

ALINE LUQUINI PEREIRA

**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**

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

Orientador: Jairo Antônio da Paixão.

**VIÇOSA – MINAS GERAIS
2020**

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

T

P436e
2020
Pereira, Aline Luquini, 1989-
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 / Aline Luquini Pereira. – Viçosa, MG, 2020.
135 f. : il. ; 29 cm.

Inclui anexos.

Inclui apêndice.

Orientador: Jairo Antônio da Paixão.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f.117-127.

1. Professores - Formação. 2. Treinamento de professores.
3. Ensino superior. 4. Universidade Federal de Viçosa
- Pós-graduação. I. Universidade Federal de Viçosa. Educação.
Mestrado em Educação. II. Título.

CDD 22 ed. 370.71

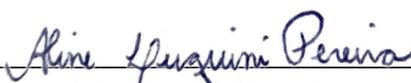
ALINE LUQUINI PEREIRA

**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**

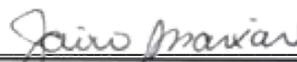
Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 25 de março de 2020.

Assentimento:



Aline Luquini Pereira
Autora



Jairo Antônio da Paixão
Orientador

AGRADECIMENTOS

O tema “formação de professores” me surgiu em meio à graduação, justamente em um momento de busca. A busca pelo o que me faz sentido, pelo o que é precioso, pelo o que eu me identifico. Mesmo tendo escolhido a Biologia como companheira de estudos e de profissão, sabia que o ensino e suas formas e metodologias estariam em meio aos meus questionamentos e atenção. Desde criança eu não conseguia me adequar ao ensino tradicional, com isso tive dificuldades. Mas por não desistir, e por ter pessoas que me incentivaram por todo esse tempo, fui achando meu caminho e revendo essas interpretações de mim mesma. Com isso, entre tantos sentimentos que agora me fazem presente, além da alegria, satisfação, tenho a gratidão.

Agradeço primeiramente aos meus pais, Maria Aparecida e José Luiz, que cada um a seu modo me ajudou a conquistar essa formação, que estiveram presentes a todo tempo me dando suporte, carinho, atenção e amor. Agradeço também aos meus outros familiares, como meu irmão André Luiz, que de forma direta e indireta me ajudaram nesses caminhos.

Agradeço a minhas amigas de vida, Laís, Milena, Fernanda e Patrícia pelo apoio, incentivo, companheirismo, carinho e pelas partilhas.

Agradeço também ao meu companheiro Walter Neto, pelo suporte, amor, paciência, carinho e partilha que se fizeram presentes, principalmente nos momentos difíceis dessa jornada acadêmica que encaramos juntos na UFV.

Não posso deixar também de agradecer a todos os colegas do projeto TANATOSE da UFV, principalmente a professora Thais Almeida e a minha orientadora da graduação, Gínia Bontempo. Foi através do projeto que percebi o como a biologia e a educação podem trabalhar juntas e auxiliarem na construção de práticas mais conscientes e transformadoras. E como consequência de todo o trabalho no grupo e investigação, foi possível encontrar meu tema de pesquisa da pós-graduação.

Agradeço também a todos os profissionais e professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa, em especial ao professor Jairo Antônio da Paixão, meu orientador, por toda a atenção despendida, pelo apoio, direcionamento e pelas trocas de saberes. Agradeço também as professoras Wânia Guimarães e Marlice Nogueira, que como integrantes da banca avaliadora, desde a qualificação contribuíram muito com novas ideias, direcionamentos que enriqueceram nossas discussões.

Por fim, agradeço aos companheiros de pós-graduação pela companhia e pelos aprendizados obtidos nesse tempo compartilhado.

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

RESUMO

PEREIRA, Aline Luquini, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, março de 2020. **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.** Orientador: Jairo Antônio da Paixão.

O objetivo desse trabalho foi analisar a formação pedagógica no estágio em ensino na formação docente para atuação no ensino superior nos programas de pós-graduação da área das Ciências Biológicas e da Saúde, vinculados aos departamentos com maior presença nas disciplinas disponibilizadas durante a licenciatura em Ciências Biológicas da UFV. Concomitante a isso, visou-se também analisar como ele está estruturado e organizado nesses programas. Sendo assim, a questão levantada foi: o estágio em ensino contribui para a formação pedagógica dos pós-graduandos para atuação na docência do ensino superior? A pesquisa possui uma abordagem qualitativa e é do tipo descritiva. Para a coleta de dados, foi utilizada entrevista semiestruturada. Para a análise dos dados coletados foi utilizada a Análise de Conteúdos, de acordo com Bardin (2011). Foram utilizadas nesse trabalho 13 entrevistas semiestruturadas. Com base nessas análises, concluiu-se, principalmente, que os estágios aqui investigados contribuem para a iniciação à docência, focando na instrumentalização da profissão. Constatou-se que há uma diversidade nas atividades realizadas no estágio em ensino. Este ocorreu majoritariamente em disciplinas práticas da graduação. Percebeu-se também uma demanda pela ênfase no estudo dos conhecimentos pedagógicos durante o estágio. A maioria dos estagiários, em suas práticas, esteve acompanhada do responsável pela orientação do estágio e a relação estabelecida entre eles foi positiva, com maior troca de experiências em alguns casos, principalmente quando o orientador de pesquisa era ao mesmo tempo orientador de estágio. A infraestrutura da instituição em que foi realizada a pesquisa, foi avaliada como muito boa e suficiente para o bom andamento do estágio. Apesar dos programas de pós-graduação pertencerem a uma mesma área do conhecimento, a análise realizada trouxe à tona uma diversidade de práticas e formas de trabalho diferenciadas, evidenciando a não normatização do estágio em ensino.

Palavras-chave: Estágio de docência. Pós-Graduação. Formação de professores. Ensino superior.

ABSTRACT

PEREIRA, Aline Luquini, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, March, 2020. **Teaching internship: The pedagogical formation of university teachers in postgraduate programs linked to Health and Biological Sciences Area of Federal University of Viçosa.** Advisor: Jairo Antônio da Paixão.

The aim of this work was to analyze the pedagogical formation in the teaching internship in teacher training in the postgraduate programs of Health and Biological Sciences, linked to the most prominent departments in the subjects available during the degree in Biological Sciences of UFV. Concomitant to this, it was aimed to analyze how it is structured and organized in these programs. Thus, the matter raised was: Does the teaching internship contributes to the pedagogical formation of the postgraduate students to work in higher education teaching? The research has a qualitative approach and it is descriptive. To data collect, were used semi structured interview. To data collected analysis were used the Content Analysis, according to Bardin (2011). Were used in this work 13 semi structured interviews. Based on this analysis we concluded, mainly, that the internships here investigated contributed to the teaching initiation, focusing on professional development. It can be seen that there is a diversity in the activities made in the teaching internship. This happened mostly in practical undergraduate subjects. We noticed also a demand for emphasis on the study of pedagogical knowledges during the internship. Most trainees, in their practices, were followed by a responsible for internship guiding and the relation established between them, was positive, with a higher trade of experiences in some cases, mainly when the research advisor was at the same time internship advisor. The institution's infrastructure in which was made the research was evaluated as very good and sufficient for the smooth running of the internship. Despite the postgraduate programs belongs to a same knowledge area, the analysis made brought up diversity of different practices and ways of working, showing the non-standardization of the teaching internship.

Keywords: Teaching internship. Postgraduate. Teacher training. Higher education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. A expansão dos cursos de Pós-Graduação no Brasil entre 2006 e 2010.	34
Tabela 2. Relação das bolsas distribuídas pelo CNPq por ano.....	39
Tabela 3. Dados relativos ao funcionamento, criação, nível e avaliação Capes dos programas das áreas das Ciências Biológicas e da Saúde	58
Tabela 4. Dados relativos aos regimentos internos dos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> - UFV.....	58
Tabela 5. Relação das disciplinas de estágio por programa de pós-graduação do CCB-UFV .	60
Tabela 6. Relação da carga horária total de aulas ministradas pelos participantes	71
Tabela 7. Relação das atividades realizadas no estágio em ensino pelos participantes	72
Tabela 8. Relação dos recursos didáticos utilizados pelos estagiários em ensino.....	75
Tabela 9. Relação das estratégias utilizadas nas aulas ministradas pelos estagiários	78

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
1.1. O problema e as questões de investigação.....	10
1.2. Justificativa.....	11
1.3. Objetivo geral	13
1.4. Objetivos específicos.....	13
1.5. Metodologia.....	13
1.5.1. Caracterização da pesquisa e dos instrumentos a serem utilizados.....	13
1.5.2. Universo da pesquisa.....	15
1.5.3. Procedimentos para a coleta de dados	15
1.5.4. Análise dos dados	16
2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	20
3. A ESTRUTURAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> NO PAÍS.....	31
3.1. As agências de fomento.....	38
3.1.1. Situação das bolsas concedidas pela CAPES e CNPq em 2019.....	40
3.1.2. As principais agências de fomento nacionais.....	41
3.1.2.1. CAPES.....	41
3.1.2.2. CNPq	43
3.1.3. As agências de fomento estaduais	43
4. O ESTÁGIO EM ENSINO.....	45
4.1. Os programas de pós-graduação das áreas das Ciências Biológicas e da Saúde da UFV	55
4.2. O estágio em ensino nos programas das áreas das Ciências Biológicas e da Saúde	57
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO	62
5.1. Caracterização dos entrevistados.....	62
5.2. Caracterização do estágio em ensino.....	62
5.3. O funcionamento do estágio em ensino.....	69
5.4. Recursos didáticos	74
5.5. Estratégias didáticas	77
5.6. Os conhecimentos mobilizados na formação do docente para atuar na educação superior	80
5.7. O estágio e a preparação para a docência	83
5.8. Assuntos e práticas inéditas no estágio em ensino	85
5.9. Aspectos ausentes no estágio.....	87
5.10. Pontos positivos da experiência de estágio vivenciada pelos pós-graduandos	90
5.11. Pontos negativos da experiência de estágio vivida pelos pós-graduandos.....	93
5.12. Qualidade das atividades e temas abordados no estágio em ensino	97
5.13. A relação com os professores responsáveis pelo estágio em ensino	97

5.14. Dificuldades na realização do estágio em ensino	98
5.15. A infraestrutura e recursos da instituição onde ocorreu o estágio em ensino.....	103
5.16. Expectativas dos pós-graduandos com o estágio em ensino	105
5.17. A contribuição do orientador de estágio.....	106
5.18. Os desafios da docência da educação superior.....	109
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICE	128
ANEXOS.....	131

1. INTRODUÇÃO

1.1. O problema e as questões de investigação

A pós-graduação no Brasil foi regulamentada a partir do 69º artigo da Lei nº 4.024 de 1961 que definia as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e estabelecia, de forma genérica, que o oferecimento dos cursos de pós-graduação ficaria a cargo das instituições da educação superior, tal qual acontecia com os cursos de graduação (MOROSINI, 2009). As principais características da pós-graduação foram definidas no ano de 1965 pelo parecer nº 977/65, conhecido como “Parecer Sucupira”, aprovado pelo Conselho Federal de Educação (BALBACHEVSKY, 2005). Nesse parecer, a pós-graduação foi dividida em cursos *lato sensu*, caracterizada pelo aspecto prático e profissional, e em cursos *stricto sensu*, constituída pelos níveis de mestrado e doutorado, de natureza acadêmica, investigativa e cultural (MARTINS, 2002).

Segundo Pimenta e Anastasiou (2014), a educação superior no Brasil teve como influência os modelos francês e alemão, caracterizados pela priorização da produção do conhecimento e do processo de pesquisa. Esse padrão franco-germânico foi assimilado pela educação superior americano, sendo posteriormente adotado no Brasil por meio da Lei 5.540/68 como resultado de um acordo feito pelo MEC/USAID¹, o que conduziu reformas educacionais no país no âmbito da ditadura militar. Nessa reforma, destacou-se a separação entre pesquisa e ensino, ou seja, a graduação passou a se responsabilizar pela formação de profissionais e a pós-graduação pela formação de pesquisadores. Essa Lei ficou em vigor até o ano de 1996, quando foi votada a atual LDB de nº 9.394/96, determinando que a docência da educação superior fosse preparada, preferencialmente, nos programas de pós-graduação *stricto sensu* (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). De acordo com Vaillant (2003), a formação dos docentes da educação superior é um território ainda pouco explorado, onde os espaços para reflexão ainda são raros.

Em se tratando da formação docente para o magistério superior, prevalece a crença de que tão somente o domínio do conhecimento a ser ensinado é quesito suficiente para o exercício da docência. Ademais, atrelada a essa realidade, não há, segundo Mizukami (2005-2006), uma preparação formal para o docente da educação superior e a sua inserção no campo de trabalho. Por intermédio dos processos de seleção, prioriza-se a pesquisa e não a docência,

¹ Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (United States Agency for International Development).

restando a cada instituição conceber a formação desse docente de maneira individual. Vieira (2013) sobre essa situação afirma que a valorização da pesquisa na pós-graduação tem resultado em uma menor atenção à preparação dos pós-graduandos para o magistério na educação superior.

A valorização da pesquisa em detrimento dos conteúdos pedagógicos tem implicado em um despreparo docente com o processo de ensino-aprendizagem, o que tem favorecido na disseminação da ideia de que o “saber fazer” é equivalente ao “saber ensinar”. Tal senso comum afasta de forma brusca a necessidade de formação específica pedagógica para a atuação no magistério superior (ALMEIDA, 2012).

Além disso, 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 pode ocasionar que esses fiquem vulneráveis a modelos rígidos de ensino-aprendizagem (RODRIGUES, DEÁK E GOMES, 2016).

Com base nesses aspectos, o objeto de pesquisa deste projeto é a formação pedagógica vivenciada nos estágios em ensino pelos mestrandos e doutorandos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* vinculados à área das Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade Federal de Viçosa (UFV), *campus* Viçosa. Dessa forma, a investigação aqui proposta parte das seguintes questões:

- Qual é o perfil dos estudantes de mestrado e doutorado nesses programas de pós-graduação?
- Os estudantes de pós-graduação almejam seguir carreira na docência da educação superior?
- O pós-graduando tem tido espaços na pós-graduação para discutir e refletir sobre a docência?
- Como tem se dado a sua formação pedagógica na pós-graduação?
- Na visão do pós-graduando, essa formação tem sido suficiente?
- Quais são as estratégias utilizadas na pós-graduação, na visão do pós-graduando, que auxiliam no desenvolvimento da profissão docente?

1.2. Justificativa

O exercício da docência, quando pensado de forma profissional, deve considerar a prática, bem como os conhecimentos e as condições específicas que a constituem. Pois a

docência, como atividade especializada, requer conhecimentos próprios para o desempenho adequado da profissão, assim como as demais áreas profissionais (ZABALZA, 2004).

Almeida (2012), entretanto, constata que o docente universitário não possui formação pedagógica voltada para os processos envolvidos com o ensino-aprendizagem que são fundamentais para o exercício da profissão, tais como: planejamento, metodologias e estratégias didáticas, avaliações e a relação professor-aluno. Os docentes acabam se envolvendo em atividades mais privilegiadas associadas a seus cargos, como a pesquisa e a produção acadêmica, pois a docência não os oportuniza tais feitos. Ainda para a autora, essas limitações relacionadas à formação do docente da educação superior dificultam a vida acadêmica dos estudantes e influenciam na qualidade do ensino oferecido.

Os programas de mestrado e doutorado têm se preocupado pouco com a formação pedagógica (VAILLANT, 2003; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014; CUNHA, 2006; MIZUKAMI, 2005-2006; VIEIRA, 2013). Geralmente, essa formação fica restrita a uma carga horária mínima, como é possível observar na Tabela 5, elaborado com os dados dos programas aqui pesquisados. Além disso, Góes e Correia (2013) afirmam que na educação superior a carga horária, destinada ao estágio, é de incumbência de cada programa de pós-graduação *stricto sensu*, dando autonomia para que esses se organizem de maneira independente. Cabe lembrar, no entanto, que, também na UFV, a pesquisa recebe maior espaço na estrutura curricular e na carga horária dos estudos pós-graduandos.

Outrossim, os espaços de formação pedagógica ficam restritos à disciplina de Metodologia da educação superior e à disciplina de Estágio em Ensino, o que é uma iniciativa positiva, mas ainda não suficiente para cumprir a demanda formacional dos futuros docentes do magistério superior (ALMEIDA, 2012).

Logo, trata-se de uma situação preocupante, já que o que regulamenta a formação pedagógica é a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O 66º artigo dessa lei afirma que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Logo, segundo a Lei, o conteúdo trabalhado nesses programas é fator fundamental para formar o docente da educação superior, porém não há uma efetiva preocupação na elaboração dessa formação.

Nesse sentido, é importante conhecer como se encontram organizados e estruturados os estágios em ensino de programas de pós-graduação *stricto sensu* com vistas a contribuir na formação pedagógica de professores para atuar na educação superior. Cunha (2007, p.19) corrobora com essa ideia ao afirmar que:

A pesquisa tem sido uma das alternativas encontradas para subsidiar a mudança das práticas da educação superior. Distanciando-se da racionalidade técnica, os encaminhamentos investigativos têm procurado compreender as trajetórias docentes, por meio da análise do contexto histórico e político de sua produção.

Com isso, é possível perceber que a pesquisa, além de enriquecer o referencial teórico da área de formação docente, também é uma oportunidade para discutir a importância dos saberes pedagógicos. Como citado por Pimenta e Anastasiou (2014), a prática educativa tem caráter cultural compartilhável com o que acontece em outras áreas da sociedade e das instituições. Portanto, pesquisar a prática torna-se um caminho para sua própria transformação.

Dessa forma, essa investigação surge como uma possibilidade de conhecer esse espaço de formação, bem como somar-se ao referencial teórico da área de formação de professores.

1.3. Objetivo geral

Analisar a formação pedagógica no estágio em ensino² na formação de professores para atuação na educação superior de programas de pós-graduação vinculados a área das Ciências Biológicas e da Saúde da UFV.

1.4. Objetivos específicos

- Conhecer como a disciplina de estágio em ensino está estruturada e organizada nos programas de pós-graduação *stricto sensu* da área das Ciências Biológicas e da Saúde;
- Identificar as principais estratégias metodológicas e de estudo adotadas pelos pós-graduandos *stricto sensu* no período de estágio em ensino;
- Analisar a relação entre professores-orientadores e pós-graduandos no período de realização do estágio em ensino;
- Caracterizar os estudantes de pós-graduação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da área das Ciências Biológicas e da Saúde que vivenciaram o estágio em ensino.

1.5. Metodologia

1.5.1. Caracterização da pesquisa e dos instrumentos a serem utilizados

Foram adotados os procedimentos metodológicos de pesquisa qualitativa, uma vez que o objetivo principal se configurou em analisar a formação pedagógica no estágio em ensino na

² O termo “estágio em ensino” é sinônimo do termo “estágio em docência”, esse último adotado pela CAPES. Nesse trabalho optou-se usar o termo “estágio em ensino”, pois é o utilizado nas legislações vigentes na Universidade Federal de Viçosa, local onde ocorreu essa investigação.

formação de professores para atuação no ensino superior de programas de pós-graduação vinculados à área das Ciências Biológicas e da Saúde da UFV. Além disso, buscou-se entender como é a relação entre orientadores, professores das disciplinas de graduação e pós-graduandos e quais as estratégias metodológicas utilizadas nessa disciplina. Essa abordagem metodológica se fez adequada, uma vez que os dados que analisados foram obtidos por meio do relato dos pós-graduandos que estiveram envolvidos com o estágio.

Bogdan e Biklen (1994) destacam cinco características a respeito da pesquisa qualitativa, são elas: 1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e, nesse processo, os investigadores são os instrumentos principais; 2) esse tipo de investigação é descritiva e os dados são coletados por meio de palavras e não números; 3) há um maior interesse pelo processo do que pelo produto da pesquisa; 4) a análise dos dados obtidos acontece de forma indutiva, em que as abstrações são construídas à medida que dados particulares são recolhidos e agrupados; e 5) o significado é de importância vital, pois nessa abordagem há o interesse pelas perspectivas e pelos significados que os participantes da pesquisa empregam em determinado fato.

Ademais, nesse tipo de abordagem, o processo de condução da investigação reflete o tipo de diálogo entre investigador e participantes da pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A importância da abordagem qualitativa está no fato dela possibilitar a análise de situações a que os indivíduos estão sujeitos nas relações sociais e em suas vivências. Tornando possível, através da interpretação do pesquisador, construir um entendimento de situações ou fenômenos investigados (NEVES, 1996).

Como instrumento de coleta de dados, foi utilizada entrevista semiestruturada. Segundo Ludke e André (1986), 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 elaboradas, conseguem tratar de assuntos de vários âmbitos, principalmente do âmbito 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 semiestruturada (Anexo II) é flexível e nele estão fixados temas dos quais derivam perguntas abertas que permitiram a liberdade de resposta dos participantes.

Durante as entrevistas, foram utilizados gravador digital de voz, gravador do celular e caderno de anotações, instrumentos estes que, segundo Ludke e André (1986), possibilitam a

captação na íntegra das falas dos entrevistados. O caderno surge como um local para registrar a postura e gestos adotados pelos entrevistados e outras particularidades que poderão surgir neste momento. Por fim, é válido destacar que essa pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UFV, Parecer n. 3.222.463 em 26 de março de 2019 (Anexo III).

1.5.2. Universo da pesquisa

Participaram desse estudo 13 pós-graduandos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* dos níveis de mestrado e doutorado de Biologia Animal, Biologia Celular e Estrutural, Botânica, Ecologia, Fisiologia Vegetal e Genética e Melhoramento da UFV. Foram entrevistados seis homens e sete mulheres, com idades entre 23 e 33 anos.

A escolha dos programas de pós-graduação considerados no presente estudo se deu com base em um levantamento, que se propôs a identificar quais programas atendem em maior número às disciplinas da licenciatura em Ciências Biológicas. Ou seja, quais programas se encontravam vinculados aos departamentos que possuem mais disciplinas oferecidas no curso de licenciatura e que também possuem estagiários em ensino da pós-graduação. Com esse levantamento foram escolhidos os seis programas citados anteriormente.

Os participantes foram escolhidos a partir dos seguintes critérios: estarem regularmente matriculados nos programas de pós-graduação respectivos, estarem cursando o mestrado ou o doutorado na UFV; no caso dos doutorandos, foram escolhidos aqueles que também fizeram o mestrado na UFV, tendo cursado pelo menos um estágio em ensino na pós-graduação, e, por fim, aqueles que tiveram disponibilidade para a entrevista. Os nomes que dos entrevistados nessa investigação foram substituídos por opções fictícias, tendo sido selecionados de forma aleatória, com o intuito de preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

1.5.3. Procedimentos para a coleta de dados

Após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Humanos da UFV, Parecer n. 3.222.463 em 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, com o link de um formulário online, na plataforma de formulários Google, a ser preenchido com dados básicos: a quais programas estavam filiados, idade, nível de formação, se já haviam cursado o estágio em ensino na pós-graduação e se possuía interesse em participar de uma entrevista. Esse e-mail foi enviado a 397 pós-graduandos, com 55 retornos ao formulário que foram adicionados, por ordem de resposta, a uma planilha elaborada pelo

próprio sistema. Dentre os 55, 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.

Em seguida por conta das variáveis de tempo dos processos e desenvolvimentos da pesquisa, havia sido determinado para esse estudo o número de 12 participantes. Além disso, visando que a pesquisa desenvolvida apresentasse certa representatividade, foi decidido escolher entrevistados de cada programa aqui estudado. Desse modo, buscou-se dois participantes de cada programa, seguindo a ordem da lista de respostas até completar doze, mas como os programas de Genética e Fisiologia Vegetal contavam apenas com um respondente cada, foram selecionados outros dois participantes dos próximos cursos, Biologia Celular e Botânica, de acordo com a ordem da lista. A partir desses critérios foram enviados 12 convites. Desses, sete pós-graduandos responderam e agendaram as entrevistas. Para completar o total de 12, foi enviado um segundo grupo de e-mails para os próximos cinco estudantes da lista, de acordo com os critérios citados anteriormente, ao qual não houve retorno. Então um terceiro grupo de e-mails foi enviado para os próximos cinco da lista e todos esses responderam e marcaram a realização da entrevista.

Concomitante ao retorno desse último grupo, um pós-graduando que não havia respondido no segundo grupo respondeu e foi agendada a entrevista com ele. Apesar de ter ultrapassado o número de participantes estipulado no início do processo, a ideia foi ter um participante de segurança, pois as entrevistas desse terceiro grupo foram agendadas para o final de semestre letivo, o que poderia causar algum tipo de imprevisto aos participantes.

As entrevistas ocorreram entre Junho e Julho de 2019 e em diversos locais: no prédio do Departamento de Educação, no prédio anexo ao Centro de Ciências Biológicas e da Saúde II e no Instituto de Biotecnologia Aplicada à Agropecuária (BIOAGRO), tanto na parte da manhã, quanto à tarde.

1.5.4. Análise dos dados

Para a análise dos dados coletados por meio das entrevistas semiestruturadas, foi utilizada a Análise de Conteúdos, que, de acordo com Bardin (2011), busca conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se estuda, com isso, objetiva evidenciar indicadores que auxiliem, a saber, sobre 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. Os dados coletados nas

entrevistas foram agrupados em categorias temáticas que foram criadas com o intuito de agregar informações pertinentes a cada assunto e através disso, buscar identificar padrões e tendências relevantes (BARDIN, 2011).

Assim, a partir das entrevistas e com base nos objetivos do estudo, chegou-se, a dezoito categorias: 1) Caracterização dos entrevistados; 2) Caracterização do estágio em ensino; 3) O funcionamento do estágio em ensino; 4) Recursos didáticos; 5) Estratégias didáticas; 6) Os conhecimentos mobilizados na formação docente para atuar na educação superior; 7) O estágio e a preparação para a docência; 8) Assuntos e práticas inéditas no estágio em ensino; 9) Aspectos ausentes no estágio; 10) Pontos positivos da experiência de estágio em ensino vivida pelos pós-graduandos; 11) Pontos negativos da experiência de estágio em ensino vivida pelos pós-graduandos; 12) Qualidade das atividades e temas abordados no estágio em ensino; 13) A relação com os professores responsáveis pelo estágio em ensino; 14) Dificuldade na realização do estágio em ensino; 15) A infraestrutura e recursos da instituição onde ocorreu o estágio; 16) Expectativas dos pós-graduandos com o estágio em ensino; 17) Os desafios da docência da educação superior e 18) A contribuição do orientador do estágio.

A primeira categoria trata sobre do perfil dos pós-graduandos aqui entrevistados, possuindo dados sobre: a média de idade, a quais programas esses estão vinculados, qual o nível cursado, naturalidade, experiência na docência, a razão de cursar a pós-graduação e se desejam seguir carreira docente no ensino superior. A segunda categoria versa sobre a discussão de como o estágio em ensino está estruturado e organizado nos programas aqui estudados, sobre como foi feita a distribuição dos pós-graduandos nas disciplinas de graduação a que estes acompanhavam, se havia um coordenador ou professor responsável pelo estágio, se havia ou não o acompanhamento docente durante as aulas ministradas pelos pós-graduandos, como era o planejamento das atividades do pós-graduando no estágio em ensino e se havia contato entre os pós-graduandos e os coordenadores, professores responsáveis e entre eles mesmos.

A terceira categoria visa a discussão sobre o período que foi realizado o estágio em ensino, o número de estágios feitos por cada pós-graduando, o local onde ocorreram os estágios, a carga horária cumprida, as atividades realizadas por cada pós-graduando no estágio em ensino e se haviam registros através de relatórios baseados na experiência vivida de cada estagiário. A quarta categoria aborda os recursos didáticos utilizados pelos estagiários. Sobre isso foram listados os recursos usados e esses foram analisados de acordo com a frequência de uso. Além disso, discute-se sobre a necessidade de diversificação desses recursos.

A quinta categoria versa sobre: as estratégias didáticas mais utilizadas pelos estagiários, relaciona as estratégias didáticas às modalidades das aulas acompanhadas por eles e discute alguns aspectos sobre a autonomia do estagiário. A sexta categoria trata sobre os conhecimentos que os estagiários percebem como importantes para a formação docente, de forma a compreender a concepção que estes possuem ao pensarem a própria formação durante a pós-graduação, e mais especificadamente, no estágio em ensino.

A sétima categoria aborda a preparação para a docência vivida pelos estagiários, a necessidade da reflexão na e da ação, sobre a vivência da prática e a ligação desta com a alta frequência e com a qualidade de formação. A oitava categoria versa sobre os assuntos e práticas inéditas vivenciadas pelos estagiários. Trata da vivência em sala de aula, dos materiais pedagógicos utilizados e sobre a diversidade de contextos dos envolvidos na prática docente.

A nona categoria aborda os aspectos que os estagiários acreditam ser necessários para sua formação no estágio em ensino que não estavam presentes nesse momento. Com isso surgiu para debate a necessidade de trabalhar mais os conteúdos pedagógicos, a necessidade de aumentar a frequência das aulas ministradas pelos estagiários e a necessidade de momentos de reflexão em conjunto. A décima categoria trata sobre os pontos positivos da experiência de estágio vivida pelos estagiários, e nesse retorno surgem as questões em torno da vivência e relação com os alunos, com a própria prática docente, a formação de identidade docente, a obtenção de conteúdos teóricos, por exemplo.

A décima primeira categoria versa sobre os pontos negativos da experiência vivida pelos estagiários, e em torno dessa questão, discute-se sobre: a frequência de aulas ministradas, a participação nas etapas envolvidas com a aula da graduação, a troca de experiências com os professores orientadores de estágio e outros. A décima segunda categoria aborda a qualidade das atividades e temas abordados no estágio em ensino, segundo a percepção dos estagiários. A décima terceira categoria trata da relação com os professores responsáveis pelo estágio, sobre a criação do vínculo e a execução das atividades de estágio.

A décima quarta categoria aborda as dificuldades encontradas na realização do estágio em ensino, com base nisso discutiu-se sobre: o desenvolvimento da docência, o conteúdo teórico, a lida com o orientador de estágio, a dinâmica das aulas, por exemplo. A décima quinta categoria aborda as condições de infraestrutura e recursos do local onde ocorreu o estágio em ensino. A décima sexta categoria versa sobre a expectativa que os pós-graduandos possuíam antes de realizarem o estágio.

A décima sétima categoria trata sobre a percepção dos pós-graduandos sobre os

desafios da docência na educação superior e relaciona as dificuldades a vários fatores como: a relação professor-aluno, pesquisa, ensino e extensão e a falta de recursos. Por fim, a décima oitava categoria versa sobre a possível contribuição do professor orientador na formação dos pós-graduandos, como aquela que pode ocorrer através da orientação, troca de saberes, reflexão e através de exemplos.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A formação docente possui um cunho social que envolve a transmissão de saberes que auxiliam no sistema socioeconômico e cultural da sociedade. Além disso, contribui para a transformação pessoal do próprio docente por meio das oportunidades de novas aprendizagens e experiências (GARCÍA, 1999). Ela representa “um encontro entre pessoas adultas, uma interação entre formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado” (GARCÍA, 1999, p.22).

Ademais, como afirma Ferry (1990), no contexto da formação de adultos, a formação docente engloba outros tipos de formações, tais como a acadêmica, profissional, e de formadores. A acadêmica, segundo o autor, exige uma formação científica, literária ou artística; já a profissional exige uma formação pedagógica, a qual inclui aspectos que se relacionam com a inserção institucional com as tarefas de gestão, orientação etc, e, além disso, essa deve ser considerada uma formação séria, reconhecida pela sua competência, assim como ocorre com a formação de médicos e advogados. Por fim, o autor ressalta que há uma analogia estrutural entre o local físico da formação docente e o local físico da prática profissional, o que atenta para a necessidade do diálogo e da aproximação entre esses espaços.

Tardif (2010) afirma que os cursos de formação para o magistério, no contexto da formação do professor para atuar na educação básica, são, de forma geral, idealizados de acordo com um modelo aplicacionista do conhecimento, que é descrito por todo o percurso do aluno, desde os anos que esse assiste a aulas com conteúdos específicos, passa pelo estágio de forma a aplicar esses conhecimentos adquiridos e, quando essa formação termina, esse sujeito trabalhará de forma individual e constatará que boa parte desses conhecimentos não auxiliará na realidade da atuação docente. Para o autor, a formação de professores esteve dominada pelos conhecimentos específicos que geralmente não são produzidos de forma coletiva e de acordo com o contexto da ação profissional.

A formação docente é um processo que se apresenta aliado à formação de vida do ser. Sendo assim, esse processo deve considerar a bagagem que cada indivíduo possui, pois esse acúmulo de conhecimentos e experiências influencia na forma que esse indivíduo observa e se relaciona com a sociedade. De acordo com Nóvoa (2009, p. 38), é impossível desassociar o pessoal do profissional, já que se trata do mesmo sujeito, nas suas palavras: “ensinamos aquilo que somos, e naquilo que somos se encontra muito daquilo que ensinamos”. Contudo, não se deve estacionar apenas nessas bagagens experienciais, posto que a profissão docente, na educação superior e em outros níveis, é um trabalho complexo e exige muito mais que o uso das experiências vividas. Mizukami (2005 - 2006) e Rodrigues, Deák e Gomes (2016)

reforçam, que o trabalho docente possui especificidades e demandas formacionais que as bagagens experienciais não cumprem sozinhas, então há a necessidade de uma formação que possua disposições, elementos e saberes que preparem o professor para o exercício da docência. Para Zabalza (2004, p.145):

O exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes a sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência.

Os elementos e saberes que devem constituir a formação do docente para atuar na educação superior estão associados a outro processo formacional: à formação do profissional de uma área específica, como no caso dos cursos de bacharelado, ou a formação profissional para atuar na docência no ensino básico, como é o caso dos cursos de licenciatura. Então, os elementos que os docentes da educação superior devem trabalhar na formação profissional em nível de graduação devem estar também presentes em sua própria formação.

Vale salientar que a maioria dos docentes que hoje atua na educação superior possui apenas o bacharelado como formação inicial, o que implica geralmente em uma preparação para a pesquisa e não para a docência (ARROIO *et al.*, 2008). Com essa realidade, é possível perceber a necessidade de investir nesses saberes para auxiliar esse docente em sua atuação.

No que diz respeito ao escopo das políticas públicas envolvidas na formação do docente para a educação superior, segundo Soares e Cunha (2010, p. 580), essas políticas não exigem que essa formação “contemple os saberes específicos da docência, como os relacionados aos processos de ensino e aprendizagem, incluindo a avaliação e o planejamento, enfim, a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades”. O que pode ser entendido como um despreparo daqueles que regulamentam as políticas educacionais, ou ainda como um descaso com a docência em si.

A criação e a regulamentação da pós-graduação *stricto sensu* são assuntos tratados no Parecer 977/65, mais conhecido como Parecer Sucupira, da Câmara de Ensino Superior do Conselho Federal de Educação, que se encontra em vigor até os dias de hoje. De acordo com esse parecer, as regulamentações criadas anteriormente a ele não possuem uma “concepção exata da natureza e fins da pós-graduação, confundindo-se frequentemente seus cursos com os de simples especialização” (ALMEIDA JÚNIOR *et al.*, 2005, p. 162). No parecer, a pós-graduação torna-se:

[...] cúpula dos estudos, sistema especial de cursos exigido pelas condições da pesquisa científica e pelas necessidades do treinamento avançado. O seu objetivo imediato é, sem dúvida, proporcionar ao estudante aprofundamento do saber que lhe permita alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional,

impossível de adquirir no âmbito da graduação. Mas, além destes interesses práticos imediatos, a pós-graduação tem por fim oferecer, dentro da universidade, o ambiente e os recursos adequados para que se realize a livre investigação científica e onde possa afirmar-se a gratuidade criadora das mais altas formas da cultura universitária.

Além disso, o Parecer afirma que há a urgência de implementar os cursos de pós-graduação para que o Brasil possa formar os próprios cientistas e tecnólogos, uma demanda proveniente da expansão industrial, e também esclarece que tal formação não é suficiente apenas com a graduação. O parecer acrescenta que a eficiência desse programa é condição básica para que a universidade deixe de ser uma instituição formadora de profissionais e se transforme também em centro criador de ciência e de cultura.

No que tange à formação de docentes para atuar na educação superior, o parecer apenas cita que “o funcionamento regular dos cursos de pós-graduação constitui imperativo da formação do professor universitário” e associa essa formação à qualificação que se faz necessária, pois, na época, o sistema não possuía uma forma de assegurar a produção de corpo docente qualificado, além do fato de que expansão da educação superior até então foi feita por docentes improvisados, o que, aos olhos dos elaboradores do parecer, é um fator para o baixo padrão de qualidade universitário.

O parecer apresenta ainda uma acentuada preocupação com o desenvolvimento científico e tecnológico por meio dos cursos de pós-graduação, de forma a atender às necessidades de desenvolvimento do país. Tal fato é decorrente da época em que esse documento foi elaborado e da influência do modelo alemão. Segundo Pimenta e Anastasiou (2014), na época em que a Alemanha perdeu seu pioneirismo da Revolução Industrial, o avanço da ciência por meio da pesquisa sobre as questões nacionais foi proposto como a saída para uma renovação tecnológica, a fim de que o país pudesse, com isso, se tornar independente e estruturar a autonomia nacional. Nesse quadro, busca-se unir alunos e professores em prol da pesquisa e da ciência, semelhante ao que o parecer se propõe. Porém tal quadro não justifica a não discussão dos outros elementos que compõem a formação docente para atuar na educação superior, o que é possível perceber no trecho citado por Ludke (2005, p.119):

É interessante notar que, entre as especificidades dos cursos do novo nível (pós-graduação), ele ressaltava a preparação do professorado para atender à expansão da educação superior (idem, p. 72). Essa função passou, de fato, a integrar as atribuições de nossos programas de pós-graduação, em todas as áreas, entretanto, sem a necessária discussão sobre como tal preparação precisaria integrar outros aspectos, além do estrito aprofundamento em determinada área de conhecimento.

Então, é possível perceber a não menção em todo o parecer sobre os saberes

pedagógicos que devem estar presentes na formação docente para se atuar na educação superior. Mais do que isso, a impressão que se tem é que só é citada a formação docente por ela estar única e exclusivamente relacionada à qualidade da formação do cientista e tecnólogo, ou seja, para a pesquisa.

A formação para exercer a docência na educação superior de acordo com Carreño (2011) não está regulamentada na forma de um curso específico, como ocorre com a formação inicial de professores para atuarem na educação básica. Com isso, os lugares de formação do docente universitário possuem pouca estabilidade e reconhecimento e muitas vezes ficam por conta das políticas institucionais, através de ações pontuais de educação continuada, sendo poucas as instituições que reconhecem para si a responsabilidade da formação para esse docente com base nos saberes pedagógicos, como pela organização curricular com propostas pedagógicas dos programas de pós-graduação *stricto sensu* (SOARES; CUNHA, 2010, p. 582).

O que regulamenta essa formação é a Lei n. 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No 66º artigo desta lei, afirma-se que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. De acordo com essa lei, 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 na realidade, como a bibliografia aponta. Um dos pontos que suscita esse fato é a não alusão à formação pedagógica da educação superior e a não caracterização que identifique a docência na educação superior como profissão (CARREÑO, 2011, p. 28).

Como não aborda sobre a formação pedagógica, fica sem definição a perspectiva dos saberes que mobilizarão essa prática no âmbito superior.

Outro ponto relacionado à pós-graduação possuir todos os aparatos para a formação docente da educação superior está no fato de que, como aponta Mizukami (2005-2006), as iniciativas que vão se emergindo no campo de formação para a educação superior permanecerem no âmbito das políticas institucionais, ficando sob responsabilidade de cada instituição preparar essa formação. De forma mais sistemática, a formação de professores para atuarem na educação superior, se comparados aos demais níveis de ensino, ainda se configura território de iniciativas tímidas (MIZUKAMI, 2005-2006).

Góes e Correia (2013) afirmam que, se nos níveis de ensino anteriores ao superior são exigidas no mínimo trezentas horas de práticas de ensino, a realidade na educação superior é que essa definição e responsabilidade são orientadas de acordo com cada programa de *stricto*

sensu, o que, na visão das autoras, demonstra pouca preocupação e menor necessidade de formação para a atuação na docência na educação superior. A esse respeito, o quadro que se percebe, segundo Almeida (2012), é que, embora existam professores formados em cursos de pós-graduação *stricto sensu* com uma experiência profissional significativa, ainda há um desconhecimento científico e um despreparo para lidar com o processo de ensino-aprendizagem, processo esse de responsabilidade do docente que atua na sala de aula. Além disso, quanto à liberdade de adequar o currículo de formação do docente universitário, é possível observar pouca ou nenhuma formação pedagógica, já que se privilegia a formação de pesquisadores (GÓES; CORREIA, 2013).

Nessa direção, é importante assinalar que o prestígio da profissão docente na educação superior não está associado às funções de ensino e sim às atividades de pesquisa que incluem as publicações e participações em eventos renomados, às atividades de orientação de dissertações e teses e à participação em bancas de mestrado e doutorado (CUNHA, 2006). Ponto que corrobora com Almeida (2012), quando a autora afirma que a pesquisa na educação superior serve como um atrativo para a profissão docente. Além do mais, nos processos de seleção para o magistério superior, as instituições têm atribuído grande destaque à experiência do (a) candidato (a) em pesquisa e não na docência (MIZUKAMI, 2005-2006).

O fato dos programas de *stricto sensu* privilegiarem a formação de pesquisadores assume a ideia de que os saberes investigativos são suficientes para a docência, ou seja, que desenvolver apenas o campo da pesquisa será o suficiente para o futuro docente atuar na educação superior (SOARES; CUNHA, 2010, p.582). Ou, como afirma Almeida (2012), o “saber fazer” tem se tornado um sinônimo de “saber ensinar”, e essa ideia, atrelada à supervalorização da pesquisa, são responsáveis pelo afastamento radical da formação e atuação dos conhecimentos no campo pedagógico.

De acordo com Soares e Cunha (2010), documentos como os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs), que ficam sob responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), se fazem entender que a formação docente para atuar na educação superior é uma consequência da formação do pesquisador. As autoras ainda citam que essa concepção deve estar ligada ao princípio de indissociabilidade entre pesquisa e ensino. Mas, no que é possível perceber nas práticas e tradições universitárias, a pesquisa e o ensino sofreram uma distinção.

A esse respeito, percebe-se que os objetivos centrais da pós-graduação *stricto sensu* são a pesquisa e a produção do conhecimento, sendo a preparação pedagógica para o ensino aspecto que raramente está presente nesse curso, ressalvo alguns avanços como a

implementação das disciplinas de Metodologia da educação superior e a disciplina de Estágio em ensino, que aparecem como um possível lugar para que o aspecto pedagógico marque presença na formação do docente de nível superior (ALMEIDA, 2012).

Então, a formação do professor para atuar na educação superior tem sido fundamentada, numa maior proporção, nos domínios dos conhecimentos da área específica a que pertence, resultando em um especialista legitimado em seu campo científico nesse processo. Tal situação tem-se prevalecido por força da legislação e tradição do campo universitário (CUNHA, 2006).

Sob essa ótica, o domínio de um conteúdo específico tem sido considerado como suficiente para a prática docente nos diferentes níveis de ensino, com especial destaque na educação superior, área em que muitos profissionais acreditam veemente nessa máxima (RODRIGUES; DÉAK; GOMES, 2016). Essa perspectiva tem marcado decisivamente o debate em torno da formação e atuação do professor na educação superior. Pimenta e Anastasiou (2014) criticam a forma como a docência é muitas vezes percebida no campo da educação superior e sublinham que, a partir da lógica do aprender fazendo, a docência no referido nível de ensino acaba sendo entendida como um dom inato, sendo que o seu aprimoramento se efetiva única e exclusivamente por meio da prática docente, tornando desnecessário investir em sua formação continuada.

Nesse aspecto, Cunha (2006) acrescenta que o ensino desenvolvido nos cursos de graduação tem tido como base o que a autora denomina de *reprodução cultural da docência*, o que significa dizer que o professor desenvolve as atividades relacionadas ao ensino baseando-se nas experiências vivenciadas anteriormente enquanto aluno.

Para Mizukami (2005-2006), não é possível aprender somente a partir das experiências, mas através da reflexão sobre a experiência. Ademais, a reflexão de acordo com Lima e Gomes (2006, p. 163):

não é uma atitude individual, ela pressupõe relações sociais, revela valores e interesses sociais, culturais e políticos, não é um processo mecânico nem tampouco gerador de novas ideias. É antes uma prática que deve expressar a nosso poder de reconstrução social.

Segundo Pachane (2005), a reflexão sobre a ação é prática que deve estar presente não só no processo de formação continuada de professores, como também ser trabalhada desde a formação inicial dos estudantes. Ainda em se tratando sobre a reflexão no processo formativo, Cunha (2006) afirma que esta, acompanhada de uma carência teórica, permite que esse profissional fique suscetível a modelos pedagógicos pensados e criados para uma determinada

realidade, podendo não ser a mesma com que esse profissional trabalha.

Deve-se ainda ressaltar a influência dos modelos educacionais internacionais. Sobre isso, Akkari (2011) afirma que a capacidade de regulação e de manobra das políticas educacionais e sobre a implementação dos modelos educacionais é diferente entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos, um exemplo citado pelo autor dessa ocorrência é o que acontece com países da África Subsaariana³, que surgem como os mais permeáveis às influências externas sobre as políticas educacionais, mas menos preparados para regulá-las. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2014), a educação superior no Brasil, em sua gênese, sofreu influências dos modelos jesuíticos, em seguida, francês e alemão. Modelos que, ainda hoje, influenciam na forma como as instituições de ensino e as práticas docentes se dão.

Em se tratando da formação docente do ensino superior a nível internacional, no final dos anos 1990 foi elaborada a Declaração de Bolonha, documento esse que foi criado como desdobramento das discussões e medidas que já vinham sendo tomadas, com o objetivo de ingressar a Europa na competitiva sociedade do conhecimento mundial (BIANCHETTI; VALLE, 2014, p.93 apud, BINDÉ, 2007).

Esse processo de internacionalização altera o sistema de ensino superior, assim como a globalização modifica a internacionalização universitária, o que requer uma preparação estudantil voltada para a sociedade globalizada. Então, destacavam-se como principais objetivos do Processo de Bolonha, segundo Barreto e Mendes (2012, p.6):

- a) desenvolver títulos que sejam comparáveis e compreensíveis para os estudantes e os empregadores do mundo inteiro; b) estabelecer uma estrutura comum de títulos em três ciclos, sendo o primeiro relevante para o mercado de trabalho; c) estabelecer um sistema comum de transferência créditos e validação de estudos e d) desenvolver a mobilidade interna e externa de estudantes, professores e pesquisadores.

A *arquitetura* da educação superior, com essas medidas ficou distribuída em um regime de três ciclos, sendo eles: bacharelados gerais, com duração de três anos, considerado etapa prévia do ciclo seguinte e de caráter terminal e não profissional; cursos profissionais divididos em *Master 1 Acadêmico*, com duração de dois anos, pré-requisito para o seguinte nível e parecido com a especialização no Brasil; e por fim, o doutorado de pesquisa, com duração de três a quatro anos (BARRETO; MENDES, 2012). De acordo com a autora, se por um lado o processo possui pontos positivos como: a flexibilização das estruturas curriculares, a redução da evasão escolar, proporciona integração entre graduação e pós-graduação, oferece formação interdisciplinar e o reconhecimento de títulos a nível internacional. Por outro lado,

³ Corresponde à parte do continente africano situada ao sul do Deserto do Saara, essa região é também conhecida como "África Negra", pois há uma maior prevalência de povos negros.

os pontos negativos versam sobre a declaração não ter sido criada pela comunidade acadêmica e sim por políticos, o que prioriza a competitividade, ainda pairam dúvidas sobre o nível de preparação do bacharel egresso no primeiro ciclo por considerar a qualificação não suficiente, também aparece como ponto negativo a obrigatoriedade de cursar o mestrado daqueles que não desejam carreira acadêmica.

No Brasil, ocorreram duas experiências influenciadas pelo processo de Bolonha, na UFBA (Universidade Federal da Bahia) e na UFABC (Universidade Federal do ABC) (CHALUB-MARTINS; NASCIMENTO, 2009). A UFABC apontou em documento que seu propósito era construir um novo modelo de ensino superior de forma a romper com o modelo universitário tradicional e construir um novo perfil discente proporcionando maior autonomia aos estudantes em torno da sua própria formação. Já a UFBA, pretendia implantar o regime de ciclos apontado pelo tratado de Bolonha, de forma a ajustar a estrutura dos cursos de formação profissional e de pós-graduação (CHALUB-MARTINS; NASCIMENTO, 2009).

Ainda nesse contexto, a UNESCO ao perceber os desafios da educação superior, como aqueles relacionados ao financiamento, à igualdade de condições no ingresso nos cursos, o treinamento com base em habilidades, o desenvolvimento e manutenção da qualidade no ensino, pesquisa e serviços de extensão, a empregabilidade dos egressos e formandos e até o uso das tecnologias, entendendo que a educação superior necessita de uma mudança radical, objetivou então, ao convocar a “Conferência Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação”, buscar soluções para esses desafios.

É importante ressaltar que a proposta presente no 1º artigo da declaração, no inciso a afirma como missão educar e formar pessoal altamente qualificado, capaz de responder as demandas de todos os aspectos da atividade humana, de forma a oferecer qualificações relevantes, incluindo capacitações profissionais que combine conhecimentos teóricos e práticos de nível elevado em cursos e programas que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade. Ainda sobre essa missão, no inciso f do mesmo artigo, é uma das propostas contribuir para o desenvolvimento e melhoria da educação em todos os níveis e afirma isso ser feito por via da capacitação de pessoal docente. Ademais no 6º artigo, que versa sobre a orientação em longo prazo baseada na relevância da educação superior, o inciso c, afirma que a educação superior deva ampliar sua contribuição para o desenvolvimento do sistema educacional em sua completude, através do aprimoramento da formação dos docentes, na elaboração de planos curriculares e da pesquisa sobre a educação.

Com base nesse contexto, é necessário que essa formação do docente para atuar na educação superior aborde as questões políticas e formativas que a acompanham. Ainda sobre

os modelos de ensino, para Rodrigues, Deák e Gomes (2016), esse profissional se encontra suscetível à adoção de modelos engessados de ensino aprendizagem. E, com isso, não abre espaço para a adoção de outras estratégias e recursos que possam auxiliar no dinamismo da sala de aula, de forma que atenda públicos diversos e que motive os alunos no processo de ensino-aprendizagem (MASETTO, 2012).

Em se tratando dos saberes envolvidos na formação e na atuação docente na educação superior, de acordo com Pachane (2005), ser professor requer saberes específicos, como os científicos, pedagógicos, educacionais e, além disso, para a autora, somada à sensibilidade, a criatividade também é um elemento que auxilia nessa atuação (PACHANE, 2006).

Partindo do pressuposto de que os saberes legítimos docentes são provenientes da concepção de bom professor, numa pesquisa com docentes atuantes em dez cursos de formação inicial, Cunha (2006) pôde identificar algumas categorias de saberes envolvidos, são eles: 1) saberes relacionados com o conteúdo da disciplina de ensino; 2) saberes relacionados com a prática pedagógica, que vai desde a transmissão do conhecimento até a possibilidade de motivar os alunos e entender o processo pelo qual estes aprendem; 3) saberes relacionados a uma postura ética, que torna o professor um educador, cabe nesse item o saber ouvir, respeitar os alunos, conviver e trabalhar com as diversidades, etc.; 4) saberes próprios das posturas e atividades investigativas, nesse tópico inclui a capacidade de formar um aluno crítico e criativo, envolve também a capacidade de autocrítica e as atitudes de paciência, humildade e dedicação.

Mizukami (2005-2006) apresenta alguns pontos a partir de projetos e experiências com a formação docente que direcionam a aprendizagem da docência universitária. Para a autora, a prática sozinha não oferece, de forma sistematizada e articulada, o domínio dos conteúdos específicos, a base de saberes, que o docente necessita para ensinar. Esse processo deve conter, como citado por Cunha (2006): o conhecimento específico, entendido por Mizukami (2005-2006) como o eixo articulador do conhecimento para a docência, auxiliando na relação entre conteúdos de diversos componentes curriculares; como também os conhecimentos pedagógicos do conteúdo, que compreendem o conhecimento sobre os processos de aprendizagem, sobre a prática profissional como eixo de processos formativos. Mizukami (2005-2006) acrescenta ainda os conhecimentos dos contextos formativos escolares, que dizem respeito ao funcionamento das instituições, ao tempo e aos espaços de formação; soma-se a isso o conhecimento de processos de aprendizagem da docência, que significa reconhecer e explorar as teorias pessoais de professores e futuros professores, ou seja, parte do processo reflexivo da ação na docência; conhecimento historicamente

contextualizado e fundamentado de políticas públicas educacionais e das teorias que as embasam, que dizem respeito à regulamentação do trabalho docente, que trata também do privilégio de alguns elementos curriculares e do abuso dos erros.

É necessária a reflexão sobre o significado de formar professores para atuarem na educação superior e os saberes que fundamentam essa formação. Também deve-se levar em conta que essa formação deve estar atrelada a demandas contemporâneas, principalmente provenientes da abertura da educação superior, o que diversificou o público de alunos, provenientes de variados contextos sociais e com diferentes demandas formacionais. Privilegiar a pesquisa em detrimento dos saberes pedagógicos é um caminho obscuro e que desqualifica a profissão docente. Além disso, os programas de pós-graduação devem se atentar para a responsabilidade formacional que está em suas mãos e garantir que uma formação integral, humana e multifacetada possa ser possível. Como citam as autoras Soares e Cunha (2010), não se deve culpar a não formação ou a baixa qualidade dessa formação a apenas um sujeito, pois essa formação é compromisso de todos que a ela estão relacionados.

Atenta às referidas potencialidades do estágio em ensino e às crescentes demandas nos processos de formação e atualização profissional do professor para atuar na educação superior, vale destacar o conceito de pedagogia universitária, que surge como um movimento que busca estabelecer discussões sobre questões que se fazem presentes no processo ensino-aprendizagem na formação inicial de profissionais das diversas áreas do conhecimento.

Pedagogia universitária tem sido entendida, sobretudo, como o campo que discute e estuda sobre a aprendizagem da docência relacionada à “apropriação” de saberes que são próprios da docência da educação superior (BOLZAN; ISAIA, 2010).

Por meio disso, ao compreender quais as concepções os professores possuem sobre suas práticas na educação superior e como estas vão se consolidando durante sua formação profissional, faz-se possível, segundo Bolzan e Isaia (2010), a “reconstrução das bases epistemológicas” que auxiliarão no entendimento do processo de aprender a docência. Vale nesse momento destacar o que os professores observam, o que eles acreditam e o que eles fazem de forma a entender a experiência como um ponto de partida e não como o final do caminho do processo de aprendizagem.

Outro aspecto que as autoras ressaltam é que esse processo é colaborativo, pois é feito na prática da sala de aula e no exercício da profissão docente na educação superior. Portanto, envolve trocas entre os atores do processo de ensino-aprendizagem.

Almeida e Pimenta (2014) citam a experiência vivida na Universidade de São Paulo (USP) nos anos de 2006 e 2009, quando surgiram estudos, discussões e debates por iniciativa

da Pró-Reitoria de Graduação que permitiram colocar em pauta as finalidades e os significados do ensino universitário, objetivando melhorar o ensino da própria graduação, prática que culminou na criação do Programa Pedagogia Universitária. Esse programa, segundo as autoras, buscou fortalecer os aspectos científicos e pedagógicos na formação continuada dos antigos e novos docentes.

A pedagogia universitária como uma “nova cultura acadêmica”, inserida em um contexto social, histórico, cultural, auxilia a pensar e pesquisar sobre o processo de construção do conhecimento, criando um espaço crítico, interdisciplinar (através de contextos variados), com manifestações humanas e passíveis de uma transformação social (ROSA; FELDHAUS, 2016).

Por fim, a pedagogia universitária, como Almeida e Pimenta (2014) afirmam, é um conjunto de ações que identificam o ensino universitário, o que pressupõe de elementos de natureza variada e que coloca os sujeitos envolvidos responsáveis por ela um “rol de demandas”, a fim de configurá-la em um “campo complexo de ação”. Além disso, configura-se em mais um espaço para promover a formação do docente universitário e corrobora com o fato de que a formação é um processo contínuo.

3. A ESTRUTURAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NO PAÍS

O regime universitário no Brasil foi instituído a partir da Reforma Francisco Campos com o decreto 19.851 de 11 de abril de 1931 (SAVIANI, 2000), conhecido como o “Estatuto das Universidades Brasileiras”, que ficou em vigor até 1961. Foi por meio dele que ficou estabelecido que as universidades poderiam ser particulares ou públicas, sendo as últimas federais, estaduais ou municipais. Mais que isso, as universidades deveriam possuir pelo menos três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras (OLIVEN, 2002). De acordo com Romanelli (2005), a reforma, que recebeu o nome do primeiro ministro da Educação e Saúde no governo de Getúlio Vargas, foi de grande importância para o Brasil, já que, até aquele momento, o ensino nos variados seguimentos era local e não tinha uma estrutura orgânica e federalizada que organizasse o ensino no país. Essa reforma, segundo a autora, efetivou-se por meio de um conjunto de seis decretos, mas neste capítulo apenas será tratado do decreto de nº 19.851 de 11 de abril de 1931, que se refere à educação superior e dispõe sobre a sua organização e adoção do regime universitário.

Em seu artigo primeiro, o ensino universitário tem como finalidade:

Elevar o nível da cultura geral; estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade (ROMANELLI, 2005, p. 133).

Para Romanelli (2005), esses objetivos deixam clara a visão distorcida a respeito da realidade da educação brasileira da época e dos limites comportados pelas instituições escolares. Na prática, o que ficou como finalidade da educação superior moderno foi somente a investigação científica e o preparo do profissional para o mercado de trabalho, tomando lugar de maior destaque esse último. A autora esclarece ainda que na época em que este decreto foi criado, 1931, não havia uma tradição quanto à pesquisa e destaca a estratificação social, a herança cultural, a economia ainda baseada na industrialização e a omissão das leis no que se trata das atividades de pesquisa (ROMANELLI, 2005). Essa omissão quanto à pesquisa só não ocorreu nas atividades do professor catedrático, pois o professor catedrático, até então, era o único que desenvolvia pesquisa em seu trabalho na educação superior (ROMANELLI, 2005). Sobre isso, Balbachevsky (2005) afirma que o modelo de cátedras, adotado no Brasil na década de 1930, fornece pistas para elucidar as origens da pós-

graduação no país.

No referido modelo, o professor se situava como o protagonista do processo ensino-aprendizagem, cabendo-lhe a tarefa de nomear os alunos que seriam seus auxiliares nas tarefas docentes. Além disso, era responsabilidade do professor as atividades de ensino, pesquisa e extensão a serem desenvolvidas nas Instituições IES brasileiras.

Nesta época, era muito comum a contratação de professores estrangeiros, principalmente aqueles provenientes da Europa, pois, segundo Balbachevsky (2005), muitos vieram para o Brasil nas consideradas “missões acadêmicas”, apoiadas pelos governos europeus, ademais, muitos docentes vieram como asilados para o Brasil para fugir das confusões e tumultos vividos na Europa um pouco antes da Segunda Guerra Mundial. De forma bem pontual, Saviani (2000) acrescenta que esse foi o caso da Universidade de São Paulo, que, em 1934, ano de sua criação, recorreu ao contingente de professores estrangeiros para construir seu corpo docente inicial.

No que se refere aos procedimentos exigidos para obtenção da titulação de doutor, eram necessárias elaboração e defesa pública mediante uma banca examinadora composta por membros da administração superior da universidade presidida pelo orientador. Tais procedimentos se mantiveram até a década de 1960 (SAVIANI, 2000).

Ainda nesse período que antecede a década de 1960, as pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação tiveram pouco impacto sobre a educação superior no país, como Balbachevsky (2005, p.277) afirma “a pós-graduação era uma iniciativa de pequenas dimensões”.

A pós-graduação era ofertada somente em algumas universidades, onde havia poucas oportunidades para a formação deste nível de formação. Soma-se a isso o fato de os programas de pós-graduação serem comumente considerados como uma das formas de acesso ao magistério superior (BALBACHEVSKY, 2005). A autora ressalta ainda que apenas em 1965 a pós-graduação foi reconhecida pelo Ministério da Educação como um novo nível de ensino, porém, como acrescenta Martins (2002), desde a LDB de 1961, a pós-graduação apresenta-se como um nível posterior à graduação, visto que o corpo da lei⁴ expressa a exigência do diploma de graduação para a efetivação de matrícula em cursos de pós-graduação.

Para Balbachevsky (2005), em 1965, as principais características da pós-graduação foram estabelecidas pelo parecer 977, mais conhecido como “Parecer Sucupira”, que foi

⁴ Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acessado em 21/10/2018.

aprovado pelo Conselho Federal de Educação, e foi, segundo a autora, o primeiro documento a diferenciar a pós-graduação em dois níveis: mestrado e doutorado. Sendo o primeiro entendido como um pré-requisito para o segundo.

Sobre o mestrado e o doutorado, segundo informações do Parecer 977, o título de mestre tem sua origem na Universidade Medieval. Eram denominados mestres todos aqueles que eram licenciados e que faziam parte da corporação dos professores em todas as faculdades, exceto aqueles que integravam o corpo de docentes da faculdade de Direito, pois esses eram chamados de doutores. O mestrado passou a ser considerado grau terminal para aqueles que desejavam aprofundar sua formação científica ou profissional adquirida na graduação, mas que não possuísem capacidade para a atividade de pesquisa que o doutor deve possuir.

No tópico do Parecer 977, intitulado de “Definição e características do mestrado e doutorado”, é possível encontrar informações mais detalhadas sobre esses dois níveis de pós-graduação *stricto sensu*. Segundo esse tópico, o mestrado seria considerado como o primeiro nível da pós-graduação, com duração mínima de um ano para sua conclusão, e não deveria ser requisito prévio para a entrada no doutorado, podendo, no entanto, ser considerado como a “etapa preliminar na obtenção de doutor como grau terminal”. Já o doutorado deveria ser cumprido no prazo mínimo de dois anos e teria por finalidade “proporcionar formação científica ou cultural ampla e aprofundada, desenvolvendo a capacidade de pesquisa e poder criados nos diferentes ramos do saber”.

Ainda em 1965, como desdobramento do 69º artigo da LDB que dispunha sobre a pós-graduação ocorrer nas IES, o Ministro da Educação Suplicy de Lacerda solicitou a definição e regulamentação dos cursos de pós-graduação ao Conselho Federal de Educação, pois, para o Ministro, a pós-graduação deveria estimular não somente a formação de pesquisadores, mas disponibilizar um “treinamento eficaz” e de “alto padrão” pra técnicos e trabalhadores intelectuais a fim de que esses acompanhassem o desenvolvimento nacional. Soma-se a isso o fato do ministro perceber na pós-graduação a função de garantir a “elevação dos níveis de qualidade” das IES existentes para atender a, até o momento aqui citado, possível expansão quantitativa da educação superior (MARTINS, 2002), o que ocorreu mais tarde, como apontado por Cabral Neto e Castro (2012).

O crescimento da pós-graduação observado com os anos não se deu de forma homogênea, mais foi sendo formado como um sistema “multifacetado” e composto por programas de mestrado profissional e acadêmico e doutorado público e privado, que se diversificaram e representaram diferentes papéis e funções (CABRAL NETO; CASTRO,

2013).

Como Martins (1998) ao tratar da educação superior no país, esse destaca que algumas universidades, como as particulares, tendem a ter um papel voltado para o ensino, enquanto que as universidades públicas concentram as práticas acadêmicas e as atividades científicas “mais elaboradas no país”, desenvolvendo pesquisa, ensino e extensão.

Segundo Cabral Neto e Castro (2013), no que se refere ao crescimento de cursos de pós-graduação no Brasil, ocorreu um aumento de 30,6% entre 2006 e 2010 nos níveis de doutorado, mestrado e mestrado profissional, como pode ser observado na tabela abaixo:

Tabela 1. A expansão dos cursos de Pós-Graduação no Brasil entre 2006 e 2010.

Região	Nível	Ano					Δ%
		2006	2007	2008	2009	2010	
Centro-Oeste	Doutorado	68	72	76	78	89	30,9
	Mestrado	123	135	141	147	150	22,0
	Mestrado profissional	0	0	0	0	1	-
	Centro-oeste total	191	207	217	225	240	25,7
Sudeste	Doutorado	276	291	307	324	336	21,7
	Mestrado	402	423	458	485	514	27,9
	Mestrado profissional	11	12	15	19	21	90,9
Sudeste total	689	726	780	828	871	26,4	
Nordeste	Doutorado	141	159	173	190	204	44,7
	Mestrado	304	307	344	367	385	26,6
	Mestrado profissional	13	14	13	15	19	46,2
Nordeste total	458	480	530	572	608	32,8	
Sul	Doutorado	144	159	170	182	189	31,3
	Mestrado	227	246	261	269	283	24,7
	Mestrado profissional	3	3	4	4	5	66,7
Sul total	347	408	435	455	477	37,5	
Norte	Doutorado	17	23	24	30	26	52,9
	Mestrado	75	82	88	96	99	32,0
	Mestrado profissional	2	3	2	2	3	50,0
Norte total	94	108	114	128	128	36,2	
BRASIL		1.779	1.929	2.076	2.208	2.324	30,6

Fonte: CABRAL NETO, A; CASTRO, A. M. D. A. A expansão da pós-graduação em cenários de globalização: recortes da situação brasileira. *Revista Inter-Ação*, Goiânia, v.38, n.2, p. 339-362, maio/ago, 2013, p. 352.

Nos dados dispostos na tabela acima, é possível perceber que o Sudeste possui maior número de cursos de pós-graduação, chegando a 871 em 2010, apesar de apresentar a segunda menor taxa de crescimento entre esses anos. Isso se deve ao fato de que a região, em 2006, já possuía o maior número de cursos de pós-graduação (689), quando comparada à região Nordeste, que, no mesmo ano, possuía 458 cursos, ao Sul, com 347 cursos, ao Centro-Oeste, com 191 cursos ou ao Norte, com 94 cursos.

Outra informação importante que se pode obter dessa tabela é que, no ano de 2010, as regiões Nordeste, Sul, Norte e Centro-oeste não atingiram o total de cursos que o Sudeste já

contabilizava em 2006, afirmando esse como um grande centro de desenvolvimento dos estudos pós-graduandos e da pesquisa no país. Entretanto se pode inferir que ocorreu uma descentralização ao longo dos anos, pois, como dito anteriormente, a taxa de crescimento do Sudeste diminuiu, ao passo que das outras regiões ocorreu um aumento significativo (CABRAL NETO; CASTRO, 2013).

Sobre esta descentralização, é possível percebê-la como consequência da política feita pelo governo federal, que no período de 2006 a 2010 esteve envolvido em ações para corrigir as distorções históricas entre as regiões do país (CABRAL NETO; CASTRO, 2013).

Juntamente com essa visão expansionista e já demonstrando desejos de avanços tecnológicos através de investimento na formação pós-graduada, e já associado ao contexto do regime militar, em 1968, o Congresso Nacional criou a Lei da Reforma Universitária de nº 5.540/68, outro marco importante para compreender o desenvolvimento e estruturação da pós-graduação no país (BALBACHEVSKY, 2005; RUBIN; FRANCO, 2012).

Essa Lei da Reforma Universitária de nº 5.540/68 foi criada através de debates realizados pelo “Grupo de Trabalho (GT) da Reforma Universitária”, criado para discutir as pautas da pós-graduação, tendo Newton Sucupira como um dos componentes, mesmo autor do Parecer 977/65 (MARTINS, 2002). Dessa forma, esse relatório retoma passagens do Parecer 977/65, como é de se esperar, já que o autor estava presente nas discussões do GT.

De acordo com o GT, ao passo que a pós foi se tornando o lugar de formação de professores mais qualificados academicamente do ES, sua existência se tornou fundamental para melhorar os cursos de graduação. O GT destacou que era necessário promover uma política nacional de pós-graduação que coordenasse os esforços e que mobilizasse recursos materiais e humanos para torná-la real, além disso, essa política deveria ser de responsabilidade governamental, por conta do grande volume de recursos necessários, do impacto que se desejava alcançar com a educação superior do Brasil (MARTINS, 2002).

Entretanto, ao reconhecer os desafios na implementação do sistema de pós-graduação no Brasil, uma vez que eram pouquíssimas as instituições com capacidade de ofertar um alto nível de ensino com professores altamente qualificados, foi sugerida pelo GT a instalação de Centros Regionais de Pós-graduação. Nesses centros, seriam escolhidas as universidades que já tivessem atingido certa qualidade e criticidade, aspectos exigidos para a construção de um programa de pós-graduação. Além disso, essas universidades, se não tivessem mestrado e doutorado, esses seriam instituídos e receberiam recursos financeiros e humanos, tornando-se então “centros de pós-graduação para toda a região” (MARTINS, 2002, p.73).

Esses centros foram idealizados de forma que fossem coordenados por uma Comissão

Nacional subordinada ao Departamento de Assuntos Universitários (DAU) e que, de acordo com alguns dos seus idealizadores, como Newton Sucupira, era baseado em uma articulação não centralizada (MARTINS, 2002). Nesse conceito, há a ideia de descentralização da execução do plano de pós-graduação, que estabelecia uma articulação regional concomitante à nacional, que estabelecia uma organização política de planejamento⁵. Os centros regionais apenas se efetivaram no sul do país, que reuniu seis universidades.

Outros documentos importantes para entender a estruturação da pós-graduação no Brasil são os Planos Nacionais de Pós-graduação. Segundo Martins (2002, p.74), esses “constituíram um outro elemento crucial na construção do sistema (de pós-graduação), imprimindo uma direção para sua consolidação e institucionalização”. Através das instruções desses planos, foi possível diagnosticar a situação da pós-graduação brasileira e, com o resultado desse diagnóstico, foi possível criar um conjunto de metas e ações, que se acreditava combater o que estivesse fora das normas vigentes nos documentos regulamentadores da pós-graduação (MARTINS, 2002).

Foi durante a execução desses planos nacionais que ocorreu a transferência da CAPES para Brasília, no ano de 1974, fato que fortaleceu essa como agência de fomento no segmento da pós-graduação (MARTINS, 2002).

O I PNPG atendeu aos anos de 1975 a 1979, tendo como objetivo principal a formação de docentes para atuar na educação superior, o que rendeu um investimento financeiro por meio de bolsas de estudos para os docentes universitários com a intenção de “enfrentar o desafio de corrigir os desequilíbrios entre as diversas áreas do conhecimento e entre as regiões do país” (CABRAL NETO; CASTRO, 2013, p.348).

O II PNPG atendeu de 1982 a 1985. Esse plano tratou dos conceitos de eficiência e confiabilidade dos sistemas de informação e de avaliação da educação superior e da pós-graduação, o que culminou na necessidade de regulamentar a avaliação do nível superior, que depois se tornaria uma das principais funções da CAPES (CABRAL NETO; CASTRO, 2013).

O III PNPG, 1986 a 1989, teve como objetivo privilegiar a formação docente, qualificar e institucionalizar o sistema de pós-graduação no país, pois, com a produção do conhecimento desse nível de ensino, foi possível vislumbrar a construção de uma identidade de pesquisa brasileira e estável (CABRAL NETO; CASTRO, 2013).

O IV PNPG, 1998 a 2002, destacou-se por ser o primeiro que proporcionou a

⁵ "A Pós-graduação entre a autenticidade", in Projeto Educação, Brasília, Senado Federal, Comissão de Educação e Cultura, Cap. 2, pp. 35-60)

discussão com a comunidade acadêmica por meio de divulgação da CAPES de um documento intitulado “Discussão da Pós-Graduação Brasileira” (CABRAL NETO; CASTRO, 2013). No entanto essa discussão, segundo Cabral Neto e Castro (2013), não contribuiu muito para que a pós-graduação subisse de nível, já que o plano não se concretizou.

O V PNPG, 2005 a 2010, por estar associado aos ideais de globalização, trouxe a ideia que a educação é fundamental para promover o desenvolvimento socioeconômico e cultural da sociedade (CABRAL NETO; CASTRO, 2013). Além disso, segundo Cabral Neto e Castro (2013) afirmam, o plano estabelece mobilizar a comunidade acadêmica brasileira, incentivar a integração da comunidade acadêmica científica internacional e o aumento do número de pós-graduandos, entre outros.

O VI PNPG atende aos 2011 a 2020. Nesse plano, há preocupação em auxiliar na integração do ensino de pós-graduação, isso é, associá-lo ao setor empresarial e desenvolver construção de uma Agenda Nacional de Pesquisa que trabalhe temas relevantes para o país. Outro compromisso que se dispõe esse plano é o combate às assimetrias entre as regiões do país, de forma a investir mais nas “mesorregiões” e não nas “macrorregiões” (que já apresentam forte desenvolvimento) (CABRAL NETO; CASTRO, 2013).

Segundo Oliven (2002, p.35), no governo militar, contexto da Reforma Universitária, a pós-graduação teve seu primeiro momento de maior investimento, a fim de formar recursos humanos altamente preparados para “atender às novas demandas decorrentes do avanço do processo de modernização da sociedade: as universidades públicas foram escolhidas para atingir este fim”.

Além disso, com a LDB de 1968, muitas medidas foram tomadas em relação à pós-graduação que reverberam até hoje na educação superior, como a substituição das cátedras por departamentos e a institucionalização da pós-graduação *stricto sensu* (NEVES, 2002).

Um dos desdobramentos da reforma de 1968, segundo Balbachevsky (2005), foi a pós-graduação ter se tornado uma atividade “semiautônoma” associada aos departamentos; outro desdobramento foi que, com a nova reforma, os estudos pós-graduandos obtiveram novas características, como a criação de conselhos de pós-graduação, apesar de preservada a “relação tutorial” entre orientador e orientando. Então, a partir disso, segundo a autora, foi se institucionalizando um modelo dominante que passou a exigir o cumprimento de um número mínimo de disciplinas específicas, a qualificação junto de uma banca de professores e a defesa pública de uma tese para aqueles que tinham o interesse de pós-graduar. A banca de mestrado, como a norma indica, deveria ter a presença de pelo menos um professor externo do departamento e a de doutorado pelo menos dois.

Essa reforma, ao estabelecer a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, definir tempo integral de dedicação exclusiva dos docentes e valorizar os títulos e a produção científica, possibilitou a profissionalização docente, o que gerou um ambiente propício para o desenvolvimento da pós-graduação no país (OLIVEN, 2002). Com isso, é possível perceber que a pós-graduação no Brasil foi um resultado dos seguintes fatores: valorização de recursos humanos de alto nível (o que contribuiu para o processo de modernização anteriormente citado), liberação de verbas para o desenvolvimento de programas de pós-graduação *stricto sensu*, atuação de agências de fomento ao desenvolvimento científico, escolha das universidades públicas como principal local das atividades de pesquisa, autonomia administrativa dos programas de mestrado e doutorado, processo de avaliação sistemático dos cursos de mestrado e doutorado (que serviu para orientar suas políticas) e criação de inúmeras associações nacionais de pesquisa e pós-graduação ligadas a várias áreas do conhecimento (OLIVEN, 2002).

Ainda a esse respeito, Martins (2002, p.70) afirma que “uma constelação de fenômenos sociais, econômicos, políticos e acadêmicos” auxiliaram para a criação da pós-graduação no país, essa criação é resultado de um “complexo empreendimento coletivo” que obteve a participação do Estado e da comunidade científica. Atrelado a esse fato está o caráter emergencial da construção da pós-graduação que decorre da necessidade de superar o “padrão de organização” da educação superior vigente, nível constituído por escolas isoladas, com o objetivo de formar profissionais liberais e não associados às atividades de pesquisa.

Acrescenta a esse contexto o fato do crescimento industrial precisar formar mão de obra qualificada para o desenvolvimento de novas tecnologias aplicadas à indústria e, além disso, atender a pretensão dos estudantes que desejavam complementar sua formação com ênfase na pesquisa (CABRAL NETO; CASTRO, 2012). Para os autores, a pós-graduação cresceu em ambiente privilegiado para formar quadros profissionais altamente qualificados, favoráveis à produção de conhecimentos resultantes da realização de pesquisas nas diversas áreas. O crescimento da pós-graduação tem se mostrado associado à vontade de inserir competitivamente o Brasil no mercado mundial, local em que a produção de conhecimento e sua aplicabilidade através da tecnologia se impõem.

3.1. As agências de fomento

As agências de fomento no Brasil seguem a Resolução de nº 2828 do Banco Central do Brasil, que dispõe sobre a constituição e funcionamento dessas. De acordo com essa resolução, o objetivo social é financiar o capital fixo e de giro ligado a projetos na Unidade da

Federação (estados e o Distrito Federal).

A expansão do sistema de pós-graduação no Brasil, tema abordado anteriormente, acompanhada do aumento de novos mestres e doutores, foi possível em grande parte pela existência de agências nacionais e estaduais de fomento à pesquisa, que tinham interesse no fortalecimento e na manutenção dos cursos desse nível (MARTINS, 2002). A esse respeito, Schwartzman (2002) afirma que agências como a CAPES, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a Agência Brasileira de Inovação (FINEP), o Banco Nacional de Desenvolvimento (BNDE), além de Fundações de Apoio à Pesquisa foram criadas pelos Estados e as bolsas provenientes desses financiam os cursos de pós-graduação por meio de bolsas de manutenção para seus alunos, bolsas de treinamento docente no país e no exterior e bolsas para professores pesquisadores de forma a apoiar as IES. Além disso, a distribuição dos recursos entre as instituições é feita através do resultado de avaliações realizadas pelos pares, em comitês formados por professores e pesquisadores, ou através dos resultados obtidos na avaliação sistemática e contínua elaborada pela CAPES.

As principais agências que atuam na formação de recursos humanos na pós-graduação são o CNPq e a CAPES. No ano de 2001, o CNPq concedeu 5.798 bolsas de mestrado e 5.842 de doutorado (MARTINS, 2002), ao passo que a CAPES, nesse mesmo ano, concedeu 12.002 para o mestrado e 9.408 para o doutorado⁶. De forma a atualizar esses dados, uma pesquisa no banco de dados da CAPES foi realizada, constatou-se que os últimos dados sobre a distribuição de bolsas de pós-graduação no Brasil disponíveis no GEOCAPES são datados de 2016. Nesse ano, a CAPES concedeu 47.830 bolsas para o mestrado acadêmico e 43.188 bolsas para o doutorado. Já no que diz respeito ao CNPq, em pesquisa feita no site dessa agência, não foi possível encontrar dados anteriores sobre o número de bolsas, sendo possível apenas encontrar dados referentes ao ano de 2018. No qual, o CNPq disponibilizou 8.810 bolsas de mestrado acadêmico e 8.309 bolsas de doutorado.

Segundo notícia da Associação Nacional de Pós-graduação, é possível saber o número de bolsas distribuídas pelo CNPq nos anos de 2014, 2015 e 2017, dispostas na tabela a seguir:

Tabela 2. Relação das bolsas distribuídas pelo CNPq por ano

Bolsas pagas pelo CNPq por ano			
Modalidade	2014	2015	2017
Mestrado	19.991	19.868	8.984
Doutorado	18.348	18.209	8.272

Fonte: <http://www.anpg.org.br/cnpq-paga-45-menos-bolsas-de-mestrado-e-doutorado-em-2017-comparado-com-2015/>.

⁶ Disponível em: < <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/> Acesso em 11/11/2018.

A respeito do número de bolsas entre CAPES e CNPq, é possível perceber que a CAPES se destaca como a grande fomentadora da pós-graduação no Brasil.

3.1.1. Situação das bolsas concedidas pela CAPES e CNPq em 2019

A partir de maio do ano de 2019, já sob a gestão do governo atual, ocorreram bloqueios de verba no MEC (Ministério da Educação) que foram do ensino infantil à pós-graduação. Essa medida atendeu ao decreto de contingenciamento definido pela área econômica desse novo governo, sendo que a CAPES sofreu um bloqueio de R\$819 milhões. Esse bloqueio de verbas foi justificado pelo governo como “medida operacional e técnica”, (SALDAÑA, 2019a). Entretanto, essa medida não possui nenhuma explicação embasada para tamanho déficit no financiamento científico do país.

De acordo com os coordenadores dos programas de pós-graduação, os financiamentos que estavam temporariamente sem uso, pois pertenciam a alunos que já defenderam suas dissertações e teses recentemente, foram retirados do sistema do órgão de fomento ligado ao MEC. Essas bolsas seriam destinadas a novos estudantes aprovados nos processos seletivos que estavam em andamento. Para se ter uma noção desses cortes, na USP, no Instituto de Biociência, apesar de ter nota máxima na avaliação CAPES, 38 bolsas foram cortadas, sendo 17 de mestrado, 19 de doutorado e duas de pós-doutorado (PINHO; SALDAÑA; GENTILE, 2019)

Com isso, o bloqueio total das despesas do MEC foi de R\$7,4 bilhões e nas Universidades Federais chegou a R\$2 bilhões, representando assim 30% da verba discricionária, verba essa que não inclui o pagamento de pessoal (BARBON, *et al.*, 2019).

A CNPq também sofreu com os cortes orçamentários, o que a fez anunciar que em setembro de 2019 não haveria mais recursos para pagar os bolsistas financiados pelo órgão. Com isso, nem as pesquisas das áreas até então destacadas como prioridade para o governo escaparam de tal corte (RIGUETTI; GAMBA, 2019).

Em setembro de 2019 ocorreu um recuo dos congelamentos de parte de bolsas de pesquisa que haviam sido contingenciadas, reativando assim 3.182 bolsas de pesquisas. Então com a retomada dessas bolsas o total de cortes na CAPES no ano atingiu 8.629 bolsas, o que representava 9% das 92.253 bolsas de mestrado e doutorado. Entretanto essas bolsas reativadas estavam relacionadas aos programas com as maiores notas na avaliação CAPES. Além disso, o governo decidiu incrementar o orçamento do ano de 2020 da CAPES, que previa uma queda passando de 4,25 bilhões para 2,20 bilhões em 2020, em 600 milhões. Porém, segundo o presidente da entidade o valor acrescido não garante a volta, em 2020, das

bolsas canceladas em 2019 (SALDAÑA, 2019b).

No mês seguinte, o governo anunciou novo recuo, liberando assim 679 bolsas de pesquisas pagas pela CAPES, reduzindo o corte total de bolsas para 7.590 (SALDAÑA, 2019c).

Perante esse contexto instável que a pós-graduação se encontrou no ano de 2019 e continua enfrentando agora em 2020, como fica a questão do estágio em ensino? Pois, como já discutido anteriormente, a obrigatoriedade do estágio em ensino para os bolsistas na pós-graduação foi estabelecida pela CAPES. Entretanto, com a diminuição de bolsistas há chances de diminuir o número de pós-graduandos que cursarão o estágio em ensino. Com isso, esses estudantes perderão a oportunidade de entrar em contato com uma possível experiência que trabalhará aspectos pedagógicos no espaço da pós-graduação tão marcada pela pesquisa (ALMEIDA, 2012).

3.1.2. As principais agências de fomento nacionais

3.1.2.1. CAPES

Em 11 de julho de 1951, através do Decreto nº 29.741, foi criada a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Segundo esse Decreto, a agência objetiva "assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento econômico e social do país", e, além disso, tem também como finalidade "oferecer os indivíduos mais capazes, sem recursos próprios, acesso a todas as oportunidades de aperfeiçoamento". Para o cumprimento destes objetivos, segundo o decreto, cabe à comissão:

- a) promover o estudo das necessidades do país em matéria de pessoal especializado, particularmente nos setores onde se verifica escassez de pessoal em número e qualidade;
- b) mobilizar, em cooperação com as instituições públicas e privadas, competentes, os recursos existentes no país para oferecer oportunidades de treinamento, de modo a suprir as deficiências identificadas, mas diferentes profissões e grupos profissionais;
- c) promover em coordenação com os órgãos existentes o aproveitamento das oportunidades de aperfeiçoamento oferecidas pelos programas de assistência técnica da Organização das Nações Unidas, de seus organismos especializados e resultantes de acordos bilaterais firmados pelo Governo brasileiro;
- d) promover, direta ou indiretamente, a realização dos programas que se mostrarem indispensáveis para satisfazer às necessidades de treinamento que não puderem ser atendidas na forma das alíneas precedentes;
- e) coordenar e auxiliar os programas correlatos levados a efeito por órgãos da administração federal, governos locais e entidades privadas;
- f) promover a instalação e expansão de centros de aperfeiçoamentos e estudos pós-graduados.

Por intermédio dessas disposições, fica claro que a CAPES surgiu para suprir as demandas em relação às deficiências dos diferentes âmbitos, como ensino e pesquisa, e, a fim de atendê-las, tomou como iniciativa a formulação de programas de treinamentos para construir o aperfeiçoamento profissional nas diversas áreas em que atua em todo o país.

De acordo com informações disponíveis no site oficial da agência, foi possível destacar alguns acontecimentos importantes para a construção e a consolidação dessa. A principal linha da CAPES, o Programa Universitário, foi implementado no ano de 1953 em conjunto com as IES. Nesse mesmo ano, o professor Anísio Spínola Teixeira, foi designado para o cargo de secretário-geral da Comissão.

Em 1981, através do Decreto 86.791, A CAPES foi reconhecida como responsável pela elaboração do Plano Nacional de pós-graduação *stricto sensu* e como agência executiva do Ministério da Educação e Cultura junto com o sistema nacional de Ciência e Tecnologia, o que trouxe como função a elaboração, a avaliação, o acompanhamento e a coordenação das atividades relacionadas à educação superior. Função de avaliar que destaca a importância dessa agência no país e que possibilita uma relação próxima com a comunidade científica e acadêmica.

Outro fato importante na história da CAPES foi sua extinção durante o governo Collor, na medida provisória de nº 150 em 1990, o que levou a uma mobilização nacional, que, com o apoio do Ministério da Educação, possibilitou reverter a medida, culminando na sua recriação em 12 de abril de 1990 pela lei nº 8.028. Em 1992, a lei nº 8.405 autorizou o poder público a instituir a CAPES como Fundação Pública.

Essa mesma lei nº 8.405 e a também a lei de nº 11.273 de 2006 foram modificadas pela lei nº 11.502/2007, que se tornou a lei em vigor. Segundo o artigo segundo dessa lei, a CAPES:

Subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País (BRASIL, 2007, p.1).

Além disso, como consta no parágrafo primeiro do artigo citado, em se tratando da educação superior, cabe a CAPES:

[...] formular políticas para a pós-graduação, coordenar e avaliar os cursos desse nível e estimular, mediante bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda dos setores público e privado (BRASIL, 2007, p.1).

Tal lei também designa à CAPES a incumbência de fomentar a formação inicial e

continuada de professores do ensino básico, ressaltando que na formação inicial será dada a preferência para o ensino presencial, que utilizará recursos tecnológicos de educação à distância, e, além disso, no que diz respeito à formação continuada, essa utilizará os recursos e tecnologias dos cursos à distância, como consta no parágrafo segundo e nos tópicos I e II desse. No parágrafo terceiro, ficou acordado que a CAPES estimulará a valorização da docência em todos os níveis de ensino.

3.1.2.2. CNPq

Assim como a CAPES, o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) foi criado no ano de 1951 pela lei nº 1.310 e pertence ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (CNPq, 2018). O artigo primeiro dessa lei esclarece que o CNPq teria como finalidade "promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica em qualquer domínio do conhecimento". Segundo essa lei, algumas responsabilidades foram delegadas ao Conselho, como: a promoção de investigações científicas e tecnológicas no país e no exterior, o estímulo quanto à realização de pesquisas que associem outras instituições (oficiais ou particulares) fornecendo recursos necessários, o auxílio para a formação de pesquisadores e técnicos que atuam em cursos especializados com a orientação de professores (estrangeiros ou nacionais) pela concessão de bolsas de estudo, fomentar o desenvolvimento científico e a formação de pesquisadores na educação superior, intercambiar documentação técnico-científica através da relação entre instituições nacionais e internacionais, incentivar a participação em congressos e eventos, entre outros.

Diante das referidas responsabilidades do CNPq, é possível perceber que todas as suas ações funcionam em torno da pesquisa no Brasil, não entrando em sua pauta o aspecto educacional. O que deixa clara sua missão em trabalhar em prol do avanço científico e tecnológico do país.

3.1.3. *As agências de fomento estaduais*

As Fundações de Amparo à Pesquisa (FAPs), até o ano de 2011, totalizavam 23 instituições, entre elas estão a Fapesp (do estado de São Paulo), a Faperg (do estado do Rio Grande do Sul), a Faperj (do estado do Rio de Janeiro) e a Fapemig (do estado de Minas Gerais), por exemplo, que investiram, de 1999 a 2009, uma quantidade de recursos similar ao CNPq (BORGES, 2011). A Faperj e a Fapemig, até 2011, tinham aproximadamente 30 anos de criação, hoje, estão próximas dos 37 anos de existência (BORGES, 2011).

De forma a ter sucesso na política de Ciência, Tecnologia e Inovação, foi necessário inserir a participação das FAPs nos planejamentos (BORGES, 2011). Segundo Borges (2011),

uma das maiores contribuições dessas agências estaduais é a de formação de pesquisadores, além disso, de acordo com os dados do Conselho Nacional das Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa (Conap), essas fundações utilizaram R\$1,6 bilhão por ano e entende-se esse valor como necessário para auxiliar no desenvolvimento tecnológico e científico do país. Ademais, As FAPs, no levantamento feito pelo autor, cederam concessão de cotas de bolsas de pós-graduação que se aproxima de 10.000 por ano.

As FAPs também contribuem para o que é chamado capilaridade nacional, pois se cada estado possui uma FAP, isso auxilia na construção de uma rede nacional, um exemplo da utilização dessa rede foi a parceria que estas fizeram com o Ministério da Saúde na promoção do Programa de Pesquisa para o Sistema Único de Saúde (PPSUS) (BORGES, 2011).

4. O ESTÁGIO EM ENSINO

Do ponto de vista etimológico, a palavra estágio deriva do francês *stage*, que é oriundo da palavra ancestral *estage* e esta deriva da palavra *stagiū*, em latim, além disso, *stage* deriva de *staticu*, que quer dizer “obrigação de residência” (REZENDE, 2000). O autor complementa que essa palavra era usada para se referir ao período de treinamento de um sacerdote para alcançar o título de mister; então a palavra estágio passou a designar todo o período de aprendizagem de uma profissão, também se expressa em uma situação transitória de experiência. Significado esse que é corroborado pelo dicionário Michaelis, que compreende estágio como o “tempo dedicado à prática de uma profissão” e como “qualquer situação transitória de preparação⁷”.

Enguita (1989), no capítulo a respeito da gênese das escolas de massa, afirma que sempre existiu algum processo preparatório para a inserção do trabalho. Segundo o autor, na Roma antiga, era comum o homem jovem aprender seu ofício ao acompanhar seu pai no trabalho da terra ou até mesmo na guerra, sendo assim, o núcleo familiar era local propício para o aprendizado do ofício ou o próprio local de trabalho.

Cumprir destacar que ocorreu uma evolução do ensino escolar básico, contexto a que o autor de refere, e, concomitante a isso, uma evolução também do entendimento do significado do trabalho docente (TARDIF, 2013). O autor descreve os períodos de vocação, ofício e profissão. Segundo ele, a idade da vocação, que predominou no século XVI ao XVIII, foi marcada por reformas religiosas, durante as quais o ensino era privado e funcionava sob a tutela das igrejas e comunidades locais, a docência era entendida como um movimento interior pelo qual o docente era chamado a fim de cumprir uma importante missão: a de professar sua fé aos estudantes e não para instruí-los, podendo ser caracterizada como um ensino controlador e disciplinador.

A idade do ofício, que se instaurou a partir do século XIX, foi influenciada pela Revolução Industrial e pela separação do Estado-Igreja, quando a responsabilidade da educação passou a ser do Estado, de forma que, aos poucos, o ensino foi se tornando público e laico, medida que culminou na obrigatoriedade de escolarização para todos. Nessa idade, os docentes passaram a ter um vínculo contratual e salariado, também houve uma demanda de uma formação específica para o exercício de suas atividades, o que contribuiu para o surgimento das escolas normais, segundo Tardif (2013, p.557) “Nas escolas normais, o aprendizado da profissão passa pela prática, pela imitação e pelo domínio das rotinas

⁷ Significado do verbete estágio do Dicionário Michaelis da Língua Portuguesa Online.

estabelecidas nas escolas pelas professoras experientes, bem como pelo respeito às regras”.

A idade da profissão teve um início lento e se firmou na segunda metade do século XX. Para Tardif (2013), entender a docência como profissão é entender a atividade docente como um trabalho que possui conhecimentos com base científica. A presença de uma corporação profissional reconhecida pelo Estado requer ética de trabalho, responsabilidade e autonomia e está diretamente associada ao desenvolvimento das universidades modernas, que, a partir do século XIX, passaram a ter a missão de formar profissionais. Então, para o autor, a idade da profissão ainda está em gestação e sendo construída.

Sobre esses conhecimentos científicos presentes na idade da profissão citada por Tardif (2013), deve-se entender que esses não devem ficar apenas restritos às áreas específicas, pois, como Zabalza (2004) afirma, o exercício da docência requer uma sólida formação que não visa apenas os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas, mas também no que diz respeito à sua didática e aos encaminhamentos que fazem parte da profissão docente na educação superior que vão para além da sala de aula, como as demandas administrativas.

Nessa perspectiva, no contexto da educação superior, o estágio em ensino surge como o local de aprendizado da profissão docente universitária. Para Vieira e Maciel (2010), o estágio constitui-se como uma grande experiência formativa que possibilita redimensionar o conhecimento sobre a docência, principalmente no contexto da educação superior. Ainda para os autores, o estágio em ensino pode ser uma oportunidade para articular a pesquisa e a produção acadêmica no ensino e oportuniza entender que é preciso ser docente qualificado academicamente por meio da pesquisa, mas não sem também um preparo pedagógico. Joaquim *et al.* (2011) afirmam que a aliança entre pesquisa e ensino na educação superior está associado ao fato dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* serem a principal via de formação para a docência. Os autores ainda afirmam que o estágio, como contexto de interação social, requer práticas mais reflexivas pautadas no diálogo, o que favorece o ensino-aprendizagem dos atores envolvidos nesse processo e, assim como a autonomia dos pós-graduandos, a reflexão na ação também auxilia no desenvolvimento pessoal desses.

A respeito dessa dimensão pessoal do processo de se tornar professor, Nóvoa (1992) afirma que o professor é a pessoa e, como tal, há a necessidade de encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, de forma que os professores possam se apropriar dos seus processos de formação, dando sentido a toda sua história de vida. Para o autor, a formação não é construída pela acumulação de técnicas e cursos, mas através da reflexividade crítica sobre as práticas e da reconstrução constante de sua identidade pessoal,

daí a importância de se investir nas experiências de ensino.

Então, vale ressaltar que o estágio surge no contexto da educação superior com a tarefa de melhorar o ensino de graduação e para formar uma nova geração de professores conhecedores da realidade da educação superior (BRANDÃO; DIAS, 2014).

Nessa direção, é importante assinalar o fato de as políticas públicas não exigirem uma formação específica para o professor da educação superior, de forma que contemple os saberes pedagógicos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem, além dos conhecimentos de avaliação e planejamento (SOARES; CUNHA, 2010). Com isso, como afirma D'ávila (2007), os estágios devem 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. O autor acrescenta que o estágio em ensino não pode apenas ser visto como uma formalidade a ser cumprida, mas como uma oportunidade de aprofundamento e desenvolvimento das habilidades e conhecimentos do futuro profissional.

A pós-graduação brasileira somente foi se preocupar com a questão pedagógica 40 anos depois de essa ser instituída no país, preocupação essa que, para a autora, está mais associada à resolução do problema da falta de professores nas universidades federais, do que única e exclusivamente pela importância dos saberes pedagógicos (BASTOS, 2007).

No Brasil, a valorização da pesquisa no estágio em ensino teve seu início na década de 1990. Sobre isso, faz-se necessário compreender o estágio como uma alternativa de formação pedagógica, assimilando suas especificidades e seus propósitos, pois, na pós-graduação *stricto sensu*, ele se encontra sem identidade, sendo ainda confundido com outras atividades, como a monitoria (MARTINS, 2013).

O estágio em ensino, 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) pelo ofício circular de nº 28/99/PR/CAPES (HOFFMANN; NETO DELIZOICOV, 2017). Esse ofício esclarece que a CAPES tomou a iniciativa de incluir, através dos convênios firmados com as instituições de ensino superior brasileiras na distribuição de bolsas no Programa de Demanda Social, uma cláusula que exige dos programas de pós-graduação brasileiros o cumprimento do estágio em ensino na graduação (HOFFMANN; NETO DELIZOICOV, 2017).

A Portaria nº 52, de 26 de setembro de 2002, expedida pela CAPES, apresenta o regulamento do Programa de Demanda Social, que objetiva “promover a formação de recursos humanos de alto nível por meio de concessão de bolsas a cursos de pós-graduação

stricto sensu (mestrado e doutorado)”⁸. Estão presentes nessa Portaria os requisitos, as atribuições e as normas gerais necessárias para a participação das instituições no programa.

O oitavo artigo desse regulamento, presente na parte sobre os requisitos para a concessão de bolsas, no inciso V, descreve que o estágio em ensino deverá obedecer ao que está estabelecido no 17º artigo do mesmo documento.

O 17º artigo deste regulamento trata em especial sobre o estágio em ensino, nele o estágio é descrito como integrante da formação do pós-graduando e possui como objetivo a preparação e a qualificação para a docência da educação superior. Esse artigo é acompanhado por oito incisos e, de acordo com eles, é possível saber que: o programa que possuir tanto mestrado quanto doutorado, a obrigatoriedade do estágio será do doutorado; já no programa que apenas constar o mestrado, a obrigatoriedade ficará como característica do estágio nesse nível; as instituições que possuírem pós-graduação, mas não possuírem graduação, deverão se afiliar a outras instituições de ensino superior para cumprir as exigências; o estágio em ensino que possuir carga superior a sessenta horas poderá ser remunerado a critério da instituição, porém essa remuneração não será proveniente da CAPES; o estágio em ensino terá a duração mínima de um semestre para o mestrado e de dois para o doutorado; a Comissão de Bolsas/CAPES tem como função registrar e avaliar o estágio em ensino a respeito dos créditos, supervisão e acompanhamento; as atividades referentes ao estágio deverão ser de acordo com a área de pesquisa do programa de pós-graduação a que o pós-graduando está cursando.

Em 2010, a Portaria de nº 76, do dia 14 de abril deste ano, revogou a portaria anteriormente citada e é a regulamentação mais recente do Programa de Demanda Social da CAPES. Nessa nova regulamentação, a mudança ocorrida foi que a parte que afirma sobre os requisitos para a concessão de bolsas agora está presente no nono artigo, enquanto o material presente no 17º artigo do documento anterior agora se encontra no 18º artigo, no qual foram acrescentados mais dois incisos. Os incisos IX e X acrescentados a esse documento citam que: obtendo uma articulação entre os sistemas de ensino superior e básico, através do pacto feito pelas autoridades competentes, poderá ser admitida a realização do estágio docente na rede pública de ensino médio; e a carga horária mínima do estágio em ensino será de 4 horas semanais. Sobre o inciso IX, Vieira e Maciel (2010) consideram tal determinação no mínimo estranha, pois, segundo as autoras, a formação docente na pós-graduação sempre foi relacionada à educação superior e que cada nível de ensino possui especificidades, ou seja, ser

⁸ Informação disponível em: <http://www.capes.gov.br/bolsas/bolsas-no-pais/ds-e-proap>

professor no ensino médio não é a mesma coisa que ser professor na educação superior.

Apesar de a CAPES considerar o estágio em ensino como parte integrante da formação do pós-graduando, seu primeiro inciso da resolução determina que, caso haja mestrado e doutorado no mesmo programa, caberá ao doutorado o caráter obrigatório de cumprimento do estágio em ensino e isso, segundo os autores, é equivocado, pois já infere que o estudante continuará sua formação na mesma instituição como bolsista CAPES (CORREIA; RIBEIRO, 2013). Os autores também criticam a carga horária, segundo eles, não há uma explicação para a carga horária definida. No caso, a carga horária semanal de 4 horas. Outro ponto importante apontado pelos autores é a necessidade de uma política participativa da CAPES nas propostas de regulamentação que interferem na comunidade de ensino superior, de forma que o regulamento apresente na proposta, de forma clara e estruturada, a importância, a estrutura e a finalidade da docência na educação superior.

A institucionalização do estágio em ensino feita pela CAPES, segundo Feitosa (2002), gerou na comunidade acadêmica polêmica e dúvidas quanto ao seu propósito. Para a autora, as principais polêmicas e preocupações surgiram em torno da remuneração, da carga horária e da utilização dos estudantes como mão de obra barata, em detrimento da contratação de professores. Sobre a remuneração, o que se discutiu foi que, a princípio, os bolsistas CAPES não poderiam possuir remuneração extra, mas estariam trabalhando por fora de suas pesquisas e assumindo o papel de docentes, então como pagar a eles pelo trabalho extra? A respeito da carga horária, discutiu-se sobre o prejuízo no tempo de titulação dos pós-graduandos, pois, concomitante a isso, ocorreu a diminuição de carga horária para o cumprimento do mestrado e doutorado que foram fixados em 24 e 48 meses respectivamente (FEITOSA, 2002, p. 153).

De acordo com Joaquim *et al.* (2011), tal medida foi tomada pela CAPES como forma de amenizar o impacto causado na educação superior através da atuação de alunos da pós-graduação na educação superior sem a formação pedagógica necessária.

Para Bastos (2007), essa exigência de restringir a obrigatoriedade do estágio em ensino somente a alunos bolsistas CAPES significa um percentual irrisório de alunos por programa a cursar o estágio em ensino, o que equivale a uma cobertura ínfima.

Segundo Martins (2013), a obrigatoriedade do estágio em ensino, o não esclarecimento quanto a sua finalidade e a ausência de uma proposta clara, a que o estágio em ensino foi colocado pela CAPES ao meio acadêmico, pode ser considerado um dos motivos de inquietação e de insegurança na sua efetivação.

Ainda em relação à intenção e ao objetivo da implementação do programa de estágio em ensino, Dourado; Catani; Oliveira (2004, p.105) também se questionam:

O estágio seria uma forma de melhor promover a formação dos pós-graduandos e de integrar a graduação à pós-graduação, como afirma a Capes, ou seria um paliativo à falta de professores nas universidades federais, devido à não liberação de vagas para concurso público? Os recursos utilizados com o pagamento de professores substitutos diminuíram com o programa de estágio?

Tal preocupação, segundo os autores, é relevante até porque ligado a esse processo ocorreu o aumento do contingente de professores substitutos desde 1995, o que demonstrou a precarização das atividades de ensino na graduação, motivados não só pelo aumento dessa classe, mas pelo baixo nível de titulação e qualificação dos docentes dessas instituições de ensino superior.

Os vetos do governo do Fernando Henrique Cardoso ao Plano Nacional de Educação (PNE), que foi aprovado em 2001, quanto ao financiamento da educação aumentou o processo de mercantilização da educação superior, com isso, eliminaram aportes financeiros para garantir o aumento da oferta de vagas no setor público e também induziu as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) a assumirem um perfil mais empresarial quanto à obtenção de recursos financeiros para a sua manutenção e desenvolvimento (DOURADO; CATANI; OLIVEIRA, 2004).

Através dessa falta de definição do real sentido da obrigatoriedade do estágio em ensino determinado pela CAPES, um contato com o setor da Demanda Social dessa instituição foi feito e, como resposta (Anexo I), pode-se perceber que o consideram assim, pois legitimam a disciplina como o local de formação do professor universitário e, com essa disciplina, percebem uma oportunidade de melhorar a qualidade do ensino elaborado na graduação.

Anterior à medida tomada pela CAPES em 1999, Pimentel, Mota e Kimura (2006) apontam uma iniciativa de estágio supervisionado em docência proposta pela CAPES na Universidade de São Paulo (USP), no ano de 1992, que recebeu o nome de Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE). De acordo com as autoras, o PAE foi regulamentado pela Portaria GR 3347 de 06 de junho de 2002 e modificado pela Portaria GR 3423 de 07 de maio de 2003 e é destinado aos alunos de pós-graduação matriculados nos cursos de mestrado ou doutorado da USP. Esse programa é facultativo para aqueles estudantes não vinculados à bolsa CAPES, os interessados passam por uma seleção feita pela Comissão Coordenadora do PAE da unidade da USP de acordo com critérios estabelecidos pelas normas gerais da universidade e os orientadores devem autorizar seus orientandos para a participação do programa (PIMENTEL; MOTA; KIMURA, 2006).

O PAE é composto por duas etapas: a de preparação pedagógica e a de estágio

supervisionado⁹. A etapa de preparação pedagógica assume diferentes características de acordo com a forma que a unidade de ensino que será aplicado ao programa e poderá assumir três modalidades: uma disciplina de pós-graduação que abordará sobre as questões da Universidade e da educação superior; um conjunto de conferências com a participação de especialistas da área de educação, condensadas em um menor tempo com a temática voltada para a educação superior; e o núcleo de atividades, que realiza a preparação de material didático, discussões a respeito do currículo de trabalho, de ementas de disciplinas e de planejamento, todas coordenadas por um professor. Já a etapa de estágio supervisionado ocorre nas disciplinas de graduação e cada participante deverá se inscrever na unidade de ensino relacionada ao conhecimento específico de sua área.

Segundo Zanon, Oliveira e Queiroz (2009), programas como o PAE estão presentes em outras instituições de ensino superior, como o Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente (PESCD) da Universidade Federal de São Carlos, o Programa de Estágio Docente (PED) da Universidade Estadual de Campinas.

A respeito da inserção do estágio em ensino pela CAPES, Leta, Mello e Barbejat (2001) citam que não há uma padronização e uma regulamentação quanto à inserção dos estágios de docência nas instituições de ensino superior, a estrutura e funcionamento ficam a cargo dos programas de pós-graduação.

Quanto a isso, Campelo *et al.* (2010) relatam a organização do estágio em ensino no mestrado de Ecologia de Biomas Tropicais da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Segundo os autores, em 2008, foi aprovada pelo colegiado do Curso de Ciências Biológicas da UFOP a disciplina Curso Básico de Técnicas de Campo (BEV-264) de caráter eletivo do Departamento de Biodiversidade, Evolução e Meio Ambiente, para que, assim, os pós-graduandos pudessem exercer a docência. A disciplina foi ofertada no primeiro semestre letivo de 2009 e passou a ser oferecida regularmente desde então. Ela possui a carga horária de 30 horas, o que equivale a dois créditos, e está disponível para todos os alunos regulares do curso de Ciências Biológicas e de outros cursos, como o de Engenharia Ambiental, é disponibilizada para no máximo vinte estudantes e coordenada por um docente. O inusitado desse estágio foi a associação da disciplina com os estágios em ensino e as pesquisas em andamento do mestrado, além disso, as aulas teóricas e práticas da disciplina foram programadas e ministradas pelos discentes da pós-graduação que estavam envolvidos com o estágio em ensino (CAMPELO *et al.*, 2010).

⁹ Informação disponível em: <http://www.prg.usp.br/index.php/pt-br/pae/o-que-pae>

Segundo Campelo *et al.* (2010), a disciplina de Curso Básico de Técnicas de Campo objetiva passar conhecimentos básicos de metodologias de coleta em entomologia, fitossociologia, herpetologia, limnologia, mastozoologia e ornitologia, com a aplicação ecológica desses métodos. Para isso, os estudantes de mestrado utilizam as aulas expositivas e ilustrativas e os trabalhos de campo como modalidades de ensino que auxiliam na transmissão do conhecimento. A avaliação da disciplina de graduação foi feita semanalmente através da exigência de um relatório por aula prática, que deveria possuir uma fundamentação teórica referente à matéria apresentada na semana e podendo fazer críticas e avaliar as técnicas utilizadas, o que contabilizou 50% da nota; por fim, foi pedido aos graduandos que entregassem, ao final do curso, um pré-projeto, que contabilizou 40% das notas. De acordo com os autores, essa experiência de docência fez com que os mestrandos pudessem vivenciar o papel de docente e a complexidade da educação superior, além disso, puderam praticar a elaboração de planos de ensino, a seleção de conteúdo e a escolha de estratégias, assim como participar da elaboração de avaliação.

No Programa de Pós-Graduação em Bioquímica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), segundo D'ávila (2007), a disciplina de estágio em ensino recebe o nome de prática de ensino e segue a regulamentação do programa de estágio da CAPES. De acordo com o autor foi implementada a disciplina BIP 006 (Prática de Ensino da Bioquímica), que objetiva a formação docente em nível de ensino superior com base em projetos inovadores elaborados pelos próprios alunos orientados pelos professores da disciplina. Os alunos, segundo afirma D'ávila (2007), participam de duas reuniões preliminares junto ao professor responsável pela disciplina de Prática de Ensino. Nessa reunião, são discutidos os princípios, o desenvolvimento e a organização de um projeto de ensino ligado a uma disciplina de graduação de Bioquímica e o que ele deverá trazer de contribuição para a disciplina.

Ribeiro e Zanchet (2014) discutem sobre o desenvolvimento do estágio em ensino no Programa de Pós-graduação em Epidemiologia da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e apontam sobre a estrutura desse. As pesquisadoras escolheram como sujeitos da pesquisa os docentes universitários que são egressos do Programa que elas pesquisaram. De acordo com os docentes pesquisados, seu estágio em ensino tinha a incumbência de acompanhar as disciplinas de Epidemiologia Bioestatística ou a de Medicina de Comunidade no curso de graduação em Medicina, durante o qual era proposta a condução da parte prática dessas disciplinas, que envolvia um estudo epidemiológico em áreas próximas às Unidades Básicas de Saúde que possuíam convênio com a UFPEL. A partir desse estudo, a percepção do o que

é o estágio foi dividida em duas definições: a primeira, de que se trata de uma atividade de orientação de pesquisa, a segunda, de que é uma execução de tarefas pré-definidas.

Os docentes enquanto pós-graduandos tinham a função de orientar o trabalho de campo dos alunos da graduação na elaboração de projetos, na construção de instrumentos de coleta de dados, na realização da coleta, na análise dos dados e na redação do trabalho final. Nessa experiência, embora a participação dos pós-graduandos fosse contínua, eles eram considerados monitores das disciplinas.

Outro ponto importante sobre o que Ribeiro e Zanchet (2014) levantaram na pesquisa, é que, de acordo com o que muitos dos sujeitos da pesquisa citaram, na maioria das vezes ou em nenhuma delas, os docentes assumiram uma aula, ficando o estágio em ensino resumido a executar tarefas deixadas pelos professores titulares das turmas. Outrossim, as autoras afirmam que, de acordo com o documento que regulamenta o estágio, não se expressa preocupação com a dimensão teórica, o que demonstra, na visão das autoras, uma divisão entre teoria e prática.

Ribeiro e Zanchet (2014) afirmam que, dos quinze sujeitos pesquisados, sete afirmaram não terem tido uma orientação mais sistematizada, isso é, com horário específico para conversar sobre aspectos referentes ao estágio em ensino. Ainda no que diz respeito a esse fator, muitos citaram a falta de diálogo, de planejamento coletivo e de autonomia na relação pós-graduando e orientador do estágio em ensino.

Na Universidade Federal de Lavras, Joaquim *et al* (2011) relatam a experiência de estágio em ensino dos pós-graduandos do Programa de Pós-graduação em Administração do segundo semestre de 2008 e no primeiro semestre de 2009, retratada através dos relatórios de estágio. Todo ano ingressam 30 alunos no programa de mestrado e 10 no programa de doutorado, que podem se inscrever na disciplina de estágio desde o primeiro semestre dos cursos. Das atividades desenvolvidas e relatadas nos relatórios, foi possível afirmar que todos os pós-graduandos ministraram aulas para a graduação e que, em alguns casos, chegaram até a assumir a responsabilidade da disciplina integralmente durante o semestre sob a tutela do professor responsável.

Os autores relatam que os pós-graduandos do 2º semestre de 2008 ressaltaram que faltava um planejamento na execução das atividades, o que, na visão deles, poderia comprometer o estágio pela dificuldade de conciliação com as disciplinas obrigatórias do programa de pós-graduação. Outro fator apontado nesse estudo foi o pouco ou nenhum acompanhamento do desenvolvimento do estágio por parte do professor responsável.

A experiência de estágio em ensino do Programa de Pós-Graduação em Administração

da Universidade Federal da Paraíba, segundo Santos e Helal (2013), no artigo primeiro da resolução de nº 01/2012, dispõe que o estágio em ensino é uma atividade formacional obrigatória para os alunos matriculados nos cursos de mestrado e doutorado, independente de ser bolsista CAPES. Nesse caso, o estágio aconteceu em disciplina de graduação e, de acordo com as entrevistas elaboradas com os participantes do programa, esses puderam aprender, por exemplo, sobre como elaborar um plano de aula, organizar o trabalho pedagógico, trabalhar em equipe e desenvolver e corrigir provas.

No Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), segundo Vieira e Maciel (2010), o estágio possui caráter obrigatório para todos os alunos regulares, que estão sob a responsabilidade do orientador e a ele compete acompanhar e avaliar o orientando nas atividades. Especialmente nesse programa, o estágio em ensino é computado como crédito a ser integralizado pelo pós-graduando e sua realização ocorre em curso de graduação na instituição pública de ensino superior com carga horária obrigatória de 30 horas/aula (h/a). De acordo com Vieira e Maciel (2010), as 30 h/a estão distribuídas em: 12 h/a para lecionar aulas teóricas e práticas, 10 h/a para preparar as aulas teóricas e práticas e 8 horas/aula para desenvolver duas atividades optativas que poderão ser selecionadas pelos estagiários. As atividades optativas possuem quatro horas/aula cada, então, os estagiários devem escolher duas das seguintes para cumprir as 8 horas/aulas: elaboração e aplicação de provas, atendimento aos alunos, elaboração de minicurso em evento de extensão, organização de palestras ou seminários ou mesas-redondas em eventos de extensão, organização de eventos de extensão, produção de material didático, planejamento e condução de discussões em grupo de pesquisa.

Ainda sobre o estágio em ensino desse Programa de Pós-Graduação, segundo os autores, o pós-graduando deve elaborar um plano de trabalho e enviá-lo ao orientador, logo que esse recebe aprovação, é encaminhado para o Colegiado do programa e, ao final do estágio em ensino, um relatório de experiência é produzido e avaliado pelo orientador a fim de atribuir nota ou conceito para o estudante.

É notório perceber que são muitas as contribuições do estágio em ensino na formação dos pós-graduandos. A esse respeito, Arroio *et al.* (2008) afirmam que é relevante para os pós-graduandos vivenciar as atividades relacionadas à docência, pois, através da reflexão sobre as experiências, é possível o rompimento do *continuismo arraigado*, nos cursos de formação. Segundo Joaquim *et al.* (2011), o estágio em ensino é uma oportunidade de integrar pesquisa e ensino, tornando essa prática ponto interessante no processo formacional de novos docentes, além disso, os autores afirmam que nas análises da pesquisa, ocorreu o surgimento

de algumas demandas relacionadas ao estágio como: a necessidade de adoção de critérios claros e objetivos dos métodos avaliativos do estágio em ensino, com um retorno mais substancial aos estagiários e que o professor orientador cumpra com suas responsabilidades ao orientar o pós-graduando. Sobre isso, Arroio *et al.* (2008) ressaltam que há casos de docentes orientadores utilizando seus orientandos para atuarem em seu lugar, desenvolvendo a atividade docente sozinho, tal fato é alarmante, pois expõe e compromete a formação e o desenvolvimento do pós-graduando, além de colocar em risco a aprendizagem dos graduandos.

Ademais, o estágio em ensino, segundo Brandão e Dias (2014), consolida ações de formação que auxiliam no desenvolvimento de um olhar crítico dos educadores, orientadores de estágios, de forma que estes possam reescrever novos caminhos, a fim de vencer a rotina durante a convivência com a docência, ressignificando e transformando sua identidade profissional.

4.1. Os programas de pós-graduação das áreas das Ciências Biológicas e da Saúde da UFV

O início do planejamento para a criação da primeira pós-graduação na UFV, de acordo com registros do acervo do Arquivo Central e Histórico da UFV, ocorreu por volta de 1958. Essa data foi registrada em uma carta, de cunho pessoal, escrita por Francisco de Paula C. Gouvêa, estudante de pós-graduação da Universidade de Purdue, endereçada ao professor Schlotfeld, que era diretor da Escola Superior de Agricultura da Universidade Rural de Minas Gerais (UREMG) no ano de 1958. Em seu conteúdo, Francisco avisa o professor Schlotfeld sobre a discussão que estava ocorrendo na Universidade de Purdue sobre a implementação de estudos pós-graduandos, que visava fazer um acordo com uma das escolas superiores brasileiras para implementar um centro de treinamento desse nível, equivalente ao Master's americano. O objetivo de Francisco era alertar o diretor a fim de colocar a UREMG como uma das possíveis escolas a realizarem tal acordo, até porque a escola na época tinha um bom rendimento e muitos docentes da instituição estavam sendo formados pela Purdue, o que facilitaria, na visão de Francisco, o intercâmbio entre a Universidade de Purdue e a UREMG (GOUVÊA, 1958).

Depois da visita dos técnicos das instituições americanas interessadas em tal intercâmbio nas escolas brasileiras candidatas, a UREMG foi a escola escolhida para o local da implementação da escola piloto para a especialização e aperfeiçoamento de professores de Escolas de Agricultura (ESTADO DE MINAS, 1958).

Além disso, no segundo semestre de 1958, seria instalado na UREMG o Centro de Aperfeiçoamento de professores de Escolas de Agricultura em nível de pós-graduação. A ideia era que nesses centros os professores escolhessem entre os seguintes cursos de especialização: conservação dos solos e irrigação, extensão e ensino agrícola, economia rural, sociologia rural e agricultura especial. Além disso, esse acordo com a Purdue estava sendo muito bem visto, pois poderia trazer inovações no sistema de ensino do Brasil, beneficiando tanto os seus professores quanto seus estudantes (ESTADO DE MINAS, 1958).

No relatório “Cursos de Pós-Graduação”, datado de 1962, há o relato das quatro experiências da UREMG com a pós-graduação. De acordo o documento, a primeira experiência ocorreu em janeiro e fevereiro de 1960, com cursos de cinco semanas sobre a comercialização dos produtos agropecuários, solos, horticultura, tratores e máquinas agrícolas e melhoramento de pastagens. A segunda experiência ocorreu também em 1960, com curso de um semestre sobre Economia rural e Horticultura. A terceira experiência ocorreu em 1961, com duração de um ano, na área da Economia rural e de Hortaliça. A quarta experiência ocorreu em 1962 e dispunha dos seguintes programas de pós-graduação: Economia rural, Horticultura, Nutrição animal e Agricultura especial. Há também a constatação de que a escola de pós-graduação não havia sido instalada ainda até aquele momento, mas os cursos ocorriam sob a direção de um conselho dos cursos de pós-graduação (MAGALHÃES, 1962).

No relatório de “Estudos Pós-Graduados em Economia Rural, Hortaliças, Nutrição Animal e Agricultura Especial” da UREMG, datado de 1961, há informações quanto à organização destes programas. De acordo com esse relatório, os estudantes em cada um desses programas deveriam cursar oito cursos de um semestre, cursos esses específicos em cada programa. Além disso, deveriam elaborar uma tese na área e defendê-la ao final. Então, os estudantes que completassem com êxito as exigências dos programas de pós-graduação, a eles seriam conferidos os diplomas de *Magister Scientiae* (M. S.) (UREMG, 1961).

Atualmente, a universidade conta com 44 programas de pós-graduação, sendo 25 programas oferecendo treinamento em nível de mestrado e doutorado e 19 apenas em nível de mestrado, sendo sete desses mestrados profissionais¹⁰. E a partir de 2019, com a aprovação de três programas de doutorado pela Capes, a UFV passará a oferecer 73 cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) nos 44 programas¹¹.

¹⁰ Disponível em <<https://www.ufv.br/ensino-2/pos-graduacao/>> Acessado em 12/11/2018.

¹¹ Informação disponível em: <https://www2.dti.ufv.br/ccs_noticias/scripts/exibeNoticia2.php?codNot=29912>

4.2. O estágio em ensino nos programas das áreas das Ciências Biológicas e da Saúde

O Regimento de Pós-Graduação *stricto sensu*, da UFV, presente na Resolução de nº 18/2016 de 22 de dezembro de 2016, define que os programas de pós-graduação *stricto sensu* possuem como finalidade a formação científica através do desenvolvimento da capacidade de pesquisa e inovação. O referido documento não faz menção à formação do professor universitário, dando margem a diferentes interpretações, como, por exemplo, a de que a formação do pesquisador esteja ocorrendo concomitantemente com aquela voltada para as atividades de docência, o que pode estar ainda de acordo com a concepção técnica que tem como base a separação entre teoria e prática e que utiliza a transmissão de conhecimento específico, com a finalidade de criar um currículo estritamente curricular (ALMEIDA, 2012).

Apesar de não mencionar a formação do professor universitário como um dos objetivos da pós-graduação, esse regimento possui algumas informações referentes ao estágio em ensino. De acordo com o 38º artigo do regimento, na disciplina de estágio, o estudante de pós-graduação poderá utilizar no máximo três créditos para integralizar seu plano de estudo, tanto em nível de mestrado quanto de doutorado. No capítulo X, que se refere ao plano de estudo, a respeito do estágio, o parágrafo cita que:

§ 2o - A matrícula na disciplina Estágio em Ensino está condicionada a disponibilidade de vaga, a ser definida pelo respectivo departamento ou instituto, e aos consentimentos do orientador do estudante e do coordenador da disciplina de graduação.

Por meio desse parágrafo, é possível perceber que a disciplina envolve tanto os orientadores da pós-graduação, quanto os coordenadores das disciplinas de graduação, onde o estágio será realizado. Porém em todos os casos é dessa forma que é elaborado?

Com a leitura do regimento, foi possível perceber a não menção da obrigatoriedade de realização da disciplina de estágio pelos bolsistas CAPES e, também, a não menção sobre o funcionamento e estrutura do estágio a ser realizado em nível de pós-graduação. O que demanda maior investigação a esse respeito juntamente com cada programa que aqui será investigado.

Os programas de pós-graduação que serão investigados pertencem a área das Ciências Biológicas e da Saúde, são eles: Biologia Animal, Biologia Celular e Estrutural, Botânica, Ecologia, Fisiologia Vegetal e Genética e Melhoramento.

De forma a entender melhor sobre esses programas e sua criação, torna-se necessário apresentar algumas características que estão dispostas na tabela a seguir:

Tabela 3. Dados relativos ao funcionamento, criação, nível e avaliação Capes dos programas das áreas das Ciências Biológicas e da Saúde

Programas de pós-graduação	Início do funcionamento		Parecer CFE/CNE CNE/CES		Níveis	
Biologia Animal	M: 03/2006		474/2005		M ¹²	
Biologia Celular e Estrutural	M ¹³ e D ¹⁴ : 08/2004		414/2004		M	D
Botânica	M: 03/1995	D: 03/2003	-	83/2003	M	D
Ecologia	M e D: 08/2011		168/2011		M	D
Fisiologia Vegetal	M: 07/1969	D: 08/1988	1505/1976	-	M	D
Genética e Melhoramento	M: 08/1976	D: 03/1979	317/1980	01/1982	M	D

Fonte: Situação de reconhecimento dos programas de pós-graduação da ufv, pelo cfe/cne/ces – avaliação trienal – 2010/2012 e cursos novos recomendados até 2016 (Adaptado). Disponível em: <<http://www.ppg.ufv.br/wp-content/uploads/2012/08/Credenciamento-2010-2012-e-novos-09-10-2017.pdf>>

A partir da tabela apresentada, é possível perceber que os programas mais antigos são os de Fisiologia Vegetal e Genética e Melhoramento, sendo que todos atendem a área das agrárias, cargo chefe da UFV desde sua criação e referência na atualidade. Além disso, os cursos citados são os que possuem a melhor avaliação Capes, chegando a 7 no quadriênio de 2013 a 2016. É possível perceber que a partir de 2019 todos os programas de pós-graduação ligados ao CCB terão mestrado e doutorado.

Por meio da leitura dos regimentos internos de cada um destes programas, foi possível levantar seus objetivos formativos e se esses mencionam o estágio em ensino, seguem as informações na tabela abaixo:

Tabela 4. Dados relativos aos regimentos internos dos programas de pós-graduação *stricto sensu*- UFV.

Programas de Pós-Graduação	Objetivos formativos	Aborda sobre o Estágio em ensino
Biologia Animal	-	Sim
Biologia Celular e Estrutural	-	Não
Botânica	Docência, pesquisa, extensão e desenvolvimento tecnológico	Sim
Ecologia	-	Não
Fisiologia Vegetal	Docência, pesquisa e técnico da área	Sim
Genética e Melhoramento	Docência, pesquisa e desenvolvimento tecnológico	Sim

Fonte: Informações retiradas dos regimentos internos dos respectivos programas.

¹² A partir de 2019 será oferecido além do mestrado o doutorado na Biologia Animal, esse ultimo nível foi aprovado em setembro de 2018. Informação disponível em: <https://www2.dti.ufv.br/ccs_noticias/scripts/exibeNoticia2.php?codNot=29912>.

¹³ Na tabela a letra M=Mestrado.

¹⁴ Na tabela a letra D=Doutorado.

Para realização dessa análise, partiu-se do pressuposto da existência da hierarquia dentre as Agências de fomento, as IES e os programas de pós-graduação. No caso analisado, os programas de Biologia Animal, Biologia Celular e Estrutural e o de Ecologia não abordam os objetivos do curso, o que, de acordo com a hierarquização, deixa subentendido que estes seguirão os objetivos propostos no regimento geral, que não aborda como finalidade a formação do corpo docente da educação superior, como já citado anteriormente.

Dos seis programas que citam seus objetivos formacionais, todos incluem a formação do docente para atuar na educação superior e a pesquisa como um dos seus objetivos.

A maioria dos cursos possui a versão do regimento atualizada, como é o caso dos programas de Fisiologia Vegetal, Genética e Melhoramento e Botânica. Dentre os programas que citam o estágio em ensino, as informações são relacionadas principalmente à carga horária.

No regimento interno do programa de pós-graduação em Fisiologia Vegetal no 18º artigo, há a descrição das disciplinas obrigatórias, nelas constam as disciplinas Fisiologia Vegetal I (BVE 680), Fisiologia Vegetal II (BVE 681) e Métodos Experimentais em Fisiologia Vegetal (BVE 687), não constando o estágio em ensino entre elas, também não há a especificação da obrigatoriedade para os bolsistas CAPES. O 20º artigo do regimento desse programa afirma que a disciplina de estágio em ensino irá conferir no máximo dois créditos para integralizar o número mínimo de créditos exigidos pelo programa, tanto no mestrado quanto no doutorado, além disso, o 21º artigo afirma que o somatório de créditos obtidos nas disciplinas de estágio em ensino, seminário, tópicos especiais e problemas especiais não poderão ultrapassar seis créditos em cada nível.

No regimento interno do programa de pós-graduação em Botânica, 45º artigo, fica determinado que aos estudantes de doutorado bolsistas CAPES devem obrigatoriamente matricular-se nas disciplinas de estágio em dois semestres letivos, assim como a CAPES recomenda em sua regulamentação.

No regimento interno do programa de pós-graduação em Biologia Animal, é determinado que, para a obtenção da titulação de Mestre em Biologia Animal, o estudante, além dos outros requisitos apresentados no documento, deverá cursar a disciplina de estágio em ensino, de caráter obrigatório para os bolsistas CAPES. Quanto à carga horária, esse regimento, em vez de integralizar três créditos ao número mínimo de créditos exigidos pelo programa, como consta no regimento geral, integraliza apenas um.

Na estrutura curricular dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* das áreas das Ciências Biológicas e da Saúde, há as disciplinas que cada programa disponibiliza, dentre elas

o estágio em ensino. A disciplina de estágio geralmente é dividida em duas ou três partes, sendo identificadas por I, II e III, além disso, de acordo com cada programa, uma carga horária lhe é delegada, como é possível observar na tabela abaixo:

Tabela 5. Relação das disciplinas de estágio por programa de pós-graduação do CCB-UFV

Programa de pós-graduação	Disciplinas	Créditos	Carga horária semanal (horas)
Biologia Animal	BAN 778 (Estágio de ensino III)	3	6
Biologia Celular e Estrutural	BIO 776 (Estágio em ensino I)	1	1
	BIO 777 (Estágio em ensino II)	2	2
	BIO 778 (Estágio de ensino III)	3	3
Botânica	BVE 776 (Estágio em ensino I)	1	2
	BVE 777 (Estágio em ensino II)	2	4
	BVE 778 (Estágio de ensino III)	3	6
Ecologia	BIO 776 (Estágio em ensino I)	1	1
Fisiologia Vegetal	BVE 776 (Estágio em ensino I)	2	2
	BVE 777 (Estágio em ensino II)	4	4
	BVE 778 (Estágio de ensino III)	6	6
Genética e Melhoramento	FIT 776 (Estágio em ensino I)	1	2
	FIT 777 (Estágio em ensino II)	2	4
	ZOO 776 (Estágio em ensino I)	1	2
	ZOO 777 (Estágio em ensino II)	2	4

Fonte: Informações extraídas da grade curricular dos programas de pós-graduação do CCB-UFV. Disponível em < <http://www.ppg.ufv.br/wp-content/uploads/2012/08/Grade-Curricular-2019-01-07.pdf>>.

De acordo com a tabela, é possível perceber que alguns programas optaram pela disciplina de estágio com três créditos, de forma que os pós-graduandos a façam apenas em um semestre e com isso cumpram a carga horária exigida, como é o caso da Biologia Animal. Já na maioria dos programas, a disciplina é dividida, assim como sua carga horária, como é possível perceber, por exemplo, no programa de pós-graduação em Biologia Celular e estrutural e no de Botânica. No que diz respeito à grade curricular, não fica claro se os pós-graduandos desses últimos programas citados devem cursar os estágios I, II e III, ou se o estágio III substitui o I e II, pois o número de créditos do estágio III é o mesmo número de créditos da somatória dos estágios I e II.

Através do ementário das disciplinas¹⁵ citadas na tabela da pós-graduação *stricto sensu* da UFV, foi possível extrair algumas informações que auxiliam a entender sobre o funcionamento e as finalidades delegadas ao estágio em ensino. De acordo com esse documento, a disciplina possui um coordenador e todas as atividades devem ocorrer com seu consentimento. Além do coordenador, é importante a presença do professor da disciplina de graduação, onde ocorrerá o estágio, pois ele supervisionará as atividades desenvolvidas em sala pelos estagiários.

¹⁵ Disponível em: < <http://www.ppg.ufv.br/wp-content/uploads/2012/08/Ementas-2019-01-07.pdf>>.

Sobre as finalidades, para todos os programas, o estágio é uma experiência de ensino que prepara para a docência através do planejamento, da preparação e do lecionamento de aulas práticas e teóricas. Para os programas de fisiologia vegetal e botânica, isso ocorre através da assistência/tutoramento dos alunos de graduação.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1. Caracterização dos entrevistados

O grupo amostral dessa pesquisa foi constituído por 13 estudantes de pós-graduação 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 são do PPG em Ecologia, um ao PPG em Fisiologia Vegetal e um ao PPG em Genética. Dentre eles, quatro cursam o mestrado e nove cursam o doutorado, sendo que o mestrado desses últimos foi realizado também na UFV. No momento da entrevista, doze haviam cursado o estágio em ensino, entretanto um ainda estava cursando o referido estágio.

Dentre os pós-graduandos, apenas um é natural de Viçosa, os demais vêm 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, fazem parte desse 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 UFV, os demais 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 são bolsistas. Sendo que, da totalidade do grupo amostral, 11 são bolsistas CAPES, um é bolsista FAPEMIG e um é bolsista CNPq.

Com exceção de quatro pós-graduandos que afirmaram não possuírem nenhum 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 dividir em quatro tipos: desejo pessoal, capacitação profissional, seguir carreira de professor da educação superior, ampliar oportunidade de emprego e, por fim, construir uma carreira estritamente científica. Apesar dessa divisão, doze dos entrevistados consideram seguir carreira docente da educação superior e um não pensa em seguir, porém não descarta a possibilidade, caso seja necessário.

5.2. Caracterização do estágio em ensino

O estágio em ensino tem seguido formas variadas em sua estruturação nas instituições de educação superior do país que oferecem programas de pós-graduação, inexistindo, dessa

forma, uma padronização e/ou regulamentação a nível nacional (LETA; MELLO; BARBEJAT, 2001). Com isso, para entender de que modo ocorre a dinâmica do estágio em ensino nos programas ligados às Ciências Biológicas na UFV, procurou-se verificar como a referida etapa da formação estava organizada nos programas de pós-graduação a que os estudantes, participantes desta pesquisa, se encontravam vinculados. A esse respeito, foi perguntado aos estudantes sobre a existência de um coordenador ou professor responsável pelo estágio. Do total dos participantes, apenas cinco (38,46%) afirmaram a existência de um professor coordenador, que, através de um e-mail, entrou em contato 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).

Ele faz uma reunião inicial apenas. Na época acho que era o professor A da Fisiologia Vegetal né, porque era do departamento, não só da botânica como da fisiologia vegetal, então era do departamento de biologia vegetal. Então era o professor A se não me engano. Aí ele fez uma explanação sobre o estágio, uma única aula no início do semestre. 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).

Vale ressaltar que essa situação é uma realidade observada nos programas ligados à área da Biologia Vegetal, pois os cinco participantes citaram ter um coordenador, responsável pelo estágio em ensino na pós-graduação, vinculado a essa área. Dois (15,38%) outros participantes disseram não saber se há um coordenador, mas 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 ensino nas turmas que eles ministram né. Ou por exemplo, tinha que acompanhar dois, então eu acompanhava a minha orientadora e outra professora (Alice).

Pra falar a verdade, disso eu não sei [risos] só conversei com o professor B e ele disse que. Não, quando eu fiz a matrícula eu vi que tinha o estágio obrigatório na minha grade, então já fui direto no professor B pra 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 a não existência de um coordenador na disciplina de estágio, o que os levou a buscar a secretaria ou o próprio orientador para informações e para 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. Com exceção dos participantes ligados aos programas de Fisiologia Vegetal e Botânica, ou seja, cinco de 13, todos os outros não tiveram ou não sabiam da existência de um coordenador da 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 UFV 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’Ávilla (2007), os alunos do programa de pós-graduação em bioquímica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), participam de reuniões preliminares junto ao professor responsável pela disciplina e nessa reunião são discutidos os princípios, o desenvolvimento e a organização de um projeto de ensino ligado à disciplina na qual será realizado o estágio em ensino da pós-graduação. De acordo com o relato dos pós-graduandos entrevistados, em relação à escolha do orientador de estágio em ensino, foi perceptível a liberdade que eles possuem nessa escolha:

Foi escolha minha. A minha orientadora me deixa muito à vontade pra escolher praticamente tudo [risos], então assim, falei com ela “professora E, 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, 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).

Com isso, doze (92%) dos entrevistados afirmaram a realização do estágio em ensino com os seus orientadores de pesquisa, mas, desses doze, seis (50%) afirmaram não terem feito todos os estágios em ensino com os seus respectivos orientadores. Do total do grupo amostral, um (7,7%) entrevistado afirmou não ter feito o estágio com o orientador. O fato de muitos dos entrevistados terem optado por realizar o estágio com seus orientadores de pesquisa, foi relacionado 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 personalidade, 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 na UFV também (Luana).

Essa presença de 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, que apesar de se perceber uma liberdade que os pós-graduandos possuem em escolher com quem fazer o estágio em ensino, esses muitas vezes optam por ficar com o próprio orientador por já terem uma relação estabelecida. E ainda nesse caso, o fato de acompanhar o orientador de pesquisa pode oportunizar o contato com disciplinas que ele leciona, com o objeto direto da investigação do pós-graduando, o que pode auxiliá-lo em sua pesquisa da pós-graduação. E outro fator, pode estar relacionado a uma definição imposta pelo próprio orientador de pesquisa, uma possibilidade citada por um dos participantes:

[...] você coloca no seu plano de estudo e você vai conversar com o professor que você vai acompanhar, é o aluno quem escolhe, ou por orientação do orientador dele né, tipo “faça com tal pessoa” (Paulo).

Ainda em relação à escolha do orientador de estágio, houve aqueles que fizeram mais de um¹⁶ estágio durante suas pós-graduações, sendo que os primeiros estágios foram realizados com seus orientadores de pesquisa e depois mudaram. Eles 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 professora do laboratório e que dá a mesma disciplina os meninos sempre davam aula pra 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 em

¹⁶ O estágio em ensino na UFV é dividido em estágio I, II e III. O que os diferenciam é a carga horária, que é distribuída de acordo com cada programa de pós-graduação. Como não há limite para o número de estágios e quais fazerem, de acordo com o programa e o orientador, os pós-graduandos podem fazer mais de um. Entretanto, de acordo com o primeiro parágrafo do 38º artigo do Regimento didático, os pós-graduandos podem utilizar no máximo três créditos, em cada nível, para integralizar o seu plano de estudo.

ensino resumido a executar tarefas deixadas pelos professores titulares das turmas.

Ainda a respeito da orientação, no aspecto de acompanhamento das atividades de estágio, dentre o grupo amostral, oito (61,53%) dos 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 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 em ensino dois, eles pedem pra 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).

E apenas o mestrando Murilo (7,7%) dentre os oito citou que uma vez o professor não esteve presente: “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 a ausência do professor responsável no dia de suas aulas ministradas, como Luiza afirma: “Não, em nenhuma das aulas que eu ministrei ela estava presente”. Dentre esses cinco estagiários, um doutorando teve 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 ministrar¹⁷. 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.[...] Mas após os primeiros dias eu vi que a presença dele era dispensável e para mim ia ser melhor até que ele não estivesse lá, para construir as situações, para não depender dele em alguma dúvida, né. Pra eu resolver as questões, então após a primeira aula eu não solicitei mais a presença, nem dele nem do professor D nem nenhum professor (Jorge).

E, ainda dentre esses cinco, em outro caso, um dos doutorandos relatou que, na maioria das vezes, não havia a presença do orientador responsável pelo estágio em ensino durante as aulas que ministrou, salvo quando coincidiu de o orientador de estágio ser o orientador de pesquisa:

¹⁷ A disciplina de fisiologia vegetal (BVE 270) é uma disciplina de massa que é ministrada por vários professores da área, então ela é dividida em blocos e cada bloco é ministrado por um professor. Daí a oportunidade dos estagiários em ensino acompanharem mais de um professor.

Sim, algumas vezes o professor fica presente, isso depende do professor. O professor I que é o meu orientador ele sempre estava presente, os outros professores nenhum estava presente. Já ministrei aula pro 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, esse participante deixou a entender que ela 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 (Felipe).

Com base nessas experiências relatadas pelos pós-graduandos, é perceptível a necessidade de o professor que acompanha o estágio oferecer assessoramento e trabalhar o que for necessário na formação do aprendiz, mas também que essa contribuição não seja negativa, de forma a interromper o aluno e dificultar sua prática, e também que não vá para o outro extremo, não participando e ajudando nas atividades de formação para os estagiários ou até mesmo se ausentando. Uma característica do estágio, em especial da 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, ainda que não seja o ideal, pois os técnicos podem dar apoio nos assuntos do 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 do desenvolvimento do estágio da pós-graduação por parte do professor responsável e acreditam que essa prática descaracteriza o estágio em ensino 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 em ensino são todos doutorandos, essa situação pode tanto ser percebida como positiva, ao auxiliar na autonomia do estagiário, como pode ser negativa, ao atrapalhar o desenvolvimento das aulas e do estagiário, como afetar a segurança emocional desses. No relato de um dos doutorandos, ao lembrar seu estágio em ensino 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 pra 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 em ensino e aí eu chamei ela e ela ligou o *DataShow* pra mim (Beatriz).

A respeito do planejamento das atividades elaboradas pelos estagiários, do grupo amostral, dois (15,38%) dos 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, com isso, não tiveram autonomia para modificá-las. E dois (15,38%) dos 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.

Buscando entender os contatos interpessoais durante o estágio em ensino na pós-graduação, foi perguntado aos participantes se eles tiveram encontros marcados com o coordenador e/ou professor responsável, a fim de debaterem sobre as atividades e andamento do estágio. Mas do grupo amostral, 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, com o uso da 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 em ensino na pós-graduação no mesmo momento, quatro (30,76%) dos participantes afirmaram encontrar informalmente com outros estagiários e, além disso, conversarem e refletirem sobre o estágio em ensino. 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 não havia conversas sobre o estágio em ensino. Quatro (30,76%) deles

afirmaram não ter contato com nenhum estagiário na época em que eram estagiários em ensino. A relação entre estagiários, como foi citada pelo participante Jorge, pode ser entendida como um processo formativo entre os pares, em que, apesar de todos os envolvidos ainda serem aprendizes, esses podem dar suporte, 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, ajudar na interação com os alunos. Essa prática pode ter sido empregada de forma a completar a lacuna da 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 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.

5.3. O funcionamento do estágio em ensino

Com o objetivo de compreender como o estágio funciona nos programas de pós-graduação, foi perguntado em qual nível da pós-graduação o estagiário cursou o estágio em ensino. De acordo com esse levantamento, do grupo amostral, quatro (30,76%) afirmaram terem feito apenas quando estavam no mestrado, quatro (30,76%) afirmaram terem feito apenas quando estavam no doutorado e cinco (38,46%) afirmaram terem feito tanto no mestrado quanto no doutorado. O estágio em ensino, de acordo com a regulamentação da CAPES é obrigatório para os seus bolsistas, além disso, a existência da diversidade do nível a ser realizado o estágio está relacionada com o 17º artigo do decreto 76 do programa de Demanda Social da CAPES, em que em um de seus incisos informa que o estágio poderá ocorrer tanto no mestrado, quanto no doutorado, porém não há uma definição quanto ao melhor nível para a realização deste, ficando a cargo de cada programa e de cada estagiário tomar essa decisão.

Sobre a frequência de estágios em ensino realizados, três (23,07%) dos entrevistados afirmaram terem realizado apenas um estágio por ainda estarem no mestrado, seis (46,15%) afirmaram terem feito dois estágios, um (7,7%) afirmou ter feito três estágios e três (23,07%) afirmaram terem feito quatro estágios. A esse respeito, está estabelecido no 17º artigo do decreto da Demanda Social da CAPES que o estágio de docência terá duração mínima de um

semestre para o mestrado e dois semestres para o doutorado. Com isso, não há uma definição quanto ao número máximo. Por esse motivo, muitos estagiários, como os entrevistados, por conta própria acabam fazendo mais que o número mínimo, como é o caso dos que fizeram o estágio quatro vezes. Um desses participantes afirmou que o estágio não foi concebido por ele como algo obrigatório, pois mesmo sendo bolsista da CAPES, explicou ter cumprido além da carga horária exigida. Em seu relato foi possível apreender indícios de que o mesmo teria feito mais estágios para ter mais contato com os conhecimentos da docência:

[...] Tinha aquela lenda né que o bolsista CAPES tinha que cumprir três créditos e não sei o quê, mas nunca me foi cobrado isso que eu deveria fazer, eu fiz porque eu quis.[...] E é isso, e muito do que eu aprendi, do que eu tenho de conhecimento pra dar aula, a parte de didática foi assim, buscando disciplina, conversando com colegas, me enfiando em curso de extensão pra dar aula, me enfiando na situação de professor né (Paulo).

Sobre o local em que esses estágios foram realizados, todos os integrantes do grupo amostral afirmaram terem feito em disciplinas de cursos de graduação, sendo a maioria ministrada pelos seus orientadores de pesquisa. De acordo com o inciso IX do 17º artigo da portaria de nº76 do programa social da CAPES, quando o programa de pós-graduação não ocorrer em instituição onde não haja graduação, essa prática poderá ocorrer em escolas da rede pública, entretanto não foi o caso na instituição investigada. Foram citadas as seguintes disciplinas como locais de realização de estágio em ensino da pós-graduação: BIO 240 (Genética), EST 105 (Iniciação a estatística), BVE 230 (Organografia e sistemática das espermatófitas), BVE 240 (Ecologia vegetal), BIO 220 (Histologia e embriologia), BIO 221 (Histologia básica), BVE 270 (Fisiologia vegetal), ENF 389 (Manejo de fauna silvestre), BAN 315 (Ictiologia), BAN 217 (Anatomia comparada de vertebrados), BIO 340 (Evolução orgânica), BVE 210 (Anatomia das espermatófitas), BAN 281 (História natural da terra e paleontologia), BAN 301 (Biologia da conservação de animais), BIO 111 (Biologia celular), BVE 310 (Diversidade estrutural em plantas), BVE 212 (Anatomia e biologia das plantas vasculares) e BAN 202 (Zoologia dos vertebrados I).

A respeito da carga horária total de estágios realizados, dos 13 pós-graduandos, foram levantadas as seguintes carga horárias: 30h (7,7%), 45h (7,7%), 60h (23,07), 90h (30,77), 150h (7,7%), 165h (7,7%), 180h (7,7%), 270h (7,7%). De acordo com o 17º artigo da Demanda Social da CAPES, a carga horária mínima do estágio de docência é de 4 horas semanais, mas como essa definição não dispõe sobre a carga horária máxima, o estagiário fica vulnerável ao programa, podendo fazer muito mais que o mínimo exigido, o que poderá atrapalhar em suas outras atividades da pós-graduação, como foi relatado por um dos

entrevistados, que optou por não fazer mais que os estágios obrigatórios:

[...] Eu fiz os dois obrigatórios, na verdade eu fiz os dois obrigatórios em 2016/1 e 2017/2 eu fiz a disciplina do professor F que me tomou muito tempo [riso], ainda bem que eu fiz só ela né, mas tava muito cansado final do ano, eu dei meio que uma descansada, aí 2018 eu comecei a desenvolver ideia da tese, escrevi projeto, apresentei seminário, fiz essas duas ideias e acabei tudo no final do ano (Rodrigo).

Ademais, essa não definição da carga horária máxima pela CAPES pode possibilitar o abuso por parte de alguns professores responsáveis pelo estágio, que podem utilizar essa brecha para impor aos estagiários um maior tempo de aulas ministradas, ou até uma possível substituição integral de suas aulas. Entretanto, essa situação não foi constatada por essa investigação.

Na tabela a seguir está a relação de carga horária total de aulas ministradas em todos os estágios realizados pelos participantes até o momento da entrevista:

Tabela 6. Relação da carga horária total de aulas ministradas pelos participantes

Participantes	Carga horária de aulas ministradas								
	3h	4h	5h	8h	10h	15h	18h30min	24h	Não sabe
Rodrigo						X			
Beatriz		X							
Paulo							X		
Jorge								X	
Maria	X								
Luana				X					
Felipe								X	
Luiza				X					
Talita	X								
Alice			X						
Carolina		X							
Murilo					X				
Miguel									X

Fonte: Entrevistas com 13 pós-graduandos de Programas de Pós-graduação ligados as Ciências Biológicas da Universidade Federal de Viçosa no período de junho a julho de 2019 (Autoria própria).

Com os dados da tabela é possível observar a diversidade de horas despendidas para as atividades de prática docente e a discrepância que há em relação a alguns dados se comparados entre os participantes, como é o caso da diferença entre Maria e Jorge, por exemplo. Nesse caso, vale ressaltar que Maria fez apenas um estágio em ensino e se encontra no mestrado e que Jorge já realizou o total de dois estágios e se encontra no doutorado. Além do número de estágios feitos até o momento, outro fator que define as horas de prática docente no estágio em ensino realizado pelos pós-graduandos é a quantidade de horas que o orientador do estágio em ensino disponibilizará para seus estagiários praticarem a docência.

Tabela 7. Relação das atividades realizadas no estágio em ensino pelos participantes

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

Fonte: Entrevistas com 13 pós-graduandos de Programas de Pós-graduação ligados as Ciências Biológicas da Universidade Federal de Viçosa no período de Junho a Julho de 2019 (Autoria própria).

Dentre as atividades desenvolvidas no decorrer do estágio em ensino, percebe-se uma variedade e uma não-padronização das atividades, mesmo quando observado entre pós-graduandos do nível de mestrado e do mesmo programa, como é o caso de Murilo e Maria. Se os compararmos, perceberemos que Murilo fez duas atividades a mais que Maria, que foi a elaboração de prova e a preparação do material a ser utilizado em aula. Sobre esses dois participantes, além de terem essas diferenças em relação às atividades, eles foram orientados por diferentes professores e em disciplinas distintas, o que mais uma vez indica que cada orientador de estágio planeja as atividades para seus estagiários de forma diferente e de acordo com o que julgam necessário, não havendo padronização. A seleção de atividades também pode estar relacionada à demanda e à forma de 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 se padronizar essas atividades a serem realizadas no contexto do estágio, em alguns casos, poderão haver estagiários executando apenas uma das diversas atividades que poderiam ser propostas e vividas na pós-graduação, ficando esse com menor quantidade de experiências em torno da diversidade de atividades apresentadas nessa investigação.

Ainda a respeito das atividades desenvolvidas enquanto estagiários de ensino, muitos dos entrevistados disseram que assistem às aulas da graduação como alunos e criticam o fato de ficarem apenas nessa atividade 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 pra 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).

Em relação à elaboração de relatório no período de estágio, onze (84,61%) dos entrevistados afirmaram não terem produzido relatório em nenhum momento do estágio em ensino, pois não os foi solicitado. Entretanto, dois (15,38%) dos participantes disseram ter elaborado relatório, um porque o professor responsável solicitou e o outro fez um relatório do planejamento das atividades do estágio. Diferente do que a maioria dos dados aqui apresenta, a experiência relatada nos estudos de Vieira e Maciel (2010), apresenta uma obrigatoriedade na elaboração de um plano de trabalho que deva ser enviado ao orientador e posteriormente ao colegiado do programa e, ao final, um relatório de experiência é produzido e avaliado pelo

orientador a fim de, com base nesse, atribuir nota ou conceito ao estudante.

5.4. Recursos didáticos

Os recursos didáticos consistem em todos os materiais que podem ser utilizados pelos professores como apoio ao processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos a serem mobilizados em sala de aula e que podem ser caracterizados como tal: o quadro de giz, *Data Show*, jogos, dentre outros. O uso desses recursos deve ocorrer em consonância com os objetivos propostos pelo docente na etapa de planejamento. É importante que o docente compreenda que os recursos didáticos não têm a função de preencher lacunas, e, muito menos, suprir a falta de planejamento das aulas. Além disso, os recursos por si só não cumprem objetivos formativos (SOUZA, 2007).

Nesse contexto, buscou-se conhecer os recursos mais usados pelos estagiários em ensino entrevistados. Os resultados estão apresentados na tabela da página a seguir:

Tabela 8. Relação dos recursos didáticos utilizados pelos estagiários em ensino

Recursos	Entrevistados												Total	
	Rodrigo	Beatriz	Paulo	Jorge	Maria	Luana	Felipe	Luiza	Talita	Alice	Carolina	Murilo		Miguel
Quadro	X		X	X	X	X	X		X	X		X	X	77%
TV			X											7,7%
Apostila	X		X				X			X		X	X	46,15%
Data show		X	X		X	X		X	X	X			X	61,53%
Artigo científico			X											7,7%
Livro	X													7,7%
Material biológico		X		X	X		X	X	X		X	X		61,53%
Material de laboratório		X	X	X			X	X		X	X	X	X	69,23%
Software						X								7,7%
Computador						X				X				15,38%
Modelos didáticos								X						7,7%
Total	3	3	6	3	3	4	4	4	3	5	2	4	4	-

Fonte: Entrevistas com 13 pós-graduandos de Programas de Pós-graduação ligados as Ciências Biológicas da Universidade Federal de Viçosa no período de Junho a Julho de 2019 (Autoria própria).

Na apresentação dos dados acima, foi considerado quadro, tanto o quadro de giz, quanto o quadro branco, além disso, os materiais citados, pertencentes à categoria de “material biológico”, consistem em: plantas e animais fixados, animais empalhados e fósseis. Os materiais de laboratório citados foram: vidraria, banho-maria, luva, pinça, centrífuga, espectrofotômetro, lâminas, microscópio, lupa e feixe de luz. E foram considerados modelos didáticos as maquetes e o “anatóbloco” citados pela participante Luiza: “[...] que é, é uma montagem, foi uma ideia de um professor da USP que o professor N que adaptou pra anatomia, e é bem bacana, que você estuda anatomia vegetal de vários, tridimensional [...] monta o bloquinho [...]”.

Através da tabela apresentada, é possível perceber a ausência de uma padronização em relação aos recursos utilizados, esse fato pode estar associado a algumas variáveis como: o objetivo de cada disciplina a ser acompanhada, o perfil dos alunos pelos quais esses recursos serão utilizados, o conhecimento pedagógico dos estagiários em ensino, e, além disso, dependerá da dinâmica já utilizada pelos docentes responsáveis pelas disciplinas. Foi possível observar também uma frequência elevada na utilização do quadro (77%), dos materiais biológicos (61,53%), dos materiais de laboratório (69,23%), e do *Data Show* (61,53%). A alta frequência do uso dos materiais de laboratório e biológicos pode estar associado ao fato do estágio desses pós-graduandos ocorrer em disciplinas práticas do campo das Ciências Biológicas que envolvem diversos experimentos, como o caso do entrevistado Jorge: “[...] lá a gente trabalha só na prática. Não sei se em outros casos, outro estágio, outro departamento, às vezes, eles acompanham a teórica. Lá a gente acompanha a prática”.

O quadro aparece em muitos relatos como o local para desenhar esquemas e para organizar a linha de pensamento da aula expositiva, como é possível notar a partir das observações realizadas pelos estagiários entrevistados abaixo:

[...] um desenho de um corte da semente, né, longitudinal da semente, aí é fácil, você desenha o endosperma, desenha o embrião e termina por desenha o tegumento em volta né. Aí você explicava ali né qual que era o tecido, um o tecido é haploide, o outro é $2n$, um é tecido materno, mas aí eu mostrava o que era tecido materno, o que não era, entendeu? Bem didático mesmo e era algo bem simples de explicar no quadro, não era algo assim né, difícil né igual de estatística um sorteio aleatório, você tem bola branca, azul e verde né e aí você desenha no quadro, explica direitinho [...] (Rodrigo).

[...] dava uma revisão teórica no quadro branco. É uma disciplina que a gente abusa muito do desenho, então, tem várias canetas de várias cores, desenha bastante no quadro, porque o aluno depois vai ter que identificar na lâmina algo parecido com o que a gente desenhou e mostrou em foto no slide. Então a gente usa o quadro branco primeiro pra fazer a revisão teórica, fazer esquema escrevendo e descrevendo os conceitos [...] (Paulo).

Eu tentei usar um pouco de tudo né, a gente aprendeu na disciplina do estágio em

ensino na graduação que é bom a gente utilizar vários recursos didáticos né, então eu escrevia na lousa [quadro], eu fazia esquemas igual eu fiz aqui pra falar com você, eu gosto de esquemas, pra colocar os pontos chaves, pra discutir os pontos chave com os meninos, ficava pra organizar e servia pra meninos depois estudarem, porque depois muitas vezes os meninos tiravam foto do quadro pra depois acompanhar os estudos pra prova (Miguel).

O uso de diferentes recursos didáticos pode auxiliar na construção do repertório didático dos estagiários, pois estes, em suas práticas docentes, poderão ter contato com diversos contextos ao longo de suas profissões. Além disso, variar os recursos auxilia na motivação dos alunos ao se envolverem com os conhecimentos trabalhados, além de atender às diferenças individuais dos alunos de uma turma, afinal, alguns aprendem mais ouvindo, outros aprendem dialogando e outros aprendem mais trabalhando individualmente (MASETTO, 2012).

Um dos participantes demonstrou preocupação com o uso dos recursos associado ao contexto institucional, no qual ocorrerá sua prática docente, preocupação essa decorrente de sua experiência pretérita na instituição onde ocorreu sua graduação:

[...] quando eu comparo com a graduação que eu tive né, nossa, é muito rica, essa parte de prática, que eu com certeza vou levar pra onde eu né, pro campus que eu for, que eu pretendo ir, eu acho que é muito legal, são práticas que requer uma estrutura que não é, embora a UFV seja uma universidade de bastante recursos quando se compara a situação do Brasil né, são práticas que não requer uma estrutura assim inimaginável né, que você não vai encontrar no Brasil, é claro que tem casos que são bem difíceis no país [...] [...]um material vegetal que você consegue pegar com facilidade, as estruturas que montam a lâmpada, por exemplo, assim, você vê que foi feito manualmente né, não foi um equipamento que foi comprado. É uma tabuinha de madeira, que tem um soquete ligado a um fio, que tem ligado uma lâmpada, então é muito legal assim, eu tirei várias fotos (Jorge).

Através desse relato, fica evidente a necessidade de enfatizar e trabalhar com os estagiários os diversos recursos que estes poderão utilizar. Afinal, nem todo lugar em que ocorrerá sua vivência docente será provido de opções diversas em termos de materiais e infraestrutura adequada para o desenvolvimento de algumas atividades e de forma que este consiga trazer para suas aulas o interesse e a participação dos alunos para que os objetivos formacionais desse processo sejam alcançados de forma qualitativa.

5.5. Estratégias didáticas

As “estratégias” didáticas ou “metodologias” podem ser entendidas como o conjunto de todos os meios e recursos que o professor utiliza para favorecer a aprendizagem e para garantir que o objetivo da aula seja alcançado pelos alunos. Esses incluem toda a organização da sala de aula, como a posição das carteiras; a forma de explorar o ambiente da sala de aula e o material a ser utilizado. Ademais, as estratégias deverão ser definidas no plano de aula e

escolhidas de acordo com o objetivo da aula a ser ministrada (MASETTO, 1994).

De acordo com os relatos dos participantes, foi possível identificar três estratégias metodológicas: aulas expositivas, aulas expositivas dialogadas e aulas demonstrativas. Segue a tabela com as estratégias utilizadas por cada estagiário:

Tabela 9. Relação das estratégias utilizadas nas aulas ministradas pelos estagiários

Entrevistados	Estratégias		
	Aula expositiva	Aula expositiva dialogada	Aula expositiva e demonstrativa
Rodrigo		X	
Beatriz			X
Paulo			X
Jorge			X
Maria			X
Luana	X		
Felipe			X
Luiza			X
Talita			X
Alice			X
Carolina			X
Murilo			X
Miguel			X
Total	7,7%	7,7%	84,6%

Fonte: Entrevistas com 13 pós-graduandos de Programas de Pós-graduação ligados as Ciências Biológicas da Universidade Federal de Viçosa no período de Junho a Julho de 2019 (Autoria própria).

De acordo com a tabela, é possível perceber a alta frequência das aulas expositivas e demonstrativas (84,61%): “[...] na prática a gente tem um momento de exposição teórica, tem um momento que tem que fazer uma revisão da teoria daquele assunto e depois parte para a parte prática [...]”. (Paulo)

[...] foi uma aula expositiva com o uso de Data show, com uma apresentação no PowerPoint e foi curtinha e pra identificação dos foraminíferos principalmente, eu fiz um desenho no quadro, um esquema em que eles podiam seguir o esqueminha para identificar e material mesmo, fósseis na bancada que olhava junto com eles, mostrava e tal (Talita).

Isso se explica pelo fato de as aulas acompanhadas e ministradas pela maioria dos participantes serem as aulas práticas. E, como é possível perceber nas falas dos entrevistados, as aulas práticas são divididas em vários momentos, inicia-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, com isso percebe-se uma relação desse fato com a estratégia utilizada por ela, que foi 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, usam praticamente as aulas teóricas expositivas e práticas, e nessas busca demonstrar o que foi afirmado na aula teórica ou exige 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 na 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 nas falas de Felipe e de Paulo, respectivamente: “É, 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 [...]”. “Não, essas disciplinas, a disciplina prática já tem uma metodologia que é seguida há muitos anos e os professores, é pedem pra ser mantida”.

Um dos estagiários no contexto das disciplinas de massa, enfatizou a necessidade de as práticas e a abordagem do conteúdo ser a mesma 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 tem que ser vistas pra ser igual pra 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.101) 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).

5.6. Os conhecimentos mobilizados na formação do docente para atuar na educação superior

Indagar os pós-graduandos sobre quais saberes estes consideram importantes para a formação do docente da educação superior é importante para compreender a “lente” utilizadas por esses sujeitos a fim de compreender e vivenciar suas experiências formativas, e a qual foi usada para avaliar e relembrar o estágio em ensino vivido.

Com isso, foi perguntado aos participantes quais os saberes que estes, em suas concepções, acreditam que devam ser mobilizados para formar o professor da educação superior. De acordo com os retornos, sete tipos de conhecimentos foram relatados: 1) Conhecimento específico; 2) Conhecimento pedagógico; 3) Conhecimentos de outras áreas específicas (interdisciplinares); 4) Conhecimentos envolvendo as TIC's¹⁸; 5) Conhecimento em torno da inteligência emocional; 6) Conhecimentos em torno da ética de trabalho; 7) Conhecimentos em torno da prática docente.

Os conhecimentos específicos são aqui compreendidos como o conjunto de conteúdos teóricos de uma área específica sobre os quais as disciplinas são formuladas e organizadas. Esse conhecimento foi citado nove vezes (69,23%) pelos entrevistados, como nas falas de Paulo e Felipe, respectivamente: “[...] Muito do conhecimento que ele vai lecionar, então ele tem que ter contato, o aluno da pós-graduação que vai virar o professor da educação superior tem que ter contato com as disciplinas que ele vai ensinar [...]”. “Conhecimento do conteúdo [...]”.

Os conhecimentos específicos de outras áreas que podem ser utilizados juntamente com o conhecimento específico das disciplinas, ou seja, uma visão interdisciplinar foi citado uma vez (7,7%) pelo entrevistado Rodrigo: “[...] na minha área de X ne, eu tenho formação em X, pós-graduação e tudo, mas eu não tive formação em Y, saber a linguagem de Y. Eu tive que ser autodidata, eu tive que aprender sozinho [...]”.

Nesse caso específico, percebe-se a necessidade que esse entrevistado teve em lidar com outras áreas de conhecimento também durante sua formação científica para trabalhar com seu campo específico de conhecimento.

As TIC's foram citadas uma vez como conhecimentos importantes para a formação do docente universitário (7,7%) pela entrevistada Luana: “[...] Eu fiz alguns cursos adicionais de, cursos de tecnologia de informação, eu fiz cursos da área pedagógica, mas tudo curso online, tentando também pegar isso, porque lugar A está muito e aqui também o uso de

¹⁸ TIC's (Tecnologias da Informação e Comunicação), que compreende o conjunto de recursos tecnológicos que podem ser utilizados no ensino.

tecnologia”.

A inteligência emocional, que diz respeito à forma de conhecer e lidar com as emoções e sentimentos que envolvem o âmbito pessoal e profissional, foi um conhecimento citado uma vez (7,7%) pela entrevistada Luiza: “Eu acho que antes de, até mais importante dele saber a matéria que ele vai passar, eu acho que ele tem que ter muita inteligência emocional para lidar com cada um [...]”.

Outro conhecimento também citado uma vez foi a ética de trabalho, que diz respeito a comportamentos associados à conduta ética do indivíduo na vida em sociedade (7,7%):

[...] outra coisa também né, eu sou professora então hoje eu tô muito estressada, porque aí aconteceu alguma coisa muito horrível e eu chego na aula e desconto tudo nos meus alunos, já vi isso acontecer muito, não é culpa deles, então se você é professor numa sala de aula, se assuma né como professor em sala de aula e deixe os seus problemas na porta, pelo menos enquanto você tá na aula [...] (Luiza).

Os conhecimentos pedagógicos, que compreendem o conhecimento sobre os processos de aprendizagem e sobre a prática profissional, foram citados por todos os participantes (100%). A entrevistada Talita chama atenção para a ausência de aulas sobre docência: “[...] o que faltaria em mim se eu fosse dar aula amanhã pra educação superior e teoria mesmo, eu não tive aulas de docência. Então, eu acho que eu não teria os métodos necessários para isso [...]”. Já o entrevistado Paulo afirma a necessidade de mobilizar esse conhecimento em questão na pós-graduação: “Quando não licenciado tem que haver alguma disciplina que traga esse tipo de conhecimento pra ele como é a disciplina aqui a de Metodologia da educação superior, é muito foi por isso que eu vim fazer ela [...]”. Além disso, sobre os conhecimentos pedagógicos, Carolina relaciona a modalidade cursada com a deficiência em conhecimentos desse tipo: “[...] acho que a desenvoltura é importante. Isso talvez por ter feito bacharelado tenho uma deficiência. Seminário é diferente de aula, isso é claro [...]”.

No histórico da formação de professores, percebe-se uma desarticulação entre os conhecimentos específicos, a experiência e os saberes pedagógicos e didáticos (PIMENTA, 1996). Entretanto, o saber profissional, que direciona a docência, está contido em uma multiplicidade do trabalho desses profissionais, e disso, necessita-se mobilizar diferentes teorias, metodologias e habilidades, ou seja, o saber profissional não é constituído por um saber específico, mas por vários saberes de diferentes origens (CUNHA, 2007). Além disso, são muitos os saberes mobilizados no trabalho docente, pois são muitas as suas atividades e responsabilidades em torno de seus trabalhos, que envolvem toda a gestão da sala de aula, que vai desde a transmissão de conteúdos até a relação com e entre os alunos (CUNHA, 2007).

Com isso, todos os saberes citados encontram-se envolvidos nessa lida docente e devem ser mais bem discutidos durante a formação do estagiário em ensino.

Nos estudos feitos por Cunha (2006) foram ouvidos professores universitários de cursos de graduação das áreas relacionadas às profissões liberais e licenciaturas, através do uso de entrevista. Os professores foram incentivados a falar sobre suas trajetórias e experiências acadêmicas, e nesse processo se mostram reconhecedores da necessidade de variados saberes para o exercício da docência, entretanto reforçam o território do conhecimento específico como o principal ponto de sua regência docente. Em contraponto com a visão desses docentes, na pesquisa aqui apresentada, percebe-se, por meio dos relatos dos pós-graduandos, uma preocupação maior em torno dos conhecimentos pedagógicos que foram os mais citados (100%) e enfatizados como necessários para a prática docente, o que pode ser resultado de um sistema de formação conteudista que privilegia os conhecimentos específicos, não trabalhando os demais saberes da docência.

Um cuidado que deve-se ter é a associação da prática como único saber a ser desenvolvido e elucidado na formação docente, pois como afirma Almeida (2012) o “saber fazer” tem sido sinônimo de “saber ensinar” e tal equívoco, atrelado à supervalorização da pesquisa na educação superior, são responsáveis pelo afastamento radical da formação e atuação dos conhecimentos pedagógicos. Além disso, esse equívoco citado anteriormente é entendido também como um “dom inato”, sendo que o seu aprimoramento se efetiva única e exclusivamente por meio da prática docente, tornando desnecessário investir, por exemplo, em uma formação continuada (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). Tal situação pode repercutir em uma não definição dos saberes que deverão ser mobilizados e a não organização e estruturação dessa formação.

Tendo em vista os relatos dos pós-graduandos, o entendimento do que venha a ser conhecimento pedagógico compreende: a desenvoltura docente em sala de aula, didática, métodos de ensino, saber falar com os alunos, contextualizar os conteúdos específicos, dinâmica de dar aula, auxiliar na formação crítica, lidar com os contextos diversos dos alunos (gênero, raça, etnia, deficiências físicas e psicológicas), linguagem acessível, adaptação do conteúdo para os diferentes níveis de alunos. Nesse sentido, o entendimento sobre conhecimento pedagógico expresso pelos estagiários de ensino corroboram com Cunha (2006) ao postulá-lo como 1) saberes relacionados com o conteúdo da disciplina de ensino; 2) saberes relacionados com a prática pedagógica, que vai desde a transmissão do conhecimento até a possibilidade de motivar os alunos e entender o processo pelo qual estes aprendem; 3) saberes relacionados a uma postura ética, que torna o professor um educador, cabe nesse item o saber

ouvir, respeitar os alunos, conviver e trabalhar com as diversidades, etc.; 4) saberes próprios das posturas e atividades investigativas, nesse tópico inclui a capacidade de formar um aluno crítico e criativo, envolve também a capacidade de autocrítica e as atitudes de paciência, humildade e dedicação. Esse ocorrido demonstra que esses saberes são relevantes e que devem ser considerados na formação do docente universitário.

É marcante o fato de todos os participantes afirmarem a necessidade em desenvolver os conhecimentos pedagógicos, principalmente num contexto em que é possível notar o não investimento dos programas de pós-graduação em disciplinas desse tipo:

[...] o meu programa inclusive isso é algo bem complicado, porque igual eu tentei fazer uma disciplina aqui da educação [...] [...] O coordenador não deixou, o orientador não deixou e falou no final “você tem que aprender é K, você não tem que aprender a dar aula, tem que aprender é K”, então não deixaram eu fazer a disciplina (Felipe).

[...] a disciplina aqui a metodologia da educação superior, é muito foi por isso que eu vim fazer ela. Ela deveria ser estimulada a ser feita né, tem orientador que desestimula ela ser feita, que acha que ela não deve ser feita eu já ouvi conversas assim [...] [...] porque como o aluno tem que cumprir uma quantidade x de créditos, acha que ele deveria cumprir todos aqueles créditos em disciplinas do programa dele, já aconteceu de eu recomendar essa disciplina pra colegas e o colega falou “ah não , meu orientador falou que essa disciplina não tem que ser feita agora não”, porque ele tem que cumprir 24 créditos de disciplinas específicas em C em D e não é necessário (Paulo).

Ou seja, os pós-graduandos demandam esse saber e nas suas perspectivas apontam que os próprios programas, nas pessoas dos coordenadores e professores, não tem se responsabilizado a oferecer oportunidades de desenvolvimento dos mesmos, quando não trabalham com os conteúdos pedagógicos específicos, como os que envolvem a didática e os métodos que foram tão evidenciados pelos participantes.

5.7. O estágio e a preparação para a docência

O estágio em ensino na pós-graduação é um dos espaços que oportuniza aos estagiários o contato com a docência, suas práticas e desafios. De acordo com a LDB de 96, a pós-graduação é o local de preparo do docente universitário. Objetivando conhecer se o estágio contribui para essa preparação, foi perguntado aos pós-graduandos se os assuntos abordados e as práticas de estágio os prepararam para a docência da educação superior. De acordo com as respostas, dos treze participantes, seis (46,15%) citaram que sim. Os retornos positivos foram relacionados ao planejamento das aulas, à relação com os alunos, à transmissão de conteúdos, à oportunidade de vivenciar a docência e às experiências com recursos variados:

Ah sim, de certa forma sim me ajudou, ajudou sim, em questão de planejamento, de saber abordar o aluno, a passar o conteúdo, a mudar a forma de raciocínio [estala o dedo] num instante rápido assim né, porque você não pode perder muito tempo em aula né, você tem que pensar logo ali e explicar de uma maneira diferente pra ver se o aluno capta né. Mesmo assim se o aluno não capta, você fala diversas vezes, você fala assim “então depois eu sento com você com calma”, entendeu? Então você tem essas, essa, esse manejo da turma é eu acho que foi adequado por isso, entendeu? E de sentir a pressão né, você sente primeiro aquela pressão, você vê na prática como que é, você não fica tanto na teoria né (Rodrigo).

[...] porque é uma disciplina bem completa, digamos assim, você tem a experiência tanto da lousa, quanto do slide, quanto do microscópio, da lâmina que faz na hora, eu acho que se for mais completo com o que poderia ter sido, quando eu comparo, por exemplo, quando eu comparo com o meu mestrado que foi só uma aula teórica que nem prova tinha, digamos assim. O do doutorado foi bem mais rico do que o do mestrado (Alice).

Ainda nesses retornos positivos em relação à preparação realizada no estágio em ensino da pós-graduação, há aqueles participantes que aproveitam o estágio para observar a prática e metodologia dos professores responsáveis:

[...] porque ele é um excelente professor, então assim, assistindo a aula dele eu consegui pegar várias coisas, sabe, que eu por mais que eu já tinha experiência com aula, vários pontos assim que eu falava “veio olha só que legal e tal”. Por ele ser um bom professor [...] (Maria).

Tal processo, quando decorre de forma reflexiva e conjunta entre estagiário e docente responsável pelo estágio, pode auxiliar na construção de uma formação de qualidade. Todavia, esse estudante poderá, no futuro ou até mesmo durante o estágio, aplicar a “reprodução cultural”, termo usado por Cunha (2006), que significa dizer que o estagiário desenvolve as atividades docentes baseando-se nas experiências vivenciadas com os professores enquanto aluno, ou até mesmo enquanto estagiário em ensino. A ocorrência da “reprodução cultural” é fato que preocupa, pois aprender baseando-se nas experiências e sem a reflexão da ação e sem a teoria da área pedagógica, podem levar esses professores a uma condição de suscetibilidade a modelos pedagógicos pensados e usados para um determinado contexto, o que nem sempre será adequado em outras situações (CUNHA, 2006).

Ainda a respeito do estágio como espaço de formação para o magistério superior, do total entrevistado, quatro (30,76%) disseram que não ocorreu preparo suficiente para a docência e relacionam isso às poucas atividades elaboradas e ao baixo número de aulas ministradas:

Só o estágio em ensino não, eu fiz quatro estágios em ensino, eu sou preparada pra dar aula? Não, não tô preparada. Posso dar aula, consigo dar aula? Consigo, mas eu acho que nem se eu tivesse feito oito, pensando agora, pode até ser incoerente com o que você vai ouvir lá atrás, mas pensando agora eu acho que realmente é bom você ter a parte teórica, mas é na prática que você aprende a dar aula, sabe? É bom você ter orientação também, e também o exemplo né, você vê como o professor dá a aula (Beatriz).

Uma parcela dos estagiários, representados por três (23,07%) dos entrevistados, não souberam dizer se os estágios os prepararam para a docência, como afirmam Jorge e Luiza, respectivamente: “Se eu estou totalmente preparado eu não sei né, isso só o tempo vai dizer, mas com certeza a disciplina foi uma excelente experiência para mim, eu gostei muito [...]”. “Eu acho que dá um “*spoiler*”, mas preparar mesmo eu acho que eu deveria ter dado bem mais aulas, eu acho que eu deveria ter no mínimo assumido uma turma de duas horas, duas aulas por semana [...]”.

Através desses depoimentos, percebe-se a prevalência da premissa na vivência prática de que, quanto mais aulas ministradas, mais preparado estará para encarar a prática docente. O que nem sempre será uma máxima, pois sem a reflexão da e na ação, sem troca de experiências com outros docentes e sem um retorno dos alunos, receptores diretos influenciados pela prática, ela será apenas um conjunto de métodos e conteúdos não significados e não contextualizados. Até porque, o “aprender a aprender” vai além das técnicas de como fazer, ele é a capacidade que o aprendiz possui de refletir sobre sua própria experiência de aprendizado da docência, de identificar suas potencialidades e suas limitações (MASETTO, 2003).

5.8. Assuntos e práticas inéditas no estágio em ensino

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 estes vivenciaram assuntos, práticas inéditas nas suas experiências no decorrer do estágio de ensino. Dos treze entrevistados, quatro (30,76%) afirmaram não ter vivenciado aspectos inéditos:

Não, não, tudo muito tradicional, quadro, inclusive os professores da biologia eles tem uma resistência muito grande pra metodologia ativa, práticas inovadoras, coisas do tipo, não aderem, não gostam, tem opiniões, alguns né, não são todos, alguns tem 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).

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 [riso] [...] (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 pra 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).

Contudo, do grupo amostral, nove (69,23%) afirmaram terem vivenciado aspectos inéditos em torno: da vivência em sala de aula como docente, dos materiais pedagógicos utilizados e recursos, práticas de laboratório que não conheciam, a diversidade de contextos dos alunos e a relação com os alunos:

Então, pra mim foi tudo inédito na verdade, como eu te falei, a disciplina de B foi super mal dada, então é, por exemplo, esse estilo da UFV 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).

Desses nove (69,23%) participantes que citaram terem tido aspectos inéditos na vivência do estágio, seis são bacharéis, o que demonstra a ausência de contato prévio com os conhecimentos pedagógicos, tornando esses mais envolvidos com o ineditismo das atividades do estágio em ensino. 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 formação para a pesquisa e não para a docência, algo que torna esses indivíduos, na maioria das vezes, carentes em formação pedagógica. Dos licenciados desse grupo de nove, Jorge (11,1%) cita a incompletude formacional na graduação: “Tive, assim prática mesmo, como dar uma aula, não, vou te 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 do pós-graduando ter feito licenciatura não é condição *sine qua non* para que este tenha tido uma vivência prática na docência. Este fato pode reforçar a necessidade de todos os pós-graduandos, independente da modalidade cursada na graduação, terem a oportunidade de vivenciarem 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 tem lá pra 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 (2005-2006) no contexto do estágio supervisionado, ao tratarem da perspectiva prática da aprendizagem da docência, a destacam como uma instrumentalização técnica, que ocorre através, por exemplo, do contato com atividades de “micro-ensino”, “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 oportunizam o treinamento em situações experimentais, como o caso do uso de variados materiais didáticos e recursos.

5.9. Aspectos ausentes no estágio

Como vem sendo apontado pela presente investigação, bem como o que se apresenta nas realidades dos programas de pós-graduação, o estágio de ensino não segue uma estrutura padronizada, o que, por sua vez, leva a uma diversidade de atividades e formas de organização que variam de acordo com o programa de pós-graduação e com o docente que coordena e orienta os estagiários nas disciplinas. Nesse sentido, buscou-se conhecer a existência de algum tema, atividade ou aspecto que não foi trabalhado e dos quais os estagiários sentiram falta no decorrer dos seus estágios. De acordo com as respostas, dos treze entrevistados, um (7,7%) não soube dizer se havia algum aspecto ausente, oito (61,53%) afirmaram haver aspectos que poderiam ser trabalhados. Desses oito entrevistados, três citaram a necessidade de aumentar a carga horária de aulas dadas pelos estagiários:

A única coisa que eu acho que deveria ter nesse, nessas disciplinas de estágio é aumentar a carga horária de dar aula, por mais que der aula, possa ser desanimador, porque na pós-graduação a gente tem preocupação com experimento, com questões pessoais, é, e dar aula também dá trabalho, porque exige um tempo pra parar, pensar, estudar sobre determinado assunto fora das disciplinas que você tem a fazer na pós-graduação. Eu acho que seria o essencial, porque pra ser bom professor é ter tempo de prática, então ali seria o essencial é dar oportunidade da pessoa lecionar mais nessa disciplina de estágio (Miguel).

Talvez dar mais aula, participar mais, dar mais aula, preparar mais aula sobre os temas, porque uma aula só também eu acho muito pouco. Então pegar uma parte maior do conteúdo, sabe? Ficar responsável, mas eu acho que foi isso, foi isso mesmo (Carolina).

Esses relatos parecem evidenciar certa relação com a frequência de prática docente, o aprendizado da docência e a formação do “bom” professor.

Outro aspecto que foi citado duas vezes nessas respostas positivas foi a necessidade de trabalhar a didática:

[...] tem vários métodos de aprendizado que envolve didática e que eu não tenho conhecimento e que eu gostaria de aplicá-los, entendeu? De entender e aplicar [...] [...] Então eu acho que precisava de alguém da área de didática, realmente que entende de didática, de aprendizado, a parte psicológica pra dar um auxílio em quem faz estágio em docência. Eu acho fundamental e isso não tem. Isso não tem em nenhuma instituição que eu tenha conhecimento (Rodrigo).

Mediante esse depoimento, surge a necessidade de discutir se a didática e os assuntos relacionados à docência devem ser uma responsabilidade apenas da área da pedagogia ou, como Cunha (2009) aponta em seu artigo, responsabilidade da pós-graduação *stricto sensu* em Educação. Além disso, deve-se considerar que nas áreas específicas de conhecimento os pesquisadores são concomitantemente professores, ou seja, podem ter domínio e saberes da docência para auxiliar os estagiários, porém como Libâneo (1998, p.21) afirma “é surpreendente que instituições e profissionais cuja atividade está permeada de ações pedagógicas desconheçam a teoria pedagógica”, pois é através do conhecimento dessa teoria, percebendo a pedagogia enquanto prática social, que se refuta a teoria simplista que identifica a pedagogia com a forma de dar aula e de usar as técnicas de ensino (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Outra evidência que deve ser levantada ao pensar essa questão é que no campo da profissão do docente universitário, há a crença de que quem *sabe fazer, sabe ensinar*, e essa sustenta a lógica do recrutamento dos docentes. Nessa lógica os saberes básicos da profissão que estão ligados à relação professor-aluno, com a preparação de avaliações do processo de ensino-aprendizagem, por exemplo, que são fundamentais para o trabalho que será desenvolvido, não são o centro das atenções (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). E tal crença distancia o pesquisador do professor, assim como o próprio campo da pós-graduação *stricto sensu* separa a pesquisa do ensino, o que pode também gerar essa ideia de delegar os assuntos a respeito da docência exclusivamente à área da pedagogia.

Ademais, sobre essa visão, Shon (2003) afirma que as escolas profissionais ainda estão associadas a uma visão tradicional em que o conhecimento é tratado como informação e aquele que possui o conhecimento se torna privilegiado. E a universidade, sob essa égide, tende a tratar a formação de forma fragmentada e “departamentalizada”, então forma-se aí um comportamento baseado na separação de esferas de influência dos relacionamentos. E dentro disso, o trabalho docente pode, muitas vezes, se caracterizar através do individualismo e da competitividade, que sugere ausência ou raridade da colaboração entre grupos.

Com isso, essa visão fragmentada da responsabilização sobre os conteúdos próprios da docência são uma reprodução do próprio campo, o que se pode entender como uma “tradição” perceber a situação dessa forma.

Foi citada por um participante a necessidade de momentos reflexivos e de compartilhamentos das experiências entre os estagiários de ensino, de forma a ser guiado por um professor responsável:

Eu acho que ele deveria ser estruturado de uma forma totalmente diferente, eu acho que ele já deveria ter um professor coordenador que reunisse com todos os estagiários semanalmente e que tivesse um momento pra compartilhamento de experiência, ou o aluno pudesse e que houvessem atividades obrigatórias ou não, semanalmente pro aluno, porque eu tive atividade no estágio em ensino em dois momentos, que foram as aulas que eu dei, o restante eu assisti aula, assisti aula eu posso assistir a qualquer momento [...] (Paulo).

Sobre a constituição de uma escola profissional coerente, Shon (2003) acredita em uma formação que tem como centro um ensino prático reflexivo entre os mundos da universidade e da prática docente. Para o autor, o currículo das escolas se baseia em uma visão de conhecimento profissional como aplicação da ciência a problemas instrumentais, onde a ela é relevante e segue um ensino prático a ser aplicado. Porém, não há espaço nesse processo para a reflexão da ação sobre a qual os novos profissionais adquirem novas compreensões a respeito das situações indeterminadas e pensam em novas estratégias de ação. As tarefas do ensino prático reflexivo estão fora do lugar no currículo das escolas profissionais. Pois, mais uma vez, a visão que essas escolas possuem de formação profissional está ligada a uma visão tradicional do conhecimento como informação privilegiada ou especializada, veem o ensino como transferência de informação e a aprendizagem como “recebimento”, “armazenagem” e “digestão” de informações.

O retorno do professor responsável pelo estágio foi citado uma vez por um dos participantes:

Eu acho que eu queria que a professora L visse a minha aula e que me desse um *feedback*, porque eu sozinha eu não consigo julgar a minha aula. Das demais atividades que eu fiz não tem muito do que dar *feedback* né, porque é aquilo, eu tava seguindo o gabarito e fazendo um trabalho manual, mas eu queria que ela me desse um *feedback* da minha aula. O quê que eu tava fazendo de certo, o quê que eu tava fazendo de errado se eu falei alguma besteira, se meu comportamento não foi adequado, porque ela tem muita experiência [estalou os dedos]. Acho que ia me acrescentar bastante ter o *feedback* dela (Luiza).

E a necessidade de ampliar as experiências no estágio podendo atuar não apenas nas turmas práticas, mas também nas turmas teóricas, foi outro ponto que surgiu:

[...] eu acho que eu gostaria de dar uma aula na disciplina teórica né, porquê a turma é menor, são mais ou menos 20, 30 alunos, no ambiente do laboratório ali, então acaba que não é uma coisa tão formal né, é uma coisa bem prática mesmo, você dá a teoria mas é mais pra entenderem a prática e a gente aproveita um pouco também para treinar né, abusar dessa parte teórica, mas eu acho que talvez encarar uma sala de aula com 80, 100, 150 alunos né, com Datashow, com tempo mais né, delimitado certinho [...] (Jorge).

Dos treze entrevistados, quatro (30,76%) acharam que o estágio foi muito bem

abordado, não havendo necessidade de trabalhar nada além do que já foi trabalhado, como afirma Luana e Talita, respectivamente: “Acho que não. Acho que foi tudo bem abordado [...]”. “Não, eu acho que pra proposta do estágio de um semestre o meu estágio foi muito bom”. Por sua vez, Alice não soube opinar, mas relatou que correu tudo muito bem: “Não sei [...] [...]É, tava tranquilo eu achei”.

5.10. Pontos positivos da experiência de estágio vivenciada pelos pós-graduandos

Buscando entender como os estagiários perceberam suas experiências no estágio, com vistas à sua formação para atuar no magistério superior, foi perguntado a eles se havia pontos positivos a serem destacados. De acordo com o retorno, do grupo amostral, 12 destacaram pontos positivos. O relacionamento entre eles e os alunos da graduação foi citado oito vezes como um desses pontos:

Isso, né, quando você bota, aí vai na prática mesmo, isso é o ponto positivo do estágio de ensino que eu vejo, envolve todos esses aspectos né, de “interrelacionamento” de sentar do lado de um específico e explicar a matéria, senta no lado do outro e especificadamente explicar a matéria entendeu, dando suporte meio que individual e ao mesmo tempo coletivo, isso é importante [...] (Rodrigo).

Pontos positivos é que durante o mestrado e o doutorado você fica muito focado nas disciplinas que você está assistindo e na sua pesquisa. E aí você fica muito fechado dentro do laboratório, fazendo experimento e aí quando você tem o estágio em ensino é um momento que você tem interação com muitas pessoas, muitas pessoas jovens, né [...] (Luana).

Ah eu acho que o contato com os alunos é muito interessante, porque a gente consegue, só com o contato com eles mesmo no informal até também, a gente consegue perceber onde estão as dúvidas, o que a gente consegue, onde que a gente pode ajudar mais, onde que a gente está pecando pra esclarecer alguma coisa e que a gente tá, colocando um pouco mais de esforço né. Eu acho que nesse sentido, conversar com o pessoal é importante (Murilo).

O estágio, através dessas percepções, surge como lugar propício para o contato com os alunos que fazem parte desse processo formativo do estagiário, e esse contato, pode ser caracterizado como ruim ou como um momento de tensão:

A dificuldade inicial né na verdade, você tá lá na frente, você dá uma engasgada lá, você perde o raciocínio, mas tem que dar aquela respirada, é mais pro psicológico mesmo no caso e no início, depois mais pro final você fica *tranquilo* [risos] (Rodrigo).

Mas também sei que assim ensinar é um processo pra o professor, as primeiras aulas de um professor são péssimas, são, não tem como. Não tem como ela ser ótima, as primeiras aulas de um professor são *péssimas*, e ele vai melhorando com o tempo (Luana).

Essas visões e experiências podem estar associadas à ausência de experiência com a docência, o que não é o caso da entrevistada Luana que já lecionou na educação superior, ou a ausência de formação inicial na licenciatura, que oportuniza a discussão de elementos teóricos

e práticos relacionados ao ensino e à aprendizagem, mesmo que voltados para um público diferente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). Então esses sujeitos ficam psicologicamente mais apreensivos, até porque, consiste em uma experiência e aprendizagem novas. E, como a entrevistada Luana afirma, é através da prática e da criação do arcabouço teórico da área pedagógica que essa relação será mais facilmente estabelecida.

Além disso, a formação pedagógica e os momentos de reflexão sobre todo o processo formativo são imprescindíveis para a formação desse futuro professor. Afinal, quando há uma formação deficitária, a relação estagiário-aluno e, futuramente, professor-aluno pode acabar se pautando em modelos jesuíticos, tradicionais, cientificamente ultrapassados e antiquados (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Dentre os retornos positivos, a experiência de dar aula foi citada oito vezes:

[...] me deu essa experiência também de dar aula, é muito bom ser chamado de professora [riso] “Ah professora”, você se sente, mesmo quando é na escola, “a professora”, é muito bom assim esse papel de professor eu gosto muito [...] (Beatriz).

Então, na pós, considerando que, na vida eu acho que nada, mas na pós é isso de tipo assim, de dar aula pra graduação, de vivenciar essa questão de docência que é uma coisa que a pós, né, se não fosse pelo estágio, que não ia fazer né (Maria).

Outro ponto que foi citado quatro vezes foi o fato de o estágio proporcionar a formação da identidade docente dos estagiários:

Sim, eu acho que o ponto positivo é o momento, na minha experiência, o momento que eu pude dar aula, de ter que planejar a aula, estar em sala de aula, como se fosse o professor da disciplina né. No dia que a gente vai dar a aula o professor deixa por sua conta, chegar mais cedo, abrir a sala, montar o DataShow, é tudo por sua conta, você que vai dar aula, o contato com o aluno, ah a experiência toda sabe? [...] (Paulo).

[...] ter essa oportunidade dos alunos terem essa confiança, eles tinha uma confiança grande de perguntar, tipo assim, eles te viam como uma figura de autoridade no sentido de conhecer né sobre o assunto de dominar aquele assunto, de autonomia, autoridade sobre o assunto [...] (Carolina).

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

Segundo Pimenta e Anastasiou (2014), para os profissionais das outras áreas, diferentes da docente, a construção de identidade ocorre ao longo da trajetória de formação, iniciada nos estudos de graduação, e é sistematizada nos momentos seguintes, através de

especializações como mestrado e doutorado, por exemplo. Nessa formação, há a definição “dos objetivos, o conceito de profissional e profissão, os conteúdos específicos, o ideal a ser construído, os objetivos sociais, a regulamentação da profissão, o código de ética, o reconhecimento social e participação em entidades de classe” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p.106). Entretanto, no que diz respeito à profissão docente universitária, não há uma formação voltada para essas questões, pois a formação desse docente é muito centrada no campo e nos conteúdos específicos. Apesar disso, segundo as autoras, deve-se ressaltar que a profissão docente tem sim características próprias que deveriam estar na formação inicial e que não estão, com isso, esses aspectos acabam sendo trabalhados na profissionalização continuada.

Ademais, a identidade docente pode ser construída tanto na perspectiva individual, que se dá através das experiências pessoais e individuais; como na dimensão coletiva, por meio do trabalho em grupo, compartilhado, formando uma identidade coletiva (LIMA, 2008). Nessa forma coletiva, pode-se destacar a importância do professor responsável pelo acompanhamento do estágio e sua relação com os estagiários, pois este também pode contribuir para essa construção de identidade.

O fato de testar os conhecimentos teóricos na prática foi citado três vezes ao longo das entrevistas:

[...] a disciplina como um todo assim foi muito benéfica pra minha formação, para a formação dos meus colegas, então nessa parte para botar o conhecimento a prova né, pra ver a se gente domina o conhecimento perante uma sala de graduação [...] (Jorge).

Sim, porque esse foi um ponto pé inicial que eles deram, uma oportunidade da gente ver como é lidar dentro da graduação com relação aos conteúdos que a gente tem que administrar, com determinados alunos que a gente vai trabalhar [...] (Miguel).

A revisão e obtenção de conhecimentos teóricos também foi fato destacado como positivo:

Ah então, os pontos positivos foram esses do de ter um contato com a disciplina que é muito boa que é a B, eu tipo assim, na pós não, porque é uma disciplina básica e quem tá na pós já tem, mas eu não tinha e me ajudou a ter esse, então como você diria, me ajudou a ter o conhecimento específico daquela disciplina [...] (Beatriz).

Esses elementos acima, testar e revisar os conhecimentos teóricos, são processos comuns à experiência em estágio, pois é por meio dele que ocorre o encontro entre a teoria e a prática. Segundo Pimenta e Lima (2005-2006), o estágio sempre foi visto como a parte prática dos cursos de formação profissional, ficando sempre em contraposição à teoria, essa situação pode ter relação com a crença de que a profissão se aprende na prática. Para as autoras, o papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos para a análise e investigação, que

permitem questionar a prática e as ações dos sujeitos, uma vez que as teorias devem ser vistas como “explicações provisórias da realidade”.

5.11. Pontos negativos da experiência de estágio vivida pelos pós-graduandos

Foi perguntado aos participantes se havia pontos negativos para serem destacados na experiência vivida por eles. Do grupo amostral, quatro afirmaram não haver pontos negativos, como afirmam Jorge e Talita, respectivamente: “[...] Acho que não Aline, é mais essas sugestões que eu falei que poderia melhorar, mas pontos negativos não”. “Não, modo geral eu gostei bastante”.

Entretanto, dos treze entrevistados, nove citaram pontos negativos. O fato de não terem dado mais aulas foi citado quatro vezes, como é possível perceber no depoimento de Luiza e Miguel, respectivamente: “É, eu acho que os pontos negativos foram esses de eu não ter dado mais aulas [...]”. “Uhm, de ponto negativo só pouca quantidade de aula que a gente deu né, não tenho nada a reclamar não [...]”.

A necessidade que os pós-graduandos relataram em dar mais aulas pode estar relacionada às poucas experiências na docência da educação superior e aos poucos espaços de formação pedagógica na pós-graduação, pois o estágio em ensino é, para muitos, a única oportunidade de praticarem a docência. Desse aspecto surge a demanda de mais oportunidades para que estes possam praticar e vivenciar a profissão.

Além do mais, a necessidade de dar mais aulas pode também estar associada à crença de que quanto mais aulas ministradas, mais preparados estarão para a docência. Essa visão pode estar ligada à prática da docência a um viés técnico, de aplicações metodológicas e, com isso, não a percebem como uma práxis social, capaz de transformações neste âmbito (PIMENTA; LIMA, 2005-2006).

A pouca participação no planejamento das atividades a serem trabalhadas com os graduandos, como a elaboração de provas, aulas, trabalhos foi citada quatro vezes como ponto negativo:

[...] eu acho que no mestrado eu tive pouca participação, eu queria ter tido mais participação, sabe? [...] por exemplo, na hora de ir fazer a prova, eu que fiquei lá todas as aulas, acompanhando preparando material, dispondo material na sala de aula, quando tinha prova final, eu não sabia quais questões que ia sair na prova, sabe, não foi planejado prova junto comigo [...] (Luana).

[...] de você não fazer parte de nenhuma parte do processo do planejamento. Nem prova você escolhe, nem como vai ser a correção, nem o tipo de prova, o tipo de avaliação, é, como que a pontuação será distribuída para os alunos, você não faz parte de nenhum desses processos [...] (Felipe).

Sobre isso, Pimenta e Anastasiou (2014, p.108), ao tratarem sobre o ingresso do novo

docente na carreira universitária, afirmam que estes, nos departamentos em que atuam, já encontram disciplinas estabelecidas, recebem a ementa das disciplinas já prontas, ficando apenas o planejamento sob sua responsabilidade. Eles não recebem nenhuma orientação quanto aos processos de planejamento, sejam metodológicos ou relacionados às avaliações, e não precisam fazer relatórios, o que seria o momento propício para a reflexão do seu trabalho. Com isso, o professor fica “entregue à própria sorte”. Ora, se posterior à sua pós-graduação, esse profissional encontra a situação colocada pelas autoras, não seria então o estágio o lugar propício para se trabalhar com esses futuros profissionais os aspectos relacionados ao planejamento das aulas e das avaliações?

De acordo com o relato dos entrevistados, essas questões não têm sido trabalhadas, o que pode acarretar, num futuro próximo, em uma introdução à carreira docente mais laboriosa, podendo gerar consequências negativas, tanto para esse profissional, quanto para os alunos que estarão envolvidos nesse processo.

A ausência da troca de experiências, entre os estagiários em ensino, foi citada duas vezes (15,38%), por Paulo e Maria, respectivamente: “[...] Essa falta desse momento periódico pra poder compartilhar com os outros alunos de outras disciplinas [...]”. “[...] eu acho que tinha que ter essa, esse momento de cada um contar como foi de apresentar e contar as experiências, nem que seja assim né uma aula no final do semestre, mas eu acho importante”.

A falta de autonomia foi citada duas vezes (15,38%), por Felipe e Carolina, respectivamente, como ponto negativo da experiência vivida: “Mais a questão de você não ter a liberdade de escolha, de você não planejar antes, é, qual a ordem do conteúdo, como o conteúdo será dado[...]”. “[...] ter tido né, independência, ter pego uma parte do conteúdo pra lecionar e tal [...] Isso é... uma menor confiança no estagiário de poder atuar mais, entendeu? De poder participar mais né, mas fora isso foi tranquilo”.

Como já citado anteriormente, mais uma vez é visível a estrutura limitada de algumas das disciplinas, o que não tem favorecido a aprendizagem dos pós-graduandos quanto ao planejamento das atividades, metodologias e avaliações e, com isso, eles têm sentido falta de autonomia no trabalho desenvolvido no estágio em ensino.

A ausência do desenvolvimento do conhecimento de didática foi citada uma vez (7,7%) por Rodrigo: “É ponto negativo eu acho que é essa coisa do preparo. Meu, pessoal, pra poder dar a docência, tipo técnicas de didática, com essas coisas que eu acho que isso é um desfalque pra mim e pros alunos no final das contas”.

Nesse ponto, há uma preocupação com a parte técnica instrumental da docência, o que deve ser também considerado na formação do futuro docente, pois esse aspecto está presente em sua vida profissional (PIMENTA; LIMA, 2005-2006). A priorização da pesquisa em detrimento do ensino e dos conteúdos pedagógicos, característicos da pós-graduação, podem influenciar esse despreparo e dificuldades encontradas no desenvolvimento profissional.

Outro ponto negativo citado uma vez (7,7%) foi a ausência do professor responsável e do trabalho em grupo com ele, no estágio em ensino:

[...] eu que fiquei lá todas as aulas, acompanhando preparando material, dispondo material na sala de aula, quando tinha prova final, eu não sabia quais questões que ia sair na prova, sabe, não foi planejado prova junto comigo[...] (Luana).

A percepção da ausência de troca de saberes e da própria experiência docente entre os orientadores de estágio e os estagiários é ponto demandado pelo entrevistado Rodrigo. O estágio pode, para muitos dos estagiários, ser um momento de descobrimento da própria ação docente, o que pode ser acompanhado por inseguranças e incertezas, pontos esses que podem ser amenizados na presença e na troca com o orientador de estágio que já experienciou esse mesmo momento.

Na investigação de Arroio, Rodrigues Filho e Silva (2006), de forma geral, a preocupação com a docência no aspecto preparação e formação tem justificado a insegurança presente nas respostas obtidas pelos participantes da pesquisa. Essa preocupação, segundo os autores, é algo importante no meio em que ainda prevalece a ideia de que a atividade docente não requer formação no nível superior.

A ausência de obrigatoriedade do estágio em ensino para todos os pós-graduandos foi citada uma vez (7,7%) como ponto negativo:

[...] a falta de obrigatoriedade do estágio em ensino também, porque se a ideia da pós-graduação é formar professor pra ensino superior, se é o único lugar que a gente tem no Brasil pra formar ensino superior, que o estágio de ensino seja obrigatório (Paulo).

Essa obrigatoriedade, até o momento, segundo a CAPES é colocada apenas para seus bolsistas, não havendo tal condição para os bolsistas de outras agências de fomento. A pós-graduação, como presente, por exemplo, no regime interno de cada programa aqui investigado, tem como objetivo formar o pesquisador, mas também o docente da educação superior. Sobre isso o entrevistado Jorge aponta:

E querendo ou não, pós-graduação no Brasil, não sei qual a porcentagem, eu garanto que a grande maioria é pra seguir na carreira acadêmica, para ministrar aula, mesmo que seja pesquisador em vários momentos você vai ter que dá aula. Não é tão forte

como é lá fora, que é muito relacionado com o setor privado, com a pesquisa né, aqui no Brasil isso ainda é muito conexo até onde eu vejo, pelo menos na minha área.

Então, segundo Jorge, mesmo que o pós-graduando queira trabalhar com pesquisa, ele acaba atuando também como docente. De certo modo, esta atividade pode ser experienciada no estágio em docência realizado no âmbito da pós-graduação.

A falta de um feedback do professor responsável foi citada uma vez (7,7%) como ponto negativo, por Luiza: “É, eu acho que os pontos negativos foram esses de eu não ter dado mais aulas, de eu não ter tido um “feedback” dela [...]”. Essa percepção da falta de retorno sobre as atividades de docência no estágio pode estar associada à insegurança decorrente da situação de docência, como antes já citada pelos estudos de Arroio, Rodrigues Filho e Silva (2006). Além disso, ter o “feedback” pode ser uma forma de construir a confiança e refletir sobre a própria ação docente, estabelecendo um lugar de troca entre o orientador e o estagiário.

A não presença de documentos que formalizem e auxiliem na reflexão dos estagiários foi citada duas vezes (15,38%):

[...] Mas eu acho que seria ao menos interessante a gente fazer um relatório de ensino né [...] Mostrando, uma autoavaliação, mostrando como a gente se sentiu dando aula, qual a nossa percepção em relação aos alunos nos receberem enquanto estagiário, muitas vezes a gente tem uma coisa que é o professor da disciplina está ali lecionando com relação ao interesse dos alunos né (Miguel).

Essa percepção pode estar associada à necessidade de reflexão sobre a ação docente trabalhada no estágio, segundo Pachane (2005), a reflexão sobre essa ação deve ser trabalhada durante toda a formação do futuro professor. Ademais, tal reflexão deve ser efetuada a partir de uma base teórica e bem fundamentada, de forma que esse estagiário não fique exposto a modelos pedagógicos inapropriados (CUNHA, 2006).

Por fim, a ausência de padronização do estágio em ensino foi ponto negativo citado uma vez (7,7%):

A falta de padronização no estágio em ensino, cada aluno faz de forma diferente, com cada professor que você fizer vai vir um negócio diferente, então não existe conversa entre os professores sobre o estágio em ensino. Se existe conversa, não existe consenso (Paulo).

Esse ponto pode, de certa forma, contribuir para uma vivência e aprendizado mais diversificados. Por outro lado, dependendo do modo como a vivência do aluno for arranjada nos estágios que realizará, esse poderá ter uma vivência não diversificada e acabar por não desenvolver e aproveitar a experiência de forma mais ampla e rica.

5.12. Qualidade das atividades e temas abordados no estágio em ensino

Com a finalidade de entender como os estagiários perceberam as atividades e temas abordados no estágio em ensino foi perguntado a eles se as atividades e os temas abordados estavam cumprindo seus objetivos, dos treze entrevistados doze (92,30%) avaliaram como boas e de acordo as atividades: “ 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 pra onde eu né, pro campus que eu for, que eu pretendo ir, eu acho que é muito legal [...] (Jorge).

E apenas um (7,7%) participante acredita que poderia ter feito mais atividades, trabalhar temas voltados para a docência com os estagiários, e ter uma reflexão da prática docente executada:

Podia ter mais coisas, podia ter mais coisa [...] [...]De estágio em ensino? Não tinha tema abordado de estágio em ensino [riso].[...] Talvez se tivesse algum tipo de reflexão voltado pra prática docente no estágio em ensino, 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 apresentada pelos estágios realizados. Esta característica mostra-se resultante do fato de se trabalhar os conteúdos teóricos das áreas específicas. Ainda assim, há a necessidade de se desenvolver com maior ênfase os conteúdos e práticas relacionados à docência.

5.13. A relação com os professores responsáveis pelo estágio em ensino

Foi perguntado aos participantes como se deu a relação estabelecida com os professores responsáveis pelo estágio durante todo o processo. Do grupo amostral, todos (100%) avaliaram essa relação como positiva e tranquila: “Foi, muito tranquila. Ah ele é o professor B né [risos]” (Murilo).

Melhor impossível. Todas, a minha orientadora, a doutoranda que era do primeiro estágio em ensino, que foi minha coorientadora no mestrado e a do doutorado também minha coorientadora no doutorado, sempre tive uma boa relação com as três (Paulo).

O trabalho do pós-graduando com o docente supervisor pode ser um caminho para trabalhar o ensino e a pesquisa, não só no que concerne à temática de investigação do pós-graduando, mas como meio de favorecer a prática docente baseada em evidências, como forma de atualizar os assuntos estudados nas disciplinas ministradas, o acesso a diferentes

fontes bibliográficas e a incorporação da pesquisa à prática docente. Essa relação de troca de saberes, quando há a valorização tanto do docente supervisor, quanto do pós-graduando, pode ocorrer de forma mútua. O docente supervisor pode se sentir incentivado a mobilizar e a rever diferentes estratégias pedagógicas para ensinar, ademais, pode usar desse momento para refletir suas práticas e abordagens e perceber seu papel enquanto docente da educação superior (ALVES, *et al.*, 2019).

Além disso, há a necessidade de oportunizar uma maior participação dos pós-graduandos nas atividades do estágio. Tal participação pode se dar por meio dos preparos para as aulas teóricas, por exemplo, podendo também contribuir com novas perspectivas e abordagens sobre os assuntos, além de trazer novas estratégias e formas de trabalhar os conteúdos (ALVES, *et al.*, 2019).

5.14. Dificuldades na realização do estágio em ensino

A prática docente no estágio pode ser acompanhada de algumas dificuldades. Essas dificuldades podem ser inerentes à configuração do estágio e à sua orientação, como também relacionadas à individualidade do estagiário e do seu arcabouço teórico-prático. Como já percebido até o momento, os entrevistados são diversos e possuem experiências e saberes diferenciados entre eles. Com isso, buscou-se saber se eles tiveram alguma dificuldade ou desafio no desenvolvimento de suas atividades durante o estágio em ensino.

Dos 13 entrevistados, nove (69,23%) citaram dificuldades relacionadas ao desenvolvimento da docência e esta inclui dificuldades com: 1) O primeiro contato com a docência e seus aspectos (inexperiência); 2) Conteúdo teórico; 3) Interferência do orientador do estágio; 4) Nervosismo e ansiedade inicial; 5) Timidez na relação com os alunos; 6) Dinâmica da aula prática.

Sobre a dificuldade relatada no estágio referente ao primeiro contato com a docência (inexperiência), é importante ressaltar que entre os entrevistados, nove (69,23%) cursaram o bacharelado, o que pode destacar uma baixa frequência de experiências práticas em sala de aula, como através dos estágios supervisionados. O que não os impede de ter tido experiência prática docente na graduação ou na pós-graduação independente do estágio em ensino, como o caso do participante Paulo, que através da extensão durante a pós-graduação teve oportunidade de trabalhar a docência:

[...] a gente fez um projeto de extensão que a gente estava dentro da sala de aula, só que aí é como se a gente fizesse tudo, era como se fosse uma disciplina nossa, com noventa alunos por semestre durante dois anos. Ali foi onde eu realmente tive um maior contato com a docência.

Perceber a aprendizagem docente como algo não apenas institucional, como Severo (2015), ao tratar sobre o ensino não escolar (ENE) propõe, consiste na superação da divisão tradicional de tempo e espaço para o processo educativo através da adoção do paradigma dinâmico de educação como um processo que acompanha a vida das pessoas de forma a prepará-las para seu exercício social e potencializar suas qualidades. Esse paradigma apenas se concretizará através de práticas educativas abertas, plurais e contextualizadas que, através da cultura e das experiências vividas, construirá de novos saberes. Então, percebe-se que nesse contexto discutido pelo autor não há apenas e exclusivamente aprendizagem da docência ou de outros saberes apenas em uma única fase da vida e não apenas sobre a orientação de um currículo reduzido às aprendizagens escolares. Como já foi citado em capítulo anterior, a aprendizagem e o processo formacional docente não ocorre apenas nos estágios, ele é um processo que vem desde a família até a escolarização, acrescida de experiências escolares e sociais.

Entretanto, não por isso, o estágio em ensino na pós-graduação não deva estar organizado e estruturado para a formação do futuro docente, pois, como podemos observar, ele tem sido, para muitos dos entrevistados, o primeiro contato com a docência e, para aqueles que já tiveram esse primeiro contato, ele tem auxiliado a refletir, exercitar e rever os conteúdos teóricos e pedagógicos que estão relacionados à profissão. Ademais, no levantamento feito pelos autores Joaquim, Vilas Boas, Carrieri (2013), os pós-graduandos afirmaram que a realização do estágio em ensino oportuniza a vivência pedagógica e diminui a dicotomia entre teoria e prática, que segundo eles está presente no cotidiano da pós-graduação.

As dificuldades encontradas em relação ao conteúdo teórico da disciplina de graduação onde ocorreu o estágio foram citadas por dois (22,2%) entrevistados: “[...] principalmente no primeiro estágio que eu fiz eu tive que estudar bastante o conteúdo e tal, porque eu não tinha base e isso foi um grande desafio pra mim [...]” (Beatriz).

[...] então era mais de dificuldade só uns temas que eu não tenho muito contato, em particular no meu caso o tema p né, que não é muito da minha área, então o que eu tive foi ter uma bagagem a mais, mas isso é da vivência do professor né, tem sempre que está estudando e melhorando seu conhecimento sobre o assunto [...] (Jorge).

A entrevistada Beatriz, como já apresentado em trecho anterior, fez sua graduação em outra instituição e considerou não ter bagagem teórica na área de conhecimento da disciplina acompanhada por ela no estágio em ensino suficiente e, com isso, relata dificuldades em torno desse conteúdo. Já Jorge, mesmo que também tenha feito sua graduação em outra instituição,

encontrou dificuldades em trabalhar com uma temática que não é da sua área específica. Ademais, a aprendizagem, como já dito por Severo (2015), não é limitada por um único espaço e tempo, ela é constante, além disso, no contexto da formação inicial, segundo Groxko e Ens (2011, p. 16047 apud Zainko, 2009, p. 167) “Por melhor e mais avançado que seja um curso de formação acadêmica, o professor, como qualquer profissional, não sai ‘pronto’ da universidade, mas tem necessidade de complementar, aprimorar e atualizar seus conhecimentos, na prática”. Esse profissional pode, através dos cursos de formação, obter maior noção dos conteúdos e saberes. Com isso, a aprendizagem da docência deve ser considerada como uma atividade dinâmica e constante, que acompanha esse profissional durante toda sua atuação.

Dentre os oito entrevistados que citaram dificuldades relativas à docência, uma (11,1%) entrevistada relatou ter tido dificuldades através da interferência em sua aula por parte da orientadora de estágio:

[...] Muito ruim e a professora ficou interrompendo o tempo inteiro a minha aula. Ela ficou conversando na minha aula o tempo inteiro e aí eu fiquei confusa e aí eu acho que passou pras pessoas e aí era uma turma de sessenta, cinquenta pessoas. Mas aí, como eu tenho muita confiança com ela, eu pedi pra ela nas próximas aulas que eu fosse ministrar, ela não interromper as minhas aulas. E foi melhor [...] (Luana).

Através desse relato é perceptível um espaço de troca entre estagiário e professor orientador, no qual, através do diálogo, foi possível ajustar a dinâmica da aula. É importante ressaltar que o trabalho do docente universitário, como Shon (2003) afirma, pode se caracterizar por um comportamento individualista que sugere ausência ou raridade de colaborações em grupo. Desse modo, a situação do estágio pode também ser um desafio para os próprios orientadores, ao abrirem espaço de troca de saberes e de espaço formativo com os estagiários.

Ademais, esse relato levanta a questão da identidade e do lugar do estagiário no estágio em ensino. Nessa relação tripla, orientador-estagiário-alunos, ocorre uma falta de identidade do próprio estagiário, que não se vê mais no lugar de aluno, mas que ainda não é o professor. E, como essa relação é marcada por uma hierarquia, muitas vezes nesses processos os estagiários encontram dificuldades nesse primeiro relacionamento com os alunos da disciplina de graduação. Na entrevista com Jorge surge tal questão e ele afirma que, em algumas situações, a presença do professor orientador inibia os alunos de recorrerem a ele como estagiário para tirar dúvidas, tendo pouca troca entre estagiário e alunos. O entrevistado relaciona esse fato também à elaboração das provas:

Até por uma questão de achar assim: “ah, ele que vai fazer a prova, não é esse estudante de doutorado que tá, né.” [...] Então acaba que [...] por uma questão de, acho que de, evitar problemas ou alguma coisa, tipo assim, até pro nosso lado, os professores sempre instruem a gente a falar que eles que iam fazer a sabatina, não a gente, né.

O nervosismo e a ansiedade inicial do contato com o grupo de alunos, por falta de intimidade e por não os conhecer, consistiu em dificuldade encontrada por três (33,3%) dos entrevistados:

[...] a dificuldade mesmo foi o nervosismo de dar a primeira aula pra graduação, você fica meio insegura né. Igual, eu dei a aula pro ensino fundamental e médio e é muito diferente de aluno de graduação. [...]foi de encarar lá na frente e tentar passar o conteúdo da melhor forma possível, mesmo e engolir o nervosismo, porque a gente fica nervoso isso varias vezes [...] (Luiza).

Por ser bastante tímida sim, de ter que ter resposta na hora, mais esse lidar com o aluno, até porque eu não conhecia a turma, o pessoal entrou muito depois de mim, então nem são calouros dos meus calouros mais. É todo mundo novo pra mim, então eu chegar numa sala cheia de gente estranha e ter que falar com todo mundo ao mesmo tempo foi uma coisa que eu não estou acostumada, definitivamente [riso] (Talita).

A dificuldade inicial né na verdade, você tá lá na frente, você dá uma engasgada lá, você perde o raciocínio, mas tem que dar aquela respirada, é mais pro psicológico mesmo no caso e no início, depois mais pro final você fica *tranquilo* [risos]. Já tá mais solto, aí voltava no quadro “ah gente eu erre aqui, perai”, aí apagava falava “esquece isso daqui”, aí voltava com o raciocínio direito, eles viam que eu errava, é normal errar, entendeu? Então eu fiquei mais a vontade nesse aspecto, porque antes eu ficava travado, “ai não posso errar, porque eu to explicando o negócio” [...] (Rodrigo).

Vieira (2017) em sua tese analisa a timidez sob a perspectiva de Henri Wallon, que se fundamenta em uma psicologia genética e nos pressupostos do materialismo dialético, ou seja, uma visão que integra o indivíduo, o meio a que ele se insere e a sua integração “cognitivo-afetivo-motora”. Então, a afetividade, a cognição e o ato motor estão a todo tempo se comunicando entre si e são, dessa forma, analisados em conjunto e não de forma separada. Nessa perspectiva, Wallon descreve a timidez como uma emoção, que é desencadeada no momento que um indivíduo se expõe a outro, gerando uma reação de medo relativo ao seu próprio eu frente aos outros. Então, a timidez pode ser entendida como “uma sensibilidade à presença ou aproximação de outra pessoa” (VIEIRA, 2017, p.28). A todo tempo, ao entrarmos em contato com novas pessoas, essa emoção pode ser desencadeada.

Transpondo esse contexto para a vivência relatada pelos entrevistados, percebe-se a presença da timidez mesmo quando o pós-graduando possui experiência ou formação em licenciatura, como no caso da entrevistada Luiza, não sendo algo apenas recorrente em meio aos entrevistados que não tiveram contato com a sala de aula anteriormente ao estágio em ensino na pós-graduação, como no caso do participante Rodrigo.

Ainda em relação à docência, dois (22,2%) entrevistados citaram dificuldades em torno da dinâmica da aula prática:

O prático que eu fiquei meio assim né, a primeira aula realmente eu fiquei sem saber o quê estava acontecendo. Acaba que você tá acostumado com a aula teórica seguindo um ritmo e acaba que eu cheguei pra dar aula prática e eu tenho que esperar aquele ali sabe, você tem que ficar assim, eu acho que foi mais um preparo meu mesmo, de você não saber mesmo qual é a realidade, mas na segunda aula você já tá mais preparado [...] (Alice).

[...] Agora, o que você pode chamar de problema dentro do estágio dois é a sua aula, a sua prática na aula [...] é uma pergunta de determinado aluno que às vezes não tem a ver com o conteúdo, ou uma pergunta que agarra, faz a gente perder tempo pra ver todo o roteiro da aula (Miguel).

A partir dessas falas, é perceptível a diferença no ritmo e na organização das aulas teóricas e práticas. A entrevistada Alice, em seu estágio em ensino anterior, o realizou em disciplina teórica, e isso pode ter inferido nessa dificuldade com a lida na nova modalidade de aula. Já Miguel, traz uma perspectiva associada à dinâmica da aula prática, mais voltada para a relação com os alunos e com o roteiro a ser seguido.

Além das dificuldades relacionadas à docência foi citada, uma vez (11,1%), a dificuldade relacionada à organização do estágio em ensino:

Eu acho que é isso, que eu cheguei e fiquei super perdida, tipo: “O quê que eu faço? Pra onde que eu vou?”. E meu orientador também, porque ele ficou assim “eu tenho que cadastrar alguma coisa?”, eu falei “não sei”, aí ele falou “vou ver”, aí ele viu lá e não sei se tem ou se não tem, eu sei que ele procurou lá saber. Mas eu fiquei completamente perdida e aí eu não sabia se tinha aula, se tinha, porque igual eu t falando, quando eu fiz a gente tinha aula todos os dias e tal, aí eu não sabia se tinha aula, não sabia se eu tinha que colocar alguma coisa no sapiens, no PVAnet, porque eu confundo esses negócios, porque eu não sei porque duas plataformas, mas enfim [riso] (Maria)

De acordo com a fala da entrevistada Maria, a falta de familiaridade com os sistemas da UFV por ter se graduado em outra instituição, o fato de o estágio ocorrer de formas diferentes de acordo com cada programa e com cada docente, o docente orientador de estágio também ser novo no programa de pós-graduação, ou seja, o conjunto desses fatores, dificultou a sua iniciação no estágio em ensino. Além disso, a entrevistada utilizou de sua vivência no estágio supervisionado na graduação para tentar entender como seria o estágio na pós-graduação. Essa adversidade surgiu também no levantamento feito por Joaquim *et. al* (2011) que, ao analisar os relatórios de estágio dos pós-graduandos em Administração da Universidade Federal de Lavras (UFLA), denominou como “informações desencontradas, obscuras e superficiais” a respeito do estágio em ensino.

Também foi citada uma vez (11,1%), por Miguel, a dificuldade relacionada à estrutura

da instituição onde ocorreu o estágio: “Agora, o que você pode chamar de problema dentro do estágio dois é a sua aula, a sua prática na aula, porque às vezes é uma lâmina que tá mal confeccionada ali, é um *DataShow* que não funciona [...]”.

De acordo com Souza (2007) o uso dos recursos didáticos tem o propósito de auxiliar os alunos na compreensão dos conteúdos teóricos de forma mais evidente, com a falta deles, essa aprendizagem pode ser prejudicada. Entretanto, essas adversidades podem ajudar o estagiário a perceber o dinamismo e os desafios da docência, podendo então ser instigado a criar e pensar em novas estratégias para cumprir a formação planejada.

Ainda sobre as dificuldades, quatro dos entrevistados afirmaram não ter encontrado nenhuma dificuldade no desenvolvimento do estágio em ensino, como Murilo e Felipe relatam, respectivamente: “Não, eu acho que não. Foi tudo conforme o esperado mesmo”. “Não, não tive nenhuma dificuldade, é, pra ministrar as aulas, ou, nenhuma, é, nenhuma dificuldade que eu me lembre pra realizar as aulas mesmo não”.

5.15. A infraestrutura e recursos da instituição onde ocorreu o estágio em ensino

As condições relacionadas à infraestrutura onde ocorre a educação superior podem facilitar ou dificultar o desenvolvimento profissional do estudante, principalmente no contexto da educação superior, que tem grande destaque pelo sucateamento vivido por muitas das IES brasileiras que, apesar de ter ampliado o acesso a uma parcela maior da população nos últimos anos, tal aumento no número de vagas ocorreu de forma desordenada, o que pode ser visto como uma causa para a baixa infraestrutura de vários cursos nas instituições públicas (MARQUES; PEREIRA; ALVES, 2010).

Além disso, as universidades federais recebem recursos financeiros provenientes dos repasses autorizados pela Lei Orçamentária Anual do Governo Federal para que haja a manutenção de suas atividades, para o pagamento de pessoal, encargos e benefícios, por exemplo. Além desse recurso da União, há os provenientes da iniciativa privada, de entidades não governamentais, mas, ainda assim, os recursos públicos são a principal fonte de financiamento. Então, esse repasse financeiro que cada universidade recebe pode influenciar a infraestrutura do local, podendo haver uma relação em que, quanto maior a verba recebida, mais chances de a universidade investir em infraestrutura. Entretanto, o investimento nesse setor também dependerá da administração da própria instituição, estabelecendo em quais setores a gestão investirá mais.

Nesse contexto, no que diz respeito à área das Ciências Biológicas e da Saúde na UFV, na visão dos entrevistados, a boa infraestrutura foi destaque:

[...] a disciplina é bem estruturada, toda vez que você chega os materiais estão lá, a UFV é “show de bola” nisso né [riso]. A UFV dá de dez a zero em qualquer universidade [...] eu acho que quanto a isso a infraestrutura da UFV é dez né, pode dar dez né [risos] (Beatriz).

E essa fala recebe maior atenção quando relacionamos ao fato de a entrevistada ter feito sua graduação em outra instituição e, com isso, ter experienciado uma realidade diferente da vivida pelos estudantes da UFV.

Quando foi perguntado aos entrevistados se a instituição onde ocorreu o estágio forneceu recursos e infraestrutura adequados para a realização desse, a resposta foi positiva por todos os entrevistados (100%). Eles relacionam a boa infraestrutura e recursos aos materiais disponíveis nos laboratórios e salas, como a presença de microscópios para todos os alunos, a presença de projeção e salas amplas:

A sala, os funcionários responsáveis por marcar as salas, os horários que eles ficam nas secretarias pra marcarem, né, o material que foi giz e quadro que eu utilizei, esponja forneça, fornecia também giz de várias cores, tinha de uma cor só, mas tinha de várias cores e podia pegar, né, a sala tinha uma estrutura até que boa, porque eu na de biologia eu dei no prédio da biologia a de estatística eu dei no PVA né, né que as salas do PVA não são lá grandes coisas, mas assim, o ambiente né, o material fornecido, os funcionários envolvidos, tudo contribuiu pra que ocorresse o estágio então eu não tive nenhum impedimento que fizesse eu falar assim “nossa, tá difícil”, você tenta marcar o negócio e não vou conseguir, não cheguei nesse nível [...] (Rodrigo).

Sim, recurso aqui é o melhor “*ever*”, qualquer coisa que você precise, igual tem os slides com as imagens, mas aí, por exemplo, tem as lâminas que a gente monta na hora, o nosso microscópio também é ligado lá e na hora projeta e mostra o quê que eles tem que ver. Então é tipo assim [riso] todo tipo de recurso que você podia esperar (Alice).

Ainda sobre a disponibilidade de recursos e infraestrutura para o andamento do curso, dois (15,38%) dos entrevistados da área da biologia animal citaram dificuldades, não limitantes, em conseguir recursos para aulas de campo na graduação, como a disponibilidade de ônibus para transporte:

São os mesmos recursos que o monitor tem, então dá pra viver dá, mas daria pra fazer uma coisa muito mais diferenciada se a gente tivesse mais recurso. Oportunidade de levar eles no museu, isso seria excelente, de dar uma aula de campo mesmo de preparação de fósseis, isso a gente não tem um ônibus pra levar, a gente não tem um lugar perto que tenha uma bacia fossilífera, então faltou essa experiência pra eles [...] (Talita).

Sim, até porque na florestal lá as coisas acontecem de uma forma bem diferente da biologia [se refere a biologia animal]. Entendeu, na florestal as coisas fluem assim, você precisa o “trem” tá na sua mão. Aqui não, você, é muito difícil aqui eu acho [...]Essa questão de infraestrutura, de logística, de organização (Maria).

Por outro lado, um (7,69%) dos entrevistados de outra área, que não da biologia

animal, relatou que os recursos e infraestrutura nos laboratórios da graduação, local onde ocorreu seu estágio, são melhores que os da pós-graduação:

Melhor equipado do que a turma da pós-graduação né, o laboratório da graduação fica aqui [gesto] e o laboratório da pós-graduação fica do lado né? [...] O laboratório da pós-graduação não tem nada [...] Nada, não tem nada, a gente tem que roubar da graduação [...] E não tem técnico, pior de tudo é isso, não tem técnico, então tudo que você precisa no laboratório, limpar o laboratório, você tem que ir lá limpar o laboratório, varrer o laboratório, limpar o laboratório, buscar e preparar os reagentes, buscar e preparar qualquer coisa, é você que tem que fazer na pós-graduação [...] O laboratório do pós-graduando, as aulas do pós-graduando no laboratório são piores que na graduação. A graduação está muito melhor equipada, tem equipamento de segurança, na pós não tem não (Felipe).

Por meio dessa comparação é possível perceber que, mesmo dentro da mesma instituição, de acordo com os departamentos e programas, as situações, a gestão e a administração se diferenciam.

5.16. Expectativas dos pós-graduandos com o estágio em ensino

Foi perguntado aos pós-graduandos se eles tiveram alguma expectativa antes de realizar o estágio. Do grupo amostral, apenas uma (7,69%) das entrevistadas afirmou não ter nenhuma expectativa ao realizar o estágio:

Eu acho que eu não tinha expectativas, eu queria ver como que era, não tinha grandes expectativas do quê que eu estou esperando, não, foi indo. Porque não teve, isso foi uma questão que não aconteceu, uma reunião no início do semestre onde fala assim “ah vai ser assim, assim, assim” não, foi indo né. Eu acho que foi com o ritmo do semestre que foi conversado tudo (Luana).

Dos outros 12 entrevistados, todos (100%) disseram ter tido algum tipo de expectativa em torno do exercício da docência, como: achar que dariam mais aulas, ganhar experiência com a docência da educação superior, em receber os créditos da disciplina de estágio, conseguir realizar de forma qualitativa as atividades do estágio: “Esperava ganhar experiência e ganhar o crédito”. (Felipe); “Acaba que são várias turmas, então você acompanha uma e faz a outra igual, mas mesmo assim, já tendo acompanhado a outra eu fui fazer e “será que vou conseguir fazer aquilo ali” né, mas aí você consegue né” (Alice).

[...] eu esperava é, ter aula prática da docência, eu esperava dar mais aula, dar aulas na graduação, era basicamente isso que eu esperava. Eu não tinha uma ideia formada da disciplina, mas pensava assim “ah o estágio em ensino vai ser o suficiente pra eu sair da universidade com o domínio de dar aula”, por isso que eu fiz quatro também né [...] (Beatriz).

Ah eu sempre gosto muito de ajudar os alunos o máximo que eu conseguir né, então, eu acho que eu tenho isso em mente né, não pensando só em mim, mas pensando nos alunos também e que podendo ajudar eles eu exercito a minha própria, me exercito

também [...] (Murilo).

Sobre a expectativa do estágio em ensino, é importante ressaltar que alguns dos estagiários afirmaram ter contato com outros pós-graduandos que realizaram o estágio, dando a eles uma noção básica do funcionamento. Por outro lado, outros não tiveram contato prévio com pessoas que já haviam cursado o estágio e, com isso, suas expectativas podem ter sido criadas de acordo com suas percepções do que é um estágio e do que é necessário para a aprendizagem da docência da educação superior.

Além disso, vale ressaltar que um (8,33%) dos 12 entrevistados, que criaram expectativas, citou que esperava que tivessem aulas presenciais com os pós-graduandos que estavam realizando estágio juntamente com um professor responsável da área da educação:

Eu achei que tivesse aula, mas é mais acompanhar mesmo é aprender e ver o que, o trabalho do professor fora da sala de aula também, porque a gente não dá valor a isso eu acho, como aluno [...] de ter alguma aula, de alguém chegar, talvez alguém da educação chegar e falar “Olha, você vai ter que fazer isso, isso e isso ao longo do semestre”, mas isso não teve (Talita).

Essa perspectiva, novamente como discutido no tópico 7.9 "Aspectos ausentes no estágio", pode estar relacionada à visão do campo específico, que separa ensino e pesquisa, delegando apenas a educação o dever de trabalhar os conteúdos pedagógicos.

5.17. A contribuição do orientador de estágio

Reconhece-se a importância do professor orientador do estágio em ensino, pois ele poderá auxiliar os futuros professores a se familiarizarem com a vida da docência e suas atividades e complexidades. Com isso, buscou-se saber se houve contribuição dos orientadores de estágio na formação obtida na atividade por parte dos pós-graduandos. Onze entrevistados afirmaram haver a contribuição do orientador, entretanto, dois (15,38%) dos pós-graduandos afirmou não ter tido nenhuma contribuição dos orientadores de estágio, muito por conta da ausência desses no processo:

Nenhuma, o professor meu orientador não teve nenhuma influência, mesmo porque, ele, você já chega lá já tem o caderno de como que você vai dar aula, de o quê você vai dar aula, o professor nem fala nada só chega e fala “a aula hoje é de amido”, então você dá aula de amido lá e pronto (Felipe).

Ah, a contribuição dela [pausa] durante o estágio em ensino foi, não teve muito, é igual eu te falei né, não teve muito *feedback*, então eu não posso dizer que teve alguma contribuição. Mas também não posso falar que não teve contribuição nenhuma, mas eu não consigo enumerar agora como que ela contribui pra isso, porque ela, simplesmente eu acompanhava as aulas dela, ela me falou qual aula que eu ia dar [...] (Luiza).

Cinco (38,46%) dos entrevistados que afirmaram haver a contribuição do orientador, citaram a orientação como contribuição, como é possível perceber nas falas a seguir: “Eu achei muito boa, porque assim, qualquer dúvida que eu tinha eles estavam sempre dispostos, disponíveis e também tinha questão de “feedback”, de conversar antes e depois de prova, esse tipo de coisa. Eu tinha essa relação bem interessante mesmo [...]”. (Rodrigo)

[...] Do professor orientador teve mais dessa questão de responder dúvida com ele, mas da parte dele não teve muita não, foi mais é, iniciativa nossa né, de ministrar aula, de enriquecimento assim, mas talvez assim, foi mais essa questão de avaliação de questões, de correção e tudo mais [...] (Jorge).

Desses onze entrevistados que tiveram contribuição do orientador, sete (53,85%) afirmaram ter tido a contribuição desses orientadores através do exemplo, ao observá-los dando suas aulas, da forma de como abordaram os temas e se relacionaram com os alunos: “Ah digamos que a minha formação de aula assim, digamos assim, eu aprendi com ela né. Eu acompanhei ela pra depois fazer a minha né, é uma contribuição, como que se diz assim, de um exemplo” (Alice).

Eu acho que foi mais pelo exemplo, porque quando você está assistindo as disciplinas da graduação, você pega o jeito do professor né, mas você está mais focado no conteúdo pra fazer as provas, mas quando você está assistindo pelo estágio, você começa a perceber as coisas mesmo assim, o exemplo da aula, sabe [...] (Beatriz).

Nossa, toda disso né, eu aprendi muito. Eu aprimorei as coisas que eu, métodos que eu já usava pra dar aula e eu aprendi muito, muito, muito [...] Ele é um ótimo professor, ele é muito envolvido com a questão da matéria, ele é muito envolvido com os alunos também, ele tem um relacionamento muito assim, ele brinca com os alunos e ele vai pra rodinha e fala “vamos fazer um grupo do *WhatsApp* sabe? Ele é muito envolvido e eu acho isso “*muuuuito*” importante. E as aulas os alunos ficam todos porque querem, isso reflete no profissionalismo dele né, como professor [...] (Maria).

Um (7,69%), desses onze, destacou a contribuição através de conversas que auxiliaram a refletir sobre a docência na educação superior e *feedback* que o orientador de estágio deu sobre as atividades elaboradas:

Eu acho que foi mais nesses momentos tanto de *feedback* das aulas que eu dei, é, quanto os meus momentos com a minha orientadora né e aí volta a questão que independe estágio em ensino ou não pelo fato dela ser minha orientadora. Mas por estar sempre refletindo sobre a profissão, sobre a formação dos orientados, esse tipo de coisa [...] (Paulo).

E um (7,69%), desses onze, citou o aprendizado e desenvolvimento da didática como auxílio que obteve do orientador de estágio em ensino:

São dois estilos diferentes, eu acho que consegui ver os diferentes tipos de aula, as diferentes abordagens dos temas, é, como você valorizar as pessoas dentro da sala de

aula, é, como você, por exemplo, a professora P usa muito as tecnologias de informação, o PVAnet com os textinhos, é, como você usar o material de diferentes maneiras, como você usar a arte influenciando na ciência, divulgação científica, foi bem, foi a parte enorme nos dois (Luana).

Pimenta e Lima (2005-2006), na perspectiva do estágio supervisionado, afirmam que o ofício da profissão docente é prático, uma vez que diz respeito ao aprender a fazer algo ou a desempenhar alguma ação. A observação e imitação do trabalho docente, por parte dos alunos, como os entrevistados citam através do exemplo, ocorre nesse processo de aprendizagem, mas muitas vezes os alunos também elaboram seus próprios modos de ser através da análise crítica da ação docente, escolhem então aquilo que consideram adequado e se adaptam aos contextos mais familiares a eles. Entretanto, para as autoras, mesmo que seja importante esse processo, ele não é o suficiente para o aprendizado da docência, pois nem sempre o aluno possui conhecimentos para ponderar de forma crítica a ação docente.

Ademais, essa “reprodução cultural”, está associada a uma concepção docente que não valoriza sua formação intelectual, o que reduz a atividade apenas a um fazer, pois só será bem sucedido em sua ação quando se aproximar dos modelos observados outrora. E esse comportamento por parte do futuro docente gera conformismo e conservadorismo em relação a novas ideias, levando-o a não refletir sua prática e os diversos contextos aos quais essa está inserida. Então, para as autoras, o estágio, nessa perspectiva, se reduz apenas a observar os docentes em aula e imitar seus modelos, o que, sem uma reflexão e análise crítica fundamentada teoricamente, não é efetiva.

Além disso, a docência, na perspectiva técnica, se encontra apenas em aprender habilidades específicas para operar instrumentos próprios da profissão, como no caso de um médico e dentista. Porém, apenas a técnica não auxilia na resolução de problemas do cotidiano, pois não consegue lidar com a complexidade dos contextos do exercício docente (PIMENTA; LIMA, 2005-2006). Percebe-se então que a prática não deve ser vista como algo separado da teoria, e sim, como Lima (2009) afirma, que a teoria deve iluminar a prática e a prática ressignificar a teoria.

À luz dessa bibliografia, ao comparar o estágio em ensino vivenciado, na perspectiva dos pós-graduandos, é perceptível uma abordagem mais prática e técnica, não sendo trabalhados com esses estagiários os conteúdos pedagógicos e a teoria. Por outro lado, é possível perceber possibilidades de reflexão da ação entre estagiário e orientador de estágio, o que possibilita a construção de um olhar crítico e transformador da prática docente.

Para Joaquim *et. al* (2011), o lugar do professor orientador de estágio deve ser

associado à ideia de “facilitador, criador e dinamizador” de contextos de aprendizagem e de ser responsável por proporcionar ambiente propício de aprendizado contínuo e, além disso, apoiar os estagiários para a superação de possíveis desafios que a sala de aula pode apresentar. Nessa concepção, percebe-se que esse processo não tem ocorrido com alguns dos estagiários que afirmaram a ausência de acompanhamento do docente orientador do estágio, pois, por conta disso, não houve nenhuma contribuição. Pode-se afirmar que, por serem estudantes de doutorado, teriam maiores capacidades para lidar com a sala de aula e suas adversidades, entretanto, cada caso é um caso. Nessa investigação foi levantado o caso do entrevistado Rodrigo que fez bacharelado e não havia entrado em contato prático com a docência até seu doutorado e quando realizou seu estágio não dispôs de acompanhamento do docente em sala de aula. Por mais que esse estudante consiga desenvolver autonomia sobre sua prática, ele aponta dificuldades metodológicas, no tópico sobre “pontos negativos”.

5.18. Os desafios da docência da educação superior

O trabalho docente pode estar cercado por desafios em seu cotidiano. Por exemplo, é atribuída aos docentes universitários a responsabilidade de formar profissionais qualificados que atendam à demanda do mercado de trabalho, para tal, esse docente deve dominar os conteúdos mobilizados em seu trabalho, conhecer os recursos pedagógicos e as novas tecnologias, de forma a desenvolver as habilidades e competências de seus alunos (PEREIRA; ANJOS, 2014). Entretanto, como esses docentes poderão cumprir com essas exigências em um contexto, como apontado por Almeida (2012), Cunha (2007) e outros autores da área da formação docente da educação superior, que é caracterizado por uma limitada ou ausente formação pedagógica?

Com isso, a ausência de formação prévia e específica para atuar no magistério superior surge como um dos desafios desses profissionais. Além disso, outro percalço, que não é próprio da profissão docente do ensino superior, é conseguir demonstrar aos alunos a importância do conteúdo teórico (PEREIRA; ANJOS, 2014).

Ademais, é relevante perceber que o docente universitário encontra-se imerso em um contexto de difusão de conhecimentos onde a informação surge em grande volume e em alta velocidade, o que acarreta o aumento das exigências em torno do domínio tecnológico do docente universitário, de forma que esse não permaneça desatualizado e desconectado de seu público (PEREIRA; ANJOS, 2014)

Sobre os possíveis desafios da docência universitária, buscando compreender a visão dos pós-graduandos a esse respeito, foi perguntado a eles, “Quais são os maiores desafios para

a docência na educação superior?”. Em resposta a essa questão, quatro (30,76%) afirmaram ser a relação professor-aluno:

[...] é docente-discente pra você poder estabelecer um contato de gerar curiosidade no aluno, despertar curiosidade nele pra que haja aprendizado. Não é chegar lá e cuspir toda a matéria, entendeu? Você tem que gerar a curiosidade nele pra que ele realmente “pera lá, isso aqui é interessante”, “isso daqui eu posso usar”, “eu tenho interesse nisso”, tem que gerar um interesse nele não adianta você simplesmente chegar lá e dizer “dois mais dois é quatro, galera beleza tchau” (Rodrigo).

No caso, dos professores que já estão lidando na sala de aula na educação superior, eu acho que o maior desafio atualmente tá sendo, na verdade sempre foi, conseguir passar determinado conteúdo pra aquele tipo de turma, porque muitas vezes o desafio tá sendo em como passar aquele conteúdo pra aquele tipo de turma. Porque a gente tem que saber lidar com as pessoas, o maior desafio vai ser sempre o saber lidar com as pessoas e muitas vezes a gente tem pessoas com ritmo diferente de aprendizado e muitas vezes a gente quer colocar todo mundo em um mesmo padrão e não existe [...] (Miguel).

A docência enquanto processo relacional é reconhecida por Soares e Cunha (2010) como atividade complexa. Essa complexidade está associada a seu caráter interativo que, como processo educativo, envolve professor e aluno de forma que, além de envolver a aprendizagem de conhecimentos, mobiliza valores, atitudes e comportamentos diversos. É essa convivência e relação que torna a docência uma prática social que pode ser carregada de conflitos, o que exige atitudes éticas e políticas. Além disso, surge daí o desafio para o docente de compreender essas relações implicadas no ensino-aprendizagem. Ainda para as autoras, o contexto social grupal deixa de ser apenas o contexto dessa formação, mas é assumido como "princípio educativo" que visa a formação de cidadãos e profissionais críticos reflexivos.

Esse ensino, apesar de envolver adultos, em uma etapa inicial de formação, reúne muitos estudantes que ainda estão saindo da adolescência. Daí então uma certa dificuldade desses alunos em lidar com a fase de transição quando ainda podem não estar firmes em seus objetivos formacionais, algo que dificulta a conexão entre professor e aluno. Então, a motivação do aluno para o aprendizado será decorrente de sua compreensão acerca do sentido do o quê e como é ensinado.

Um (7,69%) dos entrevistados citou o fato de ter que equilibrar pesquisa, ensino e extensão e otimizar o tempo:

[...] Porque realmente pra um professor universitário é você conseguir colocar na balança é, por experiência até dos meus amigos, colocar na balança a pesquisa, ensino e extensão, vamos falar nem extensão né, porque ninguém faz extensão a não ser que é uma pessoa da extensão. Então pesquisa e ensino né [...] (Beatriz).

De acordo com Magalhães (2007), a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão foi incluída no 207º artigo da Constituição Federal de 1988 através da pressão popular. O que, de acordo com a autora, pode ser considerado um avanço ao considerar que não há uma forma de a universidade interferir na sociedade se ela não estiver associada às necessidades da região em que está inserida. Porém, a lei em si não é suficiente para garantir que ocorra de fato tal articulação, por exemplo, os órgãos de fomento não concretizam tal indissociabilidade em seus editais. Então, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão surge como um desafio para a universidade brasileira, pois, para tal, de acordo com a autora, há de se romper com o modelo de educação tradicional.

Nesse contexto, Morosini (2000) afirma que uma única disciplina, como o estágio em ensino, não prepara e, tampouco, forma o docente para atender às exigências das IES, como a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Sobre isso, pensando essa indissociabilidade associada à formação, Magalhães (2007, p.172) afirma:

No que diz respeito à indissociabilidade da Pesquisa, do Ensino e da Extensão, sob o ponto de vista da formação discente, podemos observar que o quadro não é dos melhores. Neste nível, a interface entre os três eixos ocorre a partir do Ensino e se, no que dizia respeito às atividades docentes, temos a constatação de que a indissociabilidade existe, mesmo que não organizada e sistematizada, no plano da formação discente o que acontece é o contrário. Com exceção de alguns alunos, que participam de programas de Extensão e de Iniciação Científica, a maioria não passa pela experiência da Extensão e nem da Pesquisa.

Então, entender e trabalhar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é um desafio das instituições, dos docentes e dos discentes. E, se a própria instituição não consegue ainda trabalhar e promover essa tríade, quem dirá essa, será abordada e trabalhada na formação do docente da educação superior.

Seis (46,15%) dos entrevistados citaram os problemas estruturais das IES, como a falta de recursos, estrutura física dos laboratórios, superlotação das salas de aula: “Principalmente falta de verba [...]”.

Salas superlotadas é um problema, porque cada aluno tem um jeito de aprender diferente e você tem que trabalhar muito o conteúdo de uma forma é, rápida que num semestre inteiro você consiga dar uma quantidade absurda de conteúdo pra uma quantidade grande de pessoas, onde cada um vai entender aquilo de um jeito diferente, já vejo isso como principal desafio. Os professores tendem a seguir a forma tradicional de dar aula, expositiva, no quadro, slide, mas isso não atende a todo mundo (Paulo).

Na educação superior, quando você vê numa questão nacional eu acho que é questão de estrutura mesmo né, eu conheço o meu campus, conheço outros campus que falta às vezes estrutura física mesmo, não é nem faltar laboratório, às vezes falta carteira, falta... acho que a realidade do ensino público como um todo né? Falta essa parte de estrutura física, alguns cursos, pelo menos no meu caso, faltava professor, então às

vezes tinha caso, por exemplo, professor que a formação de base dele era histologia e biologia animal e tava dando aula de geologia né, então você vê que essa parte nos cursos às vezes falta, não de falta de interesse do coordenador de curso, abriam editais e tudo, tentavam solicitar, mas não era permitido, mas essa questão de estrutura física e de alguns professores né? [...] (Jorge).

Dois (15,38%) dos pós-graduandos destacaram como desafio o domínio do conteúdo teórico pedagógico:

Maior desafio que eu acho é você fazer o planejamento da disciplina durante todo o semestre, durante as quinze aulas, esse eu acho que seja um desafio você saber estabelecer como que vai ser a avaliação dos alunos e como que você vai passar o conteúdo. Eu acho que esses são os maiores desafios (Felipe).

Essa ideia levantada pelo entrevistado está muito associada ao campo da pós-graduação, que já vem sendo destacado nessa investigação e pelos autores da área da formação docente universitária, que se caracteriza pelo baixo reconhecimento e desenvolvimento dos conteúdos pedagógicos na formação dos pós-graduandos.

Quatro (30,76%) dos entrevistados afirmaram ser o desinteresse dos alunos um grande desafio:

Celular [pausa], falta de interesse das pessoas. [pausa] Eu acho que as coisas vão mudar muito agora pra frente no Brasil, mas eu, é falta de compromisso do estudante, uhm...é porque internet e celular funciona como um extrator muito fácil, *Instagram, Facebook, Twitter*, todas essas redes sociais, *Facebook*, está no seu celular o tempo inteiro e você fica disponível o tempo inteiro (Luana).

Às vezes os próprios alunos de estarem desinteressados, aí entra na parte de não dar valor ao conhecimento que ele deveria ter, tipo assim, de não ter essa cultura de valorizar conhecimento por ser conhecimento, sempre pensar qual que é a aplicação financeira disso, qual que é a aplicação disso pra saúde, às vezes não tem e é conhecimento mesmo [...] (Talita).

Os meninos querer, porque a maioria das disciplinas que você vê assim, é os meninos querer aprender. Chega a fazer turmas assim, prática costuma até a separar os que já repetiram várias vezes e coloca eles juntos e os que estão fazendo pela primeira vez faz com a sua turma [...] (Alice).

O desinteresse dos alunos é assunto muito complexo e subjetivo. São muitas as variáveis envolvidas no contexto educacional em que esse evento se apresenta. Podem estar relacionados à imaturidade dos alunos ao ingressarem em seus cursos; à incerteza sobre aquela profissão, se a querem para o resto da vida, algo que está muito atrelado à escolha precoce dessa; pode estar relacionado também à abordagem docente da disciplina, a questões pessoais e outros.

Dois (15,38%) citaram a falta de valorização da docência: “[...] Ah, talvez falta de, falta de um reconhecimento talvez. Eu acho que muitas vezes ele não é tão agradável quanto a gente espera, mas é, mas a gente fica satisfeito tentando fazer né”. (Murilo).

Principalmente falta de verba e falta de visibilidade, de reconhecer o quão importante isso é, e a gente não tem isso no Brasil e é triste de não dar o valor que o professor deveria ter e você vê que os bons professores se esforçam muito pra trazer um conteúdo legal e de apresentar as coisas de uma forma estimulante e de estar sempre com o conteúdo atualizado e tal e não tem estímulo a isso no Brasil, quanto pra pesquisa quanto pra educação. A gente se sente “travadíssimo” (Talita).

Concomitante à desconsideração salarial docente, há também a desvalorização profissional. O lugar ocupado, na sociedade atual, absorve as representações estabelecidas sobre esse ramo profissional, tanto pela sociedade, quanto pelo próprio professor, o que interfere na constituição da própria identidade (NUNES; OLIVEIRA, 2016). Ainda a esse respeito é importante ressaltar que a desvalorização é um processo estrutural que ocorre também na universidade, pois o *status* dessa profissão está mais atrelado à pesquisa, publicações do que à própria lida com a docência (CUNHA, 2006).

Um (7,69%) dos entrevistados citou o fato de não poder falar de política em sala de aula: “[...] também tem ultimamente o desafio de não poder falar de assuntos políticos em sala de aula” (Miguel). Sobre isso Paulo Freire afirma:

Em nome do respeito que devo aos alunos não tenho por que me omitir, por que ocultar a minha opção política assumindo uma neutralidade que não existe. Esta, a omissão do professor em nome do respeito ao aluno, talvez seja a melhor maneira de desrespeitá-lo. O meu papel, ao contrário, é o de quem testemunha o direito de comparar, de escolher, de romper, de decidir e estimular a assunção desde direito por parte dos educandos (FREIRE, 1996, p.42).

Então, essa percepção de um possível controle da ação docente vai de encontro com uma educação libertadora baseada no livre trânsito de ideias e debate, principalmente no meio acadêmico devido à pluralidade de ideias que coexistem no processo científico.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio em ensino, ainda que com uma carga horária limitada, quando comparada ao total dos créditos destinados aos conteúdos específicos na pós-graduação, ele contribui para a formação do pós-graduando. Ele possibilita a criação de uma ponte entre o estagiário e o contexto da atuação profissional e possibilita as trocas de saberes entre os orientadores e estagiários, quando elas ocorrem. No entanto, a falta de ênfase a ele e aos conteúdos pedagógicos, são atores que dificultam e precarizam a formação dos futuros professores. Nessa pesquisa, sobre isso há a menção de dificuldades em torno da iniciação desses pós-graduandos na prática docente, dificuldades em torno dos conteúdos práticos e da docência, por exemplo.

Como Pimenta e Anastasiou (2014) afirmam, o estágio em ensino tem ainda um lugar de formação inicial para esses pós-graduandos, algo que demanda uma maior carga horária e mais investimentos na teoria pedagógica por parte de cada programa de pós-graduação. Principalmente em um contexto, como no dessa pesquisa, em que nove são bacharelados e quatro desses não possuem experiência docente. Acrescido a isso, através de seus depoimentos, é notável que há a necessidade de uma base teórica pedagógica para entender melhor suas ações docentes e todo o complexo ambiente da docência e da relação com os alunos.

Sobre a estrutura e organização do estágio em ensino, percebe-se nesse trabalho, por meio do que foi apontado por alguns depoimentos, uma diversidade entre os próprios programas, visto o fato de a botânica e a fisiologia apresentarem um coordenador de estágio e os outros programas não. Além disso, a diversidade se apresenta também dentro dos próprios programas de pós-graduação, na medida em que cada professor procede nas disciplinas que ministra de acordo com suas concepções de estágio em ensino.

No levantamento das atividades mais recorrentes durante o estágio, a ênfase, segundo a maioria dos participantes, se encontrou na docência para os alunos dos cursos de graduação, o que corresponde ao esperado pelos próprios pós-graduandos. Na sequência, outra atividade recorrente foi o acompanhamento de aulas dos professores, que possibilita a observação da ação docente na perspectiva de professor e não mais na de estudante, como ocorre durante todo o processo de escolarização. Tal processo é positivo, entretanto não deve ser a única atividade, uma vez que o estágio possui caráter prático e dinâmico.

Nessa pesquisa foi possível perceber uma alta frequência de professores acompanhando as aulas dos estagiários, tanto que, dos treze entrevistados, oito disseram ter tido esse acompanhamento durante todo o estágio. Aqueles que não o tiveram, em seus

depoimentos afirmaram a ausência de atenção e de uma troca de saberes por parte dos professores orientadores. O que suscita a reflexão: Qual o sentido não haver a presença do docente orientador? E o estágio em ensino, como descrito na ementa dos cursos de pós-graduação da UFV, destacam a necessidade de supervisão e acompanhamento desses docentes. E ainda nessa problemática, como então esse docente irá avaliar o estagiário se não esteve presente durante todo o processo de desenvolvimento da ação em sala de aula do mesmo? Qual critério está sendo utilizado? Como esse professor está contribuindo no desenvolvimento profissional desses pós-graduandos?

Essa última pergunta foi respondida pelos entrevistados. Dos dois estagiários que não contaram com o acompanhamento, ambos não tiveram como contribuir para a questão. Qual a finalidade então do estágio sem orientação? Será apenas um cumprimento de legalidade?

O estágio em ensino, assim como o supervisionado, consiste em um local de troca entre um professor e aluno, e muito se pode aprender na experiência e vivência de cada um.

Ainda sobre a orientação, um evento interessante foi apresentado por um dos entrevistados que relatou a ausência de um professor orientador de estágio. Nesse caso, os próprios pós-graduandos desempenharam o papel do orientador, ao oferecerem apoio e troca de saberes sobre a prática e ação docente do outro pós-graduando. Essa experiência possibilita desenvolvimento de habilidades de avaliação e orientação, por outro lado, essa ausência pode ser entendida como descaso e descompromisso do docente orientador. Afinal, esse docente não está cumprindo com o mínimo ao assumir o estágio em ensino e uma orientação.

Ademais, a questão legal do estágio, que é um processo educativo que ocorre dentro da própria instituição, há um docente que assina por aquele acompanhamento, então, de quem é a responsabilidade caso ocorra algum incidente em sala de aula na ausência do docente da disciplina, quando ele não supervisiona e acompanha esse estagiário?

Partindo do exposto, coloca-se a questão: o estágio prepara os futuros docentes da educação superior? O preparar conota atender todas as facetas da formação docente, e também em ajudar aquele futuro profissional a lidar com as diferenças e questões sociais que poderão marcar sua ação.

De acordo com os dados levantados nessa pesquisa, o estágio contribui sim 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, promover uma relação entre os pós-graduandos (como no caso acima citado) e promove autonomia em algumas das vezes, fatores importantes também para a criação da identidade desses profissionais. Mas ainda, torna-se necessário acrescentar a essa formação o caráter reflexivo,

que servirá como direcionador do trabalho docente e na busca de qualidade do ensino de todos os envolvidos. Contudo a reflexividade sem a teoria pedagógica, poderá colocar esse profissional em risco, como a possibilidade desse se expor a modelos engessados e a concepções equivocadas das realidades socioeducativas.

Os resultados encontrados nessa 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 dessa investigação para os demais programas de pós-graduação da área de Ciências Biológicas e dos outros campos de conhecimento da UFV, para que, dessa forma, aumente o escopo da pesquisa em relação ao estágio em ensino na instituição aqui investigada.

REFERÊNCIAS

- AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais**: transformações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ALMEIDA JÚNIOR, A. *et al.* Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 162-173, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a14n30.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2018.
- ALMEIDA, M. I. **Formação do professor da educação superior**: desafios e políticas institucionais. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- ALMEIDA; PIMENTA, S. G. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 27, p. 7-31, 2014. Disponível em: <https://sites.uepg.br/prograd/wp-content/themes/PROGRAD/assetsDes/artigos/Almeida%20Pimenta.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2018.
- ALVES, L. R. *et al.* Reflexões sobre a formação docente na pós-graduação. **Esc. Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ean/v23n3/pt_1414-8145-ean-23-03-e20180366.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.
- ARROIO, A., *et al.*. A prática docente na formação do pós-graduando em química. **Química Nova**, São Paulo, v. 31, n. 7, 2008. Disponível em: https://quimicanova.sbq.org.br/detalhe_artigo.asp?id=1228. Acesso em: 22 out. 2019.
- ARROIO, A; RODRIGUES FILHO, U. P.; SILVA, A. B. F. A formação do pós-graduando em química para a docência em nível superior. **Química Nova**, v. 29, n. 6, p. 1387-1392, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/qn/v29n6/39.pdf>. Acesso em: 17 set. 2019.
- BALBACHEVSKY, Elizabeth. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. **Nova Fronteira**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 285-314, 2005. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/67/o/Pos-Graduacao_Brasil_2.pdf. Acesso: 08 out. 2018.
- BANCO CENTRAL DO BRASIL. **Resolução n. 2828 de 30 mar. 2001**. Dispõe sobre a constituição e funcionamento de agências de fomento. Relator: Arminio Fraga Neto. mar. 2001. Disponível em: https://www.bcb.gov.br/pre/normativos/res/2001/pdf/res_2828_v4_L.pdf. Acesso em: 22 set. 2018.
- BARBON, J. *et al.* Instituições convocam dia de protestos pelo país contra corte na educação. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, ano 99, n. 32.914, 15 de mai. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/05/instituicoes-convocam-dia-de-protestos-pelo-pais-contra-cortes-na-educacao.shtml>. Acesso em: 26 jan. 2020.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições, 2011.
- BARRETO, C.R.M.; MENDES, J.S.R. O modelo europeu de educação superior definido pelo processo de bolonha e seus reflexos na reestruturação da UFBA. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL, 6, 2012, São Cristovão-SE. **Anais [...]**. São Cristovão: EDUCON e ARDICO, 2012. Disponível em:

<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/14420/1/21%20Artigo%20Educonse.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2020.

BASTOS, C. C. B. C. Docência, pós-graduação e a melhoria do ensino na universidade: uma relação necessária. **Revista Educere et Educare**, Cascavel, vol. 2, n. 4., p.103-112, jul./dez., 2007. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1658/1345>. Acesso em: 06 nov. 2018.

BIANCHETTI, L.; VALLE, I. R.. Produtivismo Acadêmico e decorrências para a vida/Trabalho de Pesquisadores brasileiros e europeus. In: Simpósio Brasileiro e Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 30., 2011, São Paulo, **Anais [...]**. São Paulo: ANPAE, 2011. v. 1. p. 1-14. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n82/a05v22n82.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2019.

BOLZAN, D. P. V.; ISAÍIA, S. M. A. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v.10, n.29, p.13-26, jan/abr., 2010. Disponível em: <https://www.ufsm.br/unidades-universitarias/ce/wp-content/uploads/sites/373/2019/02/d495aa7de10b177529661cfe949317fe.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2018.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Porto Editora. 1994.

BORGES, M. N. As fundações estaduais de amparo à pesquisa e o desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovação no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, n. 89, p. 174-189, março/maio, 2011. Disponível em: http://rusp.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-99892011000200012&lng=pt. Acesso em: 03 jun. 2019.

BRANDÃO, M. L. P.; DIAS, A. M. O estágio na formação de educadores da educação básica e superior: reescrevendo fatos, feitos e olhares curriculares. In: RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. (org.). **Formação, representações e saberes docentes: elementos para se pensar a profissionalização dos professores**. São Paulo: Mercado das Letras, 2014.

BRASIL. **Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951**. Institui uma comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Diário Oficial da Republica Federativa do Brasil, Brasília, v. 6, p. 8, 13 de jul. Seção 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 26 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 29 nov. 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 02 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 07 dez. 2018.

BRASIL. **Portaria ministerial nº 52, de 26 de setembro de 2002**. Institui o novo

Regulamento do Programa de Demanda Social da CAPES. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 26 de set. 2002. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/relatorios/Portaria_52_Regulamento_DS.pdf> Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL. **Portaria ministerial nº 76, de 14 de abril de 2010.** Institui o novo Regulamento do Programa de Demanda Social da CAPES. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 14 de abr. 2010. Disponível em: <http://www.sr2.uerj.br/dcarh/download/Portaria_076_RegulamentoDS.pdf> Acesso em: 10 dez. 2018.

CABRAL NETO, A.; CASTRO, A.M.D.A. A expansão da pós-graduação em cenários de globalização: recortes da situação brasileira. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v.38, n.2, p.339-362, maio/ago, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/26108/15059>. Acesso em: 14 nov. 2018.

CAMPELO, *et. al.* Uma nova abordagem do estágio docência para Ciências Biológicas: sobre a inserção do estágio docência da pós-graduação na estrutura curricular do curso de graduação em Ciências Biológicas da Ufop. **RBPG**, Brasília, v.7, n.14, p. 507-518, dezembro, 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/15-Texto%20do%20artigo-43-1-10-20110311.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2018.

CARREÑO, L. S. S. M. **Professor da educação superior:** discutindo as necessidades de formação pedagógica. Pelotas, 2011. 92 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, Universidade Federal de Pelotas, 2011. Disponível em: http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1609/1/Leidne_Sylse_Mello_Carreno_Dissertacao.pdf. Acesso em: 02 jul. 2018.

CHALUB-MARTINS, L.; NASCIMENTO, E. P. O processo de Bolonha no ensino superior na América Latina: O caso do Brasil. In: Alfredo Pena-Vega. (Org.). **Le processus de Bologne en Amérique latine: Les Universités face aux défis.** 60ed.Paris: OBSERVATOIRE INTERNATIONAL DES REFORMES UNIVERSITAIRES, 2009, v. 01, p. 06-33. Disponível em: <http://www.institut-gouvernance.org/fr/analyse/fiche-analyse-433.html>. Acesso em: 24 jan.2020.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº 977/1965, de 03 dezembro de 1965.** Definição dos cursos de pós-graduação. Brasília, 1965. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a14n30.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

CORRÊA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B. A formação pedagógica na educação superior e o papel da pós-graduação stricto sensu. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n.2, p.319-334, abr/jun., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n2/a03v39n2.pdf>. Acesso em: 12 dez.2018.

CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 258-271, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a05v11n32.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2018.

CUNHA, E. R. Os saberes docentes ou saberes dos professores. **Revista Cocar**, Belém, v.1, n.2, jul/dez, 2007. Disponível em: https://ledum.ufc.br/arquivos/didatica/1/Saberes_Docentes_Saberes_Professores.pdf. Acesso

em: 10 jul. 2018.

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, 2009. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/1_trajetorias_e_lugares_do_docente_da_educacao_superior.pdf. Acesso em: 10 jul.2018.

D'ÁVILA, P. G. S. **Impacto do estágio de docência sobre o ensino de graduação de bioquímica**. Rio Grande do Sul, 2007. 36 p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/11113>. Acesso em: 20 set 2018.

DOURADO, L. F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. Políticas públicas e reforma da educação superior no Brasil: impasses e perspectivas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 15, n.3, set/dez, 2004. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643796/14997>. Acesso em: 10 ago. 2018.

ENGUIA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESTADO DE MINAS. **Escola-piloto em Viçosa destinada ao aperfeiçoamento de professores**. Belo Horizonte, 23 mar. 1958. Cx. 693 (Arquivo Central e Histórico da Universidade Federal de Viçosa, Viçosa).

FEITOSA, J. P. A. Construindo o estágio de docência da pós-graduação em química. **Química Nova**, São Paulo, vol. 25, n. 1., p. 153-158, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/qn/v25n1/10438.pdf>. Acesso em: 27 out. 2018.

FERRY, G. **El trayecto de la formación: Los enseñantes entre la teoría y la práctica**. México: Editorial Paidós, 1990.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GÓES, N. M.; CORREIA, L. C. O stricto sensu e a formação do professor do ensino superior. In: Jornada de didática, 2, 2013, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: UEL, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/II%20Jornada%20de%20Didatica20e%20I%20Seminar%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD%20-20Docencia%20na%20educacao%20Superior%20caminhos%20para%20uma%20praxis%20transformadora/O%20STRICTO%20SENSU%20E%20A%20FORMACAO%20DO%20PROFESSOR%20DO%20ENSINO%20SUPERIOR.pdf>. Acesso em: 25 set. 2018.

GOUVÊA, Francisco de Paula C. Carta a professor Schlotfeld. Caixa 693 (Arquivo Central e Histórico da Universidade Federal de Viçosa, Viçosa). 3 jan. 1958.

GROXKO, C.M.; ENS, R. T. A trajetória de formação: de estudante à profissional da educação nas representações de professores da educação básica. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10, 2011, Curitiba-PR. **Anais [...]**. Curitiba: EDUCERE, 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/6291_4041.pdf. Acesso em: 17 dez. 2019.

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 [...]**. 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, *et. al.* Estágio Docência: um Estudo no Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras. **RAC**, Curitiba, v.15, n.6, p. 1137 - 1151, nov/dez., 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rac/v15n6/10.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

JOAQUIM, N. F.; VILAS BOAS, A. A.; CARRIERI, A. P. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário? **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v.39, n.2, p.351-365, abr/jun., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n2/a05v39n2.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2018.

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 [...]**. Porto Alegre: PUCRS, 2001. Disponível em: <http://www.abenge.org.br/cobenge/arquivos/18/trabalhos/APP003.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, vol.8, n.23, jan/abril, 2008, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/4015/3931>. Acesso em: 18 nov. 2018.

LIMA, M. S. L.; GOMES, M. O. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, M. S. L. O estágio nos cursos de licenciatura e a metáfora da árvore. **Pesquiseduca**, v.1, n.1, jan-jun, 2009. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/viewFile/44/pdf>. Acesso em: 18 ago. 2018.

LUDKE, M. Influências cruzadas na constituição e na expansão do sistema de pós-graduação stricto sensu em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 30, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a09n30.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2018.

LUDKE M., ANDRE, M. E D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, H., G., D. Indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão: tensões e desafios. **ETD -Educação Temática Digital**, v.8, n.2, p. 168-175, jun., 2007. Disponível em: file:///C:/Users/usuario/Downloads/Indissociabilidade_entre_pesquisa_ensino_e_extensa.pdf.

Acesso em 09 nov. 2018.

MAGALHÃES, Edson Potsch. Relatório sobre os cursos de Pós-graduação da Universidade Federal de Viçosa. Caixa 658 (Arquivo Central e Histórico da Universidade Federal de Viçosa, Viçosa). 11 abr. 1962.

MARQUES, C. S.; PEREIRA, B. A. D.; ALVES, J. N. Identificação dos principais fatores relacionados à infraestrutura universitária: Uma análise em uma IES pública. **Sociais e Humanas**: Santa Maria, v.23, n.01, jan/jun, 2010, p. 91-103. Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/2100-7691-1-PB.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2019.

MARTINS, C. B. Notas sobre o sistema de ensino superior. **Revista USP**, São Paulo, n.39, p.58-82, setembro/novembro, 1998. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/35068/37807>. Acesso em: 13 nov. 2018.

MARTINS, C. B. A formação do sistema nacional de pós-graduação. In: SOARES, M.S.A. (org.). **A educação superior no Brasil**. Brasília: CAPES, ed.1, v.1, p. 70- 88, 2002.

MARTINS, M. M. M. C. **Estágio de docência na pós-graduação *stricto sensu***: uma perspectiva de formação pedagógica. Fortaleza, 2013, 135p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação- PPGE, Universidade Estadual do Ceará, 2013. 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. **Didática, a aula como centro**. São Paulo: FTD, 1994.

MASETTO, M. T. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, A. (org.). **Ensinar e aprender na educação superior**: por uma epistemologia pela curiosidade da formação universitária. São Paulo: Ed. Cortez, 2003. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/napecco/Abordagens/Masetto%20-%20Docencia%20Universitaria.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2018.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus editorial, 2012.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v.1, n.1, dez-jul. 2005-2006. Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/3106-7005-1-SM.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2018.

MOROSINI, M. C.. Docência Universitária e os Desafios da realidade nacional. In: Marília Costa Morosini. (Org.). **Professor do Ensino Superior**: Identidade, docência e formação.. 1ed.Brasília: INEP/MEC, 2000, v. 1, p. 11-20. Disponível em: http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/D_professor_ensino_superior.pdf. Acesso em: 09 jul. 2018.

MOROSINI, M. C. A Pós-graduação no Brasil: formação e desafios. **Revista Argentina de Educación Superior**, Buenos Aires, ano 1, n.1, novembro, 2009. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/518.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2018.

NEVES, C. E. B. A estrutura e o funcionamento da educação superior no Brasil. In: SOARES, M.S.A. (org.). **A educação superior no Brasil**. Brasília: CAPES, ed.1, v.1, p. 39- 69, 2002.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de**

Pesquisa em Administração, São Paulo, v.1.,n.3., 2º sem, 1996. Disponível em: https://www.academia.edu/8171621/PESQUISA_QUALITATIVA_CARACTER%C3%8DSTICAS_USOS_E_POSSIBILIDADES. Acesso em: 09 ago. 2018.

NUNES, C. P.; OLIVEIRA, D. A. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **EDUCAÇÃO E PESQUISA**, v. 43, p. 65-80, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v43n1/1517-9702-ep-S1517-9702201604145487.pdf>. Acesso em: 18 out. 2019.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. Disponível em: <https://core.ac.uk/reader/12424596>. Acesso em: 22 ago. 2018.

NÓVOA, A. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEN, A. C. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, M.S.A. (org.). **A educação superior no Brasil**. Brasília: CAPES, ed.1, v.1, p. 31- 42, 2002.

PACHANE, G. G. Teoria e prática na formação pedagógica do professor universitário: elementos para discussão. **Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 13-24, 2005. Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/2768-Texto%20do%20artigo-7434-1-10-20110721.pdf>. Acesso em: 15 set. 2018.

PACHANE, Graziela Giusti. Educação Superior e Universidade: algumas considerações terminológicas e históricas de seu sentido e suas finalidades. In: CONGRESSO LUSOBRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6, 2006, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia. 2006.

PEREIRA, L. R.; ANJOS, Daniela. D. O Professor da educação superior: Perfil, desafios e trajetórias de formação. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2014, Sorocaba/SP. **Anais [...]**. Sorocaba/SP: Uniso, v. 1. p. 1-11, 2014. Disponível em: file:///C:/Users/usuario/Downloads/397%20-%20O%20Professor%20do%20Ensino%20Superior_Perfil%20desafios%20e%20trajet%C3%B3rias%20de%20forma%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 14 out. 2019.

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

PIMENTA, S. G.; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções - Artigo. **Póiesis Pedagógica**, Universidade Federal de Goiás, v. 3, p. 11 - 33, 20 maio 2006. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>>. Acesso em: 25 out. 2018.

PIMENTEL, V.; MOTA, D. D. C. F.; KIMURA, M. Reflexões sobre o preparo para a docência na pós-graduação em enfermagem. **Rev. Esc. Enferm. USP**, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/reeusp/v41n1/v41n1a21.pdf>. Acesso em: 27 set. 2018.

PINHO, A.; SALDAÑA, P.; GENTILE, R. Gestão Bolsonaro faz corte generalizado em bolsas de pesquisa no país. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, ano 99, n. 32908, 9 de mai. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/05/gestao-bolsonaro-faz-corte-generalizado-em-bolsas-de-pesquisa-pelo-pais.shtml>. Acesso em: 26 jan. 2020.

REZENDE, J. M. Estádio e Estágio. **Revista Patologia Tropical**, Goiânia, v.29, n.1, p. 113-115, jan-jun., 2000. Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/16360-Article%20Text-66664-1-10-20111128.pdf>. Acesso em: 01 set. 2018.

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 [...]**, Florianópolis: ANPED, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/866-0.pdf. Acesso em: 15 out. 2018.

RIGUETTI, S.; GAMBA, E. Sob risco de colapso, CNPq financia um terço da ciência nacional. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, ano 99, n. 33.018, 27 de ago. 2019. Disponível: <https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2019/08/sob-risco-de-colapso-cnpq-financia-um-terco-da-ciencia-nacional.shtml>. Acesso em: 26 jan. 2020.

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**, Itatiba, v. 34, n. 1, 2016. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/viewFile/336/122>. Acesso em 09 set. 2018.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. 29. ed. Petrópolis: Vozes Ltda., 2005.

ROSA, G. A.; FELDHAUS, K. C. Pedagogia universitária: enfoques frente à formação de professores da educação superior. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 34, p. 242-265, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/6272-24802-1-PB.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2018.

RUBIN, Marlize O.; FRANCO, M. E. D. P. Do Internacional ao Local: desafios da Pós-Graduação no Brasil. In: Reunião Anual da ANPED, 35, 2012, Porto de Galinhas. **Anais [...]**. Porto de Galinhas: ANPED, 2012. Disponível em: http://www.anped11.uerj.br/35/GT11-2197_int.pdf. Acesso em: 20 set. 2018.

SABIONI, G. S.; BORGES, J. M.; MOTA, J. B. **90 anos UFV (1926-2016): uma viagem pela história da instituição**. Viçosa: UFV, 2016, 71 p.

SALDAÑA, P. Bloqueios no MEC vão do ensino infantil à pós-graduação. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, ano 99, n. 32.905, 6 de mai. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/05/bloqueios-no-mec-va-do-ensino-infantil-a-pos-graduacao.shtml>. Acesso em: 26 jan. 2020a.

SALDAÑA, P. MEC recua e desiste de cortar parte de bolsas de pesquisa congeladas. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, ano 99, n. 33.034, 12 de set. 2019. Disponível: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/09/mec-recua-e-desiste-de-cortar-parte-de-bolsas-de-pesquisa-congeladas.shtml>. Acesso em: 26 jan. 2020b.

SALDAÑA, P. Governo Bolsonaro faz novo recuo e libera mais 679 bolsas de pesquisa. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, ano 99, n. 33.056, 04 de out. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2019/10/governo-bolsonaro-faz-novo-recuo-e-libera-mais-679-bolsas-de-pesquisa.shtml>. Acesso em: 26 jan. 2020c.

SANTOS, K. C. G.; HELAL, D. H. O estágio docente e o desenvolvimento de competências: um estudo no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E

CONTABILIDADE, 4., 2013, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: ANPAD, 2013. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnEPQ220.pdf>. Acesso em: 15 out. 2020.

SAVIANI, D. A pós-graduação em educação no Brasil: Trajetória, situação atual e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, v.1, n.1, p.1-95, jan/jun., 2000. Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/3211-5248-1-SM.pdf>. Acesso em: 09 set. 2018.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2003.

SCHWARTZMAN, J. O financiamento da educação superior no Brasil na década de 90. In: SOARES, M.S.A. (org.). **A educação superior no Brasil**. Brasília: CAPES, ed.1, v.1, 2002.

SEVERO, L. R. L. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v.96, n.224, p.561-576, set/dez, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v96n244/2176-6681-rbeped-96-244-00561.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2019.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v.7, n. 14, 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/18-Texto%20do%20artigo-39-1-10-20110310.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2020.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO JORNADA DE PRÁTICA DE ENSINO, SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM, 1, 2007, Maringá, PR. **Anais [...]**. Maringá: Arq Mudi., 2007. Disponível em: <http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2015-II/slides/Rec%20Didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202015-II.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educ. Soc.**, Campinas, v.34, n.123, p.551-5771, abr.-jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/13.pdf>. Acesso em: 09 set. 2018.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação. Paris: UNESCO, 1998. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>. Acesso em: 25 jan. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Regimento interno do Programa de Pós-graduação em Entomologia**. Viçosa: 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Regimento interno do Programa de Pós-graduação em Educação Física**. Viçosa: 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Regimento interno do Programa de Pós-graduação em Biologia Animal**. Viçosa: 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Regimento interno do Programa de Pós-graduação em Biologia Celular e Estrutural**. Viçosa: 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Regimento interno do Programa de Pós-graduação em Bioquímica**. Viçosa: 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Regimento interno do Programa de Pós-graduação em Botânica**. Viçosa: 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Regimento interno do Programa de Pós-graduação em Ciência da Nutrição**. Viçosa: 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Regimento interno do Programa de Pós-graduação em Ecologia**. Viçosa: 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Regimento interno do Programa de Pós-graduação em Fisiologia Vegetal**. Viçosa: 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Regimento interno do Programa de Pós-graduação em Genética e Melhoramento**. Viçosa: 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Regimento interno do Programa de Pós-graduação em Medicina Veterinária**. Viçosa: 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Regimento interno do Programa de Pós-graduação em Microbiologia Agrícola**. Viçosa: 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Regimento de pós-graduação *stricto sensu***. Viçosa: 2016. 28p.

UNIVERSIDADE RURAL DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Relatório dos Estudos Pós-Graduados em Economia Rural, Hortaliças, Nutrição Animal e Agricultura Especial da UREMG**. Dez. 1961. Cx. 658 (Arquivo Central e Histórico da Universidade Federal de Viçosa, Viçosa).

VAILLANT, D. **Formação de formadores: estado da prática**, n. 25. Rio de Janeiro: PREAL, 2003.

VIEIRA, M.B. **Timidez e expressividade afetivo-emocional: um estudo walloriano**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2017.

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. Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/191-Texto%20do%20artigo-203-1-10-20110704.pdf>. Acesso em: 09 out. 2018.

VIEIRA, R. A. Formação pós-graduada e docência na educação superior: Mapeamento das discussões sobre o estágio de docência na RBPG/CAPES. In: **Revista Contrapontos: Itajaí/SC**, v. 13, n. 2, mai-ago, 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/usuario/Downloads/4462-12621-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/4462-12621-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 09 out. 2018.

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

ZANON, D. A. V.; OLIVEIRA, J. R. S.; QUEIROZ, S. L. O "saber fazer" necessários à atividade docente na educação superior: visões de alunos de pós-graduação em química. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, vol. 11, n.1, junho, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/epec/v11n1/1983-2117-epec-11-01-00140.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2018.

APÊNDICE

Roteiro da entrevista com os pós-graduandos

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Este roteiro de entrevista faz parte da pesquisa: “Estágio de docência: a formação pedagógica nos programas de pós-graduação vinculados ao Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade Federal de Viçosa”, desenvolvida por Aline Luquini Pereira, sob a orientação do professor Jairo Antônio da Paixão.

Pós-graduando:

BLOCO 1: Conhecendo o pós-graduando

- 1.1. De onde você é?
- 1.2. Fez licenciatura? Bacharelado?
- 1.3. Onde foi feita a sua graduação?
- 1.4. Teve outras experiências com a educação/docência?
- 1.5. Você trabalha ou é bolsista?
- 1.6. Porque escolheu a pós-graduação? (Qual a finalidade?).
- 1.7. Pensa em lecionar no futuro? Na educação superior?

BLOCO 2: Características da disciplina de estágio de ensino

- 2.1. Como o estágio de ensino está organizado no seu curso? (Professor coordenador? Professor de estágio? Professor da disciplina?).
- 2.2. O seu orientador de pesquisa foi o seu orientador no estágio de ensino?
- 2.3. Quando foi que você cursou o estágio de ensino? (ano, período, no mestrado ou doutorado?).
- 2.4. Quantos estágios de ensino você fez até aqui? E tem previsão de fazer mais algum estágio? (você está no doutorado/ mestrado, quantos estágios você tem que fazer obrigatoriamente?)
- 2.5. Onde foi realizado o seu estágio de ensino? (graduação? Disciplina?)
- 2.6. Qual foi a carga horária empregada?

- 2.7. Quais as atividades realizadas por você como estagiário durante o estágio de ensino?
- 2.8. Quantas horas dessa carga horária foram destinadas a prática da docência?
- 2.9. Qual foi o seu papel no planejamento das atividades realizadas no estágio de ensino? (Escolha de tema? Metodologia? Atividades realizadas?) Você planejou sozinho?
- 2.10. No dia em que você ministrou suas aulas o orientador/professor estava presente?
- 2.11. Durante a disciplina de estágio, haviam encontros marcados com os estudantes matriculados na disciplina e o coordenador? (Tiveram interações através da disciplina com os outros estagiários? Reflexão e troca de experiências).
- 2.12. E fora da disciplina, você teve contato com os outros estagiários? Em que momento? E com qual finalidade?
- 2.13. Durante o estágio de ensino, você teve que construir algum relatório? Em que momento?

BLOCO 3: Abordagem da Prática

- 3.1. Quais recursos e estratégias metodológicas você utilizou nas aulas e atividades que programou e executou?

BLOCO 4: Formação para a docência

- 4.1. Qual a sua percepção quanto aos saberes e elementos que devem ser trabalhados na formação do professor da educação superior para atuar nesse nível de ensino? (Como se forma o professor da educação superior?).
- 4.2. Você considera que os assuntos abordados e as práticas de estágio te prepararam para lecionar na educação superior? Por quê?
- 4.3. Os assuntos e as práticas acrescentaram algo na sua formação que até então você ainda não havia vivenciado? (Teve algo inédito?).
- 4.4. Há algum tema, atividade e/ou aspecto que deveria ter sido trabalhado durante o seu estágio docente e que não foi? Por quê?
- 4.5. Em sua opinião, há pontos positivos, em relação a formação para a docência na educação superior, para serem destacados no estágio de ensino vivido por você? Se sim, quais?
- 4.6. E os pontos negativos, tiveram? Se sim, quais?

Obs.: podem ser aspectos relacionados a: Carga horária, temas abordados, a relação com o responsável pelo estágio, atividades realizadas, conhecimentos adquiridos e outros.

BLOCO 5: Dificuldades e possibilidades para desenvolver o estágio de ensino

- 5.1. Você encontrou alguma dificuldade/algum desafio na realização do estágio de ensino?
- 5.2. A instituição onde ocorreu o estágio de ensino forneceu infraestrutura e recursos adequados para você desenvolver seu estágio? Se sim, quais condições contribuíram para isso? Se não, o que faltou?

BLOCO 6: Percepções dos estagiários

- 6.1. Quais eram suas expectativas sobre o estágio de docência? Elas se concretizaram? (Explique).
- 6.2. Quais são os maiores desafios que você percebe para a docência na educação superior?
- 6.3. Qual foi a contribuição do seu orientador/professor na sua formação durante o estágio em ensino?

ANEXOS

ANEXO A - E-mail de resposta da CAPES



Aline Luquini <aline.luquini.pereira@gmail.com>

RES: Solicitação de usuário – 3484366

3 mensagens

Demanda Social <demanda.social@capes.gov.br> 10 de agosto de 2018 14:00 Para: "aline.luquini.pereira@gmail.com" <aline.luquini.pereira@gmail.com>

Prezada Aline,

De acordo com o que estabelece o artigo 9 do Regulamento da Demanda Social, que cita os requisitos para concessão de bolsa:

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

(...) V - realizar estágio de docência de acordo com o estabelecido no art. 18 deste regulamento;”

Onde o artigo 18, dentre outras coisas, nos diz que:

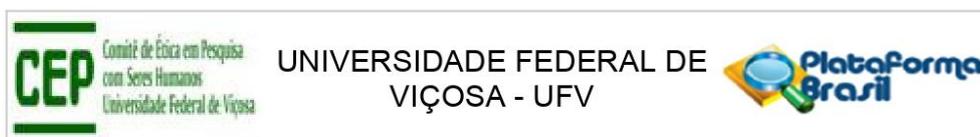
“Art. 18. O estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social.”

Quanto ao ofício solicitado, não temos como disponibilizá-lo, pois o ofício circular de nº. 028/99/PR/CAPES. Brasília, 1999, trata-se de um ofício da Presidência da República.

Atenciosamente,

Setor Bancário Norte, Quadra 2, Bloco L, Lote 06, CEP 70040-020
- Brasília, DF, - CEP:
70040- 020, Brasília - DF

ANEXO B - Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

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

Pesquisador: Jairo Antônio da Paixão

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 04900318.4.0000.5153

Instituição Proponente: Fundação Universidade federal de Viçosa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.222.463

Apresentação do Projeto:

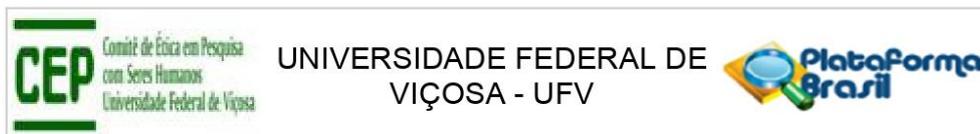
Trabalho de mestrado da Grande Área 7. Ciências Humanas da Universidade Federal de Viçosa. O projeto de pesquisa tem como objetivo analisar o estágio de docência na formação de professores para atuação no ensino superior de programas de pós-graduação vinculados ao Centro de Ciências Biológicas e da Saúde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

Objetivo da Pesquisa:

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

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

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



Continuação do Parecer: 3.222.463

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

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

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

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

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Para a coleta de dados será empregada a entrevista semiestruturada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

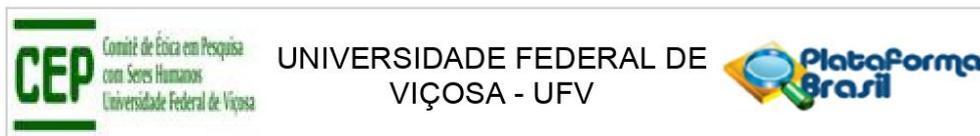
Apresentados conforme exigências da Resolução 466/2012 da CONEP.

Recomendações:

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

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

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



Continuação do Parecer: 3.222.463

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Ao término da pesquisa é necessário apresentar, via notificação, o Relatório Final (modelo disponível no site www.cep.ufv.br). Após ser emitido o Parecer Consubstanciado de aprovação do Relatório Final, deve ser encaminhado, via notificação, o Comunicado de Término dos Estudos para encerramento de todo o protocolo na Plataforma Brasil.

Projeto aprovado autorizando o início da coleta de dados com os seres humanos a partir da data de emissão deste parecer.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1277320.pdf	18/12/2018 20:46:00		Aceito
Outros	Roteiro2.pdf	18/12/2018 20:45:23	Jairo Antônio da Paixão	Aceito
Outros	Roteiro1.pdf	18/12/2018 20:45:06	Jairo Antônio da Paixão	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao.pdf	18/12/2018 20:30:19	Jairo Antônio da Paixão	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto0.pdf	18/12/2018 20:29:58	Jairo Antônio da Paixão	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	17/12/2018 17:25:13	Jairo Antônio da Paixão	Aceito
Folha de Rosto	folharosto.pdf	17/12/2018 17:20:16	Jairo Antônio da Paixão	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

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