



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
MARIA MÁRCIA MELO DE CASTRO MARTINS

**ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO
STRICTO SENSU: UMA PERSPECTIVA DE
FORMAÇÃO PEDAGÓGICA**

FORTALEZA – CEARÁ
2013

MARIA MÁRCIA MELO DE CASTRO MARTINS

ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*: UMA PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Professores.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Marina Dias Cavalcante

FORTALEZA – CEARÁ
2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho
Bibliotecário(a) Responsável – Giordana Nascimento de Freitas CRB-3 / 1070

M386e Martins, Maria Márcia Melo de Castro
 Estágio de docência na pós-graduação stricto sensu: uma perspectiva
 de formação pedagógica / Maria Márcia Melo de Castro Martins. — 2013.
 CD-ROM. 135 f.: il. ; 4 ¾ pol.

“CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico,
acondicionado em caixa de DVD Slin (19 x 14 cm x 7 mm)”.

Tese (dissertação) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de
Educação, Curso de Mestrado acadêmico em Educação, Fortaleza, 2013.
Orientação: Profa. Dra. Maria Marina Dias Cavalcante.

1. Estágio de docência. 2. Formação pedagógica. 3. Ensino superior. 4.
Pedagogia universitária I. Título.

CDD: 378

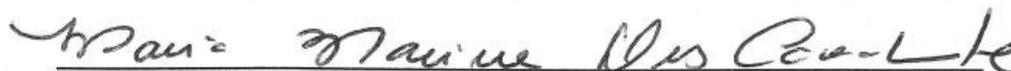
MARIA MÁRCIA MELO DE CASTRO MARTINS

ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*: uma perspectiva de formação pedagógica

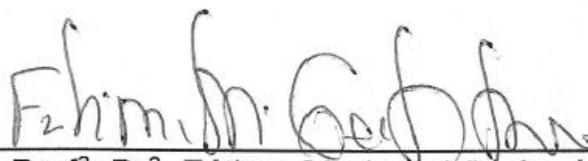
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 26/03/2013.

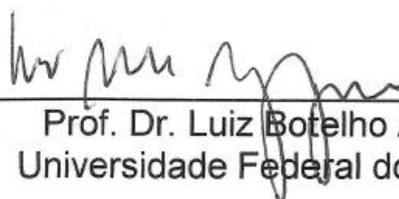
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a. Dr.^a. Maria Marina Dias Cavalcante – Orientadora
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof.^a. Dr.^a. Fátima Maria Leitão Araújo
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque
Universidade Federal do Ceará - UFC

Fazer sem saber completamente o que se faz é dar-se uma chance de descobrir, no que se faz, algo que não se sabia.

Pierre Bourdieu (1930-2002)

Aos meus avós, Maria de Lourdes (vó Lurde), Evaristo (vô Evaristo), Laura (Laurinha) e
Edson (Padim).
In memoriam.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que em sua infinita misericórdia, nos concede o dom maior: o amor.

Ao meu esposo Fernando, que sempre segue ao meu lado, que sonha meus sonhos e abre o caminho para vê-los realizados. Não há palavras que lhe traduzam.

Ao meu filho Daniel, pela paciência, apesar de sua pouca idade, em esperar sua mãe e dividi-la, ainda que a contragosto, com *essa “tal de OECE”*, né, filho?

Aos meus pais, Socorro e Celso, pelo amor, cuidado, e por me ensinarem a valorizar os estudos! Penso que aprendi essa importante lição.

Aos meus sogros, Dona Paizinha e Sr. Fernandes, e ao meu cunhado Valternan, pelo apoio e, especialmente, por cuidarem de Danzinho, quando eu e Fernando precisamos nos ausentar para cumprir os afazeres acadêmicos. Obrigada, de coração.

Aos meus irmãos em Cristo da Igreja Batista Bereiana, por partilharem comigo o pão da oração que me fortaleceu ao longo desta trajetória, em especial aos irmãos Valdinez, Regina, Mara, Marília, Leilane, Rosenda, Betilha, Aurélio Silva, Márcia, Jeane e Lucelita.

À turma 2011 do PPGE, turma do coração, pelas múltiplas aprendizagens, carinho, companheirismo e produções. Em especial aos amigos Sinara, Flávia, Eunice, Rodrigo, Adriano, Lourdes e Cláudio, com quem convivemos mais proximamente.

À amiga Claudinha, que se fez irmã desde a primeira aula no mestrado!

Às amigas Charmênia e Viviane, pela escuta sensível! Obrigada pelas preces e por me ajudarem a seguir em frente no momento mais delicado desta caminhada!

À Francione, Jean, Leandra (miguxa), Regina, Gorete, Milene, Solange, Nívea, Lucy, Elizete, Ana Maria, Fátima Lira, Rosa e Socorro Sousa, presentes de Deus em minha vida, obrigada pela amizade, torcida, palavras de incentivo, exemplos de superação e pelo conforto nos momentos de dúvida.

À Nilson Cardoso, pela amizade e admiração mútua, compartilhada pelos caminhos da docência!

Aos meus amigos, Elcimar, Isabelzinha e Elisângela (Elis) que muito me ajudaram a estar aqui, hoje. Sou muito grata pelo incentivo a ingressar no mestrado, desde a leitura atenta do meu projeto!

Ao GEPEFE, querida família, pelas valiosas aprendizagens e partilhas! Com vocês aprendo e construo uma docência da melhor qualidade!

À minha orientadora, Profa. Dra. Marina Cavalcante, pessoa muito especial em minha vida, pelo carinho, orientação e confiança em mim depositada, meu mais sincero obrigada. Foram suas mãos que me conduziram pelo caminho do professor pesquisador da própria prática!

Aos ilustres professores doutores: Socorro Lucena, Fátima Leitão, Isabel Almeida e Luiz Botelho, pelas preciosas contribuições para a construção e aprimoramento deste trabalho.

Aos professores do PPGE, pelos ensinamentos e contribuições à nossa formação, em especial à Profa. Dra. Isabel Sabino, pela amizade, carinho e por me oportunizar experiência docente no Ensino Superior e na prática da pesquisa.

Ao Magnífico Reitor da Universidade Estadual do Ceará, Prof. Dr. Jackson Sampaio, e mais uma vez à Profa. Dra. Fátima Leitão, pelas informações tão relevantes que nos ajudaram a resgatar a história do Estágio de Docência desta instituição.

À ex-secretária do PPGE, Joyce, e a atual secretária Jonelma, por nos atender sempre com muita presteza e gentileza!

Aos sujeitos desta pesquisa, por se disponibilizarem a nos receber para uma conversa, mesmo em meio aos seus experimentos, e nos permitir construir um diálogo mais próximo com o Estágio de Docência!

RESUMO

Este trabalho versa sobre o papel do Estágio de Docência na formação pedagógica de pós-graduandos *stricto sensu*. O interesse pela temática surgiu da compreensão de que a Pós-graduação *stricto sensu*, embora tenha, historicamente, seu foco voltado para a formação do pesquisador, também deve se constituir como lugar para a formação do futuro docente universitário. Tem por objetivo geral analisar em que medida o Estágio de Docência (ED), desenvolvido por alunos do Curso de Mestrado Acadêmico em Ciências Fisiológicas (CMACF) da Universidade Estadual do Ceará, (UECE) tem contribuído para sua formação pedagógica no tocante ao exercício da docência, no Ensino Superior. E como objetivos específicos: identificar a proposta do Estágio de Docência do CMACF; conhecer como o Estágio de Docência é vivenciado pelos mestrandos no Curso e as práticas desenvolvidas durante essa atividade; verificar a compreensão desses mestrandos sobre o ED em relação à sua formação para atuar como professor no Ensino Superior; identificar o que há de pedagógico no ED e reconhecer o lugar que este ocupa na formação dos pós-graduandos. A pesquisa se configura como estudo de natureza qualitativa, e tem como método o Estudo de Caso. Insere-se no Paradigma Interpretativo ou Compreensivista, utiliza-se da Análise de Conteúdo como procedimento para análise dos dados. A técnica de coleta de dados é a entrevista semi-estruturada. Os sujeitos são quatro alunos do CMACF, que haviam realizado o Estágio de Docência. A análise dos dados nos permitiu inferir que O ED constituiu-se em uma experiência significativa para os sujeitos no tocante ao reconhecimento das demandas do ensino na graduação. Revelou limites em relação ao conhecimento do conteúdo específico (ministrado por eles em situação de ED), às estratégias de ensino e de avaliação. Apontam como contribuições à sua formação pedagógica, aprendizagens sobre o relacionamento professor-aluno, organização e apresentação do conteúdo, didaticamente, e diversificação da avaliação da aprendizagem. Os sujeitos apontam a necessidade de um contato mais próximo com o professor da disciplina, de vivenciar o ED de forma melhor planejada. Defendem a oficialização do ED como uma disciplina do CMACF. Podemos anunciar que as especificidades do ED precisam ser melhor compreendidas no âmbito da Pós-graduação por coordenadores, professores e alunos e ocupar o devido lugar na formação do pós-graduando, pois, embora venha oportunizando o ingresso do mestrando na sala de aula da graduação, essa inserção tem sido solitária, e desconhecida do que pressupõe um ED. O pedagógico, nessa atividade está circunscrito às tentativas e esforço dos alunos em responder, satisfatoriamente, às demandas dos alunos da graduação. Tarefa difícil, segundo os sujeitos, e, muitas vezes, além de suas possibilidades. A forma como o ED vem sendo realizado desafia esta Instituição a pensar estratégias para a efetivação desta atividade em diretrizes que melhor preparem o aluno para o exercício docente, no Ensino Superior. Esta questão sinaliza para a necessidade de uma Pedagogia Universitária, que ajude a conceber os ED em outras bases. E já desponta nessa direção com a recém-criada Resolução N° 821/2011, que estabelece as normas para o Estágio de docência dos Cursos e Programas de Pós-graduação desta Universidade.

Palavras-chave: Estágio de Docência; Formação Pedagógica; Ensino Superior; Pedagogia Universitária.

ABSTRACT

This paper deals with the role of the Stage of Teaching in pedagogical training of graduate students *stricto sensu*. The interest in the subject arose from the realization that the Graduate *stricto sensu*, although, historically, their focus for the formation of the researcher, should also be a place for the training of future university teacher. It aims to examine to what extent the Stage of Teaching (ST) developed by students from the Academic Master Course in Physiological Sciences (AMCPS) of State University of Ceará (UECE) has contributed to its formation regarding the pedagogical exercise of teaching in Higher Education. And specific objectives: identify the proposal of the Stage of Teaching of AMCPS; known as the Stage of Teaching is lived by master students in the Course and practices developed during this activity; verify understanding of these master students on the ST regarding their training to work as a teacher in Higher Education; identify what's pedagogic in ST and recognize that this occupies place in the training of graduate students. The search is configured as qualitative study, and is the Case Study method. Inserts in the Interpretive Paradigm or *Compreensivista*, uses of the Content Analysis as a procedure for data analysis. The technique of data collection is a semi-structured interview. The subjects are four students who had attended the AMCPS who had attended the Stage of Teaching. The data analysis allowed us to infer that the ST was constituted in a meaningful experience for the subjects with regard to the recognition of the demands of teaching at undergraduate level. Revealed limits in relation to knowledge of specific content (taught by them in situation of ST), the teaching strategies and assessment. They point to his contributions as pedagogical training, learning about the teacher-student relationship, organization and presentation of content, didactically, and diversification of learning evaluation. The subjects indicate the need for closer contact with the subject teacher, of experiencing ST so better planned. They advocate the formalization of the ST as a discipline of AMCPS. We can announce that the specifics of ST should be better understood in the context of graduate by coordinators, teachers and students. The ST needs to occupy its rightful place in formation the Graduate Student, because, although the ticket will give opportunities Master's students in the classroom Graduation this insertion has been lonely, and staggered than presupposes a ST. The pedagogical, in ST, is circumscribed the attempts and efforts of the students to answer, satisfactorily, the demands of graduate students. Difficult task, second the subjects, and, many times, beyond their capabilities, the form as the being done defies this institution thinking strategies for the realization of this activity in guidelines that better prepare students for teaching practice, in Higher Education. This question points to the need for a University Pedagogy, which helps to design the ST in other bases. And now emerges that direction with the newly created Resolution No 821/2011 laying down detailed rules for Stage of Teaching the courses and Postgraduate Programmes of this University.

Key words: Stage of Teaching - Pedagogical Training - Higher Education - University Pedagogy.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS.....	11
INTRODUÇÃO.....	12
1 A UNIVERSIDADE NO CONXTEXTO ATUAL.....	23
1.1 A Pós-graduação <i>stricto sensu</i> no Brasil: breve histórico.....	26
1.2 Formação Pedagógica e o exercício da docência na universidade...	32
1.3 Pedagogia Universitária: contribuições para uma melhor docência no Ensino Superior.....	39
1.4 Estágio de Docência (ED).....	45
1.4.1 Estágio de Docência ou Monitoria?.....	51
1.4.2 O ED prescrito pela CAPES.....	54
2 O LOCUS DA PESQUISA E O CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO.....	61
2.1 A Universidade Estadual do Ceará (UECE): uma breve apresentação.....	62
2.2 A Pós-graduação <i>stricto sensu</i> na UECE.....	63
2.3 O Curso de Mestrado Acadêmico em Ciências Fisiológicas (CMACF).....	65
2.4 Os sujeitos.....	67
2.5 A abordagem, o método e o paradigma de pesquisa.....	68
2.6 A coleta de dados.....	70
2.7 O procedimento de análise: contribuições de Bardin (1977).....	72
3 ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: NO CAMINHO ENTRE A PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU E A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR.....	76
3.1 A história do Estágio e Docência na Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> da UECE.....	76
3.1.1 As I e II Oficinas de Estágio de Docência na UECE: contribuições para o debate.....	78
3.1.2 O Estágio de docência nos Cursos de Pós- Graduação <i>Stricto Sensu</i> da Universidade Estadual do Ceará: uma atividade recentemente regulamentada.....	84
3.2 O Estágio de Docência (ED) no Mestrado Acadêmico de Ciências Fisiológicas (CMACF).....	86
3.2.1 As primeiras impressões sobre o objeto de pesquisa, o <i>locus</i> e os sujeitos.....	87
3.2.2 Perfil dos sujeitos.....	88
3.2.3 A proposta de Estágio de Docência (ED) do CMACF.....	91

3.2.4	O ED desenvolvido pelos mestrandos do CMACF: o que há de pedagógico?.....	94
3.2.5	A percepção dos mestrandos sobre o Estágio de Docência e seu lugar na formação pedagógica para exercício da docência no Ensino Superior.....	100
3.2.6	Formação pedagógica de Pós-graduandos <i>stricto sensu</i> da UECE: contribuições do ED na perspectiva de uma Pedagogia Universitária.....	103
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
	REFERÊNCIAS.....	114
	APÊNDICE1 - QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO APLICADO AOS MESTRANDOS DO CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM CIÊNCIAS FISIOLÓGICAS (CMACF) DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ.....	121
	APÊNDICE 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	122
	APÊNDICE 3 – TRABALHOS PUBLICADOS NO CAMPO DO ESTUDO: A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR/ANAIS ANPED.....	124
	APÊNDICE 4 - TRABALHOS PUBLICADOS NO CAMPO DO ESTUDO: A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR/ANAIS (XV ENDIPE).....	129
	ANEXO 1 - RESOLUÇÃO DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA DA UECE.....	132

LISTA DE SIGLAS

AMCPS - Academic Master Course in Physiological Sciences (Curso de Mestrado Acadêmico em Ciências Fisiológicas).

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CECITEC – Centro de Educação Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns.

CMACF – Curso de Mestrado Acadêmico em Ciências Fisiológicas.

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

CONSU – Conselho Universitário.

ED – Estágio de Docência.

ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.

FACEDI – Faculdade de Educação de Itapipoca.

FAFIDAM – Faculdade de Filosofia Dom Aurélio Matos.

FECLESC – Faculdade de Educação Ciências e Letras do Sertão.

FECLEI – Faculdade de Educação Ciências e Letras de Iguatu.

FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos.

FUNCAP – Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

IC – Iniciação Científica.

IES – Instituição de Ensino Superior.

MBA - Master in Business Administration (Mestre em Administração de Negócios).

PNPG – Plano Nacional de Pós-graduação.

PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação.

PROMAC – Programa de Monitoria Acadêmica.

PROPGPq – Pró-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa.

ST – Stage of Teaching (Estágio de Docência).

UECE - Universidade Estadual do Ceará.

UFC - Universidade Federal do Ceará.

UFMA – Universidade Federal do Maranhão.

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

UNIFOR – Universidade de Fortaleza.

UVA – Universidade Estadual Vale do Acaraú.

INTRODUÇÃO

O texto que aqui apresentamos constitui nossa dissertação de mestrado intitulada: Estágio de Docência na Pós-graduação *stricto sensu*: uma perspectiva de formação pedagógica. Foi desenvolvida no Programa de Pós-graduação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), na Linha Formação, Didática e Trabalho Docente, vinculada ao Núcleo: Didática, Saberes Docentes e Práticas Pedagógicas.

Introduzimos este estudo apresentando, primeiramente, como nos encontramos com a temática e como esta originou nosso objeto de pesquisa: o *Estágio de Docência¹ (ED) na formação pedagógica de pós-graduandos stricto sensu de pós-graduandos do Curso de Mestrado Acadêmico em Ciências Fisiológicas² (CMACF/UECE)*. Em seguida, trazemos a problematização em torno desse objeto, bem como a relevância social e científica de sua investigação. Damos continuidade expondo nossas questões de pesquisa e os objetivos do trabalho.

Nosso objeto de pesquisa se insere no campo da docência no Ensino Superior, a qual vem se constituindo como objeto de investigação, dada sua implicação para a formação dos diversos profissionais, no âmbito universitário. O ensino, nesse espaço, ainda é marcadamente reconhecido como um ensino que reforça a dicotomia teoria-prática, sobretudo, quando se considera a prática pedagógica dos professores bacharéis, pesquisadores, especialistas em suas áreas de conhecimento, desprovidos de formação pedagógica para atuar no ensino.

O interesse em investigar a formação pedagógica, para o exercício da docência no Ensino Superior, surgiu de minha³ trajetória, quando aluna de graduação e de minha participação no Grupo de Pesquisa e Estudos em Formação do Educador – GEPEFE-CE. As leituras e discussões oportunizadas por este Grupo

¹ Ao longo do texto, ora utilizaremos a expressão Estágio de Docência, ora ED. A finalidade é tornar a leitura menos repetitiva.

² Ora utilizaremos o nome completo do Mestrado: Curso de Mestrado Acadêmico em Ciências Fisiológicas, ora CMACF. Mesma finalidade do descrito na nota acima.

³ Na introdução, quando tratarmos de questões muito particulares, utilizaremos pronomes possessivos na 1ª pessoa do singular e conjugaremos alguns verbos também na 1ª pessoa do singular.

me aproximaram da compreensão das causas das dificuldades que enfrentei⁴, como aluna de licenciatura e de bacharelado em Ciências Biológicas.

Nas referidas modalidades, cursei muitas disciplinas em que os conteúdos abordados eram, particularmente, de difícil compreensão e, por mais que empregasse esforços no sentido de me apropriar do conhecimento que era transmitido, este se mostrava inacessível. A exemplo disso fui retida, em duas, das quatro disciplinas que cursei no primeiro semestre, o que me angustiou, profundamente. Egressa da escola pública, jamais havia sido retida, nem mesmo em estudos de recuperação. Era uma aluna dedicada. Como dizia minha mãe: apegada à escola. Aquele junho de 1997 foi cruel, quase desisti do curso. Mas sendo filha do nordeste, de uma terra e de um povo que teima em resistir às adversidades e intempéries das mais diversas ordens, continuei o curso e em outubro de 2002, colava grau.

As experiências que vivenciei no bacharelado não se diferenciaram, significativamente, das que vivenciei na licenciatura, apesar destas modalidades terem fins distintos. Em ambas, invariavelmente, o corpo docente era constituído, em sua maioria, por especialistas desprovidos de formação pedagógica, salvo os docentes responsáveis por ministrarem as disciplinas pedagógicas, na licenciatura.

Havia um notável envolvimento do corpo docente com a pesquisa científica, nas áreas específicas da Biologia, em detrimento das questões relacionadas ao ensino, e mesmo quando expúnhamos nossas dificuldades de aprendizagem em relação a determinados conteúdos, a postura pedagógica da maioria dos docentes permanecia inalterada. E assim se caracterizaram os cinco anos de minha formação inicial, após os quais ingressei na docência, no Ensino Básico.

Decorridos oito anos de minha atuação na Educação Básica, retorno à Universidade para dar continuidade à minha formação inicial, em nível de Pós-graduação *stricto sensu*, no Curso de Mestrado Acadêmico em Educação⁵ (CMAE) da UECE, onde retomo a questão que me inquietava no período da graduação: a

⁵ Atualmente, Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE.

(não) formação pedagógica do professor universitário. É, pois, a partir desta inquietação, que, doravante, anunciamos a problemática desta pesquisa.

Aproximando-me da referida questão, um aspecto relacionado ao ingresso na docência no Ensino Superior despertou minha atenção: a efeito de seleção, não há exigência de formação pedagógica ao candidato que pleiteia uma vaga à docência no Ensino Superior, mesmo aos que prestam concurso para atuar em cursos de licenciatura. O que, a meu ver, traz consequências diretas para a formação dos futuros professores e, de modo geral, para os especialistas formados nos cursos de bacharelado.

A não exigência de formação pedagógica para atuação na docência no Ensino Superior pode ser explicada pela não valorização da docência como um campo de conhecimento específico e pelo paradigma bastante difundido, principalmente na Academia, de que o conhecimento dos conteúdos específicos é suficiente para o exercício da docência. Ainda que não haja essa exigência, há recomendações, de cunho legal, indicando que a formação para a docência universitária aconteça na Pós-graduação. Embora, na prática, o atendimento a essa demanda seja preterido em relação à formação do pesquisador, como aponta Almeida (2012, p. 63):

Os processos de “preparação docente” para o ensino superior, segundo o estabelecido na LDB nº 9.394/1996, são desenvolvidos em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, nos quais, como sabemos, os objetivos centrais são a pesquisa e a produção do conhecimento. Os aspectos pedagógicos relativos à preparação pedagógica para o ensino raramente são parte destes cursos.

Mesmo a preparação para a docência não se constituindo uma preocupação central dos cursos de Pós-graduação, a referida autora aponta alguns avanços importantes em relação a essa questão, ainda que os considere insuficientes, como a disposição de alguns cursos *stricto sensu* em incluir nos seus currículos a disciplina Metodologia do Ensino Superior e o Estágio de Docência, criado pela Universidade de São Paulo (USP), em 1992 e instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como obrigatório aos seus bolsistas, desde 1999 (ALMEIDA, 2012).

Ainda que existam essas iniciativas, há, a nosso ver, um fato complicador para a docência no Ensino Superior: embora os profissionais ingressem pela porta

da docência, muitos não se interessam ou não se identificam com esta atividade, relegando-a a um segundo plano. Antes, investem e concentram seus esforços em atividades outras, como a pesquisa e atividades burocráticas.

Em palestra⁶ proferida na Universidade de Fortaleza - UNIFOR, Philippe Perrenoud destacou que esta também é uma realidade nas universidades europeias. Em suas palavras, “o professor costuma “preparar” a aula descendo pelos corredores, no caminho entre o gabinete de pesquisa e a sala de aula”. Diante da constatada desvalorização da docência e supervalorização da pesquisa, o referido autor, estudioso das Competências⁷, mostrou-se favorável à separação das Instituições de Ensino Superior, em Centros de Ensino e em Centros de Pesquisa. A este respeito, ressaltamos que não comungamos deste pensamento, uma vez que advogamos a integralização da pesquisa com o ensino, por entendermos que são esferas indissociáveis.

Em relação a esta situação, Demo (1996 *apud* SOUZA, 2012, p. 40) assim se pronuncia: “quem não pesquisa, nada tem a ensinar, pois apenas ensina a copiar”. Assim, é preciso refletir sobre como tem sido construída a docência na Universidade. Não concebemos docência e pesquisa em campos opostos, nem tampouco o ensino inferior à pesquisa, mas como atividades que precisam ser compreendidas em suas especificidades e que se complementam no processo de formar o professor/pesquisador.

E, embora a Constituição Federal, em seu Art. 207, assegure a indissociabilidade Ensino Pesquisa e Extensão, “essa trilogia precisa ser revista, porque a alma da vida acadêmica é constituída pela pesquisa [...] Quanto ao ensino não há dúvida [...] sempre será a função axial das instituições de Ensino Superior” (SOUZA, 2012, p.40). A fala desta autora expõe a situação paradoxal do ensino no nível superior.

Outra questão que apontamos aqui, como um problema que cerca nosso objeto de estudo, é a crise do emprego e a precarização do trabalho nas diferentes áreas do conhecimento. Situação que direciona profissionais de diversos campos do

⁶ Palestra intitulada: Ensinar na Universidade. Proferida por Philippe Perrenoud, na Universidade de Fortaleza, em 25 de outubro de 2012, durante o IV Encontro de Práticas Docentes e I Simpósio Internacional de Práticas Docentes.

⁷ É de sua autoria o conhecido título: Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

conhecimento à procura por cursos de pós-graduação *stricto sensu*, como uma possibilidade de ascensão a uma vaga na docência universitária, ainda que não almejem esta profissão. Uma vez que no Ensino Superior os salários e os planos de carreira são mais atrativos que em suas profissões, apesar da perda de prioridade da universidade pública nas políticas públicas, que segundo Santos (2010, p. 18):

resultou da perda geral de prioridade das políticas sociais (educação saúde, previdência) induzida pelo modelo de desenvolvimento econômico conhecido por neoliberalismo ou globalização neoliberal que, a partir de 1980 se impôs internacionalmente.

Assim, o Ensino Superior tem recebido profissionais de áreas distintas e que, como alunos de Pós-graduação, não vivenciaram nenhuma formação de caráter pedagógico. Uma vez que, não são todos os Cursos e Programas de Pós-graduação que ofertam a disciplina Metodologia do Ensino Superior, e nem todos os órgãos de fomento que exigem do mestrando ou doutorando a realização do Estágio de Docência, obrigatoriedade para os bolsistas da CAPES, como ressaltou Almeida (2012).

Dessa forma, acercando-nos de mais elementos sobre a formação para a docência universitária, nos aproximamos do Estágio de Docência (a que Almeida faz referência) desenvolvido na UECE. E nosso olhar passou a direcionar-se para os alunos da Pós-graduação *stricto sensu* e das possibilidades de formação pedagógica durante sua realização.

Essa atividade é assim definida pela CAPES: “O estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência e a qualificação do ensino de graduação [...]”. (Art. 18, Portaria MEC/CAPES nº 76/2010, de 14 de abril de 2010).

Durante o Estágio de Docência, os alunos de Pós-graduação devem acompanhar, durante um semestre (mestrandos) ou dois (doutorandos), um professor universitário na graduação, geralmente seu orientador. Adentrar com ele às salas de aula, acompanhá-lo no exercício da prática docente e aproximar-se desse universo que poderá vir a ser seu campo de trabalho, posteriormente.

Então, no intuito de inteirarmo-nos mais sobre o Estágio de Docência, buscamos trabalhos⁸ que dialogassem diretamente com esta atividade na Pós-graduação *stricto sensu*, e identificamos apenas duas publicações.

A primeira, intitulada: Estágio de Docência no Ensino Superior: tensões e desafios (2010), das autoras Renata de Almeida Viera (PPE/UEM) e Lizete Shizue Bomura Maciel (PPE/UEM), faz uma discussão sobre a necessidade da qualificação do professor, em nível de Pós-graduação *stricto sensu*, para o Ensino Superior. Nesta, as autoras destacam a necessidade de uma sólida formação pedagógica concomitante à sua formação para a pesquisa, contudo aponta desafios e tensões que marcam esse campo, uma vez que esta formação ainda é posta em um plano secundário diante dos objetivos de formação do pesquisador.

A segunda publicação trata de uma dissertação, intitulada: o Impacto do Estágio de Docência sobre o Ensino de Graduação de Bioquímica (2007), de autoria de Paulo Gilberto Simões d'Ávila (UFRGS). Neste trabalho, o autor apresenta experiências vivenciadas por alunos de Pós-graduação que desenvolveram projetos de ensino de bioquímica em cursos de graduação da UFRGS durante o Estágio de Docência. Ressalta a importância desta atividade no tocante a aproximação do pós-graduando com a docência universitária e dos desafios desta em relação ao ensino de Bioquímica.

O Estágio de Docência na Pós-graduação *stricto sensu*, embora seja uma atividade que vem sendo desenvolvida a mais de uma década e, como apontaram Renata de Almeida Viera (PPE/UEM) e Lizete Shizue Bomura Maciel (PPE/UEM), cercada de desafios, carece de investigação, tanto pelas tensões que a envolvem como pelas oportunidades de formação pedagógica que pode proporcionar, a exemplo das experiências identificadas na publicação de Paulo Gilberto Simões d'Ávila (UFRG).

⁸Buscamos publicações da ANPED (2000 – 2010) e nenhum trabalho sobre Estágio de Docência na Pós-graduação *stricto sensu* havia sido publicado no período considerado. Buscamos também nas publicações do XV ENDIPE e localizamos um trabalho, publicado em 2010 (Subtema 23 – Ensino Superior), intitulado: Estágio de Docência no Ensino Superior: tensões e desafios, das autoras Renata de Almeida Viera (PPE/UEM) e Lizete Shizue Bomura Maciel (PPE/UEM). Outra fonte de busca foi Banco de Teses da CAPES, e neste localizamos uma dissertação intitulada: Impacto do Estágio de Docência sobre o ensino de graduação de Bioquímica. 01/02/2007.

Na UECE, as dificuldades e incertezas que envolvem essa disciplina/atividade ficaram evidenciadas na I e na II Oficinas de Estágio de Docência⁹ promovidas pela Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa - PROPGPq, através do Núcleo de Ensino de Pós-graduação. Realizadas em 2010 e em 2011, durante as XV e XVI Semanas Universitárias, respectivamente, as referidas Oficinas reuniram bolsistas de Pós-graduação da Instituição, que já haviam participado do Estágio de Docência, no intuito de discuti-lo.

Durante as Oficinas, os pós-graduandos apontaram algumas problemáticas em torno do ED: falta de regulamentação do ED; desconhecimento sobre o período de realização dessa atividade (semestre/carga horária); ausência de esclarecimentos sobre a importância do ED para a formação do pós-graduando; indefinição das atribuições do discente estagiário e do docente; falta de parceria entre o estagiário e o professor da disciplina, no que diz respeito ao planejamento didático-pedagógico; estranheza por parte dos alunos da graduação nos cursos em que o ED é desenvolvido; inexistência (em sua maioria) de disciplinas pedagógicas nos cursos de Pós-graduação *stricto sensu*.

As lacunas apontadas pelos pós-graduandos mostram que o Estágio de Docência tem ocorrido, ao que parece, um tanto distante¹⁰ das formulações de Pimenta e Lima (2005/2006; 2008), as quais concebem o estágio como atividade formadora, de (re) elaboração de saberes.

Os entraves em relação ao Estágio Docência destacados pelos pós-graduandos inserem-se no contexto da formação e da prática docente do professor do Ensino Superior que, conforme Pimenta e Anastasiou (2011), Pimenta e Almeida (2009; 2011), Cunha (2010) e Pimenta e Lima (2008), apontam para a necessidade de uma Pedagogia Universitária. Nesta perspectiva, o Estágio de Docência poderá se constituir em um terreno fértil a trazer contribuições tanto para a formação do professor do Ensino Superior quanto para o pós-graduando, que ali está na condição

⁹No capítulo três apresentamos o histórico do ED na UECE, para tanto, obtivemos a colaboração do Reitor desta Instituição, o Prof. Dr. Jackson Sampaio e da Profa. Dra. Fátima Leitão, que esteve à frente da II Oficina de Estágio de Docência. Os referidos docentes nos cederam entrevistas em julho de 2012.

¹⁰ Principalmente, no tocante às dificuldades que destacamos em negrito, no parágrafo anterior.

de aprendiz da profissão docente, particularmente, quantos aos aspectos pedagógicos e teórico-metodológicos da aula.

Desse modo, podemos anunciar que o Estágio de Docência é uma atividade importante no âmbito da discussão da docência no Ensino Superior, sobretudo no que se refere à formação pedagógica dos pós-graduandos *stricto sensu*, e que, pelos reclames dos estudantes, aponta para a necessidade de uma Pedagogia Universitária. Uma vez que:

O ensino é uma atividade que requer conhecimentos específicos, consolidados por meio de uma formação voltada especialmente para esse fim, bem como a utilização constante das abordagens dos conteúdos e das novas maneiras didáticas de ensiná-los. (PIMENTA; ALMEIDA, 2009).

O Estágio de Docência que, à época da construção da problematização em torno de nosso objeto de pesquisa, não era atividade obrigatória para todos os pós-graduandos¹¹, é uma das poucas vivências voltadas, especificamente, para a formação docente, com vistas à atuação no Ensino Superior (além da disciplina de Metodologia ou Didática do Ensino Superior), o que nos faz refletir sobre seus limites e possibilidades quanto à promoção efetiva dessa formação, sobretudo em relação à formação pedagógica. Uma vez que a formação pós-graduada *stricto sensu*¹² tem sido um pré-requisito para que uma diversidade de profissionais ascenda à docência nesse nível de Ensino (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011), é mister compreender as questões envolvidas na preparação ofertada por esses cursos.

Considerando que, historicamente, nesse nível acadêmico, o foco é voltado para a formação do pesquisador, é que ressaltamos a necessidade de a Pós-graduação também se constituir como lugar para a formação do futuro docente do Ensino Superior, uma vez que muitos desses alunos almejam a carreira de docente universitário, a exemplo dos pós-graduandos do Curso de Mestrado em Ciências Fisiológicas (CMACF) da UECE. Este Curso seleciona, anualmente, profissionais graduados de diversas áreas do conhecimento e também oferta a disciplina de Ciências Fisiológicas para vários cursos de graduação: Biologia,

¹¹ O Estágio de Docência era obrigatório apenas os alunos que estivessem na condição de bolsistas da CAPES/DS conforme previsto na Portaria MEC/CAPES nº 76/2010, de 14 de abril de 2010, e opcional para os demais alunos. Hoje é obrigatório para todos os pós-graduandos *stricto sensu da UECE, conforme Resolução nº 821/2011*. Cf. Anexo 1.

¹² Os concursos para ascensão ao Ensino Superior são regidos por editais e, geralmente, estes exigem formação em nível de Pós-graduação *stricto sensu*.

Enfermagem, Medicina, Nutrição, Serviço Social, etc. Nestes, os mestrandos do CMACF desenvolvem Estágio de Docência durante um ou mais semestres.

Nesse sentido, e relembando as dificuldades vivenciadas em minha formação inicial, particularmente em relação ao processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos, senti-me motivada a investigar a formação pedagógica dos pós-graduandos do Curso de Mestrado em Ciências Fisiológicas (CMACF) da UECE, no âmbito do Estágio de Docência (ED), uma vez que o CMACF forma/habilita profissionais que podem assumir a docência em vários cursos universitários na área de saúde, incluindo os cursos de bacharelado e de licenciatura em Ciências Biológicas, modalidades nas quais sou graduada.

Assim, diante das questões que cercam a formação docente para atuação no Ensino Superior e considerando as discussões realizadas durante as I e II Oficinas de Estágio de Docência realizadas pela UECE, anunciamos a grande questão dessa investigação: **Em que medida o Estágio de Docência (ED), vivenciado por mestrandos do CMACF, tem contribuído para a formação pedagógica desses alunos, no tocante ao exercício da docência no Ensino Superior?** Desta decorrem outras questões que também buscaremos responder: *Qual a proposta de ED do CMACF? Quais atividades os mestrandos desenvolvem durante o ED e como este é vivenciado por esses pós-graduandos? Como os alunos do CMACF compreendem o ED em seu processo de formação? O que há de pedagógico no ED? E Qual o lugar do ED na formação desses Pós-graduandos?*

No intuito de respondermos às questões que levantamos, traçamos como **Objetivo Geral:** analisar em que medida o ED tem contribuído para a formação pedagógica dos mestrandos do CMACF/UECE no que se refere ao exercício da docência no Ensino Superior.

E como **Objetivos Específicos**, nos propomos a: Identificar a proposta do Estágio de Docência no Curso de Ciências Fisiológicas da UECE; conhecer como o Estágio de Docência é vivenciado pelos mestrandos do CMACF da UECE e as práticas desenvolvidas durante essa atividade; verificar a compreensão desses mestrandos sobre o ED em relação à sua formação para atuar como professor no

Ensino Superior; identificar o que há de pedagógico no ED e reconhecer o lugar que este ocupa na formação dos pós-graduandos.

Uma vez que apresentamos: como nos encontramos com a temática e como esta originou nosso objeto de pesquisa; a problematização em torno desse objeto; a relevância social e científica desta investigação; as questões de pesquisa e os objetivos que buscamos atingir, prosseguimos explicitando como o restante do texto está estruturado.

Além da introdução, estruturamos o texto em três capítulos, sendo o último seguido pelas Considerações Finais, Referências, Apêndice e Anexo.

No capítulo um, situamos a Universidade no contexto atual; resgatamos um pouco o histórico da Pós-graduação no Brasil; apresentamos uma fundamentação teórica sobre a formação pedagógica e o ensino universitário; caracterizamos o Estágio de Docência (ED); apontamos a distinção entre este e a Monitoria, e por fim, apresentamos a prescrição da CAPES sobre o ED.

Iniciamos o capítulo dois caracterizando o *locus* da pesquisa, o Curso de Mestrado em Ciências Fisiológicas - CMAF, a partir de uma breve apresentação da Universidade Estadual do Ceará e de sua Pós-graduação *stricto sensu*. Seguimos com a apresentação dos sujeitos, da abordagem da pesquisa, do Método adotado e do Paradigma onde nosso estudo se insere. Posteriormente, indicamos e caracterizamos as técnicas de coleta de dados utilizadas, bem como explicitamos o procedimento seguido para a análise dos dados.

No capítulo três apresentamos as primeiras impressões sobre os pós-graduandos; sobre o ED e sua história no contexto da Pós-graduação na UECE; como vem sendo desenvolvido no CMAF pelos mestrandos e as percepções que têm construído sobre o papel do ED em sua formação pedagógica. Finalizamos este capítulo apontando as possíveis contribuições de uma Pedagogia Universitária ao desenvolvimento do ED no tocante à formação pedagógica dos pós-graduandos *stricto sensu*. Em seguida, apresentamos as Considerações Finais onde retomamos os objetivos da investigação, destacamos achados da pesquisa bem como nossas reflexões sobre os mesmos; as Referências que embasaram este estudo e, por fim,

os Anexos e Apêndices. Dito isto, passemos ao universo onde nosso objeto de pesquisa se insere: o Ensino Superior.

1 A UNIVERSIDADE NO CONTEXTO ATUAL

Neste capítulo apresentamos o contexto onde nosso objeto de estudo se insere, o Ensino Superior. Neste caso, na Universidade. Para tanto, pontuamos alguns elementos que caracterizam a Universidade, hoje. Em seguida, na seção 1.1, trazemos um breve histórico da Pós-graduação no Brasil, uma vez que o ED é uma atividade que ocorre nesse espaço. Na seção 1.3, nos aproximamos mais de nosso objeto, trazendo uma fundamentação teórica sobre a formação pedagógica e o ensino universitário; posteriormente, na seção 1.4, caracterizamos o Estágio de Docência (ED); apontamos a distinção entre este e a Monitoria, na seção 1.5, e por fim, na seção 1.6, apresentamos a prescrição da CAPES sobre o ED.

O presente capítulo vem atender às perguntas: Qual o contexto da Universidade hoje? Quais os objetivos da Pós-graduação? O que é o ED para a Pós-graduação *stricto sensu*? Qual o lugar da docência neste nível/modalidade de ensino? As respostas a estas indagações nos ajudarão a compreender nosso objeto de estudo: **o Estágio de Docência (ED) na formação pedagógica de pós-graduandos stricto sensu do CMACF/UECE**, sobretudo, a identificar o *que há de Pedagógico no ED e qual o lugar que este ocupa nessa modalidade de Pós-graduação*. Dito isto, prossigamos com a caracterização da Universidade do século XXI.

Desde a fundação das primeiras escolas de Ensino Superior no Brasil¹³, em 1808 até o início do século XX, percebemos que ocorreram muitas mudanças neste nível de ensino, perpassando por altos e baixos. A partir da segunda metade deste século, a universidade começa a apresentar transformações, às quais se nos apresentam de forma significativa somente no início do século XXI.

O Brasil apresenta, hoje, um sistema complexo e diversificado de Instituições de Ensino Superior – IES, públicas e privadas, com diferentes tipos de cursos e programas, incluindo vários níveis de ensino, desde a Graduação até a Pós-graduação *lato e stricto sensu*.

¹³ Com a chegada da família real portuguesa ao país, em 1808, foram criadas as escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia), a de Anatomia e Cirurgia, no Rio de Janeiro (atual Faculdade de Medicina da UFRJ) e a Academia da Guarda Marinha, também no Rio.

Assim, temos na composição do Ensino Superior brasileiro cinco modalidades, a saber: cursos *sequenciais*, os quais podem ser de formação específica ou de complementação de estudos; cursos de *graduação*, que compreendem o bacharelado e a licenciatura; curso de graduação *tecnológica*, a qual faz parte do Ensino Superior e confere grau de tecnólogo; cursos de *extensão*, que são cursos livres e abertos a candidatos que atendam aos requisitos determinados pelas instituições de ensino.

Estes cursos são ofertados por universidades, centros universitários, faculdades, institutos superiores e centros de educação tecnológica. O cidadão pode optar por três tipos de graduação: bacharelado, licenciatura e formação tecnológica. Os cursos de Pós-graduação são divididos entre *lato sensu* (especializações e MBA¹⁴) e *stricto sensu* (mestrados e doutorados).

As reformas ocorridas nas IES são, muitas vezes, consequência de modificações legais. O sistema de Ensino Superior é regido pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases Nacionais - LDB Nº 9394/96, acrescida de um conjunto amplo de Decretos, Regulamentos e Portarias complementares, bem como pelo Plano Nacional de Educação- PNE.

Portanto, há uma nova configuração das instituições que ofertam Ensino Superior, pois com o crescimento efetivo do número de matrículas de jovens na Universidade surge a oferta de ensino a distância, a popularização dos cursos superiores de tecnologia, e a mudança maior consistiu no fato de que, com o atendimento à massa, o Ensino Superior deixa de ser elitizado. Em 2010 ingressaram 2.182.229 alunos em cursos de graduação, o que corresponde a um aumento de 109,2% em relação a 2001 (INEP, 2012, p. 40).

Atualmente, as estatísticas revelam que mais de 1,7 milhão estudantes cursam graduação em universidades públicas no Brasil. E quase 5 milhões estudam nas instituições privadas. O número de matrículas no Ensino Superior brasileiro como um todo aumentou 5,7% entre 2010 e 2011¹⁵.

¹⁴ Master in Business Administration (Mestrado em Administração de Empresas).

¹⁵Disponível em: www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_ensinosuperior/2012/10/26/ensino_ensinosuperior_interna,330332/inep-divulga-dados-completos-do-censo-da-educacao-superior-2011-na-internet.shtml. Acesso em: 18 de fevereiro de 2013.

Destacamos também a elevação progressiva da titulação das funções docentes, ao longo do período de 2001 a 2010, sendo que, no ano de 2010, a titulação mais expressiva na categoria pública foi o doutorado (49,9%) e na categoria privada, o mestrado (43,1%).

No que se refere à evolução do total de instituições, percebemos que passa de 1.391, em 2001, para 2.378, em 2010. Vejamos a tabela a seguir:

Tabela 1 – Evolução do Número de Instituições de Educação Superior por Categoria Administrativa – Brasil – 2001-2010

Ano	Total	Pública								Privada	
		Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Total	%
2001	1.391	183	13,2	67	4,8	63	4,5	53	3,8	1.208	86,8
2002	1.637	195	11,9	73	4,5	65	4,0	57	3,5	1.442	88,1
2003	1.859	207	11,1	83	4,5	65	3,5	59	3,2	1.652	88,9
2004	2.013	224	11,1	87	4,3	75	3,7	62	3,1	1.789	88,9
2005	2.165	231	10,7	97	4,5	75	3,5	59	2,7	1.934	89,3
2006	2.270	248	10,9	105	4,6	83	3,7	60	2,6	2.022	89,1
2007	2.281	249	10,9	106	4,6	82	3,6	61	2,7	2.032	89,1
2008	2.252	236	10,5	93	4,1	82	3,6	61	2,7	2.016	89,5
2009	2.314	245	10,6	94	4,1	84	3,6	67	2,9	2.069	89,4
2010	2.378	278	11,7	99	4,2	108	4,5	71	3,0	2.100	88,3

Fonte: MEC/Inep

Por um lado, estes dados são animadores se considerarmos momentos anteriores da nossa história educacional, entretanto, percebemos também, nesse contexto, as contradições (fatores negativos) da realidade do Ensino Superior brasileiro, como a privatização, a falta de professores e o sucateamento das universidades, fatores provocados pela política neoliberal e, principalmente, o aligeiramento da formação. Em relação a essa conjuntura, esclarece-nos Sguissard (2009, p. 302-303):

São os ventos e a avalanche neoliberais na economia, na reforma do Estado e na concepção do ensino superior como bem privado, quase mercadoria, serviço educacional regulamentável no âmbito da Organização Mundial do Comércio, que irão condicionar nos últimos anos a nova configuração da universidade em nosso país e no exterior, também sob o ponto de vista dos modelos universitários. [...] à medida que avançam as reformas nos diferentes países, as universidades tendem a se assemelhar entre si, porque cada vez mais subsumidas pela economia, mais especificamente pela competitividade do mercado [...].

E nas palavras de Santos (2010, p. 20): “[...] está em curso a globalização neoliberal da universidade.” Embora tenhamos apontado, em números, um maior

acesso da população ao Ensino Superior, não podemos perder de vista as contradições que se estabelecem no binômio quantidade X qualidade. Nesse sentido, aponta (ibidem, p. 112): “quem trabalha hoje na universidade sabe que as tarefas universitárias estão dominadas pelo curto prazo, pelas urgências do orçamento, da competição entre faculdades, do emprego dos licenciados.”

Para o referido autor, a universidade, enquanto bem público, é hoje um campo de enorme disputa e em sua concepção, apenas “[...] a luta pela definição de universidade permite dar à universidade pública um campo mínimo de manobra para poder conduzir, com eficácia, a luta pela legitimidade” (ibidem, p. 66).

Nesse sentido, não podemos deixar de pensá-la ligada a um projeto de país, onde se faz imprescindível discutir, nesse contexto, a compreensão que se constrói sobre a formação do docente para atuar no Ensino Superior, sobre a identidade do professor universitário nesses tempos de exacerbado produtivismo acadêmico, sobre a importância que atribui ao seu papel na formação de outros profissionais, e por fim, na relação que desenvolve com os futuros professores em estágio de docência, particularmente no ED que vem sendo desenvolvido nos Cursos e Programas de Pós-graduação. Estas são questões com as quais a Universidade do século XXI precisa dialogar, sob risco de não lograr êxito na caminhada em direção de uma reforma outra: democrática e emancipatória.

Nesse contexto de disputa, de definição e redefinição de seus fins, situa-se também a Pós-graduação no Brasil, não menos sujeita às pressões que vem sendo exercidas sobre as universidades, como apresentamos a seguir.

1.1 A Pós-graduação *stricto sensu* no Brasil: breve histórico

Nesta seção expomos um breve histórico da Pós-graduação brasileira e seus objetivos, desde sua criação, em 1965. Apresentamos os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG), suas orientações para a formação pós-graduada e o papel que a CAPES vem exercendo sobre esse nível de ensino, inclusive sobre o Estágio de Docência. Dito isto, prossigamos.

Neste ano, a Pós-graduação no Brasil completa 48 anos de existência reconhecida. Segundo Hostin (2006), apesar das iniciativas nos anos 30 e da criação da CAPES – então Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal para o Ensino Superior, e do CNPq, na década de 50, “as experiências nas pós-graduações brasileiras foram efetivamente reconhecidas como um novo nível de ensino a partir de 1965, com a permissão do parecer 977/65 pelo Conselho Federal de Educação (CFE)” (ibidem, p. 134).

Segundo o Conselho de Ensino Superior, a Pós-Graduação deveria destinar-se a formação de pesquisadores e docentes para os cursos superiores. Distinguindo-se dos cursos de especialização, a referida Pós-Graduação formaria mestres e doutores. Em 1965 este Conselho publica o PARECER 977/65 que distinguiu a Pós-graduação *lato sensu* da Pós-graduação *stricto sensu*. Esta é assim definida:

[...] A Pós-graduação *stricto sensu* é de natureza acadêmica e de pesquisa e, mesmo atuando em setores profissionais, tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido evidentemente prático-profissional. (BRASIL, 1965, p.4).

De acordo com Hostin (2006, p.136), nesse período as "Universidades eram incentivadas a criar e expandir os programas de Pós-graduação, sendo a qualidade desse nível de ensino regulada pelo Conselho Federal de Educação e pela CAPES". Esta se encarregava de conceder bolsas de estudos para professores e alunos de Pós-graduação, dentro e fora do país.

O objetivo da Pós-graduação na universidade moderna brasileira enfatizava o aprofundamento do saber adquirido no âmbito da graduação, além da oferta de ambiente e de recursos adequados para a livre investigação científica e “afirmação da gratuidade criadora das mais altas formas da cultura universitária”. (BRASIL, 1965, p. 3).

Em 1974, o Decreto 74.999 altera a estrutura da CAPES, assim como o seu estatuto, tornando-o o órgão central superior, gozando de autonomia administrativa e financeira.

Na fase final do regime militar, paradoxalmente, a Pós-graduação gozava de prestígio e sua relevância aumentava, progressivamente, no cenário do Ensino

Superior brasileiro. Algumas iniciativas desse período são a implantação do Programa Institucional de Capacitação de Docentes (PICD), que concedia bolsas de estudo para professores universitários cumprirem Programa de Pós graduação nos principais Centros do país e do exterior (com liberação de seu salário integral) e a aprovação dos Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG), estes continham diretrizes para o desenvolvimento da Pós-graduação. Sobre este período, Sguissard (2009, p. 294) explicita:

Inicialmente tendo como principal foco a formação especializada de professores no exterior, mediante bolsas de estudo, a partir de 1965, quando começa a institucionalizar-se a pós-graduação no país, a Capes passa a exercer um papel central: cabe-lhe elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as atividades relativas à pós-graduação. A partir de então a história da CAPES confunde-se com a da pós-graduação no país, sobre a qual convém fazer considerações à parte, dada sua importância decisiva na caracterização das universidades brasileiras, hoje, sob a ótica do modelo universitário.

O I PNPG (1975-1979) apontava os principais destaques dessa política: capacitação dos docentes da Universidade; integração da Pós-graduação ao sistema universitário; valorização das ciências básicas e a necessidade de evitar disparidades regionais.

É nesse período também que as universidades passam a exigir controle das atividades desenvolvidas, particularmente nos Programas de Pós-graduação, o que gerou a necessidade de avaliação das pesquisas desenvolvidas nesses Programas, ficando a CAPES responsável por desempenhar esse papel. A primeira avaliação foi realizada em 1978 e, de acordo Hostin (2006), é nesse período que a CAPES ganha reconhecimento formal pela formulação do Plano Nacional de Pós-graduação, o que se efetiva em 1981, com a extinção do Conselho Nacional de Pós-graduação.

Assim, a CAPES é reconhecida como a agência do Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia e segue com a elaboração do II PNPG (1982-1985). Neste, assim como no I PNPG (1975-1979), o objetivo continua ser a formação de recursos humanos qualificados para as atividades docentes (sobretudo a expansão da capacitação dos professores), de pesquisa e técnicas visando atendimento dos setores públicos e privado (Brasil, 2005b).

Já o III PNPG (1986-1989) "previa o desenvolvimento da pesquisa pela universidade, a integração da Pós-graduação ao Sistema Nacional de Ciências e Tecnologia e a necessidade de criar soluções aos problemas tecnológicos, econômicos e sociais". (HOSTIN, 2006, p. 140-141).

Segundo a referida autora, ao analisar o percurso histórico das políticas de Pós-graduação no Brasil, nos primeiros 20 anos, a ênfase da Pós-graduação era a capacitação dos docentes para atuar na Universidade, mas a partir dos anos 1980, a ênfase recai sobre o desenvolvimento da pesquisa na Universidade e o estreitamento das relações em Ciência, Tecnologia e setor produtivo.

Desenvolvimento fortemente influenciado pela consolidação do modelo de Estado regulador que determinou, nas políticas educacionais, a relevância dos processos avaliativos. Sujeita às políticas de ajuste neoliberal, a Pós-graduação brasileira, nos anos 90, passa por mudanças radicais. Algumas das quais geraram impactos no *modus operandi* da Universidade e das relações entre os sujeitos que compõem este espaço, não raro permeado por disputas e tensões, como aponta Sguissard (2009, p. 229):

São cada vez mais evidentes as marcas de competição no campo científico-acadêmico [...] pelo produtivismo acadêmico, em especial pelo *Modelo Capes de Avaliação* engendrado em razão [...] e pela disputa acirrada entre docentes/pesquisadores pelos recursos sempre insuficientes, destinados à ciência e tecnologia.

Nos documentos que orientam as políticas de Pós-graduação, na década de 1990, evidenciaram-se algumas importantes mudanças como:

A diminuição do tempo de certificação, redução do número de bolsas e de seu tempo de duração, a redefinição do mestrado com o privilegiamento do doutorado, a vinculação de teses e dissertações a projetos de pesquisa educacional. (HOSTIN, 2006, p. 144).

No contexto dessas mudanças, o ano de 1996 constitui um marco na Pós-graduação brasileira. Foi nesse ano que a diretoria executiva da CAPES organizou o Seminário Nacional intitulado "Discussão da Pós-Graduação brasileira", que contou com a presença de Pró-reitores, representantes da comunidade acadêmica, da Associação Nacional dos Pós-graduandos (ANPG), representantes de órgãos públicos e agências de órgãos de fomento, os quais constituíram uma comissão para definir o IV PNPG.

No referido ano, a CAPES fez uma avaliação da Pós-graduação e chegou à conclusão de que a Pós-graduação brasileira era lenta, basicamente acadêmica e para fins de carreira; rígida (apenas na modalidade presencial) e predominantemente concentrada na região Sul e Sudeste. “*Na época, constatou-se que o número total de doutores do NE correspondia ao número de doutores apenas na USP*”. (PROF. DR. JACKSON SAMPAIO¹⁶).

De acordo com o Prof. Jackson Sampaio, foi a partir do referido ano que os mestrados e doutorados foram orientados a encurtar seus tempos para dois e quatro anos, respectivamente. Antes desse período, o aluno da Pós-graduação levava, em média, dez anos para completar sua formação Pós-graduada (o mestrando levava, em média, quatro anos para concluir seu curso e doutorandos, em média, seis anos).

O IV PNPG que trazia este diagnóstico da Pós-graduação brasileira não chegou a se materializar num documento final, apenas uma versão do plano circulou no auditório da Diretoria da CAPES e da comissão coordenadora indicada por essa diretoria e responsável pela elaboração do Plano.

Segundo Martins (2005 *apud* HOSTIN, 2006) a versão final do plano foi abortada, sobretudo, por questões orçamentárias. Mas as medidas sugeridas nos documentos, ao longo do período, foram implementadas pela diretoria da CAPES, destacando-se a expansão do Sistema Nacional de Pós-graduação, a diversificação do modelo vigente de Pós-graduação, de modo a atender também ao modelo profissional, as mudanças no processo de avaliação, a implantação do portal de periódicos e inserção internacional da Pós-graduação.

Enfim, chega-se em 2004 com a elaboração do V PNPG (2005-2010), o qual elegeu como objetivos o fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação; a formação de docentes para todos os níveis de ensino¹⁷; a formação de

¹⁶ Atualmente, o Prof. Dr. Jackson Sampaio é o Reitor da Universidade da Estadual do Ceará. Gentilmente, nos concedeu entrevista (18/07/2012) sobre a história da pós-graduação na UECE e do Estágio de Docência nesta instituição. Tratamos desses aspectos no Capítulo 3.

¹⁷ Embora a CAPES, desde seu I PNPG, tenha registrado como objetivo qualificação da formação docente, há, a nosso ver, uma contradição, quando esta agência ajusta-se às políticas neoliberais e adota critérios de avaliação que leva os docentes e pesquisadores a um exacerbado produtivismo que tem interferido nas condições de produção do conhecimento na Universidade, principalmente, e direcionando os esforços dos pesquisadores para o que pontua em sua avaliação. Diante disso,

quadros para mercados não acadêmicos. E alguns desafios são lançados à Pós-graduação brasileira (BRASIL, 2005b, p.44):

flexibilização do modelo de Pós-graduação, a fim de permitir o crescimento do sistema; profissionais de perfis diferenciados para atender à dinâmica dos setores acadêmicos e não acadêmicos; e, atuação em rede para diminuir os desequilíbrios regionais na oferta e desempenho da Pós-graduação e atender às novas áreas do conhecimento.

Assim:

O V PNPG indica a expansão do sistema em mais vertentes, a capacitação docente para o Ensino Superior, a qualificação dos professores da Educação Básica, a especialização de profissionais para o mercado de trabalho público e privado e a formação de técnicos e pesquisadores para as empresas públicas e privadas". (HOSTIN, 2006, p. 149).

O V PNPG ainda incentiva “a Educação à distância a nível de Graduação e Pós-graduação, a criação de Universidades virtuais e estimula a cooperação internacional entre universidades (BRASIL, 2005b, p.61)”. Nas palavras de Hostin (2006, p.155-156):

O IV Plano Nacional de Pós-graduação, que definiu o perfil desse nível de ensino na década de 1990 - plano esse que oficialmente não existiu, mas cujas ações mais se coadunaram com a lógica do setor corporativo-empresarial -, assim como as tendências que se delinearão para o século XXI (V PNPG) evidenciam, por sua vez, os eixos principais que definem o paradigma norteador dessas políticas: o esforço pela diversificação e expansão da oferta, a flexibilização de modelos, a institucionalização de um processo contínuo de avaliação, o incremento da internacionalização, a cumplicidade com o mercado, a atuação em rede, a busca de perfis de excelência, enfim, o partilhamento com o paradigma que define a economia do conhecimento.

É neste contexto de economia do conhecimento, no âmbito da Universidade e no seio da Pós-graduação que nosso objeto de estudo encontra um campo de disputa: formação do professor X formação do pesquisador. Campos de poder onde o pedagógico ainda tem pouca força, mas que cada vez mais se insere nas produções, publicações e Eventos nacionais (ENDIPE, ANPED, etc.) e internacionais que discutem a formação docente. E é sobre o pedagógico que continuamos nossa conversa, na próxima seção.

atividades associadas à docência competem com as de pesquisa. A docência fica relegada a um segundo plano, pois há uma pressão em se produzir o que é imediatamente aplicável/consumível/rentável/etc.

1.2 Formação pedagógica e o exercício da docência na Universidade

Destacamos, nesta seção, a complexidade do ensino, sobretudo no contexto universitário, e os impactos da falta de uma política mais direcionada à formação de professores para o exercício da docência no Ensino Superior. Para tanto, contaremos com as teorizações de Pimenta, Anastasiou, Almeida e Cunha, acrescidas às de Bourdieu, do qual tomaremos emprestado o conceito de *habitus* e campo de poder, de sua Obra *Homo academicus*, para discutirmos o lugar da formação pedagógica e do Estágio de Docência na Pós-graduação *stricto sensu*. No bojo dos estudos realizados pelos autores citados, avancemos.

A formação pedagógica para o exercício da docência no Ensino Superior é uma questão que vem ganhando destaque e constituindo-se objeto de investigação de muitos pesquisadores. Realizando um levantamento de trabalhos que dialogam com essa temática, encontramos trinta e seis trabalhos¹⁸ nos Anais da ANPED (da 23^a a 34^a reuniões anuais, compreendendo os anos de 2000 a 2011¹⁹) e nove publicações no XV ENDIPE²⁰ (ocorrido em 2010). No Banco de teses da CAPES²¹ encontramos quatro trabalhos²² sobre a temática (três dissertações e uma tese), considerando os anos de 2000 a 2010.

De forma geral, os artigos/dissertações/teses discutem os desafios e as necessidades formativas para o exercício da docência no Ensino Superior, destacando, sobretudo, a carência de formação pedagógica para o professor que atua nesse nível de ensino, como o professor do Ensino Superior vem construindo

¹⁸ A título de informação, esses trabalhos encontram-se organizados por reunião/ano, GT (Grupo de Trabalho), quantidade, título e autores no quadro 1 (Apêndice 3). Foram selecionados a partir dos GTs de Didática (GT 04), de Formação Docente (GT 08) e de Política de Educação Superior (GT 11). Consultamos os trabalhos encomendados, os trabalhos completos e os pôsteres disponíveis nesses três GTs. Para o intervalo considerado, apenas no ano de 2000, não foram localizados trabalhos na temática em questão.

¹⁹ Período disponível no site da ANPED: www.anped.org.br/

²⁰ Não efetuamos busca nos anais de anos anteriores porque estes não estão disponíveis on-line. Também, a título de informação, encontram-se organizados por Subtemas (Didática; Ensino Superior; Formação docente), quantidade, título e autores, no Apêndice 4.

²¹ O Banco de teses da CAPES pode ser acessado no site: www.capes.gov.br/

²² Utilizamos como filtros os termos: ensino superior e docência universitária. Foram encontrados os seguintes trabalhos: Docência Universitária: conceitos internalizados e competências construídas pelos professores da UFPI - Campus de Parnaíba/PI. 01/03/2002 (Mestrado). Autora: Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina; PECD: doutorandos hoje, professores amanhã. 01/12/2002 (Mestrado) Autora: Maria de Lourdes Baraldi Abrahão; 'A importância da formação pedagógica para o professor universitário a experiência da Unicamp'. 01/04/2003. (Doutorado). Autora: Graziela Giusti Pachane; Políticas para a formação e profissionalização de professores para o ensino superior: a contribuição do PROSUP. 01/06/2006. (Mestrado). Autora: Magda Soares Nunes.

sua prática e identidade com a docência, e alguns apresentam relatos de experiências e/ou propostas de projetos para a formação continuada do professor universitário.

Dentre os trabalhos que localizamos, destacamos o artigo de Ana Maria de Oliveira Cunha - UFU, Taita Talamira Rodrigues Brito – UFU e Graça Aparecida Cicillini – UFU, publicado na 29ª Reunião Anual da ANPED, no GT 11, intitulado Dormi aluno (a)... acordei professor (a): interfaces da formação para o exercício do ensino superior. Além de apresentar um título instigante, evidencia a demanda dos sujeitos desse estudo (professores universitários) por formação pedagógica para desenvolver uma docência de boa qualidade no Ensino Superior, como ilustrado nesta fala²³:

Falta uma formação pedagógica para o docente, nós temos dificuldades, a gente às vezes acaba aprendendo mais com a experiência, e isso não é correto. A gente teria que ter alguma formação pedagógica com profissionais da Pedagogia. Esse deveria ser um dos focos do mestrado. O problema da pesquisa é importante, mas eu acho que o mestrado deveria ter um foco na formação docente. O aluno deve aprender a pesquisar, a desenvolver pesquisa, mas não a fundo ainda. O que deve acontecer no doutorado.

A fala acima encontra eco na literatura, uma vez que esta aponta que a formação pedagógica tem sido uma lacuna na formação do professor universitário e imposto limitações à sua prática docente. Realidade que se estende aos cursos de licenciatura, onde a pesquisa ainda é considerada atividade de maior prestígio em relação à docência (PIMENTA; ALMEIDA, 2011; PIMENTA; ANASTASIOU, 2011).

Ao enfatizarmos a importância da formação pedagógica para o exercício da docência, nesse nível de ensino, não estamos subvalorizando a formação nas áreas dos conhecimentos específicos. Contudo, há que existir um lugar de interseção que agregue essas esferas. E como afirma Fernandes (1998, p. 97):

Não se trata de negar a importância de aprofundamento se seu campo científico, mas sim, de construir pontes que permitam travessias em outros campos de sua prática cotidiana, numa perspectiva dialética entre a dimensão epistemológica (a questão do conhecimento), a dimensão pedagógica (a questão de ensinar e aprender) e a dimensão política (a questão da escolha do projeto de sociedade e universidade que se pretende).

Nessa direção também contribui Vasconcelos (1998, p. 86):

²³ A fala foi reproduzida do artigo das autoras, mas as mesmas não a identificaram.

Não se trata de um processo excludente: ou formar o pesquisador ou formar o docente. Trata-se, ao contrário, de chamar atenção para a complementaridade dessas duas ênfases, uma vez que o mesmo indivíduo será, necessariamente, pesquisador e docente concomitantemente. A propósito, a pós-graduação *stricto sensu* surgiu para conferir grau acadêmico (de mestre ou doutor) àqueles profissionais que pretendessem seguir a carreira acadêmica e de pesquisa!

A formação pedagógica pressupõe a aquisição de conhecimentos de origens diversas (social, profissional, político, cultural, etc.), sobretudo os relacionados aos aspectos intrínsecos ao processo de ensino e aprendizagem. Uma vez que, não raro, alunos ficam retidos²⁴ nas disciplinas de seus cursos universitários. Parte dessa situação pode ser atribuída à prática docente que não contempla, ou contempla insuficientemente, as demandas dos estudantes.

O aluno do Ensino Superior tem um modo de aprender e de estabelecer relações com os conteúdos que lhe são apresentados e que os professores precisam conhecer (Andragogia). Precisa ser respeitado em seus níveis cognitivos e serem estimulados a desenvolverem suas potencialidades. Disso depreende-se que a docência precisa ser valorizada como um campo específico de conhecimento e produção de saberes.

Nesse processo, da Didática assume papel essencial, pois além de fornecer elementos para estruturação da aula e oportunizar o conhecimento de diversas metodologias de ensino, possibilita uma ampla discussão das condições em que este ensino é produzido e dos fatores que o influenciam, embora seja comum que alunos e professores reconheçam a Didática apenas por sua dimensão técnica, do saber-fazer (didática instrumental). E é nessa direção que Fernandes *et al* (1998, p. 109) alertam para a importância de:

[...] trabalhar com a formação pedagógica do professor universitário buscando sua inserção para além da dimensão meramente pedagógica, mas como um sujeito da produção de saberes. Sujeito que produz sobre o que e como ensina. Essa possibilidade tem favorecido a articulação entre o epistemológico e o político, que sinalizam para a perspectiva de transformação de suas relações com o conhecimento e com outras formas de ensinar e aprender, numa relação diferenciada com seus alunos e com a universidade.

²⁴ A exemplo do que aconteceu em minha trajetória acadêmica no Curso de Ciências Biológicas(Bach./Lic.), como apresentamos na Introdução, quando explicitávamos os problemas que cercam nosso objeto de estudo. “Perdi” as disciplinas de Cálculo I e Física, embora tenha empregado todo esforço possível.

Concordamos com as referidas autoras, quando dizem: “a formação pedagógico-didática do docente de ensino superior é desejada e necessária e que o docente não precisa apenas de “didática” e “metodologia”, ele precisa de uma formação que o construa como intelectual público” (ibidem, p. 40-41).

As considerações realizadas até aqui se fundamentam na concepção de que o ensino é uma atividade complexa. Segundo Pimenta e Anastasiou (2009), o ensino é uma prática social complexa, carregada de conflitos de valor e que exige posturas éticas e políticas:

Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011, p.14 -15).

Como atividade complexa que é, a docência demanda formação e preparação dos professores para atuar nesse nível de ensino, todavia a formação de docentes para o Ensino Superior no Brasil não está regulamentada sob a forma de um curso específico, como ocorre na Educação Básica. A LDB 9394/96 admite que esse docente seja preparado nos cursos de Pós-graduação, mas estes não se configuram como obrigatórios.

No entanto, a exigência legal de que todas as instituições de ensino superior tenham um mínimo de 30% de seus docentes titulados na pós-graduação *stricto sensu* aponta para o fortalecimento desta como o lugar para a formação do docente. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011, p.24).

Contudo, é preciso destacar que, embora o professor ingresse na universidade pelo cargo da docência, ou seja, primeira e essencialmente para atuar como professor, nos seus momentos de aprofundamento no Mestrado e Doutorado são poucas as oportunidades que tem para se aperfeiçoar nesse aspecto.

Nesse sentido, nosso olhar se volta para o Estágio de Docência na Pós-graduação *stricto sensu* como lugar privilegiado para a compreensão e conhecimento da realidade profissional de ensinar, aspecto que retomaremos adiante nesse texto.

Essa atividade pode contribuir para romper certo consenso de que a docência no Ensino Superior não requer formação no campo do ensinar, sendo suficiente o domínio de conhecimentos específicos, pois o que a identifica é a pesquisa e/ou o exercício profissional no campo. Nessa perspectiva, o professor é aquele que ensina, isto é, dispõe os conhecimentos aos alunos. Se estes aprendem ou não, não é problema do professor. Esse tipo de atitude é tributária do fato de:

[...] na maioria das instituições de Ensino Superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento do que seja o processo de ensino – aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011, p. 37).

Não se trata aqui de culpabilizar o professor, mas de apontar a necessidade do desenvolvimento de uma cultura institucional onde o professor possa perceber suas necessidades formativas em relação à docência, sobretudo seja sensibilizado sobre a importância de sua ação pedagógica em sala de aula. Esse lugar de aprendizagem e de construção de identidade da docência universitária precisa ser construído.

Nessa direção, Pimenta e Anastasiou (2011) alertam para a importância de explicitar a diferença que Sacristã (1999 *apud* PIMENTA; ANASTASIOU, 2011) constata entre a prática educativa e a prática científica. Esta é corrigida e alterada com base em seus resultados comparados com os modelos prévios e as modificações no processo de análise. A prática educativa, ao contrário, não é guiada pela racionalidade. Para superá-la em seus resultados, que tendem a conservar e reproduzir as práticas dominantes, é necessário descobrir o sentido que ela tem, desmascarar seu caráter histórico herdado ao *habitus* e às instituições, para devolver aos agentes a consciência de suas ações, pelo menos de maneira simbólica indireta.

Nesse processo, é necessário observar a força do *habitus* e da institucionalização. Assim, entre o indivíduo e a realidade social, o *habitus* funcionaria como mediação. Essa compreensão do papel do *habitus* e da instituição permite que se compreenda como os conceitos se tornam em práticas consolidadas nas ações dos sujeitos.

Assim, constatada e reconhecida a importância da formação do professor do Ensino Superior, faz-se necessário olhar com mais atenção e valorizar os espaços onde essa formação pode ser construída, a exemplo da disciplina de Metodologia do Ensino Superior, instituída desde 1996 para os Cursos de Pós-graduação e, particularmente, por meio da atividade Estágio de Docência.

Estes espaços poderiam oportunizar-lhes “uma reflexão sistemática sobre a sala de aula, o papel docente, o ensinar e o aprender, o planejamento, a organização dos conteúdos curriculares, a metodologia, as técnicas de ensino, o processo avaliatório, o curso e a realidade social onde atuam”. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011, p. 180).

A nosso ver, o Estágio de Docência e a disciplina Metodologia do Ensino Superior poderiam acontecer concomitantemente nos cursos de Pós-graduação, potencializando a formação de mestres e doutores para o ingresso na docência no Ensino Superior, uma vez que a Legislação é inespecífica quanto à formação do professor para esse nível de ensino. Em seu Art. 66, a LDB nº 9394/96 estabelece que a formação de professores para atuar no Ensino Superior no Brasil “[...] far-se-á em nível de Pós-Graduação prioritariamente em Programas de Mestrado e Doutorado”.

Em se tratando da docência universitária, a referida legislação apresenta limites quanto à formação didático-pedagógica do professor, constituindo-se, de acordo com Morosini (*apud* FERENC; SARAIVA, 2010), num campo de silêncio.

Na atual legislação há a explicitação, apenas de que o docente do ensino superior deve ter competência técnica, mas o que se compreende por competência técnica no âmbito da docência sem e referir à competência pedagógica? Aqui já percebe uma desconsideração de que a docência tem uma especificidade quanto aos saberes que a alicerçam. (FERENC; SARAIVA, 2010, p.578-579).

Assim, para o exercício da docência universitária é preciso considerar, que além dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), são necessários outros saberes como os saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano); os saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas) e

os saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida). (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011).

Nesse sentido, podemos indagar como os cursos de Pós-graduação têm propiciado essas aprendizagens e, mais especificamente, como o Estágio de Docência poderia ir ao encontro dessa demanda formativa? Essas são questões atreladas à qualidade do Ensino Superior.

A formação do docente universitário ainda é um campo onde predomina a ideia de que basta saber o conteúdo específico para saber ensinar. Há um *habitus* (BOURDIEU, 2011) professoral que guia a prática do docente universitário nesse sentido.

Contudo, no Brasil, desde a década de 1990, há uma preocupação com a docência universitária (PIMENTEL, 1993; CUNHA, 1995, 2010; MARCELO GARCÍA, 1999; FERENC, 2005; PIMENTA; ANASTASIOU, 2011; PIMENTA; ALMEIDA, 2009, 2011; ALMEIDA, 2012), período a partir do qual se passou a problematizar a questão da formação pedagógica do professor universitário frente às demandas do exercício profissional e a denunciar a pouca atenção dada à formação e preparação do professor universitário para o exercício de ensinar.

Passadas duas décadas da problemática anunciada, não dispomos de uma política de formação docente para o Ensino Superior. Para Ferenc e Saraiva (2010, p. 575) “compete às instituições de Ensino Superior uma política de desenvolvimento profissional para seus docentes no enfrentamento das demandas e desafios interpostos com seu processo de atuação docente”.

Nesse sentido, o Estágio de Docência se constitui uma possibilidade de aproximação do pós-graduando com a docência universitária, mas como apontamos na problematização deste estudo, o ED na Pós-graduação *stricto sensu* da UECE está cercado de demandas que reclamam uma Pedagogia Universitária. É sobre esse campo que discorreremos na próxima seção.

1.3 Pedagogia Universitária: contribuições para uma melhor docência no ensino superior

Nesta seção apresentamos os entrelaçamentos do ED com a Pedagogia Universitária. Ao concebermos o Estágio de Docência como atividade potencialmente formativa e favorecedora de aprendizagem da docência no Ensino Superior, situamo-lo no contexto dos debates teórico-práticos sobre a necessidade do desenvolvimento de uma Pedagogia Universitária, visando a melhoria da formação dos sujeitos nesse nível de ensino (CAVALCANTE, 2012).

A Pedagogia Universitária é entendida por Isaía (2007a, 2008 *apud* BOLZAN; ISAÍA, 2010, p.16) como:

Um campo de aprendizagem da docência que envolve a apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres próprios do magistério superior, estando vinculados à realidade concreta da atividade de ser professor em seus diversos campos de atuação e em seus respectivos domínios. Assim, o impulso que direciona a aprendizagem docente é representado por sentimentos que indicam sua finalidade geral, bem como o estabelecimento de objetivos específicos, a partir da compreensão do ato educativo.

Para dialogarmos com o campo da Pedagogia Universitária, onde se situa a formação pedagógica para o exercício da docência no Ensino Superior e o ED, recorreremos às contribuições Pierre Bourdieu, sobretudo em relação à abordagem praxiológica²⁵ e aos conceitos de campo e *habitus*, a partir de sua Obra *Homo academicus* (2011). Uma vez que apreende o mundo universitário francês como um campo no qual se confrontam múltiplos poderes, que correspondem às trajetórias sociais e escolares e também às produções culturais dos seus agentes.

Em *Homo academicus*, Bourdieu (2011) mostra que a produção científica está longe de ser o resultado de uma meritocracia que consagra os talentos individuais, uma vez que as tomadas de posição dos intelectuais ou as políticas educacionais, tanto nos períodos de equilíbrio, quanto nos períodos de crise geral, são determinadas pelos mecanismos de reprodução de privilégios herdados.

²⁵ [...] o conhecimento que podemos chamar de praxiológico tem como objetivo não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também a relação dialética entre essas estruturas e a disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e tendem a reproduzi-las, isto é, o processo de interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade. (ORTIZ, 2003, p.40).

Embora Bourdieu se refira ao contexto universitário francês, suas teorizações se estendem ao contexto universitário brasileiro pelas similaridades das relações de poder, disputa e *habitus* que marcam esses dois espaços.

Nesse sentido, a obra *Homo academicus* pode ser compreendida como um “manifesto”, ou como um apelo à resistência dos intelectuais. Foi nessa direção que buscamos beber da teoria de Bourdieu, particularmente dos conceitos de *habitus*, campo e poder para analisarmos as categorias teórico-empíricas desse estudo, uma vez que nossa pesquisa se desenvolveu no âmbito da docência no Ensino superior em interface com a Pedagogia Universitária no tocante à formação do professor para o exercício da docência nesse nível de ensino e o papel do Estágio de Docência nesse processo como uma perspectiva de formação pedagógica.

Tomamos emprestados os conceitos de *habitus* e campo de Bourdieu (2007; 2011) para buscarmos compreender os posicionamentos e percepções dos sujeitos dessa investigação sobre a atividade Estágio de Docência na Pós-graduação *stricto sensu*. Entendemos que a docência no Ensino Superior situa-se num campo de poder e ocupa um polo menos prestigiado que a pesquisa, e que os conhecimentos das diferentes áreas constituem-se em campos científicos distintos e não raramente evidenciamos disputas desses campos na sociedade:

[...] o campo universitário é, como todo campo, o lugar de uma luta para determinar as condições e os critérios de pertencimento e de hierarquias legítimos, isto é, as propriedades pertinentes, eficientes, próprias a produzir - funcionando como capital – os benefícios específicos assegurados pelo campo. Os diferentes tipos de indivíduos (mais ou menos constituídos em grupos) definidos por esses diferentes critérios ligam-se a eles, e ao reivindicá-los, esforçando-se por fazê-los reconhecidos e afirmando sua pretensão em constituí-los como propriedades legítimas, como capital específico, trabalham para modificar as leis de formação dos preços característicos do mercado universitário e para aumentar assim suas chances de lucro. (BOURDIEU, 2011, p. 32-33).

A obra de Bourdieu, *Homo academicus* (2011), editada pela primeira vez em 1984, faz uma análise sociológica das relações estabelecidas no espaço universitário francês e do *habitus* do professor universitário. Privilegia o entendimento e a crítica do universo acadêmico em sua institucionalização (ORTIZ, 2003).

Suas contribuições para nosso estudo consistem em nos ajudar a perceber o *habitus* dos alunos e professores da Pós-graduação em atividade de estágio e como se estabelece a relação entre esses indivíduos. Além de nos apontar como essas relações se estabelecem no campo universitário quando do ingresso de professores iniciantes: “[...] os professores mais jovens se definem, sobretudo, negativamente, pela privação dos signos institucionalizados do prestígio e pela posse das formas inferiores do poder universitário”. (BOURDIEU, 2011, p. 111).

Entendemos que existe um *habitus* professoral que prioriza a pesquisa em detrimento da docência, apontando necessidade de constituição de um novo *habitus*, se de fato intencionamos o surgimento de práticas pedagógicas comprometidas com a aprendizagem na universidade. Nesse sentido, é preciso: “[...] examinar como se dá a alocação do tempo entre as atividades de pesquisa e as atividades de ensino, e enfim, no interior destas, determinar qual é o lugar atribuído ao ensino destinado a produzir professores”. (BOURDIEU, 2011, p. 140).

Analogamente, podemos indagar ou examinar qual o lugar do ED na formação pedagógica dos mestrandos do Curso de Mestrado Acadêmico em Ciências Fisiológicas (CMACF)? Qual o lugar do pedagógico no ED?

Nessa direção, Bourdieu nos apresenta o exemplo do contexto Francês:

[...] a oposição entre os professores mais voltados à pesquisa e os professores mais voltados ao ensino reproduz nos limites do campo universitário (o que é normal numa época em que uma parte especialmente importante dos escritores e das críticas entrou no corpo professoral), sem dúvida sob uma forma atenuada, a oposição estrutural entre os escritores e os professores, entre as liberdades e as audácias da vida de artista e o rigor estrito e um pouco estreito do *Homo academicus*. (2011, p. 147).

Assim, no contexto universitário, “o “campo” é este território. Lugar hierarquizado, estruturado segundo uma determinada lógica de interesses, nele se agrupa, interage, se complementa e entra em conflito um grupo específico de autores: os cientistas”. (ORTIZ, 2003, p. 11)²⁶. Segundo Bourdieu (2011, p. 70):

O campo universitário reproduz na sua estrutura o campo do poder cuja ação própria de seleção e de inculcação contribui para reproduzir a estrutura. É verdade que no e por seu funcionamento como espaço de diferenças entre posições (e, da mesma maneira, entre as disposições de seus ocupantes) que se realiza, fora de toda intervenção das consciências e

²⁶ ORTIZ , Renato (2003) reúne textos de Bourdieu em: A Sociologia de Bourdieu.

das vontades individuais ou coletivas, a reprodução do espaço das posições diferentes que são constitutivas do campo de poder.

Para Bourdieu, as estruturas construtivas de um tipo particular de meio (as condições materiais de existência características de uma condição de classe), que podem ser apreendidas empiricamente sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado, produzem *habitus*:

sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expreso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente. (ORTIZ, 2003, p.53-54).

Os conceitos de *habitus* e campo estão imbricados de forma que o *habitus* mantém as relações no campo e o campo orienta o *habitus*. [...]. “O *habitus* é a mediação universalizante que faz que as práticas sem razão explícita e sem intenção significativa de um agente singular sejam, no entanto, “sensatas”, “razoáveis” e objetivamente orquestradas”. (ORTIZ, 2003, p. 66). Como produto da história, “o *habitus* produz práticas individuais e coletivas, produz história em conformidade com os esquemas engendrados pela história”. (ibidem, p.68).

O campo de nossa investigação, o Estágio de Docência na Universidade, constitui um *habitus*, um *modus operandi*, que não está revelado ou explicitado e que nosso estudo buscou conhecer. Nessa busca, as contribuições de Bourdieu somaram-se às de Cunha, Pimenta e Almeida.

Parece estranho falar de uma Pedagogia para o Ensino Superior, principalmente porque, historicamente, essa ciência encontra-se relacionada à criança, ou à educação destas. A ideia de uma pedagogia universitária surge em razão de que os processos de ensino (os quais envolvem transmissão e construção de conhecimentos, relação professor-aluno, métodos de ensino, emancipação e desenvolvimento humano, dentre outros aspectos) que ocorrem na universidade não podem se efetivar dissociados da compreensão de que apenas o conhecimento específico dos conteúdos não basta para que estes sejam apreendidos pelos estudantes e os auxiliie na tarefa de construir novas sínteses, a partir do que está posto pela ciência.

Busca-se, nesse campo, possibilitar aos docentes o acesso a conhecimentos que favoreçam a reflexão sobre o processo de construção pedagógica, uma vez que os modos de ensinar e aprender estão em permanente movimento e requerem constante renovação. (PIMENTA; ALMEIDA, 2009, p. 28).

Segundo Pimenta e Almeida (2009), movimentos internacionais, nos últimos anos, vêm valorizando a formação e desenvolvimento profissional de docentes do Ensino Superior, apontando necessidade de mudança paradigmática no ensino universitário e defendendo que a formação do docente deve aliar competência científica à necessária ampliação de sua competência pedagógica.

Nesse contexto tem-se gerado a necessidade de discutir como se forma o professor universitário para atuar não só em atividades de investigação e produção do conhecimento, mas também nas atividades de ensino, superando limites de ações isoladas (PIMENTA; ALMEIDA, 2011).

A discussão em torno da formação do professor universitário precisa fornecer elementos capazes de promover uma ruptura no paradigma dominante no Ensino Superior, no qual o professor é concebido como detentor do conhecimento e sua prática pedagógica acima de qualquer questionamento. Nessa perspectiva, o Ensino Superior é marcado por uma relação de poder, caracterizando o que Bourdieu (2007) define como violência simbólica.

Há pelo menos três décadas, estudiosos (PIMENTEL, 1993; CUNHA, 1995; MARCELO GARCIA, 1998; FERNANDES, 2001; MASETTO, 2002; FERENC, 2005 *apud* FERENC, 2010) vêm investigando essa realidade buscando conhecer suas bases, o que a sustenta e o motivo da dificuldade de mudanças nesse campo.

Entendemos a necessidade de construção de novo *habitus* na docência universitária, como aponta a pesquisa de Cavalcante (2012) desenvolvida na Universidade Estadual do Ceará. A autora buscou apontar perspectivas para a construção de um novo *habitus* entre os docentes do Ensino Superior e perspectivas para uma pedagogia universitária, a partir de percepções de professores da Educação Básica sobre suas trajetórias formativas. Estudos como o de Cavalcante (2012) têm sido fomentados por pesquisas já existentes na área, como as de Pimenta e Almeida (2009; 2011), Almeida (2011), Cunha (2010), dentre outras.

A pedagogia universitária vem contribuir para discutir como se forma o professor universitário para atuar não só em atividades de investigação e produção do conhecimento, mas também nas atividades de ensino (PIMENTA; ALMEIDA, 2009). Nesse sentido, a atuação dos professores precisa necessariamente resultar da convergência e articulação equilibrada entre as dimensões científica, investigativa e pedagógica. Sendo necessário que “o professor universitário atue de forma reflexiva, crítica e competente no âmbito de sua disciplina, explicitando seu sentido, seu significado e sua contribuição no percurso formativo dos estudantes” (PIMENTA; ALMEIDA, 2009, p. 19). Todavia, alerta Cunha (2010, p. 68):

A emergência da Pedagogia universitária impõe a necessidade de discutir a Pedagogia como científico. Sendo um tema emergente, localizar suas fragilidades de reconhecimento no âmbito acadêmico não basta para atestar a sua importância. É preciso compreender as razões dessa fragilidade e assumir ou não a necessidade de alcançar um novo estatuto para esse campo do saber.

Sendo a docência universitária um complexo campo de ação faz-se necessário que o professor universitário detenha conhecimentos específicos, consolidados por meio de formação voltada especialmente para esse fim, bem como atualização constante das abordagens dos conteúdos e das novas maneiras e didáticas de ensiná-los. Uma vez que:

desse professor nunca foi exigido que aprenda a ensinar, ou seja, não se assumiu no plano das políticas educacionais, ser necessário ensinar-lhes as especificidades dessa dimensão de sua atuação no seio da instituição universitária. [...] O que se constata é que o professor universitário não tem uma formação voltada para os processos de ensino e aprendizagem pelos quais é responsável quando inicia sua vida acadêmica. (PIMENTA; ALMEIDA, 2009, p. 20).

Nesse sentido, o ED na Pós-graduação *stricto sensu* se apresenta como um campo potencialmente valioso para esse fim, sobretudo porque se situa no campo da formação pedagógica de sujeitos que, no contexto de nossa pesquisa, almejam atuar no Ensino Superior. Na próxima seção, apresentamos as teorizações sobre o Estágio de Docência e as perspectivas que assumimos em relação a essa atividade para fins de discussão dos achados desse estudo. E por falar em Estágio, com a palavra, Pimenta e Lima.

1.4 Estágio de Docência

Para melhor situar o Estágio e suas finalidades no tocante à aprendizagem da docência, no contexto da formação de professores, nos aportamos nas teorizações de Pimenta e Lima, conteúdo desta seção.

Propriamente em relação ao nosso objeto de estudo, **o Estágio de Docência na formação pedagógica de pós-graduandos *stricto sensu* do CMACF/UECE**, não contamos com muitas produções²⁷ que tenham tido por objetivo discutir o ED na Pós-graduação *stricto sensu*, embora de uma maneira geral haja inúmeras publicações na área do Estágio.

De acordo com as referidas autoras, há diferentes concepções de estágio no Ensino Superior e perspectivas quanto ao desenvolvimento dessa atividade: a prática como imitação de modelos, a prática como instrumentalização técnica, o estágio por meio da superação da dicotomia teoria-prática por meio da pesquisa, e o estágio como *locus* de formação e construção da identidade docente. A seguir apresentaremos algumas destas concepções e a perspectiva das autoras quanto ao desenvolvimento e efetivação dessa atividade.

Para Pimenta e Lima (2008), a profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons. O pressuposto dessa concepção é que a realidade do ensino é imutável e os alunos que frequentam a escola também o são.

Assim, segundo as referidas autoras, a formação do professor se dará pela observação e tentativa de reprodução dessa prática modelar: como um aprendiz que aprende o saber acumulado. Essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a

²⁷ Identificamos apenas dois trabalhos, sendo um nos anais do XV ENDIPE e um no banco de teses e dissertações da CAPES (resumos). A busca realizada considerou o intervalo de 1999 a 2010. Uma vez que 1999 foi o ano em que o Estágio de Docência foi instituído pela CAPES para os cursos de Pós-graduação *stricto sensu*.

atividade docente apenas a um fazer que será bem-sucedido quanto mais se aproximar dos modelos observados. O Estágio então, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa.

Outra perspectiva de estágio diz respeito à sua dimensão técnica, uma vez que o exercício de qualquer profissão é técnico, no sentido de que é necessária a utilização de técnicas para executar as operações e ações próprias. Essa compreensão tem sido traduzida, muitas vezes, em posturas dicotômicas em que teoria e prática são tratadas isoladamente, o que gera equívocos graves nos processos de formação profissional.

O emprego de técnicas, sem a devida reflexão, pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática. Nessa perspectiva, a atividade de estágio fica reduzida ao “como fazer”, às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe e ao preenchimento de fichas de observação (PIMENTA; LIMA, 2008). De acordo com as autoras, e contrapondo-se a essa perspectiva formativa, estudos realizados no campo educacional têm apontado que não é simples formar para o exercício da docência de qualidade e que a pesquisa é o caminho metodológico para essa formação.

Desse modo, o reducionismo dos estágios às perspectivas da prática instrumental e do criticismo expõe os problemas na formação profissional docente. A dissociação entre teoria e prática aí presente resulta em um empobrecimento das práticas onde o ensino ocorre, o que evidencia a necessidade de explicitar por que o estágio é teoria e prática (e não teoria ou prática). A compreensão da relação entre teoria e prática possibilitou estudos e pesquisas que têm iluminado perspectivas para uma nova concepção de estágio.

Pimenta e Gonçalves (1990 *apud* PIMENTA; LIMA, 2008) consideram que a finalidade do Estágio é propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará. Assim, o Estágio se afasta da compreensão até então corrente, de que seria

a parte prática do curso. Há um entendimento de que esse momento da formação precisa ser redefinido, que deve caminhar para a reflexão, a partir da realidade.

Na concepção de Pimenta (2006, 2008) e Lima (2008), a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, é míope. Fato que aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam. Nesse sentido, as autoras recomendam que os professores orientadores de estágios procederam, no coletivo, junto a seus pares e alunos, a essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias.

Na direção desse aprofundamento, Pimenta (2006), partindo de pesquisa realizada em escola de formação de professores, introduz a discussão de práxis, na tentativa de superar a decantada dicotomia entre teoria e prática. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá.

Portanto, o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí, ser fundamental o permanente exercício da crítica às condições materiais nas quais o ensino ocorre.

Nessa direção, Pimenta e Lima (2008) afirmam que o desenvolvimento desse processo é possibilitado pela atividade de pesquisa, que se inicia com a análise e a problematização das ações e das práticas, confrontadas com as explicações teóricas sobre estas, com experiências de outros atores e olhares de outros campos de conhecimento, com os objetivos pretendidos e com as finalidades da educação da sociedade humana.

Nessa perspectiva, o Estágio é concebido como atividade instrumentalizadora da práxis docente, superando a visão de estágio como a hora da prática. Nesse sentido, Pimenta (2006) chama atenção para a unidade teoria e prática nos cursos de formação, delimitando seu estudo ao Estágio, por este ser entendido, na maioria das vezes, como polo “prático” dos cursos opostos à “teoria”.

Este entendimento a respeito do Estágio é particularmente importante para os cursos de formação de professores, pois sendo concebido como teoria instrumentalizadora da práxis docente e instrumento de aproximação da realidade, “o estágio deixa de ser considerado apenas um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo e passa a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores” (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 55).

Desse modo, defendem o Estágio como pesquisa e a pesquisa no Estágio. As autoras apontam a pesquisa no Estágio como uma estratégia, como método que se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estagiários atuam; por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam²⁸.

Nesse sentido, o Estágio pressupõe outra abordagem diante do conhecimento, que passe a considerá-lo não mais como verdade capaz de explicar toda e qualquer situação observada. Supõe que se busque novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidos na postura investigativa.

No Brasil, o movimento de valorização da pesquisa no Estágio tem suas origens no início dos anos 1990, a partir do questionamento que então se fazia, no campo da didática e da formação de professores, sobre a indissociabilidade entre teoria e prática. Assim, a formulação do “estágio como atividade teórica instrumentalizadora da práxis” (PIMENTA, 1994, p.12), tendo por base a concepção do professor (ou futuro professor) como intelectual em processo de formação, e a educação como um processo dialético de desenvolvimento do homem,

²⁸ Nesse sentido, identificamos uma experiência vivenciada por duas mestrandas da UECE durante o Estágio de Docência na disciplina de Didática Geral no Curso de Licenciatura em Ciências Sociais. As alunas desenvolveram o Estágio assumindo uma postura investigativa: “[...] Tivemos como ponto de partida a percepção do processo do Estágio de docência. Também, observamos e compreendemos as ações, atividades e a prática docente do professor que acompanhávamos. A concretização da pesquisa ocorreu por meio da organização de uma metodologia de trabalho caracterizada pelos seguintes procedimentos: estudos teóricos, observações e análise dos artigos feitos pelos alunos no final da disciplina”. (SANTOS; HERCULANO, 2010, p. 8).

historicamente situado, abriu espaço para um início de compreensão do Estágio como uma investigação das práticas pedagógicas nas instituições educativas.

Ao encontro dessa compreensão de estágio, assim se posiciona Lima (2002, p. 97): “para fazer uma reflexão sobre o professor e sua sala de aula, incluindo o processo de ensino aprendizagem, é necessário que estejamos abertos para considerar o ensino como pesquisa”.

A última perspectiva que apresentamos diz respeito ao entendimento de que esta atividade constitui-se como *locus* de formação e construção da identidade docente. Nessa direção, e ressaltando a importância do Estágio para a formação docente, Pimenta e Lima (2008) argumentam ser esse um lugar por excelência de reflexão sobre a construção e fortalecimento da identidade profissional. É o *locus* onde a identidade profissional é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejada gradativamente e sistematicamente com essa finalidade.

Formar professor com capacidade para conduzir o processo de ensino-aprendizagem, autonomamente, vai muito além de oferecê-lo cursos prontos, requer levá-lo à compreensão de suas limitações e suas potencialidades. Exige conduzi-lo à reflexão de sua atuação. Para Nóvoa (1995, p. 24):

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

Dito de outra forma, o Estágio pode se constituir nesse lugar de formação, ao possibilitar a construção da identidade docente no instante em que oportuniza ao futuro professor aproximar-se das situações reais de trabalho com as quais se encontrará. É nesse momento que poderá confrontar os saberes aprendidos na Academia com os que vivenciará em sala de aula. Tal confronto deverá ser mediado pela reflexão sobre o fazer pedagógico docente e se dará também permeado pelas experiências que o aluno-professor carrega consigo.

Schön (*apud* PIMENTA; GHEDIN, 2005), ao valorizar a experiência e a reflexão na experiência, propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, uma formação que se concretiza:

[...] na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram *em ato*. (p.19).

Assim, evidencia-se uma forte valorização da prática na formação dos profissionais, mas na prática refletida. Nesse sentido, a prática do professor universitário precisa estar referenciada em suportes teóricos que lhe auxiliem a compreender a realidade que se desenha em sua sala de aula e assim construa uma prática educativa enquanto práxis criadora (Vasquez, 2007), ou seja, como uma ação transformadora da realidade social.

Segundo Guarnieri (2000), é pouco provável que mudanças no contexto profissional dos professores produzam um avanço qualitativo real nas situações de ensino se os professores não estabelecerem com elas uma relação consciente e deliberadamente interrogativa e reflexiva.

Conceber a sala de aula como lugar de construção de conhecimento e de formação de seres humanos requer que o professor assuma uma postura crítica diante dos conteúdos que trabalha com os educandos, exige que o mesmo saiba criar situações de aprendizagens significativas. Como a universidade constitui-se, por excelência, o espaço formativo da docência, faz-se necessário que os professores orientadores de Estágio o compreendam como atividade de transformação da realidade.

Considerando-se as limitações na formação inicial dos professores, que historicamente acumula índices precários devido à formação aligeirada e muitas vezes frágil, teórica e praticamente, [...] o estágio abre possibilidades para os professores orientadores proporem a mobilização de pesquisas para ampliar a compreensão das situações vivenciadas e observadas nas escolas. [...] identificar esses limites permite que se encontrem formas de superá-lo. (PIMENTA; LIMA, 2008, p.50-51).

Desse modo, o Estágio compreendido como campo de conhecimento e lugar de formação, tendo como eixo a pesquisa, perspectiva que assumimos neste estudo, distancia-se da ideia de prática modelar, onde se espera que o estagiário limite-se à observação da sala de aula, sem análise do contexto em que o ensino ocorre, elaborando e executando “aulas-modelo” (PIMENTA; LIMA, 2008).

Embasado nesse entendimento, o estágio poderia contribuir para a aprendizagem da docência universitária na medida em que auxiliasse os pós-graduandos *stricto sensu* a identificar os saberes necessários à prática docente e a perceber a sala de aula da graduação como um lugar essencial de formação, articulação de saberes e identificação com a futura profissão.

Realizando uma reflexão mais pontuada sobre a formação para a docência universitária nos Programas e Cursos de Pós-graduação *stricto sensu*, entendemos que a estes compete possibilitar aos pós-graduandos a compreensão da complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais, como alternativa no preparo para sua inserção profissional. Nessa direção, o Estágio de Docência pode se constituir como uma atividade geradora de saberes e conhecimentos, orientando o futuro mestre/doutor no início de sua caminhada pela docência no Ensino Superior e apontar elementos importantes para a ressignificação das formações nas Pós-graduações.

Faz-se necessário que o ED seja discutido durante a formação pós-graduada, como uma alternativa de formação pedagógica para mestrandos e doutorandos. Que seja percebido em suas múltiplas dimensões, sobretudo, compreendido em seus propósitos e especificidades. Pois, no Ensino Superior, na Pós-graduação *stricto sensu*, não raro, encontra-se destituído de sua identidade com a formação para a docência, confundido com outras atividades, como a monitoria. É sobre essa questão que lhe convidamos para seguir conosco à próxima seção.

1.4.1 Estágio de Docência ou Monitoria?

Iniciamos esta seção com algumas indagações que nos tem levado a refletir sobre o que vem sendo desenvolvido como ED nos Cursos de Programas de Pós-graduação *stricto sensu*²⁹: *o que é o Estágio de Docência na Pós-graduação*

²⁹ Esses questionamentos surgiram na ocasião de nossa aproximação com nosso objeto de estudo, durante a II Oficina de Estágio de Docência, realizada na XVI Semana Universitária, onde alunos de vários cursos de Pós-graduação se pronunciaram em relação às atividades que vinham desenvolvendo como ED.

stricto sensu? É uma monitoria? Que papel assume o estagiário? É um ajudante do professor?

Apontamos, na seção anterior, concepções de ED que nos esclarecem sobre o papel do estagiário nesse processo, que por definição é/deve ser formativo, voltado para a aprendizagem da docência, o que inclui vivenciar práticas que, de fato, o aproximem da realidade do ensino, da complexidade das relações que se estabelecem na sala de aula do Ensino Superior, processos que precisam se constituir em parceria, por meio da troca de saberes com o professor orientador do ED.

Na concepção de ED que adotamos nesse estudo, essa deve ser uma atividade orientada, planejada, com objetivos definidos, voltados para a formação docente, num esforço mútuo do estagiário e do professor orientador. Assim, no contexto do ED que assumimos nesse estudo, o papel do estagiário não encontra eco no de “*ajudante do professor*”, e, embora haja pontos de interseção que revelam proximidades do ED com a monitoria, como o fato de serem atividades relacionadas à docência no Ensino Superior, ambos apresentam suas especificidades.

O Plano de Desenvolvimento Institucional da UECE³⁰, quando discorre sobre o Programa de Monitoria Acadêmica – PROMAC, apresenta-a como atividade que visa à formação do aluno com destaque na docência no Ensino Superior, ao mesmo tempo em que lhe proporciona a possibilidade de ampliar o conhecimento específico em determinada área, despertando interesse para a docência, desenvolvendo suas habilidades e aptidões no campo do ensino. No ED, o foco é a formação para o exercício da docência. Os fins são distintos, embora ocorram no mesmo âmbito, a docência no Ensino Superior.

Em artigo intitulado Estágio em Docência: Monitoria em nível de Pós-graduação, Leta *et al* (2001) destacam que o Estágio de Docência na Pós-graduação *stricto sensu* e a Monitoria guardam semelhanças, uma vez que estão são atividades relacionadas à iniciação à docência, contudo apresentam diferenças que entendem como fundamentais:

³⁰ Disponível em: http://www.uece.br/uece/dmdocuments/pdi_2011_2005.pdf Acesso em: 20 fev. 2013.

- (1) diferentemente dos estagiários, os monitores recebem uma remuneração específica para a realização da atividade;
- (2) A monitoria não é obrigatória, somente os alunos interessados se inscrevem no Programa;
- (3) Existe um processo seletivo no Programa de Monitoria;
- (4) A avaliação do desempenho do monitor decorre na manutenção do mesmo no Programa ou seu desligamento, enquanto que no estágio um mau desempenho pode acarretar em uma reprovação ou em uma nota final baixa na disciplina. (ibidem, p. 13).

No contexto da UECE, há uma institucionalização³¹ maior da Monitoria em relação ao ED na Pós-graduação *stricto sensu*. Outra diferença que podemos destacar entre essas atividades, é que a monitoria embora oportunize uma aproximação do graduando com a docência, não lhe certifica acesso ao seu exercício profissional no Ensino Superior, ao término da graduação.

Já os mestrandos e doutorandos, ao concluírem seus cursos, estarão certificados para ascender à docência no Ensino Superior, daí a importância de valorizar o ED nos Cursos de Programas de Pós-graduação e a necessidade de discutir o ED junto a alunos e professores, no que tange ao direcionamento desta atividade para o exercício da formação docente.

Como vimos, brevemente, embora o ED e a Monitoria se insiram em contextos parecidos, e apresentem pontos de convergência, distinguem-se em suas finalidades, na forma como estão sistematizados e quanto às normas que os estabelecem³².

No contexto da UECE, a monitoria, desde 2007, dispõe de uma resolução que estabelece suas normas, ao passo que o ED para a Pós-graduação *stricto sensu* foi normatizado, recentemente, em dezembro de 2011, embora já viesse

³¹Em consulta ao Plano de Desenvolvimento Institucional da UECE, referente ao período de 2011 - 2015, não localizamos referência ao ED para os Cursos de Pós-graduação *stricto sensu*. No referido documento, como mencionamos, a monitoria integra o Programa de Monitoria Acadêmica – PROMAC, com diretrizes definidas. Disponível em: http://www.uece.br/uece/dmdocuments/pdi_2011_2005.pdf Acesso em: 20 fev. 2013

³² Cf. Resolução nº 82.1/2011 – CONSU, de 19 de dezembro de 2011, que estabelece as normas para o Estágio de Docência dos Cursos de Pós-graduação *stricto sensu* da UECE. Disponível em: http://www.uece.br/uece/index.php/legislacao/resolucoes-consu/doc_view/1984-82111-consu?tmpl=component&format=raw. Desde 1999, para os bolsistas da CAPES. Em dezembro de 2011, a UECE o torna obrigatório para todos os pós-graduandos de Cursos *stricto sensu*.

sendo desenvolvido pelos bolsistas CAPES, dada sua obrigatoriedade, desde 1999. Esta exigência e seus fins constituem o assunto do próximo (e último) tópico deste capítulo, pois vem gerando estranhamentos na comunidade acadêmica quanto ao seu real objetivo.

1.4.2 O Estágio de Docência prescrito pela CAPES

Antes de apresentarmos os documentos e as orientações sobre o ED prescrito pela CAPES, gostaríamos de reapresentá-la, uma vez que já trouxemos algumas informações sobre sua constituição e finalidades, quando apresentamos um breve histórico da Pós-graduação brasileira, na segunda seção desse capítulo. Passemos à sua caracterização, nesse segundo momento, destacando, sobretudo, suas atribuições no tocante à formação de professores e como surge, nesse contexto, o ED e sua obrigatoriedade.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da Pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado) em todos os estados da Federação, sendo uma das atribuições dos Programas de Pós-graduação a qualificação de professores para dar atendimento, com qualidade, à expansão do Ensino Superior, além da formação e aperfeiçoamento de pesquisadores no âmbito das áreas específicas do conhecimento e o conseqüente desenvolvimento da pesquisa científica.

Contudo, esta última atribuição tem sido prioritária nos Programas de Pós-graduação, os quais secundarizam a formação para a docência no Ensino Superior, visto que:

[...] a pós-graduação *stricto sensu* vem dando ênfase, preferencialmente, à formação do pesquisador, tendo em vista o desenvolvimento científico e tecnológico. [...] Em decorrência da necessidade de produzir conhecimento novo na pós-graduação foram dadas e creditadas preferência e maior valorização à pesquisa. Como consequência, e não sem objetivos, uma menor atenção foi dada à preparação do pós-graduando para o magistério no Ensino Superior. Nesse sentido, podemos afirmar que a contribuição desses programas à formação de professores para as instituições de Ensino Superior (IES), no país tem ocorrido de modo secundário, e até marginalmente, acrescentaríamos. (VIEIRA; MACIEL, 2010, p. 48-49).

Diante dessa realidade, em 26 de fevereiro de 1999, a CAPES instituiu, por meio do ofício circular nº 28/99/PR/CAPES, o Estágio de Docência na graduação entendido como “parte integrante da formação de mestres e doutores.” Foi solicitada, ainda, objetivando a formação dos pós-graduandos, a articulação do Estágio de Docência aos Programas de Pós-graduação aos quais os mesmos estavam vinculados (CAPES, 1999).

As orientações constantes no anexo do Ofício Circular nº 028/99/PR/CAPES, apresentam o entendimento da CAPES em relação ao Estágio de Docência na Pós-graduação, a saber: é parte integrante da formação de mestres e doutores; deve ser realizado sem prejuízo do tempo de titulação do bolsista; pode ser de um semestre para o bolsista de mestrado, de dois semestres para o bolsista de doutorado e deve ser supervisionado pelo orientador do bolsista (CAPES, 1999).

No ano seguinte a CAPES lança a Portaria nº 52, de 26 de maio de 2000, cujo documento aprova e apresenta o regulamento do Programa de Demanda Social. Nesse regulamento, o inciso 5, do artigo 8º, expressa e ratifica a obrigatoriedade do Estágio de Docência para a concessão de bolsas de estudo aos alunos dos Programas de Pós-graduação *stricto sensu*, da seguinte forma: “[...] realizar estágio de docência com duração mínima de um semestre para o mestrado e de dois semestres para o doutorado (CAPES, 2000).

Dois anos mais tarde, em 26 de setembro de 2002, frente às novas necessidades para melhorar a sistemática do Programa de Demanda Social, o presidente da CAPES, à época, aprovou um novo regulamento para este Programa, de acordo com o anexo da Portaria nº52/2002, e revogou a Portaria nº52/2000.

O novo regulamento trouxe alterações, as quais abarcaram entre outros aspectos, a questão do Estágio de Docência. Um novo artigo foi incluído para orientar os Programas de Pós-graduação na implementação dessa atividade. Trata-se do artigo 17, cujo detalhamento se apresenta em seus 8 incisos, conforme apresentamos a seguir:

Art. 17 – O estágio de docência é parte integrante da formação do Pós-graduando, objetivando a preparação para a docência e a qualificação do

ensino de graduação sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social, obedecendo aos seguintes critérios:

I - no Programa que possuir os dois níveis, mestrado e doutorado, a obrigatoriedade ficará restrita ao doutorado;

II - no Programa que possuir apenas o nível de mestrado, ficará obrigado à realização do estágio;

III - as Instituições que não oferecerem curso de graduação, deverão associar-se a outras Instituições de ensino superior para atender as exigências do estágio de docência;

IV - o estágio de docência com carga superior a 60 (sessenta) horas poderá ser remunerado a critério da Instituição, vedado à utilização de recursos repassados pela CAPES;

V - a duração mínima do estágio de docência será de um semestre para o mestrado e dois semestres para o doutorado;

VI - compete a Comissão de Bolsa/CAPES, registrar e avaliar o estágio de docência para fins de crédito do pós-graduando, bem como a definição quanto à supervisão e o acompanhamento do estágio;

VII - o docente de ensino superior que comprovar tais atividades ficará dispensado do estágio de docência;

VIII - as atividades do estágio de docência deverão ser compatíveis com a área de pesquisa do programa de pós-graduação realizado pelo pós-graduando.

Nesse sentido, a instituição do Estágio de Docência na graduação, a ser desenvolvido por pós-graduandos, veio, de certo modo, valorizar a formação para a docência, e ao mesmo tempo, constituir uma busca de qualificação para o exercício da docência na educação superior, preterida em face dos objetivos de formação do pesquisador. Para tanto, os Programas de Pós-graduação devem desenvolver estratégias para que o Estágio de Docência na graduação, instituído pela CAPES, se constitua, de fato, como um avanço no processo de preparação do pós – graduando também para a docência e não apenas como mais uma exigência da formação pós-graduada, como alertam Vieira e Maciel (2010).

Essa preocupação vem sendo manifestada por diversos³³ cursos de Pós-graduação no Brasil, ao estabelecerem normatizações para o Estágio de Docência. A Universidade de São Paulo (USP), por exemplo, dispõe de um Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE), o qual se destina a aprimorar a formação de alunos de Pós-graduação para a atividade didática de graduação e compreende duas etapas: preparação pedagógica e estágio supervisionado de docência. Este Programa estabelece as diretrizes³⁴ para a realização destas atividades.

Nessa direção, a UECE, por meio da Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PROPGPq, promoveu discussões nos anos de 2010 e 2011 a respeito do Estágio de Docência vivenciado por seus mestrandos e doutorandos, o que culminou com a elaboração da normatização dessa atividade para os Cursos e Programas de Pós-graduação desta Instituição. No capítulo 3 apresentamos a história do ED na UECE e os processos que levaram à referida normatização.

As normas das distintas instituições em relação ao ED desenvolvido nos Cursos e Programas *stricto sensu* apresentam pontos convergentes e divergentes, contudo têm como parâmetro as determinações da CAPES.

³³ A Universidade Federal Rural da Amazônia estabelece as normas do Estágio de Docência dos Cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu. Belém – PA, 30 de junho de 1999. Disponível em: www.posbot.ufra.edu.br/.../normas-do-estagio-de-docencia.docx

A Universidade Federal da Paraíba (UFPB) regulamenta as normas para o estágio de docência do Curso de Pós-graduação em Engenharia Agrícola pela resolução pela RESOLUÇÃO No. 26/99 do CONSEPE (Conselho Superior de Pesquisa, Ensino e Extensão). Disponível em: http://www.deag.ufcg.edu.br/copeag/Pdfs/normas_estagio.pdf

A RESOLUÇÃO N° 5, DE 12 de novembro de 1999 institui a ementa do estágio de docência para os alunos da Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: http://www.ufpe.br/propeq/images/propeq/Legislacao/Resolucao/resolucao_05_99.pdf

O Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) apresenta em seu regimento interno disposições sobre o Estágio de docência em seu Art. 41, do 1° ao 7° Parágrafo. Disponível em: <http://ie.ufmt.br/ppge/regimento.htm>

A Universidade Federal Fluminense (UFF) estabelece as normas para o estágio de docência do Programa de Pós-graduação em Neurociências do Instituto de Biologia. Disponível em: <http://www.uff.br/neuroimuno/estagio%20de%20docencia.html>

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) estabelece a normatização do Estágio de Docência para seus cursos de pós-graduação por meio da Resolução n°44/CGP/2010, de 9 de dezembro de 2010. Disponível em: <http://prpg.ufsc.br/legislacao/estagio-de-docencia/>

A Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) estabelece a regulamentação do Estágio de docência de seus pós-graduandos. Disponível em: <http://www3.pucrs.br/pucrs/ppgfiles/files/ffchppg/ppgh/regulamento-estagio-docencia.pdf>

³⁴ Estas podem ser verificadas no site: http://www.usp.br/prpg/pt/pdf-formularios/diretrizes_PAE_%20de_09.12.10.pdf

Por exemplo, o ED na UECE, de acordo com a recém-criada Resolução nº 821/2011³⁵, passa a ser obrigatório para todos os bolsistas, a exemplo do que ocorre no Programa de Pós-graduação em Neurociências, da Universidade Federal Fluminense (UFF)³⁶, porém este Programa condiciona a defesa de dissertação ou tese do pós-graduando à comprovação da realização do Estágio, ficando o mesmo impossibilitado de obter o título de mestre/doutor caso não realize o ED, condição que não consta na Resolução do ED da UECE. Ao passo que para outras instituições é optativo aos pós-graduandos não bolsistas: Programa de Pós-graduação de Santa Catarina³⁷, Universidade Federal Rural da Amazônia³⁸.

Outro ponto convergente entre UFF e UECE, é o fato de ser vedado ao pós-graduando, em ED, substituir o professor em sala de aula, sem sua supervisão. Semelhantemente ao que consta nas normas de ED da Universidade Federal Rural da Amazônia e Pós-graduação em Engenharia Agrícola da Universidade Federal da Paraíba³⁹.

Outras instituições flexibilizam este último aspecto, permitindo ao aluno assumir uma parte da carga horária, mas não na sua totalidade, a exemplo da Universidade Federal de Pernambuco⁴⁰ e Programa de Pós-graduação de Santa Catarina⁴¹. Assim, embora a CAPES defina algumas normas para o ED, a

³⁵ Cf. Resolução nº 82.1/2011 – CONSU, de 19 de dezembro de 2011, que estabelece as normas para o Estágio de Docência dos Cursos de Pós-graduação stricto sensu da UECE. Disponível em: http://www.uece.br/uece/index.php/legislacao/resolucoes-consu/doc_view/1984-82111-consu?tmpl=component&format=raw

³⁶ A Universidade Federal Fluminense (UFF) estabelece as normas para o estágio de docência do Programa de Pós-graduação em Neurociências do Instituto de Biologia. Disponível em: <http://www.uff.br/neuroimuno/estagio%20de%20docencia.html>

³⁷ A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) estabelece a normatização do Estágio de Docência para seus cursos de pós-graduação por meio da Resolução nº44/CGP/2010, de 9 de dezembro de 2010. Disponível em: <http://prpg.ufsc.br/legislacao/estagio-de-docencia/>

³⁸ A Universidade Federal Rural da Amazônia estabelece as normas do Estágio de Docência dos Cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu. Belém – PA, 30 de junho de 1999. Disponível em: www.posbot.ufra.edu.br/.../normas-do-estagio-de-docencia.docx

³⁹ A Universidade Federal da Paraíba (UFPB) regulamenta as normas para o estágio de docência do Curso de Pós-graduação em Engenharia Agrícola pela resolução pela RESOLUÇÃO No. 26/99 do CONSEPE (Conselho Superior de Pesquisa, Ensino e Extensão). Disponível em: http://www.deag.ufcg.edu.br/copeag/Pdfs/normas_estagio.pdf

⁴⁰ A RESOLUÇÃO Nº 5, DE 12 de novembro de 1999 institui a ementa do estágio de docência para os alunos da Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: http://www.ufpe.br/propeq/images/propeq/Legislacao/Resolucao/resolucao_05_99.pdf

normatização interna para sua efetivação fica a critério de cada Universidade, a exemplo destas que apresentamos.

Apontamos aspectos relacionados a questões legais sobre o ED e como as universidades vêm se organizando para efetivação da exigência da CAPES, contudo indagamos como a comunidade acadêmica tem percebido essa questão. Como apontamos ao final da seção anterior, a obrigatoriedade do ED tem causado inquietações entre os pós-graduandos.

Nesse sentido, Souza *et al* (2007), em texto intitulado: Estágio de docência: qual objetivo afinal? - Um estudo preliminar, apontam as dúvidas que o ED suscitou nos pós-graduandos *stricto sensu*, particularmente as relacionadas aos propósitos dessa atividade e como tem sido concretizada no âmbito da formação de recursos humanos de alto nível, como pressupunha a CAPES, quando do estabelecimento da obrigatoriedade desta atividade para seus bolsistas de Pós-graduação *stricto sensu*.

Praticamente uma década após a publicação do artigo de Souza *et al* (2007), dúvidas em torno do ED e de sua obrigatoriedade ainda persistem. Leta *et al* (2011) apontam que os pós-graduandos questionam a legitimidade das intenções desta atividade no tocante à melhor qualidade de sua formação, diante da obrigatoriedade do ED determinada pela CAPES. A esse respeito, os referidos autores assim se pronunciam:

Apesar da intenção mais ou menos explícita da CAPES, em utilizar o ED como instrumento para a substituição da mão de obra docente, deve buscar um consenso entre as intenções e as possíveis ações dos programas de pós-graduação. A despeito de “usar” os pós-graduandos como instrumentos para suprir a lacuna aberta pela ausência de concursos para professores nas universidades, deve-se tirar algum proveito desta realidade, que também decorre da desvalorização política da atividade docente. (LETA *et al*, 2011, p. 14).

Em nosso entendimento, a forma como o ED chegou à comunidade acadêmica, obrigatória, sem maiores esclarecimentos quanto aos seus fins e sem uma proposta de desenvolvimento explícita para a formação docente, pode ser um dos motivos que tem gerado inquietações nos sujeitos diretamente “convidados” a efetivá-lo.

Nossa Universidade está em processo de extensão da obrigatoriedade do ED para todos os pós-graduandos *stricto sensu*. A Resolução que estabelece as normas do ED é recente, como mencionamos anteriormente. Temos o desafio de construir, coletivamente, uma proposta de ED, onde a obrigatoriedade seja um termo apenas no âmbito da legalidade. Que de fato participem desta atividade pelos valores e saberes que ela poderá agregar à sua formação pós-graduada.

Finalizamos este capítulo, que um tanto longo, resultou do esforço em situar nosso objeto de estudo, o Estágio de Docência (ED) na formação pedagógica de pós-graduandos *stricto sensu* do CMACF/UECE, em múltiplas dimensões: na Universidade, na Pós-graduação, nas formulações teóricas que o definem e na legislação.

Capítulo que retomaremos no movimento de análise, no intuito de respondermos nossas questões de pesquisa: Em que medida o Estágio de Docência (ED), vivenciado por mestrandos do CMACF, tem contribuído para a formação pedagógica desses alunos, no tocante ao exercício da docência no Ensino Superior? Qual a proposta de ED do CMACF? Quais atividades os mestrandos desenvolvem durante o ED e como este é vivenciado por esses pós-graduandos? Como os alunos do CMACF compreendem o ED em seu processo de formação? O que há de pedagógico no ED? E Qual o lugar do ED na formação desses pós-graduandos?

Trazemos também nossas questões de pesquisa para não perdê-las de vista e porque, a partir deste momento, apontaremos o caminho metodológico que percorremos para respondê-las. Passemos, então, ao capítulo 2.

2 O LOCUS DA PESQUISA E O CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO

Este capítulo tem por objetivo apresentar os sujeitos deste estudo, o caminho metodológico que percorremos ao longo da investigação e explicitar nossas opções relacionadas à escolha da abordagem, do método e do paradigma de pesquisa; as técnicas de coleta de dados e os procedimentos de análise.

Por nossa investigação se tratar de um Estudo de Caso, como explicitaremos adiante, optamos por destacar, inicialmente, nesse capítulo, o *locus* onde foi realizada: o Curso de Mestrado Acadêmico em Ciências Fisiológicas (CMACF) da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Para tanto, o situamos a partir de esferas mais amplas: a UECE e a Pós-graduação.

Desse modo, apresentamos brevemente a UECE, destacando seu papel na formação de professores no Estado do Ceará e a história de sua Pós-graduação *stricto sensu*. As fontes das informações foram os sites oficiais da instituição e uma entrevista concedida pelo Prof. Dr. José Jackson Coelho Sampaio, atualmente Reitor da Instituição. Ressaltamos que o objetivo primeiro da entrevista era conhecer melhor a história do Estágio de Docência (ED) na Pós-graduação *stricto sensu da* UECE (a qual apresentamos, adiante, no capítulo 3), todavia essas histórias estão entrelaçadas. Assim, optamos por trazer a memória do Prof. Dr. Jackson Sampaio para nos ajudar a apresentar a história da Pós-graduação *stricto sensu* desta instituição.

Em seguida, apresentamos, em linhas gerais, o CMACF: ano de fundação, seu objetivo, linhas de pesquisa, disciplinas e perfil de profissional que se propõe a formar. Adiantamo-nos, nesse momento e relembramos que a escolha do CMACF, como *locus* de investigação, foi guiada pela proximidade deste mestrado com minha área de formação inicial, Ciências Biológicas (nas modalidades de licenciatura e bacharelado). Ditas essas palavras iniciais, sigamos.

2.1 A Universidade Estadual do Ceará (UECE): uma breve apresentação⁴²

A Universidade Estadual do Ceará foi criada pelo Decreto 11.233, de 10 de março de 1975. Seu primeiro reitor foi o professor Antônio Martins Filho. Sua missão: produzir e disseminar conhecimentos e formar profissionais para promover o desenvolvimento sustentável de Região.

Teve incorporada para ao seu patrimônio as Unidades de Ensino Superior existentes na época: Escola de Administração do Ceará, Faculdade de Veterinária do Ceará, Escola de Serviço Social de Fortaleza, Escola de Enfermagem São Vicente de Paula, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, além da Televisão Educativa Canal 5.

Estas Escolas transformaram-se em seus primeiros cursos de graduação. Embora fundada em 1975, sua instalação só foi concretizada em 1977. Nesse período, a UECE buscou direcionar seu âmbito de abrangência àquelas profissões mais necessárias ao desenvolvimento do Ceará, naquela época: Ciências da Saúde (Enfermagem e Nutrição); Ciências Tecnológicas (Ciências da Computação); Ciências Puras (Matemática, Física, Química e Geografia) e Ciências Sociais (Administração, Ciências Contábeis, Serviço Social e Pedagogia); Ciências Humanas (Letras, Filosofia, História, Música, Instrumento-Piano e Estudos Sociais) e Ciências Agrárias (Medicina Veterinária). Posteriormente, foram criados outros cursos: Ciências Biológicas, Medicina e Psicologia.

A UECE foi criada com o objetivo de atender às necessidades do desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Ceará, desse modo, passou a atuar em outros municípios do Estado, estruturando-se como uma rede multicampi. Atualmente, com Faculdades nos municípios de Iguatu (FECLI), Quixadá (FECLESC), Limoeiro do Norte (FAFIDAM), Crateús (FAEC), Tauá (CECITEC) e Itapioca (FACEDI).

⁴²Informações obtidas dos sites da UECE: <http://www.uece.br/uece/index.php/conheca-a-uece/historico>; http://www.uece.br/uece/arquivos/portfolio_uece_paginas_internas.pdf Acesso em 02 fev. 2013.

Tem hoje à frente de sua Administração, os professores José Jackson Coelho Sampaio e Hidelbrando dos Santos Soares, reitor e vice-reitor, respectivamente, que a assumiram para o período referente a 23 de maio de 2012 até 22 de maio de 2016.

Constituída por uma rede "multicampi" (dois na capital e seis no interior do Estado), que privilegia os Cursos voltados para a formação de professores, a UECE também tem buscado promover a integração do ensino de graduação, de pós-graduação, a pesquisa e a extensão. A Instituição vem acumulando experiências e transformando o seu perfil curricular em razão da melhoria da formação profissional de seus alunos e, conseqüentemente, da elevação da qualidade de vida da sociedade cearense.

O Ensino tem se constituído atividade por excelência da UECE, desde sua origem, principalmente o de graduação, com a preocupação pela sua qualidade, objetivando a formação de profissionais competentes para atender às mais diversificadas demandas sociais e profissionais do Estado e da Região. A UECE se destaca no cenário estadual, sobretudo, por sua contribuição à formação de professores. Dos sessenta e sete cursos de graduação presenciais que oferta, quarenta e seis são cursos de licenciatura (62%). Além da graduação, foi ao longo desses anos incorporando a Pós-graduação *lato e stricto sensu*. A seção a seguir apresenta a trajetória da Pós-graduação *stricto sensu*, em linhas gerais.

2.2 A Pós-graduação *stricto sensu* na UECE⁴³.

A UECE oferta Pós-graduação *stricto sensu* desde 1992. Em 1991 foram criados os primeiros cursos: de Letras, Administração e Veterinária. O mestrado de Letras não continuou, ele não atendia aos critérios, não foi recomendado da CAPES e foi extinto. Sobre a história desses cursos o Prof. Dr. Jackson Sampaio esclarece:

Quando eu assumi pela primeira vez a Pró-reitora em 1996, eu tive que fechá-lo e recriá-lo em outras bases, que veio a funcionar como o mestrado atual de

⁴³ As informações contidas neste tópico foram concedidas no pelo Prof. Dr. José Jackson Coelho Sampaio, atualmente Reitor da UECE, em entrevista realizada no dia 18/07/2012. Foi Pró-reitor de Pós-graduação e Pesquisa nos anos 1996 – 2004 e de 2009 – 2012.

Linguística Aplicada, que agora já é um Programa, já tem doutorado. O mestrado de Administração continua como mestrado, não evoluiu pra poder incorporar um doutorado [...] a área é difícil. Você consegue poucos doutores em Administração, o pessoal tem uma capacidade, sobretudo os mais criativos, que acabam tendo muita possibilidade de atuação no mercado de consultoria, de assessoria [...] é uma área difícil de fixar um padrão de pós-graduação acadêmica. A Veterinária é um caso de sucesso, houve uma reestruturação, tinha um outro nome, uma outra área de concentração, uma outra linha de pesquisa. Foi feita uma reestruturação disso quando eu assumi em 1996, e aí com as novas linhas, com o novo nome acabou crescendo, incorporou o doutorado e hoje é um Programa nota 6,0, o terceiro do Estado do Ceará.

Em 1992, a UECE começou com os mestrados para durarem três anos e depois da primeira avaliação da CAPES, em 1996, precisou mudar todas as normas e toda a estrutura, devido às mudanças decorrentes das decisões do IV Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG), onde os cursos de Pós-graduação *stricto sensu* foram julgados lentos, e basicamente acadêmicos, rígidos (apenas com a modalidade presencial) e concentrados na região Sudeste. Depois desse tempo, os critérios de organização da Pós-graduação brasileira mudaram, resultando, dentre outras medidas, no encurtamento dos mestrados de 36 meses para 24 meses.

O diagnóstico feito em 1996 foi muito cruel sobre a Pós-graduação brasileira, quer dizer, a situação era muito complicada. O primeiro diagnóstico que eles fizeram é que a nossa pós-graduação era muito lenta, as pessoas levavam quatro anos para fazer o mestrado, levavam seis anos para fazer um doutorado, então ele era muito lento, você levava dez anos numa formação, mestrado e doutorado. Também ficou diagnosticada que ela era basicamente acadêmica, como carreira, pra pessoa ganhar um dinheirinho a mais na carreira [...] Então toda a pós-graduação ela tava muito mais como uma exigência da carreira universitária do que uma necessidade mesmo para o desenvolvimento do país. [...] Outra coisa que o diagnóstico fechou foi a nossa rigidez, você tinha o mestrado presencial e doutorado presencial e tinha o lato sensu que eram as especializações [...] O lato sensu foi meio que abandonado pela CAPES, foi abandonado pelo MEC [...] e entregue à autonomia das instituições de ensino superior e algumas fizeram isso muito bem, e a história da UECE é uma história virtuosa, no lato sensu, e outras não fizeram tão bem, assim. [...] Se ela (a pós-graduação) era muito lenta, basicamente de carreira acadêmica pública, se era rígida nas modalidades, tinha um outro pecado: era extremamente concentrada no Sudeste [...] o número de doutores do nordeste inteiro era igual a número de doutores só da instituição USP.

De acordo com o Prof. Dr. Jackson Sampaio, a UECE começa com sua Pós-graduação nesse período, o qual denominou *zona de crise*. Hoje a Pós-graduação⁴⁴ *stricto sensu* da UECE oferece sete doutorados: cinco próprios (Ciências Veterinárias, Cuidados Clínicos em Saúde, Educação, Geografia e Linguística Aplicada), um em Rede (Biotecnologia, doutorado que agrega mais de

⁴⁴ Em relação à quantidade de cursos, as informações foram obtidas do site da UECE: <http://www.uece.br/uece/index.php/conheca-a-uece/uece-contada-em-numeros>. Acesso em: 02 fev. 2013. Já os detalhes dos cursos foram obtidos a partir da entrevista cedida pelo Prof. Dr. Jackson Sampaio.

trinte instituições do Nordeste) e um em associação ampla: UECE - UFC – UNIFOR (Saúde Coletiva); dezessete mestrados acadêmicos, sete mestrados profissionais (um destes é um mestrado em rede, o mestrado em saúde da família, que agrega UECE – UFC – UVA – UFRN – UFMA). Em relação à Pós-graduação *lato sensu*, oferece oitenta e quatro cursos, dos quais setenta e sete são de Especialização.

Uma das mudanças decorrentes do IV PNPG foi, justamente, o aumento da flexibilidade na formação e a possibilidade de mestrados em rede, profissionais e à distância, usando tecnologias de educação à distância, a exemplo do mestrado profissional em matemática (PROFMAT), ofertado pela UECE. Nas palavras do Prof. Jackson: *“Se tudo der certo, se for aprovado, nós aplicamos esse ano o PROFLETRAS [...], a ideia da CAPES é ter um mestrado profissional em Rede, em grande parte à distância, em cada uma das áreas da licenciatura”*.

As mudanças, decorrentes das orientações do IV PNPG, exerceram influência sobre a reestruturação dos cursos de Pós-graduação da UECE e como veremos no capítulo 3, sobre o Estágio de Docência também. Dentre os cursos de Mestrados Acadêmicos ofertados pela UECE, está o CMACF, *locus* de nossa pesquisa e assunto da próxima seção.

2.3 O Curso de Mestrado Acadêmico em Ciências Fisiológicas (CMACF)⁴⁵

O CMACF foi criado em 1999. Sua proposta central é a formação de mestres com qualificação de alto nível no campo das Ciências Fisiológicas, oferecendo um sólido embasamento teórico e laboratorial em Fisiologia e Ciências Fisiológicas aos indivíduos motivados para a carreira acadêmica e científica nesta área.

O corpo de disciplinas obrigatórias é composto por Fundamentos de Ciências Fisiológicas I (2 créditos), Fundamentos de Ciências Fisiológicas II (6 créditos), Bioestatística (3 créditos), Seminários I e II (1 crédito cada) e *Metodologia do Ensino Superior* (2 créditos). Cada crédito equivale a quinze horas aula de acordo

⁴⁵ Informações obtidas do site do CMACF: www.uece.br/cmaf/ Acesso em: 02 fev. 2013.

com o regimento do CMACF, vigente a partir de Novembro de 2008. Embora seja desenvolvido Estágio de Docência pelos mestrandos, esta atividade não se constitui como disciplina do curso.

O conjunto de disciplinas ofertadas objetiva proporcionar aos discentes uma formação geral em Fisiologia Humana, ligada ao trabalho científico (que inclui o planejamento metodológico e tratamento estatístico dos dados experimentais, importantes para a preparação e execução dos projetos de pesquisa, relatórios técnicos, dissertações e artigos científicos) e ao ensino da Fisiologia e Ciências Fisiológicas.

As linhas de pesquisa⁴⁶ são Analgesia e inflamação; Fisiologia de órgãos e sistemas e neurofisiologia. O CMACF desenvolve vários projetos de pesquisa, todos vinculados a estas três linhas. Os projetos são subsidiados por diversos órgãos de fomento como CNPQ, FUNCAP e FINEP. Também conta com projetos institucionais ligados a bolsas de IC e integra um Doutorado Interinstitucional (DINTER)⁴⁷ em Ciências Fisiológicas (UFRJ/UECE), o qual foi implantado em agosto de 2010. O DINTER tem como instituição promotora líder a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), tem também uma forte colaboração de duas outras universidades, a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Um de seus objetivos é induzir a criação de um doutorado, que venha a transformar o CMACF num programa completo de Pós-graduação com mestrado e doutorado. Esse novo desenho é a grande originalidade deste modelo de DINTER, concebido principalmente pelos professores do CMACF, em colaboração com docentes da USP e da UFRJ.

O corpo docente⁴⁸ está composto por vinte e um professores, todos doutores, dos quais dez são Pós-doutores. Atualmente, no CMACF, foram defendidas sessenta e nove dissertações e produzidos 65 artigos científicos em Revistas científicas, periódicos nacionais e internacionais. Uma vez apresentado o

⁴⁶ Informação disponível em www.uece.br/cmef/index.php/linhas-de-pesquisa. Acesso em: 02 fev. 2013.

⁴⁷ Informações disponíveis no site <http://www.uece.br/cmef/index.php/dinter-doutorado-interinstitucional-para-de-sede> Acesso em: 01 maio 2013.

⁴⁸ Informações obtidas do site: <http://www.uece.br/cmef/index.php/corpo-docente> Acesso em: 01 de maio 2013.

locus da investigação e o contexto no qual está inserido, passemos a identificar dos sujeitos da pesquisa.

2.4 Os sujeitos

Os sujeitos da pesquisa são quatro alunos⁴⁹ do CMACF/UECE que vivenciaram Estágio de Docência e responderam ao questionário de sondagem no dia 04 de maio de 2011, quando adentramos aos *locus* da investigação e estabelecemos o primeiro contato com os sujeitos.

O critério de escolha destes foi pautado no fato de serem alunos do CMACF, já terem realizado o ED e pelo fato de poderem falar com propriedade das experiências vividas durante essa atividade. Uma vez que buscávamos saber em que medida o Estágio de Docência (ED), vivenciado por esses sujeitos contribuiu para sua a formação pedagógica, no tocante ao exercício da docência no Ensino Superior. E também era nossa intenção conhecer a proposta de ED do CMACF, as atividades que desenvolvem durante o ED, verificar como os alunos do CMACF o compreendem em seu processo de formação, identificar o que há de pedagógico no ED e seu lugar na formação desses pós-graduandos.

Buscávamos, a partir do questionário de sondagem, conhecer as motivações dos sujeitos para ingressar no mestrado, se já haviam participado do ED e quais suas impressões sobre essa atividade. Ao todo, foram vinte dois respondentes, dos quais conseguimos entrevistar quatro, posteriormente. Cada respondente recebeu uma numeração precedida pela letra R (respondente). Os sujeitos de nossa pesquisa são os respondentes R6, R16, R18 e R21.

No capítulo 3 apresentamos o perfil destes sujeitos, juntamente com os achados da pesquisa. Apresentados o *locus* e os sujeitos do estudo, passemos agora a apresentar a abordagem, o método e o paradigma de pesquisa que adotamos durante a investigação.

⁴⁹ À época da aplicação do questionário de sondagem, eram regularmente matriculados no CMACF/UECE. Todavia, quando realizamos as entrevistas, dois sujeitos haviam concluído o curso e os outros dois estavam em conclusão.

2.5 A abordagem, o método e o paradigma de pesquisa

É preciso que digamos, antes de prosseguirmos nesta seção, que foi o nosso objeto de estudo que guiou as escolhas aqui apresentadas. Nesse sentido, nossa opção metodológica foi por uma pesquisa de abordagem qualitativa, que segundo Ludke e André, desenvolve-se “numa situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (1986, p.18).

Nessa abordagem de pesquisa, a realidade histórica é a fonte direta dos dados, o pesquisador é seu principal instrumento, os dados coletados são descritivos, o processo é mais importante que os resultados, a apreciação dos dados tem uma tendência indutiva, e a definição que as pessoas apresentam das situações é de fundamental importância (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Para Minayo (2011), esse tipo de abordagem:

[...] se ocupa [...] com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (p. 21).

A pesquisa realizada configura-se como Estudo de Caso, uma vez que buscamos conhecer, em profundidade, uma dada realidade: o Estágio de Docência na formação pedagógica dos mestrandos do CMCF/UECE. O Estudo de Caso é utilizado quando selecionamos um objeto de pesquisa e queremos obter “grande quantidade de informações sobre o caso escolhido e conseqüentemente aprofundando seus aspectos” (MATOS; VIEIRA, 2002, p. 45-46). Corroborando com as referidas autoras, assim o define Yin (2010, p. 39 - 41):

O Estudo de Caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes. [...] E esse fenômeno engloba importantes condições contextuais – altamente pertinentes ao fenômeno em estudo.

Para Yin (2010), o método Estudo de Caso não é apenas uma forma de “pesquisa qualitativa”, mesmo que possa ser reconhecida entre a variedade de

opções da pesquisa qualitativa. “[...] além disso, os Estudos de Caso não precisam sempre incluir a evidência observacional direta e detalhada, marcada por outras formas de “pesquisa qualitativa” (p. 41). Esse aspecto é particularmente importante para nossa pesquisa, uma vez que buscamos informações sobre uma realidade já vivida pelos sujeitos.

Outro aspecto relevante em relação ao método escolhido, que destacamos, é que:

Os estudos de caso, como os experimentos, são generalizáveis às proposições teóricas e não às populações ou aos universos. Nesse sentido, o estudo de caso, como experimento, não representa uma “amostragem” e ao realizar o estudo de caso, sua meta será expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não enumerar frequências (generalização estatística). (YIN, 2010, p.36).

Essa compreensão sobre o Estudo de Caso nos tranquilizou bastante, pois não tínhamos o objetivo de generalizar os achados do CMACF aos tantos cursos de Pós-graduação da UECE, haja visto que experiências diferenciadas possam acontecer em espaços distintos. E como o Estudo de Caso não visa enumerar frequências para generalizações estatísticas, como nos informa Yin (2010), o número de sujeitos da nossa pesquisa (quatro) não a inviabiliza, sobretudo porque realizamos uma abordagem qualitativa, a qual abriga em seu cerne a subjetividade do ser humano, diferentemente dos pressupostos quantitativos.

Assim, na perspectiva de Yin (2010), pode-se dizer que a necessidade diferenciada dos Estudos de Caso surge do desejo de entender fenômenos sociais complexos e que o referido método permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real.

Considerando o objeto de nossa investigação, os objetivos que buscamos alcançar e as questões que procuramos responder, julgamos que o Estudo de Caso se apresentou como Método adequado aos propósitos expressos para esse trabalho.

Ainda em relação ao método de pesquisa, é preciso que o situemos em relação ao Paradigma⁵⁰ no qual a investigação se insere. A nosso ver, nesse caso

⁵⁰ Adotamos aqui a concepção de Paradigma apresentada por Miranda (2005). Segundo a autora, um paradigma epistemológico se constitui nas contradições histórico-sociais e na aceitação de diversas

particular, é o Paradigma Interpretativo ou Compreensivista, uma vez que: “Essa corrente teórica, como o próprio nome indica, coloca como tarefa mais importante [...] a compreensão da realidade humana vivida socialmente [...]” (MINAYO, 2011, p. 22-23).

Os autores compreensivistas não se preocupam em quantificar e em explicar, e sim em compreender, para os quais este é o verbo da pesquisa qualitativa:

Compreender relações, valores, atitudes, crenças, hábitos e representações, a partir desse conjunto de fenômenos humanos gerados socialmente, compreender e interpretar a realidade. O pesquisador que trabalha com estratégias qualitativas atua com a matéria-prima das vivências, das experiências, da cotidianidade e também analisa as estruturas e as instituições, mas entendem-nas como ação humana objetivada. Ou seja, para esses pensadores e pesquisadores, a linguagem, os símbolos, as práticas, as relações e as coisas são inseparáveis. Se partirmos desses elementos, temos que chegar aos outros, mas todos passam pela subjetividade humana. (MINAYO, 2011, p. 25).

Partimos dessa perspectiva, uma vez que para compreendermos nosso objeto de estudo, passamos, necessariamente, pela subjetividade dos sujeitos, os quais também interpretaram a realidade vivenciada no Estágio de Docência e os significados desta atividade em seu processo formativo.

Como pesquisadora (iniciante) também tive a oportunidade de apresentar minha compreensão e interpretação sobre os achados. Contudo, o fizemos ancorada no referencial que apresentamos no capítulo anterior: Bourdieu (2011; 2007), principalmente nas noções de *habitus* e de campo; Pimenta e Anastasiou (2011), sobre docência no Ensino Superior; Lima e Pimenta (2008) sobre Estágio e Docência; Almeida e Pimenta (2009; 2011) e Cunha (2010) sobre Pedagogia Universitária. Na próxima seção explicitamos as estratégias e os instrumentos que utilizamos para a coleta de dados.

2.6 A coleta de dados

As fontes utilizadas, inicialmente, foram: Questionário de sondagem⁵¹ (apenas para os mestrandos do CMACF/UECE), que elaboramos num primeiro

lógicas, o que desencadeia novas contradições, as quais são condições inerentes à produção do conhecimento.

⁵¹ Pode ser verificado no Apêndice 1.

momento, quando estávamos delineando nossas questões de pesquisa, e os relatórios produzidos ao final da I e II Oficinas de Estágio Docência (com a participação de Pós-graduandos de diversos Cursos *stricto sensu* da referida Universidade), aos quais tivemos acesso ao longo da construção desse texto⁵². Embora os sujeitos de nossa pesquisa fossem apenas os mestrandos do CMAF, os relatórios nos proporcionaram uma visão geral da problemática de nossa investigação, na UECE.

Utilizamos a entrevista semi-estruturada e reflexiva como estratégia de coleta de dados, uma vez que a entrevista “[...] tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo” (MINAYO, 2011, p. 64). E o fato de ser também reflexiva permitiu-nos “refletir a fala de quem é entrevistado, expressando a compreensão da mesma pelo entrevistador” (SZYMANSK, 2004, p.15). Esse foi um movimento importante durante o trabalho de campo, especialmente para esclarecimento sobre aspectos relevantes para a pesquisa.

Outro aspecto importante da entrevista semi-estruturada e que nos foi muito válido no decorrer do contato com os sujeitos, foi o fato de que: “Não é completamente fechada, permitindo ao entrevistador fazer as necessárias adaptações” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.34). Além disso, possibilita “maior flexibilidade nas respostas e a obtenção das falas que podem enriquecer ainda mais a temática abordada” (MATOS; VIEIRA, 2002, p.63).

Nessa direção, elaboramos um roteiro⁵³ de entrevista, organizado em três seções, assim intituladas: o significado da experiência do Estágio de Docência; Professor universitário: o que já tenho e o que me falta; Recomendações aos que virão: professores e alunos do Estágio de Docência.

⁵²Os relatórios foram, gentilmente, cedidos pela Profa. Dra. Fátima Maria Leitão Araújo. Tive ainda a oportunidade participar da II Oficina de Estágio Docência realizada no dia 23 de novembro de 2011. Não foi possível participar da I Oficina, ocorrida em 2010, pois só ingressei no Mestrado em março de 2011.

⁵³ Pode ser conferido no Apêndice 1.

Cada seção foi direcionada por algumas questões⁵⁴ norteadoras, de forma que puderam falar livremente sobre como desenvolveram o Estágio de Docência, questões que retomaremos no capítulo 3. As entrevistas, realizadas entre os meses de junho e julho de 2012, foram gravadas em áudio, com anuência dos sujeitos e, posteriormente, transcritas. Processo seguido pela categorização. A seguir, apresentamos a Análise de Conteúdo, como procedimento do qual nos aproximamos para conduzir a análise dos dados obtidos em campo.

2.7 O procedimento de análise: contribuições de Bardin (1977)

A opção pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) para proceder à análise dos dados, deveu-se ao fato deste método situar-se na perspectiva interpretativa/ compreensivista, paradigma que adotamos neste estudo. Contudo, esclarecemos que procedemos a uma aproximação da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977)⁵⁵, a partir de Franco (2003) e Minayo (2011).

Bardin (1977) compreende que o propósito da análise é ir além do descrito, fazendo uma decomposição dos dados e buscando as relações entre as partes que foram decompostas. Para esta autora, é na interpretação que se busca os sentidos das falas e das ações para se chegar a uma compreensão ou explicação que vão além do descrito e analisado.

Nessa perspectiva, a Análise de Conteúdo (AC) vai ao encontro da pesquisa qualitativa para a qual:

a interpretação assume um foco central, uma vez “que é o ponto de partida (porque se inicia com as próprias interpretações dos atores) e é o ponto de chegada (porque é a interpretação das interpretações). (GOMES *et al*, 2005 *apud* MINAYO, 2011, p. 81).

Minayo (2011) faz um breve resgate histórico da Análise de Conteúdo, apontando seu surgimento no início do século XX, num cenário em que se predominava o behaviorismo. Essa corrente psicológica – influenciada por princípios

⁵⁴ Questões que retomaremos no Capítulo 3.

⁵⁵ Haja visto a complexidade e abrangência da Técnica diante de minha condição de pesquisadora iniciante.

do positivismo – preconizava um máximo de rigor e cientificidade, a descrição de comportamentos (visto como resposta a estímulos).

A estratégia de análise de conteúdo passou por várias formas de efetivação ao longo do referido século – inicialmente era concebida a partir de uma perspectiva quantitativa que se voltava para a descrição quantitativa, sistemática e objetiva do conteúdo manifesto na comunicação.

A história da Análise de Conteúdo – com seus primórdios e sua atualização até os anos 1970 – se encontra muito bem sistematizada por Bardin (1977). Em sua obra clássica, essa autora traz uma definição abrangente acerca do assunto. Segundo a qual a Análise de Conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42).

Assim, enquanto esforço interpretativo “a análise de conteúdo oscila entre os dois polos, do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade” (BARDIN, 1977, p. 9). Nesse sentido, “através da análise de conteúdo podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado” (MINAYO, 2011, p. 84). Este exercício, a nosso ver, constitui-se como um grande desafio ao pesquisador.

Para Bardin (1977) existem várias maneiras para analisar conteúdos de materiais de pesquisa. Uma delas é a análise temática, a qual se aplica ao nosso estudo. Como o próprio nome indica, o conteúdo central é o tema. Esse comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentado através de uma palavra, uma frase, um resumo. “O tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (BARDIN, 1977, p. 105).

Dentre os procedimentos da análise de conteúdo utilizados a partir da perspectiva qualitativa, Minayo (2011) destaca os seguintes: categorização,

inferência, descrição e interpretação. Alerta a autora que esses procedimentos não ocorrem de forma sequencial⁵⁶, mas em geral, se costuma:

a) Decompor o material a ser analisado em partes (o que é parte vai depender das unidades de registro e do contexto que escolhermos); b) Distribuir as partes em categorias; c) Fazer uma descrição dos resultados da categorização (expondo os achados encontrados na análise); d) Fazer inferências dos resultados (lançando-se mão de premissas aceitas pelos pesquisadores); e) Interpretar os resultados obtidos com o auxílio da fundamentação teórica adotada. (MINAYO, 2011, p. 82 – 83).

Desse modo, Minayo (2011) apresenta a trajetória da análise de conteúdo temática em três etapas: Pré-análise; Exploração do material; Tratamento dos resultados/inferência/interpretação.

Inicialmente se procura fazer uma leitura compreensiva do conjunto do material selecionado de forma exaustiva. Trata-se, segundo a referida autora, de uma leitura de primeiro plano para se atingir níveis mais profundos, e nesse momento o pesquisador deve deixar-se impregnar pelo conteúdo do material.

A segunda etapa é a exploração do material, trata-se da análise propriamente dita. Nessa etapa se busca dar conta dos sentidos dos textos e de sua articulação com os conceitos teóricos que orientam a análise. A última etapa deve contemplar a elaboração de uma síntese interpretativa, através de uma redação que possa dialogar temas com objetivos, questões e pressupostos da pesquisa.

Além das contribuições de Minayo, nos aportamos em Franco (2003), a qual destaca elementos fundamentais da Análise de conteúdo: a *Unidade de Registro e a Unidade de Contexto*. No caso deste estudo, a Unidade de Registro é a temática, a qual Franco (2003, p. 37) assim define:

É uma asserção sobre determinado assunto. Pode ser uma simples sentença (sujeito e predicado), um conjunto delas ou um parágrafo. Uma questão temática incorpora com maior ou menor intensidade, o aspecto pessoal atribuído pelo respondente acerca do significado de uma palavra e/ou sobre as conotações atribuídas a um conceito.

Já a unidade de contexto pode ser considerada como o “pano de fundo” que imprime significado às unidades de análise, sendo assim definida:

⁵⁶ De acordo com Minayo (2011, p. 88) “o caminho seguido pelo pesquisador vai depender dos propósitos da pesquisa, do objeto de estudo, da natureza do material disponível e da perspectiva teórica por ela adotada”.

É a unidade mais ampla do conteúdo a ser analisado, porém é indispensável para a necessária análise e interpretação dos textos a serem decodificados (tanto do ponto de vista do emissor quanto do receptor). Principalmente para se estabelecer a necessária diferenciação resultante dos conceitos de “significado” e de “sentido”, os quais devem ser consistentemente respeitados quando da análise e interpretação das mensagens disponíveis. Deve ser considerada e tratada como a unidade básica para a compreensão da codificação da unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às unidades de registro) são excelentes para a compreensão do significado exato da unidade de registro. (BARDIN, 1977 *apud* FRANCO, 2003, p. 41).

Definidas as unidades de análise, o próximo passo apresentado por Franco (2003) é o momento da definição das categorias. “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação, seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2003, p. 51).

Para esta autora, categorias podem ser criadas a priori, ou definidas a posteriori. No caso do nosso estudo, as definimos a priori e são: Estágio de Docência; Formação Pedagógica; Ensino Superior; Pedagogia Universitária.

Segundo Franco (2003, p. 23), “os resultados da análise de conteúdo devem refletir os objetivos da pesquisa e ter como apoio indícios manifestos e capturáveis no âmbito das comunicações emitidas”. E ainda:

O que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto, seja ele explícito ou latente. A análise e a interpretação dos conteúdos obtidos enquadram-se na condição dos passos ou processos a serem seguidos. Reiterando, diríamos que, para o efetivo “caminhar nesse processo”, a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos [...] no sentido de garantir a relevância dos resultados a serem divulgados e, de preferência, socializados. (FRANCO, 2003, p. 24).

Após o trabalho de campo, e a transcrição das entrevistas, procedemos a uma leitura exaustiva do material, determinando as chaves, selecionando os fragmentos com base nas categorias estabelecidas e buscando a compreensão crítica do significado das comunicações, no intuito de responder nossas questões de pesquisa ao analisar o conteúdo das falas dos sujeitos. Explicitada a metodologia empregada nesta investigação, passemos ao terceiro e último capítulo deste texto.

3 ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: NO CAMINHO ENTRE A PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* E A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Este capítulo se constitui num esforço em apresentar a história do Estágio de Docência *stricto sensu* na UECE, destacando momentos e ações relevantes em sua trajetória. Em seguida, apresentamos os achados do trabalho de campo, os quais submetemos a uma aproximação da Análise de Conteúdo de Bardin (1977).

3.1 A história do Estágio e Docência⁵⁷ na Pós-graduação *Stricto Sensu* da UECE.

As Pós-graduações *stricto sensu*, na UECE, começaram sem nenhuma relação com o ED. A partir de 1996, no contexto das já mencionadas mudanças advindas do IV PNPG, “o ED também muda, não sei se pra melhor, há um ganho de institucionalidade, há a estratégia de fazer o estágio atrelando-o à bolsa.” (Prof.Dr. Jackson Sampaio). Sobre a inserção do ED na formação pós-graduada *stricto sensu* na UECE, nos informa:

A CAPES, a princípio, só exigiu para quem era bolsista dela quando o professor Manassés, que era o Reitor de 1996 a 2000 e foi reeleito de 2001 a 2004, e eu continuei na Pró-reitoria, mais ou menos naquele tempo [...] a gente resolveu valorizar o estágio de docência. Até porque mestrado é formação de mestre, embora, no Brasil, tenha virado uma coisa muito rápida, meio que preparatória, meio que recuperadora de problemas, de limitações, de deficiências da graduação para que uma pessoa vá para o doutorado [...]. O mestrado deixou de ser uma modalidade de stricto sensu com perfil próprio para ser um treinamento, uma passagem na formação do doutor, isso trouxe um impacto negativo sobre o ED, pois se a missão do mestrado é formar o professor universitário, o estágio deveria ser muito mais exigido, mas se passa a ser um treinamento para a formação do pesquisador, a nível de doutorado, não tem essa prioridade toda.

Na concepção do professor Jackson Sampaio, é preciso entender a metamorfose que a Pós-graduação brasileira passa a sofrer a partir do IV PNPG (de 1996), para entender a obrigatoriedade do ED. O professor explica que a Pró-reitoria

⁵⁷ Para a construção deste tópico contamos mais uma vez com a colaboração do Prof. Dr. José Jackson Coelho Sampaio, por meio de entrevista concedida em 18/07/2012.

de Pós-graduação e Pesquisa tentou valorizar o estágio, definindo que não fazia sentido uns alunos participarem desta atividade e outros não:

Aí tomamos a decisão de estender a todos os alunos o estágio de docência, ao invés de só aqueles que tinham bolsa da CAPES. Então de 1996 a 2004 essa foi a questão fundamental, a valorização do estágio de docência, a extensão do estágio de docência para todos os alunos [...] e uma batalha contra as áreas muito aplicadas, áreas tipo Administração, Veterinária, que são bacharelados [...] onde a questão do professor não é prioridade.[...] tentar valorizar o estágio de docência nessas áreas é sempre uma luta, sempre uma dificuldade, que vai depender da aliança que a administração da Universidade fizer com o coordenador do curso, o coordenador que vai meio que definir a política interna.

Quando reassume a Pró-reitoria, em 2009, o professor Jackson Sampaio se depara com o ED desvirtuado de seus fins, particularmente, devido à falta de professores na Universidade, os docentes “indicavam” seus orientandos para assumirem as aulas em seu lugar:

[...] dificuldade de professor de toda ordem, então os professores doutores, os pesquisadores que tinham um grupo de pesquisa, que tinha uma orientação, começaram a fazer uso do aluno de mestrado para ele ir dar aula no lugar dele, no lugar do professor, então ele definia: você vai e esse é o conteúdo, você vai ministrar... e o professor não ia nem lá pra supervisionar, porque o estágio de docência exige que o professor supervisione, não é? Então quando eu retornei em 2009, que as pessoas tinham esquecido o Estágio de docência, as áreas que não valorizavam muito, tinham esquecido o Estágio de docência. [...] a gente, na época, tinha estabelecido algumas normas mínimas, mas não tínhamos feito uma resolução completa. [...].

Em 2009, como Pró-reitor de Pós-graduação e Pesquisa, o Prof. Jackson propõe a elaboração de uma Resolução completa e inclusão de um fórum de discussão sobre o ED (Oficinas) dentro das Semanas Universitárias com fins de ampliar a valorização dessa formação dentro do mestrado. Nesse mesmo ano, a Profa. Dra. Fátima Maria Leitão Araújo⁵⁸ assume a Diretoria de Ensino e, juntamente com o Professor Jackson Sampaio, tinham como uma das metas atualizar algumas normas já existentes.

Mais especificamente na área de *stricto sensu*, o ED era uma atividade muito discutida na Câmara⁵⁹ de Ensino. Nas discussões com os coordenadores de curso ficava evidente:

[...] a confusão que existia em relação de como seria essa prática (do ED) dentro da instituição, o que é, assim, a própria definição do que é o ED pra Educação

⁵⁸ Procuradora Institucional da UECE. Profa. do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UECE) e Profa. do curso de Graduação em História (UECE).

⁵⁹ A Câmara de ensino *stricto sensu* reúne todos os coordenadores de Programas e Cursos de Pós-graduação *stricto sensu* da UECE e tem como membros natos o Pró-reitor, o Diretor de Ensino e as pessoas ligadas a essa diretoria.

Superior, pra esses cursos de Pós-graduação, já que é uma disciplina que foi introduzida, que foi colocada como obrigatória pela CAPES para alunos bolsistas, a partir de sua Resolução. (PROFA. DRA. FÁTIMA LEITÃO).

As inquietações, a nível da Câmara, foram levadas para as Semanas Universitárias, por meio de Oficinas, para que a comunidade acadêmica pudesse participar dessa discussão. O primeiro momento ocorreu em 2010, com a I Oficina de Estágio de Docência (ED). No próximo tópico buscamos historiar essas Oficinas dentro desse movimento e o que resultou desses encontros, particularmente em relação à elaboração do texto da Resolução⁶⁰ que estabelece as normas para o referido ED na UECE.

3.1.1 As I e II Oficinas⁶¹ de Estágio de Docência na UECE: contribuições para o debate

As Oficina de ED, promovidas durante as Semanas Universitárias, surgiram da necessidade de conhecer mais de perto as realidades vivenciadas pelos estudantes durante esta atividade, discuti-las e também para esclarecer as dúvidas dos estudantes, professores e coordenadores sobre os fins do ED e de sua condução.

Era também intenção desses encontros buscar sugestões da comunidade acadêmica para o desenvolvimento do ED.

Havia muitas dúvidas em relação ao estágio, como realizar esse estágio, e outras questões que emergiram dessas discussões... em torno da própria falta de entendimento por parte... porque alguns alunos faziam o estágio na graduação, grande parte vinculado ao seu orientador que atua na graduação, mas em alguns casos, não [...] eu mesma como professora da graduação de História recebi um aluno... mas eu acho que uma minoria.. [...]. (PROFA. DRA. FÁTIMA LEITÃO).

As oficinas surgem nesse contexto de incertezas e dúvidas em relação ao estágio de docência e de sua determinação legal pela CAPES. Surgem como ponto

⁶⁰ Resolução nº 821/2011 – CONSU, de 19 de dezembro de 2011. Cf. Anexo 1.

⁶¹ As Oficinas de ED fazem parte do movimento de valorização apontado pelo Prof. Jackson Sampaio, no tópico anterior. A partir de agora são as contribuições da Profa. Dra. Fátima Leitão que nos ajudam a apresentar a proposta dessas oficinas, sua dinâmica, e o que delas tem resultado como contribuição para um diálogo mais situado a respeito do ED na Pós-graduação da UECE. Entrevista concedida em 13/07/2012.

de partida para perceber/diagnosticar o que vinha sendo desenvolvido nas Pós-graduações *stricto sensu* como ED.

Antes da proposição das Oficinas, o Pró-reitor⁶² de Pós-graduação e Pesquisa (à época, o Prof. Jackson Sampaio) achou por bem que nesses encontros fosse pensada uma norma para o ED na UECE. Essa proposta foi levada à Câmara de Ensino de Pós-graduação para apreciação, no intuito de que professores e coordenadores se posicionassem a respeito.

Assim, a referida proposta e as questões em torno dessa atividade foram levadas para a I Oficina de ED, que ocorreu no dia 24 de novembro de 2010, na XV Semana Universitária, a qual contou com a colaboração da Profa. Dra. Maria Socorro Lucena Lima⁶³, como palestrante.

Foi conduzida pelos professores coordenadores dos cursos de mestrado em Filosofia, a Profa. Dra. Marly Carvalho Soares, e do mestrado em Políticas Públicas e Sociedade, o Prof. Dr. Geovani Jacó de Freitas (Gil).

O convite para participar da Oficina foi estendido a alunos, professores e coordenadores da Pós-graduação, mas a presença destes dois últimos foi mínima. As questões conflitantes que cercavam/cercam o ED foram evidenciadas e apontadas pelos pós-graduandos nesta I Oficina:

O estágio era uma coisa que não “tava” claro na cabeça de ninguém, e além das queixas que existiam em relação à forma como estava acontecendo em alguns casos, né, que o aluno acabava não tendo orientação do professor e acabava tendo que exercer algumas atividades que eles consideravam que não eram atividades que eles, vamos dizer assim, condizentes com aquilo que deveria ser o estágio. Alguns professores utilizavam, infelizmente, o aluno, só como auxiliar na sua sala de aula, para resolver algum problema no caso de faltar essa aula e ficar com a turma. Muitas vezes, na maioria das vezes, eu acho que não havia, assim, um planejamento, a grande queixa é que não havia um planejamento conjunto com o professor que seria o orientador do estagiário e por isso o aluno no estágio ficava solto, sem saber realmente o que deveria fazer. (PROFA. FÁTIMA LEITÃO).

⁶² À época, como já mencionamos, o Pró-reitor da PROPGPq era o Prof. Dr. Jackson Sampaio, atualmente Reitor da UECE.

⁶³ A referida professora é uma estudiosa e pesquisadora do Estágio, sendo uma referência nacional nessa temática. Tem publicações na área, sendo a mais recente a obra Estágio e Aprendizagem da profissão docente, livro publicado em 2012. É docente da Universidade Estadual do Ceará (UECE), atuando em cursos de graduação e Pós-graduação, nas áreas de Didática e Metodologia do Ensino Superior. Lidera, juntamente com a Profa. Dra. Maria Marina Dias Cavalcante, o Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Educadores (GEPEFE) na UECE, grupo vinculado ao GEPEFE da Universidade de São Paulo (USP).

Esses e outros problemas foram apresentados em relatório⁶⁴, o qual foi considerado como parâmetro para pensar a norma, meses antes da XVI Semana Universitária (onde seria realizada a II Oficina), em 2011. Assim dispunha o referido relatório sobre os objetivos e metodologia desenvolvida na I Oficina:

A presente oficina teve como meta reunir discentes bolsistas da Capes e docentes vinculados aos Cursos e Programas de Pós-Graduação da UECE, com o objetivo de debater o “estado da arte” do estágio docência na Universidade, aprofundando seus princípios e fundamentos que o orientam e os principais desafios que o acompanham como prática acadêmica complementar à formação do(a) pós-graduando(a). Mediante exercício construtivista e tendo como referência relatos de experiências dos participantes e as expectativas a serem socializadas, buscou-se sistematizar proposições sobre o Estágio Docência que venham a subsidiar a PROPGPq no estabelecimento de sua regulamentação na UECE (RELATÓRIO DA I OFICINA DE ED).

Organizamos, no quadro 1, a título de informação, as considerações sobre o ED, propriamente, e a este relacionadas, bem como as propostas elaboradas nesta Oficina.

Quadro 1 – Propostas para o ED.

1. Que seja formulada pela UECE uma política geral de orientação e regulamentação dos critérios básicos do Estágio Docência aplicados a toda pós-graduação;
2. Que o Estágio Docência seja realizado já no primeiro ano do Curso, preferencialmente no segundo semestre;
3. Já no primeiro semestre, fazer enxergar para o pós-graduando a importância da formação docente como momentos processuais formativos do educador/professor;
4. O Estagiário docente não deve assumir a condição de titular da disciplina. A inserção no Estágio de Docência deve ser sob a supervisão e orientação do seu orientador ou do professor responsável pela disciplina;
5. O Estágio Docência deve ser fundamentado em trabalho de parceria do professor/estagiário em todo o processo que o envolve, compreendendo desde o planejamento até a avaliação final do rendimento dos alunos cursando da disciplina do Estágio;

⁶⁴ Este relatório versa sobre as finalidades da I Oficina de ED, a metodologia utilizada para sua condução e as propostas dos que se fizeram presentes, predominantemente os Pós-graduandos. Foi produzido pelo Prof. Gil e, posteriormente, disponibilizado pela Profa. Dra. Fátima Leitão para nossa pesquisa.

6. Inserir disciplinas pedagógicas nas graduações e pós-graduações;
7. Tornar obrigatória a disciplina Metodologia do Ensino Superior, integrando-a a atividade do Estágio Docência do aluno;
8. O processo formativo do estagiário docente deve ser desenvolvido como conteúdo transversal nos programas e cursos de pós-graduação na UECE;
9. Que sejam criadas Comissões de Estágio Docente na PROPGPq e nos Programas e Cursos cuja tarefa seja a de responderem pelo planejamento e acampamento da política de Estágio Docente na Pós-Graduação da UECE. Compreende-se aqui esta política como a própria <i>Pedagogia Universitária</i> .
10. Que o Estágio Docência tenha como resultado a ser apresentado pelo aluno estagiário, uma produção analítico textual, contendo reflexões teórico-metodológicas da experiência, a ser potencializada em futuras publicações ao nível da pós-graduação;
11. Sensibilização dos professores da Pró-graduação, visando a assegurar uma prática consciente relacionada à docência e à importância da formação docente no âmbito da pós-graduação;
12. Os programas de Pós-graduação e ou os cursos, mediante orientação política e pedagógica geral, desenvolvam formação e qualificação continuada no campo do ensino (metodologia, didática, processos pedagógicos) para os seus professores.

Fonte: Relatório da I Oficina de ED. XV Semana Universitária da UECE, Nov/2010.

No intervalo entre a I e II Oficinas, a Profa. Dra. Marcília Chagas Barreto⁶⁵, a convite do Prof. Dr. Jackson Sampaio, passou a colaborar na formulação da referida norma. Assim, a elaboração desta partiu dos problemas apontados pelos alunos em relação ao desenvolvimento do ED, de pesquisas realizadas nos documentos⁶⁶ da CAPES, e, num segundo momento, em normas que já existiam em outras universidades sobre o ED, as quais foram tomadas como norte, para que a norma proposta para a UECE não ficasse apenas à luz da norma da CAPES.

⁶⁵ A Profa. Dra. Marcília Chagas Barreto é, atualmente, Pró-reitora de graduação. É professora vinculada ao Curso de Pedagogia e ao Programa de Pós-graduação em Educação da UECE. À época em que participou da formulação da norma, era a Coordenadora da Célula de Ensino Superior na Secretaria de Ciências, Tecnologia e Educação Superior - SECITECE.

⁶⁶ Os documentos emitidos pela CAPES que tratam do ED são: Ofício circular no 028/99/PR/CAPES; a Portaria nº 52, de 26 de maio e a Portaria no 52/2002, que revogou a Portaria no 52/2000. O Art. 17 da Portaria 52/2002, discorre, em 8 incisos, orientações sobre o Estágio de docência.

Sobre a norma da CAPES assim se pronuncia a Profa. Fátima Leitão:

A norma da CAPES é muito geral, não específica... Estabelece de uma forma tão objetiva, mas não deixa claro, assim, realmente,... o desenvolvimento desse estágio [...] a gente sentiu que pelo documento da CAPES não dava pra avançar muito... e foi dessa forma que a gente começou a elaborar uma primeira versão do documento.

A II Oficina (da qual participamos), ocorrida em 23 de novembro de 2011, durante a XVI Semana Universitária, foi coordenada pela Profa. Fátima Leitão em colaboração com as Profas. Tânia Maria Sousa França⁶⁷ e Marcília Barreto. Nesta segunda Oficina foi destacada a importância do Estágio de Docência para a formação pedagógica do aluno da Pós-graduação e reafirmada a necessidade de clareza quanto aos papéis dos docentes e dos discentes (mestrandos/doutorandos), por ocasião do ED.

Nessa ocasião, foram retomadas as discussões da I Oficina, reunidos seus achados e, em atendimento à solicitação dos Pós-graduandos, a II Oficina culminou com a elaboração coletiva de uma proposta de regulamentação acerca do Estágio, acrescidas às contribuições da I Oficina e da Profa. Marcília Barreto.

Assim, foi proposta uma primeira versão da norma de Estágio de Docência para a Pós-graduação *stricto sensu* da UECE. Essa primeira versão do documento foi enviada para todas as Coordenações de Programas e Cursos de Pós-graduação *stricto sensu*, para que opinassem sobre a norma (proposta), no sentido de ampliá-la ou de contestá-la em quaisquer de seus aspectos. Poucas foram as propostas encaminhadas:

[...] as sugestões vieram quase que, exclusivamente, de nossa II Oficina de Estágio na Semana Universitária [...] quando, realmente, a gente conseguiu, a partir daquele momento, que os alunos... que a participação maior foi dos alunos, não tinha praticamente professor, então as contribuições daquela Oficina foram fundamentais para o fechamento da norma. (PROFA. DRA. FÁTIMA LEITÃO).

A proposta da norma (minuta) foi encaminhada pela Profa. Fátima Leitão ao Pró-reitor, Prof. Jackson Sampaio, que acatou quase que integralmente ao que fora proposto. Em seguida, fora conduzida à Câmara (de ensino *stricto sensu*), no intuito de os coordenadores dos cursos sugerirem sobre o que estava sendo proposto até aquele momento.

⁶⁷ Graduada em Serviço Social (UECE). Mestre em Educação (UECE). Profa. da Escola de Saúde Pública do Ceará (ESP/CE).

Em reunião, os pontos da proposta foram apresentados, foi realizada uma discussão e apenas uma das reivindicações dos alunos não foi atendida: a extensão da disciplina de Metodologia do Ensino Superior⁶⁸ para todos os cursos de Pós-graduação (A referida disciplina foi mencionada como uma disciplina de grande importância e que deveria ser pré-requisito para o ED). Alguns coordenadores concordaram e outros não. Não se chegou a um consenso em relação a isso, mas, no geral, foram acatadas as sugestões dos participantes das Oficinas.

Assim, em 19 de dezembro de 2011, foi publicada a Resolução nº 821/2011 – CONSU, que estabelece as normas para o Estágio de Docência dos Cursos e Programas de Pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Estadual do Ceará. A Resolução acerca do ED veio atender a uma demanda dos pós-graduandos, para os quais não havia clareza quanto ao seu papel no desenvolvimento dessa atividade. Além disso, as reivindicações dos estudantes apontam para a necessidade de o Estágio de Docência ser concebido como um lugar de formação para o exercício da docência no Ensino Superior.

Os entraves em relação ao Estágio Docência, destacados pelos Pós-graduandos, e suas propostas para o desenvolvimento dessa atividade inserem-se no contexto da formação e da prática docente do professor do Ensino Superior, que conforme Pimenta e Anastasiou (2011), Pimenta e Almeida (2009; 2011), Cunha (2010) e Lima (2008) apontam para a necessidade de uma Pedagogia Universitária.

Nessa perspectiva, o Estágio de Docência poderá se constituir em um terreno fértil a trazer contribuições tanto para a formação do professor do Ensino Superior quanto para o pós-graduando, que ali está na condição de aprendiz da profissão docente, particularmente, quanto aos aspectos pedagógicos e teórico-metodológicos da aula.

Desse modo, podemos anunciar que o Estágio de Docência é uma atividade importante no âmbito da discussão da docência no Ensino Superior,

⁶⁸ A proposta de inserir a disciplina de Metodologia do Ensino Superior em todos os Cursos/Programas de Pós-graduação, resultou do questionamento levando pelos alunos durante a II Oficina: Por que a disciplina de Metodologia do Ensino Superior só é obrigatória para algumas linhas nos Cursos/Programas em que essa disciplina é ofertada? Mesmo no Programa de Pós-graduação em Educação da UECE?

sobretudo no que se refere à formação pedagógica dos pós-graduandos, e que pelos reclames dos estudantes aponta para a necessidade de uma Pedagogia Universitária.

3.1.2 O Estágio de docência nos Cursos de Pós- Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Estadual do Ceará: uma atividade recentemente regulamentada.

Como vimos no tópico anterior, a PROPGPq da UECE suscitou discussões, junto aos pós-graduandos, sobre o desenvolvimento do Estágio de Docência. Discussões, que como apresentamos a pouco, impulsionaram a produção coletiva de uma proposta de normatização que resultou na RESOLUÇÃO Nº 821/2011, de 19 de dezembro de 2011⁶⁹, a qual estabelece as normas de Estágio de Docência dos Cursos e Programas de Pós- Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Estadual do Ceará.

A referida resolução assim define o Estágio de Docência: constitui atividade exclusiva de alunos regularmente matriculados em cursos/programas de Pós-graduação *stricto sensu* acadêmico desta Universidade, pela qual são oferecidas condições para a formação didático-pedagógica em disciplinas ligadas a cursos de graduação, com áreas afins às do programa cursado. E estabelece diretrizes quanto às funções de discentes e docentes durante o desenvolvimento do Estágio de Docência, a carga horária mínima a ser cumprida pelos pós-graduandos e o torna obrigatório para todos⁷⁰ os alunos de Programas e Cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu* acadêmicos da UECE, independentemente de serem bolsistas CAPES ou não.

Embora o ED fosse uma preocupação antiga, como nos informou o Prof. Jackson Sampaio, na seção anterior, sua normatização é recente, e ainda não se tem conhecimento de sua repercussão sobre o desenvolvimento do Estágio nas

⁶⁹ A Resolução encontra-se como anexo desse texto (Anexo 1).

⁷⁰ Durante as oficinas se questionou a obrigatoriedade do Estágio de Docência apenas para os bolsistas, uma vez que não-bolsistas, ao concluírem seus cursos de Pós-graduação, também estarão certificados a assumir a docência no Ensino Superior.

Pós-graduações *stricto sensu*. A esse respeito, a Profa. Fátima Leitão assim se pronuncia:

A normatização é recente, com discussões mais direcionadas de dois anos pra cá, embora a preocupação já existisse. Mas sistematizar, pensar numa norma, e aprovar essa norma, é muito recente. Agora devemos ter uma preocupação no sentido de: como é que tá, na prática, o Estágio de Docência, depois de existir uma legislação que o normalize. É preciso ver os encaminhamentos nos cursos e “cobrar” dos coordenadores para posteriormente avaliar a repercussão dessa norma nos estágios.

Arriscamos afirmar que essa busca em conhecer melhor o movimento do ED na UECE poderá favorecer aprendizagens múltiplas, tanto ao pós-graduando quanto ao professor orientador do Estágio em relação ao exercício da docência no Ensino Superior.

Embora, hoje, a UECE disponha de normas sobre a efetivação do ED, a leitura desse documento nos remete à necessidade de uma proposta de desenvolvimento para o ED. Podemos dizer que houve um avanço em relação às orientações da CAPES, pois como conforme afirmou anteriormente a Profa. Fátima Leitão, são muito gerais.

Diante do que orienta a Resolução nº 821/2011 sobre o Estágio, a UECE tem à frente um grande desafio: construir junto aos seus cursos de Pós-graduação *stricto sensu* uma nova história do ED, para a qual, sem dúvida, se faz/fará essencial a colaboração de alunos, coordenadores e professores, principalmente dos que já vem desenvolvendo pesquisas⁷¹ sobre o Estágio de Docência.

Nessa trajetória, não poderá dispensar as experiências exitosas que já vem sendo desenvolvidas, como as que foram compartilhadas/socializadas durante as Oficinas, na forma de relatos de experiência⁷², e nem deixar de discutir coletivamente as dificuldades ao longo dessa caminhada. E nesse sentido, entendemos que as Oficinas devam se constituir espaços permanentes para continuarmos esse diálogo com o Estágio de Docência na Universidade Estadual do Ceará, sobretudo na Pós-graduação *stricto sensu*.

⁷¹Aqui, mais uma vez, destacamos a Profa. Dra. Maria Socorro Lucena Lima, docente da UECE, pesquisadora e estudiosa do Estágio há mais de duas décadas. Destacamos também a Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta – (USP).

⁷² A exemplo da experiência vivenciada durante o Estágio de Docência na Pós-graduação *stricto sensu*, apresentada pela doutoranda Maria do Socorro de Sousa (Doutoranda em Saúde Coletiva em Associação de IES AMPLA AA – UECE/UFC. Pedagoga pela UECE e Diretora Pedagógica da OfinArtes Centro de Vivências Educativas).

Assim, após situarmos o Estágio de Docência (ED) destacando o movimento desta instituição no sentido valorizá-lo na formação dos mestrandos e doutorandos e, particularmente, as contribuições das discussões suscitadas nas I e II Oficinas⁷³, damos sequência a este capítulo, adentrando-nos mais diretamente ao nosso objeto de pesquisa: O Estágio de docência na formação pedagógica de pós-graduandos *stricto sensu* do CMACF/UECE.

Assim, a partir do próximo tópico, nosso esforço será o de responder às questões em torno do referido objeto: Em que medida o Estágio de Docência (ED), vivenciado por mestrandos do CMACF, tem contribuído para a formação pedagógica desses alunos, no tocante ao exercício da docência no Ensino Superior? Qual a proposta de ED do CMACF? Como o ED é vivenciado por esses pós-graduandos e quais práticas desenvolvem durante essa atividade? Como percebem/compreendem o ED em seu processo de formação? O que há de pedagógico no ED e qual o lugar deste na formação desses pós-graduandos?

3.2 O Estágio de Docência (ED) no Mestrado Acadêmico de Ciências Fisiológicas (CMACF)

Neste tópico compartilhamos nossas primeiras impressões sobre o objeto de pesquisa, o *locus* e os sujeitos da investigação. Em seguida, apresentamos seus perfis e os achados resultantes do processo analítico do conteúdo de suas falas.

Relembramos que a forma como procedemos à análise de conteúdo se configurou como uma aproximação da Análise de Conteúdo de Bardin (1977), a partir de Franco (2003) e Minayo (2011). As falas dos sujeitos constituíram as

⁷³ Em novembro de 2012, foi realizada a III Oficina de Estágio de Docência, durante a XVII Semana da UECE. Na ocasião apresentamos um recorte de nossa pesquisa e a Profa. Dra. Maria Socorro Lucena Lima ministrou a palestra Estágio e docência prescrito pela CAPES: tensões e desafios. Este momento foi particularmente importante, pois foi o primeiro encontro de mestrandos e doutorandos após a instituição da obrigatoriedade do ED para todos os Pós-graduandos *stricto sensu* da UECE. Na ocasião, alunos de Cursos de Pós-graduação *stricto sensu* apresentaram relatos de experiências vivenciadas em situação de ED. A Oficina contou com a colaboração da Profa. Dra. Maria Marina Dias Cavalcante (PPGE/UECE) e da Profa. Dra. Maria Helenice Araújo Costa (Curso de Letras da UECE) e com relatos de pós-graduandos (das áreas de Letras e Administração) sobre experiências vivenciadas em ED.

unidades de registro, e o contexto onde foram produzidas, as *unidades de contexto*, conforme proposto por Franco (2003).

Selecionamos as *unidades de registro* concernentes às categorias (selecionadas à priori): *Estágio de Docência; Formação Pedagógica; Ensino Superior e Pedagogia Universitária*. Assim, após a transcrição das entrevistas realizamos um exaustivo exercício de leitura do material coletado, seguido de Pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados/ inferência/ interpretação, conforme orienta Minayo (2011) apoiada em Bardin (1977).

Durante o trabalho de análise, nosso olhar esteve direcionado para as categorias pré-eleitas, mas ao mesmo tempo atento para novas categorias que viessem emergir do trabalho empírico, todavia não as identificamos. Isto, talvez, se deva ao fato de nossas categorias serem abrangentes diante do contexto investigado.

Enquanto explorávamos as falas, íamos separando-as do volume do material coletado, agregando-as em seguida, sob uma mesma categoria e indicando seu contexto de produção. Após as falas serem organizadas, de acordo com as categorias que as abriga, procedemos às inferências sobre o conteúdo destas. Nesse momento, as *unidades de contexto* e o referencial teórico, como um todo, desempenharam um papel importante no referido procedimento, assim como na interpretação dos dados. Empenhamo-nos em seguir a dinâmica aqui apontada. Sem mais, prossigamos.

3.2.1 *As primeiras impressões sobre o objeto de pesquisa, o locus e os sujeitos*

Ingressamos no Mestrado em 2011 e, no primeiro semestre deste mesmo ano, realizamos um mapeamento dos possíveis sujeitos de nossa pesquisa. Dizemos possíveis, pois nesse momento, embora tivéssemos clareza sobre nossa intenção de pesquisa, ainda não havíamos selecionado o *locus* e nem os sujeitos.

Como dissemos na introdução deste trabalho, desde a graduação inquietava-nos o despreparo pedagógico do docente universitário. Investigar essa

questão era um desejo que já abrigávamos quando ingressamos no mestrado e, num processo de redefinição de nosso projeto de pesquisa, vislumbramos esta oportunidade, a partir do estudo do Estágio de Docência como possível lugar de formação pedagógica para pós-graduandos *stricto sensu*, uma vez que a formação do professor universitário se dá nesse nível de ensino.

Logo em seguida, passamos a nos perguntar em qual *Curso/Programa de Pós-graduação* buscaríamos esse conhecimento. Nesse momento, o Curso de Mestrado Acadêmico em Ciências Fisiológicas (CMACF) se mostrou campo possível de investigação, pela afinidade com nossa área de formação inicial, como mencionamos anteriormente.

Assim, em maio de 2011, solicitamos aos mestrandos do CMACF que nos respondessem a um questionário de sondagem⁷⁴, a partir do qual obtivemos informações quanto às suas pretensões em relação ao Mestrado, sua participação em Estágio de Docência no Ensino Superior, bem como sua percepção (dificuldades, aspectos positivos e negativos) quanto ao desenvolvimento dessa atividade.

Quando perguntamos: Por que veio cursar o mestrado? Dos vinte e dois mestrandos⁷⁵ que responderam ao questionário de sondagem, dezessete (o que equivale a 77,3% dos respondentes) justificaram seu ingresso no mestrado por pretenderem atuar na docência no Ensino Superior, concebendo a Pós-graduação como um pré-requisito e uma qualificação para esse fim, como apontam os respondentes (R3, R5 e R6).

Para uma melhor capacitação profissional e para tornar-me pesquisadora e professora universitária. (R3)

Quero seguir carreira acadêmica e pesquisa, sendo imprescindível a obtenção de título de mestre e doutor. (R5)

[...] pela possibilidade de ingresso mais uma vez na Universidade agora não mais como aluna, mas contribuindo como professora. [...], me qualificar cada vez mais, por isso a escolha desse mestrado com a finalidade de preparação para o futuro profissional. (R6)

⁷⁴ Questionário aplicado no dia 04 de maio de 2011, durante a aula de Metodologia do Ensino Superior, no Curso de Mestrado Acadêmico em Ciências Fisiológicas da Universidade Estadual do Ceará. Cf. Apêndice 1.

⁷⁵ Os respondentes não se identificaram nos questionários de sondagem, estes, posteriormente receberam uma denominação (R1, R2, R3, ...R22).

Porque tenho interesse em carreira docente, sendo, portanto, necessário esse curso. (R19)

Quanto à participação no Estágio de Docência, seis respondentes tiveram essa experiência no Mestrado e a consideraram positiva no sentido da formação profissional e aprendizagem da docência. Revelam que participar desse momento os fez perceber a importância de ter uma sólida formação específica, assim como a necessidade de formação quanto aos aspectos pedagógicos do processo de ensino-aprendizagem:

A experiência de estágio na docência na universidade foi muito gratificante do ponto de vista profissional, pois a experiência de dar aula no nível superior foi muito boa. (R16)

Foi uma experiência muito interessante. Pude ver o real valor do professor como agente facilitador do aprendizado do aluno. Vi, também, a importância de ter um conteúdo bom e do aprimoramento do professor. Além da necessidade pelo professor da busca de novas formas de lecionar na sala de aula, do dinamismo e das novas formas de testar o conhecimento do aluno. (R17)

A experiência foi fantástica. Pude aprender muito. E já sei que é isso que quero. (R18)

Embora tenham apontado alguns entraves, a saber: substituir o professor em sala de aula; dificuldades em planejar a aula de modo a estimular o espírito crítico dos alunos; dificuldade quanto aos aspectos avaliativos; precariedades na infraestrutura da Universidade que desfavorecem a prática docente:

Alguns negativos foram o ato de substituir o professor, o que se caracterizava mais como um “favor”. [...]. A principal dificuldade é em planejar a aula de fisiologia de modo a estimular o espírito crítico. (R16)

Tive alguns problemas com a avaliação, às vezes me acho meio rigoroso. (R18)

Quanto à dificuldade maior foi a falta de infraestrutura da própria Universidade. (R22)

Esse primeiro contato com os mestrandos do CMACF e seus relatos sobre as experiências durante o Estágio de Docência ratificaram nossa intenção em investigar a referida atividade como possível lugar de formação pedagógica dos pós-graduandos para o exercício da docência, uma vez que: a maioria aspira à carreira universitária; consideram a atividade válida do ponto de vista da aproximação com a docência e do reconhecimento de elementos necessários à prática docente no Ensino Superior, e pelas dificuldades reveladas em relação ao seu desenvolvimento.

Dificuldades que consideramos importantes no sentido de fazer perceber a docência como um campo que requer formação, sobretudo pedagógica.

Posteriormente, após exame de qualificação de nosso projeto de pesquisa, damos continuidade ao trabalho de campo e buscamos um segundo contato com os respondentes do questionário e que já haviam desenvolvido o Estágio de Docência. Desta feita, para entrevistá-los. Quatro respondentes aceitaram conversar sobre o Estágio de Docência: R6; R16; R18; R21 (à época, R16 e R21 já haviam concluído o Curso, no primeiro semestre de 2012), aos quais atribuímos nomes fictícios⁷⁶: Elane (R6); Vladimir (R16); Caio (R18) e Elton (R21). Estes constituem os sujeitos de nossa pesquisa. A seguir, apresentamos seus perfis.

3.2.2 Perfil dos sujeitos.

Dos quatro sujeitos da pesquisa, dois são bacharéis de cursos na área da saúde (Elton, Caio) e atuam no Ensino Superior. Um deles (Caio), além de atuar na docência, atua também em seu campo de conhecimento específico. Dois são licenciados (área de Ciências da Natureza), e um deles (Vladimir) também é bacharel. A média de idade dos sujeitos é de 26,5 anos.

A seguir, no quadro 2, apresentamos uma síntese do perfil dos sujeitos: idade, formação inicial, instituição onde se graduou, tempo de graduado, profissão e cursos de graduação onde desenvolveram o ED como alunos do CMACF.

Quadro 2- Perfil dos sujeitos.

Identificação/ Informações	Elane	Vladimir	Caio	Elton
Idade	28	25	27	26
Formação inicial	Lic. em Ciências Biológicas	Lic. e Bach. em Ciências Biológicas	Bach. em Fonoaudiologia	Bach. Em Fisioterapia
Instituição onde concluiu a graduação	UECE	UECE	UNIFOR	FANOR
Ano de	2009	2008 (Lic.)	2009	2009

⁷⁶ A partir de então, nos referiremos aos sujeitos pelos nomes fictícios.

conclusão da graduação		2009 (Bach.)		
Profissão	Bióloga (não atuando)	Biólogo (não atuando)	Fonoaudiólogo e Prof. do Ensino Superior	Prof. do Ensino Superior
Curso em que desenvolveu o ED	Enfermagem	Enfermagem	Nutrição Enfermagem	Enfermagem Medicina Nutrição Psicologia

Fonte: Elaboração da autora.

Os sujeitos ingressaram no CMACF logo após a conclusão do curso de graduação, onde agregaram ao ED experiências dessa formação, destacadamente, monitorias e estágios supervisionados, no tocante ao ensino de Ciências Fisiológicas nos cursos de graduação. Experiências que, para os sujeitos, foram importantes para o desenvolvimento da referida atividade. Passemos agora a conhecer um pouco mais sobre a proposta do CMACF em relação ao ED.

3.2.3 A proposta de Estágio de Docência (ED) do CMACF.

Este tópico tem o objetivo de responder à pergunta: qual a proposta do ED no Curso de Mestrado em Ciências Fisiológicas da UECE? Atendendo parte do nosso primeiro objetivo específico: identificar a proposta do CMACF da UECE.

Como mencionamos no Capítulo 2, o ED não constitui uma disciplina, embora o Curso, em seu planejamento anual, o inclua como atividade a ser desenvolvida pelos pós-graduandos. O CMACF oferta a disciplina de Ciências Fisiológicas a vários cursos de graduação da UECE, dentre os quais: Ciências Biológicas, Enfermagem, Nutrição, Medicina e Psicologia. Assim, por ocasião do planejamento anual, a disciplina de Ciências Fisiológicas, composta por módulos⁷⁷, é distribuída entre os mestrandos e os mesmos se responsabilizam por ministrá-los nos cursos de graduação onde há demanda por essa disciplina.

⁷⁷ Por exemplo: Fisiologia do Sistema Cardiovascular; Fisiologia Endócrina; Fisiologia do Sistema Renal; Fisiologia do Sistema gastrointestinal, Fisiologia do Sistema Respiratório, etc.).

Os pós-graduandos percebem a iniciativa do curso como uma oportunidade de adquirirem experiência na prática docente no Ensino Superior, como indica esta fala de Elton:

[...] no nosso Programa em si, não existe a disciplina estágio a docência, né, existe uma colaboração dos professores, né, que eles cedem as aulas pra que a gente tenha essa experiência, não existe a disciplina em si do Estágio, né. Então assim, eu estagiei no curso de Psicologia, de Medicina, Enfermagem e Nutrição. Foram esses quatro. (ELTON).

Nessa inserção, há direcionamentos para ministrar os módulos, algumas orientações gerais por parte dos professores (titulares da disciplina), como o conteúdo a cumprir, questões burocráticas relacionadas à disciplina, ficando o planejamento, a produção de material didático e outras atividades a critério dos mestrandos, conforme apontam:

[...] nós temos a orientação dos professores em relação ao conteúdo que é pra ser ministrado e toda a questão também burocrática né, nota, elaboração de prova e a maioria deles observando as nossas provas e as nossas aulas pra que a gente possa ministrá-la. Mas, chega um certo ponto que isso não acontece mais [...]. (ELTON).

Assim, tinham os planos de aula, mas assim uma proposta... Assim, a gente conversou com a professora, mas, assim não teve aquele retorno como no estágio (referindo-se ao estágio na Educação Básica), né. [...] a gente mais conversava era com a professora tentando seguir sempre o que ela, assim a proposta mesmo, como é que se diz, a disciplina... [...]. (ELANE).

[...] o material didático nós mesmos quem montávamos, existia o..., não era nem uma proposta, como é que eu posso dizer, existia um fluxograma da disciplina, aquele conteúdo básico que tinha que ser ministrado, e que estava no Programa da disciplina [...] A gente era meio que livre pra produzir o nosso próprio material, pra abordar os assuntos a nossa maneira, agora realmente tinha os temas que a gente não podia deixar de ministrar. (CAIO).

Embora Vladimir aponte que não tenha se sentido esclarecido quanto à sua inserção no Estágio de Docência, num primeiro momento:

Da forma organizacional do mestrado, como é que ele, como é que ele me indicou isso (ED) não foi muito legal, porque não foi uma coisa organizada [...] pra mim foi assim, vocês vão dar as aulas pelo professor X e cada um pegue um bloco referindo-se aos módulos de fisiologia humana. Não foi nenhuma coisa que foi falada na sala, ei pessoal e tal, foi uma coisa que foi mandado por e-mail e como se fosse uma lista de e-mail e a gente se inscreveu e depois foi falar com o professor responsável, que eu não me lembro quem era na época [...]. (VLADMIR).

As falas dos sujeitos, e de forma mais contundente, a de Vladimir, refletem os reclames dos pós-graduandos durante as Oficinas de Estágio de docência. Embora exista esse momento de orientação inicial relatado pelos sujeitos, não foi possível, a partir das falas, identificar uma proposta de ED. Uma vez que esta

atividade pressupõe o desenvolvimento de ações orientadas e planejadas conjuntamente.

Independentemente da perspectiva de ED assumida (seja como prática modelar, como técnica, como estágio com pesquisa, etc.) essa atividade exige a convivência do professor com o aluno em formação. Assim, podemos dizer que a Resolução nº821/2011 orienta nessa direção, quando diz em seu Art.7º que: “é vedado ao pós-graduando em estágio de docência ministrar aulas teóricas e/ou práticas sem supervisão do professor responsável pela disciplina de graduação”.

Sobre a necessidade de uma ação conjunta desses sujeitos, aponta como atribuição do professor responsável pelo pós-graduando em Estágio de Docência:

Elaborar, em conjunto com o estagiário, o Plano de Atividades para o Estágio de Docência, a ser desenvolvido pelo pós-graduando, composto por dados de identificação do aluno, ementa da disciplina, objetivos da disciplina, atividades a serem desenvolvidas e critérios para avaliação destas atividades [...] Orientar continuamente as tarefas propostas ao pós-graduando. (Art. 6º, RESOLUÇÃO 821/2011).

Assim como orienta, em seu Art. 8º, o que é lhe é vedado: “Transferir para o estagiário, responsabilidades inerentes à docência da disciplina de graduação e fazer-se substituir pelo pós-graduando em toda e qualquer atividade no âmbito da Universidade”.

Se de fato, o ED objetivar se constituir como lugar de formação pedagógica para os pós-graduandos, será preciso pensá-lo em outras bases, particularmente na elaboração de uma proposta que os contemple em suas demandas e limitações, as quais lhes foram reveladas pelo exercício da prática docente. Proposta que encontra no movimento dialógico e de ação-reflexão-ação seu embasamento teórico-metodológico. Nessa direção, o Estágio com pesquisa se apresenta como uma perspectiva no contexto da formação para a docência, e que poderia trazer contribuições na construção dessa caminhada, uma vez que:

O Estágio que tem a pesquisa como eixo, tem a reflexão sistemática em sua prática. Aqui se compõe o tecido teórico aliado à sua oportunidade de conhecer de perto a profissão e as atividades que os profissionais desta área desenvolvem, bem como suas possibilidades e limites na realidade social. (LIMA, 2012, p. 56).

Desafiados a pensar o Estágio de Docência na perspectiva defendida pela referida autora, continuemos a responder nossas outras questões de pesquisa.

3.2.4 O ED desenvolvido pelos mestrandos do CMACF: o que há de pedagógico?

Na seção anterior, vimos que os pós-graduandos têm adentrado às salas de aula da graduação e ministrado o conteúdo de Fisiologia Humana. Um conteúdo complexo, denso, que diz de estruturas biológicas microscópicas, de processos altamente imbricados, interdependentes e dinâmicos⁷⁸.

Iremos, a partir desse momento, conhecer como essa experiência foi vivenciada pelos sujeitos e as atividades⁷⁹ que desenvolveram no ED⁸⁰, e nesse movimento, também buscaremos identificar o que há de pedagógico nessa atividade. Atendendo aos nossos segundo e quarto objetivos específicos.

A partir das falas, foi-nos possível identificar o desenvolvimento das seguintes atividades: regências e elaboração de avaliações escritas. Os sujeitos desenvolveram as regências nos Cursos de Enfermagem, Nutrição, Psicologia e Medicina. Os módulos de Fisiologia contemplavam os sistemas Cardiovascular e Renal.

Como modalidade didática para abordagem dos conteúdos, utilizaram, predominantemente, a aula expositiva e como recurso didático, slides em power point:

*Como é Fisiologia né, então o visual conta muito. Então eu não, assim, economizava mesmo em **slides** pra eles entenderem [...]. (ELANE).*

Então era um seminário básico, digamos assim, foi um modelo, digamos que eu tive de como me orientar pra poder criar as aulas [...]. (VLADIMIR).

Analisando o conteúdo das falas, foi-nos possível inferir uma *preocupação* e esforço dos mestrandos em relação ao entendimento dos assuntos pelos estudantes que, nesse contexto, interpretamos como um cuidado em relação à

⁷⁸ Cursamos essa disciplina na graduação em Ciências Biológicas e podemos imaginar o desafio que os mestrandos enfrentaram, especialmente porque, para se fazer entender, a disciplina de Fisiologia Humana requer a mobilização de conhecimentos de várias áreas: Química, Bioquímica, Citologia, Histologia, Anatomia.

⁷⁹ Que nesse caso específico, concentra-se em ministrar as aulas dos módulos da disciplina Fisiologia Humana, dos quais se tornaram responsáveis.

⁸⁰ Mesmo assumindo que o que os pós-graduandos desenvolvem como Estágio de Docência, não o é, nos termos que apresentamos (ainda que válida, uma vez que os aproximou dos desafios da realidade da sala de aula da graduação e que os fez refletir sobre os processos que envolvem o ensinar), continuamos com a denominação ED.

aprendizagem dos alunos. A contextualização (aplicação da Fisiologia às situações relacionadas ao campo profissional) e analogia foram estratégias empregadas nesse processo e que os sujeitos julgaram válidas durante o desenvolvimento da aula, uma vez que os conteúdos dos módulos apresentam uma grande diversidade de conceitos, estruturas e processos, como mencionamos anteriormente. As falas de Elane e Vladimir refletem esse cuidado:

[...] como eu dei aula na Enfermagem, eu sempre tentava puxar um pouquinho, alguma curiosidade [...] pra área deles né, [...] por alguma enfermidade pra chamar a atenção mesmo deles, né. Ai eu tentava incluir [...]. (ELANE).

[...] eu procurava falar acessível, por meio de analogias, por meio de imagens [...]. (VLADMIR).

A grande quantidade de conteúdo a ser abordado, numa carga horária que os alunos consideram curta, inviabilizou a diversificação de metodologias de ensino, como aponta Elane:

[...] eu senti falta foi isso [...] no tempo, porque como eles tinham um período muito curto pra gente dar aula, fecha e aí já tem a prova, não tem esse período, nem reserva pra aula prática. [...] Não deu (para diversificar as aulas) por conta do tempo.

Sobre essa dificuldade, no contexto do Ensino Superior, nos dizem Bordenave e Pereira (1992, p.122):

[...] Há também aqui o problema do tempo. Os currículos sobrecarregados, colocando uma pesada carga horária sobre os professores e estudantes limitam o emprego de atividades variadas de Ensino. Em geral, são sacrificadas precisamente aquelas atividades que estimulam a criatividade e a iniciativa própria dos alunos [...]. (BORDENAVE; PEREIRA, 1992, p.122).

A dificuldade em relação ao tempo é agravada, sobretudo, quando a ênfase da aula recai no volume de conteúdo a ser ministrado. E, como vimos, a disciplina de Fisiologia se insere nesse contexto.

Além das regências, os sujeitos também elaboraram as avaliações escritas. Para dois sujeitos esse processo foi particularmente difícil:

[...] Aí aqui no estágio docente, como eu ministrei determinado módulo, o professor me dava autonomia de eu montar as questões da prova referente ao módulo que eu ministrei, aí que começaram as minhas dificuldades, porque eu não sabia que eu tinha essa dificuldade em avaliar. [...] Então você fazer questões que um determinado aluno ria da questão, que era muito fácil e tinham alunos que, simplesmente, não conseguiam resolver aquela questão de jeito nenhum. E ainda hoje esse é um problema que eu sinto, o momento da avaliação, que eu acho muito complicado. (CAIO).

[...] minha primeira prova que eu elaborei foi terrível, porque eu não tinha noção assim, sabe, eu sabia que eu tinha que elaborar a prova, mas eu “botei” muitas questões, muitos pontos, muitos detalhes, sabe e que aquilo ali ia ser mais dificuldade “pro” aluno. [...]. (ELTON).

Dificuldades que apontam para a necessidade de discutir a formação pedagógica no âmbito da formação pós-graduada. Uma vez que:

na situação de ensino há necessidade da mediação do professor para [...] propor atividades e estratégias didáticas necessárias à construção do conhecimento, acompanhar e avaliar o processo de construção /assimilação do conhecimento realizado pelo aluno. (VEIGA, 2006, p. 25).

Na direção do que a autora aponta, indagamos se ao mesmo tempo em que o ED revelou tais necessidades, poderia ainda se constituir num lugar de transformação dessa realidade? Lançamos estas questões no intuito de pensarmos sobre o significado que daremos a este lugar. Retomaremos essa discussão adiante.

Ainda é objetivo desse tópico identificarmos o que há de pedagógico no ED, reconhecemo-lo no esforço metodológico dos sujeitos em superar as dificuldades que a prática docente e a sala de aula da graduação lhes apresentaram, no sentido de fazer da aula um lugar de aprendizagem dos conteúdos, no cuidado em perceber o sentido das aulas para os alunos:

[...] eu procuro fazer isso com o aluno [...] então começo do mais básico, bem básico, básico pra ele construir tudo aquilo, ele raciocinar sobre aquilo, formar um conhecimento crítico sobre aquilo aí passa pra outro passo, aí bolo um conhecimento mais avançado ele faz aquela reflexão de novo e aí vai pra um avançado...[...] (VLADMIR).

[...] você explica e... [...] fica todo mundo com aquela carinha... assim... não, vamos de novo, de outro jeito. Assim, há momentos que você se questiona né, será que eu não tô realmente conseguindo, e vai buscar outro jeito. Ver os erros também que foram cometidos, que a gente pode evitar [...] (ELANE).

O que eu mais, realmente, eu me preocupei, no momento, foi em abordar a fisiologia de uma forma didática e bacana pra o aluno realmente entender, né. Porque uma dificuldade do aluno em fisiologia, pelo menos, que eu vejo é esse, entender uma coisa que é muito complexa que ocorre em diversos fenômenos ao mesmo tempo, e como a gente vai explicar esse funcionamento de forma didática que ele compreenda o todo, né. [...]. Então a ideia era ser o mais didático⁸¹, mesmo (CAIO).

⁸¹ A Didática aqui é apontada e evocada por uma de suas dimensões, a técnica. Embora entendamos ser de extrema relevância e que deve fazer parte do corpo de conhecimentos do professor, concebemo-la para além da perspectiva instrumental que a tem posto como secundária em relação a outras áreas do conhecimento.

Um esforço, às vezes, solitário:

[...] *a pedagogia ficou por nós mesmos, também. Sozinhos, é...* (VLADMIR).

Às vezes, “orientado”:

[...] *o meu professor do laboratório já tinha me dado uns toques de como dar a aula e amigos meus que davam aula há mais tempo que eu, eu perguntava e eles diziam como é que era.* (VLADMIR).

[...] *as dicas de sala de aula, dicas de como elaborar uma prova. Então a minha orientadora disse assim, olha eu acho melhor você botar uma questão mais aberta aqui, porque um aluno que sabe menos vai poder dizer pelo menos alguma coisa.* (ELTON).

Nesse sentido, trazemos a reflexão de Almeida (2012) para pensarmos sobre esse caminhar solitário ou “orientado” pelo Estágio de Docência:

Ao contrário do que comumente se pensa no ambiente acadêmico, ação de ensinar é portadora de desafios e requer respostas possivelmente mais complexas do que o universo da pesquisa. Dessa complexidade deriva o entendimento de que o trabalho docente precisa ser desenvolvido com muito cuidado e fundamento, pois ele é, em sua essência, o lugar da formação de outros profissionais (p. 99).

Ainda buscando identificar o pedagógico no ED, percebemo-lo nas aprendizagens que os sujeitos apontaram relacionadas à metodologia:

Eu acho que o estágio também foi bem bacana em relação a isso, que me fez ver estratégias didáticas mais bacanas pra atingir os alunos. E eu acho que hoje eu tenho uma facilidade melhor nisso também, graças ao estágio. (CAIO).

[...] *também revelou quais foram as minhas dificuldades para dar aula, quais eram os meios que combinavam melhor e o que combinava pior, então ele faz uma espécie de balanço geral pra ver no que você precisa melhorar, e no que você precisa é, é no que você precisa melhorar mais pra poder transmitir aos alunos, né.* (VLADMIR).

[...] *o que mais contribuiu, foi o aprendizado de poder gerar discussão de um assunto.* (ELTON).

Aprender a planejar as atividades de ensino são aspectos fundamentais para o exercício da docência. Nesse sentido nos dizem Bordenave e Pereira (1999, p. 121):

Assim como a competência profissional do engenheiro se manifesta na escolha acertada de materiais e métodos de construção, a idoneidade profissional do professor se manifesta na escolha de atividades de ensino adequadas aos objetivos educacionais, aos conteúdos de matéria e aos alunos.

A ideia dos referidos autores sobre metodologia de ensino aponta para o entendimento de que a docência se constitui como um campo específico de conhecimento, e que devemos reconhecê-lo como tal, uma vez que “[...] os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas, que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza e conflito de valores” (PIMENTA, 2009, p. 30).

Dando continuidade a esta seção, onde perseguimos o pedagógico no Estágio de Docência, inferimos das falas dos sujeitos que este esteve circunscrito ao como ensinar fisiologia, uma competência profissional docente essencial, como apontaram Bordenave e Pereira (1999). Devendo compor a base da formação pós-graduada, juntamente com os conhecimentos de suas áreas específicas. Nesse sentido, os sujeitos o reconhecem e o validam, como veremos na próxima seção.

Todavia, destacamos que o pedagógico, no campo do ensino da Fisiologia, se apresenta, a partir das falas dos sujeitos, como um campo menor, um campo de aplicação dos conhecimentos fisiológicos, destituído de sua abrangência, definido como autoconhecimento, restrito à transmissão do conteúdo de Fisiologia e/ou à melhor forma de fazê-lo, como podemos perceber nesta fala:

A experiência do estágio e docência, pra mim, foi a oportunidade de eu ver qual era a minha capacidade de aplicação dos conhecimentos que eu tinha e transmitir isso ao aluno, ou seja, como é que eu organizava esse conhecimento de uma forma didática pra transferir isso ao aluno, isso da forma, digamos assim, uma espécie de auto - conhecimento [...]. (VLADMIR).

O pedagógico, nessa perspectiva, insere-se no que nos dizem Pimenta e Anastasiou (2011) a respeito do método de saber ensinar e de fazer aprender (ensinagem):

[...] pode-se dizer que ele depende, inicialmente, da visão de ciência, de conhecimento e de saber escolar do professor. Se o docente vê o currículo como uma somatória de disciplinas dispostas lado a lado ou como grade – como é habitualmente chamado – e toma a disciplina que leciona como um fim em si mesmo, a dotará um método de transmissão e reprodução do conhecimento. [...]. (p.195).

Desse modo, o “pedagógico” no Estágio de Docência, subjaz às concepções dos professores e mestrandos sobre a docência. E em relação ao *locus* da nossa pesquisa, a partir das falas dos sujeitos e, particularmente, da fala de Vladimir, arriscamos dizer que há um conhecimento limitado, ou mesmo um

desconhecimento do que, de fato, se constitui o pedagógico (no campo da formação e da prática docente) em relação à sua abrangência, pressupostos e fundamentos, o que o reduz a uma dimensão menor: *“Porque, geralmente, coisa de pedagogia tem essas coisas de boas práticas, e eu nunca entendi o que significava essas boas práticas, pra mim não, eu fiz isso e o aluno entendeu...”* (VLADMIR).

O não entendimento e/ou falta de clareza sobre as especificidades do pedagógico, nos levam a indagar: como valorizar o que não conhecemos? E como estender o pedagógico para além da dimensão técnica na formação dos futuros professores do Ensino Superior? Será possível pensar um ED que caminhe nessa direção?

No horizonte dessas indagações, um possível encaminhamento é sinalizado por Cunha (1998, p.30): *“Parece bastante evidente que precisamos fazer os professores vivenciarem práticas de ensino com pesquisa para que eles tenham condições de desenvolver seu trabalho na mesma lógica.”* Concordamos com a autora e acrescentamos a este horizonte a perspectiva do Estágio com pesquisa (PIMENTA; LIMA 2008), a qual pressupõe a indissociabilidade teoria e prática e que conduz ao desenvolvimento de uma postura investigativa diante do ensino, das instituições onde ocorre e das relações que se estabelecem nesses espaços.

Contemplar o ED nessa direção significa assumir o ensino como *“uma atividade que requer conhecimentos específicos, consolidados por meio da formação voltada especificamente para esse fim, como atualização constante das abordagens dos conteúdos e das novas maneiras didáticas de ensiná-los”* (PIMENTA, ALMEIDA, 2009, p. 22).

Concebido no meio acadêmico como um campo de menor prestígio, em relação à pesquisa, o Ensino Superior vem contando com as contribuições da Pedagogia Universitária, a qual vem suscitando discussões sobre a construção de uma docência universitária em outras bases.

Ao final desta seção, depreendemos que o Estágio de Docência no CAMCF tem sido vivenciado como uma atividade que tem trazido contribuições aos mestrados no sentido de propiciar o desvelamento de suas necessidades

formativas para o exercício na docência universitária, particularmente diante dos desafios do ensino da complexa fisiologia humana.

O pedagógico e/ou sua falta se revelou na busca dos sujeitos em superar as dificuldades que a prática fez emergir, ainda que suas concepções de ensino reflitam a marca da racionalidade técnica que embasa grande parte dos processos formativos dos profissionais das diversas áreas do conhecimento. Nesse paradigma, a docência é concebida como aplicação prática do conhecimento, para o qual o pedagógico é o instrumento de sua consecução. Na próxima seção iremos destacar o lugar do estágio de docência na formação dos sujeitos, a partir do significado que atribuíram a essa atividade.

3.2.5 A percepção dos mestrandos sobre o Estágio de Docência e seu lugar na formação pedagógica para exercício da docência no Ensino Superior.

Este tópico tem o objetivo de responder às perguntas: Como os mestrandos percebem/compreendem o ED em seu processo de formação? Qual o lugar deste na formação desses pós-graduandos? E atendem ao terceiro e quinto (último) objetivos específicos de nosso estudo.

As falas dos sujeitos permitem-nos inferir que o ED foi uma experiência gratificante/significativa sob o aspecto formativo. Destacaram significados relacionados, sobretudo à: prática de ensino, de adquirir experiência na docência no Ensino Superior e de confirmação de atuação nesse nível de ensino.

Vladmir destaca essa experiência como crucial sob o aspecto da prática do ensino de Fisiologia, da organização e atualização dos conteúdos dessa área:

Pra minha formação, o estágio teve uma contribuição crucial pra minha formação do ponto de vista da pedagogia, do ato de ensinar, né, de como realmente dar uma aula, como conduzir uma aula, como preparar, também ele influi no ponto de vista organizacional, como você arranja a sua aula, vou fazer, qual o instrumento que você vai utilizar, vai usar só o pincel, vai dar aula com o pincel, vai utilizar data show, vai utilizar a transparência, vai fazer aula no laboratório de anatomia com as lâminas, se a gente, como eu tinha muita vivência na pesquisa eu utilizava muita pesquisa pra ensinar os conceitos pra eles. (VLADMIR).

A fala de Vladimir nos permite inferir que o Estágio de Docência é o lugar da aula. Contudo, é preciso refletirmos sobre a aula no Ensino Superior, seus fins e significado para os alunos. A aula no ensino superior precisa atender a demandas específicas. Segundo Zabalza (*apud* MASETTO, 2010, p. 47):

Estudantes universitários, como sujeitos adultos, ingressam na universidade com alguns interesses profissionais definidos. [...] E se entregarem mais facilmente ao processo de aprendizagem de algo novo, quando sentem carência e falta deste algo novo em suas vidas pessoais e profissionais, ou percebem a inadequação dos atuais comportamentos.

Nesse sentido, faz-se necessário indagarmos se a aula de Fisiologia contempla essa dimensão da formação do estudante universitário. Se a aula lhes tem suscitado desejo de aprender. É preciso observar ainda qual o direcionamento da aula no contexto da formação do profissional. Que fisiologia lhe é ensinada? Qual o enfoque? Quais as demandas? Atrelada à qual/quais propostas? Pois de acordo com Masetto (2010, p. 187):

A aula cumpre seu papel de ser um microcosmo da formação profissional quando representa e materializa em sua concretude o projeto pedagógico de um curso que pretende formar profissionais para a sociedade contemporânea.

Para Elton, o Estágio contribuiu com sua formação na medida em que lhe permitiu experienciar a docência na graduação. Para este mestrando, o lugar do estágio é a vivência prática.

Olha, eu acho que foi assim, foi uma experiência incomparável, porque assim, embora a gente tenha disciplina, né, de docência, enfim, essas coisas mais teóricas, a gente não aprende em sala de aula como vivenciar a sala de aula, né. E o estágio de docência ele lhe permite isso, ele nos abre essa visão de que a gente ter essa experiência, né, essa vivência, que como o próprio nome já diz, né, só é possível se eu tiver essa vivência. Então as experiências de vida lá, o conhecimento que a gente adquire quanto à docência né, no estágio de docência, é assim, de um valor imensurável. (ELTON).

A fala de Elton nos permite inferir sua dificuldade em perceber imbricação teoria/prática no universo da sala de aula. É preciso indagar, então, que teoria orienta a prática dos mestrandos que assumem a sala de aula da graduação em Estágio de Docência. Que significado tem atribuído à sua formação pedagógica? E quais os desdobramentos dessa visão dicotomizada sobre prática de ensino no ED e posteriormente? É preciso pensarmos essas questões, uma vez que a materialização da sistematização da educação exige:

[...] a opção por uma metodologia de ensino que realize a mediação entre: teoria e prática, pensamento e ação, sujeito e objeto, esferas heterogêneas

da vida (vida cotidiana) e esferas homogêneas da vida (vida não cotidiana) [...] enfim, entre as relações não conscientes com o mundo (mecânicas) e as relações conscientes com o mundo (críticas). (RAYS, 2004, p.96).

Caio compreende o Estágio de Docência como uma experiência necessária para a prática profissional futura. Para este sujeito o ED é o lugar de parada obrigatória para todo mestrando, pois entende que formar o mestre é um dos objetivos do mestrado:

[...] todo mestrando tem que passar por essa experiência, porque, já que, um dos objetivos do mestrado é formar um mestre né, que vai estar diante de uma turma, passando os seus conhecimentos, nada, nada mais justo do que ele ter essa experiência prévia. [...] (CAIO).

O entendimento de que o Estágio de Docência é um lugar que precisa ser vivenciado pelo pós-graduando, como possibilidade e/ou como uma perspectiva para sua formação pedagógica e aproximação com seu possível campo de atuação profissional futuro, nos provoca a refletir sobre o papel dessa atividade na formação de professores. Nesse sentido, destaca Carlos *et al* (2010) que é preciso investigá-la pois “[...] o estágio aproxima-se da criação de alternativas para o enfrentamento de desafios que surgem na sala de aula [...] (p.109). Contudo, alerta que:

[...] numa concepção mais tradicional e dicotomizada sobre o conhecimento e seu ensino, tem sido compreendido como um aspecto prático dos cursos, em que estudantes vão testar e socializar suas teorizações. [...] (ibidem).

A reflexão dos autores nos convida a repensar o Estágio de Docência no *locus* desta pesquisa e nos cursos de pós-graduação, de forma geral, nesta universidade, como registrado nas Oficinas de Estágio de Docência.

Para Elane, o ED teve um significado distinto dos mencionados por seus colegas:

[...] porque às vezes você quer uma coisa né, e quando chega lá, eu tinha experiência do Ensino Médio, Fundamental e no Superior eu não tinha, mas ali realmente eu confirmei, não, é isso que eu quero pra mim. Eu acho que, pra mim a principal foi a confirmação do que realmente eu quero e continuar no mestrado e como eu quero ser professora de universidade, o doutorado.

Ingressar na carreira docente era desejo de Elane, anteriormente manifestado no questionário de sondagem, quando de nosso primeiro contato. Para esta mestranda, o ED foi o lugar de decisão pela carreira universitária.

Da mesma forma que Elane, muitos pós-graduandos almejam a docência nesse nível de ensino, e o Estágio de Docência é esse lugar, entre a formação pós-graduada e a docência universitária. Lugar que, a nosso ver, precisa ser construído em outras bases, particularmente em nosso *locus* de estudo, uma vez que os alunos apontam a necessidade de:

a) planejamento para essa atividade:

[...] inserir, fazer uma prática primeira mais organizada de inserção dos alunos no estágio e docência, mais organizada e mais planejada. [...]. (VLADMIR).

b) acompanhamento mais próximo ao professor da disciplina :

Então, essa aproximação do professor com o estagiário, eu acho que deveria ser maior, acho que seria bom pra, pra os dois lados, mas também estou certo das dificuldades que os professores têm, mas em relação a essa questão de acúmulo de tarefas [...]. (CAIO).

c) Tornar o ED uma disciplina do CMACF.

[...] e eu acho que esse fato de ter um acompanhamento faz uma diferença, então, eu acho que deveria ser, é um ponto que a gente precisava incluir nisso né. Um acompanhamento do professor como uma disciplina, em si, do Programa. (ELTON).

d) Institucionalização do ED nos cursos de Graduação das áreas que demandam disciplina de Fisiologia.

[...] que também conscientize, né, como aconteceu no caso do pedido (referindo à negativa do pedido para estagiar no curso de Ciências Biológicas, de onde Elane é oriunda) de um outro curso que não era ligado ao mestrado, mas é da UECE, né. E acho que deveria ter alguma forma da UECE, não sei, interferir, assim, em disciplinas com Fisiologia básica, na Biologia, né. (ELANE).

Ao tomarmos conhecimento das contribuições do ED para a formação dos sujeitos, e suas demandas apresentadas em relação a essa atividade, nos sentimos instigados a indagar: Qual o lugar do Estágio de Docência no CMACF? Com este questionamento caminhamos para o “fechamento” desta seção, onde buscaremos discuti-la no âmbito da Pedagogia Universitária, assunto da próxima seção.

3.2.6 Formação pedagógica de Pós-graduandos *stricto sensu* da UECE: contribuições do ED na perspectiva de uma Pedagogia Universitária.

O objetivo desta última seção de nosso trabalho é retomar algumas contribuições teóricas apresentadas no capítulo 1, sobretudo as de Bourdieu (conceitos de campo e *habitus*) e de Almeida e Cunha (Pedagogia Universitária), no

sentido de buscamos refletir sobre o ED que tem sido desenvolvido pelos sujeitos da pesquisa, no tocante à sua formação pedagógica a partir dessa atividade.

A respeito dos achados, iniciamos uma reflexão a partir de Nóvoa (1995, p. 25) quando diz que:

[...] A formação deve estimular uma perspectiva crítico reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo [...] a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos, de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade sobre a prática.

É partindo dessa compreensão de que a formação deve instrumentalizar o profissional para o exercício da reflexividade sobre a prática, indagamos se o Estágio de Docência, como elemento da formação pós-graduada *stricto sensu* e que tem como pressuposto formar para docência, tem conduzido os pós-graduandos a esse exercício de reflexão sobre o processo de constituir-se professor.

O trabalho de campo nos revelou que o ED, no *locus* investigado e nas duas oficinas das quais participamos, carece desse entendimento e ainda dista da perspectiva apontada por Nóvoa (1995). Como formar para a docência nessa perspectiva? Que configuração assumirá o ED na Universidade Estadual do Ceará e situadamente em nosso *locus* de investigação? Particularmente a partir das orientações da Resolução nº 821/2011? O ED carece de maiores esclarecimentos e de direcionamentos quanto aos seus fins e efetivação.

Mencionamos, anteriormente, que esta Universidade recentemente passou a dispor da Resolução nº 821/2011 que normatiza o ED de sua Pós-graduação *stricto sensu* e que, em vários aspectos, vai de encontro às práticas estabelecidas no CMACF e em outros Cursos e Programas de Pós-graduação.

Destaco aqui, em particular, dois artigos, Art. 7º e 8º:

É vedado ao pós-graduando em estágio de docência: ministrar aulas e/ou práticas sem a supervisão do professor responsável pela disciplina de graduação e atribuir graus em trabalhos e/ou exercícios de avaliação do aproveitamento” (Art. 7º).

E:

É vedado ao professor responsável pelo estagiário em ED transferir para o estagiário, responsabilidades inerentes à docência da disciplina de

graduação e fazer substituir-se pelo pós-graduando em toda e qualquer atividade no âmbito da universidade. (Art. 8º).

Esses dois Art. que citamos, bem como a exigência de elaboração de um plano de atividades para o estágio de docência juntamente com o estagiário, entre outras orientações, tem gerado questionamentos na comunidade acadêmica sobre como efetivá-lo.

A referida Resolução também estabelece em seu Art. 2º que devem ser oferecidas condições para a formação didático-pedagógica em disciplinas ligadas a cursos de graduação, com áreas afins às do Programa cursado.

Como discurremos no capítulo um, antes da publicação da Resolução nº 821/2011, os ED aconteciam como exigência legal da CAPES apenas para seus bolsistas. A UECE, a partir da referida Resolução o estendeu a todos os seus alunos de Cursos e Programas de Pós-graduação *stricto sensu*. Esta obrigatoriedade do ED tem causado inquietações, sobretudo nos alunos.

Recentemente, recebemos convite de um Programa de Pós-graduação da UECE para palestrar sobre o ED e sobre a referida Resolução no tocante à obrigatoriedade dessa atividade. Pudemos perceber a preocupação/insatisfação dos pós-graduandos em ter mais uma tarefa a cumprir diante das disciplinas do curso, de suas pesquisas e da escrita de suas dissertações e teses. Na plenária, muitas ausências. Apenas dois professores presentes e nenhuma representação da Coordenação do referido Programa, o que causou descontentamentos. Saímos do recinto com muitas interrogações e certo receio de que o Estágio de Docência não se efetive em sua proposta.

Falamos de um lugar onde o estágio nos é muito caro, o qual concebemos como um importante elemento da formação, contudo, ocupando, na Universidade, campo de menor prestígio em relação à pesquisa, a docência. Para situá-lo nessa polarização ensino/ pesquisa, como campos de disputa no meio universitário, retomamos aqui as contribuições teóricas de Bourdieu sobre *habitus* e campo, a partir de sua obra, a partir de sua obra *Homo academicus* (BOURDIEU, 2011).

Como visto no capítulo 1, para Bourdieu (2011, p. 70), “o campo universitário reproduz, na sua estrutura, o campo do poder cuja ação própria de seleção e de inculcação contribui para reproduzir a estrutura”. É, pois, no campo universitário que disputam o campo da pesquisa e do ensino, com polo deslocado para a pesquisa.

No campo universitário, o *habitus* (como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações) professoral concorre para perpetuar/acentuar o referido deslocamento, ao privilegiar as atividades de pesquisa em detrimento das atividades de ensino. Nesse contexto, predomina a concepção de que basta saber o conteúdo específico para saber ensinar, e não raro, guiando as ações dos docentes universitários. Concepção igualmente presente nos cursos de Pós-graduação *stricto sensu*, que atualmente têm um perfil muito mais voltado para a pesquisa, e que desqualifica a formação do professor. A esse respeito, nos esclarece Ribeiro e Cunha (2010, p. 152):

[...] o lugar da formação para o exercício do magistério superior seria a Pós-graduação *stricto sensu*. Sem nenhum grau de contestação dessa premissa, o equívoco está em assumir que os saberes da pesquisa seriam suficientes para um ensino de qualidade. Os programas de pós-graduação se identificaram exclusivamente com a dimensão da pesquisa, valorizando a produção do conhecimento em detrimento de sua socialização através das novas gerações de estudantes. Estabeleceu-se uma profunda dicotomia entre graduação e pós-graduação, enfatizando o prestígio desta última, que além de merecer uma formação exclusiva, é a que em seus insumos, qualifica a carreira do professor.

Ainda de acordo com as referida autoras, o campo da pesquisa constitui-se como estruturante da profissão do professor universitário no processo de construção do conhecimento, enquanto o campo da docência, considerado de baixo prestígio acadêmico e social, expressa a socialização e a difusão do conhecimento.

Concordamos com Vasconcelos (1998, p. 86), quando diz:

Não se trata de um processo excludente: ou formar o pesquisador, ou formar o docente. Trata-se ao contrário, de chamar atenção para complementaridade dessas duas ênfases, uma vez que o mesmo indivíduo será necessariamente, pesquisador e docente concomitantemente.

Nessa direção, Cunha *et al* (2009); Cunha (2010); Pimenta e Almeida (2009; 2011) e Almeida (2012) partindo do entendimento que o ensino é uma atividade que requer conhecimentos específicos, consolidados por meio de formação voltada, especificamente, para esse fim, as referidas pesquisadoras têm

colaborado para a consolidação de uma campo de conhecimento que toma a docência na Universidade e os processos a ela relacionados como campo de investigação, denominado Pedagogia Universitária, a qual define Almeida (2012, p. 96) como sendo:

O conjunto de concepções de natureza pedagógica, psicológica, filosófica, política, ética e epistemológica que articulam a prática educativa e sustentam as conexões entre universidade e sociedade. Ela oferece o referencial teórico capaz de subsidiar as provocações consistentes que o trabalho educativo requer como meio para sua permanente transformação e alimenta o exercício de uma docência comprometida, intencionada e ética.

Na concepção de Cunha (2010) a Pedagogia Universitária pressupõe conhecimentos no âmbito do currículo e da prática pedagógica que incluem as formas de ensinar e aprender. Incide sobre as teorias e as práticas de formação de professores e dos estudantes da educação superior. Articula as dimensões do ensino e da pesquisa nos lugares e espaços de formação. Pode envolver uma condição institucional, considerando-se como pedagógico, o conjunto de processos vividos no âmbito acadêmico.

Acercando-nos dos pressupostos da Pedagogia Universitária⁸², vislumbramo-lo como uma perspectiva, uma direção para pensarmos o Estágio de Docência na Pós-graduação *stricto sensu*, na formação dos futuros professores, e sobretudo ao desenvolvimento de práticas criativas, transformadoras e reflexivas na Universidade. Pois apostamos com Almeida (2012, p.21) “na formação pedagógica como ação coletiva, que pode produzir novas e revigorantes formas de transformar a prática docente tendo em vista um produtivo processo de formação de futuros profissionais”.

Nessa direção, também apostamos no Estágio com pesquisa proposto Pimenta e Lima (2008) e Lima (2012) para pensarmos uma proposta para o Estágio de Docência para a Pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Estadual do Ceará.

⁸² Por ocasião de nossa participação como sujeito da pesquisa de Cavalcante (2012), intitulada: *Perspectivas de uma Pedagogia Universitária na Voz de Professores da Educação Básica; e posteriormente*, durante a redefinição de nosso projeto de pesquisa e participação nas Oficinas de Estágio de Docência na EUCE e por fim, adentrando ao *locus* da pesquisa e diante dos achados da investigação.

No horizonte das referidas propostas, esperamos que este trabalho possa oferecer elementos que venham contribuir para discutirmos a formação dos pós-graduandos em ED, tanto no *locus* de nossa pesquisa, como na comunidade acadêmica ueceana como um todo, na direção da formação pedagógica e de uma docência da melhor qualidade no Ensino Superior. Passemos às Considerações Finais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa investigação representou uma tentativa de discutir o Estágio de Docência (ED) como uma perspectiva de formação pedagógica de pós-graduandos *stricto sensu* do Curso de Mestrado Acadêmico em Ciências Fisiológicas da Universidade Estadual do Ceará (CMACF/UECE).

Nesse momento retomamos os objetivos traçados a partir das questões que nos instigaram a realizar esta pesquisa: nosso **objetivo geral**, analisar em que medida o ED tem contribuído para a formação pedagógica dos mestrandos do CMACF/UECE no que se refere ao exercício da docência no Ensino Superior, o qual se desdobrou em nossos **objetivos específicos**: identificar a proposta do Estágio de Docência no Curso de Ciências Fisiológicas da UECE; conhecer como o Estágio de Docência é vivenciado pelos mestrandos do CMACF da UECE e as práticas desenvolvidas durante essa atividade; verificar a compreensão desses mestrandos sobre o ED em relação à sua formação para atuar como professor no Ensino Superior; identificar o que há de pedagógico no ED e reconhecer o lugar que este ocupa na formação dos pós-graduandos.

No que concerne ao primeiro objetivo específico, os achados da investigação não nos permitiu identificar uma proposta definida para o ED desenvolvido pelos alunos do CMACF. O ED não constitui uma disciplina, não computa créditos ao pós-graduando, nem se presta relatório sobre seu desenvolvimento, embora seja incluído no planejamento anual do referido Curso como uma atividade a ser desenvolvida pelos mestrandos nos vários cursos de graduação que apresentam demanda pela disciplina de Ciências Fisiológicas, a qual é dividida em módulos. O CMACF tem incentivado o ED como uma forma de aproximar os mestrandos da docência no Ensino Superior.

No tocante ao segundo objetivo específico, não nos foi possível reconhecer um acompanhamento efetivo do estagiário pelo professor titular da disciplina, o que, em nosso entendimento, descaracteriza o Estágio de Docência. Os mestrandos ministram os referidos módulos na graduação, onde recebem, inicialmente, orientações gerais sobre as exigências a serem atendidas durante seu

desenvolvimento, referentes à avaliação e ao cumprimento do conteúdo a ser ministrado nas turmas pelas quais ficam responsáveis.

Sobre o terceiro objetivo específico, os achados nos permitem inferir que o ED tem sido uma experiência gratificante e significativa sob o aspecto formativo, onde destacam significados relacionados, sobretudo, à prática de ensino, à aquisição de experiência no Ensino Superior e de confirmação de atuação nesse nível de ensino. Os achados não nos permitiram identificar o desenvolvimento de outras atividades para além das aulas que ministram junto aos alunos da graduação.

Nosso quarto objetivo tentou identificar o que há de pedagógico no ED desenvolvido pelos mestrandos do CMACF, uma vez que vislumbramos essa atividade como uma perspectiva de formação pedagógica para os pós-graduandos. Nesse aspecto o ED tem trazido contribuições no sentido de propiciar o desvelamento de suas necessidades formativas para o exercício da docência universitária, particularmente diante dos desafios da complexa fisiologia humana.

O pedagógico e/ou sua falta se revelou na busca dos sujeitos em superar as dificuldades que a prática fez emergir, ainda que concebiam a docência como aplicação prática do conhecimento, para o qual o pedagógico é instrumento de sua consecução, o que ficou evidente na preocupação dos sujeitos sobre o processo de ensino aprendizagem dos graduandos, particularmente por ser uma disciplina complexa e que exige a mobilização e integração de vários conceitos. Fato que requereu dos pós-graduandos o emprego de esforços no sentido de buscar estratégias didáticas para o enfrentamento dessa dificuldade.

E nosso último objetivo específico buscou reconhecer o lugar que o ED ocupa na formação pedagógica dos pós-graduandos. Estes o apontam como o lugar da aula, da prática do ensino de Fisiologia, da organização dos conteúdos dessa área e de sua atualização. É ainda o lugar da vivência prática, de parada obrigatória para todo mestrando e ainda um lugar de confirmação pela carreira universitária.

Sendo assim, entendemos que atingimos o objetivo geral que nos propomos alcançar nesta investigação a partir dos achados em relação aos objetivos específicos, uma vez que nos permitem anunciar que o ED tem contribuído para a formação pedagógica dos mestrandos do CMACF/UECE no que se refere ao

exercício da docência no Ensino Superior, na medida em que tem se constituído em um espaço onde os sujeitos estão experimentando a docência nesse nível de ensino, embora tenhamos identificado que esse exercício tem sido solitário, sem uma avaliação da repercussão desse exercício docente sobre a formação dos graduandos e dos pós-graduandos, sem discussão das práticas desenvolvidas, sobretudo em relação às práticas avaliativas, as quais se constituíram como dificuldades significativas durante o ED, e que ainda hoje persistem na prática docente de Caio, um dos sujeitos que assumiu profissionalmente a docência no Ensino Superior, posteriormente.

Contudo, apontam as experiências do ED como positivas no tocante à sua formação pedagógica para o exercício da docência no Ensino Superior, na medida em que os aproximou da sala de aula da graduação e lhes permitiu perceber as dificuldades e limitações em relação ao seu processo formativo para a prática docente. Reconhecem a validade do ED para a formação pedagógica, no tocante ao dar aula, sobretudo quanto aos aspectos didáticos (perspectiva instrumental), embora reclamem o acompanhamento do professor titular da disciplina durante o desenvolvimento do ED, melhor organização e planejamento desta atividade no CMACF e sua oficialização como disciplina. Não nos foi possível identificar dimensões mais amplas dessa formação.

Diante da síntese apresentada, entendemos que o ED ainda precisa se constituir num lugar de efetiva formação pedagógica para os pós-graduandos, para o qual serão indispensáveis discussões no âmbito da formação docente, das finalidades do ED e das especificidades da docência no Ensino Superior.

A formação pedagógica do professor universitário é questão muito complexa e que extrapola a formação via Estágio de Docência. O ED é um espaço propício e potencializador, porém há que se questionar uma prática arraigada e que nega a importância da docência e da formação pedagógica dos professores formadores de futuros professores.

À guisa de conclusão, podemos anunciar que a formação para a docência na Pós-graduação *stricto sensu*, no contexto da Universidade Estadual do Ceará, apresentou-se, ao longo desse estudo, como um grande desafio, como um caminho

a ser construído pelos sujeitos que integram esse universo. Caminho que dificilmente trilharemos sem o emprego de esforços teórico /prático/metodológicos de alunos, professores, coordenadores/ administradores na busca de uma docência outra, que priorize o pedagógico, e que se reconheça em suas especificidades. As Oficinas de Estágio de Docência deixaram esse desafio bastante evidente.

Ao olharmos essa questão mais localizadamente, no Curso de Mestrado Acadêmico em Ciências Fisiológicas, a partir do Estágio de Docência, pudemos perceber que há um entendimento da importância de uma formação que, além da pesquisa, também contemple a docência. Entendimento compartilhado pelos pós-graduandos, sobretudo porque almejam atuar na docência universitária e para os quais o Estágio de Docência se constituiu numa oportunidade de praticá-la, como dizem, “*dar aula*”.

Porém, como a aula é um espaço/lugar construído, não está dado, carece de significados que ultrapassam o conhecimento específico dos conteúdos, os mestrandos sentiram dificuldades nesse exercício de “dar aula”, não menos complexo que os imbricados processos fisiológicos. Era o ED revelando o lugar do pedagógico no ato de ensinar. Um lugar que precisa ser devidamente reconhecido, acolhido e valorizado na formação pós-graduada. Reconhecimento, acolhida e valorização que perpassam pelo maior envolvimento dos docentes nesse processo formativo, particularmente em relação ao Estágio de Docência como possibilidade de formação pedagógica aos pós-graduandos.

Chamada estendida aos alunos, docentes e coordenadores de todos os Cursos e Programas de Pós-graduação *stricto sensu* da UECE, uma vez que o Estágio de Docência passa a ser uma atividade obrigatória para todos os pós-graduandos, a partir da publicação da Resolução nº 821/2011. Embora entendamos que o Estágio de Docência se constitua nesse lugar que revela a necessidade de construir o pedagógico na formação de mestrandos e doutorandos, sua obrigatoriedade tem causado inquietações.

Ressaltamos que o ED está no caminho entre a formação pós-graduada e o Ensino Superior. Nesse sentido é que indagamos: Qual será o lugar do Estágio de Docência nessa caminhada? O que faremos dele? Como reagiremos diante de sua

obrigatoriedade legal? Precisar ser-nos mesmo “obrigatório”? O conceberemos como um “peso” a carregar pelos semestres? Uma disciplina a mais para cumprir? Que olhar lançaremos sobre esse momento de nossa formação?

Ou antes, faremos do Estágio de Docência um espaço de reconhecimento das múltiplas dimensões do ensinar? Uma possibilidade de formação pedagógica e de integração ensino e pesquisa? Um exercício de reflexão sobre nossas concepções de professor, aluno, ensino, aprendizagem, conhecimento, metodologia? Poderia o ED nos ajudar a olhar com criticidade nossa formação pós-graduada?

Estas perguntas suscitam a necessidade de discutirmos mais essa atividade no âmbito da Universidade, de forma geral (como já vem acontecendo nas Oficinas), e de forma mais específica nos Cursos e Programas de Pós-graduação.

Hoje temos uma normatização própria, algumas diretrizes, mas ainda temos um longo caminho a trilhar, permeado por muitas indagações: como vamos efetivar o ED nos diferentes cursos, com diferentes perfis de profissionais, com diferentes concepções de docência? O que pensa o professor universitário sobre essa atividade? Qual será sua contribuição? Estará disposto a desvelar seu fazer docente, suscitar reflexões e discussões sobre a própria prática de ensino?

A partir das leituras, dos achados da pesquisa e das vivências que tivemos ao longo de sua construção, sobretudo nas Oficinas de Estágio de Docência, entendemos que efetivar o Estágio de Docência como uma perspectiva de formação pedagógica, requer dialogar com essas questões. Diálogo que acreditamos ser possível mediado pelas contribuições da Pedagogia Universitária e pela perspectiva de Estágio com pesquisa, rumo à constituição de um novo *habitus* professoral que oportunize uma reflexão sobre o fazer docente.

Nessa direção, o Estágio de Docência teria assim, o *habitus* professoral como elemento mobilizador da reflexão sobre a prática docente, realizado no campo do Ensino Superior como espaço de formação pedagógica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. Pedagogia Universitária e projetos institucionais de formação e profissionalização de professores universitários. Tese de Livre docência. São Paulo. Universidade de São Paulo. 2011.

_____. Formação do Professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: Ensino Superior).

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, Robert. BIKLEN, Sári Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora. 1994

BOLZAN, Dóris Pires Vargas.; ISAÍÁ, Silvia Maria de Aguiar. Pedagogia Universitária e a aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Rev. Diálogo Educ**, Curitiba, v.10, n.29, p. 13-26, jan./abr. 2010.

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

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº9394/96. Brasília, 1996.

_____. **Censo da educação superior 2010**: resumo técnico. Brasília, DF: MEC/INEP. Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2012.

_____. Conselho de Ensino Superior. Parecer nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. V Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 2005 - 2010. Brasília: CAPES, 2005b.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil., 2007. Tradução Fernando Tomaz (português de Portugal).

_____. Homo academicus. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011. Tradução Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. História e Missão. 2012. Disponível em: <http://capes.gov.br/sobre/potal/historia.html>. Acesso em: 20 nov. 2012.

_____. Portaria nº 52 de 26 de setembro de 2002. Brasília, 2002. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/relatorios/Portaria_52_Regulamentao_DS.pdf. Acesso em 20 nov. 2011.

_____. Portaria nº 52 de 26 de maio de 2000. Brasília, 2000. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/relatorios/Portaria_52_Regulament_o_DS.pdfhttp://www.capes.gov.br/images/stories/download/relatorios/Portaria_52_Regulamento_DS.pdf. Acesso em 20 nov. 2011.

_____. Circular nº 028/99/PR/CAPEs. Brasília, 1999.

CARLOS, Lígia Cardoso.; CHAIGAR, Vânia Alves Martins.; FORSTER, Maria Margarete dos Santos.; RODRIGUES, Heloíza.; WOLFF, Rosane. **Um Lugar na Formação de Professores do Ensino Superior: estágio e docência**. In: CUNHA, Maria Isabel Cunha. (Org.). **Trajetórias e Lugares de Formação da Docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara – SP: Junqueira e Marin. Brasília - DF: Capes: CNPq, 2000.

CAVALCANTE, Maria Marina Dias. **Perspectivas de uma Pedagogia Universitária na Voz de Professores da Educação Básica**. Relatório de Pós-Doutorado. São Paulo. Universidade de São Paulo. 2012.

_____. **Identidade Profissional do Pedagogo: o *habitus* escolar como espaço de (re) construção**. Tese de Doutorado. Fortaleza. Universidade Federal do Ceará. 2005.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES PARA O V PNPg. Disponível em: www.anped11.uerj.br/consideracoes-preliminares_VPNPG Acesso em 30 dez. 2012

CUNHA, Maria Isabel da. A Docência como Ação Complexa. In: CUNHA, Maria Isabel Cunha. (Org.). **Trajetórias e Lugares de Formação da Docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara – SP: Junqueira e Marin. Brasília - DF: Capes: CNPq, 2010.

_____. **O bom professor e sua prática**. Campinas. Papirus, 1995.

_____. SOARES, Sandra Regina.; RIBEIRO, Marinalva Lopes. (Orgs.). **Docência Universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

D'ÁVILA, Paulo Gilberto Simões. **Impacto do Estágio de Docência Sobre o Ensino de Graduação em Bioquímica**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

FERENC, Alvanize Valente Fernandes. **Como o professor universitário aprende a ensinar? Um estudo na perspectiva da socialização profissional**. 2005. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo, 2005.

_____.; SARAIVA, Ana Cláudia Lopes Chequer. Os Professores Universitários, sua Formação Pedagógica e suas Necessidades Formativas. In: DALBEN, Ângela Imaçulada Loureiro de Freitas. et al. **Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

(Coleção Didática e Prática de Ensino: textos selecionados do XV ENDIPE. UFMG, 20 a 23 de abril de 2010).

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, Marcos Tarciso. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. (Coleção Práxis)

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Editora Plano, 2003. (Série pesquisa em educação)

GUARNIERI, Maria Regina. (org.) **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. Campinas. Autores associados, 2000.

HOSTIN, Regina Célia Linhares. Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n.1, p. 133-160, jan/jun. 2006. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br> Acesso em: 04 dez. 2012.

Jornal da Ciência (JC E-mail) de 13 de maio/99 – Nº 1277 – Notícias de C&T – Serviço da SBPC. Pontos de Reflexão sobre o Estágio de Docência. Disponível em: www.ime.usp.br/~songqdiretor/estagio-docencia-sbpc.html Acesso em 25 fev. 2012.

LEITE, Denise.; BRAGA, Ana Maria.; FERNANDES, Cleoni.; GENRO, Maria Elly.; FERLA, Alcindo. A avaliação institucional e os desafios da formação do docente na universidade Pós-moderna. In: MASETTO, Marcos Tarciso. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. (Coleção Práxis)

LETA, Fabiana Rodrigues.; MELLO, Maria Helena C. Soares de Mello; BARBEJAT, Myriam Eugênia R. Prata. **Estágio em docência**: monitoria em nível de pós-graduação. Disponível em: www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/.../APP003.pdf Acesso em: 22 jan. 2013

LIMA, Maria Socorro Lima. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liberlivro, 2012. (Coleção formar)

LUDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCIA, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre o aprender e ensinar. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.9, p.51-75, 1998

MARTINS, Carlos Benedito. Memórias e objetivos do IV PNPG. In: BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. V Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 2005 - 2010. Brasília, 2005. Textos de apoio ao PNPG, encomendado pela Comissão Nacional.

MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor na hora da verdade**: a prática docente no ensino superior. São Paulo: Avercamp, 2010.

MATOS, Kelma Socorro L.; VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa educacional**: a prazer de conhecer. 2ed. Ver. Ampl. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira.; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 30. ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2011.

MIRANDA, Maria Irene. A Produção do Conhecimento Científico, os Paradigmas Epistemológicos e a Pesquisa Social. In: **Educação e Filosofia**. v.19. n°37. Jan/jun. 2005, PP. 239 -251.

Normas do Estágio de Docência dos Cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade Federal Rural da Amazônia. Belém – PA, 30 de junho de 1999. Disponível em: http://www.proped.ufra.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=168:formularios-de-estagio-de-docencia&catid=38:formularios&Itemid=56. Acesso em: 18 jan. 2013

Normas do Estágio de Docência do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Disponível em: <http://ppge.ufsc.br/orientacoes-gerais/regimento-e-normas/estagio-de-docencia/> Acesso em: 30 jan. 2013

NÓVOA, Antônio (Org). **O professor e sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1995, Temas de educação.

ORTIZ, Renato (Org.). **A Sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'água, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 7.ed. São Paulo, Cortez, 2006.
_____. ALMEIDA, Maria Isabel de. (Orgs.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

- _____. ALMEIDA, Maria Isabel de. (Orgs.). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores.** São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior.** 5.ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação).
- _____. GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 3.ed. São Paulo. Cortez, 2005.
- _____. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** 3.ed. São Paulo; Cortez, 2008. (Coleção Docência em Formação. Série Saberes Pedagógicos).
- _____. Estágio e docência: diferentes concepções. In: **REVISTA Poiesis** – v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

PIMENTEL, Maria das Graças. **O professor em construção.** Campinas, São Paulo, Papirus, 1993.

Regulamentação do Estágio de Docência do Programa de Pós-Graduação em Neurociências, Instituto de Biologia da Universidade Federal Fluminense <http://www.uff.br/neuroimuno/estagio%20de%20docencia.html>

RESOLUÇÃO nº 3414/2011 – CEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Estadual do Ceará), de 10 de outubro de 2011. Projeto de Formação Docente 2011/2012 – EIXO: Pedagogia Universitária.

RESOLUÇÃO Nº 821/2011 – CONSU (Conselho Universitário), de 19 de dezembro de 2011. Normas de Estágio de Docência dos Cursos e Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade Estadual do Ceará.

RESOLUÇÃO Nº 5, DE 12 de novembro de 1999. Institui a ementa do estágio de docência para os alunos da Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: http://www.ufpe.br/propesq/images/propesq/Legislacao/Resolucao/resolucao_05_99.pdf Acesso em: 30 jan. 2013

RAYS, Oswaldo Alonso. A Metodologia do ensino: cultura do caminho contextualizado. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Repensando a didática.** 28. ed. Campinas: Papirus, 2010.

RIBEIRO, Marinalva Lopes; CUNHA, Maria Isabel da. Estudo Quatro: trajetórias da docência universitária em program de Pós-graduação em saúde coletiva. In: CUNHA, Maria Isabel Cunha. (Org.). **Trajetórias e Lugares de Formação da Docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional.** Araraquara – SP: Junqueira e Marin. Brasília - DF: Capes: CNPq, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipadora da Universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010 (Coleção questões da nossa época; v. 11).

SANTOS, Marismênia Nogueira dos.; HERCULANO, Márcia Cipriano. A Didática no Ensino superior e sua relevância na formação docente. In: Anais do XV ENDIPE. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Belo Horizonte, 2010.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade Brasileira no Século XXI**: desafios do presente. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Samara Maria Viana da; FERRO, Maria do Amparo Borges. **Os PNPGs e suas contribuições para a Pós-graduação *stricto sensu* em Educação**. Disponível em: www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/.../846.doc Acesso em: 30 jan. 2013.

SOUZA, Angela Maria Andrade Marinho de. As instituições de Ensino Superior no Brasil: desafios e perspectivas para os gestores do século XXI - Fundamentos em Pedro Demo e Pierre Bourdieu. **Revista GUAL**, Florianópolis, v.5, n.1, p. 28-47, jan./fev./mar./abr. Disponível em: www.gual.ufsc.br, acesso em 30 dez. 2012.

SOUZA, Karina A. F. Dias de.; SILVA, Camila Silveira da.; CARDOSO, Arnaldo Alves. Estágio de Docência: qual o objetivo, afinal? – um estudo preliminar. In: **30ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Química**. Águas de Lindóia – SP, Centro de Convenções do Hotel Monte Real Resort. 30 de maio a 03 de junho de 2007.

SZYMANSKI, Heloísa. (Org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de.; BRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Líber livro, 2004. (Série pesquisa em educação)

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. Carvalho. Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências. In: MASETTO, Marcos Tarciso. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. (Coleção Práxis)

VASQUEZ, Adolpho Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 1.ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO: São Paulo: Expressão popular, Brasil, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa. *In:VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Lições de Didática**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2006. (Magistério: formação e trabalho pedagógico).*

VIEIRA, Renata de Almeida.; MACIEL, Lizete Shuizue Bomura. Estágio de docência prescrito pela CAPES: tensões e desafios. *In: **Quaestio**, Sorocaba – SP, v. 12, p. 47-643, Nov. 2010.*

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO APLICADO AOS MESTRANDOS DO CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM CIÊNCIAS FISIOLÓGICAS (CMACF) DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ.

Caros mestrandos do Curso de Ciências Fisiológicas da Universidade Estadual do Ceará, meu nome é Márcia Melo, sou mestranda do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação da UECE, orientanda da Profa. Dra. Maria Marina Dias Cavalcante. Nesse momento estamos delimitando nossas questões de pesquisa que tratam sobre o Estágio e Docência no Ensino Superior. Gostaríamos de contar com a colaboração de vocês, solicitando que respondam a três perguntas que seguem abaixo:

1. Por que veio fazer o mestrado?

2. Você já assumiu docência na Universidade (estágio) como mestrando (a)?

3. Comente sobre sua experiência de estágio na docência na Universidade, explicando suas dificuldades.

Agradecemos a colaboração de todos.
Fortaleza, 04 de maio de 2011.

APÊNDICE 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Universidade Estadual do Ceará – UECE
Mestrado Acadêmico em Educação - CMAE

Título - ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*: UMA PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Nome do Entrevistado(a): _____

E-mail: _____ Fone: _____

Data da entrevista: ____/____/2012

GUIA DE ENTREVISTA – Alunos do Curso de Mestrado em Ciências Fisiológicas da Universidade Estadual do Ceará.

Meu nome é Márcia Melo. Sou mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Nesse momento estamos realizando o trabalho de campo e nossa pesquisa que versa sobre o Estágio de Docência realizado na Pós-graduação *Stricto Sensu*. Gostaria de agradecê-lo (la) pela disposição em colaborar conosco. O objetivo aqui é conversar sobre esta experiência, que, com sua anuência, gostaríamos de gravá-la em áudio.

PERFIL

1. Profissão _____

2. Sexo _____ 3. idade _____

4. Qual o período do Curso em que se encontra? _____

FORMAÇÃO

1. Qual sua formação inicial de nível superior?

a) () bacharel () Licenciado.

2. Especifique o curso: _____

3. Ano de conclusão: _____ Instituição: _____

SOBRE O ESTÁGIO DE DOCÊNCIA

1. O significado da experiência do Estágio de Docência.

- Apontar qual disciplina acompanhou e o período;
- Qual era a proposta do estágio que desenvolveu;
- Como foi desenvolvido (quais as práticas, as vivências);
- As contribuições para sua formação para atuar no Ensino Superior:

2. Professor Universitário: o que já tenho e o que me falta.

- Apontar aqui práticas que observou/vivenciou e que considera importantes para uma docência de qualidade no Ensino Superior ou ainda o que aprendi no Estágio de Docência em relação a ser um bom professor universitário;
- As necessidades que precisam ser atendidas, ou o que precisa ser aprendido para uma boa docência universitária/ser um bom professor universitário.

3. Recomendações aos que virão: Professores e alunos do Estágio de docência.

- Sugestões com vistas a uma docência universitária de boa qualidade!

**APÊNDICE 3 – TRABALHOS PUBLICADOS NO CAMPO DO ESTUDO: A
DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR/ANAIS ANPED**

Quadro 2 – Trabalhos apresentados nos anais da Anped (2000 – 2011) associados à nossa temática de investigação.

Reunião/ Ano	GT	quantidade	Título dos trabalhos	autores
24ª/2001	08	02	A QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR NUMA SOCIEDADE EM PROCESSO DE MUDANÇA ACELERADA: DOCÊNCIA E INOVAÇÃO ATRAVÉS DE HISTÓRIA ORAL TEMÁTICA.	Maria Eugenia de Lima e Montes Castanhos (PUC-Camp)
			A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR-FORMADOR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE MUDANÇAS	Regina Teles Coutinho (UESPI)
25ª/2002	08	01	O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ENGENHEIRO-PROFESSOR	Célia Mara Sales Buoniconro (PUC – Minas)
26ª/2003	04	01	O ENSINO SUPERIOR NAS ÁREAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS: INDICADORES DE QUALIDADE EM QUESTÃO.	BALZAN, Newton Cesar (PUC-Campinas) JÚNIOR, João Baptista de Almeida (PUC-Campinas)
	11	01	DOCÊNCIA E PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR – SABER ESPECIALIZADO, REGULAÇÕES E IMPLICAÇÕES PARA O CAMPO PEDAGÓGICO	SPONCHIADO, Justina Inês CARVALHO, Diana C. de SILVA, Vânia Beatriz Monteiro da
27ª/2004	11	02	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA	PACHANE, Graziela Giusti - UNIT
			OS FIOS QUE TECEM A DOCÊNCIA	HARDT, Lúcia Schneider - Bom Jesus/Ielusc

28ª/2005	04	02	A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: SABERES E IDENTIDADES	PINTO, Maria das Graças C. da S. M. Gonçalves – UNISINOS – Unifra
			O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E OS NOVOS ESPAÇOS FORMATIVOS NA UNIVERSIDADE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A DOCÊNCIA SUPERIOR	RIVAS, Noeli Prestes Padilha-FFCLRP/USP/SP CASAGRANDE, Lisete Diniz Ribas – UNAERP/RP
	11	03	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR: APRENDIZAGENS DA EXPERIÊNCIA	BORDAS, Mérión Campos – UFRGS
			FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE PROFESSORES PARA O ENSINO SUPERIOR: a contribuição do PROSUP	NUNES, Magda Soares - PUC Minas
			UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR	BAZZO, Vera Lúcia –UFSC
29ª/2006	04	01	(CON)FORMANDO O TRABALHO DOCENTE: A AÇÃO PEDAGÓGICA NA UNIVERSIDADE	BROILO, Cecilia Luiza. – UNISINOS
	08	02	INTERAÇÕES E MEDIAÇÕES SIGNIFICATIVAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS	SILVA, Rejane Maria Ghisolfi – UFU
			A PLANIFICAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO	MARTINS, Rosana Maria – FACSUL/CESUR
	11	01	DORMI ALUNO (A)... ACORDEI PROFESSOR (A): INTERFACES DA FORMAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DO ENSINO SUPERIOR	CUNHA, Ana Maria de Oliveira – UFU BRITO, Taita

				Talamira Rodrigues – UFU CICILLINI, Graça Aparecida – UFU-
30ª/2007	04	02	A (RE) SIGNIFICAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NA AULA UNIVERSITÁRIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR O COMPROMISSO DA UNIVERSIDADE NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA	PEDROSO, Maísa Beltrame – UNISINOS BROILO, Cecília Luiza – UNISINOS FAGUNDES, Maurício César – UNISINOS GOMES, Marta Quintanilha – UNISINOS JARDIM, Ilza – UNISINOS
	08	02	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA APRENDIZAGEM DOCENTE POR PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS A FORMAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE OS PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR	SARAIVA, Ana Cláudia Lopes Chequer – UFV SILVA, Maria Aparecida de Souza – PUCMINAS
31ª/2008	04	02	É POSSÍVEL CONSTRUIR A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA? APONTAMOS CAMINHOS O ENSINO UNIVERSITARIO: UM OLHAR SOBRE REPRESENTACOES DE ESTUDANTES DE LICENCIATURA	FAGUNDES, Maurício César Vitória – UNISINOS BROILO, Cecília Luiza – UNISINOS FORSTER, Maria Margarete dos Santos – UNISINOS RIBEIRO, Marinalva Lopes – UEFS

	08	01	A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR: DELINEANDO CAMINHOS E APROXIMAÇÕES	RIVAS, Noeli Prestes Padilha – USP – CONTE, Karina de Melo – USP
	11	01	CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: APONTAMENTOS PARA UMA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO	BAZZO, Vera Lúcia – UFSC
32ª/2009	04	03	EXPERIÊNCIAS INSTITUCIONAIS DE FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO – POSSIBILIDADES DO CONTEXTO ESPANHOL O CAMPO DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA COMO UM DESAFIO TRAJETÓRIAS E LUGARES DA FORMAÇÃO DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DO COMPROMISSO INDIVIDUAL À RESPONSABILIDADE INSTITUCIONAL	Maria Isabel de Almeida – FEUSP Maria Isabel da Cunha – UNISINOS Maria Isabel da Cunha – UNISINOS
	08	02	REUNIÕES PEDAGÓGICAS COMO ESPAÇO DE REFLEXÃO E CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA SUPERIOR: DISCUTINDO CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO E DOCÊNCIA TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: REPERCUSSÕES DA AMBIÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	Hedioneia Maria Foletto Pivetta – UNIFRA Adriana Moreira da Rocha Maciel - UFSM Silvia Maria de Aguiar Isaia - UFSM/UNIFRA Doris Pires Vargas Bolzan – UFSM
33ª/2010	04	01	A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PROCESSOS DIDÁTICOS ESTIMULANDO AS	Eliane de Lourdes Felden – UNISINOS

			APRENDIZAGENS NA UNIVERSIDADE	
	08	04	A DESCOBERTA DA DOCÊNCIA POR ENGENHEIROS-PROFESSORES E SUAS REPRESENTAÇÕES EDUCAÇÃO SUPERIOR: A ENTRADA NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E O ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA FORMADORA ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DA DOCÊNCIA: A PROFESSORALIDADE UNIVERSITARIA	João Bosco Laudares – IF-MG Silvia Maria de Aguiar Isaia – UFSM e UNIFRA Adriana Moreira da Rocha Maciel – UFSM Doris Pires Vargas Bolzan – UFSM Valeska Maria Fortes de Oliveira – UFSM Ana Carla Hollweg Powaczuk – UFSM Doris Pires Vargas Bolzan – UFSM
34ª/2011	04	01	O DISCURSO CIRCULANTE DOS ESTUDANTES SOBRE A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	Mônica Patrícia da Silva Sales – UFPE
	11	01	DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: REPRESENTAÇÕES DE PÓS-GRADUANDOS DE INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR	Vanessa Therezinha Bueno Campos – UFU

**APÊNDICE 4 - TRABALHOS PUBLICADOS NO CAMPO DO ESTUDO: A
DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR/ANAIS (XV ENDIPE).**

Quadro 3 - Trabalhos apresentados nos Anais da ENDIPE (2010) associados à nossa temática de investigação

Encontro/ano	Subtema	Qde	Título dos trabalhos	Autores
XV ENDIPE/ 2010	05	01	A DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR E SUA RELEVÂNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE (Pôster)	Marismênia Nogueira dos Santos -UECE Márcia Cipriano Herculano- UECE
	23	05	DILEMAS E DESAFIOS PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: AVALIAÇÃO CURRICULAR, FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E A IDENTIDADE DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR (Painel)	Francisco Emílio C. Freitas –UFC Meirecele Calíope Leitinho –UFC Lídia Azevedo de Menezes –UFC Patrícia Helena Carvalho Holanda –UFC Casemiro de Medeiros Campos –UFC
			DOCÊNCIA E PESQUISA: O DESAFIO DE SER PROFESSOR UNIVERSITÁRIO (Pôster)	Marta Nascimento Marques - UFSM; Vanderléia Maschio - UFSM
			FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: REPRESENTAÇÕES DE PÓS-GRADUANDOS DE INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRAS (Pôster)	Vanessa T. Bueno Campos ¹ FACED/UFU-MG
			A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE	Casemiro de Medeiros Campos

			DOCENTE: ANÁLISE SOBRE A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR (Pôster)	– UFC Meirecele Calíope Leitinho - UFC
			PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS INICIANTE: DESAFIOS PARA A DOCÊNCIA (Pôster)	Neridiana Fabia Stivanin - UFPel Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet - UFPel Cátia Simone Becker Vighi - UFPel Helena Beatriz Mascarenhas de Souza - UFPel Leidne Sylse de Mello Carreño - UFPel
25	03	A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: COMPLEXIDADE E DESAFIOS (Pôster)	Karina de Melo Conte - Faculdade de Educação USP-SP / GEPEFE Centro Universitário Claretiano / Batatais-SP; Noeli Prestes Padilha Rivas Departamento de Psicologia e Educação / FFCLRP / GEPEFE USP- Ribeirão Preto-SP	
		A CONSTITUIÇÃO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO (Pôster)	Nadiane Feldkercher Mestranda pelo PPGE/ UFPel Cíntia Silva de Vasconcelos	

				Neves Mestranda pelo PPGE/ UFPel
			A IMPORTÂNCIA DOS SABERES PEDAGÓGICOS NA PRÁTICA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (Pôster)	Egeslaine de Nez (UNEMAT) Vanessa do Nascimento Silva (UNEMAT)

ANEXO – 1
Governo do Estado do Ceará
Secretaria da Ciência Tecnologia e Educação Superior
Universidade Estadual do Ceará – UECE
Secretaria dos Órgãos de Deliberação Coletiva - SODC

RESOLUÇÃO Nº 821/2011 - CONSU, de 19 de dezembro de 2011.

**ESTABELECE NORMAS PARA O ESTÁGIO DE
DOCÊNCIA DOS CURSOS E PROGRAMAS DE
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ - UECE**

O Reitor da Universidade Estadual do Ceará – UECE, no uso de suas atribuições estatutárias e regimentais, tendo em vista o que consta do Processo SPU Nº 11584591-7 e a deliberação unânime dos membros do **Conselho Universitário - CONSU**, presentes à sessão realizada no dia 19 de dezembro de 2011, **RESOLVE**:

Art. 1º - Estabelecer as Normas para o Estágio de Docência dos Cursos e Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Estadual do Ceará – UECE.

Art. 2º – O estágio de docência constitui atividade exclusiva de alunos regularmente matriculados em cursos/programas de pós-graduação *stricto sensu* acadêmico desta Universidade, pela qual são oferecidas condições para formação didático-pedagógica em disciplinas ligadas a cursos de graduação, com áreas afins às do programa cursado.

§ 1º – O estágio de docência é obrigatório para todos os alunos, não bolsistas e bolsistas e, neste caso, independe da agência financiadora.

§ 2º – Poderá ser dispensado do estágio de docência o aluno que comprove, perante a coordenação do curso/programa, o exercício profissional por, no mínimo, um ano de atividade docente formal, no ensino superior.

Art. 3º – O estágio de docência será realizado pelo pós-graduando, em disciplinas ministradas na graduação por seu orientador de dissertação/tese, ou em outras

disciplinas por este recomendadas, sempre levando em consideração a área de pesquisa que seja foco da dissertação/tese.

§ 1º – Para o mestrado, o estágio deverá realizar-se ao longo de um semestre; para o doutorado, ao longo de dois semestres, tendo uma carga horária máxima de 4 horas semanais e 68 horas semestrais.

§ 2º – Cada curso/programa deve estabelecer em seu Regimento o valor mínimo de 2 (dois) e o máximo de 4 (quatro) créditos do estágio de docência, e o mesmo deverá ter desempenho registrado, no histórico escolar do aluno, com avaliação Satisfatório/Não satisfatório.

§ 3º – O estágio não poderá colidir com dias e horários das disciplinas do curso/programa de pós-graduação em que o aluno estiver matriculado, interrompendo e/ou prejudicando o fluxo de formação.

Art. 4º – O estágio de docência deve ser requerido pelo aluno, por escrito, à coordenação do seu curso/programa, até no máximo um ano antes do término do prazo para a conclusão de seu curso, sempre com anuência do professor orientador.

Parágrafo Único – O requerimento deverá ser apresentado ao coordenador do curso de graduação onde o estágio será realizado, juntamente com o comprovante de matrícula do curso/programa de pós-graduação a que o aluno se encontra vinculado, e com um termo de compromisso que garanta o conhecimento, por parte do pós-graduando, das suas atribuições.

Art. 5º – São atribuições do pós-graduando em estágio de docência:

1) Colaborar com o professor responsável pela disciplina, conforme plano de atividades previamente elaborado pelo docente, em conjunto com o estagiário:

a) em atividades complementares necessárias ao bom andamento da disciplina: seminários, divulgação de pesquisa ou outras atividades que objetivem acréscimos aos conhecimentos trabalhados em aula;

b) na confecção e apresentação de material didático e busca de bibliografia necessária ao bom funcionamento da aula;

c) no atendimento especial em relação à orientação de trabalhos de alunos regularmente matriculados na disciplina;

d) em atividades de pesquisa relacionadas diretamente à investigação do cotidiano da disciplina em que é realizado o estágio.

2) Apresentar relatório final de estágio, seguindo o modelo da CAPES/MEC ou alguma adaptação que a PROPGPq venha a elaborar, sistematizando as atividades

desenvolvidas durante o estágio de docência, bem como avaliação da qualidade da própria produção, a ser apresentado à coordenação do seu curso/programa.

Parágrafo Único – Fica a critério da Comissão de Bolsa, em comum acordo com a Coordenação do Curso/Programa de Pós-Graduação a manutenção da bolsa de alunos que não satisfaçam adequadamente às cláusulas previstas no caput deste artigo.

Art. 6º – São atribuições do professor responsável pelo pós-graduando em estágio de docência:

- 1) elaborar, em conjunto com o estagiário, o Plano de Atividades para o Estágio de Docência, a ser desenvolvido pelo pós-graduando, composto por dados de identificação do aluno, ementa da disciplina, objetivos da disciplina, atividades a serem desenvolvidas e critérios para avaliação destas atividades.
- 2) Controlar a freqüência do estagiário que deverá obedecer ao mesmo percentual de 75% de freqüência, definido para aulas e seminários.
- 3) Orientar continuamente as tarefas propostas ao pós-graduando;
- 4) Avaliar as atividades do pós-graduando e emitir parecer conclusivo ao final do estágio de docência.

Art. 7º – É vedado ao pós-graduando em estágio de docência:

- 1) Ministras aulas teóricas e/ou práticas em supervisão do professor responsável pela disciplina de graduação;
- 2) atribuir graus em trabalhos e/ou exercícios de avaliação do aproveitamento.

Art. 8º – É vedado ao professor responsável pelo pós-graduando em estágio de docência:

- 1) Transferir para o estagiário, responsabilidades inerentes à docência da disciplina de graduação;
- 2) Fazer-se substituir pelo pós-graduando em toda e qualquer atividade no âmbito da Universidade.

Art. 9º – O pós-graduando em estágio de docência que tiver cumprido integralmente suas obrigações terá direito a um Atestado a ser requerido à Coordenação do curso de graduação em que realizou o estágio, o qual será expedido sem ônus ao aluno/bolsista.

Art. 10 – A avaliação do aproveitamento do estagiário docente será realizada pelo professor da disciplina em que se realizou o estágio.

Art. 11 – O exercício das funções do estagiário docente não desobriga o aluno de nenhum de seus deveres acadêmicos.

Art. 12 – O estagiário docente não terá nenhum vínculo empregatício com a Universidade.

Art. 13 – Os casos omissos neste regulamento serão resolvidos, em primeira instância, pela Coordenação do Programa e, em segunda instância, pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da UECE.

Art. 14 – Esta Resolução entra em vigor na data de sua aprovação, revogando-se as disposições em contrário.

Reitoria da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 19 de dezembro de 2011.

Prof. Francisco de Assis Moura Araripe

Reitor