



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Daiene de Cássia Souza da Costa

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO  
PEDAGÓGICA: o Estágio de Docência na Pós-Graduação**  
*stricto sensu*

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Maura Maria Morita Vasconcellos

Londrina  
2015

Daiene de Cássia Souza da Costa

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO PEDAGÓGICA:**  
o Estágio de Docência na Pós-Graduação *stricto sensu*



Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:  
Dr.<sup>a</sup> Maura Maria Morita Vasconcellos

LONDRINA  
2015

## Ficha Catalográfica

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Costa, Daiene de Cássia Souza da.

Docência Universitária e Formação Pedagógica: : o Estágio de Docência na Pós-Graduação stricto sensu / Daiene de Cássia Souza da Costa. - Londrina, 2015.  
104 f. : il.

Orientador: Maura Maria Morita Vasconcellos.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.  
Inclui bibliografia.

1. Estágio de Docência - Teses. 2. Ensino Superior - Teses. 3. Pós-Graduação - Teses.  
4. Formação Docente - Teses. I. Vasconcellos, Maura Maria Morita. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Daiene de Cássia Souza da Costa

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO PEDAGÓGICA:**  
o Estágio de Docência na Pós-Graduação *stricto sensu*

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maura Maria Morita Vasconcellos  
Universidade Estadual de Londrina

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gláucia da Silva Brito  
Universidade Federal do Paraná

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Aparecida Pires Franco  
Universidade Estadual de Londrina

Londrina 16 de Dezembro de 2015.

## **DEDICO,**

À todos aqueles professores que, assim como eu, apesar de todas as dificuldades, ainda resistem e continuam na busca por conhecimentos que possam proporcionar uma educação de qualidade.

## AGRADECIMENTOS

A minha família, especialmente ao meu esposo, Jorge, e meus filhos, Ana Luisa e João Pedro, por terem permanecido ao meu lado e também pelo estímulo e incentivo no decorrer deste caminho. Aos meus familiares que, mesmo estando longe, se mantiveram incansáveis em suas manifestações de apoio e carinho.

Aos amigos de Mestrado que compartilharam comigo os momentos de aprendizado, especialmente as meninas da linha dois pelo convívio mais próximo.

À minha orientadora, Maura Maria Morita Vasconcellos, um agradecimento carinhoso por todos os momentos de paciência, compreensão e competência.

Às professoras, membros da banca examinadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Aparecida Pires Franco e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gláucia da Silva Brito pela disponibilidade e considerações valiosas para a conclusão desta pesquisa.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanderci de Andrade Aguilera pela colaboração inestimável na correção da minha dissertação.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marta Regina Furlan de Oliveira pela amizade e pelo carinho.

A todos os participantes desta pesquisa, profissionais dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciências da Saúde, Estudos da Linguagem, Educação Física, Serviço Social e Agronomia, pela disposição em ajudar no que deles dependesse para a conclusão da pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, representado pelas Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvia Márcia Ferreira Meletti e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane Cleide da Silva Czernisz e, em especial, ao secretário Emilson José Rosa pelo apoio técnico, sempre disponível e disposto a ajudar.

Enfim, a todos aqueles que, de uma maneira ou de outra, contribuíram para que este percurso pudesse ser finalizado.

COSTA, D. de C. S. **Docência Universitária e Formação Pedagógica: o Estágio de Docência na Pós-Graduação *stricto sensu***. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

## RESUMO

Este trabalho de pesquisa está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Londrina, inserido na Linha de Pesquisa Docência: Saberes e Práticas – Formação de Professores e consistiu na análise da contribuição do Estágio de Docência na Pós-Graduação *stricto sensu* para formação do professor do Ensino Superior. Teve como problema a seguinte questão: Quais as contribuições do Estágio de Docência para formação do professor do Ensino Superior em uma universidade pública? O objetivo geral foi analisar a contribuição do Estágio de Docência para a formação dos pós-graduandos dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, destacando ações, que colocassem em evidência a valorização da docência neste processo. Especificamente pretendeu: (a) identificar aspectos relevantes da perspectiva dos pós-graduandos, professores e coordenadores dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* sobre o Estágio de Docência e sua contribuição na formação para a docência e (b) analisar, com base na literatura, a perspectiva dos pós-graduandos, professores e coordenadores consultados relativamente ao Estágio de Docência como proposta e ação formativa para a docência no Ensino Superior. A pesquisa realizada pode ser caracterizada como de natureza qualitativa e como um estudo exploratório descritivo. Os participantes desta pesquisa foram pós-graduandos em formação, coordenadores e professores de cinco Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da Universidade Estadual de Londrina que foram consultados por meio de questionários e entrevistas. Os resultados obtidos nos permitem considerar que: (i) as avaliações dos Programas, as exigências de produtividade e as demandas próprias da pesquisa absorvem todos os envolvidos e são fatores que comprometem uma dedicação maior às questões da docência; (ii) o Estágio de Docência, embora contribua para a Formação Docente quando realizado com planejamento da disciplina e orientação adequada, precisa ainda ser mais bem sistematizado e estruturado, proporcionando, assim, um momento de aprendizagem aproximando teoria e prática, aspectos esses destacados pelos participantes da pesquisa.

**Palavras chave:** Ensino Superior. Formação Docente. Estágio de Docência. Pós-Graduação.

COSTA, D. de C. S. University Teaching and Teacher Education: Teaching Stage in Graduate *stricto sensu*. 2015. Dissertation (Master of Education) University of Londrina, Londrina, 2015.

## ABSTRACT

This research is connected to the Program of Graduate *Stricto Sensu* in Education of the State University of Londrina, inserted in Teaching Research Area: Knowledge and Practices - Teacher Education and consisted of the analyses of the Teaching Stage contribution Graduate *Stricto Sensu* for Higher Education Teacher Training. The problem for this research was: Which are the Teaching Stage contributions to the formation of the Higher Education Teacher at the public university? The general objective was to analyze the Teaching Stage contributions for postgraduate students' education of the Graduate *stricto sensu* Programs, highlighting actions that focused on the teaching recognition in this process. It's specifically aimed to: (a) identify relevant aspects from the perspective of postgraduate students, teachers and coordinators of Graduate *Stricto Sensu* Programs concerning the Teaching Stage and it's contribution to the teachers' education and (b) analyze, based on the literature, the prospect of postgraduate students, teachers and coordinators consulted relatively to the Teaching Stage as a proposal and educational action for teaching in Higher Education. The research can be characterized as qualitative and as a descriptive exploratory study. The participants of this research were postgraduate students in training, coordinators and teachers from five Graduate *Stricto Sensu* Programs of the State University of Londrina who were consulted by questionnaires and interviews. The results enable us to consider that the Program evaluations, the productivity requirements and the research demands absorb all involved and, are factors the compromise a greater dedication to teaching issues and the Teaching Stage should be further systematized and structured but, even so, contributes to the Teacher Training if accomplished with planning discipline and proper orientation providing a learning moment approaching theory and practice, which were highlighted by the research participants.

**Keywords:** Higher Education. Teacher Training. Teaching Stage. Graduate *Stricto Sensu*.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Quadro 1</b> - Planos PNPG editados no Brasil 1975 - 2005 .....	21
<b>Quadro 2</b> - Atividades propostas e desenvolvidas dentro da disciplina de Estágio de Docência .....	47
<b>Quadro 3</b> - Aspectos positivos observados durante o Estágio de Docência indicados pelos alunos de Pós-Graduação .....	53
<b>Quadro 4</b> - Aspectos negativos observados durante o Estágio de Docência indicados pelos alunos de Pós-Graduação .....	55
<b>Quadro 5</b> - Olhar sobre a prática e a teoria durante o Estágio de Docência .....	57
<b>Gráfico 1</b> - Quanto ao gênero dos pós-graduandos pesquisados .....	44
<b>Gráfico 2</b> - Quanto à formação dos pós-graduandos pesquisados .....	45
<b>Gráfico 3</b> - Pós-graduandos que exercem a profissão docente.....	46

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ANPED</b>	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CENSUP</b>	Censo da Educação Superior
<b>CEPE</b>	Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
<b>CNPq</b>	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
<b>DP</b>	Disciplina Pendente
<b>EDUCERE</b>	Congresso Nacional de Educação
<b>GEOCAPES</b>	Sistema de Informações Georreferenciadas da CAPES
<b>GTS</b>	Grupos De Trabalho
<b>IES</b>	Instituição de Ensino Superior
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
<b>LABTED</b>	Laboratório de Tecnologia Educacional
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>OIT</b>	Organização Internacional do Trabalho
<b>PAE</b>	Programa de Aperfeiçoamento do Ensino
<b>PEF</b>	Pós-Graduação associado em Educação Física
<b>PICD</b>	Programa Institucional de Capacitação Docente
<b>PIBID</b>	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNG</b>	Plano Nacional de Graduação
<b>PNPG</b>	Plano Nacional de Pós-Graduação
<b>PUC PR</b>	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
<b>SESU</b>	Secretaria da Educação Superior
<b>UEL</b>	Universidade Estadual de Londrina
<b>UEM</b>	Universidade Estadual de Maringá
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
Procedimentos Metodológicos .....	13
<b>CAPÍTULO 1 - DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: A FORMAÇÃO EM DESTAQUE</b> .....	18
1.1 OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO E A FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR .....	18
1.2 A FORMAÇÃO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO E O ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: UM CAMINHO A SER PERCORRIDO .....	28
1.3 O ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA .....	33
<b>CAPÍTULO 2 - O ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM PESQUISAS E NA PERSPECTIVA DISCENTE E DOCENTE EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA</b> .....	38
2.1 ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM PESQUISAS .....	38
2.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELOS PÓS-GRADUANDOS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	44
2.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS CONCEDIDAS PELOS COORDENADORES E PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	59
<b>3 - CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	74
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	80
<b>APÊNDICES</b> .....	90
APÊNDICE A - Questionário aplicado aos discentes dos Programas de Pós-Graduação pesquisados .....	91
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista realizada com os docentes dos Programas de Pós-Graduação pesquisados Coordenadores.....	94
APÊNDICE C - Termo de autorização da PROPPG.....	95
APÊNDICE D - Termo de confidencialidade e sigilo.....	97
APÊNDICE E - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	99
APÊNDICE F - Termo de consentimento livre e esclarecido .....	101
APÊNDICE G - Termo de consentimento livre e esclarecido .....	103

## INTRODUÇÃO

O Estágio de Docência na Pós-Graduação *stricto sensu* objetiva a formação de docentes para o Ensino Superior, contribuindo para a valorização do magistério; elevando a qualidade da formação de professores nos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, promovendo a construção da identidade, dos saberes e das condutas necessárias a estes docentes na busca da superação de problemas no processo de ensino aprendizagem (PACHANE, 2005).

Tendo em vista esse processo de formação pedagógica, esta pesquisa teve como foco o Estágio de Docência e a sua contribuição para o futuro docente do Ensino Superior dentro do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*. Configuramos a seguinte questão como problema desta pesquisa: Quais as contribuições do Estágio de Docência para a formação do professor do Ensino Superior em uma universidade pública?

Os Programas de Pós-Graduação são espaços de formação de professores do Ensino Superior tanto para a pesquisa quanto para a docência. A palavra docência supera um simples conjunto de ações mecânicas desempenhadas pelos professores. Ela requer formação para seu exercício. Os conhecimentos científicos e as habilidades da atividade docente são fundamentais juntamente com os elementos de ensino, pesquisa e extensão. Considerando que a prática educativa possibilita compreender a complexidade das ações para inserção profissional, nesse processo, o papel do conhecimento teórico é proporcionar experiências e práticas pedagógicas aos pós-graduandos *stricto sensu*, dando a oportunidade de aproximar a realidade da atividade teórica (PIMENTA; LIMA, 2006).

É importante ressaltar que a formação pedagógica de professores para o Ensino Superior acaba ficando em segundo plano, particularmente em decorrência da ênfase nas pesquisas científicas, nas produções acadêmicas, nas avaliações de produtividade e qualidade docente (PACHANE, 2005). Desta forma, procuramos perceber durante a pesquisa se houve, no decorrer do Estágio de Docência, avanços em direção a esta formação pedagógica tanto para os alunos dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* por meio da experiência didática, como também para os professores supervisores da universidade, identificando os aspectos relevantes do Estágio de Docência no Ensino Superior.

Sabendo que a formação para o exercício da docência, mais especificamente para o ensinar no Ensino Superior, não tem uma longa história de investimento tanto por parte dos profissionais quanto de espaços e agências formadoras, alguns trabalhos, usados nesta pesquisa, tais como: Almeida (2012), Ávila e Veiga (2012), Bolzan e Isaia (2006, 2010), Bolzan, Isaia e Maciel (2013), Cunha (2005, 2007, 2009a, 2009b, 2010), Isaia (2006), Isaia, Maciel e Bolzan (2012), Pimenta e Anastasiou (2010) vêm trazendo à tona essa discussão e, com isso, vem acontecendo um crescimento nas pesquisas sobre a formação do professor do Ensino Superior. O destaque é para a necessidade de um novo perfil profissional para enfrentar os desafios de ensino e de aprendizagem no momento atual e no futuro, daí a importância dada à competência pedagógica, considerando, que esse profissional deve estar preparado para uma prática contextualizada.

Para Marcelo Garcia (1999, p. 26), a Formação de Professores é uma:

[...] área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Ainda segundo Marcelo Garcia (1999), os modelos e as atividades de formação estão submetidos a um diagnóstico de necessidades: da participação individual ou coletiva dos professores, do caráter voluntário ou obrigatório da formação, da presença de todos ou alguns profissionais, do objetivo, da coordenação ser feita por um especialista externo ou pelos próprios professores. Neste sentido, a preocupação com uma Formação Docente mais eficiente com a humanização tem buscado, nas últimas décadas, o retorno da valorização do saber. De forma geral, a Formação Docente é um processo contínuo, sistemático e organizado e abarca toda a carreira docente.

O desenvolvimento profissional deve ser entendido como um todo integrante, mutuamente ligado às mudanças que ocorrem no campo profissional e no campo pessoal. Sendo este um processo dinâmico e de transformações constituídas a partir de processos pessoais e culturais, a respeito desse desenvolvimento profissional, Silva e Perez (2012, p. 27), consideram que:

[...] independentemente de todas as representações sobre a profissão docente, podemos afirmar que uma competência fundamental para o professor é saber ensinar. Logo, isto é algo que se aprende e esse aprendizado se dá nos cursos de formação docente e também no exercício profissional. É no exercício da docência, na prática da sala de aula, que nos tornamos professores. Estamos constantemente nos fazendo e refazendo.

A docência no Ensino Superior tem o objetivo de formar novos profissionais, por meio dos saberes pedagógicos que são os conhecimentos específicos que permitem resolver criativamente as situações de aprendizagem. É necessário um conhecimento pedagógico geral e saberes experienciais decorrentes da aprendizagem em seu caráter coletivo e sua intencionalidade educativa. Dessa forma, o professor aborda os conhecimentos gerais para as condições particulares dos contextos socioculturais da realidade. (FERREIRA, 2010).

De acordo com Zabalza (2004), a universidade constitui-se em um espaço formativo especialmente capaz de atender às exigências do pensamento pós moderno. Nela há lugar para, melhor que nenhum outro contexto social, a liberdade de pensamento, a criatividade, a divergência intelectual e as diferentes formas de viver o ceticismo e a ruptura das verdades absolutas. A possibilidade de 'desconstruir' antigos princípios e velhas práticas para apresentar propostas alternativas sempre caracterizou a essência do espaço universitário. Por esse motivo, a universidade deve ser, de fato, um dos eixos principais da aprendizagem e deve pensar sua contribuição à sociedade a partir desses parâmetros.

No intuito de conseguir responder ao problema desta pesquisa, nosso objetivo geral foi analisar a contribuição do Estágio de Docência para a formação dos pós-graduandos dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da Universidade Estadual de Londrina, destacando ações, que coloquem em evidência a valorização da docência neste processo. Como objetivos específicos foram definidos: a) identificar aspectos relevantes da perspectiva dos pós-graduandos, professores e coordenadores dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da Universidade Estadual de Londrina sobre o Estágio de Docência e a contribuição na sua formação e; b) analisar, com base na revisão de literatura, a perspectiva dos pós-graduandos, professores e coordenadores consultados relativamente ao Estágio de Docência como proposta e ação formativa para a docência no Ensino Superior.

Este relatório está organizado da seguinte forma: Na introdução, discorreremos sobre os procedimentos metodológicos e efetuamos uma descrição dos

participantes da pesquisa. Apresentamos, ainda, os instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa (questionário e entrevista) e os procedimentos de coleta de informações.

No primeiro capítulo, abordamos a Formação Docente do Ensino Superior e a real necessidade de uma formação profissional específica para o seu exercício. Discorremos sobre os Programas de Pós-Graduação e a formação para a Educação Superior. Tratamos também sobre a Formação Docente do Ensino Superior e a forma pela qual o Estágio de Docência tem contribuído para essa formação. Abordamos, ainda, a disciplina de Estágio de Docência, os seus objetivos, suas capacitações, as definições e a importância das ações desta disciplina para a Formação Docente do futuro professor universitário. Finalizando o capítulo, trazemos o Estágio de Docência em Programas de Pós-Graduação na Universidade Estadual de Londrina e seus respectivos regulamentos.

No segundo capítulo, fizemos uma revisão sistemática em bancos de dissertações e teses das maiores universidades do país para sabermos o que se tem pesquisado sobre o Estágio de Docência na formação dos professores para o Ensino Superior. Na sequência, com base nos estudos apresentados nas seções anteriores, apresentamos a análise dos dados coletados e os resultados obtidos neste estudo. Para melhor organização, dividimos este capítulo em duas partes: na primeira, fizemos a descrição dos dados com os resultados do questionário, instrumento aplicado com os alunos dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*. Na segunda parte, apresentamos a análise dos dados e os resultados obtidos da entrevista individual aplicada com os coordenadores e professores dos Programas de Pós-Graduação.

Na terceira parte do trabalho retomamos os objetivos desta pesquisa e apresentamos as considerações com as nossas reflexões acerca da contribuição do Estágio de Docência para a formação do professor do Ensino Superior.

## **Procedimentos Metodológicos**

Elaboramos, inicialmente, o projeto, determinando os procedimentos de execução da pesquisa, e, na sequência a segunda etapa, a coleta de assinaturas da Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição Coparticipante. A terceira etapa foi a aprovação do Comitê de Ética do projeto de

pesquisa, em seguida na quarta etapa aconteceu a coleta de assinaturas dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido dos participantes. A quinta etapa compreendeu a coleta de dados por meio de Questionário e Entrevista e, concomitantemente na sexta etapa, procedemos ao armazenamento, registro e à organização dos dados coletados. A sétima etapa compreendeu a tabulação dos dados e a construção de gráficos. Na oitava etapa ocorreu, a análise dos dados. Finalizamos com a interpretação dos dados, procurando dar significados mais amplos às respostas, vinculando as a outros conhecimentos e explicitação dos resultados finais, considerados relevantes, na nona etapa. Por último, a décima etapa, o relatório final, a exposição geral de pesquisa.

A pesquisa realizada pode ser caracterizada como de natureza qualitativa e como um estudo exploratório descritivo, pois visa à identificação, registro e análise das características e fatores presentes no Estágio de Docência, destacando ações, que coloquem em evidência a valorização da docência neste processo. Este tipo de pesquisa, permite compreender os grupos sociais, possibilitando a interferência do pesquisador.

O método hermenêutico dialético é o mais adequado para a compreensão da realidade estudada, pois situa as falas dos participantes em seu ambiente. Para compreender o todo e suas partes com todas as suas características históricas abrangentes, este método nos conduz à compreensão da linguagem, do contexto, dos depoimentos que integram o processo de Formação Docente (MINAYO; ASSIS; SOUZA, 2006).

Nesta pesquisa, pretendemos apresentar uma compreensão crítica da contribuição do Estágio de Docência para a formação dos pós-graduandos *stricto sensu* e procuramos entender os dizeres a respeito do processo de formação para a docência universitária pelo qual estão passando.

Desse modo, para obter os dados necessários para a realização da pesquisa, delimitamos a identificação, o registro e a análise das características e fatores presentes no Estágio de Docência, considerando sua efetiva significância dos processos de Formação Docente neste caso investigado.

Diante disso e, considerando o que seja a pesquisa qualitativa, é preciso esclarecer que não há, nesta pesquisa, intenções de medir ou quantificar nenhum aspecto, mas sim valorizar os elementos compreensivos e críticos presentes tanto



nas subjetividades como no contexto onde ocorrem os fenômenos para melhor analisá-los.

A pesquisa de campo foi realizada na Universidade Estadual de Londrina no norte do Paraná e, para definir o universo de entrevistados, consideramos o número das matrículas de 2013 dos programas pesquisados que era de 120 pós-graduandos, cinco coordenadores e um professor de cada programa. O intuito era que aproximadamente 130 pessoas, dentre eles: pós-graduandos, professores orientadores de estágio e coordenadores dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* de: Estudos da Linguagem, Ciências da Saúde, Serviço Social, Educação Física e Agronomia participassem da pesquisa. Foram distribuídos cerca de 100 questionários e obtivemos a resposta de apenas 24 pós-graduandos que se dispuseram a participar da pesquisa.

Optamos por entrevistar apenas um professor de cada um dos cinco programas, em virtude da demanda de tempo para a coleta e a análise de um número maior de entrevistas. Os programas, dentre os que ofertavam os cursos de Mestrado e de Doutorado, foram selecionados aleatoriamente, sendo um programa representante de cada um dos centros de estudos da universidade. Somente os pós-graduandos regularmente matriculados e nos cursos citados participaram do estudo.

Como instrumentos de pesquisa, elaboramos um questionário constituído por perguntas abertas e fechadas que foi aplicado junto aos pós-graduandos dos Programas de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado selecionados e um roteiro de perguntas semiestruturados para o desenvolvimento da entrevista com os coordenadores e professores orientadores de estágio dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*.

Acreditamos que o questionário, além de ser uma ferramenta importante na coleta de informações, é também:

[...] uma técnica de custo razoável, (que) apresenta as mesmas questões para todas as pessoas, garante o anonimato e pode conter questões para atender a finalidades específicas de uma pesquisa. Aplicada criteriosamente, esta técnica apresenta elevada confiabilidade. (Os questionários) Podem ser desenvolvidos para medir atitudes, opiniões, comportamento, circunstâncias da vida do cidadão, e outras questões. Quanto à aplicação. Os questionários fazem uso de materiais simples com lápis, papel, formulário e etc. podem ser aplicados individualmente ou em grupos, por telefone ou mesmo pelo correio. Podem incluir questões abertas, fechadas ou de múltipla escolha, de resposta numérica, ou do tipo sim ou não (BARBOSA, 2008, p. 1).

Para a coleta de dados junto aos pós-graduandos foram feitas várias tentativas de encontro com os participantes. No entanto, uma pequena parte dos matriculados nos Programas de Pós-Graduação investigados aceitou responder ao instrumento de pesquisa. O período de aplicação teve a duração aproximada de dois meses. A maioria dos participantes respondeu nos encontros presenciais, mas alguns questionários foram respondidos via e-mail.

A entrevista é uma forma dinâmica de interação entre entrevistador e entrevistado. As experiências de vida, as convicções, ou o juízo de valor do entrevistado fornecem uma série de subsídios para a análise destas informações. Dessa forma, acreditamos que:

[...] a entrevista semiestruturada com questões abertas é guiada pelo roteiro com objetivos definidos e uma estratégia de trabalho que permite uma organização flexível e ampliação dos questionamentos à medida que as informações vão sendo fornecidas pelo entrevistado (FUJISAWA, 2000 apud BELEI et al., 2008, p.189).

As entrevistas com os docentes, agendadas via e-mail e realizadas nos respectivos escritórios, foram gravadas em áudio pela pesquisadora e posteriormente transcritas. Em decorrência do menor número de participantes, foram realizadas em um período de tempo menor, aproximadamente um mês, do que a aplicação dos questionários aos pós-graduandos. Vale ressaltar que todos os professores foram extremamente solícitos em participar da pesquisa.

Para analisar as informações obtidas, optamos por seguir uma linha de pensamento em que prevaleceu a abordagem qualitativa procurando manter uma aproximação com a proposta metodológica dialética de Minayo (1994), aqui delineada nos seguintes passos: a) ordenação e mapeamento dos dados obtidos na pesquisa de campo; b) classificação desses dados em categorias, mediante identificação das estruturas relevantes dos atores sociais e determinação do conjunto das informações presentes na comunicação; c) análise final, buscando estabelecer articulações entre os dados obtidos e os referenciais teóricos da pesquisa, com objetivo de responder as questões da pesquisa com base nos objetivos propostos.

Para a interpretação dos dados nos apoiamos na proposta de Minayo, Assis e Souza (2006) e utilizamos como modelo de análise o método hermenêutico dialético, já que entendemos que sua articulação é bastante efetiva para

fundamentar os estudos qualitativos. Tal modelo faz a síntese dos modelos compreensivos e críticos. A hermenêutica procura a compreensão de sentido; enfatiza a comunicação entre os seres humanos; concebe a linguagem como núcleo central da análise e trabalha o ser humano histórico e finito que se comunica em seu contexto e cultura. A dialética, também entendida como a ciência e a arte do diálogo, da pergunta e da controvérsia, “diferentemente da hermenêutica, busca nos fatos, na linguagem, nos símbolos e na cultura, os núcleos contraditórios para realizar uma crítica informada sobre eles” (MINAYO; ASSIS; SOUZA, 2006, p. 89).

Assim, “[...] enquanto a hermenêutica enfatiza o significado do que é consensual, da mediação, do acordo e da unidade de sentido, a dialética se orienta para a diferença, o contraste, o dissenso, a ruptura de sentido e, portanto, para a crítica” (MINAYO; ASSIS; SOUZA, 2006, p. 90).

Evidenciada a metodologia empregada nesta investigação, no próximo capítulo discorreremos sobre a Formação Docente do Ensino Superior.

## CAPÍTULO 1

### 1. DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: A FORMAÇÃO EM DESTAQUE

Na subseção 1.1 abordamos sobre os Programas de Pós-Graduação e a formação para a Educação Superior. Na subseção 1.2, tratamos das ações voltadas para as pesquisas sobre a Formação Docente do Ensino Superior e a forma pela qual o Estágio de Docência tem contribuído para essa formação. Abordamos, ainda, a disciplina de Estágio de Docência e a sua importância para a Formação Docente do professor universitário. Na subseção 1.3, trazemos o Estágio de Docência em Programas de Pós-Graduação na Universidade Estadual de Londrina e seus respectivos regulamentos.

#### 1.1 OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO E A FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR

A Formação Docente para a Educação Superior no Brasil faz parte dos objetivos dos Programas de Pós-Graduação de acordo com o parecer 977/65 da Câmara do Ensino Superior do Conselho Federal de Educação. Não existe, contudo, muita clareza sobre como essa formação seria desenvolvida e os Programas de Pós-Graduação acabaram centrando suas energias na formação para a pesquisa, assumindo assim a posição de que os saberes da investigação são suficientes ou se transformam, automaticamente, em saberes da docência. Os lugares de formação do professor universitário têm pouca estabilidade e reconhecimento, ficando sujeitos às políticas institucionais. A reflexão a respeito deste tema deve ser necessária e fundamental a fim de resolver e compreender esses desafios contemporâneos dos saberes da docência (SOARES; CUNHA, 2010).

Segundo Cristino, Bernardi e Krug (2006)

[...] o caráter formador potencializa-se na oportunidade de conhecimentos de socialização e intercâmbio de experiências, elucidação, confronto e afinamento de concepções, exercício de tomada de decisão, enfrentamento e resolução de conflitos, produção de eventos e busca de soluções.

Segundo Isaia (2006), para discutir a aprendizagem docente, é necessário compreender que a docência superior apoia-se na dinâmica da interação de

diferentes processos que respaldam o modo como os professores concebem o conhecer, o fazer, o ensinar e o aprender, bem como o significado que dão a esses elementos. A formação para a docência superior precisa levar em conta três dimensões que asseguram sua especificidade: a pessoal, a pedagógica e a profissional.

Para Nascimento (2005), o professor ao longo de sua trajetória pessoal se constitui pelas marcas da vida e da profissão. Numa relação simbiótica, ele vai incorporando as motivações, interesses, necessidades, expectativas e percepções, e esses elementos terão grandes influências nas futuras atitudes deste professor no processo educativo. Por meio das relações interpessoais, o professor experimenta todos os elementos citados acima, fortalecendo seus conhecimentos e sua ação pedagógica. A dimensão pessoal está referida no processo de ensino por meio do conjunto de sentimentos, emoções, crenças e valores vividos e adquiridos pelo professor ao longo de sua vida e acabam refletindo em suas ações em sala de aula.

Leal e Fontineles (2006) ponderam que a dimensão pedagógica é a dimensão do saber fazer, em que vários saberes se mostram no gerenciamento da aula propriamente dita, por meio da clareza dos objetivos, na utilização dos recursos didáticos e na diversificação de metodologias de ensino. Pimenta e Lima (2012) sinalizam para a necessidade de o docente transformar seu saber fazer numa contínua construção de sua identidade. Pimenta e Anastasiou (2010) apontam que a dimensão pedagógica só se transforma por meio da prática docente à medida que o docente amplia sua consciência sobre sua prática pedagógica em confluência com os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade.

A dimensão relacionada à experiência profissional é o que nos torna, segundo Ghedin (2009), um profissional do ensino por meio de um processo formativo, adequado, pensado intencionalmente de determinada forma e é a ação que permite intervir politicamente na organização da sociedade, considerando os limites históricos sociais e políticos, também da nossa própria atuação.

A valorização da dimensão profissional da docência implica considerar os direitos e deveres dos professores em seus locais de trabalho. Nesse sentido, são relevantes as políticas e os critérios adotados de seleção, acompanhamento e promoção docente ao longo da carreira (BOLZAN; ISAIA; MACIEL, 2013). A formação consiste em um processo ininterrupto e o docente precisa identificar que é

fundamental a constante busca pela ampliação do conhecimento teórico e prático, como também o desenvolvimento profissional. Charlier (2001, p. 85) considera que:

[...] os professores tornam-se verdadeiros profissionais, orientados para a resolução de problemas, autônomos na transposição didática e na escolha de estratégias, capazes de trabalhar sinergia no âmbito de estabelecimentos e de equipes pedagógicas, organizados para gerir sua formação contínua – é a profissionalização.

As justificativas das ações dos professores, muitas vezes, têm raízes numa dimensão subjetiva ou histórica, nem sempre fruto de conhecimentos cientificamente validados pelas estratégias acadêmicas. Sendo assim, os saberes são heterogêneos e constituídos a partir de múltiplas origens. Saberes não são conhecimentos empíricos que se esgotam no espaço da prática, no chamado “aprender fazendo”. Antes disso, eles requerem uma base consistente de reflexão teórica que, numa composição com as demais racionalidades, favoreça o exercício da condição intelectual do professor (CUNHA, 2010).

Veiga (2005) pontua que a formação do professor universitário envolve a importância da docência, favorecendo um conhecimento científico pedagógico que oriente e possibilite enfrentar as questões fundamentais da universidade. A Formação Docente para o ensino universitário acaba ficando a cargo das iniciativas individuais e dos regimentos das instituições responsáveis pela oferta de cursos de Pós-Graduação. O governo, por meio dos seguintes órgãos: Ministério da Educação (MEC), Secretaria da Educação Superior (SESU), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Instituto Nacional de Estudos e pesquisas (INEP), determina os parâmetros de qualidade institucional e muitas instituições de Educação Superior organizam e desenvolvem um programa de preparação de seus docentes.

Estes parâmetros são determinados pelo Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020, editado pela Fundação CAPES, e tem como objetivo definir novas diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade e avançar nas propostas para a política de Pós-Graduação e pesquisa no Brasil. Paralelamente a este Plano, está sendo elaborado o novo Plano Nacional de Educação (PNE), em outras instâncias do Ministério da Educação (MEC) e de órgãos do governo, exigindo a coordenação de propostas e atividades. De fato, pela primeira vez, um Plano Nacional de Educação contemplará as propostas de diretrizes e políticas do ensino

de Pós-Graduação, isso porque o PNPG será parte integrante do PNE. A seguir, apresentamos uma linha histórica sobre os planos editados desde 1975 (BRASIL, 2010).

#### **Quadro 1 - Planos PNPG editados no Brasil 1975-2005**

O I PNPG 1975 1979 reconheceu que, a partir deste momento, a pós-graduação deveria se tornar objeto de planejamento estatal e estar integrada às políticas de desenvolvimento social e econômico. As principais diretrizes foram: a) Institucionalizar o sistema, consolidando o como atividade regular no âmbito das universidades e garantindo o financiamento estável. b) Elevar os atuais padrões de desempenho e racionalizar a utilização de recursos. c) Planejar a sua expansão, tendo em vista uma estrutura mais equilibrada entre áreas e regiões. Para a execução das metas acima referidas, foram propostos três programas: Concessão de bolsas para alunos de tempo integral; Extensão do Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD), que era recente e realizado em pequena escala pelo MEC; Admissão de docentes, de forma regular e programada, pelas instituições universitárias, em função da ampliação da pós-graduação.

O II PNPG 1982 1985 ainda manteve seu objetivo centrado na formação de recursos humanos qualificados para as atividades docentes, de pesquisas e técnicas para atendimento dos setores públicos e privados. Com ênfase dada na elevação da qualidade do ensino superior e mais especificamente na pós-graduação, daí se fizeram necessários o aperfeiçoamento e a institucionalização da avaliação.

A ênfase principal do III PNPG 1986 1989 estava no desenvolvimento da pesquisa pela universidade e integração da pós-graduação ao sistema de ciência e tecnologia. Os objetivos do plano foram: a) Consolidação e a melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação; b) Institucionalização da pesquisa nas universidades para assegurar o funcionamento da pós-graduação; c) Integração da pós-graduação ao setor produtivo.

O objetivo principal do IV PNPG 2005 2010 foi o crescimento equilibrado do sistema nacional de pós-graduação, para atender com qualidade as demandas da sociedade, visando ao desenvolvimento científico, tecnológico e social do país. Ainda teve como objetivo, subsidiar a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas para as áreas de educação, ciência e tecnologia. As ações implementadas a partir das orientações dos PNPG permitiram o desenvolvimento da pós-graduação, com uma estrutura acadêmica que tem permitido a ampliação significativa da comunidade científica e um crescimento na produção intelectual.

Fonte: Brasil (2010).

O plano 2011–2020 levará em consideração os anteriores propondo continuidade e incorporando novas ações e políticas. Soares e Cunha (2010) indicam que, com todas as exigências contemporâneas de pesquisas e produções científicas presentes no cotidiano de todos os professores, a Formação Docente é questionada, pois, precisamos de um professor mediador entre a produção científica e o exercício da docência, e esta complexidade da Formação Docente deveria

favorecer os saberes da docência, e, principalmente ser priorizada nas políticas públicas.

Os saberes da docência também contemplam os saberes da experiência que os professores produzem ao longo do percurso docente, em constante troca com outros educadores, num processo permanente de reflexão sobre sua prática (PIMENTA, 1997). Os saberes para docência do professor universitário exigem um investimento constante que acompanhe os avanços no conhecimento. Esse cenário tem levado os profissionais de outras áreas de formação a procurar os Programas de Pós-Graduação em Educação, com o objetivo de obter uma formação que permita o enfrentamento dos desafios presentes no cotidiano docente, ampliando assim a sua legitimidade (CUNHA, 2009a).

A Formação Docente para o Ensino Superior precisa ir além de um saber meramente teórico disciplinar. Essa formação demanda conhecimentos pedagógicos e políticos para solidificar essa base profissional (PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2003).

Existe uma fragilidade nos cursos de formação, uma falta de recursos didáticos e políticas efetivas na qualificação docente. O Ensino Superior ainda precisa avançar muito em direção às práticas pedagógicas docentes na articulação com os saberes produzidos historicamente, promovendo, assim, uma integração no desenvolvimento de projetos com perspectivas comuns, além de reais necessidades de políticas públicas educacionais para favorecer as ações no processo de formação (SANTOS, 2010).

Cunha (2009b) afirma que a formação para a docência do professor universitário inclui as iniciativas institucionais dos cursos de especialização e dos Programas de Mestrado e Doutorado, por meio da disciplina de Metodologia do Ensino Superior e experiências do Estágio de Docência. Mesmo com essas iniciativas, reconhece a necessidade de saberes próprios para o exercício da profissão do professor do Ensino Superior. A carreira desse profissional, na grande maioria, se alicerça nas pesquisas científicas realizadas nestes cursos e pouco faz menção aos saberes necessários ao Ensino Superior.

Todo saber historicamente produzido precisa ser sistematizado, justamente para garantir uma abordagem crítica desses saberes. Juntamente com o conhecimento acadêmico, o professor precisa ter consciência do papel social que desempenha e, principalmente, ter o conhecimento do processo pedagógico que



envolve o ensino e a aprendizagem, isto é, a sua competência pedagógica (SANTIAGO, 2002). Silva e Rodrigues (2013, p. 2) abordam a competência pedagógica como:

[...] algo que vai além de qualquer aprendizagem [...] trata-se da maneira particular de cada profissional da educação em transmitir seu conhecimento, compartilhar ou socializar seu saber de maneira que atinja o objetivo do curso ou disciplina que ministra. Diversas são as estratégias e métodos que um docente pode utilizar em suas aulas, para que possa torná-las mais interessantes, estimulantes e motivadoras.

Alguns professores, por meio dos conhecimentos práticos e a partir de suas atuações e reflexões sobre essa experiência acadêmica, vão em busca da sistematização teórica para compreender suas ações cotidianas. É preciso refletir sobre os espaços de Formação Docente, principalmente, nos cursos de Pós-Graduação em Educação, pois, docentes de diferentes áreas do conhecimento estão recorrendo a este espaço de formação. Será que as propostas curriculares destes programas estão atendendo a essa demanda? (CUNHA, 2009a).

A maioria dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* tem presente em seu objetivo geral a preparação do professor para a carreira docente, o desenvolvimento de pesquisas nas áreas de conhecimento dos programas e o exercício profissional, por meio de atividades integradas de ensino, pesquisa e extensão (CUNHA, 2009b). Então, pressupõe-se que estes programas são os espaços de Formação Docente. A existência do espaço garante a possibilidade de formação, mas não a sua concretização, pois, a articulação dos saberes teórico e prático nem sempre são otimizadas. O cenário de precariedade conceitual da pedagogia universitária acaba-se revelando responsável pela formação desse professor universitário. Em geral, os cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado, constituem-se em lugares diluídos de experiências pontuais nem sempre compreendidas na sua significação institucional. (CUNHA, 2009b).

Os cursos de Pós-Graduação foram criados com objetivos de formar professores para atender a expansão do Ensino Superior e a pesquisa ainda é um diferencial nos Programas de Pós-Graduação. O conhecimento pautado na leitura e na pesquisa não caracteriza aptidão para o ensino, pois, para saber ensinar é preciso haver interação entre a teoria e a prática (JOAQUIM; VILAS BOAS, CARRIERI, 2013). O processo de ensino deve ser composto de conteúdos

científicos e pedagógicos, habilidades e condutas para que possam viabilizar a compreensão e a transformação dos conceitos oferecendo aos pós-graduandos conhecimentos para a sua Formação Docente.

Bolzan e Isaia (2010) salientam que a aprendizagem docente ainda se encontra em construção e esta ocorre na prática da sala de aula. A formação do professor implica, não só dominar conhecimentos, saberes, mas também as relações interpessoais que estão presentes e são determinantes na construção profissional deste professor. O conhecimento, as ideias, as dúvidas e inquietações compartilhados favorecem o avanço do processo formativo e este envolve um sistema organizado no qual participam tanto os sujeitos que se preparam para a docência, quanto aqueles que já estão engajados no processo.

Os processos formativos específicos para a docência na Educação Superior são escassos. Há uma evidente ausência de domínios do saber organizacional pedagógico dos conteúdos específicos. A universidade precisa ser entendida como lugar de formação em que organização pedagógica precisa ser articulada de forma inovadora para proporcionar processos formativos emancipados (BOLZAN; ISAIA, 2010).

Considerando essa falta de domínios do saber pedagógico, Zabalza (2004) atribui três funções aos professores universitários: o ensino (docência), pesquisa e a administração em diversos setores da instituição. Podemos acrescentar, ainda, a orientação acadêmica, daí a complexidade do exercício profissional da docência universitária. É imprescindível a integração dessas funções. Com relação ao amparo legal para a formação do professor universitário, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – 9394/96, art. 66, é bem discreta. De acordo com o enunciado legal o docente será preparado (e não formado) nos Programas de Mestrado e Doutorado.

Os Programas de Pós-Graduação estão voltados para a pesquisa em campos específicos e não têm exigência quanto à formação pedagógica dos docentes. A Formação Docente, então, fica na responsabilidade e à disposição das iniciativas individuais dos professores das universidades e dos regimentos das instituições responsáveis pela oferta dos cursos de Pós-Graduação. O Plano Nacional de Graduação – PNG propõe que o docente deve ter uma formação científica na área de conhecimento; Pós-Graduação *stricto sensu* preferentemente, no nível de Doutorado; domínio do complexo processo histórico de constituição de sua área; ampla e crítica compreensão dos métodos que produziram o

conhecimento acumulado e competência pedagógica. Este último tem início nos Programas de Pós-Graduação, mas deverá acontecer de forma continuada nas construções coletivas. A preocupação com a Formação Docente envolve a formação científica, pedagógica e política e deve contemplar o desenvolvimento profissional e as condições objetivas de trabalho (BRASIL, 2004).

A pesquisa e a Formação Docente em educação no Brasil se consolidou por meio da Pós-Graduação e, com isso, alguns programas de incentivos, como a criação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), favoreceram o acréscimo da pesquisa em educação a partir dos anos 80 com os Grupos de Trabalho (GTs). Mudanças foram introduzidas na avaliação por conta do critério quantitativo da necessidade de produção científica que vigia a rotina diária dos docentes e discentes da Pós-Graduação (MOREIRA, 2009).

A ANPED é uma associação sem fins lucrativos que congrega Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Dentre seus objetivos destacam-se: fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de Pós-Graduação e da pesquisa em educação, procurando contribuir para sua consolidação e aperfeiçoamento, além do estímulo a experiências novas na área; incentivar a pesquisa educacional e os temas a ela relacionados; promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do País, especialmente no tocante à Pós-Graduação (ANPED, 2014).

Fundada em 1976, a ANPED atua de forma decisiva e comprometida nas principais lutas pela universalização e desenvolvimento da educação no Brasil. As reuniões nacionais e regionais da Associação também construíram um espaço permanente de debate e aperfeiçoamento para professores, pesquisadores, estudantes e gestores da área. Nesse percurso, a ANPED tem se projetado no país e fora dele como um importante espaço de debate das questões científicas e políticas da área, além da relevante produção científica de seus membros, constituindo-se em referência na produção e divulgação do conhecimento em educação (ANPED, 2014).

A ANPED exerce um papel crucial na investigação em educação com os grupos de trabalho e as reuniões anuais. Grupos de Trabalho são instâncias de aglutinação e de socialização do conhecimento produzido pelos pesquisadores da área de educação. São 23 GTs temáticos, que congregam pesquisadores de áreas

de conhecimento especializadas. Além de aprofundar o debate sobre interfaces da Educação, definem atividades acadêmicas das reuniões científicas nacionais da ANPED (ANPED, 2014).

As universidades deveriam articular os preceitos de ensino, pesquisa e extensão, com o intuito de formar profissionais capazes de contribuir para o crescimento e evolução do meio no qual está inserido, podendo, assim, direcionar novos rumos. A formação de professores, porém, lamentavelmente ocupa um lugar bastante secundário neste cenário e as prioridades nos Programas de Pós-Graduação são concentradas nas pesquisas científicas. É importante destacar que a formação pedagógica do professor é uma atividade complexa, pois necessita do desenvolvimento de habilidades técnicas e conhecimento dos conteúdos. Logo, essa formação não se limita ao desenvolvimento dos aspectos práticos do fazer docente. (RIVAS, 2013). Nesta linha, Pachane (2005) também considera que:

a formação pedagógica do professor universitário deva ser compreendida a partir da concepção de práxis educativa, concebendo o ensino como uma atividade complexa que demanda dos professores uma formação que supere o mero desenvolvimento de habilidades técnicas ou simplesmente o conhecimento aprofundado de um conteúdo específico. É importante acrescentar que a formação pedagógica não se limita ao desenvolvimento dos aspectos práticos (didáticos ou metodológicos) do fazer docente, porém engloba dimensões relativas a questões éticas, afetivas e político sociais envolvidas na docência.

As políticas universitárias se encaminharam para a valorização da pesquisa científica e suas publicações e, conseqüentemente, o ensino ficou em segundo plano. Os valores atribuídos ao ensino e à pesquisa, determinados pelas agências financiadoras e pelas políticas públicas educacionais, atualmente estão favoráveis ao trabalho em equipe. As mudanças decorrentes das tecnologias de informação e comunicação da sociedade em geral têm levado as instituições educacionais a repensar suas práticas e, com isso, vários processos educacionais voltam suas experiências e projetos para a busca de respostas às necessidades contemporâneas (JOAQUIM; VILAS BOAS; CARRIERI, 2013).

A elaboração de um Plano Educacional comprometido com as mudanças citadas acima, com metas orientadas para a inclusão e valorização dos profissionais que atuam na educação, é de fundamental relevância. Assim, o PNE significa também uma oportunidade: se as diferentes esferas de governo têm compromissos comuns, terão resultados mais efetivos e recursos otimizados se planejarem suas

ações de maneira integrada e colaborativa. O Brasil possui um amplo sistema de Pós-Graduação *stricto sensu*, o que tem favorecido o crescimento acentuado da pesquisa e da produção científica, sobretudo em termos da publicação de artigos em periódicos, pois já ocupamos, segundo informações da CAPES, a 13ª posição mundial nesse quesito, segundo:

[...] dados do GEOCAPES (Sistema de Informações Georreferenciadas) 2012 registraram um total de 203.717 matrículas em cursos de doutorado e mestrado (acadêmico e profissional), sendo 172.206 na rede pública e 31.691 na rede privada. Do total de matrículas da rede pública, 115.001 são de cursos/programas federais, 56.094 estaduais e 931 municipais. Além disso, temos um contingente expressivo de estudantes no exterior, sobretudo com bolsas da CAPES, do CNPq e de outras agências de fomento. Mas a meta de elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, visando a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores, constitui-se em um desafio, uma vez que teremos de expandir significativamente a titulação de mestres e mais do que dobrar a titulação de doutores. Entre as estratégias estabelecidas no novo PNE para cumprimento dessa meta, encontram-se: expandir o financiamento da pós-graduação *stricto sensu* por meio das agências oficiais de fomento (Estratégia 14.1); estimular a integração e a atuação articulada entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e as agências estaduais de fomento à pesquisa (Estratégia 14.2); ampliar a oferta de programas de pós-graduação *stricto sensu*, especialmente os de doutorado, nos campus (sic) novos, abertos em decorrência dos programas de expansão e interiorização das instituições superiores públicas (Estratégia 14.6); consolidar programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileiras, incentivando a atuação em rede e o fortalecimento de grupos de pesquisa (Estratégia 14.9); e promover o intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão (Estratégia 14.10) (BRASIL, 2014).

A docência universitária pressupõe uma política de formação específica, num conjunto de ações e de transformações no trabalho pedagógico. Esses dados citados do GEOCAPES são fundamentais para que as instituições estabeleçam as suas metas dentro da Formação Docente do professor do Ensino Superior, superando os limites do desenvolvimento de habilidades práticas, buscando sempre a integração das atividades de docência e pesquisa. Para que essa realidade aconteça, a disciplina de Estágio de Docência vem completar essa Formação Docente alcançando os avanços necessários dentro dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*.

Neste sentido, o PNE estabelece na sua política de formação continuada uma atenção especial à Pós-Graduação e diante desses desafios serão necessários esforços e, principalmente, condutas para que as metas propostas sejam

alcançadas. O crescimento da Pós-Graduação no Brasil é de fundamental importância na qualificação profissional dos nossos futuros docentes, promovendo o tripé indissociável: ensino, pesquisa e extensão.

## 1.2 A FORMAÇÃO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO E O ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: UM CAMINHO A SER PERCORRIDO

A formação pedagógica do professor do Ensino Superior é uma inquietação no que se refere à qualidade na sua preparação. Quanto ao local dessa formação, a LDB/96, no seu art. 66, refere que:

a preparação dos docentes para o ensino superior deve ser feita em nível de pós-graduação, prioritariamente, mas não exclusivamente, em programas de mestrado e doutorado. Admite, por outro lado, que a preparação para o magistério superior seja também feita em cursos de especialização, com carga horária mínima de 360 horas e disciplinas voltadas para a especialização do graduado em determinada área ou campo do saber de sua formação superior (Resolução nº 12/83 e legislação complementar e conexa) (BRASIL, 1999).

Ferenc e Mizukami (2005) registram que “[...] a instituição compreende o espaço da formação como o lugar de autonomia do profissional; e o profissional se sente muito mais desafiado e cobrado a investir na sua permanente formação para a pesquisa”. Desta forma, a aprendizagem acaba ficando de acordo com o bom senso individual do professor. Cunha (2008, p. 184) afirma que, “[...] tradicionalmente a universidade é identificada como um espaço de Formação Docente, inclusive pelas prerrogativas legais que tem. Mas o fato de ser o espaço da formação não significa que, necessariamente, se constitua em um lugar onde ela aconteça”.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2010, p. 37-38):

a preocupação com a formação e o desenvolvimento profissional de professores universitários e com a inovação didática cresce nos meios educativos, o que é atestado pelo aumento progressivo de congressos, reuniões, seminários e atividades relacionadas ao tema. Um dos fatores explicativos dessa preocupação é, sem dúvida, a expansão quantitativa da educação superior e o conseqüente aumento do número de docentes, em sua maioria improvisados, não preparados para desenvolver a função de pesquisadores e sem formação pedagógica.

A Educação Superior ganhou maior notoriedade nas últimas décadas devido à produção de conhecimentos específicos que contribuem com o processo de industrialização que está presente nas universidades por meio de suas pesquisas que atendem muitas demandas industriais. Essas exigências têm direcionado a Formação Docente do professor universitário, de acordo com Pimenta e Almeida (2011, p. 7-8), no sentido de “[...] superar os discursos que a consideram fruto de uma mera vocação ou da transposição das atuações exitosas realizadas no campo de atuação profissional”.

A docência universitária envolve questões permeadas pelas relações interpessoais, as quais são capazes de integrar o ensino, a pesquisa e a extensão, proporcionando a multiplicidade de saberes, como nos apresentam Isaia, Maciel e Bolzan (2012, p. 171):

a docência universitária é uma atividade complexa, o que é confirmado a partir de algumas assertivas: o exercício da docência universitária é singular, envolvendo uma multiplicidade de saberes (inclusive os pedagógicos), competências apropriadas e atitudes pertinentes compreendidas em suas relações; configurando-se como um trabalho essencialmente interativo; prevê o domínio de um conteúdo especializado e orientado para a formação de uma profissão; a atividade docente engloba demandas do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão.

Se faz necessária uma compreensão mais abrangente e complexa para pensar na docência por meio dos seus saberes disciplinares, curriculares e das experiências, pois, segundo Cunha (2005, p. 17) “[...] os saberes variam no tempo e no espaço, dando contornos ao papel docente, orientando estudos e políticas necessárias para a sua formação, quase sempre de uma forma externa ao seu fazer cotidiano”. Então, podemos dizer que a Formação Docente é um processo constante e em permanente construção ao longo da vida pessoal e profissional com os saberes e com as relações que o docente constrói neste percurso.

Corroborando esta ideia do processo de construção da aprendizagem docente Isaia, Maciel e Bolzan (2012, p. 176) ressaltam que:

a construção da aprendizagem de ser professor envolve um componente de colaboratividade que se dá na prática da sala de aula e no exercício de atuação cotidiana da universidade. É uma conquista social, compartilhada, que envolve trocas e representações, tanto docentes quanto discentes.

O processo de construção da aprendizagem docente engloba uma busca permanente sobre os saberes e os fazeres, como também as reflexões no processo de ensinar e aprender. Esse processo de apropriação dos conhecimentos contribui efetivamente para a Formação Docente (BOLZAN; ISAIA, 2006). Segundo Pivetta e Isaia (2008), “[...] aprender a ser professor se faz ao longo da trajetória de vida dos professores, o que está fortemente marcado pela inter-relação de pessoas ao longo do tempo, em determinado espaço de trabalho mediado pelo projeto formativo e pelas concepções que elaboram”.

A formação do docente para o Ensino Superior é um campo em que ainda há muito a ser feito, principalmente quando falamos em aprendizagem docente e seu processo formativo. Diante da necessidade de valorizar o seu capital e de fazer seu professor render ao máximo, os desafios são muitos para a formação do professor para o Ensino Superior no Brasil. Esta é uma situação de exigência pela produtividade e expansão vivenciada nos dias de hoje: as inúmeras instituições universitárias, oferecendo cursos em estreita conveniência com os mecanismos de mercado, tratando, assim, a Educação Superior como mercadoria entregue aos cuidados de empresas de ensino que recorrem a capitais internacionais com ações negociadas na Bolsa de Valores (SAVIANI, 2010). A Educação Superior no Brasil está ligada tanto à valorização do saber acadêmico pelo mercado de trabalho, quanto pelo crescimento da importância da pesquisa acadêmica (BRASIL, 2013).

De acordo com Mangini, Sarmiento e Bianchetti (2009), a instituição do Estágio de Docência na Pós-Graduação ainda gera muitas dúvidas entre professores e pós-graduandos, mesmo com os dispositivos legais já implantados que reforçam a atividade como parte integrante do quadro de política educacional do Governo Federal. Segundo os autores, os mais aperfeiçoados dispositivos da CAPES sobre o Estágio de Docência revelam pouco dos objetivos desta política. A criação desse estágio surgiu paralelamente da falta de professores pelo crescente número de aposentadorias e do decrescente número de contratações. Logo, o pós-graduando foi utilizado como “mão de obra barata”, servindo como força de trabalho gratuita do seu orientador ou supervisor. A realização do Estágio de Docência com condições de supervisão e orientação abaixo do esperado, dificilmente contribuirá para a competência e qualificação desse novo profissional.

Se o Estágio de Docência tem o objetivo de formação para a docência, então, será necessário um comprometimento entre as partes envolvidas, que seja



efetiva, de preparação para esta prática docente e principalmente com embasamento teórico e metodológico. O Estágio de Docência é uma atividade que demanda tempo e trabalho, tanto para o professor supervisor, quanto para o pós-graduando e não pode ser reduzida a uma atividade simplesmente técnica, ela é uma atividade que exige articulação dialética entre teoria e prática. O Estágio de Docência, se realizado com orientação do professor, poderá trazer contribuições tanto para a formação deste professor supervisor quanto para o pós-graduando.

O conhecimento teórico metodológico, o compromisso ético político, a troca de conhecimentos entre professor e estagiário, as experiências prévias, a trajetória acadêmica, todas essas premissas contribuirão para a transformação e articulação de conhecimentos necessários e importantes na complementação da formação pedagógica do pós-graduando (MANGINI; SARMENTO; BIANCHETTI, 2009).

O Estágio de Docência é uma atividade ainda não tão bem estruturada ou padronizada, em vista disso fazemos alguns questionamentos quanto ao seu propósito, tais como: Quais atividades são previstas para os pós-graduandos cumprirem durante o Estágio de Docência? É exigida a presença do orientador na sala de aula durante o exercício do Estágio de Docência? Mais de um aluno pós-graduando pode realizar o Estágio de Docência na mesma turma? O professor orientador é obrigado a ceder suas disciplinas para a realização do Estágio de Docência de seu orientando? Qual a carga horária que o pós-graduando é obrigado a cumprir no Estágio de Docência? Neste particular, Feitosa (2002) informa que:

[...] a CAPES tem como principal objetivo subsidiar o MEC na formulação das políticas de pós-graduação, um dos programas que deve contemplar aspectos que assegurem uma formação de excelência aos bolsistas é o programa de Demanda Social. O presidente da CAPES, através do ofício de 26 de Fevereiro de 1999, decidiu incluir como cláusula no convênio com as IES integrantes do Programa de Demanda Social da CAPES, a exigência do estágio de docência para os bolsistas desse programa, nos cursos de graduação. Compiladas ao ofício de criação do estágio de docência na graduação, encontravam-se para os alunos de pós-graduação as seguintes diretrizes: a) É parte integrante da formação de mestres e doutores. b) Deve ser realizado sem prejuízo do tempo de titulação do bolsista. c) Pode ser de um semestre para o bolsista do mestrado e de dois semestres para o bolsista de doutorado. d) Deve ser supervisionado pelo orientador do bolsista. Em atendimento às solicitações de esclarecimento, a CAPES, através do ofício datado de 18 de maio de 2000, informou que: a) O Estágio de Docência não é aplicado para os bolsistas com experiência de docência no terceiro grau de, pelo menos, 4 (quatro) semestres. b) A sua obrigatoriedade aplica-se a todos, independentemente de existir ou não cursos de graduação na própria instituição. Caso não haja cursos de graduação, a instituição deverá associar-se a outras IES para atender às exigências da CAPES (FEITOSA, 2002, p. 153).

A motivação presente no processo de tornar-se professor nos remete à prática reflexiva deste professor, suas experiências profissionais e pessoais vivenciadas ao longo da vida docente. O professor desenvolve habilidades baseadas no seu cotidiano e a reflexão está presente nos momentos de necessidade de compreender suas ações diárias. A formação deste profissional está relacionada à percepção que os envolvidos têm do processo e o Estágio de Docência é uma ferramenta importante de desenvolvimento de competências pedagógicas no processo de capacitação do professor. Aprender a ensinar é um processo complexo, vários autores apontam a importância de promover a reflexão e o diálogo sobre a prática na Formação Docente. (JOAQUIM; VILAS BOAS; CARRIERI, 2012).

Segundo Martins (2013), o Estágio de Docência tem contribuído para a formação pedagógica dos alunos de Pós-Graduação, no que se refere ao exercício da docência no Ensino Superior, pois é onde os sujeitos vivenciam a docência nesse nível de ensino. O Estágio de Docência foi apontado como positivo no que cabe à formação pedagógica para exercício da docência, na medida em que aproximou o pós-graduando da sala de aula e permitiu perceber as dificuldades e limitações em relação ao processo formativo para a prática docente.

Coelho (2012) pontua em sua pesquisa que o trabalho coletivo no Estágio de Docência entre professores e pós-graduandos é pequeno, por uma série de fatores que concerne à vida profissional deste professor: prisão em seus currículos, a vida solitária da academia, as dificuldades de mudança na conduta docente, dentre outros. Constatou-se também a ausência de outras ações formativas coletivas praticadas junto aos professores efetivos responsáveis pelas disciplinas ou turmas em que os bolsistas estavam vinculados e desenvolveram atividades de ensino. É claro que esse fato ocorre em decorrência do acúmulo de atividades exercidas pelo docente. Lembremos, ainda, que o docente universitário tem a exigência da produção científica pela qual recebe resposta efetiva para a promoção da sua carreira. Dessa forma, acaba transferindo para o bolsista a responsabilidade pelas atividades de ensino e, na maioria das vezes, sem uma supervisão adequada e necessária.

Segundo Pimenta e Lima (2012, p. 37), “[...] o exercício de qualquer profissão é técnico, no sentido de que é necessária a utilização de técnicas para executar as operações e ações próprias”. Mas apenas a técnica não é suficiente para a resolução dos problemas enfrentados no decorrer da vida profissional. A

Formação Docente é uma prática social e a teoria tem um papel fundamental para oferecer subsídios que permitam aos futuros professores a sua inserção no campo de trabalho.

### 1.3 O ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

O Estágio de Docência tem por objetivo desenvolver habilidades e competências para ministrar aulas, principalmente para aqueles pós-graduandos interessados na carreira acadêmica. A disciplina é ofertada para os pós-graduandos bolsistas (disciplina obrigatória) e não bolsistas dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, para desenvolver atividades acadêmicas na graduação sob a supervisão dos seus respectivos orientadores. Os alunos de doutorado vinculados a uma IES estão dispensados do Estágio de Docência.

A disciplina Estágio de Docência está presente nos inúmeros Programas de Pós-Graduação, contudo, o impasse está na forma como cada programa desenvolve esta disciplina. A visão de cada programa difere demasiadamente em sua essência, o que acaba gerando uma confusão do que seja a disciplina e qual a sua real finalidade. A formação pedagógica para o docente do Ensino Superior, tal qual como em todos os outros níveis de ensino, necessita de ações permanentes, valorizando e ampliando experiências e, principalmente, deve ser construída coletivamente. Neste sentido, consideramos que a formação deve mobilizar seus sujeitos para uma busca contínua nos diferentes contextos de atuação e os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* por meio de seus objetivos tentam atender essas demandas de formação pedagógica.

De acordo com a Resolução Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE), nº 174/2007, o Regulamento dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* que compreendem os níveis de Mestrado e Doutorado, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), traz no Art. 1º que todos os programas têm por objetivo a preparação de recursos humanos para a carreira docente, para o desenvolvimento de pesquisas nas áreas de conhecimento dos programas e o exercício profissional, através de atividades integradas de ensino, pesquisa e extensão (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2007).

De acordo com a Deliberação nº 14/2014 da Câmara de Pós-Graduação, o Programa de Pós-Graduação em **Estudos da Linguagem** em nível de Mestrado e Doutorado é regido pelo Regulamento dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da UEL em seus aspectos gerais e pelo regimento em seus pontos específicos, tendo por objetivo a preparação de profissionais de alto nível, por meio de atividades integradas de ensino, pesquisa e extensão, para a carreira docente e para o desenvolvimento da pesquisa em áreas específicas de atuação. O Estágio de Docência funciona com a participação em aulas de graduação, treinamento de estagiários de iniciação científica e outras atividades correlatas a critério e acompanhamento da Comissão Coordenadora, com supervisão do orientador e com a presença do professor responsável pela disciplina. É uma disciplina optativa para pós-graduandos não bolsistas de 30 horas pelas quais computam-se dois créditos (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2014).

Bolsistas de Mestrado e de Doutorado têm desenvolvido seus Estágios de Docência, compreendendo não só atividades de orientação de alunos de iniciação científica, preparando os para apresentação de trabalhos em eventos como também introduziram inovações nas disciplinas da graduação pelas quais se responsabilizaram. Esses bolsistas atuaram nos cursos de Letras Vernáculas e Letras Estrangeiras Modernas, reafirmando a contribuição da experiência para sua formação como docentes de Ensino Superior. Os bolsistas de mestrado cumprem 30 horas de atividades de Estágio de Docência e os de doutorado 60 horas. Em 2013, oito bolsistas de Mestrado e quatro bolsistas de Doutorado atuaram como docentes em disciplinas da graduação, dentro do Estágio de Docência na Graduação (CAPES, 2013).

O Programa de Pós-Graduação em **Serviço Social** e Política Social, em nível de Mestrado e Doutorado da UEL, têm por objetivos: a) Capacitar profissionais para o exercício da docência no âmbito do conhecimento abrangido por este curso, tendo como área de concentração a profissão do serviço social e a gestão de política social; b) Formar pesquisadores e condutores de investigação em serviço social e áreas afins tendo como eixos: os aspectos históricos, teóricos, estruturais e conjunturais das políticas sociais e da profissão; c) Estimular a reflexão teórico-prática sobre temas que fundamentam e instrumentalizam a prática profissional do assistente social e a análise crítica das políticas sociais; d) Construir e aprofundar

conhecimentos que permitam estabelecer novas estratégias na relação da práxis profissional (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2014b).

A disciplina de Estágio de Docência I e II neste Programa de Pós-Graduação conta com a participação em aulas de graduação, treinamento de estagiários de iniciação científica e outras atividades correlatas a critério e acompanhamento da Comissão Coordenadora, com supervisão do orientador e a presença do professor responsável pela disciplina (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2011).

O Programa de Pós-Graduação em **Agronomia** da UEL tem como objetivo capacitar e atualizar profissionais da área de Ciências Agrárias e afins com conhecimentos científicos e técnicos para o desenvolvimento de atividades de pesquisa, ensino, treinamento e difusão de tecnologias. Esta capacitação busca melhores resultados econômicos e de sustentabilidade dos sistemas de produção agrícola, de forma que os profissionais possam atuar no ensino, pesquisa, extensão e também no setor empresarial. O Programa tem recebido regularmente alunos de Pós Doutorado brasileiros e estrangeiros como forma de desenvolver pesquisas científicas de elevado nível, bem como de propiciar treinamento em sala de aula e na orientação de alunos de Iniciação Científica, Mestrado e de Doutorado. Neste programa estão previstas três disciplinas de Estágio de Docência I, II e III, somente para bolsistas (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2014).

A coordenação das atividades das disciplinas de Estágio de Docência dos alunos no Programa de Pós-Graduação em Agronomia é de responsabilidade do orientador. Assim, este pode acompanhar de forma mais eficiente o desenvolvimento e o desempenho do pós-graduando nas atividades. Parte do Estágio de Docência também pode ser realizado junto a Escolas e Colégios da Rede Pública de ensino. Também como parte do Estágio de Docência, os pós-graduandos recebem orientação sobre Metodologia de Ensino, por meio do curso de “Microensino” ministrado pelo Laboratório de Tecnologia Educacional da UEL (LABTED). O LABTED, mantém oferta de cursos para os pós-graduandos interessados em dominar as habilidades técnicas de comunicação didática para prática da docência. O Estágio de Docência deve ser realizado até o terceiro semestre do curso (CAPES, 2014).

Dentre as atividades do Estágio de Docência na graduação, os alunos de Pós-Graduação ministram um percentual de aulas teóricas, de acordo com a carga horária total da disciplina, com supervisão do docente da disciplina. Auxiliam,

também, na preparação e acompanhamento das aulas práticas como monitores e assessoram atividades extraclasse desenvolvidas pelos alunos de graduação (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2014a).

Os bons resultados que a disciplina de Estágio Docência tem atingido podem ser verificados na carreira docente que muitos ex-alunos têm seguido, com atuação em diversas Instituições de Ensino. Em 2012 foi aprovada pela CAPES a proposta de criação do Programa de Pós-Graduação em Agricultura Conservacionista, no nível de Mestrado, no Instituto Agronômico do Paraná. O corpo docente do Programa é constituído por um grande número de egressos do Programa de Pós-Graduação em Agronomia da UEL bem como de ex-alunos de graduação (CAPES, 2014).

O Programa de Pós-Graduação em **Ciências da Saúde** em nível de Mestrado e Doutorado da UEL, segundo a Resolução CEPE nº 038/2014, tem por objetivo formar recursos humanos para a carreira docente, capacitando os para o desenvolvimento de pesquisas e atividades de ensino na área de Ciências da Saúde. A disciplina de Estágio de Docência é uma disciplina obrigatória para bolsistas CAPES e optativa para não bolsistas. Para cursá-la, cada pós-graduando deverá consultar seu orientador ou outro docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde sobre a possibilidade de supervisioná-lo. Caso o docente aceite a supervisão, ele deverá contatar a secretaria do Programa e solicitar para que seja aberta uma vaga junto a alguma disciplina que ele ministre na graduação da UEL.

O objetivo desta disciplina é que o pós-graduando acompanhe o docente para vivenciar o dia a dia das aulas de graduação. O pós-graduando poderá, eventualmente, ministrar alguma aula teórica ou prática com a supervisão do docente, ou seja, o pós-graduando não substituirá o docente. Os Bolsistas de Mestrado deverão cursar a disciplina “Estágio de Docência na Graduação I” enquanto bolsistas de Doutorado deverão cursar as disciplinas “Estágio de Docência na Graduação I” e “Estágio de Docência na Graduação II” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2014a). Quinze alunos fizeram esta disciplina até o momento (CAPES, 2014).

O Programa de Pós-Graduação associado em **Educação Física** – UEM/UEL (PEF/UEM UEL) em nível de Mestrado e Doutorado, segundo a Deliberação da Câmara de Pós-Graduação nº 004/2014, tem por finalidade formar

profissionais e desenvolver estudos avançados, de modo a gerar, ampliar e aprofundar o conhecimento da área, propiciando o desenvolvimento profissional com o compromisso de uma prática social voltada para a melhoria da qualidade de vida, no plano individual e coletivo. Neste programa estão previstas duas disciplinas de Estágio de Docência I e II, e é obrigatório para pós-graduandos bolsistas. Caso o bolsista já lecionem em IES, fica dispensado do cumprimento do Estágio Docente (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2014a).

O Estágio de Docência tem sido procurado tanto pelos pós-graduandos que possuem bolsas de estudo quanto por aqueles que entendem a necessidade de ampliar suas experiências no campo do Ensino Superior. Isso tem sido observado com frequência no cotidiano do programa nos quais os próprios docentes incentivam seus orientandos a cumprirem o Estágio de Docência, independentemente de serem ou não bolsistas.

Com a participação efetiva na elaboração das atividades docentes, atuando na orientação de estudantes de graduação e nos processos de avaliação estruturados pelo docente, espera-se que os futuros egressos alcancem maturidade acadêmica e tenham condições de exercer de forma qualificada suas atividades profissionais no Ensino Superior. O Estágio de Docência, além de contribuir com a formação junto ao Programa, oferece ferramentas importantes que passam a subsidiar os pós-graduandos em concursos públicos e testes seletivos, alguns dos ritos necessários para o ingresso em IES.

Ainda que seja necessário um estudo sistematizado da contribuição efetiva do Estágio de Docência na formação do pós-graduando e sua qualificação para o ingresso na carreira docente, podemos depreender, de maneira geral, que parece haver relação direta entre o cumprimento do estágio e o sucesso nesse tipo de inserção (CAPES, 2014).

Finalizamos o capítulo ressaltando a necessidade de formação profissional específica para o docente do Ensino Superior e como é a visão da disciplina de Estágio de Docência nos cinco Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da Universidade Estadual de Londrina investigados por meio de seus respectivos regulamentos.

No capítulo seguinte descrevemos a coleta de dados que envolveu os pós-graduandos, professores e coordenadores dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da UEL, a saber: Estudos da Linguagem, Ciências da Saúde, Serviço Social, Educação Física e Agronomia.

## CAPÍTULO 2

### 2. O ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM PESQUISAS E NA PERSPECTIVA DISCENTE E DOCENTE EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

Para iniciar este capítulo, fizemos uma revisão sistemática em bancos de dissertações e teses das maiores universidades do país para saber o que se tem pesquisado sobre o Estágio de Docência na formação dos professores para o Ensino Superior. E na sequência com base na fundamentação teórica, apresentamos, a análise dos dados coletados e os resultados obtidos neste estudo. Para melhor organização, dividimos este capítulo em duas partes, a saber: na primeira, apresentamos os dados e os resultados do questionário, instrumento aplicado com os pós-graduandos dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*. Na segunda parte, apresentamos a análise dos dados e os resultados obtidos da entrevista individual aplicada com os coordenadores e professores dos Programas de Pós-Graduação.

#### 2.1 ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM PESQUISAS

Iniciamos este trabalho sobre o Estágio de Docência em decorrência da preocupação com a Formação Docente e, para concretizar, fizemos uma busca acerca das pesquisas realizadas sobre o tema: Estágio de Docência na Pós-Graduação *stricto sensu* no banco de Teses e Dissertações das maiores universidades do país e, mesmo com milhares de pesquisas defendidas na área da Educação, nos deparamos com apenas dez trabalhos sobre o tema, sendo sete Dissertações e três Teses, considerando um intervalo de 2004–2014, lembrando que o Estágio de Docência foi instituído em 1999 pela CAPES nos Programas de Pós-Graduação.

Conte (2013) afirma em Tese de Doutorado que pesquisas apontam lacunas na formação pedagógica dos professores universitários, no entanto, alguns programas incentivam e promovem a Formação Docente. A Universidade de São Paulo (USP) instituiu o (PAE) um Programa de Aperfeiçoamento de Ensino que



possui duas etapas integradoras na Formação Docente: a primeira diz respeito à preparação pedagógica, e a segunda ao Estágio de Docência. Os pós-graduandos destacam que o verdadeiro momento de formação pedagógica é o Estágio de Docência por ser uma disciplina que aproxima os saberes pedagógicos sistematizados e organizados da realidade da sala de aula na graduação.

O Estágio de Docência aparece, pela primeira vez, em 1992 em uma ação isolada na USP, ao instituir em caráter experimental o Programa de Iniciação ao Ensino Superior com objetivo de aprimorar a formação dos pós-graduandos por meio do Estágio de Docência. Em 1994, esse Programa se transforma no Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) e estabelece a disciplina de Estágio de Docência com supervisão do professor responsável. Posteriormente, em 1999, a CAPES considerou como obrigatório este modelo de Estágio de Docência para os alunos bolsistas do Programas de Pós-Graduação (CONTE, 2013).

Segundo Conte (2013), mesmo sendo uma proposta positiva, o Estágio de Docência nos moldes sugeridos pela CAPES não proporciona uma construção pedagógica na Formação Docente. A autora ainda aponta que o Estágio de Docência sofreu algumas transformações. A primeira é em relação à experiência prática, na imitação de modelos, por meio da observação e posterior reprodução dentro da sala de aula, sem análise do contexto acadêmico. A segunda é sobre o professor crítico com reflexão do contexto social e institucional. Sendo assim, o Estágio de Docência, voltado para a prática reflexiva, além de aproximar o pós-graduando da rotina diária da sala de aula, proporciona também o enfrentamento de desafios, combinando teoria e prática entre os conteúdos.

Conte (2013, p. 172) aponta que “[...] o Estágio de Docência constitui um espaço de ambiência da Formação Docente dos pós-graduandos por proporcionar condições de aprendizagem e múltiplas possibilidades” e entende que o Estágio é “[...] uma prática social, no qual o pensar, o sentir e o fazer estão associados, e tem na teoria a fonte para essas ações”. Foram identificados, em seus achados de pesquisa, aspectos positivos como: “[...] o contato com a realidade da sala de aula da graduação, na organização da disciplina, na troca de experiência com professor da área, repensar a formação e a própria prática, aprofundamento dos conhecimentos relativos à docência no Ensino Superior e o despertar o interesse pela docência”.

D'ávila (2007) relata que, para exercer o Estágio de Docência, foi implementada a disciplina de Prática de Ensino da Bioquímica. Esta disciplina se constitui numa importante ferramenta para a construção pedagógica e aperfeiçoamento dos docentes do Ensino Superior. Uma pequena parcela de professores propõe que a duração do Estágio Didático seja aumentada, o que reforça a importância da disciplina de Estágio Didático em Bioquímica.

Joaquim (2012) traz as práticas pedagógicas relacionadas ao Estágio de Docência, utilizadas nos Programas de Pós-Graduação em Administração em duas IES, uma pública e uma privada. Na universidade pública, a disciplina de Estágio de Docência tem encontros presenciais, em que são debatidos temas referentes à prática de ensino e todos os matriculados na disciplina ministram aula. Na universidade privada, o Estágio de Docência não aparece como disciplina. Os bolsistas são obrigados a desenvolver o estágio, assumindo uma disciplina na graduação. Eles apresentam duas resenhas sobre o conteúdo com a bibliografia determinada e possuem uma banca de avaliação.

Os cursos *stricto sensu* têm destinado maior atenção à pesquisa ficando as práticas docentes em segundo plano. Segundo relatos dos participantes da pesquisa, o contato com a atividade de ensino é uma das grandes motivações que os pós-graduandos têm para o desenvolvimento do Estágio de Docência. A importância do Estágio de Docência é reconhecida desde que haja um acompanhamento mais efetivo por parte do professor orientador. Com isso, podemos concluir que a figura do orientador é fundamental na construção do conhecimento desse professor em formação. Os resultados da pesquisa demonstraram que “[...] o Estágio de Docência constitui uma possibilidade de aliar pesquisa e ensino tornando-se uma estratégia bastante interessante no processo de formação de novos docentes” (JOAQUIM, 2012, p. 81).

Martins (2013) aponta que existe uma contribuição significativa do Estágio de Docência para os pós-graduandos na sua formação. Mesmo fazendo parte do planejamento anual do Programa de Pós-Graduação, como uma atividade a ser desenvolvida a disciplina de Estágio de Docência, não é propriamente uma disciplina, pois não computa créditos. No entanto, o Estágio de Docência tem contribuído para o exercício da docência no Ensino Superior, embora seja um exercício solitário, sem avaliação, sem discussões sobre as práticas desenvolvidas.

O Estágio de Docência precisa se constituir um lugar de efetiva formação pedagógica para o pós-graduando.

Em seus achados de pesquisa, Martins (2013, p. 9) pondera que “[...] as especificidades do Estágio de Docência precisam ser melhor (sic) compreendidas no âmbito da Pós-Graduação por coordenadores, professores e alunos e ocupar o devido lugar na formação do pós-graduando”.

Neuenfeldt (2008) destaca a situação atual da Formação Docente para o Ensino Superior: o despreparo desse novo professor é uma realidade presente nas universidades. O Estágio de Docência vem como uma disciplina de práticas pedagógicas para discutir como devem ser desenvolvidos os conteúdos, compreendendo o processo de ensino e de aprendizagem de forma completa. O olhar voltado para a pesquisa não é suficiente para que o pós-graduando atue de forma apropriada no Ensino Superior. O conhecimento e a experiência que proporcionem exercer a interação com a comunidade acadêmica, sobre as situações do cotidiano da sala de aula, são essenciais para o desenvolvimento da formação pedagógica do pós-graduando. O Estágio de Docência é uma oportunidade de formação para professores do Ensino Superior, atividade que vem se destacando dentro dos Programas de Pós-Graduação em Educação.

Neuenfeldt (2008) discorre, ainda, sobre a parceria com o professor orientador, pelo trabalho compartilhado, pelo seu espírito mediador, auxiliando na orientação e preparação de atividades, compartilhando experiências, favorecendo o contato com as práticas pedagógicas, destacando este momento de aprendizagem da profissão docente como um momento rico e necessário para a Formação Docente do Ensino Superior.

Para Pereira (2009, p. 111), o Estágio de Docência é visto como um meio de transformação dos pós-graduandos na prática docente, é um momento de experiência da teoria com a prática. O Estágio de Docência “[...] pode ser visto como o eixo de equivalência onde todos os elementos se articulam na produção de conhecimento e na formação do profissional de ensino”. Esta pesquisa nos mostra o processo de construção do conhecimento pelos pós-graduandos, a partir de relações que se estabelecem entre todos os elementos presentes no Estágio de Docência.

Pereira (2009) aborda a importância do Estágio de Docência na construção da identidade do professor e destaca a perspectiva e emergência do diálogo

constante entre o conhecimento produzido dentro e fora da universidade. Constatou-se que o Estágio de Docência se coloca como processo mediador na construção do conhecimento necessário para o futuro docente do Ensino Superior.

Ribeiro (2012) afirma que a docência no Ensino Superior é uma atividade complexa e que suas expectativas de formação correspondem aos pressupostos teóricos, metodológicos e organizacionais. Em relação aos documentos que norteiam o Estágio de Docência, referem-se em maior grau aos aspectos burocráticos, mesmo assim o Estágio de Docência nesta pesquisa foi assinalado como fundamental na aproximação com a realidade docente, muito embora aspectos como: orientação, troca de experiência e planejamento tenham ficado de lado.

Esta investigação se pautou sobre as percepções que os egressos do Programa de Pós-Graduação em Epidemiologia têm do Estágio de Docência. Apesar de o considerarem insuficiente para promover a Formação Docente, todos reconheceram a importância do Estágio de Docência no seu processo formativo, assegurando, assim, o primeiro contato com a realidade de uma sala de aula de graduação. Nos seus resultados, Ribeiro (2012) pontua que, se o Estágio de Docência for “[...] uma atividade que atenda os objetivos propostos pela CAPES, ele poderá se constituir em uma experiência docente no Ensino Superior que ajudará na formação de futuros docentes universitários”.

Ribeiro (2011, p. 163) indica, também, na sua Tese a relevância dos conhecimentos necessários ao processo formativo, a organização da aprendizagem com os momentos de reflexão, análise, ou seja, a retomada das ações de ensino juntamente com o professor orientador. “[...] o papel de mediador desempenhado pelo professor-orientador da pesquisa e dos grupos – revela-se como caminho para o entendimento de como se dá a aprendizagem do sujeito na atividade”.

Wiezzel (2005) expõe que, apesar do pequeno número de pós-graduandos que participaram do Estágio de Docência, todos concordam que este contribui muito para a formação do futuro professor universitário, pois esta atividade proporciona reflexões, práticas e contatos com alunos da graduação e com os professores orientadores, propiciando a associação da teoria com a prática. Esta Tese demonstra ainda a ocorrência de esforços, mesmo que raros e desarticulados dos Programas de Pós-Graduação quanto à Formação Docente universitária, auxiliando nas discussões a esse respeito. Alguns achados ainda nos mostram um cenário que

ainda perdura, de que a preparação para a docência universitária se alcança única e exclusivamente com a pesquisa.

Para Santos (2011), o Estágio de Docência é uma atividade formativa que acontece dentro e fora da sala de aula, por meio das relações vividas no seu desenvolvimento. O Estágio de Docência, segundo a autora, é a chance do pós-graduando aprender, receber e passar as informações, de construir os próprios caminhos. Nesta pesquisa não foi possível avaliar o diálogo da teoria com a prática e ficou evidente a carência de planejamento e organização conjunta para pós-graduandos e orientadores.

Podemos dizer que as pesquisas sobre o Estágio de Docência estão acompanhando o crescimento da demanda profissional e observamos que esta disciplina se configura em uma atividade que demanda tempo e trabalho, tanto para o professor supervisor, quanto para o pós-graduando e não pode ser reduzida a uma atividade simplesmente técnica. Trata-se de uma atividade que exige o conhecimento teórico metodológico, o compromisso ético político, a troca de conhecimentos entre os participantes, as experiências prévias, a trajetória acadêmica, todas essas premissas contribuirão para a transformação e articulação de conhecimentos necessários e importantes na complementação da formação pedagógica do pós-graduando (MANGINI; SARMENTO; BIANCHETTI, 2009).

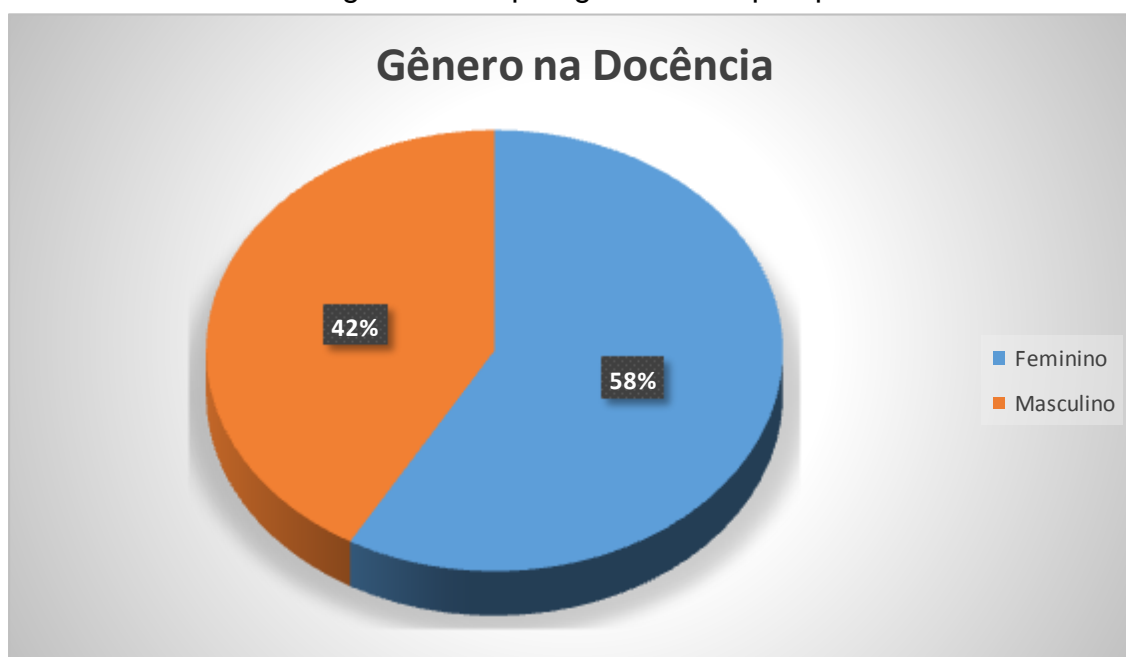
Nossa intenção com esse resgate foi identificar aspectos semelhantes aos da nossa pesquisa e apresentamos aqui alguns itens que acreditamos merecer destaque: a) Verdadeiro momento de formação pedagógica com aproximação do pós-graduando da rotina diária da sala de aula; b) Construção pedagógica e aperfeiçoamento dos professores do Ensino Superior; c) Possibilidade de aliar pesquisa e ensino, tornando-se estratégia bastante interessante no processo de formação dos futuros professores do Ensino Superior; d) Contribuição para o exercício da docência; e) Oportunidade de formação do professor do Ensino Superior; f) Meio de transformação do pós-graduando na prática docente por meio das relações estabelecidas durante o processo; g) Importância na construção da identidade do professor do Ensino Superior sendo um processo mediador na construção do conhecimento; h) Fundamental na aproximação com a realidade docente; i) Relação professor orientador e pós-graduando fundamental para os momentos de reflexão e análise na construção do conhecimento; j) Chance do pós-graduando aprender e passar informações.

Podemos afirmar, observando os aspectos destacados dos trabalhos aqui relacionados, que o Estágio de Docência é um momento de construção da Formação Docente.

## 2.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELOS PÓS-GRADUANDOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Considerando algumas informações referentes ao perfil dos pós-graduandos dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* que participaram desta pesquisa, podemos observar que a maioria dos pós-graduandos são do gênero feminino como está demonstrado no gráfico 1:

**Gráfico 1** - Quanto ao gênero dos pós-graduandos pesquisados

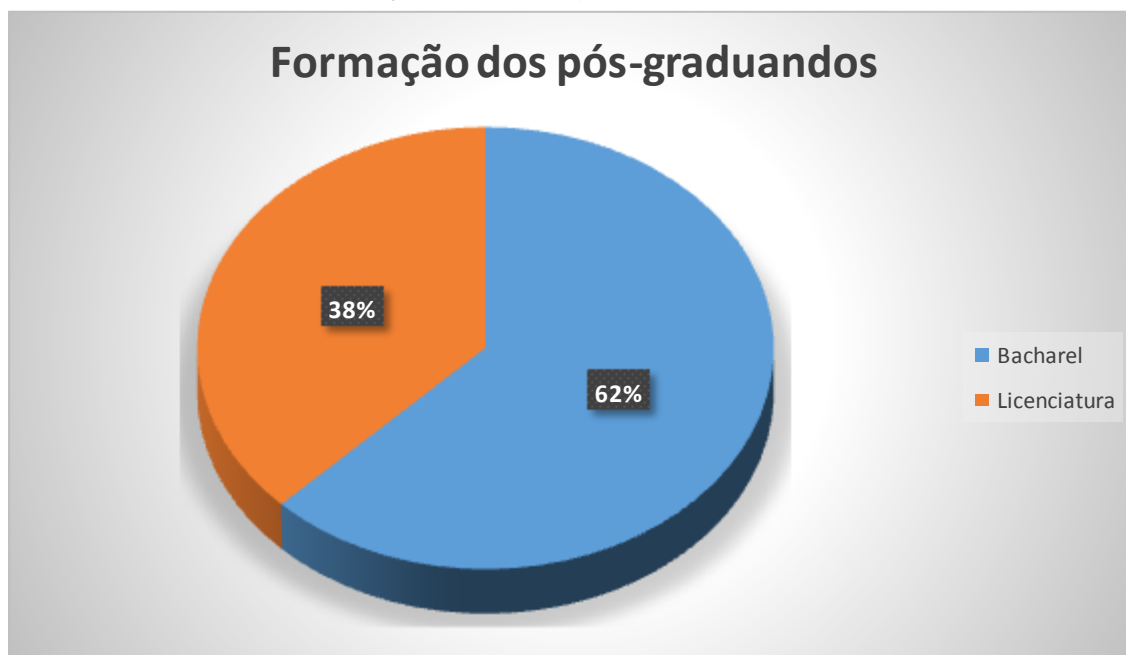


Fonte: Dados coletados pela autora

Mesmo nos dias de hoje, a presença feminina é maioria quando o assunto é o magistério. Dos 24 participantes da pesquisa, 14 são mulheres e dentre os sete que exercem a profissão docente cinco são mulheres e, para corroborar este dado, segundo Lengert (2011), o número de mulheres no magistério está em 77 % no Brasil, conforme dados da Unesco (GATTI; BARRETO, 2009).

Quanto à formação dos pós-graduandos, podemos observar no gráfico 2 que a baixa procura pelos cursos de licenciatura é evidente e uma das possíveis causas possa ser a desvalorização do trabalho do professor:

**Gráfico 2** - Quanto à formação dos pós-graduandos pesquisados



Fonte: Dados coletados pela autora

Outro dado é a prevalência do bacharelado sobre a licenciatura e, de acordo com Gatti et al. (2010), a diminuição da procura da profissão docente tem-se tornado objeto de preocupação nos últimos anos, pois existe uma escassez muito grande de professores em todos os níveis de ensino. Em 2008, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em pronunciamento no Dia Internacional do Professor, revelaram a preocupação com a pouca valorização do magistério e a falta de interesse por essa profissão (GATTI et al., 2010).

Dentre os 24 pós-graduandos participantes, sete (29%) exercem a profissão docente e 17 não a exercem (71%), 23 deles são bolsistas e se inscreveram na disciplina por ser uma exigência da CAPES; apenas um dos participantes, não sendo bolsista, não realizou o Estágio de Docência. No gráfico 3, podemos observar a pouca procura pelo exercício da docência:

**Gráfico 3 - Pós-graduandos que exercem a profissão docente**

Fonte: Dados coletados pela autora.

De acordo com o Diário Oficial da União de 2010, o Regulamento do Programa de Demanda Social no seu Art. 18 prevê que “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” (CAPES, 2010).

No quadro 2, apresentamos as atividades propostas e as que foram desenvolvidas pelos pós-graduandos *stricto sensu* dentro da disciplina de Estágio de Docência, segundo os relatos coletados.



**Quadro 2** - Atividades propostas e desenvolvidas dentro da disciplina de Estágio de Docência

<b>Quais eram as propostas de atividades dentro da disciplina?</b>	
<b>Ministrar aulas</b>	10
<b>Acompanhamento de aulas</b>	9
<b>Planejamento de aulas</b>	8
<b>Corrigir provas</b>	3
<b>Debates</b>	2
<b>Discussões em sala</b>	2
<b>Ministrar aula em grupo de estudo de pesquisa</b>	2
<b>Participação na aula</b>	2
<b>Auxílio e atividade de avaliação</b>	2
<b>Organização de grupo de estudo</b>	1
<b>Revisão de prova</b>	1
<b>Acompanhamento de dependência (DP)</b>	1
<b>Observação da aula</b>	1
<b>Elaboração de exercícios</b>	1
<b>Contribuição na construção da avaliação</b>	1
<b>Avaliação das aulas acompanhadas</b>	1
<b>Correção de atividades</b>	1
<b>Acompanhamento dos alunos da graduação</b>	1
<b>Seminários</b>	1
<b>Leitura</b>	1
<b>Alguns momentos de exposição oral diante da turma</b>	1
<b>Preparação e correção de avaliação</b>	1
<b>Atividades em grupo</b>	1
<b>Ministrar aula para o curso de mestrado</b>	1

Fonte: Dados coletados pela autora

Observando o Quadro 2, podemos visualizar que, quando se trata de atividades realizadas durante a disciplina de Estágio de Docência, há uma grande variedade de tarefas, embora prevaleçam o planejamento, o acompanhamento e o ministrar das aulas.

Pimenta e Lima (2012) consideram que o exercício de qualquer profissão é prático e o modo de aprender a profissão ocorrerá a partir da observação, imitação,

reprodução e, às vezes, da reelaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons. Entretanto, essa forma de aprender, apresenta alguns limites, pois não podemos reduzir a aprendizagem da profissão ao conhecimento prático. Os conhecimentos científicos são fundamentais para a resolução dos problemas enfrentados diariamente na rotina profissional. A profissão docente é uma prática social, ou seja, uma forma de intervir na realidade social e, para que essa intervenção aconteça, a teoria oferece instrumentos para análise e investigação, possibilitando assim que os futuros professores tenham uma compreensão além das práticas institucionalizadas e se preparem para sua inserção na vida profissional.

Para que o professor tenha acesso a essa formação social, é necessário um planejamento adequado com conhecimento dos conceitos centrais da sua disciplina. A elaboração de um planejamento significativo envolve escolha de objetivos gerais e específicos a serem alcançados, os pontos principais de cada conteúdo, um levantamento das possíveis dificuldades que serão enfrentadas pelos pós-graduandos, a escolha de estratégias didáticas, a elaboração de atividades e avaliações de acordo com os objetivos propostos. É uma tarefa complexa e que exige uma preparação por parte dos professores (VILLANI, 1991).

O planejamento envolve elementos que permitem ao docente refletir e determinar o caminho a ser seguido. As práticas educativas devem estar acompanhadas do que chamamos de ação – reflexão – ação, pois só assim será possível sua real eficácia, favorecendo a integração e ampliação dos conhecimentos, de acordo com a realidade escolar apresentada. O planejamento é uma ferramenta fundamental no contexto educacional e, segundo Carvalho et al. (2011):

[...] pode-se dizer que é um importante aliado ao exercício do trabalho profissional. O planejamento deve ser tratado como um processo primordial ao trabalho profissional, pois é um método aplicado para a intervenção profissional, ou seja, o profissional deve investigar e analisar a realidade para assim propor uma intervenção eficaz. Na educação o planejamento envolve a integração do professor aluno com as relações social econômicas e político culturais, bem como os elementos escolares, objetivos, conteúdos, métodos, com a função de explicitar princípios e execução das atividades escolares e possibilitar as ações do professor na realização de um ensino de qualidade, evitando a monotonia e a rotina e o desinteresse do processo ensino aprendizagem, assim como proporciona aos alunos conhecer a realidade social através dos conteúdos programados e planejados (CARVALHO et al., 2011, p.1).

Ainda sobre planejamento, Libâneo (2009, p. 6), explica que, “[...] o planejamento de ensino começa com a análise de conteúdo, em que primeiramente se buscam as relações fundamentais, essenciais, ou seja, o professor deve analisar o conteúdo e nele identificar seu princípio interno, o seu “núcleo”. Planejar significa uma reflexão permanente da prática educativa. A ação docente por meio de seus objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos e avaliação deve ser abordada levando sempre em consideração os aspectos: políticos, culturais, econômicos, sociais e educacionais (LEAL, 2005).

O Estágio de Docência é uma atividade na qual as contribuições para a formação pedagógica do professor do ensino universitário devem acontecer. Analisando a questão sobre a avaliação dos pós-graduandos a respeito do Estágio de Docência na sua formação como professor, verificamos que existe uma concordância por parte dos pós-graduandos no que se refere à contribuição do Estágio para tal formação, conforme comprovam os seguintes relatos:

*O estágio contribuiu para minha formação, ao ter contato inicial com as turmas de graduação e saber como funciona o ensino superior, pois durante a graduação, normalmente só se tem experiência com ensino básico. Além disso, tive um acréscimo de conhecimento teórico ao fazer leituras de outras áreas para subsidiar as aulas (A1, 2014).*

*Excelente, pois trouxe ótimas **contribuições para a experiência profissional** (A2, 2014).*

*É essencial para aplicar o conhecimento adquirido (A3, 2014).*

*Creio que o estágio docência é uma experiência muito rica e importante para a formação de professores, posto que trata-se de uma aproximação inicial da responsabilidade da formação. Sem contar que, ao iniciar essa experiência tu estás, também, em formação juntamente com os demais alunos. Em etapas distintas, cada uma com sua importância, do processo formativo. Ainda assim, penso que o fato de cada estágio ser organizado e estruturado de acordo com a relação orientador/orientando possa prejudicar o processo (A6, 2014).*

Como podemos observar, de acordo com estes pós-graduandos, o Estágio de Docência oportuniza um crescimento pessoal e uma experiência profissional para a formação deste professor. Segundo Veiga et al. (2012, p. 97), “[...] a docência constitui espaço para a reflexão e a reconstrução de conceitos e valores [...]. O Estágio de Docência é a oportunidade para o exercício da indissociabilidade das atividades acadêmicas da Pós-Graduação”.

Na concepção de alguns pós-graduandos, podemos constatar em seus relatos a importância em aprender as metodologias de ensino, a interação com seus orientadores e a contribuição para a Formação Docente:

*O estágio docente foi um importante instrumento de apreensão de novas **metodologias e técnicas de ensinagem**, bem como, de aprofundamento dos conteúdos trabalhados na disciplina, pois, mesmo estando em processo de doutoramento, a releitura (acrescida de debate) sobre conteúdos já estudados anteriormente, fortalecem o aprofundamento e a possibilidade de rever o mesmo assunto sobre novos ângulos (A7, 2014).*

*A realização do estágio em docência permite que o discente apreenda as **metodologias de ensino** e avaliação aplicadas pelo docente que ministra a disciplina na qual está estagiando. Trata-se de um espaço de **interação entre o docente e o discente** de pós-graduação na perspectiva de contribuição com as formas de abordagem em sala de aula, bem como conteúdos ministrados. O estágio em docência contribuiu para minha formação como docente (A9, 2014).*

*Creio que seja de grande importância para a aprendizagem de docência e desenvolvimento da didática (A14, 2014).*

*Como o modelo de ensino do curso de graduação em que fiz estágio era diferente do modelo da minha graduação, foi uma experiência nova e gratificante, pois **era uma forma diferente de ensinar e aprender**. O modelo de ensino do estágio era mais focado na autonomia, então os conteúdos eram dosados de acordo com que cada um se propunha a estudar (A15, 2014).*

*Particularmente eu gostei bastante da experiência do estágio, até da possibilidade de acompanhar dois professores diferentes, em disciplinas distintas. E, acredito que esta disciplina tem grande importância na formação do futuro professor universitário, claro que desde que seja realizado de maneira adequada por ambas as partes (professor e aluno estagiário) (A21, 2014).*

*Acredito que esta experiência tenha me aproximado mais da realidade da vida docente e me auxiliado a confirmar a escolha de seguir a carreira acadêmica (A22, 2014).*

*Uma experiência importante, mas no meu todas as atividades já eram realizadas antes de fazer o estágio docência. Porém como fui bolsista esta disciplina era obrigatória (A23, 2014).*

*Minha avaliação é positiva em ambos os casos, sobretudo por se tratar de professores com **boa postura em sala de aula**, fato que contribuiu para a criação da minha **própria identidade a partir de bons exemplos**. O contato com os alunos também foi muito importante, uma vez que a criação de um elo entre professor e aluno pode ser decisivo para a efetividade das ações pedagógicas (A24, 2014).*

De fato, é possível observar que o Estágio de Docência proporciona muitos desafios aos alunos de Pós-Graduação *stricto sensu*, tais como: expectativa, ansiedade do primeiro contato com a sala de aula, medo de colocar em prática os

conhecimentos adquiridos, utilização de novas metodologias de ensino, interação docente e discentes são alguns deles, e, como já indicamos, o Estágio de Docência é uma atividade de fundamental importância na formação do futuro professor e pode ser considerado uma oportunidade de construção do conhecimento compartilhado.

É, ainda, segundo Pimenta e Lima (2012, p. 156), “[...] um espaço de formação e de construção ampla, em que estejam presentes a escola e sua organização social, o trabalho docente e a sala de aula”. A grande maioria dos pós-graduandos confere a importância do Estágio de Docência para sua formação como professor, pois é uma atividade de transformação da realidade por meio da prática docente. O professor é um referencial para seus alunos e suas atitudes podem ser concebidas tanto positiva como negativamente, o que reforça a importância de o professor demonstrar bons exemplos, confiança e domínio de conteúdo.

Discorrendo sobre a relevância da formação do futuro professor, a relação orientador e orientando vem auxiliar nesta formação, como esclarece Viana (2008, p. 96), que “[...] são pessoas que se encontram para compartilhar uma caminhada, por opção ou por imposição”. Viana (2008, p. 97) complementa, ainda, que a relação do orientador é um “[...] trabalho conjunto, parceria, compartilhamento... autonomia, coautoria, coparticipação, convivência com o orientando”. Portanto, podemos considerar que se trata de uma relação construída num processo de intercâmbio de experiências, uma construção conjunta de Formação Docente.

Sendo o Estágio de docência uma atividade na qual a construção de conhecimento compartilhado acontece, foi perguntado aos pós-graduandos como foi o momento inicial do seu Estágio experienciado por eles e uma grande parte mencionou a observação e a mediação durante as aulas iniciais como sendo a sua primeira atividade dentro da disciplina. O Estágio de Docência representa um momento de aproximação da teoria com a prática, propiciando assim, situações reais para a Formação Docente. A seguir, apresentamos algumas respostas dos pós-graduandos sobre esta questão:

*Fui apresentada à turma e, durante as primeiras aulas, apenas **observei** a professora ministrando os conteúdos (A4, 2014).*

*O momento inicial foi pautado por uma dupla curiosidade, tanto minha como dos alunos que passaram a conviver com minha presença na disciplina. Passado o contato inicial, o processo foi se dando como se, para eles, eu fosse uma aluna nova e, para mim, como uma **observadora** de um processo formativo de seres humanos e profissionais. E não só do processo*

*de formação em si, ou seja, do como fazer, mas também o desenvolvimento dos que eram parte dessa formação, no caso, os alunos (A6, 2014).*

*O momento inicial foi construído através de **observação** da dinâmica e metodologia de abordagem do docente com relação aos discentes da disciplina, estudo dos conteúdos ministrados (A9, 2014).*

*Inicialmente, assisti a diversas apresentações de casos clínicos e acompanhei discussões sobre diversos temas propostos durante a semana com o tutor/orientador (A15, 2014).*

*De maneira geral, no início a ansiedade pelo novo é maior, até no sentido de se acostumar com o modo do professor conduzir sua aula, os alunos acostumarem com a presença do aluno de pós-graduação na sala. Como estagiária eu queria anotar tudo, como era a condução da aula, conteúdos entre outros aspectos que julgava interessantes para minha prática futura (A21, 2014).*

*Basicamente curiosidade em saber como seriam as atividades propostas, seguida de vontade de realizar essas atividades com o melhor desempenho possível (A22, 2014).*

Constatamos, pelos relatos, que a observação de aula é um dos itens mencionados e está muito presente, como destaca o aluno A4 que apenas observou a professora. Já o aluno A16 relata que foi observador do processo formativo dos alunos, e o aluno A19 menciona a observação da metodologia docente. Pelas considerações dos pós-graduandos, a observação consistiu num efetivo acompanhamento do desenvolvimento das atividades de aula do professor orientador.

Essa atividade, declarada pelos pós-graduandos enquanto aprendizagem construída no Estágio de Docência, diz respeito à capacidade de desenvolver o potencial observador e o quanto observar uma prática. Estando preparado para isso, a partir de um referencial teórico, e tendo estabelecido um foco para essa observação, facilita encontrar nela elementos da prática profissional que se desdobra na relação ensino aprendizagem. Essa observação preparada favorece a construção de aprendizagens por parte dos futuros professores (FELÍCIO; OLIVEIRA, 2008).

O processo de ensino e a construção do conhecimento por meio das diversas práticas pedagógicas podem contemplar situações tanto positivas quanto negativas. Por meio dos registros dos pós-graduandos os principais aspectos positivos destacados durante o Estágio foram a participação e o interesse por parte dos alunos das turmas nas quais desenvolveram as atividades propostas, como podemos observar no quadro 3:

**Quadro 3** - Aspectos positivos observados durante o Estágio de Docência indicados pelos alunos de Pós-Graduação

<b>a) Aspectos que durante o estágio tenham lhe marcado positivamente</b>	
<b>Participação por parte dos alunos</b>	3
<b>Interesse da turma pelo assunto</b>	3
<b>Contato e troca de experiências com o docente</b>	2
<b>Contato satisfatório com os alunos</b>	1
<b>Formação e produção de conhecimento de modo coletivo</b>	1
<b>Aproximação com os recursos metodológicos</b>	1
<b>Acompanhamento da turma do início ao fim da disciplina</b>	1
<b>Orientação em duplas</b>	1
<b>Interatividade com os conhecimentos</b>	1
<b>Auxílio do orientador</b>	1
<b>Exigência de estudos</b>	1
<b>Enfrentamento das questões feitas pelos alunos</b>	1
<b>Estímulo para seguir a carreira docente</b>	1
<b>Intencionalidade pedagógica por parte do docente</b>	1
<b>Feedback positivo do docente</b>	1
<b>Ministrar aula</b>	1

Fonte: Dados coletados pela autora

A passividade dos alunos em sala de aula é um grande obstáculo para uma educação transformadora. De acordo com Bordenave (1983, p. 16), “[...] a participação não é somente um instrumento para solução de problemas, mas, sobretudo, uma necessidade fundamental do ser humano [...]”. Ainda segundo o mesmo autor

[...] do ponto de vista dos setores progressistas, a participação facilita o crescimento da consciência crítica da população, fortalece seu poder de reivindicação e a prepara para adquirir mais poder na sociedade. Além disto, por meio da participação, conseguem se resolver problemas que ao indivíduo parecem insolúveis se contar só com suas próprias forças (BORDENAVE, 1983, p. 12).

De fato, os pós-graduandos mencionaram a participação por parte dos alunos como diferencial positivo no Estágio de Docência, como demonstram estes relatos:

*A participação por parte dos alunos, porque esse interesse me acalmou e trouxe contribuições, pois os relatos, as experiências contribuíram e enriqueceram as aulas (A2, 2014).*

*Em meu caso, o que marcou positivamente foi o interesse da turma pelo assunto, e a participação. Todo momento faziam perguntas. Outro fator importante foi a presença de meu orientador em sala, que em todo momento participava das discussões e ajudava com algumas dúvidas (A10, 2014).*

*Desenvolvimento dos alunos e a participação deles em aula (A14, 2014).*

Um dos elementos presentes na disciplina de Estágio de Docência, também citada pelos pós-graduandos, e que propicia a realização das ações é a aproximação com os recursos metodológicos de ensino que nada mais são que a aplicação de diferentes métodos no processo ensino aprendizagem. Esses recursos são essenciais para o ensino nas diversas áreas de conhecimento, já que articula teoria da educação e teoria de ensino com outros saberes.

Segundo Libâneo (1994, p. 53) “[...] a metodologia compreende o estudo dos métodos, e o conjunto dos procedimentos de investigação das diferentes ciências quanto aos seus fundamentos e validade, distinguindo-se das técnicas que são a aplicação específica dos métodos”. A metodologia compreende não apenas o como fazer, mas também engloba os conceitos, as relações, os valores de professores e alunos e toda a organização do sistema escolar.

De acordo com Pimenta e Lima (2012, p. 132) “[...] o professor no espaço do Estágio de Docência tem a oportunidade de se reconhecer como sujeito que não apenas reproduz o conhecimento, mas também pode tornar seu trabalho de sala de aula em uma práxis docente e de transformação humana”. Podemos identificar a troca de experiências como uma das contribuições positivas na formação do futuro docente. Esta prática é uma aprendizagem e também uma possibilidade de partilha com o professor orientador e supervisor no cotidiano e no contato com o Estágio de Docência. Sobre o tema, Paulo e Almeida (2009) afirmam que:

[...] as histórias pessoais das experiências profissionais permitem fazer um inventário de experiências, saberes e competências profissionais, ao mesmo tempo em que recupera o sujeito a formar, a partir de suas experiências e lembranças do passado no presente, convertendo-se, portanto, em uma metodologia de formação. Não se trata de um enfoque individualista de formação, uma vez que a história de cada professor encontra-se sempre inserida em seus lugares de trabalho. É fértil que professores troquem conhecimentos entre si a bem da organização, onde a própria história da organização se constitui em um recurso da formação (PAULO; ALMEIDA, 2009).



Paulo e Almeida (2009) reiteram que o Estágio de Docência permite uma integração entre os envolvidos, proporcionando a oportunidade de troca de experiências durante todo o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que favorece a aquisição de experiência na docência por meio de seus conhecimentos pedagógicos, sendo então o Estágio de Docência um momento de contato tanto com aspectos positivos quanto com negativos da docência. O quadro 4, como podemos observar, traz os pontos negativos registrados nos questionários de pesquisa pelos pós-graduandos dos programas investigados.

**Quadro 4** - Aspectos negativos observados durante o Estágio de Docência indicados pelos alunos de Pós-Graduação

<b>a) Aspectos que, durante o estágio, o tenham marcado negativamente</b>	
<b>Falta de interesse e responsabilidade dos alunos da graduação</b>	5
<b>Curta duração do estágio</b>	3
<b>Insegurança</b>	3
<b>Medo e falta de incentivo por parte dos docentes</b>	2
<b>Nervosismo inicial</b>	1
<b>Pouco tempo de contato com os alunos da graduação</b>	1
<b>Acompanhar os alunos de DP</b>	1
<b>Falta de preparação das aulas por parte do docente</b>	1
<b>Falta de aspectos teóricos (didático pedagógicos) sobre a Formação Docente</b>	1

Fonte: Dados coletados pela autora

Sabemos que o interesse e a responsabilidade são pré-requisitos fundamentais para o processo de ensino aprendizagem. Essas inquietações mencionadas pelos pós-graduandos nos conduzem à reflexão sobre o processo de ensino aprendizagem e suas fragilidades. Na relação professor aluno, é necessário buscar, permanentemente, estratégias pedagógicas que auxiliem na resolução de problemas e, por consequência, na construção do conhecimento significativo. Nesse sentido, Freire alerta que:

[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém (FREIRE, 1996, p. 12).

Para Freire (1996, p. 27), “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Esse processo coletivo de formação descreve um momento carregado de expectativas que precisa ser bem orientado e assistido. Nesse momento, os pós-graduandos, futuros professores esperam ver concretizadas todas as suas intenções, idealizações e expectativas sobre o ato de ensinar.

O confronto com a realidade da sala de aula, pela sua complexidade, pode colocar os pós-graduandos em situação de impotência diante da situação vivenciada: alunos com falta de interesse em aprender, insegurança do pós-graduando pela falta de preparo, pouco incentivo por parte do professor orientador, entre outros. É nesse momento de aprendizagem na vida do futuro docente que ele necessita ser acompanhado de forma sistemática, pelos professores orientadores (FRANÇA, 2011).

Esse acompanhamento deve priorizar um conjunto de características do futuro professor como, por exemplo: o domínio da matéria que ensina e também dos métodos e procedimentos de ensino, a autoridade moral que é o conjunto das qualidades do professor, a sua dedicação profissional, a sua sensibilidade, o senso de justiça e o caráter, a autoridade técnica que é o conjunto de capacidades e habilidades, os hábitos pedagógico didáticos necessários para a transmissão de conhecimentos, o controle da aprendizagem. Todo esse conjunto de características devem ser permanentemente monitorados pelo professor orientador no decorrer da disciplina (LIBÂNEO, 1994).

No quadro 5 observamos que essas características foram mencionadas pelos pós-graduandos o que ratifica o pensamento do autor citado.

**Quadro 5 - Olhar sobre a prática e a teoria durante o Estágio de Docência**

<b>b) Como foi o seu “olhar” sobre a prática e a teoria durante o Estágio de Docência</b>	
<b>Teoria e prática são partes do mesmo processo</b>	6
<b>Teoria aprendida ajuda na prática</b>	2
<b>Teoria e prática são muito diferentes e o estágio é a oportunidade para verificar essa realidade</b>	2
<b>Falta de coerência do conteúdo teórico com o prático devido à falta de tempo</b>	1
<b>Oportunidade de contato com teorias de outras áreas</b>	1
<b>Ser professor exige muita dedicação e responsabilidade</b>	1
<b>Fundamental para ser professor e também para a comunicação com o público em geral</b>	1
<b>Olhar superficial perante a extensão a ser percorrida no processo de ensino e aprendizagem</b>	1
<b>Estágio dá noções de como ocorre o processo metodológico</b>	1

Fonte: Dados coletados pela autora

O Estágio de Docência é uma atividade instrumentalizadora do conhecimento, da fundamentação, do diálogo e de intervenção da realidade docente (PIMENTA; LIMA, 2012). É imprescindível que aconteça a articulação entre teoria e prática na formação do futuro professor e o Estágio de Docência é um elemento crucial nessa articulação, sendo assim, uma atividade simultaneamente, prática e teórica. O conhecimento não acontece em um momento teórico e em outro momento prático, ele é ao mesmo tempo teórico prático. O Estágio de Docência tem a função de conduzir os conhecimentos teóricos ao campo da prática levando o pós-graduando à compreensão, elaboração e organização dos conceitos estudados (GUEDES, 2009).

A importância do domínio de conhecimentos teóricos por parte do pós-graduando é essencial no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, pois, só assim, o futuro professor terá condições de desempenhar sua função, oportunizando as relações de aprendizagem e, conseqüentemente, todas as outras relações pessoais. Nóvoa (1992) destaca essa relação de formação mútua:

[...] a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente (NÓVOA, 1992, p. 14).

Para Soares e Cunha (2010), a docência e suas relações são constituintes das diferentes concepções e valores atribuídos à educação e ao processo de ensino aprendizagem nos diferentes espaços, pois,

[...] o objeto do trabalho docente são os seres humanos, seres individuais e sociais. Logo, a relação entre o professor e o seu objeto de trabalho constitui-se em uma relação humana. Trata-se, portanto, de uma vivência interativa, complexa e incerta, que requer, do professor, uma série de tomadas de decisões imediatas, uma mobilização dos conhecimentos e possíveis ajustes das ações previstas, de modo a adaptá-las a determinada turma ou situação do estudante (função didática e pedagógica) (SOARES; CUNHA, 2010, p. 587).

Neste processo coletivo de vivência interativa, o aprender se faz a partir das orientações e informações recebidas dos seus respectivos orientadores, sobre o exercício profissional em consonância com as experiências vividas. Por meio deste exercício, os novos conhecimentos e habilidades vão sendo moldados pelos pós-graduandos. No exercício do Estágio, essas orientações transformam-se, reorganizam-se continuamente, reconfigurando os conhecimentos já adquiridos e os novos. Isto sendo feito e encaminhado, o discente, segundo Nicolau (2005),

[...] vai levar para o estágio, e mais tarde para o exercício da cidadania e da profissão, mais dúvidas do que certezas, mais interrogações, do que verdades prontas e acabadas, mais desafios do que modelos; rejeitando o estágio e a atividade profissional como algo pronto, a ser repetido, e assumindo os como algo que a cada momento se inventa e se cria, é que se pode construir uma nova realidade, uma nova prática, a partir do que se vê, se tem, e da reflexão de todos esses elementos (NICOLAU, 2005, p. 85 86).

Acreditamos que a experiência vivida na disciplina de Estágio de Docência proporcione uma contribuição para a formação do futuro professor, pois, de acordo com os pós-graduandos, esta disciplina possibilita o crescimento pessoal, a experiência profissional, a apreensão de novas metodologias de ensino, a aproximação da teoria com a prática e a interação com o orientador. O Estágio de Docência desafia e oportuniza os pós-graduandos na construção dos

conhecimentos, é parte indissociável na formação do futuro professor, além, é claro, de ser importante instrumento de integração da prática docente.

### 2.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS CONCEDIDAS PELOS COORDENADORES E PROFESSORES DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO PARTICIPANTES DA PESQUISA

Na entrevista com os coordenadores dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, a primeira questão indagava sobre a visão que estes têm a respeito do papel do Estágio de Docência nos seus respectivos programas. Quanto a esta primeira questão, os coordenadores foram unânimes em dizer que a disciplina de Estágio de Docência é uma preparação importante no primeiro contato do pós-graduando com a sala de aula e de fundamental relevância na formação do docente, como podemos verificar nos seguintes depoimentos:

*Bastante importante... a importância, dessa disciplina Estágio de Docência, é justamente preparar o aluno para quando ele for desenvolver essas atividades acadêmicas [...] é muito importante para que o pós-graduando tenha **contato com a realidade** do que é uma sala de aula, enfim ele se coloca do outro lado, ele passa de um mero espectador de um mero aluno ele passa a ser um professor mesmo, um agente de transformação, então eu acho que é extremamente válido e importante (C1, 2014).*

*Eu acho o papel do Estágio de Docência muito importante [...] acho muito válido principalmente levando em conta que a gente tem um conjunto de alunos que para além do **estágio regular da licenciatura** dele ele pouco ou nada exerceu de docência (C2, 2014).*

*Partindo do pressuposto que existe uma relevância muito grande na formação do professor, principalmente do docente que vai atuar nas instituições de ensino superior, a formação de recursos humanos especializados nas **diferentes competências do conhecimento**, o Estágio de Docência seria um dos **atributos valiosos dentro desta formação**, uma vez que eles teriam condições de acompanhar os docentes e a atividade docente em diferentes cadeiras, em diferentes disciplinas, auxiliando desde a preparação dos **conteúdos de aula**, até propriamente tendo a oportunidade em serem expostos ao fenômeno, ou seja terem condição de preparem aula, de ministrarem aula, de ter um acompanhamento do professor do lado, apontando os pontos positivos, os pontos negativos, é a primeira chance de integração como um laboratório entre a graduação de um professor que está saindo da pós-graduação, é um momento ímpar, no qual ele ainda tem chance de errar, porque seria exatamente um estágio, ele acompanharia todas essas atividades, desde a preparação, a formação dos estudantes, a repercussão em termos de interesses, de necessidades, viveria o ambiente do professor universitário, no que tange a preparação de aula, correções de prova, preparação de provas, seminários e assim por diante. Considero eu uma atividade extremamente relevante para formação e que se possível todos os estudantes deveriam ser submetidos a ela (C3, 2014).*

*O programa de Serviço Social e Política Social tem uma grande expectativa com essa disciplina [...] que é o Estágio em Docência, por quê? Por que o curso de graduação em Serviço Social ele não é licenciatura, ele é curso de graduação que forma o bacharel, então a gente não tem, né, durante toda a graduação a gente não tem preparo nenhum em disciplina de metodologia nenhuma, não tem contato nenhum [...] desde que você entre para dar aula no curso e é uma das atribuições privativas do curso de Serviço Social, né você ter, ser professor para dar aula no curso, então nós temos essa lacuna, então nesse caso pra nós é fundamental o Estágio de Docência, tanto que eu acho que disciplina é meio pequena, a carga horária é bem pequena para dar conta de todas as habilidades que ele teria que desenvolver para ser professor, né, porque é diferente, então para o meu curso é fundamental (C4, 2014).*

*Então, o Estágio de Docência é muito importante na medida em que ele propicia ao aluno a **oportunidade de ter contato com sala de aula** [...] é muito importante o Estágio de Docência na formação do aluno e como treinamento para que ele possa dar uma palestra, dar uma aula mesmo que não venha a ser um professor, venha ser um pesquisador, ele tem que tá conversando com o público, com seus colegas através de palestras, então acho q isso é um bom treinamento p eles (C5, 2014).*

Confirmando os relatos dos coordenadores dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, Pinto, Ferreira e Lopes (2012) certificam que o Estágio de Docência se concretiza por meio do primeiro contato com a realidade da sala de aula. É o momento em que o pós-graduando irá atuar talvez, pela primeira vez, tendo que arquitetar o conteúdo teórico e, de forma sistematizada, colocá-lo em prática. É quando, de fato, o pós-graduando estará à frente de uma sala de aula, apresentando conhecimentos, planejando, organizando conteúdos, discutindo saberes com os professores orientadores, enfim, é no Estágio de Docência que se tem uma aproximação da realidade que será vivenciada profissionalmente, em que tudo que foi visto na formação até o momento poderá ser aplicado. Segundo Pinto, Ferreira e Lopes (2012),

*[...] a prática dos professores não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço prático específico de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. O Estágio traz elementos da prática do professor que está na ativa para serem discutidos com os alunos que estão em processo de formação, para um aprofundamento teórico dessa prática, inclusive numa tentativa de melhoria dessa prática. O estágio deverá, portanto, servir como fonte de reflexão sobre os aspectos teórico práticos do processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de um elo possível de tornar concreta a fundamentação teórica e a prática educacional exigida na formação do profissional (PINTO; FERREIRA; LOPES, 2012, p. 6).*

Este processo de formação dos futuros professores, citado pelos autores, deverá permitir que as experiências sejam relativizadas e problematizadas, propiciando assim, experiências educativas (MIZUKAMI, 2004). A mesma autora

ainda cita que “[...] a inserção dos futuros professores em atividades práticas deve ocorrer apenas quando estas são construídas, contextualizadas e problematizadas”. Esta preparação para a docência é um dos fatores citados pelos coordenadores dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* (MIZUKAMI, 2004, p. 304).

Nesta preparação, o Estágio de Docência assume um papel de destaque, sendo muitas vezes a primeira oportunidade dos pós-graduandos terem contato com a sala de aula para acompanhar os professores e suas atividades, auxiliando no planejamento de atividades do conteúdo. Esse aspecto é declarado tanto pelos pós-graduandos quanto pelos professores pesquisados, sendo, pois, um atributo valioso para a Formação Docente.

Na segunda questão, a abordagem é sobre a obrigatoriedade do Estágio de Docência e se existe um incentivo por parte dos Programas de Pós-Graduação para a realização deste estágio para os pós-graduandos que não são bolsistas. Sendo obrigatório apenas para os pós-graduandos bolsistas, pelas informações que obtivemos somente dois dos programas incentivam seus pós-graduandos a participarem desta disciplina, o de Ciências da Saúde e o de Educação Física. É o que relatam seus respectivos coordenadores:

***O estágio ele é obrigatório para os bolsistas, porém mesmo para aqueles que não são bolsistas, nós estimulamos os alunos a fazer esta disciplina [...] vamos preparar o aluno, mas obrigatoriedade mesmo só mesmo pra quem é bolsista tanto em nível de mestrado quanto em nível de doutorado. Incentivamos sim, é importante (C1, 2014).***

*Existem obrigatoriedade para algumas situações, existe a necessidade para uma situação específica para os alunos bolsistas, principalmente os bolsistas capes. Não abordamos a questão do incentivo de estágio para os não bolsistas, quando eu falo que não há um incentivo eu não quero dizer que a gente não queira. Não é uma demanda que se apresenta e também não é uma questão para qual a gente tem necessariamente se dedicado (C2, 2014).*

*Ele só é obrigatório, isso na maioria dos programas de pós-graduação para os bolsistas. Existe incentivo à medida que os créditos são computados também dentro da formação, então tanto para o mestrado quanto para o doutorado parte dos créditos podem ser cumpridos a partir deste tipo de atividade (C3, 2014).*

*Ele é obrigatório para os alunos que tem bolsa, os bolsistas, mas, ele é permitido para aqueles que não tem, então é possível, se a pessoa quiser ela faz o estágio de docência, se ela sentir a necessidade, ela faz, não tem nenhum tipo de incentivo maior que ele vá ter alguma progressão, ou uma coisa considerável diferentemente, não, não tem (C4, 2014).*

*O estágio é obrigatório para os alunos que tenham bolsa da capes, que é uma exigência da capes [...] olha na realidade não existe um incentivo tá,*

*e geralmente eles também não procuram, porque eles acham que o estágio de docência na maioria é uma obrigação que eles não tem muita vontade de passar, provavelmente por terem que se expor (C5, 2014).*

Como podemos observar, nos depoimentos, os coordenadores C2, C4 e C5 esclarecem que não existe incentivo para os alunos não bolsistas fazerem a disciplina de Estágio de Docência.

Além disto, o coordenador (C3), em um trecho de seu depoimento, expõe que um contexto da produtividade, prazos a cumprir, avaliação dos programas, disciplinas a cursar, projeto de dissertação ou tese, enfim todas as tarefas previstas no currículo dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, acabam tornando a vida do pós-graduando um tanto atribulada. Com toda esta realidade posta, como se pode observar por meio do relato, do mesmo coordenador (C3), o Estágio de Docência, muitas vezes, permanece como uma atividade secundária em consequência das inúmeras atividades propostas pelos programas:

*O prazo, é um dos elementos extremamente importante para avaliação dos programas, logo, existem muitas atividades que estão associadas a esses prazos, entre elas: o cumprimento de disciplinas, sejam elas de caráter obrigatório ou eletivas, a preparação de um projeto de dissertação ou tese, a avaliação deste projeto por uma banca, a coleta das informações, os dados, e depois a fase final da redação do trabalho, a apresentação final e a disseminação dessas informações em formas de papers ou capítulos de livros ou até mesmo livros, logo, são muitas tarefas para um tempo extremamente reduzido, o que dificulta a ampliação disto em uma atividade que seja de caráter obrigatório, é possível até que seja, mas depende muito da característica e do perfil do profissional a ser formado e das características da coordenação dos cursos de pós-graduação, tem cursos que tem uma valorização maior sobre a **formação do professor**, outros cursos remetem a valorização maior à **formação do pesquisador** (C3, 2014).*

Esse coordenador (C3) avalia qual seria a melhor alternativa: a formação do pesquisador professor ou professor pesquisador. Segundo Mota et al. (2012), são interligados e podem trabalhar em conjunto, tanto um professor pode ser um pesquisador como um pesquisador pode ser um professor. O professor pesquisador amplia os pontos positivos presentes no currículo, aliando prática e teoria impulsionando um ensino de qualidade. Patrus e Lima (2012, p. 6) argumentam que, “[...] pesquisa e docência são dois aspectos de uma formação que abrange ainda o desenvolvimento profissional”. Os mesmos autores ainda defendem que:



[...] os programas de pós-graduação, ao priorizarem a formação do pesquisador não promovem necessariamente a melhoria da qualidade docente dos mestres e doutores. Ou seja, estes cursos oferecem aos professores a titulação que, entretanto, não lhes confere necessariamente a competência para ensinar com qualidade. Sendo assim indispensável para o exercício da docência do professor universitário a formação didática pedagógica e a pesquisa pode ser um grande alicerce nessa formação (PATRUS; LIMA, 2012, p. 6).

Apenas a pesquisa não é garantia para um bom desempenho pedagógico na sala de aula. Embora a pesquisa e a produção de conhecimentos ainda sejam prioridades dos Programas de Pós-Graduação, o conhecimento pedagógico é imprescindível na formação do futuro professor universitário.

Reforçamos aqui o que já indicamos no capítulo anterior: se, a avaliação da produtividade dos Programas de Pós-Graduação está associada à produção científica e à publicação de textos acadêmicos, possa ser talvez essa uma das explicações para a falta de incentivo e estímulo para a realização do Estágio de Docência da maioria dos Programas de Pós-Graduação.

Ainda nas palavras do coordenar C3, existe um apelo grande na formação do pesquisador dentro dos Programas de Pós-Graduação:

*Quando nós pensamos nas chamadas ciências da vida, ciências biológicas existe um apelo muito grande pela formação do pesquisador, não que seja superior ou inferior à formação do professor, mas as experiências históricas sobre a característica de formação destes cursos tem indicado que o investimento em termos de formação do pesquisador é possivelmente gere frutos superiores ao paradigma vigente anteriormente, que era a formação do professor que quando saísse dali, quiçá dentro da universidade também tivesse a chance de fazer pesquisa, hoje existe uma vertente muito forte em se **formar bem o pesquisador**, acreditando-se que este pesquisador sendo bem formado, ele vai trazer os assuntos, os conteúdos mais atualizados para a sala de aula por ter uma vivência maior em pesquisa ele tem mais elementos para acrescentar na disseminação do conhecimento e possivelmente com esse repertório tenha também condições de ser um melhor professor em sala de aula (C3, 2014).*

Podemos dizer que o Estágio de Docência integra as atividades dos Programas de Pós-Graduação, por definirem como um de seus objetivos a formação para a docência. Na terceira e última questão, perguntamos aos coordenadores e aos professores orientadores de Estágio sobre a formação do professor universitário ser uma das atribuições dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* e se o Estágio de Docência contribui para esta formação. Cabe ressaltar que, dos cinco programas investigados, quatro coordenadores afirmam, com segurança, que esta

atividade contribui para tal formação e apenas um, o coordenador (C1), aponta que depende muito do material humano que é recebido no seu programa. Em seu depoimento, alerta para o seguinte:

*Infelizmente a nossa realidade e eu acredito que não seja só no nosso programa, mas em vários outros programas o que que acontece, o aluno ele se forma na profissão dele, independente de qual área seja e muitas vezes ele se vê num beco sem saída porque não vê uma perspectiva de emprego imediato e aí o que que ele faz, ele procura a pós-graduação visando a bolsa evidentemente para ter um gás e ver mais pra frente o que acontece, pra esse tipo de aluno cujo objetivo dele principal não é realmente seguir a carreira acadêmica eu questiono um pouco até que ponto esta disciplina ajude a ele a definir realmente, eu quero ser professor, porém nós temos vários alunos, graças a iniciação científica que a gente já os percebe vocacionados para área de pesquisa ou até mesmo para área de docência, pra este sim com certeza **esta disciplina contribui bastante**, essa é a visão que eu tenho, então depende muito do material humano que a gente recebe (C1, 2014).*

O Estágio de Docência, como dito, é um dos momentos que asseguram a oportunidade do pós-graduando se inserir no contexto da sala de aula por meio das atividades propostas em conjunto com o seu professor orientador. Foi possível perceber pelos relatos dos coordenadores que existe uma contribuição muito positiva do Estágio de Docência na formação do futuro professor. O depoimento do Coordenador C2 permite verificar essa importância atribuída ao Estágio de Docência:

*Eu acho que **contribui muito**, eu acho que poderia por exemplo vir com outras ações paralelas que não invalidariam mas, que viriam como acréscimo (C2, 2014).*

Pimenta e Lima (2012) registram que a pesquisa no Estágio pode ser uma das ações citadas por C2, pois permite ampliar a análise dos contextos onde os pós-graduandos estão inseridos realizando seu Estágio, desenvolvendo assim, uma conduta para além da operacionalização técnica da função docente, aprimorando a capacidade reflexiva no exercício da profissão. O coordenador C3 acredita que existe um interesse, mesmo a disciplina não sendo obrigatória, por parte dos pós-graduandos:

*Eu acredito que sim, pela forma que normalmente é conduzida, então é uma atividade primeiro que não é obrigatória, em não sendo obrigatória as pessoas que realmente tem condição de fazê-la, fazem com interesses que vão além da obrigação e além disso eles tem amplas condições de direcionar os seus interesses, então eles vão focar muito possivelmente as*

*atividades em disciplinas que guardam relação com a sua formação , nas quais eles devem se aproximar quando principalmente daqui saírem e partirem para um ensino em instituições em nível superior (C3,2014).*

O Estágio é um instante de aprendizagem, pois, durante o período de acompanhamento de uma sala de aula juntamente com o orientador, o pós-graduando aprende sobre as práticas pedagógicas, para depois exercê-las. O Estágio é uma relação de um professor já reconhecido e um futuro professor, possibilitando o conhecimento das potencialidades, habilidades e competências da futura profissão (SILVA; SALES, 2012).

O coordenador C4 expressa em seu depoimento a importância do Estágio de Docência em seu programa, mas também aponta a situação de que as bolsas nunca se completam, no caso de pós-graduandos já inseridos em algum campo profissional e, portanto, sem interesse em realizar o Estágio de Docência. Expõe, também, que o período da disciplina deveria ser estendido para um semestre letivo, pois, só assim o pós-graduando conseguiria participar, efetivamente, do processo formativo. Menciona, ainda, o fato de existirem pouquíssimos pós-graduandos bolsistas, o que inviabiliza ainda mais a efetividade da disciplina de Estágio de Docência no seu Programa:

*Ele contribui e contribui muito, só que eu acho que é insuficiente, eu pra mim, ele teria que ter assim, o aluno deveria acompanhar a turma durante **um semestre letivo**, acho que isso sim daria condição para o professor perceber e no seu processo formativo e pensar um pouco [...] outra questão que pra nós é muito interessante, nós não temos todas as nossas bolsas completas, porque o pessoal que busca o nosso programa é um pessoal que está trabalhando e que não vai largar o seu emprego...poucas pessoas fazem o Estágio de Docência porque a gente só vai exigir se ele for bolsista, então, olha quantos que deveriam estar fazendo o estágio né, cinco, que não estão. O índice de pessoas que fazem Estágio de Docência [...] é pequeno em relação ao universo dos nossos alunos, então assim, eu fico pensando será que ele tem de fato a importância que deveria ter, é um dado um dado importante, porque a gente sabe que é importante ele fazer mas a gente só exige do aluno bolsista e nós temos poucos alunos bolsistas então eu fico pensando tem hora, qual é a relevância de fato [...] qual o impacto que este estágio tem tido para formação dos nossos mestrandos e doutorandos, é uma questão que tem que se colocar (C4, 2014).*

O coordenador C5, por sua vez, também reconhece a importância do Estágio de Docência na formação deste futuro professor e menciona o contato com a realidade da sala de aula, aspecto importante na formação, pois este é um lugar privilegiado onde se tecem as relações entre professores, alunos e pós-graduandos:

*Sim, sem dúvida que o aluno é na maioria das vezes quando ele está fazendo mestrado ou doutorado ele ainda não teve contato com sala de aula, com a **realidade da sala de aula**, ele teve como aluno, então é diferente quando ele fica do outro lado e sente que a coisa é totalmente diferente, não só em termos de ensino, didática, mas também da disciplina dos alunos que estão assistindo a aula, de ficarem conversando de ficarem no celular [...] é muito importante para o treinamento deles, eu acredito, como futuros professores de ensino superior ou não até de outros níveis de ensino (C5, 2014).*

Com base nos depoimentos dos coordenadores, podemos afirmar que o Estágio de Docência é relevante e a disciplina contribui no processo de Formação Docente, uma vez que oferece a oportunidade de aproximação com o ambiente que envolve o cotidiano da graduação. Entre os coordenadores, é unânime o entendimento de que o Estágio de Docência representa uma preparação importante no primeiro contato com a sala de aula e fundamental na Formação Docente. Mesmo assim, muitas vezes, esta disciplina fica em segundo plano em decorrência das muitas atividades previstas nos currículos dos programas, conforme expuseram os entrevistados.

De acordo com os professores orientadores do Estágio, as visões são diversificadas em relação ao tema. Para o professor 1, se as atividades forem planejadas e orientadas existe uma contribuição, como podemos comprovar pelo depoimento:

*Ele contribui, aquilo que eu estou te falando, se for com atividades planejados, orientadas ele **contribui muito**, eu acho que até faltam mais atividades que realmente são objetivas e que faz assim, que ao invés de ser teórica, faz o aluno realmente começar a ter essas atividades na docência mas, com orientação (P1, 2014).*

O professor orientador, pela sua visão mais experiente e privilegiada sobre a realidade docente, pode auxiliar o pós-graduando na construção da sua identidade profissional. Por meio de suas vivências, ele organiza os saberes historicamente produzidos, ajudando os pós-graduandos a realizar ações educativas comprometidas com o processo de ensino aprendizagem.

O professor P2, no entanto, tem uma visão mais pessimista em relação a essa contribuição do Estágio de Docência para a formação do futuro professor e expõe sobre seu receio em aplicar critérios que não estejam tão corretos, principalmente no que se refere a metodologias de ensino, como podemos constatar no depoimento:

*Não contribui, porque cada professor faz a sua maneira, alguns professores não levam seus alunos para sala de aula, alguns professores mandam os seus alunos nos seus lugares, o que eu acho mais grave do que não deixá-los entrar em sala, como se fosse uma substituição, então não há um feedback e a pessoa que está fazendo o estágio, o aluno da pós-graduação muitas vezes já dá aula, já deu aula né, porque nesse momento ele não pode tá dando aula, ele não sabe o que ele deveria fazer, sem contar que a questão metodológica perpassa por outros campos e não pelo conhecimento da minha disciplina eu não tenho formação em metodologia, então eu não posso dizer para meu aluno, o que efetivamente tá errado, posso sugerir que ele mude algumas formas, e as vezes a gente aplica o critério errado, fala coisas pra esse aluno que não tem pertinência, né, metodologicamente, então eu não vejo uma eficácia (P2, 2014).*

Segundo a Azevedo e Abib (2015), uma das funções do professor orientador do Estágio de Docência é de auxiliar os pós-graduandos na aplicação crítica, criteriosa e reflexiva dos conhecimentos, ensinando também a construção de novos conhecimentos e propiciando a estes futuros professores o enfrentamento de situações problemas que são encontradas no exercício da docência (AZEVEDO; ABIB, 2015).

O professor P3 menciona ser importante o conhecimento das metodologias para que possa ter segurança e entendimento no desempenho da sua função, como podemos averiguar em sua fala:

*Em parte [...] acho que na pós-graduação deveria ter uma Disciplina de **Metodologia do Ensino Superior** e em vencendo esta disciplina, aí o aluno faria o Estágio de Docência com o professor, então, ele poderia pegar esses conhecimentos dessa disciplina e tentar trazer para o Estágio de Docência. Da forma como está hoje o Estágio de Docência na minha opinião ele auxilia em partes, mesmo porque eu tenho uma forma de conduzir a disciplina que pode ser diferente de outros professores, então se um aluno faz Estágio de Docência comigo ele vai ter o meu entendimento de como deve-se trabalhar no ensino superior e ele não vai ter contato de todos os outros professores, e também de um professor que tenha formação específica pra isso, que poderia dar essa disciplina de metodologia do ensino superior, então eu acho que da forma como está hoje, ajuda em partes (P3, 2014).*

A disciplina de Metodologia do Ensino Superior aborda a prática da docência, nesse nível de ensino, sob aspectos didáticos, metodológicos, planejamento e avaliação da aprendizagem, atrelando teoria à prática (OLIVEIRA, 2009). Logo, proporciona ao futuro professor o desenvolvimento da capacidade de refletir sua própria ação docente, tendo como intuito compreender e elaborar estratégias para criar e recriar sua prática educativa e, principalmente, de pensar sempre a prática como um processo coletivo (NASCIMENTO; ANSELMO, 2012). Em

nossa pesquisa encontramos esta disciplina presente apenas nos Programas de Ciências da Saúde e Educação Física.

Para o professor P4, a questão da segurança ao lado das inúmeras dúvidas por parte do docente, no decorrer das atividades propostas, tem um significado distinto. Ele acredita que o Estágio de Docência contribui para a formação, mas não fez sugestões sobre como este deva ser realizado, como podemos observar no relato:

*Contribui, ele contribui porque é uma experiência, mesmo as orientandas de mestrado **que não assumem a aula o que eu não acho justo**, na verdade é um conflito que eu tenho, não sei se eu não estou errada, se eu não estou pegando muito na mão delas e fico pensando, será que devia deixar, mas aí eu vejo os colegas falando, ah hoje eu não vou dar aula, meu estagiário vai lá dar aula pra mim, eu acho isso sacanagem (P4, 2014).*

Nascimento e Anselmo (2012) assinalam que a relação professor orientador e pós-graduando é fundamental para a construção da aprendizagem. Essa relação proporciona segurança ao futuro professor e este acompanhamento precisa ser sistematizado desde o primeiro contato, logo na definição das atividades propostas até a sua execução. No depoimento do professor (P4), está presente uma dúvida em relação às funções específicas de professor orientador e pós-graduandos. Segundo Pimenta e Lima (2012), a função do professor orientador do Estágio será, em conformidade com a teoria, refletir com seus alunos sobre as experiências que já foram adquiridas e projetar um novo conhecimento que ressignifique suas práticas, considerando as condições objetivas, a história e as relações de trabalho vividas por esses professores alunos.

De acordo com o professor 5, o Estágio de Docência leva o pós-graduando a se preocupar com o planejamento e, no curso oferecido pelo LABTED, eles têm acesso a essa preparação. Vejamos seu comentário:

*Contribui, porque o fato dele ter que preparar algumas aulas, faz com que ele tenha essa preocupação do planejamento, do plano de aula, porque ele tem que fazer um plano de aula e muitas vezes é a única chance, o único contato que ele tem com a sala de aula mesmo né, enquanto pós-graduando, então contribui e aqui na agronomia nós ainda temos a possibilidade, a gente aceita como carga horária desta atividade o **curso de microensino que é dado lá no LABTED** [...] ele é bem útil e bem prático e os alunos de pós-graduação gostam bastante, todos, eu nunca vi ninguém falando que não gostou desta atividade. Uma parte da carga horária em sala de aula pode ser substituída por este curso, mas não é obrigatório, se os alunos quiserem, eles fazem (P5, 2014).*

De acordo com o LABTED da UEL (Laboratório de Tecnologia Educacional), o programa do curso de Comunicação Didática: Habilidades Técnicas de Ensino – Microensino – tem como objetivo contribuir para o aperfeiçoamento do desempenho dos participantes no processo pedagógico de comunicação didática e desenvolver as habilidades necessárias para uma boa prática docente (LABTED, 2015). Sendo assim, podemos concluir que esta é uma ação que pode vir a auxiliar na disciplina Estágio de Docência. Por meio deste curso, os pós-graduandos estudam as várias possibilidades pedagógicas e didáticas que colocarão em prática durante o período de Estágio, todo esse processo com supervisão do orientador.

A tarefa de acompanhamento e orientação do pós-graduando realizada pelos professores orientadores é indispensável ao processo de formação deste futuro professor. Na questão, a seguir, indagamos aos professores como acontece o Estágio de Docência na sua orientação, e se existe um tempo para troca de ideias, planejamento de atividades em conjunto com os professores orientadores e os pós-graduandos. O Professor P1 fez o seguinte relato:

*Bom, eu não tive muitas experiências, até agora eu orientei três, quatro alunos com o estágio em docência e nas duas primeiras vezes, no primeiro ano foram duas alunas, no segundo ano uma aluna e agora esse ano mais um aluno. Os dois primeiros anos eu achei que foi bom, principalmente o primeiro ano assim, eu planejei atividades com elas, logo no início que elas iniciaram e fizeram a matrícula no estágio já definimos quais eram as atividades que elas iam me auxiliar e teve um planejamento, sentamos daí elas e eu, elas deram uma aula pra mim e também fizeram algumas atividades de me auxiliar no preparo de provas, de aula prática, de correção de prova também, mas sempre junto comigo, sempre com a orientação, foi muito bom, elas gostaram e eu gostei, foi muito interessante, na segunda vez já foi um pouco mais corrido, foram menos atividades que da primeira vez e dessa última vez, foi uma atividade só, então foi menos atividades ainda, é mas porque, o que aconteceu, **as três primeiras alunas tinham bolsa e aí esse último aluno ele trabalha, ele estuda, é uma correria, então o tempo foi muito menor para esse planejamento** e também por conta de que ele quase não vem, o tempo que ele tem ele está tocando os experimentos dele, as atividades do mestrado, então realmente o tempo de dedicação dessa disciplina foi bem menor. Ele não tem dedicação exclusiva né (P1, 2014).*

Como podemos observar no relato do professor (P1), foi possível realizar todas as atividades de planejamento, troca de ideias e afins com as primeiras pós-graduandas por serem bolsistas. Já com o último pós-graduando, não foi possível realizar as mesmas atividades em decorrência de não possuir bolsa e acabara se dedicando a outras atividades do mestrado.

O trabalho em conjunto com professores orientadores e pós-graduandos é essencial para o processo de formação do futuro professor, pois o processo de ensino aprendizagem acontece baseado na utilização das metodologias, nas quais o pós-graduando passa a ser protagonista do processo e os professores orientadores de fato. Conforme relata o professor (P2), no depoimento, nem sempre em suas orientações isso se torna possível em decorrência dos inúmeros alunos sob sua responsabilidade.

*Bom, teoricamente, porque né nem sempre a gente consegue, são encontros como diria, para escolha de temas, mais para planejamento daquele tema que já foi proposto no programa, o encaminhamento de como o aluno deveria dirigir aquele assunto né, e um outro encontro, ou por e-mail as atividades que seriam propostas para esse assunto, nem sempre a gente consegue fazer desse jeito, então, às vezes há um encontro só e às vezes, **não consigo por conta de muitos alunos sob minha supervisão**, ajudá-los na escolha dos textos, eles que escolhem sozinhos, né, então, mas via de regra é feito assim, o planejamento é parcial eu acho, até porque na minha área nós somos cinco professores, a professora V., às vezes, fica fora, há uma professora que é de fora e um professor que já não tem mais, e aí muitos alunos deles, acabam vindo para ter Estágio de Docência comigo, então, ou eu mudo a forma, ou eu não dou aula (P2, 2014).*

O professor (P3), no depoimento, esclarece como se processa o passo a passo do estágio sob a sua responsabilidade.

*Ele funciona mais ou menos da seguinte maneira, nós recebemos o aluno interessado, no início do ano, nós estabelecemos uma série de atividades, a rotina que ele vai seguir na disciplina e o estágio aqui no nosso programa ele tem duração de seis meses, alguns alunos optam por fazer mais seis meses, mas daí é espontâneo, ele não vai ganhar mais crédito por conta disso né, e, então, como que se dá esse contato. Eles fazem um encontro conosco, eu sento com eles e a gente estabelece as atividades, então, em primeiro lugar, eu tenho o meu material didático pronto já, então eu disponibilizo o meu material didático para aqueles, no momento que eles forem fazer a inserção junto aos alunos mesmo, ministrar aula, eles tem liberdade, para a partir dali para montar a sua própria aula ou então eles conseguem ter uma ideia de como eles podem preparar o seu próprio material. O que eu faço normalmente é assim; eles assistem aula comigo todas as semanas, eu passo o cronograma, o conteúdo da disciplina de todo o semestre e falo que eles podem escolher pelo menos, dois conteúdos para que eles possam fazer inserção junto aos alunos. A primeira inserção que eles fazem, é uma inserção mais curta, então nossa aula tem duração de 100 minutos e eu disponibilizo até 50 minutos da aula para que eles possam trabalhar com algum conteúdo. Eu **me coloco a disposição para auxiliar com a preparação** se eles julgarem necessário, depois que eles preparam o material didático eles me mandam para que a gente possa sentar e fazer os ajustes necessários, e aí então, a partir do momento que se sente à vontade, eu deixo bem livre para eles, e eles escolhem o conteúdo, então, olha professor eu quero trabalhar com tal conteúdo em tal semana, perfeito, então o primeiro contato que eles tem é de cinquenta (50) minutos, terminou a aula, nós conversamos, aí **eu tento explicar pra eles***



*quais foram os pontos mais fortes da aula, quais foram os pontos mais negativos* né, para que eles possam num segundo momento tentar contornar essa situação, o que a gente percebe muitas vezes é aquela necessidade de passar muito conteúdo, sem necessariamente se preocupar se está tendo um aprendizado ou não de quem está recebendo a informação, então a gente tenta passar essas informações pra eles e depois num segundo momento, eles retornam, aí para tentar ministrar uma aula normal de 100 minutos, então aí eles já vêm com as orientações do que aconteceram antes né, os pontos positivos e pontos negativos e então eles tem essa possibilidade num segundo momento de trabalhar com a aula completa com cem (100) minutos, **novamente quando termina a aula a gente discute os pontos positivos e os pontos negativos, eles também participam de correções de prova, tem liberdade durante todas as aulas para fazerem os apontamentos** né, que forem necessários, e que também tem um espaço quando os alunos necessitam né, é de fazer um atendimento extra também, fora do horário de aula, mas isso normalmente os alunos não buscam né, só quando é época de prova que eles ficam mais interessados, então basicamente é assim que a gente tem trabalhado (P3, 2014).

Verificamos que o Professor 3 tem uma metodologia segura para orientar o Estágio, salientando os pontos importantes e necessários para um bom planejamento e organização do período de atuação do aluno em sala de aula. Com esses procedimentos, o Professor P3 permite a inserção dos pós-graduandos no contexto e contribui de maneira positiva para a formação desses futuros professores. Seu depoimento e forma de orientação vêm ao encontro do que Luckesi (1992, p. 117) expõe sobre o planejamento educacional. Para o autor “[...] o ato de planejar é a atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los”. Luckesi (1992, p. 121) aponta também que o planejamento educacional é “[...] o processo de abordagem racional e científica dos problemas de educação, incluindo definição de prioridades e levando em conta a relação entre os diversos níveis do contexto educacional. A prática pedagógica do estagiário de docência, deve se fundamentar em concepções de ensino, de saber e de aprendizagem e necessita de planejamento.

A participação do pós-graduando no planejamento é importante no sentido de integrá-lo e envolvê-lo com a turma, a disciplina, o professor e o próprio Estágio de Docência. É essencial um tempo para expor suas dúvidas e sugestões em relação ao plano de ensino, sem desconsiderar a autonomia e a responsabilidade do professor pela disciplina.

De acordo com Mangini, Sarmiento e Bianchetti (2009), os dispositivos da CAPES sobre o Estágio de Docência revelam pouco dos propósitos desta política. Talvez por esse motivo exista uma dificuldade em pensar o Estágio de Docência

enquanto atividade de ensino aprendizagem de caráter teórico prático, preparatória para o exercício da docência. A realização do Estágio de Docência, em condições mínimas de supervisão e orientação, dificilmente contribuirá para a qualificação do ensino. O professor P4 argumenta que o Estágio de Docência gera muitas dúvidas e polêmicas a respeito de seus reais propósitos e foram evidenciadas e apontadas a seguir:

*Os alunos de mestrado acompanham as aulas comigo, o planejamentos das atividades e no final de cada aula eles descem comigo e avaliam a aula, a interação entre os alunos, a minha didática, o que eu tenho que melhorar, a gente conversa, a gente troca, pra mim é muito legal isso, eu sempre falo para os meus alunos o objetivo da aula de hoje é, quem faz Estágio em Docência também tem acesso a isso antes, aos textos antes, a gente discute tudo antes, mas a gente dá um lembradinha do que vai ser tratado [...].O aluno de mestrado não chega a ministrar aula, o de doutorado sim. Eu até dou a oportunidade do aluno de mestrado escolher, ou fazer esse acompanhamento, ou acompanhar os alunos de Disciplina Pendente (DP), mas geralmente eles gostam de junto comigo na aula mesmo de acompanhar a aula mesmo, **eu não sei se eu estou errada, mas eu não acho que é correto colocar o estagiário em docência para dar aula no meu lugar, eu acho que é mão de obra barata, eu acho que é, eu não concordo com isso, eu na sala de aula acompanhando o cara dar aula, eu não acho legal, eu acho esquisito, eu não achei o jeito certo ainda.** No doutorado é diferente [...] não tem essa dinâmica de ficar assistindo aula e ficar acompanhando junto, então, eu propus pra eles algumas atividades interativas, com a sala, por ex. eu dou três aulas de ética eu tenho um vídeo e uma discussão sobre aquele determinado assunto, aí ele vem e faz aquela atividade pra mim, no meu lugar, mas eu não fico junto, eu não acho legal ficar junto, eu acho que inibe (P4, 2014).*

O planejamento de ensino, de acordo Ribeiro (2015, p. 4), é uma “[...] previsão inteligente e bem articulada de todas as etapas do trabalho escolar que envolvem as atividades docentes e discentes, de modo a tornar o ensino seguro, econômico e eficiente”. Neste processo de tomada de decisões e das situações específicas dos conteúdos escolhidos ocorrerão as situações de aprendizagem da Formação Docente. O professor P5 reitera em seu depoimento, sobre o ato de planejar, que este envolve sempre um processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação, de previsão de necessidades visando à concretização de objetivos dentro dos prazos previamente estabelecidos, como podemos conferir no relato:

*Então, o estudante vem e a gente conversa, aí **eu mostro pra ele o programa da minha disciplina, o planejamento do semestre** e aí eu tento encontrar com ele um assunto que caiba mais ou menos no horário da carga horária que ele precisa cumprir da disciplina de Estágio de Docência e que seja compatível com o assunto em que ele está mais envolvido, porque se der um assunto que esteja muito fora do tema, ele vai ter que*

*demorar muito para pesquisar e para preparar a aula. Aí então eu **combino com ele com antecedência para que ele tenha tempo de se preparar** e aí ele vai e prepara e, se ele tiver dúvidas, ele vem conversa, eu passo a bibliografia pra ele procurar e depois ele vem e me mostra o que ele preparou e aí no dia da aula, da apresentação dele lá com os alunos eu acompanho também (P5, 2014).*

Quanto aos relatos dos professores orientadores, podemos verificar alguns comentários, como: a) O Estágio de Docência contribui, se as atividades forem planejadas e orientadas; b) Não contribui, porque cada professor faz a sua maneira; c) Importante que o professor conheça as metodologias para desempenhar sua função; d) Insegurança pelas dúvidas de como proceder no Estágio de Docência. Diante desses argumentos, ressaltamos a necessidade de os programas discutirem as diretrizes da disciplina para esclarecimentos a respeito dos seus objetivos e direcionamentos.

É importante salientar que, mesmo existindo a contribuição do Estágio de Docência para a formação do professor universitário, reforçada pelos participantes da pesquisa, é preciso repensar as diretrizes da disciplina dentro dos Programas de Pós-Graduação. Mesmo porque os órgãos de fomento (CAPES) não explicitam em seus documentos estas diretrizes, apenas mencionam que a formação do professor universitário deve acontecer nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, ficando esta formação a critério e interpretação dos Programas de Mestrado e Doutorado. Acreditamos que tal fato acaba gerando as divergências de entendimento na condução da disciplina nos programas pesquisados, conforme verificamos nos depoimentos dos professores orientadores.

Assim, o Estágio de Docência, se bem executado com orientações adequadas, pode ser entendido como uma possibilidade de formação pedagógica na Formação Docente para o Ensino Superior.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O número de pesquisas sobre o tema Estágio de Docência nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* para a Formação Docente do Ensino Superior ainda é limitado e, dessa forma, o tema desta pesquisa é relativamente recente. Este trabalho então, **se justificou** pela necessidade de verificar até que ponto o Estágio de Docência tem sido realizado de uma forma que, realmente, contribua para a formação pedagógica do docente do Ensino Superior. O Estágio de Docência é um momento no qual o pós-graduando tem a oportunidade de vivenciar as experiências e colocar em prática todo o conhecimento teórico adquirido.

Acreditamos que a experiência vivida na disciplina de Estágio de Docência busca a apropriação do conhecimento teórico aplicado na prática. Daí a sua importância, articulando uma partilha de saberes entre os envolvidos no processo. O Estágio de Docência desenvolve habilidades necessárias para a carreira docente, mas não pode ser reduzida a uma atividade técnica apenas, pois ela exige um compromisso dos pós-graduandos e dos professores orientadores que vai além da formação profissional: é preciso pensar o Estágio de Docência como trabalho coletivo dentro dos Programas de Pós-Graduação.

O interesse pelo tema surgiu como consequência da prática como professora, uma vez que, durante a minha participação na disciplina de Estágio de Docência, foi possível perceber a relevância de pesquisar e estudar os conhecimentos necessários e as relações existentes neste processo de aprendizagem, da necessidade de articular os saberes teóricos científicos e os saberes práticos juntamente com as práticas pedagógicas no processo de ensino aprendizagem e de Formação Docente.

Considerando o nosso **problema** de pesquisa: Quais as contribuições do Estágio de Docência na Pós-Graduação *stricto sensu* para a formação do professor do Ensino Superior? Podemos dizer que, de modo geral, as ações desenvolvidas dentro da disciplina de Estágio de Docência têm favorecido o crescimento pessoal e profissional dos pós-graduandos. A aprendizagem de novas metodologias, a aproximação da teoria com a prática, as interações pessoais e as trocas de

experiências. Todas essas ações desenvolvidas dentro da disciplina são fundamentais na formação do futuro professor.

Quanto ao nosso **objetivo geral**: Analisar a contribuição do Estágio de Docência para a formação dos pós-graduandos de Pós-Graduação *stricto sensu*, destacando ações, que coloquem em evidência a valorização da docência neste processo, podemos dizer que, na interpretação dos participantes, o Estágio de Docência é uma atividade de aproximação do pós-graduando da rotina diária da sala de aula, isto é, um momento de construção da formação pedagógica, com a possibilidade de aliar pesquisa e ensino para o exercício da docência. Neste particular, os professores e coordenadores são categóricos em afirmar a importância da disciplina na Formação Docente.

No que concerne ao **primeiro objetivo específico**: Identificar aspectos relevantes da perspectiva dos pós-graduandos, professores e coordenadores dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* sobre o Estágio de Docência e sua contribuição na formação para a docência, os achados da pesquisa deixam evidente que, segundo os pós-graduandos quando se trata das atividades realizadas durante a disciplina de Estágio de Docência, há uma variedade de tarefas, embora o planejamento e o ministrar aula prevaleçam. Aprender novas metodologias, aprofundar os estudos nos conteúdos trabalhados, interação entre os pares e a aproximação com a vida docente, foram aspectos citados pelos participantes.

Outro aspecto relatado que consideramos significativo é que, de acordo com os coordenadores, o Estágio de Docência é uma preparação determinante na Formação Docente no primeiro contato com a realidade da sala de aula da graduação. Em relação aos professores orientadores, existem muitas incertezas de como proceder na orientação da disciplina, o que se caracteriza como contraproducente, já que o professor orientador é um direcionador do processo de ensino e de aprendizagem do futuro professor do Ensino Superior.

No que tange ao **segundo e último objetivo específico**: Analisar, com base na literatura, a perspectiva dos pós-graduandos, professores e coordenadores dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* consultados relativamente ao Estágio de Docência como proposta e ação formativa para a docência no Ensino Superior, os resultados demonstram que, professores e pós-graduandos concordam que, se as atividades forem planejadas e orientadas, esta disciplina pode ser uma ferramenta importante na Formação Docente. No entanto, como ambos mencionam,

as inúmeras produções e outras atividades do Mestrado com seus prazos limitados, acabam sufocando pós-graduando e professores e, conseqüentemente, a orientação e o planejamento necessários para o bom andamento da disciplina de Estágio de Docência acabam muitas vezes não acontecendo.

Como podemos observar, na análise dos dados, os depoimentos demonstraram a necessidade de um olhar mais atento para a preparação pedagógica e para a interação entre os envolvidos na disciplina, já que pós-graduandos e professores orientadores sinalizaram algumas dificuldades no que se refere às especificidades das metodologias de ensino. Tudo indica que o Estágio de Docência ainda não conseguiu se efetivar como um momento de aproximação da teoria com a prática, auxiliando na construção do conhecimento. Esta disciplina promove aprendizagens relacionadas ao exercício da docência, mas ainda precisa de uma intencionalidade mais definida e comprometida com a Formação Docente dentro dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*.

O Estágio de Docência, segundo os coordenadores, é uma preparação importante no primeiro contato do pós-graduando com a sala de aula, pois ele passa de expectador a professor, um agente de transformação. Muitos dos pós-graduandos só tiveram contato com essa realidade durante a licenciatura. Para aqueles que a fizeram, esse é o momento de se expor ao fenômeno da sala de aula, preparando e ministrando aulas. Concordando com os coordenadores, acreditamos que, se possível, todos os pós-graduandos deveriam cursar a disciplina de Estágio de Docência, já que esta contribui para a sua formação pedagógica.

No caso dos bacharéis, como menciona um dos coordenadores, o Estágio de Docência se torna ainda mais importante no seu programa, pois não existe o contato com as metodologias de ensino durante a graduação e o Estágio de Docência na Pós-Graduação acaba sendo a única chance deste pós-graduando verificar a realidade da sala de aula. Na opinião deste coordenador, a disciplina é insuficiente para dar conta de todas as habilidades necessárias para a docência universitária. Este fato indicado é preocupante já que muitas vezes o bacharel se apoia na própria experiência como aluno para exercer a docência no Ensino Superior. Como não se verifica um esforço intencional por parte de pós-graduandos deste programa, pois as bolsas não são preenchidas e a procura voluntária pelo Estágio de Docência não acontece, podemos afirmar, com base nos dados da nossa pesquisa, a evidência de que, embora tenha havido relatos de que o Estágio de

Docência contribuiu para a Formação Docente, a disciplina não cumpre o seu papel formador por uma série de fatores apontados.

O contexto da produtividade, os prazos a cumprir, a avaliação dos programas, as disciplinas a cursar, o projeto de Dissertação ou Tese, a avaliação desse projeto por uma banca, a coleta de dados, a fase final da redação do trabalho, enfim, as demandas próprias da pesquisa, são fatores que não permitem uma dedicação maior às questões da docência, já que são todos requisitos obrigatórios nos Programas de Pós-Graduação e acabam comprometendo a vida acadêmica do pós-graduando. Se a avaliação dos Programas de Pós-Graduação está associada à produção científica e a publicações, pode ser que, talvez, essa seja uma das explicações para a falta de incentivo da maioria dos programas para a realização do Estágio de Docência.

Os relatos revelam que nem sempre foram realizadas as devidas orientações para a realização do Estágio de Docência na concepção dos professores orientadores, o que nos remete aos diversos fatores citados no parágrafo anterior. Em muitos momentos, essas orientações não ocorreram em decorrência das inúmeras tarefas obrigatórias dos Programas de Pós-Graduação. É claro que, quando possível, foram executados o planejamento das atividades e as reflexões acerca da metodologia e dos conteúdos que seriam trabalhados. O Estágio de Docência é apontado pelos professores como uma disciplina que ainda precisa definir seus reais objetivos, pois os relatos revelam muitas incertezas de como proceder na sua condução junto aos seus orientandos.

O ponto de vista dos pós-graduandos em relação ao Estágio de Docência indica que existe uma contribuição para a experiência profissional, como também na aplicação de metodologias e dos conhecimentos adquiridos. Eles destacam a interação entre professor pós-graduando aluno como um aspecto muito relevante, isto é, a aproximação da realidade docente com todos os bons exemplos do professor orientador.

Esta pesquisa, em suma, nos permitiu revelar que as experiências com o Estágio de Docência se constituem em uma variedade de atividades, sobressaindo, no entanto, o planejamento dos conteúdos, o acompanhamento das aulas do professor orientador e ministrar as aulas. Podemos dizer que todas essas contribuições só serão possíveis se existir uma orientação adequada para tal, como apontam professores e pós-graduandos.

Contudo, os resultados obtidos mostram ser necessário e premente estabelecer discussões a respeito da obrigatoriedade do Estágio de Docência apenas para bolsistas, pois desta forma se restringe excessivamente o número de pós-graduandos matriculados nesta disciplina, se compararmos com o total de alunos nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*. Parece nos urgente definir de forma mais clara e objetiva os princípios metodológicos do Estágio de Docência com cursos de formação continuada para os professores orientadores, principalmente, mas não exclusivamente, para os Programas que são bacharelados em sua formação, em que as experiências pessoais e profissionais de seus professores foram vivenciadas apenas quando os mesmos eram alunos.

A CAPES incentiva a formação docente para a educação básica por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (PIBID) elevando assim a qualidade na formação inicial de professores dos cursos de licenciatura. E a formação do professor do Ensino Superior, que deve obrigatoriamente acontecer nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*? Quais são os mecanismos utilizados para que esta formação aconteça para todos os pós-graduandos matriculados nos Programas?

Bem sabemos que os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* direcionam suas pesquisas para a dimensão científica formando o pesquisador, logo, este estudo coloca em evidência a responsabilidade de formar professores para o Ensino superior para além dos conhecimentos científicos, enfatizando que devemos formar o professor para exercer a docência, para que este professor saiba ensinar com domínio dos conhecimentos pedagógicos.

Assim, com o propósito de analisar a contribuição do Estágio de Docência para a formação do futuro professor universitário, destacamos aspectos que foram relevantes durante todo esse estudo. O Estágio de Docência contribui para a Formação Docente se realizado com planejamento da disciplina e orientação adequada, proporcionando, assim, um momento de aprendizagem, aproximando teoria e prática, aspectos esses destacados pelos participantes da pesquisa.

No entanto, cabe lembrar que, com essas considerações, pretendemos apenas evidenciar a realidade da disciplina de Estágio de Docência para a formação do professor do Ensino Superior nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* investigados. Temos certeza de que ainda é necessário aprofundar estudos sobre as



questões relacionadas ao Estágio de Docência como uma proposta significativa para a construção do conhecimento do futuro professor universitário.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.
- ANPED. **Sobre os GTs**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho-comite-cientifico/grupos-de-trabalho/sobre-os-gts>>. Acesso em: 3 ago. 2014.
- ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2012.
- AZEVEDO, Maria Antonia Ramos; ABIB, Maria Lúcia Vital dos Santos. **As atividades de orientação de estágio e o papel do professor formador**. Disponível em: <<http://www3.fe.usp.br/secoes/semana07/completos/5344312.swf>>. Acesso em: 27 abr. 2015.
- BARBOSA, Eduardo F. **Metodologia de pesquisa: instrumentos de coleta de dados em pesquisas educacionais**. 2008. Disponível em: <[http://www.inf.ufsc.br/~verav/Ensino\\_2013\\_2/Instrumento\\_Coleta\\_Dados\\_Pesquisas\\_Educacionais.pdf](http://www.inf.ufsc.br/~verav/Ensino_2013_2/Instrumento_Coleta_Dados_Pesquisas_Educacionais.pdf)>. Acesso em: 6 jul. 2014.
- BARRETO, Francisco César de Sá; DOMINGUES, Ivan. O PNPG 2011-2020: os desafios do país e o sistema nacional de pós-graduação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 17-53, set. 2012.
- BELEI, Renata Aparecida et al. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 30, p. 187-199, jan./jun. 2008.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**, Porto Alegre, ano 29, v. 3, n. 60, p. 489-501, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/489/358>>. Acesso em: 6 ago. 2015.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr. 2010.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 38, jan./abr. 2013, p. 49-68.
- BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano nacional de pós-graduação PNPG 2011-2020**. Brasília: CAPES, 2010. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano nacional de pós-graduação PNPG 2005-2010**. Brasília: CAPES, 2004. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG\\_2005\\_2010.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior - 2013**. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/apresentacao/2014/coletiva\\_censo\\_superior\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf)>. Acesso em: 2 fev. 2015.

CAPES. **Plataforma Sucupira**. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/propostaPrograma/listaProposta.jsf>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

CAPES. **Avaliação dos programas de pós-graduação: plataforma sucupira**. 2014. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/propostaPrograma/listaProposta.jsf>>. Acesso em: 9 fev. 2015.

CAPES. **Portaria nº 76**, de 14/04/2010. Novo regulamento - demanda social. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_076\\_RegulamentoDS.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_076_RegulamentoDS.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2015.

CARVALHO, Arivan Santos et al. O ato de planejar e a importância do planejamento na organização do profissional de Educação Física. **EFDeportes.com**, Revista Digital, Buenos Aires, ano 16, n. 156, mayo 2011. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd156/o-ato-de-planejar-na-educacao-fisica.htm>>. Acesso em: 1 jul. 2015.

CHARLIER, Évelyne. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PAQUAY, Léopold et al. (Org.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 85-102.

COELHO, Maria de Lourdes. **Processos de constituição da docência universitária: o reuini na UFMG**. 2012. 268 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

CONTE, Karina de Melo. **Espaço formativo da docência: um estudo a partir do programa de aperfeiçoamento de ensino (PAE) da Universidade de São Paulo**. 2013. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CRISTINO, Ana Paula da Rosa; BERNARDI, Ana Paula; KRUG, Hugo Norberto. **Ensinar é o mesmo que ser professor?** Reflexões sobre a formação de professores e as mudanças educativas. 2006. Disponível em: <<http://www.unifra.br/eventos/jornadaeducacao2006/2006/pdf/artigos/pedagogia/ENSINAROMESMOQUESERPROFESSOR.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2014.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Formatos avaliativos e concepção da docência**. Campinas: Autores Associados, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papyrus, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 12, n. 3, p.182-186, set./dez., 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009a.

CUNHA, Maria Isabel da. Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, Cristalina, v. 1, n. 1, p. 110-128, maio 2009b. Disponível em: <<http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/issue/view/4>>. Acesso em: 12 jul. 2015.

CUNHA, Maria Isabel da. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Brasília: Junqueira & Marin, 2010.

D'ÁVILA, Paulo Gilberto Simões. **Impacto do estágio de docência sobre o ensino de graduação em bioquímica**. 2007. 36 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

EDUCERE. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Histórico**. Disponível em: <<http://educere.pucpr.br/sobre-o-educere/>>. Acesso em: 10 set. 2014.

FEITOSA, Judith Pessoa de Andrade. Construindo o estágio de docência da pós-graduação em química. **Química Nova**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 154-158, jan./fev. 2002.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. A formação prática de professores no estágio curricular. **Educar**, Curitiba, n. 32, p. 215-232, 2008. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a15>>. Acesso em: 8 abr. 2015.

FERENC, Alvanize Valente Fernandes; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Formação de professores, docência universitária e o aprender a ensinar. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 8., 2005, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia: UNESP, 2005. p. 3-11.

FERREIRA, Valéria Silva. As especificidades da docência no ensino superior. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 85-99, jan./abr. 2010.

FRANÇA, Dimair de Souza.Os estágios de ensino: novas questões para velhos problemas. **Nuances**: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 20, n. 21, p. 117-130, set./dez. 2011. Disponível em:<<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1100>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete A. et al. A atratividade da carreira docente no Brasil. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 1, p. 139-210, 2010. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/artigo-atratividade-carreira.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2015.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO; Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

GHEDIN, Evandro. Tendências e dimensões da formação do professor na Contemporaneidade. In: CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 4., 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/evandroghedinconferenciaabertura.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

GUEDES, Shirlei Terezinha Roman. A relação teoria e prática no estágio supervisionado. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: EDUCERE, 2009. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3582\\_2162.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3582_2162.pdf)>. Acesso em: 25 jun. 2015.

ISAIA, Silvia Maria Aguiar. Aprendizagem docente: sua compreensão a partir das narrativas de professores. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas. In: ENDIPE, 14., 2006, Recife. **Anais...** Recife, 2006. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/gtforma/estagio1/c5a1bdc612930c8423b3ee671c203e0b.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2014.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Qualidade na formação e no desenvolvimento profissional: do ideal ao real no cenário da educação superior. In: CUNHA, Maria Isabel da; BROILO, Cecília Luiza. (Org.). **Qualidade da educação superior: grupos investigativos internacionais em diálogo**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012. p. 167-187.

JOAQUIM, Nathália de Fátima. **Desafios da formação docente: estágio docência e a prática de ensino em administração**. 2011. 198 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2011.

JOAQUIM, Nathália de Fátima; VILAS BOAS, Ana Alice; CARRIERI, Alexandre de Pádua. Entre o discurso praticado e a realidade percebida no processo de formação docente. **Avaliação**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 503-528, jul. 2012.

JOAQUIM, Nathália de Fátima; VILAS BOAS, Ana Alice; CARRIERI, Alexandre de Pádua. Estágio docente: formação profissional preparação para o ensino ou docência em caráter precário? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 351-365, abr./jun. 2013.

LABTED. Laboratório de Tecnologias Educacionais. **Cursos**. Disponível em: <<http://www.labted.net/#!/cursos/c1iwz>>. Acesso em: 27 abr. 2015.

LEAL, Francisca de Lourdes dos Santos; FONTINELES, Isabel Cristina da Silva. **Formação de professores: discutindo alguns paradigmas, prática pedagógica e saberes necessários à docência**. 2006. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/>>

subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1\_12\_2006.PDF>. Acesso em: 27 jan. 2015.

LEAL, Regina Barros. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 37, n. 3, p. 1-6, dez. 2005. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/1106.htm>>. Acesso em: 12 maio 2015.

LENGERT, Rainer. Profissionalização docente: entre vocação e formação. **La Salle: Revista de Educação**, Ciência e Cultura, Canoas, v. 16, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. Teoria histórico-cultural e metodologia de ensino: para aprender a pensar geograficamente. In: ENCUESTRO DE GEÓGRAFOS DE AMÉRICA LATINA, 12., 2009, Montevideo. **Anais...** Montevideo: Universidad de La República, 2009. Disponível em: <[https://scholar.google.com.br/scholar?start=30&q=libaneo+planejamento+escolar&hl=pt-BR&as\\_sdt=0,5&as\\_vis=1](https://scholar.google.com.br/scholar?start=30&q=libaneo+planejamento+escolar&hl=pt-BR&as_sdt=0,5&as_vis=1)>. Acesso em: 17 abr. 2015.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica. **Série Ideias**, São Paulo, n. 15, p. 115-125, 1992. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_15\\_p115-125\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_15_p115-125_c.pdf)>. Acesso em: 28 abr. 2015.

MANGINI, Fernanda Nunes da Rosa; SARMENTO, Helder Boska de Moraes; BIANCHETTI, Lucídio. A política de educação superior e a construção do estágio de docência: a formação dos estagiários docentes do programa de pós-graduação em serviço social da Universidade Federal de Santa Catarina. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 9., 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2009.

MARTINS, Maria Márcia Melo de Castro. **Estágio de docência na pós-graduação *stricto sensu***: uma perspectiva de formação pedagógica. 2013. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer homologado**. Despacho publicado no Diário Oficial da União de 16/07/1999. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pces499\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pces499_99.pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década conhecendo as 20 metas do plano nacional de educação**. 2014. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acesso em: 9 mar. 2015.

MELLO, Simone Portella Teixeira de; LINDNER, Luciana Martins Teixeira. A contribuição dos estágios na formação docente: observações de alunos e professores. In: ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/>>

9anpedsul/paper/viewFile/362/978>. Acesso em: 8 abr. 2015. não citou

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves; SOUZA, Edinilsa Ramos de (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagens de programas sociais**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004.

MOREIRA, Antônio Flávio. Cultura da performatividade e a avaliação da pós-graduação em educação no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 23-42, dez. 2009.

MOTA, Allan Kardec Alves da et al. O professor pesquisador e a sua prática docente. Um estudo de revisão bibliográfica. **EFDeportes.com: Revista Digital**, Buenos Aires, ano 17, n. 168, may 2012. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd168/o-professor-pesquisador-e-a-sua-pratica-docente.htm>>. Acesso em: 24 abr. 2015.

NASCIMENTO, Ana Maria do; ANSELMO, Katyanna de Brito. O estágio curricular obrigatório e o trabalho do professor orientador: limites e tensões. In: ANPAE, 13., 2012, Recife. **Anais... Recife**, 2012. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/1comunicacao/Eixo04\\_37/Ana%20Maria%20do%20Nascimento\\_res\\_GT4.pdf](http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/1comunicacao/Eixo04_37/Ana%20Maria%20do%20Nascimento_res_GT4.pdf)>. Acesso em: 27 abr. 2015.

NASCIMENTO, Ruben de Oliveira. Reflexões fenomenológicas sobre a dimensão pessoal na experiência docente e sua importância na formação continuada de professores. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, n. 1, p. 153-170, 2005.

NEUENFELDT, Manuelli Cerolini. **A docência orientada como caminho possível no processo formativo de professores universitários**: em busca de indicadores de qualidade. 2008. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

NICOLAU, Maria Célia Correia. O estágio no processo da formação profissional de assistentes sociais e sua dimensão educativa. In: SILVA, Maria Lúcia F. (Org.). **Estágio curricular: contribuições para o redimensionamento de sua prática**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2005. (Coleção Pedagógica, n. 7).

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. 1992. Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf)>. Acesso em: 13 abr. 2015.

OLIVEIRA, Márcia Mineiro de Oliveira. Metodologia do ensino superior: subsídios para o ensino de Ciências Contábeis. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, Vitória da Conquista, n. 5/6, p. 131-149, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/cadernosdeciencias/article/viewFile/853/860>>. Acesso em: 27 abr. 2015.

PACHANE, Graziela Giusti. Teoria e prática na formação pedagógica do professor universitário: elementos para discussão. **Publicatio UEPG: Ciências Humanas**,

Linguística, Letras e Artes, Ponta Grossa, v. 3, n. 1, p. 14-24, 2005. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/531/533>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

PATRUS, Roberto; LIMA, Manolita Correia. Entre a formação de professores e de pesquisadores nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em administração: contradições e alternativas. In: ENCONTRO DA ANPAD, 36., 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <[http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2012\\_EPQ1697.pdf](http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2012_EPQ1697.pdf)>. Acesso em: 30 jun. 2015.

PAULO, Thais Sarmanho; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. Formação de professores: subjetividade e práticas docentes. In: COLÓQUIO-COMUNICAÇÕES LIVRES, 7., 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2009. Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032008000100084&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032008000100084&script=sci_arttext)>. Acesso em: 22 abr. 2015.

PEREIRA, Waldiléia do Socorro Cardoso. **Estágio docência na formação de professores para o ensino de Ciências na Amazônia**. 2009. 194 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências na Amazônia) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 3, p. 5-14, set. 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; CAVALLET, Valdo José. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003. p. 267-278.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções **Revista Poiesis**, Tubarão, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2006.

PIMENTEL, Vera; MOTA, Dálete Delalibera Corrêa de Faria; KIMURA, Miako. Reflexões sobre o preparo para a docência na pós-graduação em enfermagem. **Revista Escola de Enfermagem USP**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 161-4, 2007.

PINTO, Ayllana Araújo; FERREIRA, Helena Perpetua de Aguiar; LOPES, Nalgia Maria Bezerra. O estágio como primeiro contato para a prática pedagógica: relato de experiência. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 4., 2012, Parnaíba. **Anais...** Parnaíba: Realize Editora, 2012.

PIVETTA, Hedioneia Maria Foletto; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Aprendizagem docente de professores de ensino superior. In: EDUCERE, 8., 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2008. p. 1640-1651. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/574\\_312.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/574_312.pdf)>. Acesso em: 2 ago. 2015.



RIBEIRO, Flávia Dias. **A aprendizagem da docência na prática de ensino e no estágio**: contribuições da teoria da atividade. 2011. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

RIBEIRO, Gabriela Machado. **Estágio de docência na graduação**: possibilidades e limites na formação de professores universitários. 2012. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

RIBEIRO, Verônica Nunes de Carvalho. **Planejamento educacional**: organização de estratégias e superação de rotinas ou protocolo institucional? 2010. Disponível em: <<http://www.faculdadeatenas.edu.br/arquivos/NucleoIniciacaoCiencia/REVISTAS/REVIST2010/10.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2015.

RIBEIRO, Verônica Nunes de Carvalho. **Planejamento educacional**: organização de estratégias e superação de rotinas ou protocolo institucional? Disponível em: <<http://www.difdo.diren.prograd.ufu.br/Documentos/Texto2-Planejamento-Educacional.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

RIVAS, Noeli Prestes Padilha. A formação pedagógica de professores universitários: tessituras e significados a partir do programa de aperfeiçoamento do ensino. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC, 2013. p. 12572-12585.

SANTIAGO, Ana Maria de A. Saberes necessários à formação docente: uma reflexão sobre a história-disciplina e seu ensino na educação básica. **Caderno de Graduação Ensino e Formação de Professores na Perspectiva das Licenciaturas em Ciências Humanas**, Rio de Janeiro, v. 4, p. 23-27, 2002. Disponível em: <[http://www.lppe.uerj.br/artigos/saberes\\_necessarios.pdf](http://www.lppe.uerj.br/artigos/saberes_necessarios.pdf)>. Acesso em: 30 jun. 2015.

SANTOS, Cibele Galvão. **Estágio supervisionado e complexidade**: uma pesquisa em nível de pós-graduação. 2011. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2011.

SANTOS, Mariangela Santana Guimarães. **Saberes da prática na docência do ensino superior**: análise de sua produção nos cursos de licenciatura da UEMA. 2010. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica**, Goiania, v. 8, n. 2, p. 4-17, ago./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/14035>>. Acesso em: 6 fev. 2015.

SILVA, Érica Ramos da; SALES, Antonio. **A contribuição do estágio supervisionado para formação do professor de matemática**. 2012. Disponível em: <[http://www.uems.br/eventos/semana2012/arquivos/49\\_2012-09-28\\_15-41-23.pdf](http://www.uems.br/eventos/semana2012/arquivos/49_2012-09-28_15-41-23.pdf)>. Acesso em: 28 abr. 2015.

SILVA, Maria Heloisa Aguiar; PEREZ, Isilda Louzano. **Docência no ensino superior**. Curitiba: IESDE Brasil, 2012.

SILVA, Núbia Thais de Oliveira; RODRIGUES, Jorge Luiz Knupp. Saberes, competências, formação e atuação do professor no ensino superior. In: ENCONTRO LATINO AMERICANO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 17., ENCONTRO LATINO AMERICANO DE PÓS-GRADUAÇÃO, 13., ENCONTRO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA, 3., 2013, Vale do Paraíba. **Anais...** Vale do Paraíba, 2013. Disponível em: <[http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC\\_2013/anais/arquivos/RE\\_0554\\_0226\\_01.pdf](http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2013/anais/arquivos/RE_0554_0226_01.pdf)>. Acesso em: 2 fev. 2015.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. Programas de pós-graduação em educação: lugar de formação da docência universitária? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 7, n. 14, p. 577 - 604, dez. 2010. Disponível em: <<http://ojs.rbpq.capes.gov.br/index.php/rbpq/article/viewFile/18/14>>. Acesso em: 14 abr. 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Deliberação Câmara de Pós-Graduação nº 004/2014a**. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/ppgef/documentos/deliberacao.pdf>>. Acesso em: 7 fev. 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Objetivos do programa de pós-graduação em serviço social e política social**. 2014b. Disponível em: <[http://www.uel.br/pos/mestradoservicosocial/site/?page\\_id=9](http://www.uel.br/pos/mestradoservicosocial/site/?page_id=9)>. Acesso em: 22 dez. 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Anexo da Deliberação Câmara de Pós-Graduação nº 002/2011**. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/mestradoservicosocial/site/curriculo/>>. Acesso em: 30 jan. 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Deliberação Câmara de Pós-Graduação nº 14/2014b**. Disponível em: <[http://www.uel.br/grupopesquisa/felip/pages/arquivos/Deliberacao%2014\\_2014-Reesturacao%20da%20organizacao%20curricular%20do%20PPGEL.pdf](http://www.uel.br/grupopesquisa/felip/pages/arquivos/Deliberacao%2014_2014-Reesturacao%20da%20organizacao%20curricular%20do%20PPGEL.pdf)>. Acesso em: 2 fev. 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Resolução CEPE nº 174/2007**. Disponível em: <<http://www.uel.br/proppg/portal/pages/arquivos/posgraduacao/regulamentos/regstric.html>>. Acesso em: 2 fev. 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Docência universitária na educação superior**. 2005. Disponível em: <[http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/23711/mod\\_resource/content/1/Docencia\\_Universitaria\\_na\\_Educacao\\_Superior.pdf](http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/23711/mod_resource/content/1/Docencia_Universitaria_na_Educacao_Superior.pdf)>. Acesso em: 30 jun. 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro et al. Pós-graduação: espaço de formação pedagógica de docentes para a educação superior. In: D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2012. p. 85-108.

VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. A relação orientador-orientando na pós-graduação stricto sensu. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 93-109, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/1550/1180>>. Acesso em: 2 out. 2015.

VILLANI, Alberto. Planejamento escolar: um instrumento de atualização dos professores de ciências. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, Belo Horizonte, v. 13, p. 162-177, dez. 1991. Disponível em: <<http://www.sbfisica.org.br/rbef/pdf/vol13a11.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2015.

WIEZZEL, Andréia Cristiane Silva. **A formação de professores universitários nos cursos de pós-graduação em educação das universidades estaduais paulistas: políticas e práticas**. 2005. 329 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Marília, 2005.

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

ZANCHET, Beatriz Maria B. Atrib et al. A pós-graduação como lugar de formação e de desenvolvimento profissional de professores universitários. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 1-19, jun. 2008.

## APÊNDICES

APÊNDICE A Questionário aplicado aos discentes dos Programas de Pós-Graduação pesquisados

Prezado (a) aluno (a)

Este instrumento faz parte da coleta de dados da minha pesquisa de dissertação de mestrado desenvolvida junto ao Mestrado em Educação da UEL, intitulada Docência universitária e formação pedagógica: o Estágio de Docência na Pós-Graduação *stricto sensu*

O objetivo é analisar a contribuição do Estágio de Docência para a formação dos alunos da Pós-Graduação *stricto sensu*, destacando ações, que coloquem em evidência a valorização da docência neste processo. Sendo assim, é importante conhecer percepções dos estudantes de Pós-Graduação a respeito do processo de formação para a docência universitária pelo qual estão passando.

É relevante a sua participação, respondendo as questões abaixo. Sua colaboração é indispensável e valiosa para que o meu trabalho possa realmente representar nossa parcela de realidade aqui na UEL. Não é necessária a sua identificação.

Agradeço muito sua colaboração,

Daiene de Cássia Souza da Costa

PERFIL

1. Profissão \_\_\_\_\_

2. Sexo \_\_\_\_\_ 3. idade \_\_\_\_\_

FORMAÇÃO

1. Qual sua formação inicial de nível superior?

a) ( ) bacharel ( ) licenciado.

2. Especifique o curso: \_\_\_\_\_

3. Ano de conclusão: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

4. Você fez Estágio de Docência na Pós-Graduação *stricto sensu*?

( ) sim ( ) não

5. Se não fez, qual a razão?

---



---



---

6. Mesmo não fazendo, considera que o Estágio de Docência pode trazer contribuições para o aperfeiçoamento da docência?

( ) sim ( ) não

Justifique sua resposta:

---

---

---

---

Fale um pouco sobre seu estágio

1) Quais eram as propostas de atividade dentro da disciplina?

---

---

---

---

2) Qual a sua avaliação do Estágio de Docência na sua formação como professor?

---

---

---

---

3) Descreva de forma mais detalhada sua experiência no Estágio de Docência:

a) Momento inicial:

---

---

---

---

b) Aspectos que durante o Estágio de Docência tenham lhe marcado positivamente:

---

---

---

---

c) Aspectos que durante o Estágio de Docência tenham lhe marcado negativamente:

---

---

---

---

d) Como foi o seu “olhar” sobre a prática e a teoria durante o Estágio de Docência:

---

---

---

---

APÊNDICE B Roteiro de entrevista realizada com os docentes dos Programas de Pós-Graduação pesquisados Coordenadores

Questão 1 – Como coordenador deste curso, qual a sua visão sobre o papel do Estágio de Docência neste programa?

Questão 2 – O Estágio de Docência é obrigatório? Para quais alunos? Há incentivo para a realização deste Estágio?

Questão 3 – Ponderando que a formação do professor do Ensino Superior é uma das atribuições da Pós-Graduação *stricto sensu*, considera que o Estágio de Docência, neste curso, contribui para isto? Por quê?

**Professores Orientadores do Estágio de Docência**

Questão 1 – Como acontece o Estágio de Docência na sua orientação? Pode descrever o processo? Há um planejamento conjunto das atividades a serem desenvolvidas? Existe tempo para troca de ideias com os alunos?

Questão 2 – Considerando que a Formação Docente do Ensino Superior é uma das atribuições da Pós-Graduação, na sua avaliação, o Estágio de Docência contribui para esta formação? Por quê?



## APÊNDICE C Termo de autorização da PROPPG

Londrina, 08 de Setembro de 2014.

Ilustríssimo (a) Senhor (a)

Eu, Daiene de Cássia Souza da Costa, brasileira, casada, professora, inscrita no CPF sob nº 774.610.459 20, abaixo firmada, venho solicitar a gentileza da sua autorização para a realização da minha pesquisa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, com o título provisório de: Docência universitária e formação pedagógica: o estágio de docência na Pós-Graduação *stricto sensu*, orientada pela professora Maura Maria Morita Vasconcellos.

Assumo o compromisso de manter confidencialidade e sigilo sobre todas as informações técnicas e outras relacionadas ao projeto de pesquisa mencionado acima, a que tiver acesso nas dependências dos departamentos da Universidade envolvidos na pesquisa.

Este projeto de pesquisa tem como objetivo principal analisar a contribuição do Estágio de Docência no *stricto sensu* para a formação do professor do Ensino Superior nos Programas de Mestrado e Doutorado em: Estudos da Linguagem, Educação Física, Ciências da Saúde, Serviço Social e Agronomia. Para tanto, de primordial importância consultar os coordenadores, professores orientadores e os alunos regulares dos programas de Mestrado e Doutorado.

Espera se com esta pesquisa, identificar os desafios, dificuldades e possibilidades do Estágio de Docência, assim como compreender o papel de coordenadores, professores e alunos, no conjunto das ações formativas voltadas para a docência no Ensino Superior. Qualquer informação adicional poderá ser obtida através do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina (CEP UEL) e pelos pesquisadores;

[daienecassia@hotmail.com](mailto:daienecassia@hotmail.com) (043) 3326 6185 9993 9444

[mmorita@sercomtel.com.br](mailto:mmorita@sercomtel.com.br) (043) 3371 4071 9943 7001

A qualquer momento vossa senhoria poderá solicitar esclarecimentos sobre o desenvolvimento do projeto de pesquisa, e sem qualquer tipo de cobrança, retirar sua autorização. Os pesquisadores estão aptos a esclarecer estes pontos e, em caso de necessidade, dar indicações para solucionar ou contornar qualquer mal estar que possa surgir em decorrência da pesquisa.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na publicação de artigos científicos e que, assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes dessa instituição. O nome, endereço e outras informações pessoais, não serão em hipótese alguma publicados. Na eventualidade da participação nesta pesquisa, causar qualquer tipo de dano, nós pesquisadores nos comprometemos em repará-lo, e ou ainda prover meios para a reparação do mesmo. A participação será voluntária e não forneceremos por ela qualquer tipo de pagamento.

### **Autorização Institucional**

Eu, Amauri Alcindo Alfieri diretor Pró Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Estadual de Londrina, declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa acima, e concordo em autorizar a execução da mesma nesta Universidade. Caso necessário, a qualquer momento poderemos revogar esta autorização, se comprovada atividades que causem algum prejuízo à esta instituição ou ainda, a qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes desta Universidade. Declaro também, que não recebemos qualquer pagamento por esta autorização bem como os participantes também não receberão qualquer tipo de pagamento.

Pesquisadora Daiene de Cássia Souza da Costa	Responsável pela PROPPG Amauri Alcindo Alfieri
---	---

Orientadora Maura Maria Morita Vasconcellos
--

## APÊNDICE D Termo de confidencialidade e sigilo

Eu **Daiene de Cássia Souza da Costa, brasileira, casada, professora, inscrito(a) no CPF sob o nº 774.610.459 20**, abaixo firmado, assumo o compromisso de manter confidencialidade e sigilo sobre todas as informações técnicas e outras relacionadas ao projeto de pesquisa intitulado “Docência universitária e formação pedagógica: o Estágio de Docência na Pós-Graduação *stricto sensu*”, a que tiver acesso nas dependências da Universidade Estadual de Londrina.

Por este termo de confidencialidade e sigilo comprometo me:

1. A não utilizar as informações confidenciais a que tiver acesso, para gerar benefício próprio exclusivo e/ou unilateral, presente ou futuro, ou para o uso de terceiros;
2. A não efetuar nenhuma gravação ou cópia da documentação confidencial a que tiver acesso;
3. A não apropriar me de material confidencial e/ou sigiloso da tecnologia que venha a ser disponível;
4. A não repassar o conhecimento das informações confidenciais, responsabilizando me por todas as pessoas que vierem a ter acesso às informações, por meu intermédio, e obrigando me, assim, a ressarcir a ocorrência de qualquer dano e / ou prejuízo oriundo de uma eventual quebra de sigilo das informações fornecidas.

Neste Termo, as seguintes expressões serão assim definidas:

Informação Confidencial significará toda informação revelada através da apresentação da tecnologia, a respeito de, ou, associada com a Avaliação, sob a forma escrita, verbal ou por quaisquer outros meios.

Informação Confidencial inclui, mas não se limita, à informação relativa às operações, processos, planos ou intenções, informações sobre produção, instalações, equipamentos, segredos de negócio, segredo de fábrica, dados, habilidades especializadas, projetos, métodos e metodologia, fluxogramas, especializações, componentes, fórmulas, produtos, amostras, diagramas, desenhos de esquema industrial, patentes, oportunidades de mercado e questões relativas a negócios revelados da tecnologia supra mencionada.

Avaliação significará todas e quaisquer discussões, conversações ou negociações entre, ou com as partes, de alguma forma relacionada ou associada com a apresentação da dos itens acima mencionados.

Pelo não cumprimento do presente Termo de Confidencialidade e Sigilo, fica o abaixo assinado ciente de todas as sanções judiciais que poderão advir.

Londrina, 20/10/2014.

Ass. \_\_\_\_\_

**Daiene de Cássia Souza da Costa**

## APÊNDICE E Termo de consentimento livre e esclarecido

“Docência universitária e formação pedagógica: o estágio de docência na Pós-Graduação *stricto sensu*”

Prezado(a) Senhor(a) Professor do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em \_\_\_\_\_

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa “Docência universitária e formação pedagógica: o Estágio de Docência na Pós-Graduação *stricto sensu*”, a ser realizada na “Universidade Estadual de Londrina”. O objetivo da pesquisa é “analisar a contribuição do Estágio de Docência para a formação dos alunos da Pós-Graduação *stricto sensu*, destacando ações, que coloquem em evidência a valorização da docência neste processo”. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: será aplicada uma entrevista, com o objetivo de colher subsídios a respeito do desenvolvimento da formação pedagógica dos futuros docentes universitários.

Sua participação é totalmente voluntária, podendo o (a) senhor (a): recusar se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. A entrevista será gravada e armazenada até a transcrição da mesma, e posteriormente esta gravação será destruída e inutilizada.

Comunicamos ainda, que o(a) senhor(a) não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na pesquisa.

Espera se identificar os desafios, dificuldades e possibilidades do Estágio de Docência, assim como compreender o papel deste no conjunto das ações formativas voltadas para a docência no Ensino Superior.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contatar:

Daiene de Cássia Souza da Costa

Rua: Eurico Hummig, 577 Apto: 2102

Tel. (43) 3326 6185 (43) 9993 9444

Email: [daienesouzacosta@gmail.com](mailto:daienesouzacosta@gmail.com), ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371 5455 ou por e-mail: [cep268@uel.br](mailto:cep268@uel.br).

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor(a).

Londrina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_.

**Pesquisador Responsável**

RG: 4.481.547 8

Eu, \_\_\_\_\_, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Obs.: Caso o participante da pesquisa seja menor de idade, o texto deve estar voltado para os pais e deve ser incluído ainda, campo para assinatura do menor e do responsável.

## APÊNDICE F Termo de consentimento livre e esclarecido

“Docência universitária e formação pedagógica: o estágio de docência na  
Pós-Graduação *stricto sensu*”

Prezado(a) Senhor(a) Coordenador do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*  
em \_\_\_\_\_

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa “Docência universitária e formação pedagógica: o Estágio de Docência na Pós-Graduação *stricto sensu*”, a ser realizada na “Universidade Estadual de Londrina”. O objetivo da pesquisa é “analisar a contribuição do Estágio de Docência para a formação dos alunos da Pós-Graduação *stricto sensu*, destacando ações, que coloquem em evidência a valorização da docência neste processo”. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: será aplicada uma entrevista que, será gravada e armazenada até a transcrição da mesma, sendo destruída em seguida, com o objetivo de colher subsídios a respeito do desenvolvimento da formação pedagógica dos futuros docentes universitários.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo o (a) senhor (a): recusar se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos ainda, que o(a) senhor(a) não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na pesquisa.

Espera se identificar os desafios, dificuldades e possibilidades do Estágio de Docência, assim como compreender o papel deste no conjunto das ações formativas voltadas para a docência no Ensino Superior.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contatar:

Daiene de Cássia Souza da Costa

Rua: Eurico Hummig, 577 Apto: 2102

Tel. (43) 3326 6185/ (43) 9993 9444

Email: [daienesouzacosta@gmail.com](mailto:daienesouzacosta@gmail.com), ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371 5455 ou por e-mail: [cep268@uel.br](mailto:cep268@uel.br).

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor(a).

Londrina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_.

**Pesquisador Responsável**

RG:4.481.547 8

Eu, \_\_\_\_\_, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Obs.: Caso o participante da pesquisa seja menor de idade, o texto deve estar voltado para os pais e deve ser incluído ainda, campo para assinatura do menor e do responsável.



## APÊNDICE G Termo de consentimento livre e esclarecido

“Docência Universitária e Formação Pedagógica: O Estágio de Docência na Pós-Graduação *Stricto Sensu*”

Prezado(a) Senhor(a) Aluno do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em

---

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa “Docência universitária e formação pedagógica: o Estágio de Docência na Pós-Graduação *stricto sensu*”, a ser realizada na “Universidade Estadual de Londrina”. O objetivo da pesquisa é “analisar a contribuição do Estágio de Docência para a formação dos alunos da Pós-Graduação *stricto sensu*, destacando ações, que coloquem em evidência a valorização da docência neste processo”. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: será aplicado um questionário, com o objetivo de colher subsídios a respeito do desenvolvimento da formação pedagógica dos futuros docentes universitários.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo o (a) senhor (a): recusar se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade

Esclarecemos ainda, que o(a) senhor(a) não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na pesquisa.

Espera se identificar os desafios, dificuldades e possibilidades do Estágio de Docência, assim como compreender o papel deste no conjunto das ações formativas voltadas para a docência no Ensino Superior.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contatar:

Daiene de Cássia Souza da Costa

Rua: Eurico Hummig, 577 Apto: 2102

Tel. (43) 3326 6185 (43) 9993 9444

Email: [daienesouzacosta@gmail.com](mailto:daienesouzacosta@gmail.com), ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371 5455 ou por e-mail: [cep268@uel.br](mailto:cep268@uel.br).

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor(a).

Londrina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_.

**Pesquisador Responsável**

RG:4.481.547 8

Eu, \_\_\_\_\_, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Obs.: Caso o participante da pesquisa seja menor de idade, o texto deve estar voltado para os pais e deve ser incluído ainda, campo para assinatura do menor e do responsável.