


ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA PÓS GRADUAÇÃO STRICTO SENSU

Dra. Carmen Célia Barradas Correia Bastos  0000-0001-8570-1655

Me. Mayara Fabriny de Barros Silva Ribeiro  0000-0003-2957-9979

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

RESUMO: O presente texto, faz parte da dissertação do mestrado em Educação, discute sobre o estágio de docência, o qual pode ser parte integrante da formação do pós graduando e tem por objetivo preparar o discente para a docência universitária, ao tempo que também contribui para a qualificação do ensino da graduação. Nessa perspectiva, a pesquisa teve como objetivos compreender como tem sido a operacionalização do estágio de docência nos programas stricto sensu da Unioeste e compreender o impacto formativo do estágio de docência a partir da percepção dos pós graduandos da Instituição. A metodologia caracterizou-se como pesquisa bibliográfica e de campo. Os dados coletados a partir dos questionários foram sistematizados e analisados por meio da análise de conteúdo de BARDIN (2011) e à luz das concepções sobre a Pós Graduação stricto sensu e a formação pedagógica dos professores universitários; estágio de docência como tempo e espaço de formação na pós graduação, diante do que vem sendo discutido por Zabalza (2014), Masetto (2003), Cunha (2010), Pimenta e Almeida (2014) entre outros. Os resultados nos permitem considerar que o estágio de docência é uma experiência significativa e formativa, entretanto, apresentam fragilidades quanto a estruturação, organização e consolidação que o evidencie como espaço de aprendizagem significativa para a docência universitária, ou seja, não é possível conceber o momento de estágio como uma formação pedagógica efetiva.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Superior; Pós Graduação; Estágio de Docência.

GRADUATE TRAINING STATEMENT STRICTO SENSU

ABSTRACT: This text, part of the Master's thesis in Education, discusses the teaching stage, which can be an integral part of postgraduate education and aims to prepare the student for university teaching, while also contributing to the qualification of undergraduate education. From this perspective, the research aims to understand how the teaching stage has been operationalized in Unioeste's stricto sensu programs and to understand the formative impact of the teaching stage from the perception of postgraduate students of the institution. The methodology is characterized as bibliographic and field research. The data collected from the questionnaires were systematized and analyzed through the content analysis of BARDIN (2011) and in the light of the conceptions about the postgraduate stricto sensu and the pedagogical formation of the university teachers; teaching stage as time and space of postgraduate training, in view of what has been discussed by Zabalza (2014), Masetto (2003), Cunha (2010), Pimenta and Almeida (2014) among others. The results allow us to consider that the teaching stage is a significant and formative experience, however, they have weaknesses regarding the structuring, organization and consolidation that makes it a significant learning space for university teaching, that is, it is not possible to conceive the moment as an effective pedagogical training

KEYWORDS: College education; Postgraduate; Teaching Internship.



1 A PÓS GRADUAÇÃO STRICTO SENSU E A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

Como ponto de partida para as discussões acerca da pós-graduação e a formação pedagógica dos professores universitários, trazemos como ponto de partida o questionamento feito por Almeida (2012, p. 62) “como é formado o professor do ensino superior?” Para a autora, essa questão tem sido muito discutida nas formulações das políticas de ensino superior que visualizam o ensino e a pesquisa como exigências que caracterizam o exercício da docência.

A pós-graduação, segundo Saviani (2000), surgiu no Brasil a partir dos anos 1960 com objetivo de estabelecer nas universidades a pesquisa e os programas de formação de pesquisadores e professores de alto nível. Magalhães et. al (2016) corrobora afirmando que o modelo definido de pós-graduação no Brasil inicialmente direcionava-se à formação de um corpo docente competente para os desafios do modelo econômico.

A fase de implantação da pós-graduação *stricto sensu* passou por percalços, tendo que enfrentar infraestruturas e bibliotecas em situações precárias; porém, aos poucos, com apoio e financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), as condições foram sendo supridas e os programas se consolidaram (SAVIANI, 2000).

Saviani (2000, p.14) pontua que, desde então, “o objetivo profícuo da pós-graduação *stricto sensu* é a formação do pesquisador, o elemento central em torno do qual ela deve ser organizada é a pesquisa”. Assim, historicamente, a pós-graduação brasileira objetivou a formação para a pesquisa, secundarizando, ou mesmo, colocando à margem os processos formativos para a docência universitária (ALMEIDA, 2012; CUNHA, 2010; PACHANE, 2005; PIMENTA; ANASTASIOU, 2011). Após 30 anos da implantação da pós-graduação no país, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 em seu artigo 66, estabelece: [...] “a preparação para o exercício do magistério far-se-á em



nível de pós-graduação, prioritariamente, em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996).

A Pós-Graduação, de acordo com Saviani (2000), são cursos realizados após a conclusão da graduação. No Brasil, é constituída por uma divisão entre pós-graduação *lato sensu* e pós-graduação *stricto sensu*.

Os cursos de pós-graduação *lato sensu*, embora oferecidos em alguns casos sob a forma de extensão, assumem predominantemente as formas de aperfeiçoamento e especialização e constituem uma espécie de prolongamento da graduação (SAVIANI, 2000, p. 2).

Esses, portanto, visam aprofundamento e aperfeiçoamento da formação profissional adquirida no curso de graduação.

Saviani (2000, p. 2) define a pós-graduação *stricto sensu* como “diferentemente dos cursos de graduação que estão voltados para a formação profissional, este se volta para a formação acadêmica traduzida especificamente no objetivo de formação de pesquisadores”.

A especificidade da formação na área da pesquisa, com o privilégio de conhecimentos técnicos altamente especializados, tem forte presença na pós-graduação. Assim sendo, de fato, uma das funções da pós-graduação é produzir e reproduzir conhecimentos de ciência e tecnologia. Entretanto, Bastos (2007, p. 107) afirma que “os pesquisadores, ao se dedicarem à atuação docente, precisam de conhecimentos próprios da área didático-pedagógica para que possam atender também a outra questão central do ensino superior, a formação de cidadãos profissionais”.

No que concerne à formação profissional universitária, Bastos (2007) aponta que nos deparamos com uma diversidade de impasses, como, por exemplo, a deficiência no relacionamento professor/aluno, professor/professor, professor/universidade. Ou seja, há um déficit com o coletivo acadêmico, onde se dá a formação profissional nas universidades. Esses aspectos poderiam ser amenizados se os docentes tivessem a oportunidade de discutir, analisar, refletir



sobre os problemas e as inseguranças da sala de aula no espaço da pós-graduação com vistas na dimensão formadora didático pedagógica.

Para o Marafon (2001, p. 72), citado por Althaus (2016, p.39), “a preocupação com a formação dos docentes universitários é algo presente desde o primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) elaborado em 1974”. Porém, não existem diretrizes legais e claras a respeito da formação pedagógica para os docentes do ensino superior.

Diante do artigo 66 da LDB, mencionado acima, “fica evidente que a legislação é extremamente tímida ao empregar o termo preparação no lugar de uma formação pedagógica sólida e consistente do professor para a educação superior” (VEIGA, 2009, p. 77).

Na compreensão de Pachane (2003), o amparo legal para a atuação na docência universitária no Brasil caracteriza-se pela omissão e pelo silêncio. Diante dessas afirmações, ressalta-se que a preparação para a docência nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) tem como objetivos centrais, segundo Almeida (2012, p. 63):

[...] a pesquisa e a produção de conhecimento. Os aspectos relativos a preparação pedagógica para o ensino raramente são parte desses cursos, em que pesem alguns avanços, ainda que insuficientes, como a disposição de alguns cursos de pós-graduação *stricto sensu* de incluir em seus currículos a disciplina de Metodologia do Ensino Superior e a criação do estágio de docência [...] instituído pela Capes – Coordenação de Pessoal de Nível Superior como obrigatório a todos os seus bolsistas a partir de 1999 (ALMEIDA, 2012 p. 63).

Com esse pensar, o mundo do trabalho e o universo da pesquisa têm sido atualmente duas grandes referências que fundamentam a docência no ensino superior. A ideia de que quem sabe fazer sabe ensinar influencia rigorosamente a opção do docente ao pensar a profissão no viés do mundo do trabalho, e o universo da pesquisa está ancorado na preocupação dos cursos de pós-graduação que valorizam a pesquisa em detrimento do ensino. Esses dois elementos destacados



acima são responsáveis pelo afastamento radical da formação e atuação docentes (ALMEIDA, 2012).

Na maior parte de instituições de ensino superior e universidades, os professores têm realizado a formação em cursos de pós-graduação *stricto sensu* e possuem experiência nas áreas específicas; entretanto, predomina a falta do conhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem pelo qual, ao assumirem uma sala de aula, se tornam responsáveis.

No que tange à preparação pedagógica para a docência no ensino superior, Vasconcelos (2002, p. 25) afirma que “há um amadorismo pedagógico presente na maioria dos professores universitários, com base na opinião consensual, de que para ser professor basta o conhecimento do conteúdo específico e um certo dom para dar aulas”. De acordo ainda com a autora, esta destaca o perfil do professor atuante no Ensino Superior divididos em quatro grupos:

- a. Transmissor de conhecimentos – conhece profundamente o assunto de sua especialidade e o transmite com competência. Porém, não tem compromisso com relacionar o seu conteúdo específico com a vida real que corre fora dos muros escolares, desvinculando o seu mundo teórico da realidade na qual estão inseridos os seus alunos. Não se dedica à pesquisa, estuda o conhecimento já produzido para manter-se atualizado e julga o seu trabalho “como algo passível de ser executado com total neutralidade e com absoluta homogeneidade”.
- b. Conscientizador de seus alunos – perde-se na crítica excessiva (muitas vezes político-partidária), deixando de lado sua função formadora informador, “não transmitindo nem criando conhecimentos”.
- c. Pesquisador – que dedica ao máximo de seu tempo ao estudo e à pesquisa, com relevante produção científica, porém com resumida atividade docente.
- d. Tenta conciliar docência e pesquisa – este geralmente está nas IES privadas e precisa de um número elevado de aulas para garantir um salário razoável. “Suas pesquisas desenvolvem-se como atividades concomitantes à docência e em tempo de dedicação muito aquém do desejado, tempo este, geralmente retirado, das horas de descanso ou lazer” (VASCONCELOS, 2009, p. 23-24).

Interligado a todos os aspectos citados acima, Cunha (2000, p. 21) salienta que “a dimensão do ensino tem pouca valorização no espaço acadêmico, especialmente se cotejada com a pesquisa”. Nesse sentido, é necessária uma



articulação em entre ensino e pesquisa e, principalmente, entre conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos.

Nesta linha de pensamento, Bastos (2007, p. 107) expõe que

Os programas de pós-graduação devem, portanto, consolidar-se como espaço de formação de pessoal de nível superior que articule em seus objetivos a vinculação entre o ato de ensinar e o ato de produzir conhecimentos. É urgente e necessária a conexão entre esses dois campos numa perspectiva integradora entre as dimensões epistemológica – pedagógica e política da formação do docente universitário (BASTOS, 2007, p. 107).

Dessa maneira, é importante considerar que docência e pesquisa não são campos opostos, nem o ensino é inferior à pesquisa; “são atividades que precisam ser compreendidas nas suas especificidades e que sem complementam na formação do professor/pesquisador” (SANTOS; ALTHAUS; BAGIO, 2017, p. 211).

Essa posição nos permite a reflexão sobre a complementariedade das atividades de pesquisa e docência. Ambas são essenciais na prática docente, de modo que se tornam indissociáveis. Entretanto, cabe ressaltar que a pesquisa, estando em evidência na pós-graduação, tem assumido entre as funções do professor universitário sua principal função.

Na formação de docentes universitários, portanto, a pós-graduação deve, por meio do conhecimento específicos de cada área, buscar operar as relações com a formação pedagógica. As autoras Soares e Cunha (2010) afirmam que pelos programas *stricto sensu* terem centrado as suas energias na formação para a pesquisa, parece ter assumido a ideia de que os saberes da investigação são suficientes ou se transformam automaticamente em saberes de docência, reconhecendo a formação do docente universitário como consequência natural da formação do pesquisador.

Nessa linha, Pachane (2007, p. 226) considera que

A formação pedagógica do professor universitário deva ser compreendida a partir da concepção de práxis educativa, concebendo o ensino como uma



atividade complexa que demanda dos professores uma formação que supere o mero desenvolvimento de habilidades técnicas ou simplesmente o conhecimento aprofundado de um conteúdo específico. É importante acrescentar que a formação pedagógica não se limita ao desenvolvimento dos aspectos práticos (didáticos ou metodológicos) do fazer docente, porém engloba dimensões relativas a questões éticas, afetivas e político sociais envolvidas na docência (PACHANE, 2007, p. 226).

Desse modo, considerar a formação pedagógica como importante na formação dos professores universitários, para além dos conhecimentos didáticos e metodológicos, é valorizar o ensino e, conseqüentemente, a docência como um fator que se efetiva nas relações humanas.

Diante dessas ponderações, entendemos que a formação pedagógica pode não ser a única responsável pela efetiva melhoria do ensino, ou dos seus resultados, mas a ausência pode ser um dos fatores que interferem na produção de um ensino de qualidade na universidade (BASTOS, 2007).

Nessa perspectiva, é necessário evidenciar que a formação pedagógica carece de tempos e espaços com condições para promover uma prática reflexiva para a docência universitária, a fim de proporcionar uma formação pedagógica mais sólida e consistente. A formação pedagógica requer leituras, estudos, pesquisas, debates, práticas, compartilhamentos de saberes e não somente noções gerais dos aspectos didáticos da ação docente. Os aspectos didáticos é apenas um viés da complexa tarefa de ensinar na educação superior (SANTOS, ALTHAUS, BAGIO, 2017). As autoras ainda nos dão pistas, sugerindo que é necessário ampliar os tempos e os espaços para um trabalho mais efetivo que contemple a articulação da formação pedagógica com o estágio de docência.

2 O ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: COMO TEMPO E ESPAÇO DE FORMAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO

O estágio de docência se configura como um importante momento com vistas à valorização do magistério, elevando a qualidade da formação dos professores universitários nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, promovendo



a construção da identidade, dos saberes e da superação dos problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem.

Para Pimenta e Anastasiou (2014) e Almeida (2012), na maioria das universidades, embora seus professores tenham experiência significativas e anos de estudos em suas áreas específicas, predominam o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem pelo qual passam a ser responsáveis quando ingressam na sala de aula.

Essa é uma preocupação com qualidade do ensino superior, sobretudo na graduação, de modo que a maior relevância da preparação dos professores universitários está no campo específico e não no pedagógico (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Com essas afirmações, torna-se significativo evidenciar o estágio de docência como um espaço de possíveis contribuições considerando a preocupação com a qualidade do ensino superior, que atinge o professor universitário.

Zabalza (2014, p. 97) explica que o “estágio integra-se no campo profissional como um momento e um recurso importante na formação de nossos professores”. Ao lado disso, Chamlian (2003) afirma que o estágio de docência é uma medida adotada pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior – CAPES – no ano de 1999 para minimizar a carência da formação de caráter pedagógico para aqueles que, realizando cursos de pós-graduação, têm na atividade docente no ensino superior um campo de trabalho possível.

Nesse sentido, a Portaria nº 76/2010 da CAPES, ao regulamentar o Programa de Demanda Social, em seu artigo 18, pontua:

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 (BRASIL, 2012, p. 8).

A referida portaria acena para o estágio de docência como parte formativa de preparação para docência universitária na pós-graduação. Entretanto, o



determinante legal não aponta a formação na pós-graduação como uma característica inerente à docência por restringir sua obrigatoriedade aos bolsistas do Programa de Demanda Social.

A Portaria nº 76/2010 da CAPES ainda estabelece critérios para o estágio de docência; destacamos o critério que determina “o docente de ensino superior, que comprovar tais atividades, ficará dispensado do estágio de docência”.

Magalhães (2016) chama atenção ao assinalar que o entendimento sobre a formação para docência universitária, que permite a legislação, repousa ora no cumprimento do estágio de docência, ou na experiência anterior de docência, desprestigiando diversos aspectos e elementos que consubstanciam na formação docente para o ensino superior.

Nesse sentido, pontuamos que o estágio de docência pode se constituir efetivamente num espaço e tempo de formação do docente do ensino superior, pois, como afirma Zabalza (2014, p. 102),

não restam dúvidas [...] que o estágio de docência desempenha um papel muito relevante, pois o que se faz nas práticas, o tipo de experiência que se vive, as relações que se mantêm, as aprendizagens obtidas, são muito diversas daquelas que se levam a cabo nas classes universitárias.

Assim sendo, Martins (2013) corrobora com esse pensamento, afirmando que o estágio propicia a construção da identidade profissional evidenciando-o como *locus* de formação. Nessa direção, Pimenta e Lima (2008) enfatizam a importância do estágio para a formação docente, expondo que esse espaço é o *locus* onde a identidade profissional é gerada, construída e referida.

Dessa maneira, o estágio propicia a construção da identidade, na medida em que oportuniza ao futuro docente se aproximar de situações reais do trabalho, como, por exemplo, a sala de aula, formando, assim, profissionais capazes de compreenderem o processo de ensino aprendizagem, levando-os à compreensão de suas potencialidades e limitações.



A partir desses apontamentos, Nóvoa (1995, p. 24) contribui consolidando que:

[...] a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou técnicas de trabalho, mas sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...] é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual (NÓVOA, 1995, p. 24).

Portanto, é na formação docente e, concomitantemente, no estágio, que o futuro docente pode confrontar os saberes adquiridos na universidade e, mediado pela constante reflexão sobre as práticas educativas e sobre o fazer pedagógico, constituir-se como docente do ensino superior. Nesse entendimento, o estágio 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.

Para Martins (2013), é necessário que o estágio de docência seja discutido durante a formação na pós-graduação *stricto sensu* como uma alternativa de formação pedagógica para os mestrandos e doutorandos, que seja percebido em suas múltiplas dimensões, sobretudo compreendido em seus propósitos e especificidades, pois, na educação superior, especificamente na pós-graduação *stricto sensu*, não raro encontram-se destituídos de sua identidade com a formação para a docência universitária.

3 PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO: ESPECIFICIDADES DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA

Ao discutirmos sobre estágio de docência, trazemos a política da CAPES, como norteadora dos Programas de Pós-Graduação. A CAPES passou a exigir, desde o ano de 2000, que os bolsistas participem do estágio de docência, pelo



menos um semestre, entendendo que o estágio é parte integrante da formação de mestres e doutores. As instituições que têm alunos bolsistas financiados pela CAPES têm autonomia para organizar os seus próprios programas (BASTOS, 2007).

De posse desses apontamentos, buscamos informações nos regulamentos online nos sites do Programas de Pós Graduação stricto sensu da Unioeste – campus de Cascavel, referentes aos mestrados e doutorados existentes na Unioeste – câmpus Cascavel, acerca da obrigatoriedade da prática de estágio, verificando a exigência para os discentes regulares e bolsistas e a carga horária exigida de cada programa, visto que, como política da CAPES, a duração mínima é de um semestre para o mestrado e dois semestres para o doutorado e a duração máxima para o mestrado será de dois semestres e três semestres para o doutorado.

Constataram-se especificidades como: nos Programas de Pós-Graduação em nível de mestrado em Educação, Biociências e Saúde, Educação em Ciências e Educação em Matemática e Engenharia na Agricultura, o estágio é de caráter obrigatório somente para os bolsistas com carga horária máxima de 30 horas.

Os Programas de Pós-Graduação em nível de Mestrado em Letras, Contabilidade, Conservação e Manejo de Recursos Naturais, Ciências Farmacêuticas e Odontologia, o estágio de docência é obrigatório a todos os discentes regulares com carga horária máxima de 30 horas.

O Mestrado em Engenharia Agrícola oferta o estágio de docência como facultativo a todos os alunos.

Em nível de Doutorado, apresenta-se o Doutorado em Letras, Educação em Ciências e Educação em Matemática e Engenharia Agrícola também como obrigatório para todos os discentes com carga horária máxima de 60 horas.

Diante dessas informações, é válido ressaltar a divergência por parte dos mestrados e doutorados em relação à obrigatoriedade do estágio de docência, visto



que alguns programas ofertam a prática obrigatória somente aos discentes bolsistas, o que se direciona a uma minoria dos alunos.

Diante desse contexto, contatamos por meio eletrônico todos os programas de pós-graduação que integram a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Unioeste – câmpus de Cascavel – PR, manifestando os objetivos da pesquisa e solicitando um retorno na tentativa de estabelecer possibilidades de contato.

Consideramos de extrema relevância relatar que o Programa de Pós-Graduação em Letras respondeu o nosso contato eletrônico informando que “a coordenação do curso não permitiu entrevista aos alunos do curso, sendo que é uma atividade obrigatória e que entende que não gera impacto, mas evolução do aluno no curso e do aprendizado da docência na área”.

Como a dificuldade de contato com os possíveis interlocutores foi se repetindo ao longo do processo de obtenção dos dados, começamos a perceber que esse processo inicial estava sendo representativo sobre o significado do estágio de docência que cada programa confere.

Dessa forma, embora a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Unioeste seja composta por treze programas de mestrados e doutorados já mencionados acima, que ofertam o estágio de docência, apenas sete programas se colocaram à disposição para fazerem parte da amostra da nossa pesquisa, sendo eles: Mestrado em Educação; Mestrado em Contabilidade; Mestrado em Conservação e Manejo de Recursos Naturais; Doutorado em Engenharia Agrícola; Mestrado em Biociências e Saúde; Mestrado em Ciências Farmacêuticas e Mestrado em Odontologia. Os Programas de Pós-Graduação, pertencentes à nossa pesquisa foram divididos em áreas do conhecimento de aproximação, com o objetivo de melhor apresentar os dados obtidos na pesquisa.

Os sujeitos participantes da pesquisa são cinquenta e oito (58) mestrados e dois (02) doutorandos dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da Unioeste, câmpus de Cascavel, que vivenciaram o estágio de docência nos anos



de 2015, 2016 e 2017, recorte da nossa pesquisa, pois, no período da coleta de dados, os discentes matriculados ainda estavam ativos nos programas.

O critério de escolha desses sujeitos foi pautado no fato de serem mestrandos e doutorandos, terem vivenciado o estágio de docência e puderem responder com propriedade as experiências vivenciadas durante as atividades.

Considerando as informações referentes ao perfil dos pós-graduandos que participaram desta pesquisa, constatamos que trinta e oito (38) são do gênero feminino e vinte e dois (22) do masculino.

Os dados coletados, por meio do questionário, foram organizados e interpretados a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Com a interpretação emergiram quatro (04) categorias, sendo elas: planejamento da ação docente; aspectos didáticos e pedagógicos do estágio; aspectos positivos do estágio docente e aspectos negativos do estágio docente.

4 AS PERCEPÇÕES DOS PÓS GRADUANDOS SOBRE AS VIVÊNCIAS DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA

“Nunca havia dado uma aula e precisei estudar, criar um raciocínio para aula, a fim de que houvesse acompanhamento e fixação dos tópicos principais do assunto pelo aluno” (CF 11 - Ciências Farmacêuticas). A fala do mestrando CF 11 é o ponto de partida para análise da categoria Planejamento da Ação Docente. A referida citação do mestrando expressa a relevância do planejamento para a ação docente e para o estágio de docência nos programas de mestrado e doutorado, pois a expressão “criar um raciocínio” explicita a necessidade de planejamento da organização da aula: início, meio e fim, os quais são essenciais para a execução de uma aula. Ao lado disso, a expressão “acompanhamento e fixação dos tópicos principais do assunto pelo aluno” nos remete à fala de Masetto (1997, p. 45) ao afirmar que “a aprendizagem e o ensino são processos indissociáveis. O ensinar se define em função do aprender”. Ao percebermos a preocupação do mestrando



com a aprendizagem do estudante e, conseqüentemente, com os objetivos propostos para a aula.

Os pós-graduandos em Contabilidade, afirmaram que: “Não fazia o planejamento, apenas reproduzi e executei o planejamento do professor da disciplina, sabia o conteúdo da aula, e precisava fazer atividades ou perguntas para o debate no final das aulas” (CC7 – Contabilidade). “Apenas reproduzi o planejamento da professora da disciplina, no entanto, com alguma intervenção minha” (CC8 - Contabilidade).

Para os mestrandos CC7, CC8, e para a maioria dos respondentes, o planejamento deu-se de maneira improvisada, apenas considerando o que já havia sido planejado pelo professor da disciplina, o que evidencia reprodução de algo já pensado e estruturado, conforme também afirma o respondente BS5, da área da saúde: “ainda como aluna da graduação tive a matéria a qual ministrei, assim, segui o exemplo do professor” (BS 5- Biociências e Saúde).

Contrapondo a ideia de reprodução de planejamento, o mestrando CC18 afirma que “planejar é um exercício de aprendizado e projeção futura quem pratica não consegue ficar sem realizá-lo”. Utilizando-nos de Libâneo (2004), é possível afirmar que o planejamento é uma atividade permanente de reflexão e ação, ou seja, é a partir do planejamento que o professor reflete acerca dos conteúdos a serem trabalhados, do perfil da turma em questão, dos métodos a serem utilizados, de modo que todos esses elementos tenham uma relação próxima, evidenciando, assim, uma aula estruturada e direcionada à diversidade dos discentes.

Ainda, concordamos com Masetto (1997, p.76) ao esclarecer que “o ato de planejar é uma atividade intencional [...] é definir claramente suas metas e seus objetivos”, de modo que tais elementos contribuam para uma prática pedagógica significativa.

Ao analisarmos tais posicionamentos acerca do planejamento da ação docente, percebemos que o estagiário que apenas reproduz o que está posto não



se permite a reflexão, desde a organização e planejamento de uma aula, o que possivelmente esteja executando por mero interesse em efetuar as normas exigidas pelo Programa, não valorizando de maneira significativa o processo de apropriação do conhecimento, tanto por parte do estagiário quanto do aluno que terá acesso à aula por ele ministrada. Nesse sentido, Bordenave e Pereira (1999, p. 121) corroboram dizendo que:

Assim como a competência profissional do engenheiro se manifesta na escolha acertada de materiais e métodos de construção, a idoneidade profissional do professor se manifesta na escolha de atividades de ensino adequadas aos objetivos educacionais, aos conteúdos de matéria e aos alunos (BORDENAVE; PEREIRA, 1999, p. 121).

Vale ressaltar que a não reflexão e planejamento de uma aula implica de maneira expressiva na vida dos profissionais em questão, visto que o profissional na posição de estagiário poderá transportar toda experiência negativa de reprodução para a vida profissional, enquanto o futuro profissional na posição de aluno poderá carregar as vivências de certa forma negativas por toda a sua vida profissional. Afinal, entende-se que o estágio é um elemento articulador que proporcionará aos formadores dos futuros profissionais experiências ímpares para a vida pessoal e profissional.

Quanto aos Aspectos Pedagógicos e Didáticos do Estágio, segunda categoria em análise, evidenciamos a fala do mestrando, “o docente da turma tem perfil similar ao meu (dinâmico e proativo) o que facilitou a interação” (CC12 – Contabilidade).

De acordo com o Libâneo (1992, p. 249), “as relações entre professores e alunos, as formas de comunicação, os aspectos afetivos e emocionais, a dinâmica das manifestações na sala de aula, fazem parte das condições organizativas do trabalho docente”. Com isso, compreende-se que a relação entre os indivíduos que envolvem a prática do estágio (professores e alunos) é de fundamental importância para que essa prática de docência seja significativa.



Consideramos ainda em nossa pesquisa a relação estagiário, na posição de professor, e alunos como um aspecto fundamental no estágio de docência para a construção da identidade do futuro profissional, uma vez que “não há docência sem discência” (FREIRE, 2011, p. 25).

Para tanto, ao serem questionados sobre a relação entre estagiários e alunos, os sete programas que compõem as três áreas por nós divididas assinalaram a opção positiva. Seguem os relatos dos mestrandos sobre essa relação.

Apoiamo-nos, para essa análise, em Abreu e Masetto (1987, p. 37) apud Vasconcelos (2009, p. 17), quando afirmam que “o professor tem influência direta sobre a sua aula, incluindo aspectos do relacionamento professor e aluno”.

Ao nos referirmos sobre o impacto positivo do estágio de docência para a formação dos pós-graduandos, caracterizando a categoria aspectos positivos do estágio de docência, os pesquisados, em sua maioria, assinalaram o item “aproximação da realidade com a graduação”. A opção escolhida se relaciona em conhecer o espaço da futura atuação como um dos fatores importantes que o estágio proporciona.

Pimenta e Lima (2012, p. 45) contribuem afirmando que “a finalidade do estágio é propiciar ao estagiário uma aproximação à realidade na qual atuará”. Dessa forma, entende-se que os estagiários por meio das práticas integram-se a cenários profissionais reais. Sendo também uma oportunidade de vivenciarem situações diárias, conhecer e poder contribuir com os profissionais.

Ao lado disso, Zabalza (2014) defende que isso não se aprende nas aulas universitárias, mas sim vivencia-se quando se mergulha no espaço docente, compartilhando o dia a dia com os professores.

Destarte, apoiamo-nos em Zabalza (2014, p. 189) quando defende que o “estágio é tão importante na aprendizagem universitária, pois permite transformar em ações práticas o que se assimilou como experiência mental (teoria) e transformar em teoria o que foi vivenciado na prática”.



Buscamos também investigar e, por conseguinte, analisar as dificuldades que os pós-graduandos encontraram na prática do estágio de docência. A essa opção, nomeamos de aspectos negativos do estágio de docência, ao considerarmos que as dificuldades são obstáculos que influenciam no processo de formação do professor. Nessa dimensão, as considerações dos participantes da pesquisa evidenciaram como dificuldade a insegurança didática como um fator desfavorável no estágio de docência e, conseqüentemente, na formação profissional.

Diante da diversidade que a prática docente apresenta, “os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo pois, a dependência da teoria em relação à prática” (PIMENTA, 2012, p. 30).

Na concepção de Pimenta (2002), o saber pedagógico são os saberes específicos da docência, mobilizados a partir dos problemas colocados pela prática docente, ou seja, para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos científicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos.

Nesse sentido, o professor tem condições de compreender as especificidades do processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo que cabe ao docente a responsabilidade em organizar as atividades de ensino e aprendizagem, considerando que essas deverão atender às “características do conteúdo, do curso, da disciplina e, principalmente, dos alunos envolvidos no processo”, sendo que por “esses referenciais serão também organizadas as atividades de aprendizagem, na sala de aula e em outros espaços, individuais e coletivos” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 212).

Desse modo, a insegurança didática pode ser minimizada quando se desempenha “a capacidade de articular o aparato teórico-prático e a capacidade de mobilizá-lo a partir da prática, constituindo os saberes pedagógicos (FRANCO, 2009, p. 17 *apud* ALTHAUS, 2016, p. 48).



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendeu-se com este estudo evidenciar as percepções dos pós-graduandos dos Programas de Pós-Graduação da UNIOESTE – *Campus* de Cascavel – PR, acerca das experiências vivenciadas no estágio de docência, considerando que esse momento pode ser parte integrante da formação do pós-graduando e tem por objetivo preparar o discente para a docência universitária.

Diante desse contexto e a partir do referencial teórico, destacamos que a política de estágio docente permite ao discente de mestrado/doutorado conhecer o ambiente que, posteriormente, possivelmente possa vir a atuar. Verificamos, por meio dos estudos, que docência na educação superior é uma atividade complexa que exige conhecimentos distintos e complementares. Assim, o domínio do conteúdo específico é apenas uma das dimensões do trabalho docente, não sendo suficiente para o exercício da docência. Desse modo, apropriar-se dos conhecimentos pedagógicos é imprescindível para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, pois concede ao docente compreender os elementos que são fundamentais para a prática educativa.

O estágio de docência é um momento ímpar, no qual os pós-graduandos têm a oportunidade de vivenciar experiências e aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos, articulando com os saberes da docência. Dessa maneira, enfatizamos que o estágio, com viés de aprendizagem para a docência, contribui no desenvolvimento de habilidades, saberes e conhecimentos que são pertinentes e necessários à prática docente.

Entretanto, concordamos com Pachane (2009) ao afirmarmos que o estágio de docência não pode ser submetido a uma atividade técnica apenas para cumprir determinações legais, pois exige compromisso dos pós-graduandos e dos programas de Pós-Graduação para que seja uma atividade formativa.



Defendemos que a formação não pode ser reconhecida apenas como um espaço que atenda aos requisitos burocráticos, mas, conforme afirma Imbernón (2011), deve ser um processo no qual o professor aprenda conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos e investigadores.

Dessa ideia depreende-se a importância em considerar o estágio de docência como um lugar e espaço para que a formação pedagógica se efetive de maneira integral, com vistas aos conhecimentos e saberes que são fundamentais para a docência e, conseqüentemente, para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. de. **Formação do professor do ensino superior**: desafios e políticas institucionais. 1. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

ALTHAUS, M. T. M. **Docência universitária**: saberes e cenários formativos. Ponta Grossa, PR: Todapalavra, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto. São Paulo, SP: Edições 70, 2011.

BASTOS, C. C. B. C. Docência, pós graduação e a melhoria do ensino na universidade: uma relação necessária. **Educere et Educare: Revista de Educação**, Cascavel, PR: v. 2, n. 4, p. 103-112, 2007.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de Ensino-Aprendizagem**. 20. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

BRASIL. **Lei das diretrizes e bases da educação nacional nº 9.394/96**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em janeiro de 2019.

CHAMLIAN, H. C. Docência na universidade: professores inovadores na USP. **Caderno de Pesquisa**, n. 118, p. 41-63, 2003.



CUNHA, M. I. (ORG). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papyrus, 2000. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo, SP: Cortez, 1992. 261p.

MAGALHÃES, R. de C. B. P.; et al. 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. 559 – 582, mai./ago. 2016.

MARTINS, M. M. M. de C. **Estágio de docência na pós graduação stricto sensu: uma perspectiva de formação pedagógica**. 2013. 135 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Curso de Mestrado acadêmico em educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

MASETTO, M. **Didática**: a aula como centro. 4^a. ed. São Paulo, SP: FTD, 1997. 111p.

NÓVOA, A. (COORD.). **Os professores e sua formação**. Tradução Dom Quixote. 3. Ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995. p. 158.

PACHANE, G. G. **A importância da formação pedagógica para o professor universitário**: a experiência da Unicamp. 2003. 268 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PACHANE, G. G. Formação pedagógica de pós graduandos para a atuação docente no ensino superior: a experiência da Unicamp. **Educere et Educare: Revista de Educação**, Cascavel, PR, v. 2, n. 4, p. 219-233, 2007.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (ORG.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. 5^a. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7^a. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012.



SANTOS, W. T. P. dos; ALTHAUS, M. T. M.; BAGIO, V. A. A formação pedagógica para a docência universitária em programas de pós graduação stricto sensu: um caminho a ser percorrido. *In:* BAGIO, V. A.; ALTHAUS, M. T. M.; ZANON, D. P. **Didática na Docência Universitária em Saúde: Metodologias Ativas e Avaliação.** Curitiba: Editora Appris, 2018.

PEREIRA, A. L. *et al.* **Possíveis caminhos na formação de professores:** articulando reflexões, práticas e saberes. Rio de Janeiro, RJ: Editora Multifoco, 2017. p. 201-219.

SAVIANI, D. A pós graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 1, n. 1, p. 196, jan./jun. 2000.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor de terceiro grau.** São Paulo, SP: Pioneira, 2002. p. 74.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor do ensino superior.** São Paulo, SP: Intertexto, 2009

VEIGA, I. P. A. Alternativas pedagógicas para a formação do professor da educação superior. *In:* VEIGA, I. P. A., et al. (ORG.). **Docentes para a educação superior: processos formativos.** Campinas, SP: Papirus, 2009.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária.** 1. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2014.

Recebido em: 03-12-2019

Aceito em: 08-09-2022

