

Estágio de docência: caminhos formativos para a educação superior na perspectiva de estudantes de pós-graduação

Teaching internship: training paths for higher education from the perspective of graduate students

Aline Luquini Pereira¹  0000-0001-5763-466X

Jairo Antônio da Paixão²  0000-0003-1413-9081

Resumo

O estudo buscou conhecer a dinâmica do estágio de docência nos programas de pós-graduação vinculados às Ciências Biológicas e à área da Saúde de uma

¹ Universidade Federal de Viçosa, Centro de Ciências Humanas e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação. Viçosa, MG, Brasil.

² Universidade Federal de Viçosa, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Departamento de Educação Física. Av. Peter Henry Rolfs, s/n., Campus Universitário, 36570-900, Viçosa, MG, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: J.A. PAIXÃO. E-mail: <jairopaixao@ufv.br>.

Apoio: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Processo nº 1887852).

Artigo elaborado a partir da dissertação de A.L. PEREIRA, intitulada "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". Universidade Federal de Viçosa, 2020.

Como citar este artigo/How to cite this article

Pereira, A. L.; Paixão, J. A. Estágio de docência: caminhos formativos para a educação superior na perspectiva de estudantes de pós-graduação. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 27, e225341, 2022. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v27e2022a5341>



universidade pública federal localizada no estado de Minas Gerais e suas implicações no processo de formação do professor para o magistério superior, na perspectiva dos estudantes. A partir de uma investigação descritiva e de cunho qualitativo, em que foram adotadas a entrevista semiestruturada para a coleta de dados e a técnica de análise do conteúdo, foi possível afirmar a inexistência de uma normatização na estrutura do estágio de docência dos programas de pós-graduação vinculados à referida área do conhecimento. Dentre as atividades desenvolvidas ao longo do estágio, destacam-se o acompanhamento dos professores supervisores e a docência com ênfase em aulas expositivas, desprovidas, em sua maioria, de análises reflexivas a respeito dessas ações. Na perspectiva dos estudantes que participaram dessa investigação, o estágio de docência vem contribuindo para a formação dos futuros docentes da educação superior, especialmente porque colabora com as habilidades sociais ao possibilitar a relação desses com estudantes da graduação e com a ambiência da docência, o que favorece o processo de desenvolvimento da identidade profissional.

Palavras-chave: Estágio de docência. Formação de professor. Magistério superior.

Abstract

The study sought to understand the dynamics of the teaching internship in postgraduate programs linked to the Health and Biological Sciences from a federal public university in a city located in the state of Minas Gerais and its implications for the college professor education process for higher education, from the students' perspective. From a descriptive and qualitative investigation, in which the semi-structured interview for data collection and content analysis technique were adopted it was possible to affirm the lack of a standardization in the structure of the teaching internship of postgraduate programs linked to that area of knowledge. Among the activities developed during the internship, the monitoring of supervising professors and teaching with emphasis on lectures, mostly devoid of reflective analysis of these actions. From the perspective of the students who participated in this investigation, the teaching internship has contributed to the training of future college professors, especially because it collaborates with social skills by enabling their relationship with undergraduate students and with the teaching environment, thus being able to favor in the process of development of the professional identity.

Keywords: Teaching internship. College professor training. Higher education.

Introdução

Iniciando os percursos

O aumento dos estudos sobre formação e desenvolvimento profissional de professores para a educação superior tem evidenciado uma preocupação que transcende a aquisição de um saber meramente teórico-disciplinar, ampliando-se para o campo dos saberes pedagógicos e políticos – o que indica um reconhecimento da importância desses para o ensinar bem. Esse cenário mostra, de forma clara, que o domínio restrito de uma área científica do conhecimento não mais atende à demanda imposta por uma sociedade globalizada. Na docência superior, o professor deve desenvolver também um saber-fazer pedagógico que, por sua vez, possibilita ao educando a apreensão e a contextualização do conhecimento científico elaborado (Pimenta; Anastasiou, 2014).

Sob essa ótica é importante destacar que a formação de professores para atuar na educação superior não dispõe de uma estruturação na forma de um curso específico assim como ocorre com a formação

inicial de professores para atuarem na educação básica no Brasil (Carreño, 2011). A regulamentação da formação docente para a educação superior é determinada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). De acordo com o artigo 66 dessa lei, a preparação do professor universitário deverá ocorrer em nível de pós-graduação nos programas de mestrado e doutorado. Com isso, subentende-se que a pós-graduação, da forma como ela está hoje organizada, possui os aparatos necessários para realizar essa formação, o que não se configura uma realidade – pelo contrário, a referida lei sequer faz alusão à formação pedagógica da educação superior ou mesmo reconhece a docência na educação superior como profissão (Carreño, 2011).

Em decorrência disso, parece ter se convertido em lugar-comum a falta de uma sistematização na formação do professor para atuar no magistério superior na maioria das Instituições de Ensino Superior (IES) no país. A valorização generalizada da pesquisa em detrimento dos conteúdos pedagógicos tem implicado em um despreparo docente no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, o que tem favorecido a disseminação da ideia de que o saber fazer é equivalente ao saber ensinar. Esse senso comum afasta de forma brusca a necessidade de formação específica pedagógica para a atuação no referido nível de ensino (Almeida, 2012). Ademais, muitos docentes, incertos sobre a postura que devem assumir como agentes formadores, acabam se voltando para as experiências pretéritas como alunos e passam, a partir daí, a agir de forma similar a seus antigos professores, o que não é sinônimo de adequação para aquela nova realidade vivida em sala de aula (Cunha, 2006) – o que, por sua vez, pode ocasionar a hegemonia de modelos rígidos de ensino-aprendizagem (Rodrigues; Deák; Gomes, 2016).

Como etapa de aprendizado da profissão docente superior, o estágio de docência constitui-se uma grande experiência formativa que possibilita redimensionar o conhecimento sobre a docência, principalmente no contexto da educação superior, podendo configurar-se em uma oportunidade de articulação entre a pesquisa e a produção acadêmica no ensino e, além disso, oportunizar o entendimento do que é preciso para ser um docente qualificado academicamente por meio da pesquisa, mas não sem um preparo pedagógico (Vieira; Maciel, 2010). A existência do estágio em docência no segmento da pós-graduação *stricto sensu* encontra-se oficializada no país desde o ano de 1999 e obteve destaque a partir de sua institucionalização pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) através do ofício circular nº 28/99/PR/CAPES. Esse ofício esclarece que a Capes tomou a iniciativa de incluir, através dos convênios firmados com as instituições de educação superior brasileiras para a distribuição de bolsas no Programa de Demanda Social, uma cláusula que exige dos programas de pós-graduação brasileiros o cumprimento do estágio de docência na graduação (Hoffmann; Neto Delizoicov, 2017).

Uma vez que as políticas públicas não exigem uma formação específica para o professor de educação superior, que contemple os saberes pedagógicos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem além dos conhecimentos de avaliação e planejamento, o estágio de docência tem a função de eliminar o hiato entre a formação profissional formal e a vida profissional, de forma que não ocorra um distanciamento entre o curso de formação e a profissão. Dito de outra forma, essa etapa da formação docente poderá oportunizar o desenvolvimento e o aprofundamento das habilidades e conhecimentos do futuro profissional (D'Ávila, 2007; Soares; Cunha, 2010).

De uma maneira geral, a estruturação do estágio de docência tem seguido formas variadas nas instituições de educação superior do país que oferecem programas de pós-graduação, inexistindo, dessa forma, uma padronização ou regulamentação a nível nacional (Leta; Mello; Barbejat, 2001).

Nessa perspectiva, o objetivo da investigação foi conhecer, a partir da perspectiva dos estudantes, a dinâmica do estágio de docência nos programas de pós-graduação ligados às Ciências Biológicas na universidade investigada e a compreensão deles sobre os aspectos formativos para a docência na educação superior. Os argumentos que conformam este estudo fundamentam-se no trabalho desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da universidade como exigência parcial para a conclusão do curso de mestrado na área correspondente.

Procedimentos Metodológicos

Caminhos da Pesquisa

Considerando o fenômeno estudado, foram adotados os procedimentos da pesquisa qualitativa do tipo descritiva (Flick, 2009; Lüdke; André, 2013). As pesquisas qualitativas caracterizam-se como estudos que se desenvolvem de forma flexível em situações naturais, com dados descritivos detalhados, de modo a focalizar a realidade de forma complexa e contextualizada (Lüdke; André, 2013). Nesse tipo de pesquisa, é normal que o pesquisador procure entender os fenômenos segundo a perspectiva dos participantes e, a partir daí, situe sua interpretação. Por assim dizer, a pesquisa descritiva procura analisar fatos e fenômenos, descrevendo detalhadamente como eles se apresentam. É, portanto, uma análise profunda da realidade pesquisada (Neves, 1996).

A escolha dos programas de pós-graduação considerados no presente estudo se deu com base em um levantamento que utilizou a grade curricular do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da universidade investigada e que se propôs a identificar quais programas atendem em maior número as disciplinas da licenciatura em Ciências Biológicas. Ou seja, quais programas se encontravam vinculados aos departamentos que possuíam mais disciplinas oferecidas no curso de licenciatura e que também possuíam estagiários em ensino da pós-graduação. Com esse levantamento foram escolhidos seis programas nos níveis de mestrado e doutorado: Biologia Animal, Biologia Celular e Estrutural, Botânica, Ecologia, Fisiologia Vegetal e Genética.

O grupo amostral dessa pesquisa foi constituído por 13 estudantes de pós-graduação, seis homens e sete mulheres, com idades entre 23 e 33 anos, sendo a média de idade de 28 anos. Três deles encontravam-se vinculados ao Programa de Pós-Graduação (PPG) em Biologia Animal, dois ao PPG em Biologia Celular e Estrutural, quatro ao PPG em Botânica, dois ao PPG em Ecologia, um ao PPG em Fisiologia Vegetal e um ao PPG em Genética. Dentre eles, quatro cursavam o mestrado e nove cursavam o doutorado, sendo que os doutorandos também haviam realizado o mestrado na instituição. No momento da entrevista, 12 haviam concluído o estágio de docência, enquanto um ainda estava cursando. Os participantes foram escolhidos a partir dos seguintes critérios: estarem regularmente matriculados nos respectivos programas de pós-graduação, estarem cursando o mestrado ou o doutorado – no caso dos doutorandos, foram escolhidos aqueles que também fizeram o mestrado na universidade investigada,

tendo cursado pelo menos um estágio de docência durante a pós-graduação –, e, por fim, aqueles que tinham disponibilidade para participar da entrevista. Nessa investigação, os nomes dos entrevistados e dos professores citados por eles foram substituídos por opções fictícias, selecionadas de forma aleatória, com o intuito de preservar a identidade dos participantes.

Após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Humanos da universidade investigada, parecer nº 3.222.463, de 26 de março de 2019, foram estabelecidos contatos com as secretarias dos programas de pós-graduação, que encaminharam e-mails para os seus pós-graduandos contendo o link de um formulário online na plataforma Google a ser preenchido com os seguintes dados: programa ao qual se encontrava vinculado, idade, nível de formação, se já havia cursado o estágio de docência na pós-graduação e se possuía interesse em participar de uma entrevista. Esse e-mail foi enviado a 397 pós-graduandos e obteve 55 retornos que foram adicionados, por ordem de resposta, a uma planilha elaborada pelo próprio sistema. Dentre os 55 estudantes, 25 se dispuseram a participar da entrevista e uma planilha no Excel foi elaborada com os dados disponibilizados pelos pós-graduandos no formulário Google, mantendo a ordem de resposta de cada participante. Assim, foram escolhidos para a entrevista 13 pós-graduandos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* citados anteriormente.

Como instrumento de coleta de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada. Segundo Lüdke e André (2013), por meio da entrevista é estabelecida uma relação interativa, havendo uma situação de influência recíproca entre o entrevistador e o entrevistado. Além disso, as autoras apontam que a entrevista tem vantagens sobre os outros métodos porque possibilita uma coleta imediata de informações desejadas e que, quando bem elaborada, consegue tratar de assuntos de vários âmbitos, principalmente do pessoal. Ademais, a entrevista semiestruturada auxilia no recolhimento de dados descritivos na perspectiva do participante, o que auxilia o investigador a compreender como os participantes interpretam aspectos do mundo (Bogdan; Biklen, 1994). O roteiro da entrevista foi estruturado a partir de cinco blocos de questões, que receberam as seguintes denominações: Bloco 1 – Características da disciplina de estágio de ensino; Bloco 2 – Abordagens adotadas nas atividades de estágio de docência; Bloco 3 – Formação para a docência; Bloco 4 – Dificuldades e possibilidades no desenvolvimento do estágio de docência; Bloco 5 – Percepções dos estagiários acerca do estágio de docência.

Para a análise dos dados coletados por meio das entrevistas semiestruturadas foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, que, de acordo com Bardin (2011), busca conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se estuda e tem como objetivo evidenciar indicadores que auxiliem no reconhecimento de uma realidade que não seja a disponível na mensagem. Ela também tem como objetivo o conhecimento das variáveis de ordem psicológica, sociológica e histórica por meio da dedução com base em indicadores reconstruídos a partir das mensagens particulares trabalhadas. Após as entrevistas e o processo de transcrição dessas, foi realizada uma leitura flutuante. Nessa leitura, algumas temáticas foram levantadas a fim de corresponder aos objetivos da pesquisa. Em seguida, cada tema foi identificado nos discursos dos participantes; os temas foram agrupados em categorias temáticas, criadas com o intuito de agregar informações pertinentes a cada assunto, e, através disso, buscar identificar padrões e tendências relevantes (Bardin, 2011). Nessa direção, a leitura flutuante e os blocos (1 a 5) já mencionados, compuseram o roteiro de entrevista e possibilitaram a identificação de temáticas. Para fins específicos, na estruturação do presente artigo foram consideradas duas categorias

de análise denominadas “Estrutura e funcionamento do estágio de docência” e “Atividades vivenciadas durante o estágio”, além da “Caracterização dos participantes”, que balizam o tópico relativo aos resultados e discussão dos dados.

Por fim, a discussão a respeito dos resultados desenvolveu-se através da triangulação dos dados obtidos nas entrevistas realizadas com estudantes dos programas de pós-graduação; da bibliografia utilizada, que vinha ao encontro da temática abordada; e das posições assumidas pelos autores da investigação em relação ao tema.

Breve caracterização dos participantes

Dentre os pós-graduandos participantes da pesquisa, apenas um é natural da cidade onde a instituição pública investigada se localiza; os demais eram naturais de outras cidades de Minas Gerais e dos estados do Espírito Santo, Rio de Janeiro e São Paulo. Além disso, foi entrevistado um pós-graduando estrangeiro. A maioria cursou Ciências Biológicas, porém, além desses, faziam parte do grupo um graduado em Nutrição e outro em Engenharia Florestal. Em relação à formação inicial, nove cursaram o bacharelado, três a licenciatura e um cursou ambas as habilitações. Seis entrevistados fizeram a graduação na universidade investigada e cinco fizeram a graduação em universidades públicas de Minas Gerais e de outros estados do Sudeste e do Centro-Oeste do país. Além disso, outros dois entrevistados fizeram a graduação em universidades particulares em seus respectivos locais de origem. Em relação à remuneração, todos os participantes eram bolsistas, sendo que, da totalidade do grupo amostral, 11 eram bolsistas Capes, um era bolsista Fapemig e um era bolsista Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Enquanto quatro pós-graduandos afirmaram não possuir qualquer tipo de experiência com a docência em nenhum dos níveis de ensino, nove alegaram possuir em contextos distintos, tendo atuado em projetos de extensão, estágios supervisionados da licenciatura e voluntariado. Sobre a motivação para cursar a pós-graduação, foi possível identificar cinco tipos: 1º – desejo pessoal; 2º – capacitação profissional; 3º – carreira na educação superior; 4º – oportunidade de emprego e 5º – carreira científica. Apesar dessa divisão, 12 entrevistados consideravam seguir carreira docente na educação superior e um não pensava em seguir, porém não descartava a possibilidade.

Estrutura e funcionamento do estágio de docência

Assim como foi observada na pesquisa de D’Ávila (2007), alguns estágios podem possuir orientadores. Com base nisso, os participantes foram questionados a respeito da participação dos coordenadores nos seus estágios e, dentre os voluntários, cinco (38,46%) afirmaram que um professor coordenador entrou em contato com eles através de um e-mail e marcou uma reunião com a finalidade de orientá-los quanto ao desenvolvimento e regulamento do estágio na instituição:

Eu fiz a matrícula né e ele entrou em contato com a gente por e-mail e marcou uma reunião antes de iniciar o semestre pra dar umas orientações né. No caso, as orientações foram bem técnicas mesmo, foram relacionadas ao número de aula que a gente teve que dar de acordo com os créditos de cada disciplina, fosse estágio um, ou dois ou três né (Jorge).

Vale ressaltar que essa situação é uma realidade observada nos programas ligados à área da Biologia Vegetal, pois os cinco participantes vinculados à área citaram ter um coordenador responsável pelo estágio de docência na pós-graduação. Dois (15,38%) outros participantes disseram não saber se há um coordenador e afirmaram que não tiveram contato com ninguém com essa função:

Eu não sei se tem esse coordenador. A gente se matricula na disciplina e a gente tem, igual assim, a BIO 112, que hoje tem a BIO 112 separada da 111, a prática são muitas turmas todos os dias. Então costuma que o orientador, seus orientados fazem o estágio de docência nas turmas que ele ministra né. Ou por exemplo, tinha que acompanhar dois, então eu acompanhava a minha orientadora e outra professora (Alice).

Quando eu fiz a matrícula eu vi que tinha o estágio obrigatório na minha grade. Então já fui direto no professor B para conversar com ele e já combinei com ele. Peguei os horários certinhos das aulas e comecei a acompanhar e ele falou que era isso que estava valendo [risos] (Murilo).

Outros seis (46,15%) pós-graduandos afirmaram que não existia um coordenador na disciplina de estágio, o que os levou a buscar a secretaria ou o próprio orientador para informações sobre o início das atividades. Como foi colocado por Paulo: “[...] você coloca no seu plano de estudo e você vai conversar com o professor que você vai acompanhar”.

O número levantado suscita a falta de coordenadores nos programas de pós-graduação. A existência de um coordenador não possui caráter obrigatório a nível institucional e tampouco é comum, sendo então uma peculiaridade dos programas da área de Biologia Vegetal. Com exceção dos participantes ligados aos programas de Fisiologia Vegetal e Botânica – ou seja, cinco de 13 –, todos os outros não tiveram contato com o coordenador ou não sabiam da existência de um coordenador de disciplina. A presença desse poderia contribuir no encaminhamento e instrução dos estagiários que cursam a pós-graduação, principalmente no caso relatado por um dos participantes, que não realizou a graduação na instituição e se sentiu especialmente perdido quanto às atividades, carga horária e execução do estágio:

Foi isso assim, eu me matriculei e aí eu tava chegando aqui sem direção nenhuma e inclusive isso é uma crítica que eu faço, porque pra quem já tá aqui, que veio daqui, sabe como funciona, pra quem não vem, eu fiquei completamente perdida. E aí eu tive ajuda de colegas de sala que me direcionaram e aí eu me matriculei e fui atrás do meu orientador e falei ‘olha eu tenho que fazer a disciplina de estágio, posso fazer na sua matéria?’ Aí ele falou claro, então só (Maria).

Segundo D’Ávila (2007), os alunos do programa de pós-graduação em Bioquímica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul participam de reuniões preliminares junto ao professor responsável pela disciplina, sendo que nessas reuniões são discutidos os princípios, o desenvolvimento e a organização de um projeto de ensino ligado à disciplina na qual será realizado o estágio de docência da pós-graduação. De acordo com o relato dos pós-graduandos entrevistados, em relação à escolha do orientador de estágio de docência, foi perceptível a liberdade que eles possuíam:

Foi escolha minha. A minha orientadora me deixa muito à vontade pra escolher praticamente tudo [risos], então assim, falei com ela professora, eu quero fazer esse

estágio aqui com tal professor e tudo bem, fui lá e conversei com o professor, ele topou e fui fazer (Paulo).

Aí você entrava em contato com o professor da disciplina que você queria, da BVE que você queria atuar e no meu caso, foram dois estágios, isso, foram dois estágios no doutorado, porque a Capes exigia né, e aí você entra em contato com o professor, ele te aceita, você acompanha as aulas (Carolina).

E no caso de fazer o estágio na pós-graduação vem da opção de cada um. O seu orientador mesmo ele não te influencia, ele apenas vai aceitar a sua decisão, já que não é algo que vai influenciar diretamente na sua linha de pesquisa, porque na pós-graduação a gente geralmente está envolvido na pesquisa laboratorial (Miguel).

Do total do grupo amostral, apenas um entrevistado afirmou não ter feito o estágio de docência com o seu orientador. O fato de muitos dos entrevistados terem optado por realizar o estágio com seus orientadores de pesquisa relaciona-se à afinidade estabelecida, como no caso do participante a seguir:

E aí é livre e geralmente a gente acaba fazendo com o orientador, por causa de afinidade, as disciplinas que ele ministra a gente tem interesse também. Eu acho que como a gente que vem de outra universidade não fez as disciplinas desse orientador aqui, então a gente quer entender um pouco o foco que ele dá na disciplina também (Luana).

A existência dessa afinidade pode resultar em uma formação docente mais colaborativa, em que haja trocas entre os atores do processo de ensino-aprendizagem (Bolzan; Isaia, 2010). Além disso, corrobora com a ideia de que a formação é um encontro entre formador e formando e que pode ter a intenção de mudança e ser desenvolvida em um contexto institucional (García, 1999).

Entretanto, outros fatores podem estar relacionados ao acompanhamento que os estagiários receberam de seus orientadores de pesquisa. Um deles pode estar ligado à comodidade pois, apesar de os pós-graduandos terem liberdade para escolher com quem fazer o estágio de docência, esses muitas vezes optam por ficar com o próprio orientador por já terem uma relação estabelecida. Além disso, o fato de acompanharem o orientador de pesquisa pode oportunizar o contato com disciplinas que o docente leciona, o objeto direto da investigação do pós-graduando, o que pode auxiliá-lo em sua pesquisa da pós-graduação. Por fim, pode-se ainda relacionar esse fato a uma definição imposta pelo próprio orientador de pesquisa, uma possibilidade citada por um dos participantes: “[...] *you place in your study plan and you will talk with the professor that you will accompany, it is the student who chooses, or by orientation of the supervisor of course, type “do as that person” (Paulo).*

Ainda em relação à escolha do orientador de estágio, houve aqueles que fizeram mais de um³ estágio durante suas pós-graduações, sendo que os primeiros estágios foram realizados com seus orientadores de pesquisa e depois mudaram. Os alunos justificaram esse comportamento por conta da falta de oportunidade de ministrar aulas:

Eu mudei por causa disso, porque ele não me dava oportunidade de dar aula, aí no último os meninos falaram assim, todo mundo que fazia com a professora G, a mesma

³ O estágio de docência na universidade é dividido em estágio I, II e III. O que os diferenciam é a carga horária, ficando o estágio I com 30h, o II com 60h e o III com 90h. Não há limite para o número de estágios que os alunos podem fazer; de acordo com o programa e o orientador, os pós-graduandos podem fazer mais de um.

professora do laboratório e que dá a mesma disciplina os meninos sempre davam aula para ela, aí falei "sabe o que mais, eu vou fazer com a professora G, porque ela vai me dar essa oportunidade que o professor H não me dá" (Beatriz).

Essa situação está presente também nos estudos de Ribeiro e Zanchet (2014), que afirmam que, na maioria das vezes, os estagiários não assumiram aulas, ficando o estágio de docência resumido à execução de tarefas deixadas pelos professores titulares das turmas.

Ainda a respeito da orientação, no aspecto relacionado ao acompanhamento das atividades de estágio, dentre o grupo amostral, oito (61,53%) entrevistados, sendo quatro mestrandos e quatro doutorandos, afirmaram que os professores responsáveis pela disciplina de estágio e pelos estagiários se fizeram presentes nos dias em que os alunos ministraram suas aulas, o que pode ser observado nas falas a seguir:

Sim, ela me deu um feedback depois, falou que gostou, que foi positivo, que os alunos gostaram e não sei o quê, me corrigiu em alguns vícios de linguagem, então em algumas coisas ainda ela me corrigiu, então ela me deu um feedback depois da minha aula (Carolina).

Sim, no caso dessas disciplinas de estágio de docência II, eles pedem para o professor estar presente em sala. Sempre estar presente em sala de aula, caso haja alguma dúvida que o estagiário não saiba responder, o que aconteceu também, então o professor tá lá pra isso (Miguel).

Um dos entrevistados, o mestrando Murilo citou que o professor esteve ausente em apenas uma das aulas que ele ministrou: "*Sim, ele tava, teve uma vez, acho que uma vez só que ele não tava lá na sala, que ele teve um compromisso. Mas nas outras aulas tudo, ele estava presente sim*".

Entretanto, do grupo amostral, cinco doutorandos (38,46%) afirmaram que o professor responsável pelo estágio não acompanhou as aulas ministradas por eles, como Luiza afirma: "*Não, em nenhuma das aulas que eu ministrei ela estava presente*".

Dentre esses cinco estagiários, um doutorando contou com a presença do docente apenas na primeira aula:

No caso só na primeira aula. Que na verdade na primeira aula eu acompanhei e ministrei a aula foi com o professor C, porque no caso o professor D naquele semestre ele tinha pegado metade do semestre em diante, pra ministrar⁴. Então eu ficaria metade do semestre sem acompanhar ninguém, né. Depois eu acabei acompanhando outros professores, o primeiro foi o professor C. [...] E acabou que a primeira aula foi com o professor C e na primeira aula eu solicitei pra ele que ele estivesse presente, pra uma questão de segurança [...] deu acabar não sendo claro para os alunos e tivesse alguma dúvida que eu não saberia responder, né [...] (Jorge).

Um dos doutorandos relatou ainda que, na maioria das vezes, não havia a presença do orientador responsável pelo estágio de docência durante as aulas que ministrou, salvo quando coincidiu de o orientador de estágio ser o orientador de pesquisa: "*Sim, algumas vezes o professor fica presente, isso*

⁴ A disciplina de Fisiologia Vegetal é ministrada por vários professores da área, então ela é dividida em blocos e cada bloco é ministrado por um professor. Daí a oportunidade de os estagiários em ensino acompanharem mais de um professor.

depende do professor. O professor l que é o meu orientador ele sempre estava presente, os outros professores nenhum estava presente. Já ministrei aula para o professor A, pro professor J, pro professor K e nenhum deles ficam presentes” (Felipe).

Além disso, quando perguntado sobre como era percebida a presença do orientador de pesquisa, Felipe deixou a entender que o docente mais o atrapalhava do que ajudava, como é possível perceber em sua fala a seguir:

Geralmente ele interrompe as aulas, é, ele é muito ansioso. Então, a gente tá no meio da explicação e ele quer já ir pro final. As aulas dele geralmente duram menos do que a aula dos outros professores, porque ele corre muito com o conteúdo, não explica tudo, então quando você tá dando aula pra ele é difícil, porque ele fica te interrompendo e querendo avançar no assunto muito mais rápido.

Com base nessas experiências relatadas pelos pós-graduandos, é perceptível a necessidade do professor que acompanha o estágio de oferecer assessoramento e trabalhar o que for necessário na formação do aprendiz de forma que não dificulte a prática do estagiário, seja interrompendo sua prática ou através da falta de orientação nas atividades de formação. Uma característica do estágio, em especial da disciplina de Fisiologia Vegetal, que não se fez presente nas falas dos participantes das outras áreas, é a presença dos técnicos de laboratório que os auxiliam na montagem dos materiais e durante as aulas ministradas pelos pós-graduandos. Com isso, é perceptível que a ausência do professor pode estar sendo suprida pelos técnicos – o que não é o ideal, pois os técnicos podem dar apoio nos assuntos de conhecimento específico, mas não no quesito pedagógico.

Ademais, essa ausência dos professores orientadores é citada também nos estudos de Joaquim *et al.* (2011), que relatam o pouco ou nenhum acompanhamento no desenvolvimento do estágio da pós-graduação por parte do professor responsável. Os autores acreditam que essa prática descaracteriza o estágio de docência e resulta na queda da qualidade das aulas ministradas. Nessa investigação, levantou-se que os pós-graduandos que ficaram sozinhos ao ministrarem as aulas no estágio de docência eram todos doutorandos, o que pode tanto ser percebido como algo positivo, por auxiliar na autonomia do estagiário, como pode ser negativo por atrapalhar o desenvolvimento das aulas e do estagiário, bem como afetar a segurança emocional desses. No relato de um dos doutorandos, ao lembrar seu estágio de docência no mestrado, foi possível identificar o aspecto negativo dessa ausência:

Só eu, porque na verdade foi até um pouco difícil porque a monitora também viajou, foi para Congresso de botânica. Então realmente foi só eu e os meninos e aí tipo assim, chegou lá na hora e eu não sabia onde ligava o Datashow na sala, porque eu nunca tinha feito isso, aí a sorte é que tinha uma outra menina do mestrado que já tinha costume de dar aula no estágio de docência e aí eu chamei ela e ela ligou o Datashow para mim (Beatriz).

A respeito do planejamento das atividades desenvolvidas pelos estagiários, do grupo amostral, dois (15,38%) participantes citaram ter feito sozinhos, sem a participação do professor responsável. Em contrapartida, dois (15,38%) afirmaram que fizeram em conjunto com o professor responsável. Sete (53,84%) afirmaram ter feito parte do planejamento das atividades sozinhos, mas que a estrutura e a forma de como, por exemplo, as aulas deveriam ocorrer, já possuíam uma dinâmica própria e, por isso, eles não tiveram autonomia para modificá-las. Dois (15,38%) participantes afirmaram não ter havido

planejamento em nenhum momento. Sobre o que é debatido em relação ao planejamento e autonomia dos pós-graduandos nas atividades elaboradas, Ribeiro e Zanchet (2014), em seus estudos, apontam que os sujeitos da pesquisa destacaram a falta de diálogo, de planejamento coletivo e de autonomia na realização das atividades em relação aos orientadores de estágio, fatores também relatados por alguns participantes desta pesquisa.

Buscando entender os contatos interpessoais durante o estágio de docência na pós-graduação, foi perguntado aos participantes se eles tiveram encontros marcados com o coordenador ou com o professor responsável pelo estágio a fim de debaterem sobre as atividades e andamento do estágio e todos afirmaram não existir esse espaço de discussão e troca. A esse respeito, Ribeiro e Zanchet (2014) afirmam que os participantes dos seus estudos citaram a ausência de uma orientação mais sistematizada, com um horário específico para conversar sobre os aspectos gerais da docência vivenciada no estágio. A existência desse espaço para reflexão sobre as experiências possibilita o rompimento do continuísmo arraigado nos cursos de formação, transformando e criando novas práticas e abordagens docentes (Arroio *et al.*, 2008).

Sobre a possibilidade de relação com outros estagiários que cursavam o estágio de docência na pós-graduação no mesmo momento, quatro (30,76%) participantes afirmaram encontrar informalmente com outros estagiários e, além disso, conversarem e refletirem sobre o estágio de docência. Ademais, assistiam às aulas uns dos outros para obterem retorno sobre suas práticas e para apoio em caso de dúvidas:

[...] às vezes até alguns mestrandos também me acompanhavam, eu tirava dúvida com eles também, então tinha esse feedback também e tinha o feedback dos colegas, falavam se a aula estava boa ou não, dos alunos e dos técnicos, mais essa parte, dos professores em si não, porque acabava que eles não acompanhavam muito, né (Jorge).

Do grupo amostral, cinco estudantes (38,46%) afirmaram encontrar com outros estagiários, mas disseram que durante esses encontros não havia conversas sobre o estágio. Quatro deles (30,76%) afirmaram que não tiveram contato com outro estagiário na época em que eram estagiários em ensino. A relação entre estagiários, como foi citado pelo participante Jorge, pode ser entendida como um processo formativo entre os pares, em que, apesar de todos os envolvidos ainda serem aprendizes, esses poderem dar suporte e retorno com as questões básicas da prática docente, como auxiliar na correção de vícios de linguagens, na forma de exposição dos conteúdos, a lidar com a complexidade da sala de aula e ajudar na interação com os alunos. Essa prática pode ter sido empregada de forma a completar a lacuna deixada pela ausência do docente, até porque, entre os pares, pode haver maior intimidade e maior liberdade para trocar e discutir sobre a docência.

Esse aspecto corrobora com a ideia de que o contato entre os estagiários, a discussão sobre as práticas docentes e a busca por conhecimentos em torno do conteúdo pedagógico de forma coletiva pode favorecer o ensino-aprendizagem dos atores envolvidos (Joaquim *et al.*, 2011). Ademais, Nóvoa (1992) suscita a necessidade de encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, resultando em um processo de apropriação da própria formação, que se dá não apenas pelo conjunto de técnicas e cursos, mas através da reflexividade crítica sobre as práticas.

Atividades vivenciadas durante o estágio

Dentre as atividades desenvolvidas no decorrer do estágio, percebe-se uma variedade e uma não padronização. Para melhor análise, destacam-se os casos dos estudantes Murilo e Maria. Ambos estavam cursando mestrado no mesmo programa de pós-graduação, no entanto foram orientados por professores diferentes. Murilo realizou duas atividades a mais que Maria: a elaboração de uma prova e a preparação do material a ser utilizado em aula. Essa análise evidenciou a inexistência de um parâmetro no planejamento das atividades que os estudantes devem desenvolver no decorrer do estágio em um mesmo programa de pós-graduação.

A seleção de atividades também pode estar relacionada à demanda e à forma como cada disciplina é planejada pelo docente responsável. A diversidade de atividades pode ser destacada como ponto positivo na vivência dos estagiários, visto que o trabalho docente é dinâmico; entretanto, ao não padronizar essas atividades a serem realizadas no contexto do estágio, em alguns casos poderá haver estagiários executando apenas uma das diversas atividades que poderiam ser propostas e vividas na pós-graduação, tendo esse uma quantidade menor de experiências em torno da diversidade de atividades possíveis de serem desenvolvidas.

Ainda a respeito das atividades desenvolvidas durante o estágio, muitos dos entrevistados disseram que assistiam às aulas da graduação como alunos e questionaram o fato dessa atividade ter prevalecido em muitos dos estágios, como é possível perceber na fala da entrevistada Luiza: “[...] *agora chegar no estágio, acompanhar as aulas do professor, eu acompanho aula de professor desde que eu nasci [riso] eu assisto aula né, chegar lá na frente e dar uma aula? Eu não sei, não deu para sentir o drama que é.*”

Com isso, é perceptível a demanda pela prática de ensino proveniente dos estagiários. Nesse tópico, ainda é possível perceber que o estágio em alguns programas apresenta pouca ou nenhuma identidade, sendo ainda confundido com outras atividades, como a monitoria – e funcionando como tal (Martins, 2013).

De acordo com os relatos dos participantes, foi possível identificar três estratégias metodológicas: aulas expositivas, aulas expositivas dialogadas e aulas demonstrativas, sendo que as aulas expositivas e demonstrativas foram apontadas como as principais estratégias (84,61%) adotadas durante o estágio. Como foi possível perceber nas falas dos entrevistados, as aulas práticas são divididas em vários momentos: iniciam-se com uma breve exposição do conteúdo a ser trabalhado e, em seguida, há a parte demonstrativa, usando os materiais biológicos e de laboratório para expor as estruturas estudadas e relacioná-las com a teoria. Por meio dessa organização, percebe-se então a junção das duas estratégias em uma mesma aula.

A participante Luana foi um dos poucos estagiários que teve a oportunidade de desenvolver seu estágio em uma disciplina teórica, tendo utilizado como principal estratégia a aula expositiva. Sobre essa metodologia, Masetto (2012) afirma que os docentes universitários, em sua grande maioria, com a preocupação de transmitir os conhecimentos e experiências aos alunos, usam praticamente as aulas teóricas expositivas e práticas e nessas buscam demonstrar o que foi afirmado na aula teórica ou exigem do aluno que ele faça na aula prática aquilo que foi ensinado na aula expositiva. Entretanto, não se observa a construção de uma aprendizagem mais autônoma, reflexiva e menos tecnicista. A partir desses

achados, pensando na diversidade de experiências relacionadas às estratégias, aqueles que estagiaram nas disciplinas práticas entraram em contato com mais de uma estratégia metodológica, mesmo que a opção pela adoção dessas estratégias, em muitos dos casos, não tenha se dado por iniciativa do estagiário, pois esses relataram a ausência de protagonismo na escolha das metodologias, temas e estrutura das aulas a serem ministradas, como se pode ver nas falas de Felipe e de Paulo, respectivamente:

As aulas já são fechadas, então, você já recebe tudo, você chega lá na prática e já tá tudo montado. Os técnicos já montam, você já tem aquele conteúdo definido que você tem que dar [...] (Felipe).

Não, essas disciplinas, a disciplina prática já tem uma metodologia que é seguida há muitos anos e os professores pedem para ser mantida (Paulo).

Um dos estagiários, no contexto das disciplinas de massa⁵, enfatizou a necessidade de as práticas e a abordagem do conteúdo serem as mesmas em todas as turmas dessa disciplina naquele mesmo semestre. Como Alice afirma: “[...] *E aí a apostila ela já tem o roteiro que tem que ser seguido e com as lâminas que têm que ser vistas para ser igual para todo mundo*”.

Essa predefinição aparece nesse caso como uma limitante para a autonomia dos estagiários na escolha de estratégias diferenciadas. Para além, em se tratando da aprendizagem aplicada aos alunos que esses futuros docentes terão, Masetto (2012, p. 32) afirma:

Uma única maneira de dar aula favorecerá e prejudicará sempre os mesmos [...] se um curso todo é dado sob a forma de aulas expositivas, não aperfeiçoará a habilidade de trabalhar em grupo, se expressar, resolver problemas, apesar de estar desenvolvendo a capacidade de ouvir e receber informações.

Isso denota uma maior preparação e aprendizagem em torno das diferentes estratégias didáticas por parte dos aprendizes docentes. Ainda sobre esse aspecto, a variação das estratégias traz vantagens também para os docentes, pois o curso se torna dinâmico e desafiador, ao passo que se faz necessário renovar seu arcabouço metodológico, ajuda a criar flexibilidade e a trabalhar a criatividade (Masetto, 2012).

Do grupo amostral, nove participantes (69,23%) haviam se formado no bacharelado em suas áreas específicas, o que significa dizer que esses pós-graduandos não cursaram disciplinas da área pedagógica e que, até a pós-graduação, não haviam entrado em contato com a sala de aula no papel de docente. Por conta desse contexto, foi perguntado aos estagiários se eles haviam vivenciado assuntos e práticas inéditas nas suas experiências no decorrer do estágio de docência. Dos 13 entrevistados, quatro (30,76%) afirmaram não ter vivenciado aspectos inéditos:

Não, não, tudo muito tradicional, quadro, inclusive os professores da biologia eles têm uma resistência muito grande para metodologia ativa, práticas inovadoras, coisas do tipo, não aderem, não gostam, têm opiniões, alguns né, não são todos, alguns têm opiniões muito fortes de que pedagogo não deveria se meter ali nas disciplinas deles, esses tipos de coisas, a gente escuta umas bizarrices. É isso, tudo muito tradicional [...] (Paulo).

⁵ Disciplina de massa é uma denominação utilizada nas IES para designar aquelas disciplinas que atendem a diferentes cursos num mesmo período letivo. Geralmente são disciplinas compostas por um grande número de turmas, que atendem um número elevado de alunos matriculados por turma.

Não, o que eu não tinha visto é o desinteresse dos outros [riso]. Porque quando você está na graduação, eu vejo assim, que é o meu interesse de participar e tudo, então não sei se você não repara nos outros, eu não sei, sabe, mas o que eu reparei mesmo é como eles são bem desinteressados [risos] (Alice).

Não, eu acho que não, porque tudo o que foi aplicado na pós-graduação, como, eu fiz parte da graduação, na pós-graduação eu dei aula para pessoal da graduação, então eu já tinha vivenciado aquilo, eu já sabia como lidar com aquilo, aquilo, com a disciplina né, com os conteúdos da disciplina [...] (Miguel).

Por outro lado, nove (69,23%) estagiários afirmaram ter vivenciado aspectos inéditos em torno da vivência em sala de aula como docente, dos materiais pedagógicos utilizados e dos recursos, das práticas de laboratório que não conheciam, da diversidade de contextos dos alunos e da relação com os alunos:

Então, para mim foi tudo inédito na verdade, como eu te falei, a disciplina de B foi super mal dada, então é, por exemplo, esse estilo dessa universidade que apesar de ser engessado e que funciona, aí você tem o livrinho, então você já, tipo assim, já está tudo estabelecido, já está muito estabelecido, então eu acho que isso que é muito interessante [...] (Beatriz).

[...] na disciplina de Evolução, a gente tem meio que, a gente vem fazendo um projeto que é de, no final da disciplina não se faz mais seminário [...]. [...] agora o que os alunos fazem é uma representação artística onde eles fazem divulgação científica de evolução [...]. [...] e aí é muito lindo, porque os alunos fazem música, fazem teatro, fazem cartazes, fazem desenhos, e é uma maneira e é uma percepção que eu não tinha antes, e é como você pode juntar arte com ciência fazer divulgação científica [...] (Luana).

Dos nove (69,23%) participantes que citaram ter experimentado aspectos inéditos na vivência do estágio, seis são bacharéis, o que demonstra a ausência de contato prévio com os conhecimentos pedagógicos, tornando esses alunos mais envolvidos com o ineditismo das atividades do estágio de docência. Ademais, de acordo com Arroio *et al.* (2008), a maioria dos docentes que hoje atua na educação superior possui apenas bacharelado como formação inicial, o que implica em uma formação para a pesquisa e não para a docência, algo que torna esses indivíduos, na maioria das vezes, carentes de formação pedagógica. Dos licenciados desse grupo de nove (11,1%), Jorge cita a incompletude formacional na graduação: “[...] tive, assim prática mesmo, como dar uma aula, não, vou ser sincero. A gente teve as disciplinas teóricas, estudamos Vygotsky, Piaget, todas as escolas assim, só que aí a parte prática foi mesmo, assim, na prática”.

Esse depoimento ajuda a perceber que apenas o fato de o pós-graduando ter feito licenciatura não é condição *sine qua non* para que ele tenha tido uma vivência prática de docência. Esse fato pode reforçar a necessidade de todos os pós-graduandos, independente da modalidade cursada na graduação, terem a oportunidade de vivenciar o estágio na pós-graduação.

Ainda sobre o ineditismo no estágio de docência, um dos entrevistados mencionou o uso de materiais didáticos:

Eu achei legal os, as madeiras que eles têm lá para mostrar plano de corte, porque plano de corte é igual eu falei, às vezes é uma coisa boba pra gente, mas é depois que a gente aprende, porque eu demorei muito pra aprender plano de corte [...] eu nunca tinha visto

esses modelos, são modelos didáticos mesmo. Eu sempre aprendi isso no slide ou mesmo nos livros, nos desenhos [...] (Luiza).

Pimenta e Lima (2006), no contexto do estágio supervisionado, ao tratarem da perspectiva prática da aprendizagem da docência, destacam-na como uma instrumentalização técnica que ocorre através, por exemplo, do contato com atividades de *micro-ensino* e *mini-aulas*. Essas experiências, como a citada acima pela entrevistada Luiza, segundo as autoras, auxiliam no desenvolvimento de habilidades instrumentais necessárias ao trabalho docente. Além disso, afirmam que um curso de formação cumpre seus objetivos no aspecto prático quando oportuniza o treinamento em situações experimentais, como o caso do uso de variados materiais didáticos e recursos.

Com a finalidade de entender como os estagiários perceberam a programação do estágio de docência, foi perguntado a eles se as atividades e os temas abordados estavam cumprindo seus objetivos. Dos 13 entrevistados, 12 (92,30%) avaliaram as atividades como boas e de acordo:

Ah eu acho que sim, acho que a gente conseguiu chegar no objetivo (Murilo).

Sim, sim, a disciplina é bem rica assim, quando eu comparo com a graduação que eu tive né, nossa, é muito rica, essa parte de prática, que eu com certeza vou levar para onde eu né, pro campus que eu for, que eu pretendo ir, eu acho que é muito legal [...] (Jorge).

Apenas um (7,7%) participante acredita que poderiam ter sido feitas mais atividades; que temas voltados para a docência poderiam ter sido mais trabalhados com os estagiários e que poderia ter havido uma reflexão da prática docente executada:

Podia ter mais coisas, podia ter mais coisa [...] de estágio de docência? Não tinha tema abordado de estágio de docência [riso]. [...] talvez se tivesse algum tipo de reflexão voltado para prática docente no estágio de docência, assim como é, por exemplo, nas primeiras semanas da disciplina da metodologia da educação superior, porque depois aí a gente vai entrar em metodologias mesmo né, mas nas primeiras semanas a gente discute da profissão, do professor, das práticas, da avaliação, esse tipo de coisa. Se tivesse isso [...] (Paulo).

Através dos relatos dos pós-graduandos, é perceptível a qualidade dos estágios realizados. Essa característica mostra-se resultante do fato de se trabalhar os conteúdos teóricos das áreas específicas. Ainda assim, há a necessidade de serem desenvolvidos com maior ênfase os conteúdos e práticas relacionados à docência.

Em vias de conclusão

Diante das constatações e dos resultados obtidos nesta investigação e considerando as suas limitações metodológicas, no que se trata da categoria “estrutura e funcionamento do estágio em docência” é possível afirmar que sua estruturação, baseada nos programas de pós-graduação *stricto sensu* ligados à área de Ciências Biológicas e da Saúde – aqui investigados –, ainda não dispõe de uma normatização, situação que fornece subsídios para se pensar disparidades mais acentuadas quando se leva em consideração a estruturação do estágio de docência nos diferentes programas de pós-graduação do conjunto das IES localizadas no país. Ainda nessa categoria, foi possível evidenciar que, apesar dos

estágios ocorrerem na mesma instituição e até mesmo dentro do mesmo programa de pós-graduação, esses possuem estrutura e funcionamento diversos, a depender dos docentes responsáveis. Além disso, a maioria dos entrevistados relatou preferir realizar o estágio docente com os respectivos orientadores, o que pode estar relacionado com o fato de esses estagiários já terem uma relação estabelecida e afinidade com esses docentes e com o conteúdo ministrado na disciplina em que o estágio ocorrerá.

A maioria dos estagiários entrevistados afirmou ter feito parte do planejamento das atividades, mas destacou que a estrutura e a forma como, por exemplo, as aulas deveriam ocorrer, já possuíam uma dinâmica própria e por isso, eles não tiveram autonomia para modificá-las. Ademais, foi percebida uma troca espontânea de experiência entre quatro dos entrevistados com outros estagiários, o que possibilitou o apoio e retorno de questões relacionadas, por exemplo, à exposição de conteúdos e em relação à interação com os alunos. Essa prática aqui evidenciada pode estar relacionada com uma possível lacuna decorrente da falta de uma troca e da ausência do docente responsável pelo estágio. Dentre os entrevistados, apenas cinco estagiários não tiveram os orientadores de estágio presentes em todas as aulas.

Na categoria "Atividades vivenciadas no estágio", evidenciou-se que não há uma padronização das atividades realizadas no estágio, o que pode, em alguns casos, resultar em uma experiência limitada, que não contempla as diversas atividades que compõem a docência do ensino superior. Nesse levantamento ficou evidenciada uma demanda pela prática docente, por meio da exposição e desenvolvimento de conteúdos, com os estudantes da graduação. Dentre as atividades realizadas pelos estagiários, a mais recorrente foi o acompanhamento e observação de aulas dos professores. Essa atividade possibilita a observação da ação docente na perspectiva de um professor em formação, não mais na de estudante, como ocorre durante todo o processo de escolarização. O processo é positivo, entretanto não deve ser a única atividade desempenhada, uma vez que o estágio possui caráter prático e dinâmico. As aulas expositivas e demonstrativas foram as mais utilizadas pelos estagiários, o que se deve ao fato de a maioria deles estagiar em aulas práticas. Os que estagiaram em disciplinas práticas, entraram em contato com mais de uma estratégia metodológica, mesmo que a metodologia utilizada não tenha sido uma escolha deles.

Na perspectiva dos estudantes que participaram desta investigação, é possível aferir que o estágio de docência vem contribuindo para a formação dos futuros docentes da educação superior, especialmente porque colabora com as habilidades sociais ao possibilitar a relação com os estudantes da graduação. Ademais, promove uma relação entre os pós-graduandos e proporciona autonomia em algumas das vezes, fatores importantes também para a criação da identidade desses profissionais. No entanto, faz-se necessário ainda acrescentar a essa formação o caráter reflexivo, que servirá como direcionador do trabalho docente e da busca pela qualidade do ensino de todos os envolvidos. Contudo, a reflexividade sem a teoria pedagógica poderá colocar esse profissional em risco, como a possibilidade dele se expor a modelos engessados e a concepções equivocadas das realidades socioeducativas.

Os resultados encontrados nesta pesquisa, além de responderem os questionamentos iniciais, trazem novas possibilidades de investigação. Por se tratar de uma pesquisa com um recorte amostral restrito, faz-se necessário uma ampliação desta investigação para outros programas de pós-graduação em outras IES no país.

Colaboradores

Cada autor contribuiu individual e significativamente para o desenvolvimento do manuscrito. A. L. PEREIRA realizou o levantamento bibliográfico em bancos de dados, coleta de dados, redação e adequação do artigo às normas da revista. J. A. PAIXÃO contribuiu com a revisão do manuscrito, redação e adequação do artigo às normas da revista.

Referências

- Almeida, M. I. *Formação do professor da educação superior: desafios e políticas institucionais*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- Arroio, A. et al. A prática docente na formação do pós-graduando em química. *Química Nova*, v. 31, n. 7, p. 1888-1891, 2008. Disponível em: http://static.sites.sbq.org.br/quimicanova.sbq.org.br/pdf/Vol31No7_1888_49-ED07438.pdf. Acesso em: 26 mar. 2021.
- Bardin, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições, 2011.
- Bogdan, R.; Biklen, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- Bolzan, D. P. V.; Isaia, S. M. A. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. *Revista Diálogo Educação*, v. 10, n. 29, p. 13-26, 2010. Doi: <http://dx.doi.org/10.7213/rde.v10i29.3043>.
- 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*, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 7 dez. 2018.
- Carreño, L. S. S. M. *Professor da educação superior: discutindo as necessidades de formação pedagógica*. Pelotas, 2011. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, 2011. Disponível em: http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1609/1/Leidne_Sylse_Mello_Carreño_Dissertacao.pdf. Acesso em: 8 abr. 2021.
- Cunha, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, p. 258-271, 2006. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200005>
- D'Ávila, P. G. S. *Impacto do estágio de docência sobre o ensino de graduação de bioquímica*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/11113>. Acesso em: 20 set 2018.
- Flick, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- García, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora, 1999.
- Hoffmann, M. B.; Neto Delizoicov, D. Estágio de docência: espaço formativo do docente da educação superior na área de Ciências da Natureza. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 11., 2017, Florianópolis. *Anais eletrônicos [...]*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R0930-1.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.
- Joaquim, N. F. et al. Estágio docência: um estudo no programa de pós-graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras. *RAC*, v. 15, n. 6, p. 1137-1151, 2011. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1415-65552011000600010>
- Leta, F. R.; Mello, M. H. C. S.; Barbejat, M. E. R. P. Estágio em docência: monitoria em nível de pós-graduação. In: COBENGE, 19., 2001, Porto Alegre. *Anais eletrônicos [...]*. Porto Alegre: PUCRS, 2001. Disponível em: <http://www.abenge.org.br/cobenge/arquivos/18/trabalhos/APP003.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2018.
- Lüdke, M.; André, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.
- Martins, M. M. M. C. *Estágio de docência na pós-graduação stricto sensu: uma perspectiva de formação pedagógica*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: http://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Disserta%C3%A7%C3%A3o_MARIA-M%C3%81RCIA-MELO-DE-CASTRO-MARTINS.pdf. Acesso em: 13 nov. 2018.
- Masetto, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus editorial, 2012.
- Neves, J. L. Pesquisa qualitativa: características, uso e possibilidades. *Cadernos de Pesquisa em Administração*, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996. Disponível em: https://www.academia.edu/8171621/PESQUISA_QUALITATIVA_CHARACTER%C3%8DSTICAS_USOS_E_POSSIBILIDADES. Acesso em: 9 ago. 2018.

Nóvoa, A. Formação de professores e formação docente. In: Nóvoa, A. (ed.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

Pimenta, S. G.; Anastasiou, L. G. C. *Docência na educação superior*. São Paulo: Cortez, 2014.

Pimenta, S. G.; Lima, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. *Póiesis Pedagógica*, v. 3, p. 11-33, 2006. Doi: <https://doi.org/10.5216/rpp.v3i3e4.10542>

Rodrigues, S. A.; Deák, S. C. P.; Gomes, A. A. O que pensam os formadores dos futuros professores sobre ser professor e formar professores. *Horizontes*, v. 34, n. 1, p. 147-158, 2016. Doi: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v34i1.336>

Ribeiro, G. M.; Zanchet, B. M. B. A. Repercussões do estágio de docência orientada na formação de professores universitários. In: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. *Anais eletrônicos* [...]. Florianópolis: ANPED, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/866-0.pdf. Acesso em: 15 out. 2018.

Soares, S. R.; Cunha, M. I. Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária? *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 7, n. 14, p. 577-604, 2010. Doi: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/18>

Vieira; R. A.; Maciel, L. S. B. Estágio de docência prescrito pela CAPES: tensões e desafios. *Quaestio*, v. 12, p. 47-64, 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/191-Texto%20do%20artigo-203-1-10-20110704.pdf>. Acesso em: 9 out. 2018.

Recebido em 7/4/2021, rerepresentado em 11/3/2022 e aprovado em 22/3/2022.