

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR PARA ATUAR NO MAGISTÉRIO SUPERIOR: O ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM FOCO**Me. Clarisse Silva Caetano**  0000-0002-0533-0282**Dr. Jairo Antonio da Paixão**  0000-0003-1413-9081
Universidade Federal de Viçosa

RESUMO: O presente artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo conhecer como se dá a organização e estruturação do estágio de docência na formação pedagógica do professor para atuar no magistério superior na concepção de coordenadores e integrantes de comissões coordenadoras de programas de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Federal de Viçosa. Através de uma pesquisa qualitativa, em que foi empregada a entrevista semiestruturada para a coleta dos dados, foi possível identificar que a maioria dos estudantes cumprem o estágio de docência, haja vista a existência de um alto número de bolsas oriundas da agência de fomento Capes. A organização e estruturação do estágio de docência, ocorre de forma independente, ainda que se trate de programas vinculados à uma mesma área de conhecimento na referida IES. Tendo em vista que a formação do professor para o ensino superior se processa nos programas de pós-graduação, como normatiza a LDB, entende-se que a não sistematização do estágio como espaço de formação pedagógica comum a todos os estudantes pode levar a uma compreensão equivocada do papel deste importante momento na formação docente, além de perpetuar a valorização da pesquisa em detrimento ao ensino nas IES.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio de docência; formação; pós-graduação.

PEDAGOGICAL TRAINING OF TEACHERS TO WORK IN HIGHER TEACHING: THE TEACHING INTERNSHIP IN FOCUS

ABSTRACT: This article presents the results of a research that aimed to understand how the teaching internship is organized and structured in the pedagogical training of teachers to work in higher education in the conception of coordinators and members of coordinating committees of postgraduate programs. *stricto sensu* of Federal University of Viçosa. Through qualitative research, in which a semi-structured interview was used to collect data, it was possible to identify that the majority of students complete the teaching internship, given the existence of a high number of scholarships from the CAPES funding agency. The organization and structuring of the teaching internship occurs independently, even though they are programs linked to the same area of knowledge at the aforementioned university. Bearing in mind that teacher training for higher education takes place in postgraduate programs, as regulated by the LDB, it is understood that the non-systematization of the internship as a space for pedagogical training common to all students can lead to an understanding misunderstanding the role of this important moment in teacher training, in addition to perpetuating the value of research to the detriment of teaching in Universities.

KEYWORDS: Teaching internship; training; postgraduate studies.



1 INTRODUÇÃO

Incontestavelmente, a formação a nível de pós-graduação desempenha papel privilegiado no processo de formação docente e o estágio de docência pode contribuir de forma significativa para a construção desses saberes (Almeida; Pimenta, 2014). No que tange à regulamentação do estágio de docência nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, esse evento se deu por meio da portaria da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de nº 28/99/PR/CAPES. Segundo essa regulamentação, o estágio deve ter duração mínima de um semestre para o aluno de mestrado e de dois semestres para o de doutorado. Segundo a CAPES, “o estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência e a qualificação do ensino de graduação” (Brasil, 2010, p. 32).

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

Embora o estágio de docência seja uma iniciativa importante para a preparação do professor para o magistério no ensino superior, não existe uma diretriz ou sistematização geral. Nesse sentido, a forma como são estruturados fica a cargo de cada programa de pós-graduação nas instituições de ensino superior no país. Frente a esse cenário, os coordenadores de programas de pós-graduação formam um coletivo de grande potencial



na discussão sobre tais questões relativas à organização dos cursos de mestrado e doutorado, incluindo as dinâmicas do estágio de docência. São, portanto, atores sociais que ocupam cargos decisórios, que formulam e participam de fóruns, de tomadas de decisões e processos que podem implicar na construção de mudanças na forma como os conhecimentos pedagógicos para atuar na docência superior vêm sendo desenvolvidos nos programas de pós-graduação (Corrêa; Ribeiro, 2013).

Nesta perspectiva, o objetivo da presente investigação foi conhecer como se dá a organização e estruturação do estágio de docência na formação pedagógica do professor para atuar no magistério superior na concepção de coordenadores e integrantes de comissões coordenadoras de programas de pós-graduação *stricto sensu* vinculados à área de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade Federal de Viçosa.

Vale ressaltar que a investigação apresentada neste artigo se configura como desdobramento da primeira etapa de um projeto integrado intitulado Estágio de docência: a formação pedagógica nos programas de pós-graduação vinculados ao Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade Federal de Viçosa. Trata-se de um projeto que vem sendo desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa que tem como objeto de análise o estágio de docência nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* enquanto momento de formação pedagógica do professor para atuar no magistério superior. Na primeira etapa, a análise levou em consideração as percepções e posicionamentos dos estudantes que se encontravam vinculados aos programas pertencentes à área das Ciências Biológicas e da Saúde sobre a formação docente, tomando como base o estágio de docência. Dando prosseguimento, a segunda etapa, apresentada parcialmente no presente artigo, considerou as percepções e posicionamentos dos coordenadores e integrantes das comissões coordenadoras dos programas de pós-graduação da referida área de conhecimento acerca do estágio de docência como parte da formação para o magistério no ensino superior.



2 METODOLOGIA

Com o intuito de atender ao objetivo proposto no fenômeno investigado, foram adotados os procedimentos metodológicos de uma pesquisa qualitativa, mantendo-se o foco de toda a metodologia em uma realidade particular (Zanatta; Costa, 2012). A presente pesquisa constituiu a segunda etapa de um projeto integrado aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa, sob o parecer de número 3.222.463. Os procedimentos éticos foram realizados de acordo com a resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e com a Resolução CNS nº 510 de 2016, que estabelece as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

Como instrumento de coleta de dados, foi utilizada entrevista semiestruturada fundamentada nos estudos de Marconi e Lakatos (2003), que descrevem que a entrevista busca obter informações referentes à determinado assunto, mediante uma conversação de perspectiva profissional entre dois indivíduos, objetivando, de maneira verbal, obter as informações necessárias.

Participaram desta pesquisa um total de 6 professores, sendo cinco homens e uma mulher. Os participantes foram selecionados a partir dos seguintes critérios: se encontrar na condição coordenador e integrante das comissões coordenadoras de programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) vinculados ao Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, com nota entre 5 e 7 na avaliação da CAPES do quadriênio 2017-2020; ter interesse em participar da pesquisa e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Vale ressaltar que estes participantes compõem. Embora a avaliação CAPES não leve em consideração aspectos relacionados à formação pedagógica, foi oportuno analisar a perspectiva dos coordenadores sobre formação pedagógica, uma vez que se espera que um programa com nota alta na avaliação também se preocupe com a formação para a docência no ensino superior. Com base nos critérios mencionados, foram convidados a participar voluntariamente da pesquisa os coordenadores dos seguintes programas: Ciências da Nutrição, Microbiologia Agrícola, Medicina Veterinária,



Entomologia, Ecologia, Biologia Estrutural e Botânica. Após as referidas tratativas realizadas via e-mail no período de novembro de 2022 a março de 2023 para averiguar o interesse e disponibilidade dos coordenadores, foram selecionados os seguintes programas para participação na presente investigação: Microbiologia Agrícola, Entomologia e Biologia Estrutural. Com vistas a manter o anonimato dos participantes, foram empregados códigos alfanuméricos em dois grupos, sendo utilizado *C* para designar os coordenadores, *MC* para os integrantes das comissões coordenadoras e *D* para as disciplinas que foram mencionadas durante as entrevistas.

Para a análise dos dados, foram adotados os procedimentos da técnica da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). No trato dos dados, foram consideradas as fases: pré-análise, que consiste na organização do material, leitura flutuante, formulação de hipóteses e escolha de documentos. Nessa etapa, os conteúdos das falas das entrevistas foram pré-analisados, tendo por foco a definição de categorias, as quais, por sua vez, foram agrupadas e definidas de acordo com eixos temáticos emergentes representativos, com base nas perguntas da entrevista e nos objetivos deste estudo.

Na fase de exploração do material, o conteúdo da entrevista foi codificado por unidade de contexto, uma vez que se buscou recorrências semânticas. Assim, os eixos semânticos que emergiram durante todo o processo da pesquisa e produção dos dados tratavam da caracterização do programa e do estágio, as ações formativas que são desenvolvidas e as potencialidades e/ou dificuldades em relação à formação do pós-graduando. A terceira e última fase foi a do tratamento dos resultados, momento em que ocorreu a inferência e interpretação dos dados e que levou à construção das categorias de análise. A partir das inferências e da recorrência semântica, os resultados foram dispostos em três categorias. Para efeito do presente artigo, será destacada a categoria Estágio de docência e sua caracterização. Esta categoria discorre sobre a organização e características do estágio de docência na visão dos coordenadores e comissões coordenadoras dos programas de pós-graduação entrevistados, trazendo dados sobre: estruturação do estágio de docência; definições do programa para o seu cumprimento; diretrizes das agências de fomento; construção de relatórios; e definições de



ações/atividades desenvolvidas pelos pós-graduandos durante o estágio de docência. Já a subcategoria abordou: a estruturação e organização do estágio; as exigências do estágio de docência na percepção da comissão coordenadora. Sendo assim, a seção resultados e discussão encontra-se estruturada em duas partes: Interfaces entre a agência de fomento e o estágio de docência e Organização e estruturação do estágio de docência.

3 RESULTADOS DA DISCUSSÃO

3.1 INTERFACES ENTRE A AGÊNCIA DE FOMENTO E O ESTÁGIO DE DOCÊNCIA

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

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

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

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

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

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



Em face dos relatos dos professores, cabe destacar que os programas participantes possuem notas entre 5 e 7 na avaliação da CAPES. Esse fator contribui para o recebimento de um aporte de verbas maior do que outros programas que possuem notas menores. Ressalta-se que as atividades que envolvem a formação para o magistério superior, como o estágio de docência, não são contempladas por nenhum dos três eixos que norteiam a avaliação da CAPES, mencionados anteriormente. Essa situação pode trazer repercussões negativas para aspectos como o investimento e a sistematização na formação pedagógica dos futuros professores dos programas de pós-graduação no país.

Uma vez que a Portaria nº 76/2010 determina a obrigatoriedade do estágio de docência para todos os bolsistas, se faz necessário o acompanhamento das ações, planejamentos e atividades que são desenvolvidas no estágio. Isso, por sua vez, contribuiria para a efetivação de um dos eixos adotados na avaliação dos programas realizada pela CAPES. Essa premissa se justifica pelo simples fato de que o estágio de docência na formação de professores para o magistério superior, conforme ressalta Ribeiro (2019), 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.

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

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



Nesse sentido, é necessário que o estágio de docência supere essa visão de cumprimento de uma obrigatoriedade.

A temática dessa exigência também revelou contradições nas percepções dos membros das comissões coordenadoras dos programas participantes sobre a referida portaria, quanto a um aprofundamento sobre os demais aspectos presentes nela. Isso porque existe na Portaria algumas ressalvas e particularidades sobre a forma como o estágio de docência deve ser realizado, conforme descrito no artigo 18 que determina:

O estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social, obedecendo aos seguintes critérios: I - para o programa que possuir os dois níveis, mestrado e doutorado, a obrigatoriedade ficará restrita ao doutorado (Brasil, 2010, p. 32).

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

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

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

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

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

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



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

Embora, os seis coordenadores e membros das comissões coordenadoras dos programas participantes da pesquisa afirmem que o programa conta com um elevado número de bolsas, o que, por sua vez, levaria todos os estudantes a realizarem o estágio de docência, percebe-se uma divergência nas falas dos participantes sobre a presença dos coordenadores e das comissões na organização dos temas do estágio e quanto às normas da portaria em vigência nas reuniões de colegiado, por exemplo. Tais aspectos podem observados nos seguintes relatos:

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

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

Nota-se, nas falas destacadas, que os aspectos relacionados à portaria nº 76/2010 da CAPES, organização do estágio de docência, parecem ser tratados de forma situacional, não compondo uma pauta previamente definida para se discutir os assuntos que envolvem a formação pedagógica do pós-graduando. Magalhães (2016) chama atenção para o entendimento que se tem dos aspectos que envolvem a formação docente nos programas de pós-graduação que ora “repousa no cumprimento do estágio de docência, ora na experiência anterior de docência, desprestigiando diversos aspectos e elementos que consubstanciam a formação docente para o ensino superior” (Magalhães, 2016, p. 566).



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

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

Na percepção desse professor, o estágio de docência deve ser o momento em que os pós-graduandos investem na formação pedagógica. Esse entendimento corrobora os pressupostos do estudo de Oliveira e Mackedanz (2021), que entendem o estágio de docência como um momento de análise crítica da teoria e da prática de construção e fortalecimento da identidade profissional e por fim, de entendimento sobre o sentido da profissão. Por outro lado, essa não é a percepção compartilhada pela totalidade dos dirigentes dos programas de pós-graduação participantes desta investigação conforme relato a seguir.

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

Diante das diferentes percepções dos dirigentes de programas de pós-graduação, faz-se imprescindível refletir sobre como esses programas têm organizado as disciplinas que compõem suas matrizes curriculares. As disciplinas que dialogam com o eixo didático-pedagógico não estão presentes nos currículos dos programas de pós-graduação



considerados neste estudo, ficando a cargo do pós-graduando decidir-se por fazê-las em caráter optativo. Além disso, a carga horária destinada à pesquisa é extensa, o que reduz as oportunidades de prática e dedicação ao processo de formação pedagógica.

A discussão sobre a valorização da pesquisa em detrimento da formação pedagógica nos programas de pós-graduação tem sido tema recorrente de denúncia na literatura especializada, como destacam Oliveira e Mackedanz (2021) ao afirmarem que o estágio de docência, fica pressionado numa legislação que foca apenas bolsistas da CAPES a desenvolvê-lo, afastando dos demais a oportunidade de vivenciar a profissão, conhecendo-a na prática, ou em outros casos, repensando práticas. No contexto dos programas de pós-graduação considerados na presente pesquisa, conforme relatos dos professores participantes, o número de bolsas oferecidas atenda à totalidade dos pós-graduandos dos programas. Contudo, a oferta de um número elevado de bolsas não é uma realidade para todos os programas de pós-graduação no Brasil.

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

3.2 ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURAÇÃO DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA

No que se refere a organização e estruturação do estágio da docência nos programas de pós-graduação considerados nesta pesquisa, os participantes informaram que a sua vinculação direta com determinadas disciplinas dos cursos de graduação. Por conseguinte, a implementação dos estágios de docência, bem como as ações e atividades a serem realizadas pelos estudantes buscam se adequar às programações das disciplinas dos cursos de graduação, como se pode verificar em alguns relatos:



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

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

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

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

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

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



O estágio de docência tem o potencial de contribuir o desenvolvimento de comportamentos para a docência, tendo em vista que estará exposto a um ambiente de trabalho em que ocorrem situações típicas entre alunos e professor as quais precisa manejar. Ao professor orientador, cabe a responsabilidade de proporcionar condições para que o estagiário consiga tomar decisões referentes ao ensino e apresente comportamentos relacionados a ele (Luca *et al.*, 2023).

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

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

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

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

O tipo de organização relatado pelos participantes alinha-se ao apontamento de Cunha (2009), que denuncia a inexistência de uma sistematização dos conhecimentos para a docência, que, por vezes, é pouco acompanhada de reflexões pedagógicas. Conseqüentemente, o conhecimento de natureza didático-pedagógica se apresenta de forma instrumental, “desprovido de teoria e de provocações mais consistentes sobre sua



necessidade” (Cunha, 2009, p. 9). Sobre esse assunto, Pimenta e Lima (2014) acrescentam que “o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons” (Pimenta; Lima, 2004, p. 35).

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

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

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

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

O coordenador participante relata essa particularidade em relação aos demais programas que fazem parte dessa pesquisa, destacando o fato de que o aluno, ao ingressar no primeiro período, é direcionado a acompanhar aulas, tendo contato com o

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



docente e com as atividades desenvolvidas, ação promovida de forma específica por essa comissão coordenadora.

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

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

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

As variações na estruturação dos estágios desses programas ficaram evidentes ao se observar a forma como a disciplina que o pós-graduando realizará o estágio é pensada pela comissão coordenadora e, às vezes, pelo orientador, tendo-se em vista, por exemplo, aspectos como a periodicidade das reuniões do estudante com o orientador, o acordo com a área específica da pesquisa, a disciplina pré-estabelecida para o estágio, sendo que, em alguns casos, essa escolha é livre por parte do pós-graduando, ficando a cargo do seu orientador, no entanto, aprovar ou não a sua escolha. Alguns participantes ressaltaram a



importância de o aluno ter contato com outros professores para além do orientador da pesquisa e, por isso, os programas possuem diretrizes internas que orientam que essa escolha da disciplina ocorra por meio de sorteio. Com relação ao sorteio que determina a turma em que o aluno desenvolverá o estágio, um professor participante relata que:

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

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

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

Nos relatos acima, evidencia-se a autonomia dos programas de pós-graduação investigados neste estudo com relação à escolha das disciplinas de atuação do estagiário de docência. Além disso, nota-se que há predominância de disciplinas da graduação ofertadas por cursos de bacharelado para a realização dos estágios, e esse ponto requer atenção. O possível resultado dessa circunstância é o de que os temas abordados nas disciplinas que farão parte do processo do estágio de ensino se distanciem dos aspectos didáticos-pedagógicos, já que, nos cursos de bacharelado, os conteúdos estão mais voltados para os conhecimentos técnicos e instrumentais específicos da área biológica.

Conforme o cenário apresentado, observa-se, portanto, que a atuação do estagiário tem tido suas ações orientadas para disciplinas de base técnica e instrumental, com pouca ou nenhuma tematização de cunho didático. Esse dado faz parte de uma preocupação



presente na literatura da área. Pimenta (2014) e Cunha (2009) sinalizam, por exemplo, que um dos desafios para a formação do professor para atuar no magistério superior é a ênfase concedida pelos programas de pós-graduação *strictu senso* à pesquisa e a conhecimentos técnicos e instrumentais. Essa dinâmica distancia o futuro professor de uma formação amparada em saberes didático-pedagógicos. Ainda sobre essa questão, Libâneo (2013) destaca a predominância da visão conservadora, que considera o domínio do conteúdo suficiente para o exercício da docência no ensino superior, ao passo que os saberes pedagógicos são considerados irrelevantes na constituição e na formação do profissional docente, o que é um equívoco.

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

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise proposta nesse artigo percebe-se que com relação às interfaces entre a agência de fomento relacionadas ao cumprimento ou não do estágio de docência durante os programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) a CAPES, uma das principais, normatiza a obrigatoriedade apenas para aqueles estudantes contemplados com bolsas. Conforme sinalizaram os coordenadores e integrantes das comissões coordenadoras dos programas que fizeram parte desta pesquisa há um alto número de bolsistas, logo o estágio de docência tem sido vivenciado para a maioria dos que ingressam no mestrado e doutorado. Essa situação evidencia o estágio está



diretamente atrelado a Portaria da CAPES, não sendo possível vislumbrar qual seria o lugar do estágio caso os programas em questão não contassem com um alto número de bolsistas, resultante das notas nas avaliações periódicas feita pela referida agência de fomento.

No que se refere a organização e estruturação dos estágios de docência nos programas considerados neste artigo, verificou-se que a ocorrência se dá de forma independente quanto às modalidades de atividades ofertadas, carga horária, bem como na definição do professor orientador. Nesse cenário em que inexistente uma sistematização do estágio entre os programas vinculados a uma mesma área de conhecimento de uma instituição de ensino, o destaque vai para o aspecto do cumprimento da obrigatoriedade do estágio para os bolsistas de demandas sociais da CAPES, conforme mencionado. Mas, ainda assim, com algumas interpretações divergentes sobre o inciso 18 da Portaria da referida agência de fomento. Esse fato permite depreender que o conhecimento e a atenção às normativas e documentos que regem o estágio é importante para que se desenvolva de forma efetiva a formação pedagógica de professores que irão atuar no magistério superior nos programas de pós-graduação.

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



Agradecimento:

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) Processo: 402479/2023-8
Chamada: Chamada CNPq/MCTI Nº 10/2023

REFERÊNCIAS

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

DE ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. **Pedagogia universitária – Valorizando o ensino e a docência na universidade**. Revista Portuguesa de Educação, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 07–31, 2014. DOI: 10.21814/rpe.6243. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/6243>. Acesso em: 10 fev. 2025.

ANDRÉ, M. E. D. A. *et al.* **O papel do professor formador e das práticas de licenciatura sob o olhar avaliativo dos futuros professores**. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, n. 12, p. 101-123, 1 jun. 2012. Disponível em: <https://revistas.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/article/view/3377>. Acesso em: 10 fev. 2025.

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

CORRÊA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B. **A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação *stricto sensu***. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 39, n.2, p.319-334, abr/jun., 2013.

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

FERREIRA, A. B. de H. **Mini Aurélio: o minidicionário da língua portuguesa**. Curitiba: Editora Positivo, 2008.

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

JOAQUIM, N. de F.; BOAS, A. A. V.; CARRIERI, A. de P. **Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário?** Educação



e Pesquisa, v. 39, n. 2, p. 351–365, abr. 2013. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/wZvDC8QVWmL3VXk6mp7kXRP>. Acesso em: 29 abr. 2022.

INÂNCIO, A. M. *et al.* Estágio docente em modalidade remota: breve relato de experiência em tempos pandêmicos. *In: III Seminário Nacional de Pesquisa em Educação*. v.3, n. 1. **Anais...** Pelotas, 2020. Disponível em:
<https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/SENPE/article/view/14792>. Acesso em: 08 mai. 2023.

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

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

DE LUCA, G. G.; STORRER, G.; SOUZA, I. P. A.; REIS, B.; PARAPINSKI, R. T. **Condições de aprendizagem em Estágios de Docência de Programas Brasileiros de Pós-graduação Stricto Sensu de Análise do Comportamento**. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva, [S. l.]*, v. 23, n. 1, p. 1–23, 2022. DOI: 10.31505/rbtcc.v23i1.1635. Disponível em:
<https://www.rbtcc.com.br/RBTCC/article/view/1635> . Acesso em: 20 de mai. 2023.

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

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MIZUKAMI, M. G. N. **Aprendizagem da docência: professores formadores**. *Revista E-Curriculum, São Paulo*, v.1, n.1, dez-jul. 2005-2006.

OLIVEIRA, C. C. J.; MACKEDANZ, L. F. **Estágio de docência da pós-graduação *stricto sensu*: uma perspectiva neurocientífica**. *Revista Humanidades, Montes Claros*, v.3, n.03, dez. 2021.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de (Orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.



PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Revista Poíesis, Catalão, v. 3, n. 3/4, p. 5-24, out. 2006. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 30 set. 2023.

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

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

VIEIRA, R. A; MACIEL, L. S. B. **Estágio de docência prescrito pela CAPES: tensões e desafios**. Quaestio, Sorocaba, v.12, p.47-64, nov. 2010.

ZANATTA, J. A; COSTA, M. L. **Algumas reflexões sobre a pesquisa qualitativa nas ciências sociais**. Estudos pesquisas em psicologia, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 344-359, ago. 2012.

Recebido em: 10-05-2024
Aceito em: 06-01-2025

