

C2: “O planejamento tem relação com o qual professor da disciplina vai atuar. Nem sempre é o orientador dele, isso é feito entre ele e o coordenador da disciplina, aí (sic) livre pra (sic) o coordenador. O coordenador da disciplina não apresenta nenhum relatório para a comissão coordenadora, simplesmente encaminha a nota.”

MC2: “Se eu tenho a oportunidade de o aluno começar comigo desde cedo, às vezes ele até me ajuda na montagem do planejamento de aula, mas não é a realidade sempre, então isso aí (sic) eu diria que são exceções. O normal é ele começar comigo, com o planejamento da disciplina feito por mim, pronto.”

O tipo de organização relatado pelos participantes alinha-se ao apontamento de Cunha (2009), que denuncia a inexistência de uma sistematização dos conhecimentos para a docência, que, por vezes, é pouco acompanhada de reflexões pedagógicas. Consequentemente, o conhecimento de natureza didático-pedagógica se apresenta de forma instrumental, “desprovido de teoria e de provocações mais consistentes sobre sua necessidade” (Cunha, 2009, p. 9). Sobre esse assunto, Pimenta e Lima (2014) acrescentam que “o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons” (Pimenta; Lima, 2004, p. 35).

Ainda a respeito dessa sistematização, o professor C3 complementa sua fala informando que, comumente, o contato do estudante com a disciplina em que realizará o estágio ocorre no momento em que ele ingressa no programa de pós-graduação.

Em síntese, esses relatos evidenciam que as sistematizações do estágio de ensino ocorrem de acordo com cada professor coordenador da disciplina de graduação e não seguindo uma norma do programa.

O professor C3 apresenta detalhes acerca da sistematização que costuma adotar junto aos estudantes que realizam o estágio com ele:

C3: “É [...] sempre que nós recebemos os novos estudantes né (sic), aqueles que estão ingressando no programa logo no primeiro período independentemente se ele é [...] se formou em Viçosa ou não eles têm um primeiro contato com nossas atividades de docência **acompanhando** nossa disciplina D2², a teórica e também nos auxiliando com a parte prática da disciplina, com as aulas práticas é [...] realmente junto com o professor. Aquele estudante que está normalmente no segundo ou terceiro período, que de fato está matriculado no estágio de ensino né (sic) conta então com o novo, com aquele que está começando agora, para auxiliá-lo na parte prática para entender um pouco da dinâmica da disciplina. Então eu já diria que desde o início nós já introduzimos a importância do estágio de ensino, no nosso programa, né (sic).”

O coordenador participante relata essa particularidade em relação aos demais programas que fazem parte dessa pesquisa, destacando o fato de que o aluno, ao ingressar no primeiro período, é direcionado a acompanhar aulas, tendo contato com o docente e com as atividades desenvolvidas, ação promovida de forma específica por essa comissão coordenadora.

Essa situação corrobora a ideia de Libâneo (1998), que considera que a mediação e contato com o professor em atuação pode proporcionar ao aluno a chance de experienciar a interação das vivências e dos conhecimentos prévios com o conhecimento científico para que, no futuro, possa colocá-los em prática. Isso pode possibilitar, também, a construção de uma relação de proximidade com os estudantes, com o meio em que ele poderá atuar futuramente de forma crítica e reflexiva.

A oportunidade de contato com a docência desde a sua entrada em um programa de pós-graduação pode, de fato, ampliar o contato do estudante com vivências pedagógicas e, por sua vez, contribuir com sua formação para a docência no magistério superior. Por definição, a formação é “1. Ato ou efeito de formar. 2. Constituição, caráter. 3. Modo por que se constituiu uma mentalidade, um caráter” (Ferreira, 2008, p. 413). Sendo assim, o processo de formação dos professores compreende o desenvolvimento da profissionalidade docente, que inclui o professor, seus saberes, valores, ações e habilidades, e o estágio de docência é um *locus* oportuno para o desenvolvimento e reflexão dos saberes específicos da docência (André *et al.*, 2012).

² Disciplina mencionada por C3, denominada no presente estudo de D2 e que é ofertada para os cursos de graduação como Agronomia, Bioquímica, Ciências biológicas (licenciatura e bacharelado), Engenharia de alimentos, Enfermagem, Engenharia Florestal, Medicina Veterinária, Nutrição, Ciência e Tecnologia de Laticínios e Zootecnia. A disciplina aborda temas como: “Histórico, abrangência e desenvolvimento da Microbiologia. Morfologia e ultraestrutura dos microrganismos. Nutrição e cultivo de microrganismos. Metabolismo microbiano. Crescimento e regulação do metabolismo. Controle de microrganismos. Genética microbiana. Microrganismos e engenharia genética. Filogenia e taxonomia dos microrganismos. Diversidade de microrganismos procariotos: Domínios Bactéria e Archaea. Vírus.”

Em sua totalidade, percebe-se que, no processo de organização dos estágios de docência nos programas de pós-graduação considerados nessa pesquisa, as disciplinas dos cursos de graduação vinculadas aos docentes do programa ou à área de conhecimento do programa configuram-se como o espaço comum no qual o pós-graduando irá desenvolver suas ações e atividades relacionadas ao ensino.

As variações na estruturação dos estágios desses programas ficaram evidentes ao se observar a forma como a disciplina que o pós-graduando realizará o estágio é pensada pela comissão coordenadora e, às vezes, pelo orientador, tendo-se em vista, por exemplo, aspectos como a periodicidade das reuniões do estudante com o orientador, o acordo com a área específica da pesquisa, a disciplina pré-estabelecida para o estágio, sendo que, em alguns casos, essa escolha é livre por parte do pós-graduando, ficando a cargo do seu orientador, no entanto, aprovar ou não a sua escolha. Alguns participantes ressaltaram a importância de o aluno ter contato com outros professores para além do orientador da pesquisa e, por isso, os programas possuem diretrizes internas que orientam que essa escolha da disciplina ocorra por meio de sorteio. Com relação ao sorteio que determina a turma em que o aluno desenvolverá o estágio, um professor participante relata que

MC3: “[...] por muitos anos é assim, eu não sei como se chegou a isso, mas sempre foi por meio de sorteio. O estudante não tem muito o que escolher... é claro que eles têm a preferência deles, mas se sortear já era! Inclusive, o sorteio é anônimo, então você não sabe quem é o professor que está dentro da sala de aula que o estudante vai escolher, por exemplo: se o estudante escolhe a quarta-feira, duas horas da tarde, ele não sabe ainda quem é, ele fica sabendo depois.”

Essa é uma determinação específica de uma das comissões coordenadoras dos programas analisados, conforme pontua um coordenador no excerto a seguir:

C3: “Sim, o sorteio é feito pela nossa comissão coordenadora, pelo departamento. Nós somos, talvez, o menor departamento [...] o departamento de *, então na pós-graduação a maioria dos orientadores é do departamento de *. Então todas as ações da comissão coordenadora elas são muito bem alinhadas e discutidas com orientadores do programa que são também professores do departamento de *, então funciona de uma forma bem harmônica [...]. Um ponto importante para eu olhar depois com o professor que é coordenador de um ...de uma pós e ele não tua naquela pós talvez como orientador pesquisa.”

Nos relatos acima, evidencia-se a autonomia dos programas de pós-graduação investigados neste estudo com relação à escolha das disciplinas de atuação do estagiário de

docência. Além disso, nota-se que há predominância de disciplinas da graduação ofertadas por cursos de bacharelado para a realização dos estágios, e esse ponto requer atenção. O possível resultado dessa circunstância é o de que os temas abordados nas disciplinas que farão parte do processo do estágio de ensino se distanciem dos aspectos didáticos-pedagógicos, já que, nos cursos de bacharelado, os conteúdos estão mais voltados para os conhecimentos técnicos e instrumentais específicos da área biológica.

Conforme o cenário apresentado, observa-se, portanto, que a atuação do estagiário tem tido suas ações orientadas para disciplinas de base técnica e instrumental, com pouca ou nenhuma tematização de cunho didático. Esse dado faz parte de uma preocupação presente na literatura da área. Pimenta (2014) e Cunha (2009) sinalizam, por exemplo, que um dos desafios para a formação do professor para atuar no magistério superior é a ênfase concedida pelos programas de pós-graduação *strictu sensu* à pesquisa e a conhecimentos técnicos e instrumentais. Essa dinâmica distancia o futuro professor de uma formação amparada em saberes didático-pedagógicos. Ainda sobre essa questão, Libâneo (2013) destaca a predominância da visão conservadora, que considera o domínio do conteúdo suficiente para o exercício da docência no ensino superior, ao passo que os saberes pedagógicos são considerados irrelevantes na constituição e na formação do profissional docente, o que é um equívoco.

A caracterização dos programas que compõem essa pesquisa, de forma geral, demonstra a inexistência de uma conformidade na organização e estruturação do estágio de docência nas IES. No contexto vigente, de acordo com Mizukami (2005, p.25), o modo de se pensar a formação docente ainda apresenta iniciativas incipientes, já que “a formação do professor universitário tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino”. Assim, o estágio de docência ainda é percebido meramente como o cumprimento de uma obrigatoriedade, com poucos momentos de planejamento e estruturação específicas.

4.1.2 Exigências do estágio de docência

A estruturação dos estágios de docência pelas coordenações dos programas de pós-graduação precisa estar em conformidade com as normas e determinações das agências de fomento. A Portaria CAPES nº 76/2010 estabelece a obrigatoriedade da realização do estágio de docência para os estudantes contemplados com bolsas, conforme adverte o seguinte trecho dessa Portaria:

REQUISITOS PARA CONCESSÃO DE BOLSA

Art. 9º. Exigir-se-á do pós-graduando, para concessão de bolsa de estudos:

- I - dedicação integral às atividades do programa de pós-graduação;
- II - quando possuir vínculo empregatício, estar liberado das atividades profissionais e sem percepção de vencimentos;
- III - comprovar desempenho acadêmico satisfatório, consoante às normas definidas pela instituição promotora do curso;
- IV - não possuir qualquer relação de trabalho com a instituição promotora do programa de Pós-Graduação;
- V - realizar estágio de docência de acordo com o estabelecido no art. 18 deste regulamento (Brasil, 2010, p. 31).

Diante da determinação prevista no artigo 9, inciso V da portaria nº 76/2010, buscou-se compreender o entendimento dos membros das comissões coordenadoras dos programas a respeito do que propõe tal artigo. Nesse sentido, os participantes foram questionados sobre a obrigatoriedade do estágio de docência para todos os estudantes. Em sua totalidade, os participantes demonstraram conhecer a determinação da CAPES acerca da obrigatoriedade do estágio de docência para os estudantes que são contemplados com bolsa. No contexto desta pesquisa, isto é, tendo-se em vista os programas participantes, as respostas dadas a essa questão revelaram um cenário positivo, com elevado número de estudantes contemplados com bolsa.

C1: “No nosso programa, só há pessoas com bolsa.”

C3: “Todos nossos estudantes são bolsistas, há bolsa para todos, salve o caso de algum com vínculo empregatício.”

MC2: “Existe uma obrigatoriedade do estágio pela agência do fomento para os pós-graduandos que tem bolsa isso ocorre aqui.”

MC3: “Todos que têm bolsas têm que passar pelo estágio de ensino.”

Em face dos relatos dos professores, cabe destacar que os programas participantes possuem notas entre 5 e 7 na avaliação da CAPES. Esse fator contribui para o recebimento de um aporte de verbas maior do que outros programas que possuem notas menores. A avaliação da CAPES é norteadada por três eixos:

- 1 - A avaliação é feita por pares, oriundos das diferentes áreas do conhecimento e reconhecidos por sua reputação intelectual;
- 2 - tem natureza meritocrática, levando à classificação dos e nos campos disciplinares;
- 3 - associa reconhecimento e fomento, definindo políticas e estabelecendo critérios para o financiamento dos programas (Brasil, 2010, p. 125).

Autores como Nobres e Freitas (2017) destacam a complexidade que envolve tal avaliação, contudo, criticam os critérios adotados pela CAPES, argumentando que:

A avaliação é uma atividade complexa e seus resultados são utilizados para justificar escolhas e investimentos em instituições, projetos e recursos

humanos, assumindo assim um papel fundamental na educação contemporânea. Sua importância, no entanto, não isenta a avaliação de críticas e revisões (Nobres; Freitas, 2017, p. 38).

Neste sentido, é necessário ressaltar que as atividades que envolvem a formação para a o magistério superior, como o estágio de docência, não são contempladas por nenhum dos três eixos que norteiam a avaliação da CAPES, mencionados anteriormente. Essa situação pode trazer repercussões negativas para aspectos como o investimento e a sistematização na formação pedagógica dos futuros professores dos programas de pós-graduação no país.

Uma vez que a Portaria nº76/2010 determina a obrigatoriedade do estágio de docência para todos os bolsistas, se faz necessário o acompanhamento das ações, planejamentos e atividades que são desenvolvidas no estágio. Isso, por sua vez, contribuiria para a efetivação de um dos eixos adotados na avaliação dos programas realizada pela CAPES. Essa premissa se justifica pelo simples fato de que o estágio de docência na formação de professores para o magistério superior, conforme ressalta Ribeiro (2019, p.39-40)

pode contribuir para a aprendizagem da docência universitária, auxiliando os pós-graduandos a identificarem os elementos que constituem a sala de aula da graduação como um lugar essencial de formação e identificação com a futura profissão (RIBEIRO, 2019, 39-40).

Dessa forma, ao considerarmos o potencial formativo propiciado pelo estágio de docência na formação pedagógica do professor que atuará no magistério superior, torna-se imprescindível que as exigências propostas na estruturação do estágio de docência sejam pensadas para além do cumprimento de determinações legais.

Para isso, é necessário que os coordenadores e comissões coordenadoras dos programas de pós-graduação atuem para além do cumprimento da exigência da obrigatoriedade que é descrita na Portaria, buscando também conceber e sistematizar o estágio de docência como um momento crucial na formação pedagógica do futuro professor que atuará no ensino superior. Conforme enfatizam Lima e Viana (2023), pensar no estágio somente como uma obrigatoriedade não necessariamente contribui para a formação em docência do pós-graduando, visto que muitos deles podem não aproveitar adequadamente essa formação, cumprindo essa exigência apenas de forma burocrática. Nesse sentido, é necessário que o estágio de docência supere essa visão de cumprimento de uma obrigatoriedade.

A temática dessa exigência também revelou contradições nas percepções dos membros das comissões coordenadoras dos programas participantes sobre a referida Portaria, quanto a um aprofundamento sobre os demais aspectos presentes nela. Isso porque existe na Portaria

algumas ressalvas e particularidades sobre a forma como o estágio de docência deve ser realizado, conforme descrito no artigo 18 que determina:

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, obedecendo aos seguintes critérios: I - para o programa que possuir os dois níveis, mestrado e doutorado, a obrigatoriedade ficará restrita ao doutorado (BRASIL, 2010, p. 32).

Ao serem questionados sobre esse inciso, os participantes demonstraram ter conhecimentos distintos a respeito do conhecimento dessa imposição da agência de fomento:

C1: “Eu não me lembro desse artigo, eu sei que no doutorado é obrigado.”

MC1: “Sim, eu conheço, mas muita gente quer fazer mesmo assim, mesmo não sendo obrigatório para o mestrado.”

C2: “O que acontece é que no mestrado, ele não é obrigatório e se ele for fazer doutorado em outra instituição em outro programa (...) ela que vai averiguar isso, desde que ele seja bolsista da CAPES lá também. Mas a Portaria dá não obrigatoriedade no mestrado.”

MC2: “Eu acho que geralmente os meninos fazem duas vezes comigo, eu acho que bate mestrado e doutorado. Geralmente, eles pedem mais de uma vez pra (sic) acompanhar e eu também, como orientadora, eu gosto que eles tenham a oportunidade com outros professores, então eu não gosto que eles façam tudo comigo, mas, às vezes acontece. Mas, não por causa da Portaria.”

Por meio das respostas apresentadas, percebe-se que há diferentes interpretações sobre o Artigo 18, que traz especificidades para realização e dispensa do estágio, o que é um ponto que necessita uma reflexão, uma vez que a Portaria da CAPES é o único documento em vigência que dispõe sobre as normas da agência de fomento para a realização do estágio.

Notoriamente, em alguns relatos, os participantes demonstraram uma interpretação equivocada acerca do artigo 18, já que parte das comissões coordenadoras participantes da pesquisa não sabia com exatidão quem deve realizar o estágio de docência ou em que condições o pós-graduando está dispensado de realizá-lo, o que é preocupante. Atentar-se à portaria que está em vigência é primordial para que se cumpra todas as determinações que ela propõe e para garantir que o estágio seja realizado implementando todos os artigos da Portaria que o regula.

Embora, os seis coordenadores e membros das comissões coordenadoras dos programas participantes da pesquisa afirmem que o programa conta com um elevado número de bolsas, o que, por sua vez, levaria todos os estudantes a realizarem o estágio de docência, percebe-se uma divergência nas falas dos participantes sobre a presença dos coordenadores e das comissões na

organização dos temas do estágio e quanto às normas da Portaria em vigência nas reuniões de colegiado, por exemplo. Tais aspectos podem observados nos seguintes relatos:

MC3: “Com relação às nossas reuniões, não me lembro dessa pauta sobre diretrizes do estágio.”

C1: “Pode até ser um ponto de discussão nas nossas reuniões de coordenação, mas no sentido de comentar sobre o que os estagiários estão fazendo, não o que a CAPES dispõe, sobre isso já sabemos. Nós vemos os andamentos das pesquisas dos alunos, essas questões.”

Nota-se, nas falas destacadas, que os aspectos relacionados à Portaria nº 76/2010 da CAPES, organização do estágio de docência, parecem ser tratados de forma situacional, não compondo uma pauta previamente definida para se discutir os assuntos que envolvem a formação pedagógica do pós-graduando. Magalhães (2016) chama atenção para o entendimento que se tem dos aspectos que envolvem a formação docente nos programas de pós-graduação

Percebe-se, portanto, que o entendimento sobre formação para docência universitária, que permeia a legislação apontada, repousa ora no cumprimento do estágio de docência, ora na experiência anterior de docência, desprestigiando diversos aspectos e elementos que consubstanciam a formação docente para o ensino superior (Magalhães, 2016, p. 566).

Ainda quanto às exigências trazidas pela Portaria, outro ponto que revela diferentes percepções por parte dos participantes é o da imposição da realização do estágio para os bolsistas. Quatro (66,67%) dos coordenadores e membros da comissão sinalizam que concordam com a obrigatoriedade, uma vez que a pós-graduação é o lugar de formação do professor que irá atuar no ensino superior, como é notório no relato do professor MC2, que integra a comissão coordenadora de um dos programas em questão:

MC2: “Eu acredito que é importante eles passarem pelo estágio de docência, porque é lá que eles vão testar suas ideias e ter a oportunidade de ter o contato com a turma né (sic). Os alunos eles são é um público que, às vezes, nem todo o pós-graduando teve a oportunidade de sentir assim, seja em uma monitoria na graduação, seja em uma tutoria então é o momento que ele tem pra (sic) trocar experiências e entender a cabeça do aluno para que ele possa pensar junto com o aluno e saber qual a melhor forma dele passar a informação na linguagem do aluno né (sic), eu acho que isso é o mais importante a obrigatoriedade.”

Na percepção desse professor, o estágio de docência deve ser o momento em que os pós-graduandos investem na formação pedagógica. Esse entendimento corrobora os pressupostos do estudo de Oliveira e Mackedanz (2021), que ressaltam a importância do estágio de docência na construção da identidade docente, tal como enfatizado no excerto seguinte:

Consideramos o estágio de docência como um momento de: análise crítica da teoria e da prática; construção e fortalecimento da identidade profissional; entendimento sobre o sentido da profissão – o que é ser professor, como ser professor, como é uma sala de aula do ensino superior, quais peculiaridades desse contexto, a realidade dos alunos, a realidade dos professores; reafirmação da escolha pela docência; formação continuada; ressignificação de saberes e compreensão da realidade (Oliveira; Mackedanz, 2021, p. 175).

Por outro lado, essa não é a percepção compartilhada por todos os dirigentes dos programas de pós-graduação participantes desta investigação. O relato a seguir evidencia esse aspecto:

C2: “São visões diferentes a obrigatoriedade pela disciplina, eu acho que a pós-graduação não deveria ter disciplina obrigatória. Tô (sic) trabalhando com profissional e ele tem que discernir quais são as disciplinas que são importantes pra ele, né (sic)?!”

Diante das diferentes percepções dos dirigentes de programas de pós-graduação, faz-se imprescindível refletir sobre como esses programas têm organizado as disciplinas que compõem suas matrizes curriculares. As disciplinas que dialogam com o eixo didático-pedagógico não estão presentes nos currículos dos programas de pós-graduação considerados neste estudo, ficando a cargo do pós-graduando decidir-se por fazê-las em caráter optativo. Além disso, a carga horária destinada à pesquisa é extensa, o que reduz as oportunidades de prática e dedicação ao processo de formação pedagógica.

A discussão sobre a valorização da pesquisa em detrimento da formação pedagógica nos programas de pós-graduação tem sido tema recorrente de denúncia na literatura especializada, como destacam Oliveira e Mackedanz (2021) ao afirmarem que

o estágio de docência, por sua vez, fica espremido numa legislação que preconiza apenas bolsistas da CAPES a desenvolvê-lo, afastando dos demais a oportunidade de vivenciar a profissão, conhecendo-a na prática, ou em outros casos, repensando práticas (Oliveira; Mackedanz, 2021, p. 175).

Oliveira e Mackendanz (2021) questionam o fato de o estágio de docência ser uma oportunidade apenas para os bolsistas, embora, no contexto desta pesquisa, conforme afirmado por todos os professores participantes, o número de bolsas oferecidas atenda à totalidade dos pós-graduandos dos programas. Contudo, a oferta de um número elevado de bolsas não é uma realidade para todos os programas de pós-graduação no Brasil. Diante disso, é importante ressaltar que a obrigatoriedade imposta pela CAPES pode ser vista como uma forma de assegurar, ainda que de forma mínima, uma formação pedagógica.

Nesse sentido, Joaquim, Vilas Boas e Carrieri (2013, p. 360), ao sinalizarem o fato de o contato com os aspectos pedagógicos restringir-se ao estágio, destacam em seu estudo que, “embora os pós-graduandos tenham enfatizado a importância de vivenciar a experiência prática, eles não manifestaram o desejo de realizar um estágio maior, no qual pudessem ser contempladas outras dimensões formativas.” Isso parece sinalizar uma formação precária, já que um único momento de instrumentalização didática e pedagógica não é suficiente para a compreensão da complexidade que envolve a profissão docente.

CATEGORIA 2

4.2 Categoria 2: Planejamento, atividades, relatório e avaliação

A presente categoria aborda as ações formativas desenvolvidas pelos pós-graduandos na percepção dos coordenadores e comissões coordenadoras participantes desta pesquisa. Em específico, a subseção 4.2.1, intitulada “Estágio de docência: ações e atividades”, versa sobre as ações e atividades reportadas pelos participantes do estudo, realizadas pelos pós-graduandos durante o estágio; na subseção 4.2.2, que traz o título “Relatórios e avaliação do estágio de docência”, discute-se sobre a existência ou não de relatórios e avaliações durante o processo de estágio de docência.

4.2.1 Estágio de docência: ações e atividades

Conforme o modelo de organização apresentado na Categoria 1, os programas de pós-graduação, tendo por base a obrigatoriedade estabelecida pela Portaria 76/2010 da CAPES, elaboram o planejamento das ações e atividades a serem desenvolvidas pelos estagiários de forma distinta, como se verificará nesta subseção. Cada comissão coordenadora apresenta e direciona o pós-graduando para desenvolver suas atividades com base na organização do programa ao qual está vinculado, tendo como *locus* uma disciplina do curso de graduação, como mencionado anteriormente.

Dessa forma, entender como as atividades são desenvolvidas durante o estágio se faz importante na discussão acerca da formação pedagógica do professor que atuará no magistério superior, uma vez que o fazer docente durante o estágio de docência poderá contribuir com o pós-graduando no processo de apropriação das metodologias de trabalho e dos saberes específicos da profissão docente, ajudando-o também a compreender a importância do seu papel na formação profissional e humana. Por meio do desenvolvimento de atividades práticas desenvolvidas com embasamento em conhecimentos teórico-científicos e sob a orientação de um professor, o estagiário poderá adquirir a experiência necessária para que, no futuro, possa cumprir suas atribuições de maneira mais efetiva, sistematizada e com a devida intencionalidade pedagógica, o que é imprescindível (Colombo; Ballão, 2014). Além disso, conforme ressalta Tardif (2014)

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismo sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta (Tardif, 2014, p. 230).

Assim, conhecer as atividades e ações que são pensadas pelas comissões coordenadoras dos programas de pós-graduação participantes desta pesquisa e/ou pelos professores orientadores do estágio colabora para a compreensão do processo de formação do professor que atuará no magistério superior. Isso porque as atividades que são programadas para os estagiários, somadas às suas subjetividades e conhecimentos teóricos sistematizados, irão refletir em sua futura prática profissional docente (Tardif, 2014).

No que se refere à organização das atividades e ações, é possível perceber nos depoimentos dos participantes desta pesquisa uma diversidade de práticas desenvolvidas durante o estágio de docência, conforme destacado a seguir.

MC2: “No estágio de ensino, quando os alunos fazem comigo, eles têm a oportunidade de assistir as aulas, eles têm a oportunidade de ministrar aulas, eu também é (...) peço a eles que eles façam (...) questões de provas, que eles possam corrigi-las pra (sic) que eles vejam que o que eles idealizaram como resposta (sic).”

C3: “O pós-graduando no estágio fica comigo no auxílio das aulas, na elaboração de prova, na correção das próprias provas práticas, eles auxiliam nas aplicações das provas teóricas e práticas que são realizadas num pavilhão de aula, ajudam na correção. Então é um envolvimento bastante importante que eles têm.”

As ações e atividades desenvolvidas pelos pós-graduandos apresentam pontos em comum, tais como ministrar aulas, colaborar com a correção de atividades, com a elaboração de conteúdo a serem trabalhados nas disciplinas, elaboração de provas e coparticipação em aulas. Autores como Cortella, Genebra e Ferrari (2022) destacam que o envolvimento com atividades que aproximam o pós-graduando da profissão docente é indispensável e defende que

A formação do docente para atuar no ensino superior deverá articular o que é próprio da função docente com a realidade do trabalho da área específica e, para além dela, possibilitar que situações de trabalho se convertam simultaneamente em situações de formação, pois a compreensão do conhecimento, de como é produzido, a quem se destina, a maneira como é socializado, bem como as mudanças que provoca na vida das pessoas devem passar pela análise crítica do professor. Porque estas concepções devem ultrapassar o âmbito de suas experiências, constituídas desde antes de sua atuação em sala de aula e dos conteúdos específicos de sua área (Cortella, Genebra, Ferrari, 2022, p.22).

Dessa forma, diversificar as ações e atividades com as quais os pós-graduandos estão envolvidos pode ser benéfico do ponto de vista da ampliação do contato com a realidade do serviço docente. De maneira geral, os estágios possibilitam uma aproximação do futuro professor com a realidade do campo de atuação docente. No entanto, no caso do estágio de docência para os pós-graduandos, merece destaque o fato de que a Portaria 76/2010 da CAPES

não explicita quais atividades devem ser desenvolvidas pelos estudantes de pós-graduação durante o estágio de docência. As falas dos membros das comissões coordenadoras, MC2 e C2, que fazem parte de um mesmo programa de pós-graduação, por exemplo, não revelam consenso sobre o que é ou não função do pós-graduando, conforme demonstrado a seguir

MC2: “Eles estão realmente assumindo a turma, e aí, o professor responsável, ele fica, às vezes, cada um tem um professor na sala de aula que é o titular da cadeira, na verdade, ele fica orientando, estudando, orientando, dando dica, mas **o estudante assume tudo, faz as provas, corrigir as provas né** (sic) com o professor da sala de aula.” (grifos da autoria)

C2: “Eles acompanham todas as aulas, e, também, ficam à disposição dos estudantes para discussões fora da sala de aula. Geralmente, eles ministram duas ou três aulas. **Não corrigem prova, isso é trabalho do professor!**” (grifos da autoria)

Os trechos em destaque demonstram pontos divergentes nas falas dos membros da comissão de um mesmo programa de pós-graduação. Enquanto MC2 diz que os pós-graduandos assumem a responsabilidade da turma, fazendo todas as atividades, incluindo a elaboração e a correção de provas, C2 trata essas ações e atividades como algo em que o estagiário atuará apenas prestando auxílio ao professor titular da disciplina, não assumindo toda a responsabilidade da turma. Ele ainda destaca o fato de que o estagiário não deve corrigir as provas e ressalta que esse é um trabalho do professor.

A fala de MC2 chama atenção por um aspecto discutido na literatura com Patrus e Leite (2014), os quais mencionam que, em alguns casos, os professores titulares das turmas transferem suas responsabilidades para o estagiário, o que pode ter implicações na própria formação do estudante, já que o estágio faz parte do seu percurso formativo. Assim sendo, a presença do professor efetivo na turma é fundamental para que possam refletir juntos sobre esse momento.

É importante ressaltar que cada professor-orientador possui autonomia no seu planejamento e condução de atividades, contudo, é necessário considerar que há diretrizes e/ou documentos normativos institucionais que regem o trabalho dos professores, seus deveres e obrigações. Os dados encontrados no presente estudo revelam haver professores que divergem nesse ponto, o que, decerto, alerta para o fato de que não há sistematização das suas atividades/ações por meio de documentos e normativas legais para que as atividades e ações do estágio sejam minimamente padronizadas, a fim de que todos os estudantes matriculados no estágio de docência possam ter vivências próximas, já que, ao concluírem a pós, todos poderão tornar-se professores universitários.

O risco de não haver um documento legal que discorra sobre quais devem ser as atividades realizadas durante o estágio está na possibilidade de os professores transferirem atividades que são de sua responsabilidade para o estagiário e de que este tenha que desempenhar muitas funções que podem não ser seu papel, entre outras questões. A ausência desse documento pode ainda estar atrelada a outra problemática identificada neste estudo: a não ocorrência de discussões para o planejamento do estágio de docência em reunião de colegiado.

O estágio de docência tem se mostrado um lugar de forte potencial para a construção dos saberes e da prática docente, podendo ser um locus onde alinha-se uma série de fatores que, somados, corroboram para uma atuação com intencionalidade e responsabilidade pedagógica (Tardif, 2002; Pimenta, 2007; Pimenta; Almeida; 2011; Cunha, 2009). Dentre esses fatores está a presença do professor orientador durante o estágio, já que ele pode colaborar para o exercício reflexivo do pós-graduando (Tardif, 2014). Além disso, no momento do planejamento das ações e atividades, contar com a devida supervisão do professor orientador é crucial para que o estagiário saiba quais são suas atribuições e responsabilidades frente a turma. No entanto, na literatura da área (Pereira, 2020; Cortella, Genebra; Ferrari, 2022), é notória a divergência existente acerca das funções e atividades que devem ser atribuídas ao estagiário, ressalta-se, ainda, o fato de que a Portaria 76/2010 também não deixa explícito quais atividades devem ser desenvolvidas durante o estágio de docência.

Em razão do exposto, e conforme previamente discutido, pode haver o risco de que, não tendo suas funções preestabelecidas, o pós-graduando assuma uma turma de forma integral e sem supervisão. Dedicando-se ao estudo dessa temática, Pereira (2020) desenvolveu um importante estudo no qual investigou a formação pedagógica no estágio de docência para atuação no ensino superior nos programas de pós-graduação da área das Ciências Biológicas e da Saúde tendo por base as perspectivas dos pós-graduandos. Para isso, utilizou-se de entrevistas semiestruturadas e, com os resultados obtidos, elaborou uma tabela (1) em que mapeou as atividades que os estagiários mencionaram como parte das suas ações e atividades desenvolvidas no estágio. Em razão de sua relevância para essa discussão, a tabela é apresentada a seguir:

Quadro 1. Relação das atividades realizadas no estágio em ensino pelos participantes

Atividades	Entrevistados													Total
	Rodrigo	Beatriz	Paulo	Jorge	Maria	Luana	Felipe	Luiza	Talita	Alice	Carolina	Murilo	Miguel	
Ministrar aulas		x	x	x	x	X	x	x	x	x	x	x	x	12
Apoio na elaboração de provas			x	x		X		x				x		5
Avaliar apresentação de trabalho											x			1
Correção de prova				x	x	X		x	x			x		6
Correção de trabalhos								x		x	x			3
Apoio durante as aulas		x	x		x				x	x	x	x	x	8
Monitoria	x													1
Apoio fora do horário de aula						X					x			2
Assistir aula		x	x		x			x	x	x	x	x	x	9
Aplicar prova			x			X		x						3
Preparar material aula prática e de campo		x		x		X			x		x	x	x	7
Revisão de prova				x										1
Revisão de trabalho										x				1
Total	1	4	5	5	4	6	1	6	5	5	7	6	4	

Fonte: Dissertação apresentada por Pereira (2020) – Tabela com os resultados das entrevistas realizadas no período de junho a julho de 2019 com 13 pós-graduandos de Programas de Pós-graduação ligados ao curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Viçosa (Pereira, 2020).

Como base na tabela apresentada por Pereira (2020), que integra os dados da primeira etapa do projeto integrador desta pesquisa, percebe-se a diversidade de atividades que eram cumpridas pelos pós-graduandos no período de realização do estudo a autora destaca como ponto positivo com relação a diversidade das vivências, entretanto enfatiza que

Ao não se padronizar essas atividades a serem realizadas no contexto do estágio, em alguns casos, poderão haver estagiários executando apenas uma das diversas atividades que poderiam ser propostas e vividas na pós-graduação, ficando esse com menor quantidade de experiências em torno da diversidade de atividades apresentadas nessa investigação (Pereira, 2020, p. 74).

Embora a autora destaque de forma positiva a pluralidade de atividades que eram desenvolvidas pelos pós-graduandos, ela também reflete sobre as críticas tecidas pelos próprios estagiários a esse respeito, principalmente, no que se refere ao fato de terem que acompanhar aulas da graduação, uma atividade que reportaram como repetitiva e sem um propósito claro (Pereira, 2020). Buscando um diálogo com o estudo de Pereira (2020), elaboramos e apresentamos abaixo a Tabela 2, reportando as ações e atividades desenvolvidas pelos estagiários conforme listagem dos membros das comissões coordenadoras participantes desta pesquisa:

Quadro 2. Relação das atividades descritas pelas comissões coordenadoras participantes como ações realizadas pelo pós-graduando matriculado no estágio de docência

Ações e Atividades	Participantes da pesquisa						Total
	C1	MC1	C2	MC2	C3	MC3	
Correções de provas				X		X	2
Acompanhar aulas	X	X	X	X	X	X	6
Ministrar aulas	X		X	X			3
Monitoria	X		X	X			2
Elaborar provas				X	X		3
Elaborar atividade				X			1
Aplicar provas		X		X		X	3

Fonte: Entrevistas realizadas no período de dezembro de 2022 a março de 2023 com 6 membros das comissões coordenadoras dos pós-graduandos de Programas de Pós-graduação ligados às Ciências Biológicas da Universidade Federal de Viçosa (Autoria própria).

Conforme os dados da tabela acima, 33,33% dos coordenadores e membros das comissões participantes da pesquisa reportam a correção de provas como atividade desempenhada pelos estagiários; 100% mencionam o acompanhamento de aulas em disciplinas da graduação; 50% informam que os pós-graduandos ministram aulas e oferecem monitorias para os alunos matriculados na disciplina; 33,33% citam a elaboração de provas; 50% indicam o auxílio na aplicação de provas e 16,66% apontam a elaboração de atividades para a disciplina

que estão acompanhando. Embora este estudo não tenha pretensões quantitativas, as porcentagens apresentadas materializam as discussões que compõe essa pesquisa.

Com relação ao quantitativo referente às atividades desenvolvidas durante o estágio, como é o caso do número de aulas que os pós-graduandos ministram, de questões de provas que elaboram e de aulas que acompanham, percebe-se que não há uma padronização, o que fica evidente nos excertos a seguir:

C1: “Eles acompanham os professores, inclusive dentro de salas de aulas, ajudam a organizar os materiais didáticos, eles têm a chance de, às vezes, dar aulas práticas, por exemplo.

C2: “Depende muito da atuação do coordenador da disciplina né (sic) que tipo de abertura ele fornece para o estagiário. Você tem desde coordenadores que permitem que o (...) o estudante ministre aulas sem supervisão duas ou três, e tem também outros que não permitem isso.

MC2: “Não é praxe do nosso departamento que os alunos fiquem 100% dando aulas dentro da disciplina, então a gente deixa eles (sic) darem algumas aulas, né. Daí quantas eu discuto com eles.”

Conforme as falas apresentadas, não há uma definição sobre o número de aulas que os discentes dos programas de pós-graduação irão ministrar e, em alguns casos, como mencionado por C1, o estagiário não ministra aulas, o que fica a critério do professor. A experiência de ministrar aulas pode representar um momento oportuno para que o pós-graduando reflita sobre aspectos como a transposição didática, momento em que os conhecimentos aprendidos ao longo da formação serão apresentados em aula de uma forma didática e de modo a fazer sentido para o público-alvo, ou ainda, segundo a definição de Chevallard (1991):

Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O ‘trabalho’ que faz de um objeto de saber ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática (Chevallard, 1991, p.39).

Assim, conforme descreve Chevallard (1991), a transposição didática é fundamental para que o ensino se concretize, nesse sentido, oportunizar ao estagiário momentos de protagonismo frente a turma, como ministrar aulas na disciplina na qual ele está realizando suas atividades e ações, é fundamental, devendo ocorrer com a devida supervisão do professor responsável. A vivência do exercício da docência em um ambiente real no magistério superior pode somar-se aos saberes que são necessários para a docência (Tardif, 2002). O estágio de docência pode representar, dessa forma, um momento da formação no qual o pós-graduando investe seu tempo para aprimorar seus saberes e refletir sobre a identidade docente. Nóvoa (1992) destaca que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e

criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vista à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional” (Nóvoa, 1992, p. 25).

Os participantes desta pesquisa mencionaram sete atividades como ações que são desenvolvidas pelos pós-graduandos durante o estágio de docência, conforme explicitado na tabela 2, já o levantamento feito por Pereira (2020) apontou treze atividades referidas pelos participantes da pesquisa que fizeram o estágio da docência. A disparidade entre o resultado apresentado no estudo que mapeou as percepções dos pós-graduandos e o desta pesquisa, que capta a percepção dos coordenadores e membros das comissões coordenadoras, pode envolver uma série de questões, dentre elas a divergência acerca do que engloba a atividade. Acompanhar aulas, por exemplo, pode, na visão do orientador, já incluir a preparação do material, dar apoio durante a sua ministração etc. Por outro lado, na visão dos participantes estagiários, pode significar somente o que o nome dessa atividade propõe: acompanhar e observar o professor titular da disciplina ministrando aulas.

Além disso, o que se observa é que há, dentro do mesmo programa, divergências em relação a quais atividades os estagiários devem desempenhar durante o período do estágio. Essa questão ilustra como a ocorrência de reuniões de colegiados em que se discuta essa questão é primordial, pois ajuda a estabelecer quais atividades devem ou não ser parte do estágio. Dessa maneira, evita-se também criar um ecletismo aleatório das ações que o estagiário realiza, além de um acompanhamento por meio de relatórios a estabelecer quais atividades devem ou não ser parte do estágio.

4.2.2 Relatórios e avaliação do estágio de docência

Conforme relatado pelos professores participantes da pesquisa, cada programa organiza o estágio de acordo com as suas demandas. Contudo, alguns documentos e normas que regem o estágio de docência deveriam firmar algumas diretrizes que padronizassem sua realização, como, por exemplo, quanto ao número de horas de atividades ou quanto às situações que exigem obrigatoriedade de realização do estágio, conforme descrito na Portaria da CAPES nº 76/2010.

Embora a Portaria nº 76/2010 não mencione formas de avaliar, planejar ou elaborar os relatórios como parte obrigatória do estágio, esse tipo de instrumento pode ser importante para se compreender o estágio. Por meio deles, seria possível ampliar a possibilidade de se retroalimentar a prática dos professores orientadores bem como a forma como o programa vem desenvolvendo o estágio, mediante processos avaliativos nos quais os relatórios poderiam configurar elementos importantes. Dentro da perspectiva dos instrumentos avaliativos, os relatórios seriam importantes para compreender o processo do pós-graduando durante seu período de desenvolvimento do estágio, configurando-se, assim, não apenas como um instrumento quantitativo, mas como uma via para um processo reflexivo que entenda as demandas do pós-graduando. Dessa forma, a partir desse instrumento, seria possível buscar corrigir eventuais equívocos que podem ocorrer durante o estágio de docência.

A discussão que norteia esse subtópico relaciona-se com a forma como têm sido desenvolvidos os aspectos avaliativos e normativos no estágio de docência na percepção dos coordenadores e das comissões coordenadoras. Assim sendo, buscou-se averiguar se a elaboração de relatórios ou formulários é exigência para o estudante longo do estágio de docência. Sobre essa questão, destacam-se alguns depoimentos de coordenadores e membros das comissões coordenadoras, os quais são apresentados a seguir:

MC1: “Eu não sei. Tem que falar com a nossa secretária ela é muito boa, ela que cuida disso. Pela comissão não passa, às vezes até passa pelo coordenador, mas eu não me lembro.”

MC2: “Não, não há nada. Nunca recebi nenhuma solicitação de relatórios ou normas, nada!”

Além dos supracitados, também os outros participantes da pesquisa, em sua totalidade, afirmaram não haver qualquer tipo de relatório que deva ser elaborado pelo estudante e/ou pela coordenação dos programas e suas respectivas comissões. Além disso, eles reforçaram a inexistência de um modelo de relatório ou avaliação por parte da CAPES. Esses dados divergem do que mostra a literatura, que sinaliza a obrigatoriedade de apresentação de um formulário

e/ou relatórios, que podem vir a ser usados como fonte de informação para pesquisa (Souza; Junqueira; Heinzele 2021; Batista; Brandalise, 2023).

Contrariando o panorama encontrado nos programas de pós-graduação considerados no presente estudo, Batista e Brandalise (2023), socializam a forma como o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) tem organizado formulários que servem como norteadores para as ações e atividades que são parte do estágio de docência, como se constata no trecho a seguir:

Antes de iniciar o estágio, o PPGE-UEPG requer um formulário com o plano de atividades do bolsista estagiário a ser entregue para o Colegiado do Programa e aprovado, posteriormente, pela Comissão de Bolsas. O plano de atividades é composto pelos seguintes itens: informações do estagiário; informações sobre a disciplina de estágio de docência; informações concernentes à disciplina onde ocorrerá o estágio; atividades teóricas programadas; atividades práticas programadas; atividades de apoio à docência (Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2016) e deve ser assinado pelo discente, supervisor, chefe do departamento, coordenador do curso de graduação e orientador (Batista, Brandalise, 2023 p. 13).

O cenário apresentado pelos autores demonstra preocupação com a elaboração de um relatório em que conste um plano de atividades e informações que contemplem aspectos básicos que esclareçam como o estágio será realizado. A ausência de formulários e relatórios, conforme demonstrado na fala dos participantes da presente pesquisa, além de contribuir para a não sistematização do estágio de docência, pode ainda corroborar com a aleatoriedade de atividades que podem ser desempenhadas pelo pós-graduando, ou criar um cenário de sobrecarga de ações, como, por exemplo, quando o estudante assumir uma turma de graduação de forma integral (Patrus; Leite, 2014).

Cabe também destacar acerca do nosso estudo que um dos participantes da pesquisa, ao ser questionado a respeito da elaboração de relatórios e formulários, pontuou em sua fala: “isso daria ainda mais trabalho para nós” (MC1). Relatos como esse endossam o que aborda a literatura sobre o estágio ainda estar envolto em uma dinâmica de hipervalorização da pesquisa e ser concebido como um mero cumprimento de obrigatoriedade, não sendo necessário, portanto, investir horas de planejamento específico por parte das comissões, discutindo e elaborando os documentos que seriam necessários para um melhor desenvolvimento das práticas e experiências docentes do pós-graduando (Oliveira; Mackedanz, 2021).

Essa ausência de um planejamento incluindo formulários e relatórios, os quais poderiam colaborar para melhorar a forma como o estágio de docência acontece, direciona-nos para uma importante reflexão proposta por Soares e Cunha (2006). Essas autoras destacam que pensar a

formação docente é uma atividade altamente complexa, que não se restringe à sala de aula ou à simples tarefa de se acompanhar uma turma de graduação. A elaboração de documentos, formulários e relatórios é importante em um processo de formação que seja sistematizado, intencional. As autoras ainda ressaltam que essa ausência da prática de se pensar a complexidade da formação docente pode ser reflexo dos critérios de avaliação e progressão na carreira docente, que são essencialmente relacionados à pesquisa.

Para além da temática da utilização e elaboração de formulários e relatórios no processo do estágio de docência, os coordenadores e membros das comissões coordenadoras responderam sobre as avaliações que são parte do processo do estagiário, informando quais os instrumentos utilizados. Sobre esse tópico, os participantes reportam:

MC1: “A gente tem avaliações que a gente faz de duas avaliações que são interessantes. Uma delas eles fazem eventos, são os estudantes do estágio de ensino que coordenam todo o evento, junto com os alunos da disciplina de graduação e com o técnico responsável. A outra forma de avaliar é na criação de projetos de aulas para escola da periferia.”

C2: “Nós estamos criando uma forma de avaliar a disciplina de estágio, para o estudante dizer o que achou da disciplina, o que cumpriu, o que atendeu, de forma anônima, claro. Ainda estamos elaborando.”

As avaliações citadas pelo membro da comissão coordenadora (MC1) de um programa e pelo Coordenador (C1) de outro programa demonstram a existência de diferentes formas de avaliar o processo do estágio. MC1 menciona uma avaliação que se dá na forma de organização de eventos e criação de aulas para escolas da região. Essa forma de avaliar parece relacionar-se com o cumprimento de tarefas propostas pelos programas, tendo em vista os cronogramas de eventos do departamento. De forma específica, C2 menciona a criação, no programa que está coordenando, de uma avaliação que teria como objetivo convidar o pós-graduando a escrever sobre sua experiência no estágio de docência. Conforme sinalizou esse participante, durante a entrevista, esse instrumento também seria importante para buscar melhorias para o estágio de docência, partindo das demandas que fossem mencionadas nessa avaliação.

As distintas formas de avaliar demonstram que não há um instrumento sistematizado nos programas investigados. Considerando a avaliação conforme as premissas de Luckesi (2010) e, portanto, como tendo o papel de diagnosticar os processos de aprendizagem, como sendo processual e dinâmica, entendemos que é necessário haver uma sistematização e objetivos claros, a fim de que ela seja um momento formativo durante o estágio de docência e que reflita na formação do pós-graduando. Luckesi (2010) acrescenta que

O ato de avaliar implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor ou qualidade atribuídos ao objeto conduzem a uma tomada de posição a seu favor ou contra ele (Luckesi, 2010, p., 93).

Luckesi (2010) menciona os benefícios da avaliação quando ela é planejada e articulada com todas as dimensões do conteúdo que se propõe avaliar. Quando isso ocorre, o processo avaliativo pode se apresentar como uma importante ferramenta para compreender a realidade, um mecanismo que possibilita corrigir falhas e equívocos durante o processo do estágio de docência. No caso dos programas que compõem esta pesquisa, quando se analisa a sua estruturação com base nas entrevistas realizadas, verifica-se que não há a sistematização dos instrumentos avaliativos que dialogam com a proposta e perspectiva de Luckesi (2010), que leva em consideração a valorização da avaliação na perspectiva reflexiva do processo. Sendo assim, esse tipo de avaliação e formulários poderia colaborar para amenizar problemas na formação pedagógica e docente, premissa que já é apontada na literatura e que também tem se materializado nos resultados desta pesquisa.

Outro ponto que a literatura apresenta é como as avaliações podem ser um caminho para o desenvolvimento de pesquisas que problematizem as questões inerentes às vivências do estágio. Souza, Junqueira e Heizele (2021), partindo dessa concepção de realizar pesquisas tendo as avaliações do estágio como fonte para a produção dos dados, relatam que a realidade que investigaram apontou percepções positivas sobre as experiências no estágio de docência. Os autores destacam a valorização dos docentes orientadores, e as lições dos saberes docentes que foram aprendidas de forma específica.

Além das duas formas de avaliação mencionadas por MC1 e C2, 66,66% dos participantes mencionam o *feedback* como forma de avaliar o processo do estágio de docência. Conforme expõem, esses momentos são considerados informais, acontecem de maneira esporádica ou mediante alguma situação que necessite da intervenção, como se observa nos excertos a seguir:

MC2: “A gente meio que avalia pelo andamento, pelo processo, não é uma coisa oficial.”

C3: “Não, não tem avaliação ou relatórios (...) o que por exemplo é (...) vai do pessoal, digamos que o professor está acompanhando o estágio, eu, quando acompanho, eu vou dando feedback a cada aula, eu não interrompo a aula, eu espero, deixo o estudante ficar bem à vontade, mas, pós aulas, geralmente eu dou um feedback sobre a postura, do comportamento daquilo que às vezes falta para melhorar a aula né (sic) como a didática, por exemplo, uns são um

pouco melhor, outros já chegam muito nervosos, os outros ficam mais acanhados, às vezes isso interfere na definição de algum conteúdo por exemplo. Então, a gente vai conversando, sobre esse comportamento, sobre a aula, sobre a didática, essas coisas eu faço, mas tem vários professores que não, mas é isso não existe um relatório realmente.”

Com base na afirmação de C3, os *feedbacks* acontecem após cada aula, o que não fica explícito na fala é qual o direcionamento dado pelo professor, se é, por exemplo, por meio de alguma leitura que auxilie o estudante. O participante menciona ainda a didática como um dos pontos discutidos no *feedback*, explicando como a timidez e o nervosismo podem “influenciar” na didática. É válido ressaltar, a esse respeito, que a didática é, segundo Libâneo (1990 p. 23), “o principal ramo de estudos da pedagogia, ela investiga os fundamentos, condições e modos da realização da instrução e do ensino”. O autor reitera que a didática é fundamental, já que, por meio dela, é possível “estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos” (Libâneo, p. 24, 1990).

Nesse sentido, mais do que influenciada por questões da personalidade do pós-graduando como timidez e nervosismo, a didática deve ser compreendida como uma área de conhecimento científico. Portanto, para que esses conhecimentos sejam incorporados à prática docente, é necessário realizar leituras específicas de autores como Tardif (2014), Cunha e Pimenta (2020), Libâneo (1990) e outros mais que deram suas contribuições sobre os saberes da prática docente, para que, dessa forma, seja possível a compreensão e sistematização dos conhecimentos didáticos e pedagógicos e, assim, eles possam ser refletidos durante o estágio de docência e em uma futura atuação. Desse modo, partindo da estruturação da didática, será possível que o estagiário estabeleça as relações necessárias com a turma para uma melhor relação com o ato de ensinar.

Diante do que foi discutido a respeito dos formulários, relatórios e avaliação, cabe refletir, tal como sinaliza Martins (2013, p. 47), ao ressaltar as atividades e o planejamento que envolvem o estágio, que esse “deve ser uma atividade orientada, planejada, com objetivos definidos, voltados para a formação docente, num esforço mútuo do estagiário e do professor orientador”. Sob essa ótica, o estágio enquanto locus da formação docente precisa de uma sistematização para, assim, cumprir o que prevê o artigo 66 da LDB 9394/96, que enfatiza que a formação do docente daqueles que irão atuar no ensino superior se dará a nível de pós-graduação.

Assim, espera-se que cada programa se organize quanto ao desenvolvimento do planejamento, de atividades, de relatórios e de avaliações que, conforme apresentado nesta

categoria, ainda são iniciativas incipientes e fragmentadas, não existindo uma padronização entre os programas, o que seria fundamental para o reflexo dessas ações na formação docente.

CATEGORIA 3

4.3 Categoria 3 - Estágio de docência e formação para o magistério

Nesta terceira categoria, o primeiro tópico, intitulado “4.3.1 - Estágio de docência e formação para o magistério superior e seu lugar na formação para a docência nas áreas de ciências biológicas e da saúde”, discorre sobre a formação para a docência em programas de pós-graduação vinculados ao CCB. Nesse tópico, buscou-se localizar epistemologicamente como tem se dado a formação na área vinculada às ciências biológicas e da saúde, tomando como base a fala dos entrevistados ao responderem sobre perguntas sobre esse tema; além disso, articulou-se as respostas obtidas com a literatura que trata das questões que foram mencionadas pelos coordenadores e membros das comissões participantes. O segundo tópico da categoria 3 tem como título “4.3.2 Estágio de docência: potencialidades e fragilidades”, e trata-se de uma subseção que discute os pontos positivos e negativos que são postos pelos sujeitos da pesquisa sobre o estágio de docência, as potencialidades e dificuldades encontradas na realização do estágio de docência na visão do coordenador e como essas demandas são tratadas pela coordenação do programa.

4.3.1 Estágio de docência e formação para o magistério superior e seu lugar na formação para a docência nas áreas de ciências biológicas e da saúde

O estágio de docência, conforme tem sido demonstrado ao longo da construção desta pesquisa, em articulação com a literatura da área, configura-se como lugar potencial para o desenvolvimento dos saberes específicos da docência que devem subsidiar o exercício do magistério no ensino superior. Dentre esses saberes, Tardif (2014) privilegia os saberes curriculares, pedagógicos e experienciais. O autor acrescenta que esse conjunto de saberes é essencial para a prática do professor em todos os níveis de ensino. Além dos saberes elencados por Tardif (2014), Pimenta e Almeida (2011) propõem dimensões que, segundo essas autoras, são fundamentais para a consolidação da prática docente, sendo elas: a *dimensão organizacional*, que se relaciona ao planejamento do professor; a *pessoal*, que trata de todas as experiências e vivências do docente; e, por fim, a *dimensão curricular*, que se relaciona com os conhecimentos advindos da formação. Os saberes e dimensões possuem, portanto, suas especificidades bem definidas quanto ao que deve ser desenvolvido para o exercício da

profissão docente, como, por exemplo, a didática, a organização dos conteúdos, a apropriação teórica da área, e o conhecimento de abordagens metodológicas. Sendo assim, para a consolidação e apropriação de tais conhecimentos, é necessário que haja a sistematização e contato do discente com as práticas pedagógicas de forma ampla, sendo a pós-graduação um nível de ensino oportuno para esse desenvolvimento.

Em articulação com os saberes e dimensões apontados (Tardif, 2014; Pimenta; Almeida, 2011), Pimenta (2005) argumenta que, para que a formação docente ocorra de forma efetiva, é necessário mobilizar um conjunto de conhecimentos científicos, pedagógicos e oriundos da experiência, já que é a partir dessa mobilização que se torna possível a construção do professor. Contudo, Pimenta (2005) também alerta para o desafio que permeia a formação do professor, sobretudo em nível de pós-graduação, de superar a dicotomia entre pesquisa e ensino durante a mobilização dos saberes docentes para a formação. Esse tensionamento discutido pela autora pôde ser percebido constantemente ao longo desta pesquisa nas falas dos participantes, isso porque, no âmbito dos programas investigados, vinculados às ciências biológicas e da saúde, os experimentos, a quantificação dos resultados, o ambiente de prática laboratorial, as práticas, em geral, estão diretamente ligadas ao desenvolvimento das pesquisas de mestrado e doutorado, o que enfatiza o desafio da dicotomia citada pela autora.

Além da fragmentação entre teoria e prática, Cunha (2009) acrescenta outra importante problematização, a necessidade de se pensar políticas públicas de promoção e investimento no processo formativo do professor do magistério superior, a fim de que, dessa forma, os saberes pedagógicos e suas variadas dimensões possam ser desenvolvidos de forma efetiva na pós-graduação. A autora destaca, ainda, que a formação para a docência superior exige uma preparação acadêmica dotada de um amplo aprofundamento de teorias específicas e de vivências práticas que colaborem para o processo de aprendizagem da docência e que superem a dicotomia entre teoria e prática (Cunha, 2009).

A área de conhecimento das Ciências Biológicas tem suas especificidades e seu modo próprio de produção do conhecimento. Essas particularidades se materializam no modo como elaboram suas pesquisas e conduzem a formação para a docência, seja no âmbito da formação inicial em licenciatura ou na formação para o magistério superior nos cursos de mestrado e doutorado. A exemplo, a construção do conhecimento dessa área está ligada, por exemplo, à realização de experimentos e ao ambiente de laboratórios para a realização de aulas e pesquisas. Nesse sentido, as especificidades das Ciências Biológicas poderão influenciar no modo como a formação dos estudantes da pós-graduação desse curso acontecerá. Portanto, conhecer a

epistemologia da área é imprescindível, tendo-se em vista a compreensão do processo de formação de professores e levando-se em consideração as especificidades das diversas áreas de conhecimento. A esse respeito, Garcia e Cunha (2022) afirmam:

Certamente cada área assume uma base epistemológica própria que se manifesta por um histórico cultural arraigado em determinados princípios. No caso das Ciências Biológicas, por exemplo, há uma evidente influência dos parâmetros da ciência moderna que, certamente, também define uma visão de conhecimento que impacta a prática pedagógica. É sob a égide desse paradigma que, ainda hoje, são formadas as diferentes gerações de professores de Ciências Biológicas (Garcia; Cunha, p. 3, 2022).

De acordo com as autoras, a construção epistemológica de cada área exerce influência no modo como a formação vai sendo estabelecida nos diversos campos do conhecimento, sendo que, no caso das Ciências Biológicas, a influência da ciência moderna é percebida como determinante. Dessa maneira, as características que são base da ciência moderna podem se perpetuar para os cursos de graduação e pós-graduação inseridos na área biológica, tendo também reflexos na formação do pesquisador e professor desse campo, como nota-se ocorrer nos programas que participaram desta pesquisa (Garcia; Cunha, 2022).

Ao passo que Garcia e Cunha (2022) citam a influência da ciência moderna nas bases da constituição das ciências biológicas, Sousa Santos (2008) reitera que a ciência moderna se estruturou tomando por base a lógica da matemática e, em razão dessa centralidade, duas concepções para as áreas que a tomaram por base em sua constituição, sendo elas:

Em primeiro lugar, conhecer significa quantificar. O rigor científico afere-se pelo rigor das medições. As qualidades intrínsecas do objeto são, por assim dizer, desqualificadas e em seu lugar passam a imperar as quantidades em que eventualmente se podem traduzir. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante. Em segundo lugar, o método científico assenta na redução da complexidade. O mundo é complicado e a mente humana não o pode compreender completamente. Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou (Souza Santos, p.27-28, 2008).

Tendo em vista as concepções apresentadas por Souza Santos (2008), refletimos sobre a possibilidade de que a forma de conduzir os conhecimentos de uma área possam conduzir a equívocos na formação. Isso porque, no caso dos programas de pós-graduação participantes desta pesquisa, todos vinculados à área de Ciências Biológicas, eles podem apresentar, em sua constituição, características da ciência moderna, o que poderia resultar na perspectiva apresentada pelo autor. Souza Santos (2008) elucida como as ciências modernas se baseiam na quantificação de dados concretos, não se amparando, portanto, em interpretações qualitativas

de fatos e dados. Como resultado, reflexos da influência dessa base de conhecimento predominante na área da ciência biológica podem surgir na formação docente do pós-graduando da área do CCB, dado que os saberes específicos para a docência são consolidados por meio de dados que não são quantificados, mas, antes, analisados e constantemente reavaliados e somados às experiências subjetivas vivenciadas quando os pós-graduandos realizam o estágio de docência.

Os programas que fizeram parte da presente pesquisa integram o campo das ciências biológicas e, por sua vez, desenvolvem práticas de experimentos quantitativos, em ambientes laboratoriais o que colabora para a manutenção da dicotomia entre pesquisa e ensino previamente citada e para manter as influências epistemológicas. Dessa forma, intenta-se captar a percepção sobre o lugar da formação para a docência nos programas da referida área e, assim, averiguar se corroboram/confirmam as asseverações propostas nos estudos realizados por Garcia e Cunha (2022) e Souza Santos (2008).

Diante do contexto apresentado e conhecendo, portanto, uma das bases de conhecimento que constituíram e influenciaram a área das ciências biológicas – a ciência moderna – e o modo como, geralmente, são realizadas as pesquisas dos programas de pós-graduação vinculados ao CCB, buscou-se compreender como os entrevistados concebem o papel do estágio de docência na área do CCB enquanto lugar de formação para a prática profissional do professor. Para essa discussão, os seguintes relatos podem ser destacados:

MC1: “Eu acho essencial essa formação, pra (sic) quem vai seguir essa carreira docência, mas também para os outros porque a gente fala com os egressos e eles têm uma capacidade muito boa de comunicar, às vezes, por causa do estágio de ensino, do seminário, outras disciplinas, é uma parte que ajuda na formação geral. Eu, por exemplo, eu não tive estágio no meu doutorado, nem no meu mestrado, eu senti falta. Somente quando eu consegui um emprego de professor que eu tive que fazer um curso de um ano durante as outras atividades de formação, ela era obrigatória.”

C3: “Eu acho de extrema importância, porque o estudante ele, né (sic) ele vai ter essa oportunidade dois anos, mais quatro, se ele não tiver contato com as ciências, no momento posterior, eventualmente, se o interesse dele for concurso público, ele vai se deparar com um preparo de uma aula em um tempo muito curto e pouco domínio frente à turma. Então é uma experiência importante (...)muitos estagiários pedem nosso retorno. Então é o momento para eles refletirem e eu acho que isso faz toda a diferença em um concurso público, nem sempre você inicia já como um professor em uma universidade pública, em um instituto federal, mas você pode iniciar como um professor em uma instituição privada e, normalmente, essas instituições privadas não é concurso, mas é uma prova didática, né (sic). Então, aquele que tem a maior aptidão e passou por um treinamento como o estágio... Eu vejo isso como um grande ganho e o programa, como eu te disse, ele tem números mostrando a

participação expressiva dos nossos egressos de doutorado em instituições de ensino, a maioria pública, também privada, o que mostra que, de alguma forma, o programa tem contribuído nessa formação.”

Nas respostas destacadas, o coordenador (C3) e o membro da comissão coordenadora (MC1) mencionam o estágio também como uma atividade potencial de preparação para concursos públicos, em específico, para a etapa da prova didática. Além disso, os dois participantes consideram que o estágio de docência tem um papel fundamental na formação, sendo um momento importante para a preparação docente. MC1 esclarece que, durante o seu percurso formativo, não teve a oportunidade de fazer o estágio de docência e, conforme ficou evidente em alguns momentos da entrevista, ele sente que a ausência dessa atividade fez diferença na sua compreensão dos saberes específicos da docência (Tardif, 2014; Pimenta; Almeida, 2011).

Contudo, outros participantes da pesquisa apontam que, para que o estágio de docência cumpra seu papel na formação, depende de alguns aspectos:

C2: “Muito parcialmente, né (sic), esse papel da formação para a docência é muito parcial, depende muito da atuação do coordenador da disciplina, né (sic), que tipo de abertura ele fornece para o estagiário. Você tem desde coordenadores de disciplinas que permitem que o estudante ministre aulas sob a sua supervisão, algumas aulas, e tem outros que não permitem isso, o aluno simplesmente é um professor assistente dele também.”

C1: “Depende do estudante, eu acho que tem estudante que, sim, é válido, cumpre seu papel na formação. E depende também do coordenador da disciplina, se ele vai deixar é (...) esse estudante praticar, sendo que isso está fora do controle da coordenação do programa.”

O prisma apresentado por C1 e C2 tem em comum a perspectiva de o estágio estar condicionado ao orientador ou coordenador para o desenvolvimento das ações e atividades, além da visão de que a obtenção de bons resultados no processo formativo dependerá também do envolvimento do pós-graduando. Considerando a perspectiva apresentada, cabe ressaltar a ideia defendida por Araújo *et al.* (2014, p. 238-239), que descrevem o estágio como “um momento de contato com diversas metodologias de ensino e recursos didáticos que expressam um universo de abordagens diferentes sobre como o conhecimento é produzido”. Esse contato, vale destacar, acontece por meio da relação professor-orientador e, a partir dele, o pós-graduando desenvolve sua identidade docente, bem como descobre ferramentas didático-metodológicas que condizem com a complexidade da docência no ensino superior, visando superar as consequências da influência das ciências modernas que poderiam basear a formação docente na dimensão quantitativa, com ênfase nos resultados quantificáveis dos seus alunos nas

avaliações que realizam e, portanto, sem uma compreensão qualitativa do processo de ser professor. Monteiro, Freitas e Escoto (2022) destacam que

Entender a complexidade do processo de constituição da docência significa ter de pensar sempre em estratégias alternativas que colaborem com o entendimento da realidade educacional e profissional das experiências vividas” (Monteiro; Freitas; Escoto, 2022, p.22).

A complexidade mencionada por esses autores está diretamente ligada à subjetividade humana e às especificidades da pedagogia universitária, campo de reflexão-ação do professor-pesquisador, as quais não podem ser quantificadas apenas em dados matemáticos. Além das percepções apresentadas sobre a formação para docência na perspectiva dos coordenadores e membros das comissões coordenadoras mencionados anteriormente, outro ponto evidente nas respostas está relacionado à valorização e ao foco na pesquisa durante a pós-graduação:

MC3: “Eu acho essencial, na verdade, o estágio. Eu acho que o departamento faz ele é (...) nosso departamento, ele é bem acima de vários departamentos que eu conheço, e tem uma diferença muito grande. É claro que a gente sempre pode melhorar, fazer mais. Uma coisa que talvez fosse interessante era ter um suporte, às vezes, pedagógico, mais voltado para a docência, com algum tipo de coisa assim a não tem na nossa grade para os estudantes poderem escolher em questão de docência. O que também é carreira, a gente entra como professor, mas **no final é cientista**, a gente fica (...) **digamos que o bonitinho é fazer pesquisa e à docência vai ficando um pouco de lado para algumas pessoas**. Mas, assim, eu acho fundamental o estágio de docência, para mim, fez muita diferença, para depois eu tentar um concurso.” (grifos da autoria)

A fala de MC3, que integra uma das comissões coordenadoras, dialoga com a perspectiva apresentada sobre a epistemologia da área das ciências biológicas, sendo que os reflexos das influências da ciência moderna e positivista no modo de pesquisa da área mencionada ainda são percebidos. Em seu discurso, o participante MC3 menciona a valorização da pesquisa como uma forma válida de responder a questões científicas e referência de produção de conhecimento. Nesse sentido, Garcia e Cunha (2022) destacam que

A cultura de valorização do saber específico da área em detrimento de saberes oriundos de um campo mais circunstancial e subjetivo, como os saberes pedagógicos, acaba, muitas vezes, por considerá-los irrelevantes cientificamente. Trata-se de uma percepção frequente nos espaços de formação para a docência universitária das áreas alicerçadas do pensamento científico positivo (Garcia; Cunha 2022, p.4).

Essas autoras ainda acrescentam que “Esse embate entre epistemologias distintas nem sempre é discutido na base da formação que se realiza com os pós-graduandos, o que leva, muitas vezes, a uma formação tecnicista e pouco reflexiva.” (Garcia; Cunha, p.5, 2022). Dessa forma, o estágio de docência, como já mencionado, poderia também ser o momento de reflexão

e discussão sobre as influências teóricas e metodológicas da área, buscando superar os equívocos que são perpetuados.

Assim sendo, embora o estágio de docência tenha potencial para colaborar com o desenvolvimento dos saberes específicos para a prática profissional do magistério, é necessário que ele esteja alinhado com o propósito dos programas de pós-graduação, estando articulado a outras disciplinas que também tematizem a formação docente. Essa proposta de articulação e reorganização do estágio foi mencionada por um professor participante

MC2: “Bom (...) o lugar do estágio (...), o estágio de ensino, ele é muito importante porque é ali que os alunos vão vivenciar as dificuldades, as facilidades, vai (sic) testar o seu pensamento (...) dentro do nosso setor em si, eu acho que poderia ter uma disciplina, não é ele fazer o estágio, mas é uma disciplina, poderia ser uma possibilidade que a gente pode dar mais ênfase a ele, construindo aulas e metodologias ou pelo menos que a gente possa aplicar isso em todas as disciplinas dentro do programa de pós, que eu penso ser o factível, mas aí (sic) precisa de uma reestruturação de toda a pós mesmo, com todos os orientadores, para que a gente possa ter métodos ou (...) condutas similares para não ficar só uma disciplina fazendo isso e outras não, sabe?!”

A reestruturação proposta no depoimento de MC2 pode representar um possível caminho para pensar a formação docente nos currículos dos programas de pós-graduação, conforme sinalizam Cortela, Gebara e Ferrari (2022) ao afirmarem que

a maioria dos docentes universitários que atuam hoje na área de Ciências da Natureza, enquanto alunos, estiveram submetidos a modelos baseados na transmissão/recepção de conhecimentos, dentro da racionalidade técnica, repetindo algoritmos para resolução de exercícios, de forma memorística. Pesquisas apontam que a maioria dos docentes que atuam em cursos de licenciatura, na área de Ciências da Natureza, advém de cursos de bacharelado, com pós-graduação em áreas específicas, pesquisando em temas não ligados ao ensino (Cortela; Gebara; Ferrari, 2022, p.8).

Nessa perspectiva, é preciso considerar também que o processo de restauração exige um trabalho coletivo junto à instituição, sendo que os coordenadores e membros das comissões coordenadoras constituem um grupo que ocupa cargos importantes nas plataformas de debates aptas a buscar as devidas reestruturações nos currículos de formação dos programas de pós-graduação. Além disso, é importante avaliar, nesse debate acerca de uma reformulação, os pontos positivos e negativos do estágio de docência, para então pensar caminhos que consolidem o estágio como um lugar de desenvolvimento da prática docente.

4. 3.2 Estágio de docência: potencialidades e fragilidades

Ao longo da discussão da presente pesquisa, é notória a proposição de ideias como a do desenvolvimento do estágio de docência na realidade investigada como uma sistematização, sendo desenvolvida de forma particular em cada programa, bem como a apresentação da problemática das ações e atividades não padronizadas e a da ausência de discussões didáticas, dentre outras noções. Fato é que, embora as questões sinalizadas tenham sido amplamente discutidas na literatura da área, cada programa de pós-graduação está envolto em uma dinâmica institucional que tem suas próprias questões burocráticas, as quais refletem no andamento das atividades do mestrado e do doutorado (Cunha, 2010; Pimenta; Anastasiou, 2014; Garcia; Cunha 2022).

Oliveira e Vasconcellos (2016, p. 4) discutem essa questão e consideram que “[...] os cursos de pós-graduação tiveram pouca regulamentação no que se refere à docência e menos ainda em aspectos relacionados aos aspectos pedagógicos da formação para a docência”. Dessa maneira, para refletir sobre uma possível reestruturação do currículo de pós-graduação, incluindo mudanças no estágio de docência, faz-se necessário conhecer os pontos positivos e negativos a respeito do estágio nos programas participantes.

Pereira (2020), em um estudo que colabora para essa discussão, descreve os pontos favoráveis e os desfavoráveis do estágio de docência na percepção dos doze pós-graduandos participantes de sua pesquisa. Com relação aos pontos positivos, a autora destaca que 69,23% dos participantes afirmaram que a experiência do estágio trouxe aspectos inéditos para a sua formação. Tendo tido a formação inicial em cursos de bacharelado, o estágio trouxe o contato com a prática docente para esses estudantes. Ademais, o bom relacionamento dos pós-graduandos com os alunos da graduação somado à experiência de docência foi citado por oito participantes como aspecto favorável. Sobre esses pontos Pereira (2020) destaca que

a experiência em torno da criação de vínculo com os alunos, a experiência de dar aula e a noção de identidade docente, fazem parte desse processo que é a formação do profissional. Talvez seja nessas vivências, ou na oportunidade de assumir o papel de docente, que ocorra o despertar do indivíduo como tal. Ou seja, o processo do estágio em ensino pode fazer parte da construção da identidade da profissão (Pereira, 2020, p. 92).

Além dos pontos citados, a autora ainda ressalta os conhecimentos teóricos como aspectos favoráveis do estágio, embora não fique evidente como esses conhecimentos teóricos foram desenvolvidos durante essa etapa. Quanto aos pontos negativos apontados pelos participantes da pesquisa de Pereira (2020), ganham destaque os seguintes aspectos: as poucas

aulas ministradas; a ausência de participação no planejamento; a ausência de troca de experiências com o professor orientador do estágio; a falta de autonomia e de estrutura; a ausência do desenvolvimento do conhecimento de didática; a ausência do professor responsável; a falta de documentos que formalizem o estágio; a não padronização; a falta de *feedback* e a não obrigatoriedade do estágio de docência para todos os estudantes que ingressam em programas de pós graduação *stricto sensu* (Pereira, 2020).

Os pontos negativos mencionados por Pereira (2020) coincidem com a discussão de autores como Bolzan e Powaczuk (2017) e Garcia e Cunha (2022), que direcionam seus argumentos para o risco de que a não sistematização do estágio colabore com um ecletismo de atividades não sistematizadas, bem como para a ausência de discussões importantes sobre a prática docente. Uma questão que pode colaborar para esse ecletismo que é detectado nos pontos negativos é a ausência de documentos que formalizem o estágio de docência, o que pode contribuir para perpetuar essa situação. Sobre esse tema, Garcia e Cunha (2022) afirmam que

Não há um consenso sobre as práticas que devem compor, por exemplo, o estágio de Docência e nem clareza dos saberes exigidos tanto para quem orienta, como para o estudante em formação. Ainda que a Portaria MEC/CAPEs nº 76/2010 traga instruções sobre a proposta que embasa a Portaria, como não tem havido uma política de acompanhamento e avaliação desse processo, cada Programa toma suas decisões, dentro de suas condições objetivas, de como cumpri-las, com raras situações de avaliação processual (Garcia; Cunha 2022, p.5).

Conforme destacado pelas autoras, o fato de a Portaria CAPES nº 76/2010 não ser muito clara acerca dos pontos que devem fazer parte do desenvolvimento do estágio de docência, acaba deixando a cargo das IES e seus programas de pós-graduação a sistematização do estágio de docência. Tal situação poderá afetar diretamente no importante papel do estágio de docência para a formação didático-pedagógica do futuro professor do magistério superior (Garcia; Cunha 2022).

Colaborando para ilustrar o cenário discutido por Garcia e Cunha (2022), podemos articular os fatores citados pelos pós-graduandos participantes do estudo de Pereira (2020) com os aspectos mencionados pelos coordenadores e membros das comissões coordenadoras que fizeram parte desta pesquisa, os quais foram indagados a respeito dos relatos que recebem sobre o estágio de docência. Quanto aos pontos positivos e negativos, 33,33% dos entrevistados citam que os relatos sobre as potencialidades do estágio podem ser levados para o colegiado, como ilustrado nos excertos a seguir:

C3: “Alguns relatos podem até chegar na comissão coordenadora sobre os aspectos positivos e negativos. Mas, normalmente, até pela proximidade com o professor coordenador do estágio, normalmente, esses retornos são dados

por ele e, se houver alguma indisposição, alguma situação que chamou atenção do ponto de vista negativo, isso vai ser trazido aqui para que a gente possa trabalhar como o professor, o que é algo muito raro. No tempo que eu estou aqui dentro da comissão coordenadora e agora como coordenador, há um ano e pouquinho, isso nunca aconteceu. Como eu te disse, nosso departamento tem um alto nível de maturidade.”

MC3: “Já teve pontos negativos (...) Hoje, não (...). Nosso grupo é bastante novo. Claro, tem gente aposentando e tal, mas eu digo novo de cabeça tá! Jovem de cabeça, mas teve uma época, uns sete anos atrás, era complicado, tinha um professor que era muito arrogante, ele interrompia os alunos durante a aula, causava um desconforto (...). E aí a gente teve uma reunião, não com o professor diretamente, mas, na reunião, falamos das reclamações dos estudantes (...) Mas a gente conversa, a gente só vai para a comissão quando é alguma coisa mais grave que a gente tem que deliberar, aí a comissão delibera. Mas quando é uma coisa, igual uma reclamação, tem professor que tem mais liberdade de conversar, então a gente chega e fala o que está acontecendo, mas não é oficial, via comissão.”

Embora os participantes MC3 e C3, os quais integram o mesmo programa, mencionem que, em alguns casos, os relatos sobre os pontos positivos e negativos sejam levados para discussão em reunião, eles também esclarecem que apenas quanto há casos “graves” os assuntos são discutidos em reunião e, conforme as falas demonstram, os quadros que representam uma gravidade nesse cenário geralmente estão associados à relação do professor orientador com o estagiário. Cabe também ressaltar que MC3 informa que esse tipo de problema já não ocorre, uma vez que o departamento possui professores mais recentemente contratados, os quais, pelo fato de terem uma formação inicial e continuada mais recente, possuem uma concepção mais atualizada sobre procedimentos didáticos e metodologias do ensino. No entanto, autores como Ribeiro e Zanchet (2015) trazem uma reflexão sobre os professores jovens e sua relação com o estágio de docência que contrapõe a concepção apresentada por MC3 alertando para o fato de que eles:

São jovens doutores que receberam pouca ou nenhuma formação alguma [sic] para o exercício da docência em seus programas de pós-graduação; A ênfase no conhecimento científico e na titulação ainda se sobressai em relação aos conhecimentos pedagógicos no processo seletivo de docentes e na valoração dos saberes necessários para a docência (Ribeiro; Zanchet, 2015, p. 509).

Os desafios expostos pelas autoras referem-se à modificação do perfil dos novos professores do magistério superior, que podem ser jovens doutores que possuem amplo domínio de uma área específica do conhecimento, mas pouca experiência com o ensino. Essa característica pode sinalizar uma ausência de conhecimentos específicos da docência e ocasionar o risco de que as fragilidades do processo do estágio não sejam reconhecidas ou de

que não haja reflexão e replanejamento do desenvolvimento dessa importante etapa de formação pedagógica (Soares; Cunha, 2010; Almeida; Pimenta, 2014; Garcia; Cunha, 2022). Além dos relatos de C3 e MC3, citados anteriormente, é válido destacar a fala de MC2, que expõe a questão dos pontos positivos e negativos do estágio como um aspecto mais individualizado

MC2: A oportunidade de relatos positivos e negativos é o feedback que existe quando a gente conversa sobre o conteúdo dado ou ministrado 'por ele ou até as próprias atividades, a gente geralmente tem um feedback. Eu gosto de ter uma conversa, pergunto: o que você achou? o que você faria diferente? Eu gosto de conversar nesse sentido do que ele montou ou da vivência dele, o que ele mudaria ou ele mesmo se tivesse que dar uma nota. Eu acho muito interessante quando eles dão aulas e saber como eles se sentem.

O depoimento de MC2 revela uma preocupação com a condução do estágio, com a percepção do pós-graduando acerca de suas vivências, das ações e atividades desenvolvidas, o que é interessante. Porém, a fala desse professor participante deixa transparecer a relação que ele possui com seus orientandos de estágio e não uma conduta da comissão coordenadora da qual ele faz parte, o que pode indicar que não há um diálogo sobre os pontos positivos e negativos no processo do estágio no programa. Além disso, 50% dos entrevistados demonstram em suas repostas um distanciamento dessas questões

C1: “Nunca recebemos, nem pontos positivos nem negativos.”

MC1: “Olha, não me lembro, mas deve ter sido positivo porque, se não fosse... posso até procurar algum arquivo.”

C2: “Quando chega, é positivo; sobre as atividades, não lembro de ter visto alguém relatando algum problema, alguma coisa assim.”

Parece, portanto, haver ausência de diálogo sobre as potencialidades e as fragilidades do estágio, algo que seria crucial para a compreensão do cenário do desenvolvimento, reorganização da prática e valorização dos aspectos positivos. A esse respeito, cabe, por fim, salientar que o estudo de Pereira (2020), realizado no mesmo contexto do presente estudo, elencou diversos aspectos positivos e negativos para além da relação do professor orientador e o pós-graduando, entretanto, a maioria deles não é mencionada nos relatos dos entrevistados desta pesquisa. Esse fato pode representar a dificuldade de diálogo entre os pós-graduandos e a comissão coordenadora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como objetivo considerar as percepções e posicionamentos dos coordenadores e das comissões coordenadoras de programas de pós-graduação vinculados à área de Ciências Biológicas e da Saúde da UFV acerca do estágio de docência como parte da formação para o magistério no ensino superior, esta pesquisa possibilitou apreender uma série de subsídios referentes a essa importante etapa do processo de formação para a docência superior, tais como a forma como se tem estruturado o estágio de docência.

Com base nos documentos que normatizam a formação de professores, como a LBD, que, no artigo 66, estabelece que a formação do professor para o ensino superior se dará por meio de programas de pós-graduação *stricto sensu*, abre-se espaço para se pensar o estágio de docência como um importante momento na formação, que contribui não somente para a consolidação dos saberes didático-pedagógicos da docência. Essa importância é também ressaltada pela Portaria CAPES 76/2010, que estabelece que o estágio de docência se configura como efetivo espaço de formação docente nos programas de pós-graduação. Não obstante, a análise do texto dessa mesma Portaria possui um caráter flexível, que abre espaço para múltiplas interpretações a respeito de importantes questões, como é o caso da obrigatoriedade ou não do estágio, das atividades a serem desenvolvidas pelos estudantes em seu percurso em um mesmo programa de pós-graduação e acerca de determinadas exigências, ocasionando divergência de opiniões, postura e ações na estruturação do estágio de docência, como foi possível detectar nos depoimentos dos participantes desta pesquisa.

Sob essa perspectiva de análise, a estruturação do estágio de docência nos programas considerados neste estudo ocorre de forma independente, tanto na sua organização quanto na condução das atividades ofertadas aos estudantes. Nesse cenário de quase inexistência de padronização, o destaque vai para o aspecto do cumprimento da obrigatoriedade do estágio para os bolsistas de demandas sociais da CAPES, mas, ainda assim, com algumas interpretações divergentes sobre o inciso 18 de sua Portaria. Conhecer as normativas e documentos que regem o estágio é importante para que se desenvolva de forma efetiva, nos programas de pós-graduação, a formação pedagógica que é delegada a esse nível de ensino.

Uma das implicações da ausência de consonância na estruturação do estágio na realidade investigada vai ao encontro daquilo que é proposto na literatura por autores como Oliveira e Mackedanz (2021), Joaquim *et al.* (2014), Garcia e Cunha (2022), Magalhães (2016), entre outros, os quais apontam a inexistência de uma padronização do estágio de docência. Esse

aspecto pode levar à não compreensão do papel dessa atividade na formação docente, além de reforçar a valorização da pesquisa em relação aos conhecimentos didáticos e pedagógicos, que também devem compor os pilares do ensino superior.

Assim sendo, refletir sobre as exigências e estruturas do estágio se faz necessário, conforme discutido até aqui, pois é a partir delas que todo o planejamento das ações e atividades podem ser elaboradas com vistas à efetivação das proposições normativas da LDB e da Portaria da CAPES para o processo de formação de professores para atuarem no magistério superior. Decerto, refletir sobre tais aspectos é imprescindível, haja vista que a formação pedagógica se configura como um dos pilares da docência, independentemente do nível de ensino, sendo que, no magistério superior, os estudos e a própria realidade apontam para a necessidade de uma sistematização e de um planejamento coerente no decurso dos programas de mestrado e doutorado *stricto sensu* ofertados no país.

No que se refere ao planejamento das atividades e ações do estágio, foi possível elaborar uma análise comparativa com a pesquisa desenvolvida por Pereira (2020), que teve como objetivo central compreender o estágio de docência na percepção do pós-graduando. A autora elencou as ações e atividades desenvolvidas no estágio com base no que foi dito nas entrevistas realizadas com os pós-graduandos de sua pesquisa. Ao fazer uma comparação com o presente estudo, foram detectadas contradições entre as atividades listadas pelos pós-graduandos e aquelas mencionadas pelos coordenadores e membros das comissões participantes. Tais contradições podem estar relacionadas à ausência do diálogo entre as comissões e seus alunos, além de revelar haver incompreensão sobre o que é, de fato, responsabilidade do estagiário.

Em alguns casos, acaba ficando a cargo do estudante de pós-graduação o desenvolvimento de atividades como elaboração, aplicação e correção de provas, porém, como apresentado nos resultados, no grupo amostral considerado no presente estudo, apenas um dos coordenadores foi enfático ao afirmar que as correções das provas são de responsabilidade dos professores. Dessa forma, percebe-se que a correção de provas se configura como uma tarefa comum para os estudantes no estágio de docência dos programas de pós-graduação em questão.

Planejar as atividades e ações que deveriam ser desenvolvidas no estágio é crucial para que essa etapa cumpra, de fato, seu papel de estabelecer um diálogo entre a teoria e a prática, provocando a reflexão sobre a ação (Schon, 1997) e se configurando como um espaço formativo para o discente. Contudo, os programas que fizeram parte da pesquisa demonstraram que o planejamento das ações tem ocorrido de forma individual, ficando centrado na figura do coordenador do estágio e/ou orientador do pós-graduando. Sendo assim, a forma como cada um

deles irá conduzir o estágio é particular, o que pode resultar na ausência de momentos de troca de experiência com seus pares, de realização de leituras sistemáticas de temas relacionados à prática docente, de estudos de casos e de outras ferramentas que poderiam auxiliar o estagiário a construir sua identidade docente. Para contemplar a formação para a docência de forma integral, o estágio deveria estar alinhado com outras disciplinas de matriz pedagógica, a fim de que esses saberes pudessem ser trabalhados. Entretanto, nos programas investigados - microbiologia agrícola, entomologia e biologia estrutural – conforme as matrizes curriculares desses programas, não há disciplinas obrigatórias que dialoguem, de maneira específica, com temas que abordem os saberes e dimensões docentes. Fica, assim, a cargo do aluno escolher, de forma optativa, disciplinas de outros programas que contemplem esses aspectos, caso seja do seu interesse. Nos programas mencionados, conforme discutido nos resultados, impera a influência epistemológica da área da ciência moderna em sua base de formação.

O alinhamento com outras disciplinas de base pedagógica que tragam temas como didática, saberes docentes e a vivência de situações do cotidiano docente podem preencher determinadas lacunas deixadas pelo estágio. Uma válida alternativa que poderia ser adotada na pós-graduação seria a criação de grupos de apoio pedagógico (GAP), como proposto no trabalho de Pimenta e Almeida (2014). Os GAP apresentados pelas autoras tinham como objetivo envolver professores de diferentes campos do saber em atividades que aprofundassem seus conhecimentos sobre a docência. As ações do GAP eram realizadas por meio de estudos de caso, encontros semanais, participações em eventos na área da docência, desenvolvimento de pesquisas tematizando as construções feitas pelo grupo e da socialização das práticas dos docentes participantes. Conforme mencionado pelas autoras, o propósito maior do desenvolvimento do GAP era permitir a integração de professores de diferentes áreas, e, dessa forma, promover diálogos e trocas de experiências exitosas.

Destarte, estudos futuros que visem ampliar a discussão científica nesta área de formação docente a nível de pós-graduação poderiam examinar o que vem sendo proposto em estudos nesta área, tal como feito por Pimenta e Almeida (2014) em programas de mestrado e doutorado, podendo partir de um programa e, posteriormente, ampliar a investigação para o nível institucional. Uma das formas de tornar possível a concepção de GAP para os pós-graduando seria por meio dos *feedbacks* e da avaliação do estágio de docência que ocorre atualmente nos programas que fizeram parte deste estudo, como apontado na categoria 3.

Outra alternativa seria aquela apontada pelo coordenador C2, que sugere a criação de uma avaliação específica do programa para captar a forma como os discentes avaliam o estágio,

a fim de que, dessa maneira, o programa busque formas de aprimorá-lo e de reelaborar os equívocos. O modelo de avaliação mencionado é importante tendo-se em vista que, conforme demonstrado nas falas dos entrevistados, em raras oportunidades o assunto do estágio é pauta nas reuniões de colegiado, assim, se a proposição de C2 se efetivasse, certamente essa seria uma temática discutida em reuniões, o que traria benefícios para o estágio de docência dos programas de pós-graduação.

Além das avaliações, da organização e da estruturação do estágio, outro ponto discutido foi relativo ao desempenho do aluno que está matriculado no estágio. Percebe-se que as ponderações acerca desse aspecto também ocorrem de forma subjetiva, individual e assistemática, por meio de *feedback* e conversas informais, o que pode igualmente trazer implicações para o aprofundamento do discente nos conhecimentos sobre a prática docente. Uma vez que ele não conhece os seus pontos falhos, dificilmente irá buscar formas intuitivas de melhorar tais pontos, sejam eles referentes a questões didáticas ou de insegurança frente à turma, por exemplo. Por isso, espaços de troca de experiências são importantes no processo formativo do professor que poderá atuar no magistério superior, já que esses momentos podem possibilitar ao pós-graduando uma leitura reflexiva sobre seu processo. No entanto, na realidade das pesquisas discutidas esses espaços de formação não foram citados como parte da rotina do estágio.

De acordo com os resultados encontrados sobre o papel do estágio como parte da preparação e formação para a docência, os entrevistados demonstraram valorizar essa etapa e considerá-la importante para seu processo de desenvolvimento profissional, pois, através dela, eles têm contato com turmas de graduação, podem desenvolver suas metodologias didáticas e aplicar os conhecimentos adquiridos sobre os conteúdos que fazem parte de seu campo de formação. Contudo, percebe-se que, embora considerem o estágio um momento importante, a ênfase dada à pesquisa fica também evidente em diferentes momentos da entrevista. Por sua vez, no estudo de Pereira (2020), os estudantes destacam a importância do estágio e mencionam a limitada carga horária que é destinada para o seu desenvolvimento. Diante desse fato, entendemos que, tendo-se em vista a carga horária que é atualmente estabelecida para o estágio de docência, seria apropriado que as comissões coordenadoras levassem essa pauta para as discussões institucionais, para que pudessem pensar em alternativas para essa questão ou para o desenvolvimento de propostas alternativas, como o oferecimento de disciplinas de caráter pedagógico.

Os resultados e discussões desta pesquisa permitiram conhecer o cenário dos programas vinculados ao CCB da UFV mediante a percepção dos coordenadores e comissões coordenadoras. Percebe-se que há pontos de discordância dentro de um mesmo programa, o que reforça a importância de levar a temática do estágio para as reuniões do colegiado, de buscar entender como ele tem sido estruturado e de alinhá-lo aos documentos que o regulamentam, para que, partindo dessa iniciativa, haja uma maior harmonia no seu desenvolvimento. Portanto, é necessário que novas pesquisas deem continuidade às discussões sobre a formação pedagógica do professor para o magistério superior, ampliando os estudos sobre essa temática no contexto dos programas de pós-graduação ofertados pelas IES no país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA JÚNIOR, Antônio; SUCUPIRA, Newton; SALGADO, Clovis; BARRETO FILHO, José; SILVA, Mauricio Rocha; TEIXEIRA, Anísio; CHAGAS, Valnir; MACIEL, Rubens. Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 162-173, nov/dez. 2005.

ALMEIDA, Maria Isabel. **Formação do professor do Ensino Superior**: desafios e políticas institucionais. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 27, p. 7-31, 2014.

ALVES, Larissa Roberto; GIACOMINI, Verônica Modolo; HENRINQUES, Silvia Helena; CHAVES, Lucieli, Dias Pedreschi. Reflexões sobre a formação docente na pós-graduação. **Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, mai. 2019. DOI: 10.1590/2177-9465-EAN-2018-0366. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reufsm/article/view/39963/html>. Acesso: 13 mai. 2022

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. Processos formativos de docentes universitários: aspectos teóricos e práticos. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel. (Orgs.). **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011. p. 44-74.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalamazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Almeida; AMBROSETTI, Neusa Banhara; PASSOS, Laurizate Ferragut; CRUZ, Giseli Barreto da; HOBOLD, Márcia. O papel do professor formador e das práticas de licenciatura sob o olhar avaliativo dos futuros professores. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, n. 12, p. 101-123, jun. 2012.

ARAÚJO, Marcus Vinicius de; MELO, Fernando; DA COSTA, Lana; CUNTO, Jean Marcel; BEZERRA, Joilza. Estágio docência: concepções epistemológicas e suas influências nas metodologias de ensino. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 237-269, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=533556759001>. Acesso em: 09 set. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições, 2011.

BATISTA, Ruhama Ariella Sabião; BRANDALISE, Mary Ângela. Estágio de docência no Ensino Superior: avaliação de estagiários. **Debates em Educação**, v. 15, n. 37, p. 1-24, fev. 2023. DOI: 10.28998/2175-6600.2023v15n37p1-24.e14202. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/14202>. Acesso em: 21 nov. 2023.

BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel; HUNGER, Dagmar. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 343-360, ago. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000200009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 abr. 2023.

BRANDÃO, Maria Lourdes Peixoto; DIAS, Ana Maria Lorio. O estágio na formação de educadores da educação básica e superior: reescrevendo fatos, feitos e olhares curriculares. In: RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán. (org.). **Formação, representações e saberes docentes**: elementos para se pensar a profissionalização dos professores. São Paulo: Mercado das Letras, 2014.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Circular nº 28/99/PR/CAPES de 26 de fevereiro de 1999**. Brasília, 1999.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Portaria nº 52, de 26 de maio de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 03 ago. 2000. Seção 1, p. 30-31.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Portaria nº 76 de 14 de abril de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 abr. 2010. Seção 1, p. 31-32

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso: 15 de mai. 2022.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 nov. 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 set 2020.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAÍIA, Silvia Maria Aguiar. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v.10, n.29, p.13-26, jan/abr., 2010.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; POWACZUK, Ana Carla Hollweg. Processos formativos nas licenciaturas: desafios da e na docência. **Roteiro**, Joaçaba, v.42, n.1, p.107-132, jan/abr. 2016.

CASTANHO, Maria Eugênio. Profesores de enseñanza superior del área de salud y su práctica pedagógica, **Interface Comunicação Saúde, Educação**, v.6, n.10, p.51-62, 2002.

CASTRO, Aline Tamires Kroetz Ayres; SALVA, Sueli. Estágio como espaço de aprendizagem profissional da docência no curso de pedagogia. in: seminário de pesquisa em educação da região sul, 9., 2012. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/532/437>. Acesso em: 23 set. 2021.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Portaria MEC/CAPES nº 76/2010, de 14 de abril de 2010**. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_076_RegulamentoDS.pdf. Acesso em: 22 abr. 2022.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, v.15, n.4, p. 679-84, jan. 2006.

CHAMLIAN, Helena Coharik. Professores Inovadores da USP e a questão da formação do docente universitário. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 118, p. 41-64, mar. 2003.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposition Didactique**. Grenoble: La Pensée sauvage, 1991.

CORRÊA, Guilherme Torres; RIBEIRO, Victoria Maria Brant. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação stricto sensu. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n.2, p.319-334, abr/jun., 2013.

CORTELA, Beatriz Selemme Corrêa; GEBARA, Gabriela Oldane; FERRARI, Tarso Bortolucci. Desafios e dificuldades de docentes universitários iniciantes na área de Ciências da Natureza e o potencial formativo do estágio de docência. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 10, n. 00, p. e024006, 2022. DOI: 10.20396/riesup.v10i00.8663758. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8663758>. Acesso em: 28 dez. 2023.

COLOMBO, Irineu Mario; BALLÃO, Carmen Mazepa. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 53, p. 171-186, jul./set. 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no Ensino Superior: docência e formação. **Revista de Educação** (Lisboa), PUC/RS - Porto Alegre, v. 3, n.54, p. 525-536, mar. 2004.

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, mai. 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, p. 110-128, jan. 2009.

CUNHA, Maria Isabel da. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores?. **Revista Avaliação**, Campinas, v. 19, n.1, p. 789-802, nov. 2014.

D'ÁVILA, Paulo Gilberto Simões. **Impacto do estágio de docência sobre o ensino de graduação de bioquímica**. Rio Grande do Sul, 2007. 36 p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

FERRAZ, Roselane Duarte, FERREIRA, Lúcia Gracia; COSTA DA NOVA, Carla Carolina. A docência universitária e suas interfaces didáticas: movimentos de aprendizagens. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.21, n.68, p.1-29, mai. 2021. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.21.068.DS07>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416x2021000100155. Acesso: 13 de abr. 2022.

FERREIRA, Aurelio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**: o minidicionário da língua portuguesa. Curitiba: Editora Positivo, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa.

FORMOSINHO, João. Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Orgs.). **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011. p. 128-153.

GADELHA DE LIMA, José Ossian; LEITE, Luciana Rodriguês. O estágio de docência como instrumento formativo do pós-graduando: um relato de experiência. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 100, n. 256 p. 753-767, set/dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i256.3986>. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo3102408-o-est%C3%A1gio-de-doc%C3%Aancia-como-instrumento-formativo-do-p%C3%B3s-graduando-um-relato-de-experi%C3%Aancia. Acesso: 22 set. 2021.

GARCIA, Juliana Batista; CUNHA, Maria Isabel da. O contexto da pós-graduação stricto sensu no âmbito da formação pedagógica e a formação docente em Ciências Biológicas: o que revela a produção acadêmica. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 47, n. 1, p. e44/ 1–26, 2022. DOI: 10.5902/1984644448410. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/48410>. Acesso em: 12 mar. 2024.

GUIMARÃES, Maria Cruz Santos.; COSTA, Elisangela André Silva. O estágio de docência no processo de construção da identidade profissional de pós-graduandos. **Educação e Formação**, Ceará, v. 7, n. 1 p. 1-20, jan/abr. 2022. DOI: 10.25053/redufor.v7i1.4853. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/4853>. Acesso em: 16 mai. 2022.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: Mito e Desafio, 44^a ed., Editora Mediação, 2014.

JOAQUIM, Nathália de Fátima; NASCIMENTO, João Paulo; VILLAS BOAS, Ana; SILVA, Fernanda Tavares. Estágio Docência: um Estudo no Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras. **Revista administração contemporânea**, Curitiba, v.15, n.6, p. 1137 - 1151, nov/dez. 2011.

JOAQUIM, Nathália Fátima; VILAS BOAS, Ana Alice; CARRIERI, Alexandre Pádua. Entre o discurso praticado e a realidade percebida no processo de formação docente. **Avaliação**, Sorocaba, v. 17, n. 02, p. 503-528, jun. 2012. Disponível em <http://educa.fcc.org.br.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772012000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso: 02 mai. 2022.

JOAQUIM, Nathália Fátima; VILAS BOAS, Ana Alice; CARRIERI, Alexandre Pádua. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário? **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 351-365, abr./jun. 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000200005&lng=pt&nrm=isso Acesso em: 29 abr. 2022

INÂNCIO Amanda Monteiro; RONQUI, Daniele Dower; MANDELLI, Jessica; SCHMIDT, Kathyúscia Georgio. Estágio docente em modalidade remota: breve relato de experiência em tempos pandêmico. In. III Seminário Nacional de Pesquisa em Educação. v.3. n. 1. **Anais**.

Pelotas, 2020. Disponível em: <https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/SENPE/article/view/14792>. Acesso em: 08 mai. 2023.

KREUZ, Kelly Karine; LEITE, Fabiane Andrade. Formação pedagógica no estágio de docência em curso de pós-graduação stricto sensu. **Revista Valore**, Rio de Janeiro, v. 6, p. 1120-1130, jul. 2021. Disponível em: <<https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/965>>. Acesso em: 12 mai. 2022

LEAL, Edvalda Araujo; FERREIRA, Layne Vitoria; FARIAS, Raíssa Silveira de. O Papel do Estágio Docência no Desenvolvimento de Competências Didático-Pedagógicas no Contexto da Pós-graduação em Contabilidade. **Revista de educação e pesquisa em contabilidade**, Florianópolis, v. 14, n. 2, abr/jun.2020. DOI: <https://doi.org/10.17524/repec.v14i2.2525>. Disponível em: <https://www.repec.org.br/repec/article/view/2525#:~:text=Resultados%3A%20Verificou%2Dse%20que%20o,de%20compet%C3%A2ncias%20requeridas%20na%20doc%C3%A2ncia>. Acesso em: 13 mai. 2022.

LENGERT, Rainer. Profissionalização docente: entre vocação e formação. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, RS, v. 16, n. 2, jul./dez. 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Williams Santos Rodrigues; VIANA, Maria Aparecida Pereira. Estágio de docência na Pós-Graduação: reflexões acerca da formação. **Debates em Educação**, Alagoas, v. 15, n. 37, p. 1–21.e14838, fev. 2023. DOI: 10.28998/2175-6600.2023v15n37p1-21.e14838. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/14838>. Acesso em: 30 out. 2023.

LUCA, Gabriel Gomes; STORRER, Giovanna; SOUZA, Izabele Andrade; REIS, Bianca; PARAPINSKI, Renata Teixeira. Condições de aprendizagem em Estágios de Docência de Programas de Pós-graduação Stricto Sensu de Análise do Comportamento no Brasil. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 23, p. 1-23, dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.31505/rbtcc.v23i1.1635>. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/360037813>. Acesso: 20 de mai. 2023.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e criando a prática. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

MAGALHÃES, Rita Cássia Barbosa. Formação docente na pós-graduação stricto sensu: experiências na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 13, n. 31, p.1-25, abr. 2017. DOI: 10.21713/2358-2332.2016.v13.1251. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/1251>. Acesso em: 30 ago. 2023.

MANZINI, Eduardo José. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARTINS, Carlos Benedito. A formação do sistema nacional de pós-graduação. In: SOARES, Maria Susana Arrosa. (org.). **A educação superior no Brasil**. Brasília: CAPES, ed.1, v.1, p. 70- 88, 2002.

MARTINS, Maria Márcia Melo Castro. **Estágio de docência na pós-graduação stricto sensu: uma perspectiva de formação pedagógica**. Fortaleza, 2013, 135p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação- PPGE, Universidade Estadual do Ceará, 2013.

MELO, Geovana Ferreira; CAMPOS, Vanessa Bueno. Pedagogia universitária: em foco o aprendizado da docência na Universidade Federal de Uberlândia. In: José Tavares; Maria Isabel da Cunha; Alexandre Shigunov Neto; Ivan Fortunato; (Org.). **Docência no Ensino Superior: experiências no Brasil, Portugal e Espanha**. 01ed.São Paulo: Edições Hipótese, 2019, v. 01, p. 01-350.

MIZUKAMI, Maria Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v.1, n.1, dez-jul. 2005-2006.

MONTEIRO, Filomena Arruda; FREITAS, Gleciene Oliveira; ESCOTO, Josué Javier Cruz. Estágio-docência: experiência potencializadora da formação. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 27, n. 59, p. 79-96, jan./abr. 2022. DOI: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v27i59.1609>. Disponível em: <https://serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1609/1188>. Acesso em: 09 set. 2022.

NOBRE, Lorena; FREITAS, Rodrigo Randow. A evolução da pós-graduação no Brasil: histórico, políticas e avaliação. **Brazilian Journal of Production Engineering, Brazilian Journal of Production Engineering**, Vitória v.3, n. 2, p. 18-30, jan. 2017. Disponível: https://periodicos.ufes.br/bjpe/article/view/v3n2_3. Acesso: 20 jun. 2023.

NOVOA, Antônio; AMANTE, Lúcia. Em busca da Liberdade. A pedagogia universitária do nosso tempo. **Revista de Docência Universitária**, v. 13, n.1, p.21-34, jan/abr. 2015. Disponível em: <https://m.riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/138194/N%C3%B3voa%3BAmanante%20-%20In%20Search%20of%20Freedom.%20The%20university%20pedagogy%20of%20our%20time.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso: 23 set. 2023

OLIVEIRA, Carolina Cruz Jorge; MACKEDANZ, Luiz Fernando. Estágio de docência da pós-graduação stricto sensu: uma perspectiva neurocientífica. **Revista Humanidades**, Montes Claros, v.3, n.03, dez. 2021. Disponível em: <http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/revistahumanitaris/article/view/480>. Acesso em: 12 mai. 2023.

OLIVEIRA, Cláudia Chueire de; VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. Estágio de docência na promoção da formação do docente da educação superior. Reunião Científica Regional da ANPED. Curitiba, **Anais...** Curitiba: ANPED, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/porta1/wp-content/uploads/2015/11/EIXO6_CL%3%81UDIA-CHUEIRE-DE-OLIVEIRA-MAURA-MARIA-MORITA-VASCONCELLOS.pdf. Acesso: 13 out. 2023.

PACHANE, Graziela Giusti. Teoria e prática na formação pedagógica do professor universitário: elementos para discussão. **Publicatio UEPG Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística Letras e Artes**, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 13-24, jul. 2006. DOI: <https://doi.org/10.5212/publ.humanas.v13i1.531>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/humanas/article/view/531>. Acesso: 03 set. 2023.

PATRUS, Roberto; LIMA, Monolita Correa. A formação de professores e de pesquisadores em administração. **Revista Economia e Gestão**, Belo Horizonte, v. 14 n. 34, mar. 2014. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.1984-6606.2014v14n34p4>. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/economiaegestao/article/view/6982>. Acesso em: 18 de mai. 2022.

PAULA, Maria de Fátima Costa. USP e UFRJ: a influência das concepções alemã e francesa em suas fundações. **Tempo Social**, São Paulo, v.14, n.2, p. 147-161, nov. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-20702002000200008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/PV6v9nLgR5XkGs5LjrrwpBk/>. Acesso em: 12 jul. 2023.

PEREIRA, Aline Luquini. **Estágio em ensino: A formação pedagógica dos professores da educação superior nos programas de pós-graduação vinculados à área das Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade Federal de Viçosa**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal de Viçosa, MG, 2020.

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

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, Catalão, v. 3, n. 3/4, p. 5-24, out. 2006. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v3i3e4.10542>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 30 set. 2023.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán. Aprendizagem da docência, formação e desenvolvimento profissional: trilogia da profissionalização docente. In: RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán. (Orgs.) **Formação, representações e saberes docentes: elementos para se pensar a profissionalização dos professores**. Campinas, SP: Mercado das Letras; Natal, RN: UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014. p.17-37.

RIBEIRO, Mayara Fabriny. **Formação pedagógica nos programas de pós-graduação stricto sensu da Unioeste/campus Cascavel-PR: um estudo sobre o estágio de docência**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Paraná, 2019.

RIBEIRO, Gabriela Machado; ZANCHET, Beatriz Maria Boessio Atrib. Repercussões do Estágio de Docência orientada na formação de professores universitários. In: ANPED SUL, 10, 2014, Florianópolis, **Anais...** Florianópolis: ANPED, 2014.

RODRIGUES, Sílvia Adriana; DEÁK, Simone Conceição Pereira; GOMES, Alberto Albuquerque. O que pensam os formadores dos futuros professores sobre ser professor e formar professores. **Horizontes**, Itatiba, v. 34, n. 1, 2016.

RODRIGUES, Rodrigo Sampaio.; JERÔNIMO, Gustavo Henrique; ALMEIDA, Priscilla Denise; VASQUEZ Viviana Motato; CERATI, Tania. O Estágio de Docência na formação dos pós-graduandos do Instituto de Botânica, SP, Brasil. **Hoehnea**, v. 45, n. 4, p. 591-601, São Paulo, out. 2017. DOI:10.1590/2236-8906-76/2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/330451762> 1. Acesso:05 mai. 2022

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1995, p.15-33.

SILVA, Aida Maria Monteiro. Direitos humanos na docência universitária. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 103-127.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel. **Formação do professor: à docência em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

SOARES, Sandra Regina.; CUNHA, Maria Isabel. Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v.7, n. 14, dez. 2010.

SOARES, Maria Cleonice; MEDEIROS, Normândia de Farias Mesquita. Narrativa (auto)biográfica da experiência formativa na pós-graduação da uern. **Holos**, Rio Grande do Norte, v. 3, 186–197, jun. 2016. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/HOLOS/article/view>. Acesso em: 20 mai. 2022. Acesso:18 dez. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Antonio Escandiel de; GARDIM, Larissa Beck; LAUXEN, Sirlei de Lourdes. A formação do professor para o ensino superior: apontamentos sobre o estágio docente. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 31, n. 64, p. e22, jun. 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/15295>. Acesso: 18 mai. 2022.

SOUZA, Júlia Graciela de; JUNQUEIRA, Marciana Lopes; HEINZLE, Marcia Regina Selpa. Percepções atribuídas ao estágio de docência no Ensino Superior. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v.10, n. 3, p. 106-118, abr. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, jun. 2013.

TORRES, Alda Roberta; ALMEIDA, Maria Isabel de. Formação de professores e suas relações com a pedagogia para a educação superior. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 5, n. 9, p. 11-22, 5 jul. 2018.

VIEIRA, Renata Almeida. Formação pós-graduada e docência no ensino superior: mapeamento das discussões sobre o estágio de docência na RBPG/CAPES. **Contrapontos**, Florianópolis, v. 13, n. 02, p. 94-101, ago. 2013. DOI: 10.14210/contrapontos.v13n2.p94-101. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/4462>. Acesso em: 02 jun. 2022.

VIEIRA, Renata Alvarenga; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. Estágio de docência prescrito pela CAPES: tensões e desafios. **Quaestio**, Sorocaba, v.12, p.47-64, nov. 2010.

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

ZANATTA, Jacir Alfonso; COSTA, Márcio Luis. Algumas reflexões sobre a pesquisa qualitativa nas ciências sociais. **Estudos pesquisas em psicologia**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 344-359, ago. 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180842812012000200002. Acesso em: 18 set. 2021.

APÊNDICES

Apêndice I

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Este roteiro de entrevista faz parte da pesquisa: “Formação pedagógica para a docência superior mediada pelo estágio de docência: a perspectiva de coordenadores e comissões coordenadoras de programas de pós-graduação da Universidade Federal de Viçosa”, desenvolvida por Clarisse Silva Caetano, sob a orientação do professor Jairo Antônio da Paixão.

BLOCO 1: Características da disciplina de estágio de docência

1. Inicialmente as questões abordaram sobre os aspectos da organização e característica do estágio de docência do programa o qual o senhor está coordenador ou membro da comissão coordenadora:
 - 1.1. De uma forma geral como é a organização do estágio de docência?
 - 1.2. O estágio de docência é obrigatório para todos os pós-graduandos? Se não, é obrigatório para quem? (Bolsistas CAPES, FAPEMIG, CNPq)
 - 1.3. Como é sua visão a respeito da obrigatoriedade do estágio apenas para os bolsistas dos programas de pós-graduação?
 - 1.4. Como é organizado no programa, a questão em relação do cumprimento da obrigatoriedade do estágio no mestrado e no doutorado? (Explicar se for necessário que a CAPES dispõe na Portaria é que embora o estágio de docência seja considerado parte fundamental da formação do pós-graduando, no artigo 18, inciso 1º a Portaria traz que: “para o programa que possuir os dois níveis, mestrado e doutorado, a obrigatoriedade ficará restrita ao doutorado”.)
 - 1.5. Como é definida a estruturação do estágio de docência? Quem faz essas definições: a coordenação, o colegiado, a comissão de bolsas? (Ex. Atividade que serão desenvolvidas, junto com o orientador, como será realizado). Ou essa definição fica a cargo do docente que orientará o estágio?
 - 1.6. Para iniciar o estágio de docência, o estagiário deve fazer algum tipo de planejamento? Se sim, como isso é feito? Há algum formulário ou orientação do programa sobre esse plano? Quem o avalia e o aprova? Como é formalizado?

- 1.7. Durante o estágio de docência, os estudantes devem construir algum relatório? Em que momento? Como será feito esse relatório? Quem define as orientações para a elaboração do relatório e como são definidas?
- 1.8. Em relação a escolha da disciplina que o pós-graduando realizará o estágio de docência, está vinculada as disciplinas dos docentes orientadores, ou o pós-graduando pode escolher a disciplina de acordo com seus próprios interesses. Como esse processo de escolha acontece?

BLOCO 2: Formação para a docência

2. Pensando a pós-graduação como formação do professor do magistério superior essas questões são referentes ao percurso formativo:
 - 2.1. Há alguma instrução, por parte da instituição, do programa ou das agências de fomento, em relação aos tipos de atividades e/ou ações a serem realizadas durante o estágio de docência? Se sim, quais?
 - 2.2. Quais as atividades e/ou ações realizadas pelos estagiários durante a disciplina de estágio de docência?
 - 2.3. Qual a visão do senhor (a) coordenador e da comissão coordenadora do programa a respeito do estágio de docente, para a formação do pós-graduando?

BLOCO 3: Dificuldades e potencialidades para desenvolver o estágio de docência

3. A respeito das dificuldades e potencialidades de desenvolvimento do estágio:
 - 3.1. A instituição e o programa fornecem infraestruturas e recursos adequados para o desenvolvimento do estágio? Se sim, quais condições são estas? Se não, o que falta?
 - 3.2. A coordenação ou colegiado recebe relatos, informações ou demandas de estudantes sobre experiências positivas no estágio docente?

- 3.3. A coordenação ou colegiado recebe reclamações ou demandas de estudantes ou docentes sobre experiências negativas ou dificuldades encontradas na realização do estágio docente

Apêndice II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) participante _____, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “Formação pedagógica para a docência superior mediada pelo estágio de ensino: a perspectiva de coordenadores de programas de pós-graduação da Universidade Federal de Viçosa”. Nesta pesquisa pretendemos investigar e conhecer como os coordenadores dos programas de pós-graduação *stricto sensu* vinculados ao Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade Federal de Viçosa (UFV), campus Viçosa, percebem a formação para o magistério superior por meio do estágio de docência. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos:

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.

A fim de responder os objetivos do trabalho, a investigação consistirá na realização de entrevistas semiestruturadas com os coordenadores dos programas de pós-graduação vinculados ao centro de ciências biológicas e da saúde, da Universidade Federal de Viçosa, localizada em Viçosa – Minas Gerais. De forma voluntaria responderão a questões sobre sua formação pedagógica na pós-graduação e os aspectos relacionados ao estágio de docência. A entrevista tem o tempo estimado de 30 minutos.

Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em o participante se sentir mal ou ofendido em alguma pergunta realizada. Para minimizar essa situação, não prosseguiremos com a entrevista a menos que o participante autorize o reinício.

A pesquisa contribuirá para o participante à medida que proporciona um momento de reflexividade a respeito do processo formativo para docência no ensino superior, uma vez que elas são desenvolvidas nos programas de pós-graduação. Assim sendo o momento da pesquisa pode ser benéfico ao participante ao oportunizar o momento de se pensar caminhos que possam ser importantes na formação do professor universitário.

O participante será informado que a entrevista será gravada e transcrita a autorização será mediante a assinatura desse termo de consentimento. O participante terá sua identidade resguardada, pois a pesquisa usará nomes fictícios para a identificação do participante para o caso de citação de trechos da entrevista.

Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem

financeira. Apesar disso, diante de eventuais danos, identificados e comprovados, decorrentes da pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito à indenização. O Sr.(a) tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr.(a) é atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no “Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa” e a outra será fornecida ao Sr.(a)

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos após o término da pesquisa. Depois desse tempo, os mesmos serão destruídos.

Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____ fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “Formação pedagógica para a docência superior mediada pelo estágio de ensino: a perspectiva de coordenadores de programas de pós-graduação da Universidade Federal de Viçosa”.de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Nome do Pesquisador Responsável: Jairo Antônio da Paixão
Endereço: Universidade Federal de Viçosa - Departamento de Educação Física
Telefone: 3612 2250
Email: jairopaixao@ufv.br

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá

consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
Universidade Federal de Viçosa
Edifício Arthur Bernardes, piso inferior
Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário
Cep: 36570-900 Viçosa/MG
Telefone: (31)3612-2316
Email: cep@ufv.br
www.cep.ufv.br

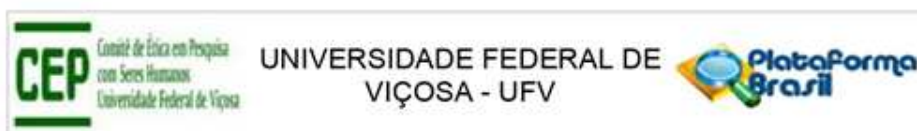
Viçosa, _____ de _____ de 2022

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

ANEXOS

Anexo 1



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO VINCULADOS AO CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

Pesquisador: Jairo Antônio da Paixão

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 04900318.4.0000.5153

Instituição Proponente: Fundação Universidade federal de Viçosa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.222.463

Apresentação do Projeto:

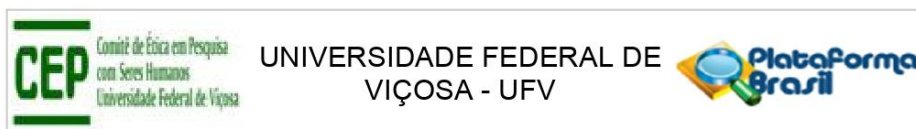
Trabalho de mestrado da Grande Área 7. Ciências Humanas da Universidade Federal de Viçosa. O projeto de pesquisa tem como objetivo analisar o estágio de docência na formação de professores para atuação no ensino superior de programas de pós-graduação vinculados ao Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCB) da Universidade Federal de Viçosa. Serão adotados os procedimentos metodológicos de pesquisa qualitativa. Os participantes da pesquisa serão pós-graduando (mestrado e doutorado) e coordenadores dos referidos programas. Os dados serão coletados através de entrevista semiestruturada e analisados a partir da Técnica de Análise de Conteúdo.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar o estágio de docência na formação de professores para atuação no ensino superior de programas de pós-graduação vinculados ao Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade Federal de Viçosa.

Objetivos Secundários: (1) Conhecer como a disciplina de estágio de docência está estruturada e organizada nos programas de pós-graduação stricto sensu vinculados ao CCB; (2) Identificar as principais estratégias metodológicas e de estudo adotadas pelos pós-graduandos stricto sensu no período de estágio de docência; (3) Analisar a relação entre professores-orientadores e pós-

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-900
UF: MG **Município:** VICOSA
Telefone: (31)3899-2492 **E-mail:** cep@ufv.br



Continuação do Parecer: 3.222.463

graduandos no período de realização do estágio de docência; (4) Caracterizar os estudantes de pós-graduação dos programas de pós-graduação stricto sensu vinculados ao CCB com vistas a estabelecer relações com a docência.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Tendo em vista a Resolução 466/2012 da CONEP, toda pesquisa que envolve seres humanos há a possibilidade de riscos. Nesse sentido, os riscos envolvidos nesta investigação podem se relacionar ao tempo dispendido na realização da entrevista e possíveis constrangimentos com determinadas questões presentes no roteiro da entrevista que se referem à sua atuação no estágio de docência. Para minimizar os riscos, a coleta de dados será bem descontraída e dinâmica, de forma que o voluntário se sinta à vontade e o mais confortável possível, tanto na entrevista como nas observações. O tempo dispendido para a entrevista não será excessivo e o participante tomará conhecimento do mesmo no momento do agendamento da entrevista. Além disso, a entrevista será conduzida por um indivíduo treinado, será informado que os dados obtidos estarão resguardados através do TCLE e que caso este sinta algum tipo de desconforto poderá se retirar da pesquisa a qualquer momento.

Benefícios: compreensão do funcionamento, da estrutura e da influência do estágio de docência para a formação do docente universitário. Possibilidade de despertar os participantes para a importância de discutir sobre a formação pedagógica neste processo formativo. Os resultados encontrados serão publicados em revistas científicas especializadas na área de Educação e/ou na área das Ciências Biológicas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Para a coleta de dados será empregada a entrevista semiestruturada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados conforme exigências da Resolução 466/2012 da CONEP.

Recomendações:

Quando da coleta de dados, o TCLE deve ser elaborado em duas vias, rubricado em todas as suas páginas e assinado, ao seu término, pelo convidado a participar da pesquisa ou responsável legal, bem como pelo pesquisador responsável, ou pessoa(s) por ele delegada(s), devendo todas as assinaturas constar na mesma folha.

Não é necessário apresentar os TCLEs assinados ao CEP/UFV. Uma via deve ser mantida em arquivo pelo pesquisador e a outra é do participante da pesquisa.

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-900
UF: MG **Município:** VICOSA
Telefone: (31)3899-2492 **E-mail:** cep@ufv.br