



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO
STRICTO SENSU DA UNIOESTE/ *CAMPUS* CASCAVEL-PR: UM ESTUDO
SOBRE O ESTÁGIO DE DOCÊNCIA.**

MAYARA FABRINY DE BARROS SILVA RIBEIRO

**CASCAVEL, PR
2019**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO
STRICTO SENSU DA UNIOESTE/ *CAMPUS* CASCAVEL-PR: UM ESTUDO
SOBRE O ESTÁGIO DE DOCÊNCIA.**

MAYARA FABRINY DE BARROS SILVA RIBEIRO

**CASCAVEL, PR
2019**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO
STRICTO SENSU DA UNIOESTE/ *CAMPUS CASCAVEL-PR*: UM ESTUDO
SOBRE O ESTÁGIO DE DOCÊNCIA.**

MAYARA FABRINY DE BARROS SILVA RIBEIRO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Carmen Célia Barradas Correia Bastos

**CASCAVEL, PR
2019**

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Ribeiro, Mayara Fabriny de Barros

Formação pedagógica nos programas de pós graduação stricto sensu da Unioeste / campus Cascavel - PR : um estudo sobre o estágio de docência / Mayara Fabriny de Barros Ribeiro; orientador(a), Carmen Célia Barradas Correia Bastos . 2019.

109 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Formação de Professoras. 2. Estágio de Docência. 3. Programas de Pós Graduação - Stricto Sensu. 4. Formação Pedagógica. I. Bastos, Carmen Célia Barradas Correia. II. Título.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Cascavel CNPJ 76680337/0002-66
Rua Universitária, 2069 - Jardim Universitário - Cx. P. 000711 - CEP 85819-110
Fone:(45) 3220-3000 - Fax:(45) 3324-4566 - Cascavel - Paraná



PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO

MAYARA FABRINY DE BARROS SILVA RIBEIRO

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU DA UNIOESTE/CAMPUS CASCAVEL PR: um estudo sobre o estágio de docência

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) - Carmen Celia Barradas Correia Bastos

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Tania Maria Rechia Schroeder

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Adrian Alvarez Estrada

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Wanda Terezinha Pacheco dos Santos

Universidade Estadual do Centro-Oeste - Campus de Irati (UNICENTRO)

Cascavel, 6 de setembro de 2019

*Dedico esta pesquisa ao meu marido, **Agnaldo Luiz Catalo Ribeiro**, meu verdadeiro amor, companheiro de vida, de sonhos, de conquistas e também das dificuldades da vida. E que por inúmeras vezes foi meu acalento, meu refúgio, dando-me forças e incentivo para concluir esta etapa.*

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, nosso criador, pelo dom da vida e pelas bênçãos a mim concedidas neste percurso da pesquisa.

À minha orientadora, Professora Dra. **Carmem Célia Barradas Correia Bastos**, pessoa de um coração imenso, sensível e humana, que por diversas vezes me incentivou e, sobretudo, acreditou na relevância desta pesquisa, tornando o meu sonho de concluir o mestrado em realidade. Pelos exemplos de dedicação, esforço, carinho e amorosidade que foram essenciais neste processo de pesquisa, tornando o caminho que por vezes era obscuro, dificultoso e sem luz em uma construção prazerosa de aprendizagem e formação.

Às professoras Dra. **Wanda Terezinha Pacheco dos Santos**, Dra. **Tânia Rechia Schroeder** e ao professor Dr. **Adrian Alvarez Estrada**, que cordialmente aceitaram participar das bancas de qualificação e defesa, contribuindo, a partir da leitura do texto, com valiosos ensinamentos e direcionamentos teóricos e metodológicos que possibilitaram o aperfeiçoamento da pesquisa.

A **Unioeste – Campus de Cascavel**, que, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem, possibilitou-me realizar o mestrado, contribuindo de maneira significativa a minha formação.

A **Unimeo – Ctesop de Assis Chateaubriand - PR**, meu espaço de atuação, pela oportunidade de vivenciar a docência na Educação Superior.

Aos **docentes do colegiado de Pedagogia da Unimeo Ctesop**, pelos momentos de trocas de experiências que foram essenciais neste processo de construção.

À **Maria Consoladora Parisotto Oro**, minha colega de trabalho, incentivadora neste processo de pesquisa, pessoa que admiro muito e tenho um carinho especial e, sobretudo, minha amiga - mãe, pelos inúmeros momentos que soube ouvir minhas lamentações e, com palavras de carinho e um abraço fraterno, soube acalmar meu coração.

À **Roseli Correia de Barros Casagrande**, minha tia e colega de trabalho, pelos momentos importantes que gentilmente se dedicou a ler os meus escritos com o intuito de contribuir a partir das experiências como pesquisadora.

Aos **meus alunos do curso de Pedagogia da Unimeo Ctesop**, pelas incansáveis vezes que estiveram dispostos a ouvir sobre este processo de pesquisa e pelas palavras de apoio e incentivo que sempre direcionaram a mim.

À **Solange Rodrigues Tomim**, minha professora no curso de formação de docentes e amiga de estrada, pelas idas e voltas, pelos caminhos que juntas trilhamos em busca de formação. Pela companhia agradável, pelas palavras de apoio e pelas trocas de experiências que muito significaram em minha vida.

Aos **colegas mestrandos da linha Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem**, por fazerem parte, direta ou indiretamente, da minha constituição como pesquisadora.

Aos **pós-graduandos dos Programas de Pós Graduação da Unioeste**, sujeitos fundamentais deste estudo, pela gentileza em responder os questionários, fornecendo dados importantíssimos para a concretização desta pesquisa.

Às **amigas Priscila Akemi Chaba, Sandra Jouris Dias e Lorraine Mori**, presentes que o mestrado me deu, pela presença amiga, pelo incentivo e pelas contribuições valiosas em compreender o processo de pesquisa.

Aos **meus pais, Joari Vieira da Silva e Soeli Correia de Barros Silva**, pela minha vida. Pelas orações e apoio que sempre me deram para que alcançasse os meus objetivos pessoais e profissionais.

À **minha família** (irmãos, sogros, cunhados, primos, tios) pela compreensão de minha ausência, por serem suporte em diferentes momentos e pela torcida para que eu concluísse mais esta etapa da minha vida.

Ao **meu esposo Agnaldo Luiz Catalo Ribeiro**, meu grande amor, pelo carinho, paciência, compreensão das escolhas que precisei fazer para que esta jornada acadêmica pudesse ser concluída. Meu maior incentivador e apoiador nos momentos difíceis que com palavras, amor, carinho e afeto soube por incessantes vezes acalmar meu coração. *Te amo!*

“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo, nem ensino. A educação necessita tanto de formação técnica e científica como de sonhos e utopias”.
Paulo Freire

RIBEIRO, Mayara Fabriny de Barros Silva. **Formação pedagógica nos programas de pós-graduação *stricto sensu* da Unioeste/campus Cascavel-PR: um estudo sobre o estágio de docência.** 2019. 109 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação. Linha de Pesquisa: Formação de professores e processos de ensino e de aprendizagem - Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Cascavel, 2019.

RESUMO

O Estágio de Docência pode ser parte integrante da formação do pós-graduando e tem por objetivo preparar o discente para a docência universitária, ao tempo que também contribui para a qualificação do ensino de graduação. É obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social, assim regulamenta a CAPES. Diante desse contexto, alguns questionamentos nos impulsionaram para realização do estudo sobre essa temática. A pesquisa buscou compreender como tem sido a operacionalização do Estágio de Docência nos programas *stricto sensu* da Unioeste e desvelar qual a concepção de docência que adotam. Nessa perspectiva, buscamos conhecer qualitativamente a organização institucional do estágio de docência nos programas *stricto sensu* da Unioeste; compreender o impacto formativo do estágio de docência a partir da percepção dos pós-graduandos da Instituição; conhecer as dificuldades dos alunos para cumprirem o estágio e promover discussões que possam incrementar as ações realizadas no estágio e dar suporte pedagógico às práticas a partir das compreensões estabelecidas pela pesquisa. O estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica e de campo. Os sujeitos pesquisados foram os pós-graduandos dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da Unioeste/ campus de Cascavel – PR, que realizaram o estágio de docência nos anos 2015, 2016 e 2017 e foram consultados por meio de questionários. Os dados produzidos a partir dos sessenta questionários foram sistematizados e analisados por meio da análise de conteúdo de Bardin (2011). Ainda, os dados foram analisados à luz das concepções de docência universitária e a formação do professor da Educação Superior; os saberes docentes necessários a prática educativa; a Pós-Graduação *stricto sensu* e a formação pedagógica dos professores universitários e, por conseguinte, o estágio de docência como tempo e espaço de formação na pós-graduação, diante do que vem sendo discutido por Masetto (2003), Nóvoa (2010), Zabalza (2014), Tardif (2012), Cunha (2010), Pimenta e Almeida (2014) entre outros. Os resultados nos permitem considerar que o Estágio de Docência nos Programas de pós-graduação na Unioeste mostrou-se uma experiência significativa e formativa, entretanto, apresentam fragilidades quanto à estruturação, organização e consolidação que o evidencie como um espaço de aprendizagem significativa para a docência universitária, ou seja, não é possível conceber este momento de estágio como uma formação pedagógica efetiva.

Palavras-chave: Docência Universitária. Educação Superior. Pós-Graduação.

RIBEIRO, Mayara Fabriny from Barros Silva. **Pedagogical training in the stricto sensu graduate programs of Unioeste / campus Cascavel-PR: a study about the teaching internship.** 2019. 109 heets. Dissertation (Master in Education). Graduate Program in Education. Concentration Area: Society, State and Education. Research Line: Teacher training and teaching and learning processes - Western Paraná State University - UNIOESTE. Cascavel, 2019.

ABSTRACT

The Teaching Internship can be an integral part of graduate education and aims to prepare students for university teaching, while also contributing to the qualification of undergraduate education. It is mandatory for all fellows of the Social Demand Program, thus regulating CAPES. Given this context, some questions prompted us to conduct the study on this theme. The research sought to understand how has been the operationalization of the Teaching Internship in Unioeste stricto sensu programs and unveil the conception of teaching that they adopt. From this perspective, we sought to know qualitatively the institutional organization of the teaching internship in Unioeste's stricto sensu programs; understand the formative impact of the teaching stage from the perception of the graduate students of the institution; to know the students' difficulties to accomplish the internship and to promote discussions that can increase the actions performed in the internship and to give pedagogical support to the practices from the understandings established by the research. The study is characterized as bibliographic and field research. The researched subjects were the postgraduate students of the Stricto sensu Graduate Programs of Unioeste / campus of Cascavel - PR, who experienced the teaching internship in 2015, 2016 and 2017 and were consulted through questionnaires. The data produced from the sixty questionnaires were systematized and analyzed through the content analysis of Bardin (2011). Still, the data were analyzed in the light of the conceptions of university teaching and the formation of the teacher of Higher Education; the teaching knowledge necessary for educational practice; stricto sensu Postgraduate Studies and the pedagogical training of university professors and, consequently, the teaching stage as a time and space for postgraduate education, in view of what has been discussed by Masetto (2003), Nóvoa (2010), Zabalza (2014), Tardif (2012), Cunha (2010), Pimenta and Almeida (2014) among others. The results allow us to consider that the Teaching Internship in the Postgraduate Programs at Unioeste proved to be a significant and formative experience, however, they have weaknesses regarding the structuring, organization and consolidation that makes it a space for meaningful learning for teaching. that is, it is not possible to conceive of this internship moment as an effective pedagogical formation.

Keywords: University Teaching. College education. Postgraduate studies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------|---|
| BS | Biociências e Saúde |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CC | Contabilidade |
| CF | Ciências Farmacêuticas |
| CM | Conservação e Manejo de recursos naturais |
| DPR | Divisão de Planejamento e Registro |
| DVP | Divisão de Pesquisa |
| DICAD | Divisão de Capacitação Docente |
| EA | Engenharia Agrícola |
| ED | Educação |
| FACIBEL | Faculdade Municipal de Francisco Beltrão |
| IES | Instituição de Ensino Superior |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| OD | Odontologia |
| PIC | Divisão de Iniciação |
| PR | Paraná |
| PRPPG | Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| UNIOESTE | Universidade Estadual do Oeste Paraná |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – Síntese das categorizações sobre os saberes docente | 28 |
| Quadro 2 – Dados da categoria 1 – Planejamento da ação docente – área de exatas | 52 |
| Quadro 3 - Dados da categoria 1 – Planejamento da ação docente – área de humanas | 53 |
| Quadro 4 - Dados da categoria 1 – Planejamento da ação docente – área da saúde..... | 54 |
| Quadro 5 – Dados da categoria 2 – Aspectos didáticos e pedagógicos do estágio – área de exatas..... | 55 |
| Quadro 6 - Dados da categoria 2 – Aspectos didáticos e pedagógicos do estágio – área de humanas..... | 56 |
| Quadro 7 - Dados da categoria 2 – Aspectos didáticos e pedagógicos do estágio – área da saúde..... | 57 |
| Quadro 8 – Dados da categoria 3 – Aspectos positivos do estágio docente – área de exatas..... | 58 |
| Quadro 9 - Dados da categoria 3 – Aspectos positivos do estágio docente – área de humanas..... | 59 |
| Quadro 10 - Dados da categoria 3 – Aspectos positivos do estágio docente – área da saúde..... | 60 |
| Quadro 11 – Dados da categoria 4 – Aspectos negativos do estágio docente – área de exatas..... | 61 |
| Quadro 12 – Dados da categoria 4 – Aspectos negativos do estágio docente – área de humanas..... | 62 |
| Quadro 13 - Dados da categoria 4 – Aspectos negativos do estágio docente – área da saúde..... | 63 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 – Quanto ao gênero dos pós-graduandos pesquisados..... | 47 |
| Gráfico 2 – Quanto a idade dos participantes da pesquisa..... | 48 |
| Gráfico 3 – Programa de Pós-Graduação – <i>stricto sensu</i> | 49 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 – Programas de Pós-Graduação – participantes da pesquisa..... | 44 |
| Tabela 2 – Total de participantes divididos por áreas do conhecimento..... | 47 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 17 |
| A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL QUE MOTIVOU A PESQUISA: APROXIMAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO..... | 17 |
| A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO. | 24 |
| 1.1 A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. | 24 |
| 1.1.1 <i>Saberes docentes necessários à prática educativa</i> | 27 |
| 1.2 A PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU E A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS..... | 32 |
| 1.2.1 <i>O Estágio de Docência: como tempo e espaço de formação na pós-graduação.</i> | 37 |
| O LOCUS DA PESQUISA E O CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO. | 41 |
| 2.1 A UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ: UMA BREVE APRESENTAÇÃO..... | 41 |
| 2.2 PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO: ESPECIFICIDADES DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA. | 43 |
| 2.3 BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA DO ESTUDO: A ANÁLISE DE CONTEÚDO..... | 45 |
| 2.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA | 47 |
| 2.5 PERFIL DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA | 47 |
| A TRAJETÓRIA DA ANÁLISE DE DADOS | 51 |
| 3.1 A DINÂMICA DA ORGANIZAÇÃO DOS DADOS..... | 51 |
| 3.2 A CONSTRUÇÃO DO CORPUS DOS DADOS CATEGORIZADOS | 65 |
| 3.3 CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS EMERGIDAS DO ESTUDO | 65 |
| 3.4 SÍNTESES INTEGRADORAS PRODUZIDAS PARA CADA CATEGORIA E SUBCATEGORIAS ENCONTRADAS NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIOESTE..... | 66 |
| COMPREENSÃO DO FENÔMENO EMERGIDO NA PESQUISA | 72 |
| 4.1 AS PERCEPÇÕES DOS PÓS-GRADUANDOS SOBRE AS VIVÊNCIAS DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA..... | 72 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 92 |

| | |
|---|------------|
| 6 REFERÊNCIAS..... | 95 |
| 7 APÊNDICES | 102 |
| APÊNDICE A: Instrumento para coleta de dados | 102 |
| APÊNDICE B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido | 105 |
| 8. ANEXOS | 106 |
| ANEXO A: Parecer Consubstanciado do CEP | 106 |
| ANEXO B: Regulamento do Estágio de Docência da Universidade..... | 109 |

INTRODUÇÃO

“Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como professor permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática” (PAULO FREIRE).

A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL QUE MOTIVOU A PESQUISA: APROXIMAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO.

Para iniciar a escrita, faço um breve relato da minha trajetória profissional até chegar à produção desta pesquisa. Como ponto de partida, trago a citação de Paulo Freire, a qual tenho como lema da minha vida profissional, pois acredito com veracidade o que o autor traduz por meio dessa fala. Ser professor em qualquer nível de educação, mas principalmente na Educação Superior, requer constante formação e reflexão sobre a prática.

Desde os meus primeiros anos escolares, sempre me encantei com as professoras. Sempre via o brilhar nos olhos daquelas que se dedicavam a nos ensinar. Com o passar do tempo, decidi “quando crescer quero ser professora”. Meus pais sempre me motivaram a estudar para um dia realizar o então sonho de criança.

Os anos se passaram, novos objetivos foram sendo agregados à minha vida e, quando conclui o ensino médio, tinha um novo desejo, “ser psicóloga”. Diante da não aprovação em vestibulares das universidades públicas e a situação financeira da minha família, não iniciei os estudos de nível superior após a conclusão do ensino médio.

Entretanto, o desejo e o interesse em estudar sempre foram presentes na minha vida. Então, na época, o Estado ofertava o curso Formação de Docentes subsequente no período noturno para os concluintes do ensino médio. Percebi uma oportunidade de não parar com os estudos. Foram três anos de estudos intensos, de descobertas e de muitas realizações pessoais.

A certificação do curso de Formação de Docentes permitia-me atuar, de acordo com organização do município, apenas na Educação Infantil. No entanto, por meio dos estágios, constatei que não me identificava com esse nível de ensino.

Esse despertar foi a motivação para buscar o ensino superior. Matriculei-me em um curso superior de licenciatura em Pedagogia com a intenção de atuar como professora nos anos iniciais do ensino fundamental.

Durante a graduação, em especial no terceiro ano, no estágio do curso de Formação de Docentes, tive a oportunidade de realizar a regência de classe em uma sala do período noturno subsequente, em que a maioria dos alunos eram adultos. Percebi nesse nível de ensino que ser professor é um aprendizado constante e, por meio da interação com os alunos, o professor, por vezes, muito mais aprende do que ensina. Paulo Freire já dizia: “quem ensina aprende ao ensinar. E quem aprende ensina ao aprender”.

Considero esse momento muito importante na construção da minha identidade profissional, pois manifestou em mim o desejo em ser professora de adultos. No quarto ano da graduação, a pesquisa para o trabalho de conclusão de curso buscou investigar a construção da identidade do professor universitário, aguçando em mim o desejo de atuar no ensino superior.

No ano seguinte, fui convidada pela coordenação do curso de Pedagogia para atuar como docente nos cursos de Pedagogia e História. Uma realização pessoal e profissional; porém vieram à tona inúmeros questionamentos, que se confirmam com a fala de Pimenta e Anastasiou (2014 p. 79):

Os professores, quando chegam à docência universitária, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo da vida escolar [...] O desafio, então, que se impõe é o de colaborar no processo de passagem de professores que percebem como ex alunos da universidade para ver-se como professores na instituição. Isto é, o desafio de construir a sua identidade de professor universitário, para que os saberes da experiência não bastam.

Muitos foram os desafios e as dificuldades em ser professora universitária, principalmente quando a minha formação se deu primeiramente na prática. Desvendar como ocorre o processo de ensino e aprendizagem dos adultos, a organização e sistematização da aula, a linguagem adequada para o público, a autonomia que os acadêmicos têm nesse nível de ensino, as metodologias e também os conhecimentos específicos de cada disciplina.

Com isso, busquei, particularmente, aprofundar-me em estudos cujas leituras contribuíssem para a minha formação. E, ainda, coletivamente, junto à

coordenação do curso e com os professores que integram o Colegiado de Pedagogia a partir das experiências e vivências de cada um.

Meu desenvolvimento como professora foi se constituindo no movimento entre o fazer e a reflexão sobre esse fazer. No mesmo ano, pude agregar à minha formação a especialização *lato sensu* em “Docência no Ensino Superior”. Uma experiência significativa no processo de formação que me mostrou diversos instrumentos, subsídios e elementos que foram e são essenciais na minha prática como docente.

Durante todo esse percurso, me encantei em pesquisar sobre a formação do professor universitário, a fim de buscar contribuições para o exercício da minha profissão. Alguns questionamentos permeavam a minha prática, como por exemplo: os professores da educação básica se formam por meio das licenciaturas, pós-graduação *lato sensu*, e os professores universitários, como se formam?

Surge então um novo encantamento. Com o impulso em querer buscar possibilidades de respostas aos questionamentos e aprimorar a prática docente, no ano de 2017 ingressei no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Oeste do Paraná – Unioeste *campus* de Cascavel – PR. Esse programa tem uma linha específica para os estudos sobre a Formação de Professores e os Processos de ensino-aprendizagem e objetiva a formação de profissionais qualificados para a pesquisa e para a docência no campo da Educação, capazes de produzir conhecimentos teórico-práticos acerca do fenômeno educativo em suas relações com a sociedade e o Estado. É nessa linha de pesquisa que meu percurso profissional se amplia e se delinea na atividade de pesquisadora no campo da educação para a formação de professores universitários.

A minha entrada nesse campo de pesquisa permitiu-me investigar à docência universitária, os elementos que a compreende, os saberes que são essenciais para o exercício profissional e ainda a formação pedagógica como indispensável para uma prática significativa.

Nesse novo momento de desenvolvimento pessoal e profissional, com vistas à formação do professor da Educação Superior propiciada pelo Programa de Pós-Graduação, uma indagação veio à tona: porque só os bolsistas vivenciam o estágio de docência?

Na tentativa de compreender e obter resposta para esse questionamento, agregamos à intenção da pesquisa discutir sobre o estágio de docência como um momento relevante para a formação pedagógica e para a construção da identidade profissional. Essa ideia se aproxima da minha trajetória profissional, ao julgar que os períodos considerados por mim como ponto de partida para a construção da minha identidade profissional se perpetuaram na vivência do estágio. Zabalza (2014, p. 102) afirma que “não é infrequente que os estudantes afirmem que o período de estágio foi ‘o melhor’ de sua carreira, quando mais aprenderam, quando sentiram que se formar é muito mais do que saber os conteúdos programáticos”.

Com essas considerações, apresentamos que os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil passaram a ter a obrigatoriedade de adotarem o Estágio de Docência aos seus discentes bolsistas, a partir de instruções da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) contida na Circular nº 28/1999 que apresenta as diretrizes para sua implantação.

Iniciativa essa considerada polêmica na época, especialmente pela posição do Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação, realizado em abril de 1999, pois, de acordo com Cunha (2010), aquela entidade considerou a iniciativa da Capes preocupante pelo caráter de obrigatoriedade, pois “[...] pode transformar o estágio em um mero ritual, em detrimento da produção científica do bolsista.”

Desse modo, a Portaria 76/2010 da Capes estabelece, no Artigo 18, que “o estágio de docência é parte integrante da formação do pós graduando, objetivando a preparação para a docência, a qualificação do ensino de graduação, sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social”. Trata-se, portanto, de uma política pública educacional que objetiva trazer para o espaço acadêmico da formação *stricto sensu* a possibilidade de inserção da dimensão do ensino na modalidade de estágio a ser realizado na graduação pelos pós-graduandos. A iniciativa teve que ser acatada pelas IES, e pouco tem sido os estudos avaliativos sobre o impacto dessa política nas práticas pedagógicas decorrentes da iniciativa no âmbito da instituição.

Diante dessa perspectiva, este estudo parte de questionamentos que visam conhecer o impacto formativo do estágio de docência nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da Universidade Estadual do Oeste Paranaense –

UNIOESTE, *campus* de Cascavel, buscando conhecer: como tem sido a sua operacionalização? Como os alunos, sendo bolsistas ou não, percebem esta obrigatoriedade? Qual concepção de docência que adota? .

Para contextualizar esta discussão, trazemos como aporte teórico concepções que balizam a relevância de se pensar as práticas pedagógicas no âmbito da educação superior e, conseqüentemente, a necessidade de inserir a profissionalidade como ponto de chegada das dinâmicas pedagógicas nas instituições de ensino superior: Masetto (2003), Nóvoa (2010), Zabalza (2014), Tardif (2012), Cunha (2010), Pimenta e Almeida (2014), entre outros.

Diante da diversidade de estudos pesquisados sobre a docência universitária, o que nos move objetivamente é estabelecer a compreensão da importância do conhecimento pedagógico, adquirido também no estágio de docência, para uma satisfatória ação docente na universidade.

Nessa direção, apoiamo-nos na ideia discutida por Cunha (2010) quando se refere à complexidade da docência na universidade, entendendo-a a partir de representações acadêmicas sobre a docência universitária que “[...] continuam fortemente alicerçadas na exclusividade da competência científica dos professores”.

Não é por acaso que as condições profissionais de exercício da docência resumem-se aos títulos de mestre e doutor, obtidos na Pós-Graduação *stricto sensu*. Muito pouco desses cursos inclui conhecimentos, reflexões e práticas ligadas aos saberes pedagógicos que profissionalizam o professor. Se é fundamental a capacidade reflexiva sobre o campo específico, o mesmo esforço não vem se aplicando às práticas de ensinar e aprender, à ampliação do diálogo epistemológico interdisciplinar, ao trânsito entre ciência, cultura e sociedade e às práticas mais coletivas e solidárias de produção. Entretanto, essas se constituem em habilidade emergentes no contexto da universidade contemporânea (CUNHA, 2010).

Nessa perspectiva conceitual e teórica entendemos que o estágio de docência insere-se e compreende esse espaço aludido pelos estudos, desde que se recupere valorativamente sua análise crítica.

Assim sendo, a presente pesquisa tem como objetivos conhecer qualitativamente a estrutura da iniciativa institucional do estágio de docência nos Programas *stricto sensu* da Unioeste; analisar o impacto formativo do estágio de docência a partir da percepção dos pós-graduandos da instituição; conhecer as

dificuldades dos alunos para cumprir o estágio; promover discussões que possam incrementar as ações realizadas no estágio e que possam dar suporte pedagógico às práticas, a partir das compreensões estabelecidas pela pesquisa.

Dessa maneira, privilegiamos como sujeitos desta pesquisa os pós-graduandos (mestrandos e doutorandos) que integram os Programas de Pós-Graduação da Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* de Cascavel – PR, que vivenciaram o estágio de docência nos anos de 2015, 2016 e 2017. Assim, fazem parte de nossos estudos um *corpus* de 60 (sessenta) pós-graduandos que compõem os seguintes programas: nível de mestrado: Biociências e Saúde; Conservação e Manejo de recursos naturais; Contabilidade; Educação; Ciências Farmacêuticas e Odontologia e, em nível de doutorado, Engenharia Agrícola.

O estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica e de campo qualitativa. A coleta de dados aconteceu mediante uso de questionário com questões objetivas e dissertativas e foram sistematizadas e analisadas por meio da análise de conteúdo de Bardin (2011). Buscamos, com a pesquisa de campo, respostas que evidenciassem aspectos pertinentes ao estágio de docência que pudesse contribuir para o nosso estudo.

Ao lado disso, esta pesquisa está organizada em cinco capítulos, os quais apresentam dados relevantes que poderão contribuir para a formação pedagógica nos Programas de Pós-Graduação.

No capítulo 1, intitulado: **“A Docência na Educação Superior: reflexões sobre a formação do professor universitário”**, situamos o leitor acerca dos conceitos sobre a docência universitária, formação do professor da Educação Superior e os saberes docentes necessários à prática educativa. Abordamos também a Pós-Graduação *stricto sensu* e a formação pedagógica dos professores universitários, e o estágio de docência como tempo e espaço de formação na pós-graduação.

No capítulo 2, **“O Locus da pesquisa e o caminho metodológico percorrido”**, apresentamos o *locus* da nossa pesquisa, a Universidade Estadual do Oeste Paranaense, a fim de conhecer um pouco da história da instituição. Na sequência, identificamos os Programas de Pós-Graduação e as especificidades de cada programa sobre a organização do estágio de docência. Por conseguinte,

explicitamos a base teórica metodológica do estudo e da análise de dados, e ainda os sujeitos que compõem esta pesquisa.

No capítulo 3, **“Trajetória da análise de dados”**, evidenciamos os dados obtidos por meio das respostas dos pós-graduandos. No primeiro momento, apresentamos a dinâmica da organização dos dados e, na sequência, identificamos as sínteses de cada categoria e subcategoria em análise que emergiram do estudo.

No capítulo 4, **“Compreensão do fenômeno emergido na pesquisa”**, discorreremos sobre as categorias e subcategorias colocando em evidência as falas dos sujeitos, buscando estabelecer interpretações com os teóricos desta pesquisa.

No capítulo 5, **“Considerações Finais”**, buscamos estabelecer a compreensão do estudo feito, num “reencontro” com as abordagens teóricas dos capítulos anteriores, visando à compreensão do estudo numa reflexão que permita contribuir com o conhecimento teórico existente a respeito do estágio de docência.

Por fim, com este estudo esperamos trazer para o espaço institucional formativo de pesquisadores as relevantes contribuições que um acompanhamento do estágio de docência pode suscitar na perspectiva da excelência na prática docente de profissionais da educação superior.

CAPÍTULO 1

A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO.

“A docência universitária é profissão que tem por natureza constituir um processo mediador entre sujeitos essencialmente diferentes, professor e alunos, no confronto e na conquista do conhecimento” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Neste capítulo, o nosso objetivo é discutir sobre a docência universitária e a formação do professor da Educação Superior, seus aspectos conceituais. Na subseção 1.1.1, tratamos dos saberes docentes necessários à prática educativa. Na seção 1.2, abordamos a Pós-Graduação *stricto sensu* e a formação pedagógica dos professores universitários, questões históricas e legais. Na subseção 1.2.1, apresentamos o estágio de docência como tempo e espaço de formação na pós-graduação. Reflexões pertinentes que nos aproximam do objeto de estudo desta pesquisa.

1.1 A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.

A docência na educação superior tem fomentado significativas discussões no campo educacional em função das transformações sociais e históricas que exigem parâmetros para a formação dos profissionais que atuarão na sociedade e, ao mesmo tempo, novas exigências emergem aos formadores desses profissionais, os docentes universitários.

Compreender o papel do professor perante o campo educacional e a busca constante pelo conhecimento é de extrema relevância, uma vez que “o contexto educacional tem-se caracterizado como um momento de preocupação e indagações acerca da formação do professor universitário” (VEIGA, 2010, p. 13).

Desse modo, destacamos a importância deste estudo sobre a formação do docente universitário, uma vez que a “formação para o exercício do ensino superior pode ser vista como um campo em que há muito por se fazer em termos de pesquisas e práticas” (FERENC E MIZUKAMI, 2005, p.4).

Dessa forma, consideramos a formação como essencial para a docência na educação. Sobre formação, Veiga (2010, p.26) destaca que

(...) formação assume uma posição de inacabamento, vinculada a história de vida dos sujeitos em permanente processo de construção humana, proporcionando sua preparação profissional. (VEIGA, 2010, p. 26)

Assim, compreendemos que a formação tem um início, mas nunca um fim, envolve o indivíduo no campo educacional de forma teórica, investigativa, prática e política.

Desse modo, exige-se do professor da educação superior aperfeiçoamento constante, o que requer aprofundamento nos conhecimentos da área específica de atuação e apropriação dos conhecimentos didáticos-metodológicos, como afirmam Pimenta e Anastasiou (2014, p.165): “o professor universitário precisa atuar como profissional reflexivo, crítico e competente no âmbito de sua disciplina, além de ser capacitado para a docência”.

Apoiamo-nos em Pimenta e Anastasiou (2014) ao defenderem que, no mundo contemporâneo e globalizado, três aspectos impulsionam a incessante busca pelo desenvolvimento profissional do docente universitário, como a transformação da sociedade, o avanço das ciências nas últimas décadas e o acesso aos saberes elaborados no campo da Pedagogia. Ao lado disso, Santos, Althaus e Bagio (2017, p.203) corroboram afirmando que “frente às incertezas do mundo contemporâneo, as responsabilidades atribuídas às Universidades têm exigido dos professores uma capacidade de aprendizado permanente”.

Ao lembrarmos do docente da educação superior, vem à mente o profissional que exerce a docência e é possuidor de um diploma de Licenciatura; logo, tem habilidades e competências para tal. Entretanto, Pimenta e Anastasiou (2014) relatam que, no cenário da educação superior, inúmeros pesquisadores dos vários campos do conhecimento e profissionais de diversas áreas exercem a profissão de docente universitário como decorrência natural de suas atribuições e/ou por interesses diversos e, na maioria das vezes, nunca se questionaram sobre o significado de ser professor, trazendo consigo apenas conhecimentos específicos das áreas. As autoras ainda pontuam que “sua passagem para a docência ocorre ‘naturalmente’; dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores!” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p.104).

Ao lado disso, as autoras ainda relatam que muitos professores, quando chegam à docência universitária,

Trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo da vida escolar [...] o desafio, então, que se impõe é o de colaborar no processo de passagem de professores que percebem como ex-alunos da universidade para ver-se como professores nessa instituição. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 79).

Diante dessas ponderações, é importante considerar que ser professor na educação superior requer a compreensão de que a docência é uma prática específica da profissão docente e que, conseqüentemente, “é uma prática educativa, ou seja, como tantas outras, é uma forma de intervir na realidade social, no caso, mediante a educação. Portanto, ela é uma prática social” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 178).

Dessa forma, ressaltamos que ser docente é fazer parte de uma organização que o constitui como professor. Cunha (1991, p. 155) evidencia que “ser professor é um ser no mundo. Não pode ser pensado independentemente desta perspectiva. É independente e expressa contínua interação e influencia com os outros sujeitos, com a escola, com a sociedade”.

Nesse sentido, Nóvoa (2010) afirma que não nascemos professores, aprendemos a ser por meio de um processo constante de aprendizagem na profissão. Destarte, ser professor corresponde a ser um profissional que compreende os elementos que constituem a prática docente permeada pelo processo de ensino aprendizagem. Assim sendo, ser professor não se remete a um dom, ou a capacidades naturais, mas sim, tornam-se professores na interação com os sujeitos “em um processo permanente de apropriação, mediação e transformação do conhecimento mediante um projeto existencial e coletivo de construção humana” (FELDEMANN, 2009, p. 72).

Nessa linha de pensamento, entendemos que ser docente na educação superior exige compreensão, apropriação e construção de saberes específicos relacionados à docência. A ideia de que professores, ao pensarem a docência como uma profissão paralela à que exerce ou exercia no mundo do trabalho (CUNHA, 2010), podem não identificar a carência da formação pedagógica, colocando em

evidência no processo de ensino-aprendizagem apenas os conhecimentos oriundos da área específica de atuação.

Vasconcelos (2009) chama atenção o fato de que, de maneira consensual, para ser um bom professor basta o conhecimento do conteúdo específico e uma certa vocação para ministrar aulas. A docência na educação superior exige competências próprias, que se desenvolvem

[...] superaria a situação até então muito contraditória de ensinar por “boa vontade”, buscando apenas consideração pelo título de “professor de universidade”, ou apenas para “complementação salarial”, ou ainda somente para se “fazer alguma coisa no tempo que restasse do exercício de outra profissão”. (MASETTO, 2003, p. 25).

Com esse enfoque, ser professor universitário implica identificar que a docência se constitui de numerosas atividades, como reitera Isaia (2006, p.74):

São atividades regidas pelo mundo de vida quanto da profissão e estão alicerçadas não só em conhecimento, saberes e fazeres, mas também em relações interpessoais e em vivências de cunho afetivo, valorativo e ético, o que indica o fato de as atividades docentes não se esgotarem na dimensão técnica, mas remeter ao que de mais pessoal existe em cada professor (ISAIA, 2006, p.74).

Nessa perspectiva, a docência envolve relações que, para Beladelli (2014), perpassam o humano e suas múltiplas formas de ser, agir, pensar, ser e estar no mundo. Implica em uma prática humana, histórica, social, política e cultural.

1.1.1 Saberes docentes necessários à prática educativa

Abordar a questão dos saberes docentes requer a compreensão do conceito de saber. Para Farias et.al (2009, p. 72) apud Althaus (2016, p. 48),

o professor, em seu cotidiano de trabalho, precisa tomar decisões. Para agir ele recorre a critérios de julgamento, os que denotam sua capacidade reflexiva e manifestam uma racionalidade. A noção de saber está, portanto, vinculada a uma racionalidade.

Os saberes docentes são inerentes à prática educativa e, conseqüentemente, ao trabalho docente. A docência universitária é ancorada em múltiplas especificidades, como afirma Cunha:

É uma ação complexa. Mobiliza condições de múltiplas nacionalidades e requer saberes específicos. Não basta saber fazer, como intuitivamente muitos professores universitários demonstram. A docência como atividade profissional, exige a condição de saber justificar ações desenvolvidas, recorrendo a uma base de conhecimentos fundamentados, a uma argumentação teoricamente sustentada. Nesse sentido, o exercício

profissional da docência, requer uma formação específica capaz de identificar a condição amadora da profissão, condição essa que tende a manter os processos culturalmente instalados e cotidianamente reproduzidos. (CUNHA, 2010, p.25).

Desse modo, os saberes da docência integram a profissão professor, e um saber é “composto por outros saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados” (TARDIF, 2012, p. 11).

As discussões referentes aos saberes docentes são apresentadas por diferentes autores com diferentes tipologias, entre eles destacamos Tardif (2012), Pimenta (2005) e Saviani (1996).

O quadro 1, abaixo, ilustra as tipologias:

Quadro 1: Síntese das categorizações sobre os saberes docentes.

| AUTORES | TIPOLOGIAS |
|-----------------------|--|
| Tardif (2012) | Saberes da formação profissional; saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes da experiência. |
| Pimenta (2005) | Saberes do conhecimento; saberes pedagógicos; saberes da experiência. |
| Saviani (1996) | Saber atitudinal; saber crítico contextual; saberes específicos; saberes pedagógicos; saber didático-curricular. |

Fonte: A autora (Adaptação de ARANTES; GEBRAN, 2013, p. 83-87)

Diante dos estudos dos autores citados acima, procuramos compreender a constituição dos saberes para a docência universitária. Os saberes docentes são construídos e reconstruídos na prática docente a partir do ato de ensinar. Tardif (2012) enfatiza que os professores não se apoiam em um saber para ensinar, mas em vários.

Os saberes disciplinares, para Tardif (2012), integram-se á prática docente e partem da formação inicial dos professores por meio das diversas disciplinas que são oferecidas nas universidades. Nesse sentido, Tardif (2012 p. 38) ressalta que “os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura, etc) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores”.

Os saberes curriculares, para Tardif (2012), saberes específicos, para Saviani (1996) e, para Pimenta (2005), saberes do conhecimento, fazem parte dos programas escolares, uma vez que cabe aos professores se apropriarem e aplicá-los. Esses saberes, segundo Tardif (2012 p. 38),

Correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos, métodos, a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita.

Pimenta (2005) amplia a discussão, relatando que os saberes do conhecimento “compreende conteúdo, disciplina, currículo. Refere-se também ao conhecimento científico que o professor precisa para ensinar”. E Saviani (1996, p. 149) afirma que os saberes específicos são “as disciplinas em que se recorta o conhecimento socialmente produzido e que integram os currículos escolares”. Os autores reforçam que, assim como os demais saberes, esses devem ser integrados à prática docente, evidenciando os elementos que compõem a prática educativa.

Segundo Saviani (1996, p.148), o saber atitudinal corresponde ao “domínio dos comportamentos e vivências consideradas adequadas ao trabalho educativo”. Compreende atitudes e posturas do professor, tais como disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça, diálogo, equidade, respeito e atenção às dificuldades dos alunos. São atitudes que se tornam significativas e essenciais na relação entre os sujeitos que pertencem à prática docente.

O saber didático-curricular se refere “às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador e educando” (SAVIANI, 1996, p. 149). Consiste, desse modo, no domínio do saber-fazer, não somente os procedimentos técnico-metodológicos, mas também a dinâmica do trabalho pedagógico, incluindo planejamento, gestão, organização e avaliação.

De acordo com Saviani (1996), o saber crítico contextual corresponde aos conhecimentos que o docente tem sobre a sociedade e a compreensão do contexto com base no qual e para o qual desenvolve o trabalho educativo.

Os saberes da experiência é o saber adquirido no espaço da docência, desde quando aluno até enquanto professor, quando é produzido constantemente na prática docente por meio das relações entre professores, entre esses e os alunos, a escola, entre os professores e os seus próprios saberes, num processo de reflexão e troca de experiências.

Tardif (2012, p. 54) salienta que os saberes experienciais:

[...] surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” submetidos as certezas construídas na prática e na experiência (TARDIF, 2012, p. 54).

Depreende-se dessa ideia que são as experiências decorrentes de alunos e do futuro docente, o qual traz consigo representações de toda a vida escolar, embasado no que percebeu sobre os seus professores, podendo discernir os melhores professores e construindo conceitos sobre tal.

Pimenta (2005) considera os saberes da experiência fundamentais à profissão docente e os apresenta em dois níveis. O primeiro nível se refere às experiências de professores enquanto alunos sobre a profissão docente, a partir das relações com a escola, com a sala de aula. O segundo nível são os saberes da experiência produzidos cotidianamente pelos professores por meio da constante reflexão sobre a prática.

Nesse sentido, compreendemos que a experiência é um saber importante e necessário na formação docente, porém, somente o saber da experiência sem relação com os demais saberes não basta para entender a complexidade da docência.

É necessário ainda afirmar que tais saberes emergem um significado importantíssimo na formação docente, bem como na prática pedagógica, pois esses servirão de base para uma profissão significativa, autêntica e duradoura.

Tendo como suporte teórico as concepções de Tardif (2012), Pimenta (2005) e Saviani (1996), compreendemos que os saberes explicitados acima constituem os professores da educação superior, “tendo em conta que eles são os saberes de maior domínio no cenário universitário” (ALTHAUS, 2016, p. 49).

Nessa linha de pensamento, Althaus (2016, p.49) esclarece que:

[...] os professores que atuam desde a educação infantil até o ensino médio têm a marca dos saberes pedagógicos em sua formação, o que não ocorre com os professores universitários, que não possuem formação pedagógica inicial para o exercício da docência. Os professores atuantes em escolas, provêm de um processo formativo inicial (cursos de licenciaturas) anterior ao exercício da prática profissional, o que não acontece no magistério superior. (ALTHAUS, 2016, p.49)

Frente aos apontamentos destacados pela autora, ressaltamos que os múltiplos saberes são significativos para os processos formativos da docência, de fato quando estão em consonância. Entretanto,

nem todos os professores universitários têm a clareza e a convicção de que o professor profissional – como o médico ou o engenheiro nos seus campos específicos – é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar. (ROLDÃO, 2007, p. 102 apud ALTHAUS, 2016, p. 50).

Nessa direção, os saberes pedagógicos são imprescindíveis para a ação docente. Segundo Pimenta (2005), os saberes pedagógicos são saberes específicos da docência, mobilizados a partir das representações colocadas pela prática docente, isto é, para saber ensinar não basta a experiência e os conhecimentos científicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos. Para Tardif (2012), os saberes pedagógicos, defendidos pelo autor como saberes da formação profissional, são compreendidos como o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores.

Compreendemos, portanto, que os saberes pedagógicos se remetem ao conhecimento das teorias e técnicas pedagógicas, das metodologias e da dinâmica do trabalho docente, envolvendo planejamento, organização, avaliação, gestão. Desse modo, o professor tem condições de entender as especificidades que compreendem o processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo que cabe a ele organizar as atividades de ensino, de aprendizagem.

Na docência, o professor tem a oportunidade de ressignificar todos os saberes do conteúdo, da experiência e do conhecimento pedagógico, conferindo-lhes aplicação e legitimidade, na tentativa de construir sua própria prática pedagógica por meio dos saberes retraduzidos construídos na prática cotidiana.

O trabalho docente envolve diferentes saberes, pois

Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesmo saber do trabalho sobre saberes, em suma: reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional (TARDIF, 2012, p. 21).

Dessa maneira, a partir dos saberes evidenciado pelos autores, destacamos que a docência se configura de fato como uma prática complexa, permeada pelas múltiplas questões que envolvem o contexto social, político, cultural e histórico. Com

isso, somente um saber individualizado é capaz de dar conta da complexidade do exercício da docência. A apropriação de saberes específicos para a docência se estabelece em um aspecto fundamental para a profissão, exigindo constantemente formação capaz de abarcar a complexidade do trabalho docente.

Almeida (2012, p. 85) chama atenção sobre o conhecimento dos saberes pedagógicos, assegurando que

os professores precisam ter uma compreensão de seu campo científico diferente da que têm enquanto pesquisadores ou profissionais, o que será assegurado pela compreensão pedagógica e didática do processo de ensino aprendizagem.

A partir desses apontamentos, e considerando necessária a integração da diversidade de saberes, com vistas para o saber pedagógico, destacamos, na próxima seção, a Pós-Graduação como um possível caminho para a formação pedagógica dos professores universitários.

1.2 A PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* E A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS.

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

Inicialmente, expomos um breve histórico da pós graduação no Brasil, a fim de compreender a trajetória que a constituiu como importante espaço de formação.

A pós-graduação, segundo Saviani (2000), surgiu no Brasil a partir dos anos 1960¹ com objetivo de estabelecer nas universidades a pesquisa e os programas de formação de pesquisadores e professores de alto nível. Magalhães et. al (2016) corrobora afirmando que o modelo definido de pós-graduação no Brasil inicialmente

¹ Cf. Parecer 977/65, do Conselho Federal de Educação, de autoria de Newton Sucupira, teve como objeto a conceituação da pós-graduação. Cf. Parecer 77/69, de 11 de fevereiro de 1969, que regulamentou a implantação da pós-graduação no Brasil.

direcionava-se à formação de um corpo docente competente para os desafios do modelo econômico.

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

Saviani (2000, p.14) pontua que, desde então, “o objetivo profícuo da pós-graduação *stricto sensu* é a formação do pesquisador, o elemento central em torno do qual ela deve ser organizada é a pesquisa”. Assim, historicamente, a pós-graduação brasileira objetivou a formação para a pesquisa, secundarizando, ou mesmo, colocando à margem os processos formativos para a docência universitária (ALMEIDA, 2012; CUNHA, 2010; PACHANE, 2005; PIMENTA; ANASTASIOU, 2011).

Após 30 anos da implantação da pós-graduação no país, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 em seu artigo 66, estabelece: [...] “a preparação para o exercício do magistério far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente, em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996).

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

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

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

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

A especificidade da formação na área da pesquisa, com o privilégio de conhecimentos técnicos altamente especializados, tem forte presença na pós-

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

No que concerne à formação profissional universitária, Bastos (2007) aponta que nos deparamos com uma diversidade de impasses, como, por exemplo, a deficiência no relacionamento professor/aluno, professor/professor, professor/universidade. Ou seja, há um déficit com o coletivo acadêmico, onde se dá a formação profissional nas universidades. Esses aspectos poderiam ser amenizados se os docentes tivessem a oportunidade de discutir, analisar, refletir sobre os problemas e as inseguranças da sala de aula no espaço da pós-graduação com vistas na dimensão formadora didático pedagógica.

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

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

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

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

Com esse pensar, o mundo do trabalho e o universo da pesquisa têm sido atualmente duas grandes referências que fundamentam a docência no ensino superior. A ideia de que quem sabe fazer sabe ensinar influencia rigorosamente a opção do docente ao pensar a profissão no viés do mundo do trabalho, e o universo da pesquisa está ancorado na preocupação dos cursos de pós-graduação que valorizam a pesquisa em detrimento do ensino. Esses dois elementos destacados acima são responsáveis pelo afastamento radical da formação e atuação docentes (ALMEIDA, 2012).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

engloba dimensões relativas a questões éticas, afetivas e político sociais envolvidas na docência. (PACHANE, 2007, p. 226)

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

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

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

1.2.1 O Estágio de Docência: como tempo e espaço de formação na pós-graduação.

Neste item, trazemos para a discussão o nosso objeto de estudo, o estágio de docência. Este se configura como um importante momento com vistas à valorização do magistério, elevando a qualidade da formação dos professores universitários nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, promovendo a construção da identidade, dos saberes e da superação dos problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem.

Para Pimenta e Anastasiou (2014) e Almeida (2012), na maioria das universidades, embora seus professores tenham experiência significativas e anos de estudos em suas áreas específicas, predominam o despreparo e até um

desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem pelo qual passam a ser responsáveis quando ingressam na sala de aula.

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

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

Zabalza (2014, p.97) explica que o “estágio integra-se no campo profissional como um momento e um recurso importante na formação de nossos professores”.

Ao lado disso, Chamlian (2003) afirma que o estágio de docência é uma medida adotada pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior – CAPES – no ano de 1999 para minimizar a carência da formação de caráter pedagógico para aqueles que, realizando cursos de pós-graduação, têm na atividade docente no ensino superior um campo de trabalho possível.

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

O estágio de docência é parte integrante da formação do pós graduando objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação, sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social. (BRASIL, 2012, p.8).

A referida portaria acena para o estágio de docência como parte formativa de preparação para docência universitária na pós-graduação. Entretanto, o determinante legal não aponta a formação na pós-graduação como uma característica inerente à docência por restringir sua obrigatoriedade aos bolsistas do Programa de Demanda Social.

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

Magalhães (2016) chama atenção ao assinalar que o entendimento sobre a formação para docência universitária, que permite a legislação, repousa ora no cumprimento do estágio de docência, ou na experiência anterior de docência,

desprestigiando diversos aspectos e elementos que consubstanciam na formação docente para o ensino superior.

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

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

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

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

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

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

Portanto, é na formação docente e, concomitantemente, no estágio, que o futuro docente pode confrontar os saberes adquiridos na universidade e, mediado pela constante reflexão sobre as práticas educativas e sobre o fazer pedagógico, constituir-se como docente do ensino superior. Nesse entendimento, o estágio pode contribuir para a aprendizagem da docência universitária, auxiliando os pós-graduandos a identificarem os elementos que constituem a sala de aula da

graduação como um lugar essencial de formação e identificação com a futura profissão.

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

CAPÍTULO 2

O LOCUS DA PESQUISA E O CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO.

Neste capítulo, apresentamos, inicialmente, o *locus* da nossa pesquisa, a Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, a fim de conhecer um pouco da história da instituição. Na sequência, identificamos os Programas de Pós-Graduação da instituição mencionada, no campus de Cascavel, e as especificidades de cada programa sobre a organização do estágio de docência. Por conseguinte, explicitamos a base teórica metodológica do estudo e da análise de dados e também os sujeitos que compõem a nossa pesquisa.

2.1 A UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ: UMA BREVE APRESENTAÇÃO.

A Universidade Estadual do Oeste do Paraná² foi institucionalizada como Universidade por meio da Portaria Ministerial nº 1784-A, de 23 de Dezembro de 1994 e do Parecer do Conselho Estadual de Educação nº137/94, tendo como origem a união de faculdades municipais isoladas, localizadas em Cascavel, Foz do Iguaçu, Marechal Cândido Rondon e Toledo. Em 1998, por meio do Lei Estadual nº 12.234/98, autorizou-se a integração da Faculdade Municipal de Francisco Beltrão (FACIBEL) instituindo-se como Campus de Francisco Beltrão.

A Unioeste é uma universidade regional multicampi, formada por cinco *campi*, sendo localizados nos municípios de Cascavel, Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão, Toledo e Marechal Candido Rondon. Abrange, atualmente, 52 municípios na região oeste e 42 municípios da região sudoeste do Paraná.

No ano de 2000, aconteceu a transformação do Hospital Regional de Cascavel em Hospital Universitário do Oeste do Paraná, transferido para a Unioeste por meio da Lei 13.029/2000.

² Todas as informações referentes ao histórico e dados da Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, encontram-se disponíveis em: <https://www5.unioeste.br/portal/prppg/prppg>, Fevereiro/2018

A Unioeste é uma instituição pública, gratuita, multicampi e tem como missão produzir, sistematizar e socializar o conhecimento, contribuindo com o desenvolvimento humano, científico, tecnológico e regional comprometendo-se com a justiça, a democracia, a cidadania e a responsabilidade social. É reconhecida como uma universidade pública, de referência na produção e socialização do conhecimento, comprometida com a formação de profissionais para atuarem com base em princípios éticos para o exercício da cidadania.

Os cinco *campi* da Unioeste são divididos em centros, sendo que o câmpus de Cascavel, delimitação do nosso estudo, tem seus cursos distribuídos em cinco Centros. São eles: Centro de Ciências Médicas e Farmacêuticas, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas e Centro de Educação, Comunicação e Artes, todos esses estão contemplados como espaço da pesquisa realizada.

Após o reconhecimento da Universidade, houve a necessidade de implantar uma estrutura para atender a demanda da época, dando início à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. A PRPPG tem o objetivo de planejar, acompanhar, incentivar e avaliar todas as atividades referentes ao ensino de pós-graduação, à pesquisa e à qualificação docente.

A Pró-Reitoria é segmentada, possuindo divisões que exercem funções distintas e complementares, sendo elas: Divisão de Planejamento e Registro (DPR); Divisão de Pesquisa (DVP); Divisão de Capacitação Docente (DICAD) e Divisão de Iniciação (PIC). Ainda fazem parte da PRPPG o Comitê de Ética e o Núcleo de Inovações Tecnológicas.

Os programas e cursos de pós-graduação abarcam os níveis de *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Nesse sentido, destacamos como foco da nossa pesquisa a pós-graduação *stricto sensu*. Atualmente, o câmpus de Cascavel possui 3 (três) mestrados na modalidade profissional em Administração, Matemática e Letras, os quais não são ponto central da nossa pesquisa; 10 (dez) programas de mestrados acadêmicos, sendo em Biociências e Saúde, Ciências Farmacêuticas, Conservação e Manejo de Recursos Naturais, Contabilidade, Educação, Educação em Ciências e Educação Matemática, Engenharia de Energia na Agricultura, Engenharia Agrícola, Letras, Odontologia e 3 (três) doutorados em Educação em Ciências e Educação Matemática, Engenharia Agrícola e Letras.

O corpo docente da Unioeste, campus de Cascavel, no ano de 2018, está constituído por 541 professores efetivos e temporários que atuam nos cursos de graduação e pós-graduação. O corpo discente matriculado em cursos de graduação totaliza 4.232 alunos e 548 discentes compreendem os programas de pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado e 170 discentes em nível de doutorado.

2.2 PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO: ESPECIFICIDADES DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA.

Ao discutirmos sobre estágio de docência, trazemos a política da CAPES, como norteadora dos Programas de Pós-Graduação. A CAPES passou a exigir, desde o ano de 2000, que os bolsistas participem do estágio de docência, pelo menos um semestre, entendendo que o estágio é parte integrante da formação de mestres e doutores. As instituições que têm alunos bolsistas financiados pela CAPES têm autonomia para organizar os seus próprios programas (BASTOS, 2007).

De posse desses apontamentos, buscamos informações³ referentes aos mestrados e doutorados existentes na Unioeste – câmpus Cascavel, acerca da obrigatoriedade da prática de estágio, verificando a exigência para os discentes regulares e bolsistas e a carga horária exigida de cada programa, visto que, como política da CAPES, a duração mínima será de um semestre para o mestrado e dois semestres para o doutorado e a duração máxima para o mestrado será de dois semestres e três semestres para o doutorado.

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

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

³ Informações obtidas nos Regulamentos online nos sites dos Programas de Pós Graduação Stricto Sensu da Unioeste – Campus Cascavel

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

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

Diante dessas informações, é válido ressaltar a divergência por parte dos mestrados e doutorados em relação à obrigatoriedade do estágio de docência, visto que alguns programas ofertam a prática obrigatória somente aos discentes bolsistas, o que se direciona a uma minoria dos alunos.

Diante desse contexto, contatamos por meio eletrônico todos os programas de pós-graduação que integram a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Unioeste – câmpus de Cascavel – PR, manifestando os objetivos da pesquisa e solicitando um retorno na tentativa de estabelecer possibilidades de contato. Sendo o retorno deficiente às nossas expectativas, fizemos um segundo contato por meio eletrônico a fim de obtermos respostas sobre a melhor maneira de contatar os sujeitos que fariam parte da nossa coleta de dados.

Posteriormente, obtivemos retorno dos dados por meio eletrônico de apenas cinco programas, sendo eles: Biociências e Saúde; Conservação e Manejo de Recursos Naturais; Contabilidade; Educação; em nível de mestrado. Em nível de doutorado, tivemos o retorno do programa em Engenharia Agrícola.

Os programas em nível de mestrado de Ciências Farmacêuticas e Odontologia preferencialmente forneceram os dados após o contato presencial.

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

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

Dessa forma, embora a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Unioeste seja composta por trezes programas de mestrados e doutorados já

mencionados acima, que ofertam o estágio de docência, apenas sete programas se colocaram à disposição para fazerem parte da amostra da nossa pesquisa, sendo eles:

Tabela 1 - Programas de Pós Graduação participantes da pesquisa.

| Áreas | Nível | PPG |
|----------------|--------------|---|
| Humanas | Mestrado | Educação |
| Exatas | Mestrado | Contabilidade |
| | Mestrado | Conservação e Manejo de Recursos Naturais |
| | Doutorado | Engenharia Agrícola |
| Saúde | Mestrado | Biociências e Saúde |
| | Mestrado | Ciências Farmacêuticas |
| | Mestrado | Odontologia |

Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

Os Programas de Pós-Graduação, pertencentes à nossa pesquisa foram divididos em áreas do conhecimento de aproximação, com o objetivo de melhor apresentar os dados obtidos na pesquisa.

2.3 BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA DO ESTUDO: A ANÁLISE DE CONTEÚDO.

Este estudo deu-se por meio de pesquisa exploratória, na modalidade qualitativa, que Lakatos e Marconi (2003, p.188) definem como “investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema”, e pela pesquisa de campo com o intuito de compreender a realidade social do meio acadêmico da pós-graduação *stricto sensu* e “conseguir informações e/ou conhecimento acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta ou uma hipótese” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p.186).

A pesquisa fundamenta-se nos pressupostos teórico-metodológicos a partir da técnica interpretativa baseada na análise de dados Bardin (2011), que concebe a análise de conteúdos a “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 2011, p.15).

Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo busca conhecer o objeto de estudo como possibilidade de interpretação dos dados a partir das falas dos sujeitos. Sendo assim, o conteúdo das mensagens dos interlocutores é o ponto de partida da

análise de conteúdo. Essa análise expressa um significado e um sentido que, segundo a referida autora, não podem ser considerados como ato isolado, uma vez que a relação das mensagens está articulada com o contexto do sujeito.

A técnica de análise de conteúdo, para Bardin (2011), está organizada em três etapas, as quais nos orientaram nesse estudo: a) a primeira etapa, chamada de “pré-análise”, refere-se à organização do material coletado para uma leitura flutuante, estabelecendo o primeiro contato a fim de conhecer e analisar o texto; b) a segunda etapa, “exploração do material”, trata-se de uma “descrição analítica”, seguindo os procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens; c) a terceira etapa consiste no “tratamento dos resultados obtidos e interpretação”, é o reagrupamento dos elementos classificados anteriormente, tratamento dos dados de maneira significativa e confrontação sistemática do material (sínteses, inferências e interpretações).

Para a coleta de dados, utilizamos como instrumento de pesquisa o questionário, com questões objetivas e descritivas. Para Lakatos e Marconi (2003, p.201), “o questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Optou-se por esse instrumento com o propósito de propiciar aos discentes, possibilidades de respostas sem qualquer intervenção dos pesquisadores.

Na sequência, ao nos aproximarmos dos dados, realizamos uma leitura das respostas obtidas e organizamos de acordo com a frequência que as respostas apareciam. Essa organização correspondeu aos aspectos relevantes para a constituição das categorias e subcategorias. Assim, as categorias são criadas mediante as unidades de registro que, para Bardin (2011, p. 52), “a unidade de registro é a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial”.

A descrição dos dados obtidos, por intermédio da aplicação do questionário aos alunos pós-graduandos que realizaram estágio de docência, permitiu a constituição do corpus de informações, a compreensão da institucionalidade da prática de estágio na pós-graduação e a relevância dessa prática para o exercício da docência universitária.

2.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos participantes da pesquisa são cinquenta e oito mestrandos e dois doutorandos dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da Unioeste, câmpus de Cascavel, que vivenciaram o estágio de docência nos anos de 2015, 2016 e 2017, recorte da nossa pesquisa, pois, no período da coleta de dados, os discentes matriculados ainda estavam ativos nos programas.

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

A coleta dos dados foi realizada no período de setembro de 2017 a abril de 2018, mediante envio dos questionários e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Estabelecemos primeiramente contato eletrônico, por meio das secretarias dos programas, do qual não se obteve resultado de imediato devido à necessidade de contato com os coordenadores dos programas. Posteriormente, utilizamos o contato eletrônico a fim de obtermos os dados essenciais que iriam compor a nossa pesquisa e também o contato dos mestrandos e doutorandos para envio do questionário.

O questionário foi elaborado pelo programa Google Formulários, que possibilita o envio do link eletrônico correspondendo às questões elaboradas. Portanto, de posse dos contatos eletrônicos dos pós graduandos, enviamos o link para o acesso do questionário para 218 (duzentos e dezoito) e-mails, e obtivemos um retorno de sessenta questionários. As respostas advindas por meio dos questionários, contribuiu para que pudéssemos conhecer as experiências adquiridas no estágio de docência.

2.5 PERFIL DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA

A pesquisa desenvolvida contou com um total de 60 pós-graduandos, que integram os Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* da Unioeste – câmpus de

Cascavel, sendo esses divididos em áreas de conhecimento, conforme a tabela abaixo:

Tabela 2 - Total de participantes divididos por áreas do conhecimento.

| Áreas | Nível | PPG | Participantes |
|----------------|-----------|---|-----------------|
| Humanas | Mestrado | Educação | 09 |
| Exatas | Mestrado | Contabilidade | 18 |
| | Mestrado | Conservação e Manejo de Recursos Naturais | 01 |
| | Doutorado | Engenharia Agrícola | 02 |
| Saúde | Mestrado | Biociências e Saúde | 05 |
| | Mestrado | Ciências Farmacêuticas | 12 |
| | Mestrado | Odontologia | 13 |
| | | | TOTAL 60 |

Fonte: Elaborado pela autora, 2019

Entendemos que a discrepância entre os programas se deve à falta de interesse em participar da pesquisa por parte dos pós graduandos em contribuir a partir das vivências do estágio. E também à falta de incentivo dos programas de pós-graduação, por não visualizarem o estágio de docência como um importante momento de formação para a prática docente.

Considerando as informações referentes ao perfil dos pós-graduandos que participaram desta pesquisa, podemos observar que a maioria são do gênero feminino, como demonstramos no gráfico 1:

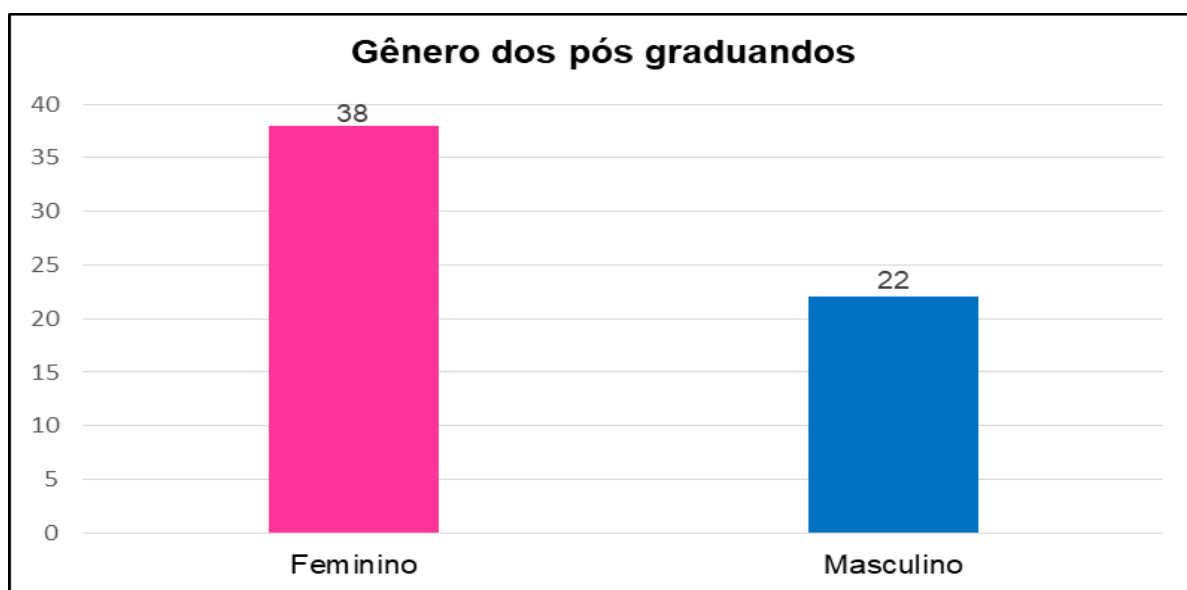


Gráfico 1 – Quanto ao gênero dos pós graduandos pesquisados

Fonte: Dados coletados pela autora

A presença feminina é maioria quando o assunto é o magistério. Dos sessenta participantes da pesquisa, 38 são mulheres. Gatti; Barreto (2009) apud Costa (2015) corroboram afirmando que o número de mulheres no magistério está em 77% no Brasil, conforme dados da Unesco.

Quanto à idade dos sujeitos, podemos observar no gráfico 2 que as idades alternam entre 23 anos a 53 anos, sobressaindo o número maior de pós-graduandos com a idade de 24 anos.

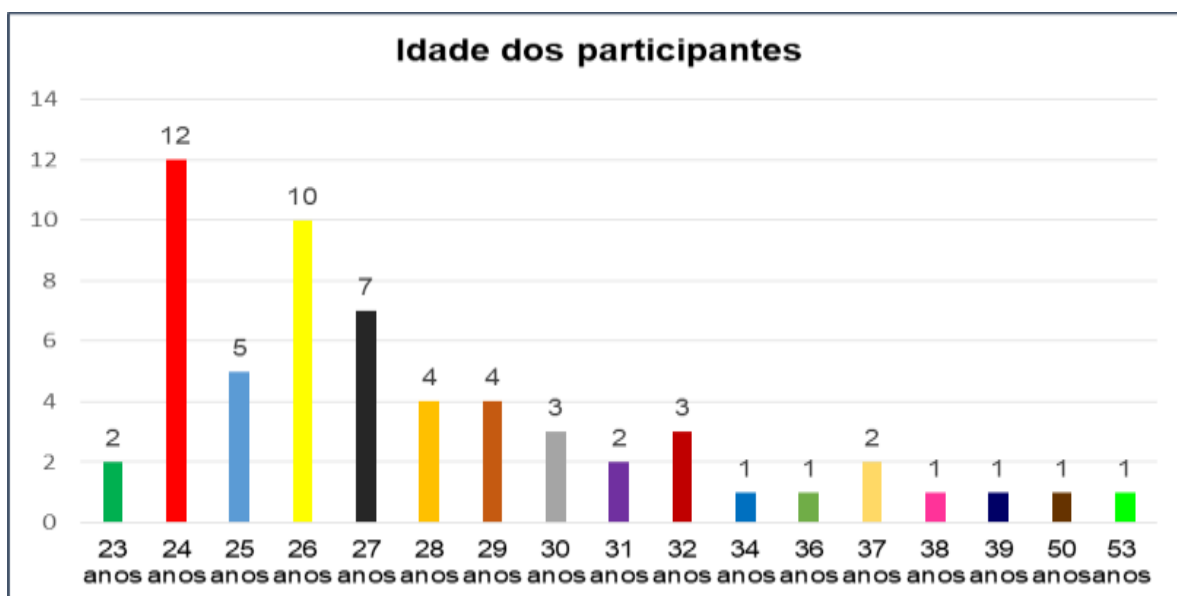


Gráfico 2 – Quanto à idade dos participantes da pesquisa

Fonte: Dados coletados pela autora

Predominou um total de cinquenta e oito (58) respondentes que integram os Programas de Pós-Graduação, em nível de Mestrado e dois (02) respondentes que pertencem ao Programa de Pós-Graduação em nível de Doutorado. Esses foram divididos em três grandes áreas de conhecimento, sendo elas: Humanas, Exatas e Saúde.

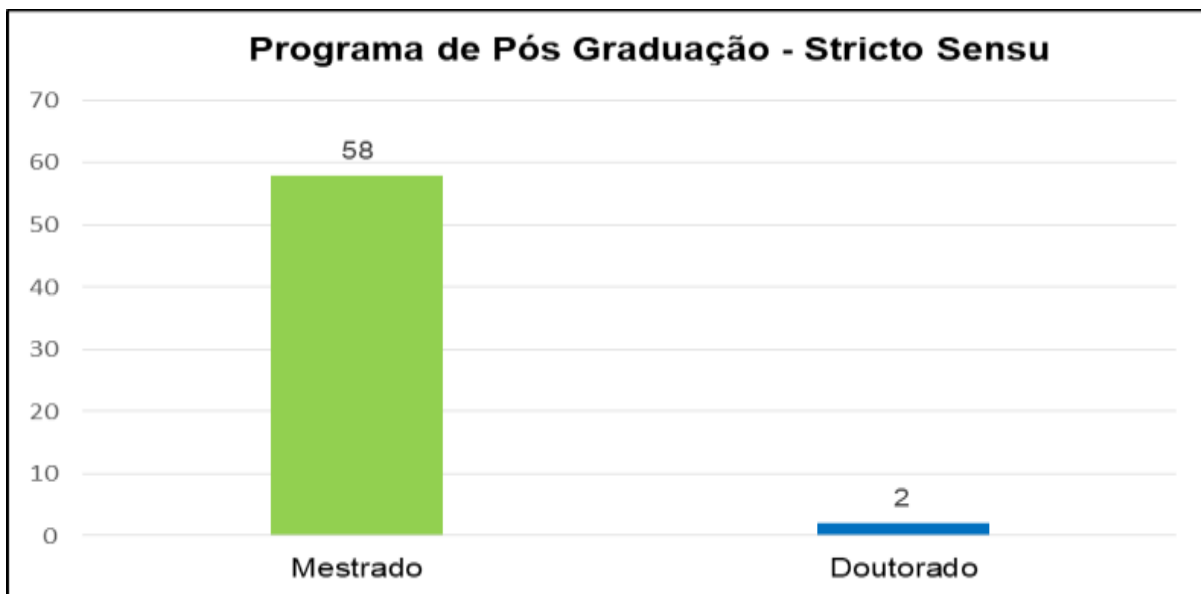


Gráfico 3 – Programa de Pós-Graduação – *stricto sensu*

Fonte: Dados coletados pela autora

Quanto ao ano de ingresso dos mestrandos e doutorandos nos Programas de Pós-Graduação, oscila entre os anos de 2015 a 2018, predominando o ano de 2016 com maior número de pesquisados.

Contabilizou-se ainda que trinta e quatro (34) dos sujeitos não são bolsistas e vinte e seis (26) são mestrandos/doutorandos que recebem bolsa de estudos. Desses, dezenove (19) pertencem a CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, seis (06) à Fundação Araucária e um (01) ao Programa de Extensão – Bom Negócio.

CAPÍTULO 3

A TRAJETÓRIA DA ANÁLISE DE DADOS

“A análise é um processo de elaboração, de procura de caminhos, em meio ao volume das informações levantadas. Rotas de análise são seguidas, e estas se abrem em novas rotas e atalhos, exigindo dos pesquisadores um esforço para não perder de vistas seus propósitos” (GATTI, 2005, p.44 *apud* ALTHAUS, 2016, p.121).

Este capítulo tem como objetivo apresentar e analisar os dados obtidos por meio das respostas dos pós-graduandos dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da Unioeste – campus de Cascavel – PR. No primeiro momento apresentamos a dinâmica de organização dos dados a partir dos questionários. Na sequência, identificamos a elaboração das sínteses de cada categoria e subcategoria em análise que emergiram do estudo.

3.1 A DINÂMICA DA ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

A organização e interpretação dos dados é uma das primeiras etapas da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011) e aconteceu por meio da “pré-análise”, que possibilitou a organização dos questionários e uma aproximação com o tema definido.

O questionário, instrumento da coleta de dados, continha quinze questões, que foram divididas da seguinte forma: seis (06) questões referentes ao perfil dos participantes; quatro (04) questões relacionadas ao planejamento da ação docente; três (03) questões relacionadas aos aspectos pedagógicos e didáticos do estágio; duas (02) questões em relação aos aspectos positivos e negativos do estágio docente e ainda um espaço em aberto para comentários espontâneos.

Os sessenta (60) respondentes foram divididos em três (3) áreas de conhecimento: Exatas, Humanas e Saúde. Cada Programa de Pós-Graduação recebeu uma sigla que o identifica e os sujeitos receberam a sigla de identificação correspondente ao Programa pertencente e um número sequencial para melhor exposição no quadro. Distribuimos da seguinte forma as identificações: Área de

conhecimento: Exatas. Mestrado em Contabilidade (**CC**); Doutorado em Engenharia Agrícola (**EA**); Mestrado em Conservação e Manejo de Recursos Naturais (**CM**). Área de conhecimento: Humanas. Mestrado em Educação (**ED**). Área de conhecimento: Saúde. Mestrado em Biociências e Saúde (**BS**); Mestrado em Ciências Farmacêuticas (**CF**); Mestrado em Odontologia (**OD**).

Exposto isso, apresentamos os quadros que foram elaborados a partir das respostas dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

1ª Categoria: Planejamento da Ação Docente

Área de conhecimento em análise: Exatas

- Mestrado em Ciências Contábeis – CC: 18 sujeitos
- Doutorado em Engenharia Agrícola – EA: 2 sujeitos
- Mestrado em Conservação e Manejo de Recursos Naturais – CM: 1 sujeito

Quadro 2: Dados da categoria 1: Planejamento da Ação Docente – Área de Exatas

| Categoria 1 Planejamento da Ação Docente | | Sujeitos em Análise |
|---|--|--|
| Subcategoria I Organização do conteúdo/material para a execução das atividades do estágio | Reunião com o docente responsável da disciplina | CC2, CC3, CC4, CC5, CC8, CC9, CC10, CC13, CC14, CC15, CC16, CC17, CC18, EA1, CM1 |
| | Estudo sobre o conteúdo a ser trabalhado | CC6, CC12, EA2 |
| | Preparo de aula, a cada aula | CC1, CC7, CC11 |
| Subcategoria II Elaboração de Plano de Aula | Sim | CC3, CC4, CC17, CC18 |
| | Seguiu esquema do professor da disciplina | CC2, CC7, CC8, CC10, CC13, CC15, EA1, CM1 |
| | Não foi exigido | CC1, CC5, CC6, CC9, CC11, CC12, CC14, CC16, EA2 |
| Subcategoria III Ausência de didática | Sim. | CC2, CC3, CC4, CC9, CC12, CC15, CC16 |
| Subcategoria IV Experiência profissional | Não | CC6, CC11, CC13, CC17, CC18, EA1, EA2, CM1 |
| Subcategoria V Cumprir metas | Apenas reproduzi/executei o planejamento do professor da disciplina. | CC1, CC5, CC7, CC8, CC10, CC14 |

Fonte: Elaborado pela autora, 2019

Área de conhecimento em análise: Humanas

- Educação: ED – 9 sujeitos.

Quadro 3: Dados da categoria 1: Planejamento da Ação Docente – Área de Humanas

| Categoria 1 Planejamento da Ação Docente | | Sujeitos em Análise |
|---|--|---|
| Subcategoria I Organização do conteúdo/material para a execução das atividades do estágio | Reunião com o docente responsável da disciplina | ED1, ED2, ED3, ED4, ED5, ED6, ED7, ED8, ED9 |
| | Estudo sobre o conteúdo a ser trabalhado | |
| | Preparo de aula, a cada aula | |
| Subcategoria II Elaboração de Plano de Aula | Sim | ED1, ED3, ED4, ED6, ED8, ED9 |
| | Seguiu esquema do professor da disciplina | ED2, ED7, |
| | Não foi exigido | ED5 |
| Subcategoria III Ausência de didática | Sim. | |
| Subcategoria IV Experiência profissional | Não | ED1, ED4, ED5, ED6, ED7, ED8, ED9 |
| Subcategoria V Cumprir metas | Apenas reproduzi/executei o planejamento do professor da disciplina. | ED2, ED3, |

Fonte: Elaborado pela autora, 2019

Área de conhecimento em análise: Saúde

- Biociências e Saúde: BS – 5 sujeitos.
- Ciências Farmacêuticas: CF – 12 sujeitos
- Odontologia: OD – 13 sujeitos.

Quadro 4: Dados da categoria 1: Planejamento da Ação Docente – Área da Saúde

| Categoria 1 Planejamento da Ação Docente | | Sujeitos em Análise |
|---|--|--|
| Subcategoria I Organização do conteúdo/material para a execução das atividades do estágio | Reunião com o docente responsável da disciplina | BS2, BS3, BS4, CF1, CF2, CF3, CF4, CF5, CF8, OD1, OD2, OD5, OD6, OD7, OD8, OD9, OD10, OD11, OD12, OD13 |
| | Estudo sobre o conteúdo a ser trabalhado | BS1, CF6, CF9, CF10, CF12, OD3, OD4 |
| | Preparo de aula, a cada aula | BS5, CF7, CF11, |
| Subcategoria II Elaboração de Plano de Aula | Sim | BS3, BS4, BS5, CF1, CF2, CF3, CF4, CF5, CF7, CF8, CF9, CF10, CF12, OD2, OD8, OD9, OD13 |
| | Seguiu esquema do professor da disciplina | BS1, BS2, CF6, CF11, OD1, OD3, OD5, OD6, OD10, |
| | Não foi exigido | OD4, OD7, OD11, OD12 |
| Subcategoria III Ausência de didática | Sim. | CF9, CF10, CF11, CF12, OD2, |
| Subcategoria IV Experiência profissional | Não | BS3, BS4, BS5, CF1, CF2, CF3, OD9, OD10, OD11 |
| Subcategoria V Cumprir metas | Apenas reproduzi/executei o planejamento do professor da disciplina. | BS1, BS2, CF4, CF5, CF6, CF7, CF8, OD1, OD3, OD4, OD5, OD6, OD7, OD8, OD12, OD13 |

Fonte: Elaborado pela autora, 2019

2ª Categoria: Aspectos Didáticos e Pedagógicos do Estágio

Área de conhecimento em análise: Exatas

- Mestrado em Ciências Contábeis – CC: 18 sujeitos
- Doutorado em Engenharia Agrícola – EA: 2 sujeitos
- Mestrado em Conservação e Manejo de Recursos Naturais – CM: 1 sujeito

Quadro 5: Dados da categoria 2: Aspectos didáticos e pedagógicos do Estágio – Área de Exatas

| Categoria 2 Aspectos didáticos e pedagógicos do Estágio | | Sujeitos em Análise |
|--|---------|--|
| Subcategoria I Relação Estagiário e Professor da disciplina | Ótima | CM1, EA1, EA2, CC3, CC4, CC6, CC8, CC9, CC10, CC11, CC12, CC13, CC15, CC16, CC17, CC18. |
| | Boa | CC2, CC5, CC7, CC14 |
| | Ruim | CC1 |
| Subcategoria II Relação Estagiário e Alunos | Ótimo | EA2, CC4, CC6, CC9, CC10, CC11, CC13, CC16, CC18. |
| | Bom | CM1, EA1, CC1, CC2, CC3, CC5, CC8, CC12, CC14, CC15, CC17 |
| | Difícil | CC7 |
| | | |

Fonte: Elaborado pela Autora, 2019

Área de conhecimento em análise: Humanas

- Educação: ED – 9 sujeitos.

Quadro 6: Dados da categoria 2: Aspectos didáticos e pedagógicos do Estágio – Área de Humanas

| Categoria 2 Aspectos didáticos e pedagógicos do Estágio | | Sujeitos em Análise |
|--|---------|--------------------------------------|
| Subcategoria I Relação Estagiário e Professor da disciplina | Ótima | ED1, ED3, ED4, ED5, ED6, ED7, ED9 |
| | Boa | ED2, ED8 |
| | Ruim | |
| Subcategoria II Relação Estagiário e Alunos | Ótimo | ED2, ED4, ED9 |
| | Bom | ED1, ED3, ED5, ED6, ED7, ED8 |
| | Difícil | |

Fonte: Elaborado pela autora, 2019

Área de conhecimento em análise: Saúde

- Biociências e Saúde: BS – 5 sujeitos.
- Ciências Farmacêuticas: CF – 12 sujeitos
- Odontologia: OD – 13 sujeitos.

Quadro 7: Dados da categoria 2: Aspectos didáticos e pedagógicos do Estágio – Área de Saúde

| Categoria 2 Aspectos didáticos e pedagógicos do Estágio | | Sujeitos em Análise |
|--|---------|---|
| Subcategoria I Relação Estagiário e Professor da disciplina | Ótima | OD1, OD2, OD3, OD4, OD6, OD7, OD8, OD9, OD10, OD11, CF1, CF2, CF3, CF4, CF5, CF8, CF9, CF10, CF11, BS1, BS2, BS3, BS4, BS5 |
| | Boa | OD5, CF6, CF7, CF12 |
| | Ruim | OD12, OD13 |
| Subcategoria II Relação Estagiário e Alunos | Ótimo | OD1, OD3, OD4, OD5, OD6, OD8, OD9, OD10, OD11, OD12, OD13, CF2, CF3, CF4, CF9, CF10, CF11, CF12, BS2 |
| | Bom | OD2, OD7, CF1, CF5, CF6, CF7, CF8, BS1, BS3, BS4, BS5 |
| | Difícil | |

Fonte: Elaborado pela autora, 2019

3ª Categoria: Aspectos Positivos do Estágio Docente.

Área de conhecimento em análise: Exatas

- Mestrado em Ciências Contábeis – CC: 18 sujeitos
- Doutorado em Engenharia Agrícola – EA: 2 sujeitos
- Mestrado em Conservação e Manejo de Recursos Naturais – CM: 1 sujeito

Quadro 8: Dados da categoria 3: Aspectos positivos do estágio docente – Área de Exatas

| Categoria 3 Aspectos positivos do estágio docente | | Sujeitos em Análise |
|--|--|---|
| Subcategoria I Impacto positivo do estágio de docência na formação | Aproximação da realidade com a graduação | EA2, CC1, CC5, CC6, CC7, CC8, CC11, CC12, CC13, CC7 |
| | Envolvimento com o processo de ensino e aprendizagem | CC2, CC9, CC10, CC14, |
| | Desafio de desenvolver estratégias didático-pedagógicas | CC3, CC4, CC18, |
| | Possibilidade de confrontar a teoria e a prática no ensino | EA1, CC13, |
| | Experiência que aprimorou interesse na docência do ensino superior | CM1, CC13, CC15 |
| | Outro (aberto para escrever) | CC13, CC16 |

Fonte: Elaborado pela autora, 2019

Área de conhecimento em análise: Humanas

- Educação: ED – 9 sujeitos.

Quadro 9: Dados da categoria 3: Aspectos positivos do estágio docente – Área de Humanas

| Categoria 3 Aspectos positivos do estágio docente | | Sujeitos em Análise |
|--|--|----------------------------|
| Subcategoria I Impacto positivo do estágio de docência na formação | Aproximação da realidade com a graduação | ED1, ED3, ED4, ED5, ED7, |
| | Envolvimento com o processo de ensino e aprendizagem | |
| | Desafio de desenvolver estratégias didático-pedagógicas | ED9 |
| | Possibilidade de confrontar a teoria e a prática no ensino | |
| | Experiência que aprimorou interesse na docência do ensino superior | ED2, ED6, ED8, |
| | Outro (aberto para escrever) | |

Fonte: Elaborado pela autora, 2019

Área de conhecimento em análise: Saúde

- Biociências e Saúde: BS – 5 sujeitos.
- Ciências Farmacêuticas: CF – 12 sujeitos
- Odontologia: OD – 13 sujeitos.

Quadro 10: Dados da categoria 3: Aspectos positivos do estágio docente – Área da Saúde

| Categoria 3 Aspectos positivos do estágio docente | | Sujeitos em Análise |
|--|--|--|
| Subcategoria I Impacto positivo do estágio de docência na formação | Aproximação da realidade com a graduação | BS1, BS5, CF1, CF2, CF8, CF9, CF11, OD1, OD2, OD4, OD5, OD6, OD7, OD8, OD10, |
| | Envolvimento com o processo de ensino e aprendizagem | CF10, CF12, OD9, OD11, |
| | Desafio de desenvolver estratégias didático-pedagógicas | CF6, |
| | Possibilidade de confrontar a teoria e a prática no ensino | BS2, CF3, CF7, OD3, OD12, OD13, |
| | Experiência que aprimorou interesse na docência do ensino superior | BS3, BS4, CF4, CF5, |
| | Outro (aberto para escrever) | |

Fonte: Elaborado pela autora, 2019

4ª Categoria: Aspectos Negativos do Estágio Docente.

Área de conhecimento em análise: Exatas

- Mestrado em Ciências Contábeis – CC: 18 sujeitos
- Doutorado em Engenharia Agrícola – EA: 2 sujeitos
- Mestrado em Conservação e Manejo de Recursos Naturais – CM: 1 sujeito

Quadro 11: Dados da categoria 4: Aspectos negativos do estágio docente – Área de Exatas

| Categoria 4 Aspectos negativos do estágio docente | | Sujeitos em Análise |
|---|--|---|
| Subcategoria I As dificuldades do estágio de docência | Disciplina designada para o estágio | CC2, CC5, CC13, |
| | Falta de apoio institucional ou do (a) orientador (a) na preparação para o estágio de docência | CC7, CC9, |
| | Insegurança didática | EA2, CC1, CC11, CC12, CC13 |
| | Conciliar o estágio com a dinâmica do curso | CC3, CC6, CC8, CC15 |
| | Outro (aberto para escrever) | CM1, EA1, CC4, CC10, CC14, CC16, CC17, CC18 |

Fonte: Elaborado pela autora, 2019

Área de conhecimento em análise: Humanas

- Educação: ED – 9 sujeitos.

Quadro 12: Dados da categoria 4: Aspectos negativos do estágio docente – Área de Humanas

| Categoria 4 Aspectos negativos do estágio docente | | Sujeitos em Análise |
|---|--|----------------------------|
| Subcategoria I As dificuldades do estágio de docência | Disciplina designada para o estágio | |
| | Falta de apoio institucional ou do (a) orientador (a) na preparação para o estágio de docência | ED2, ED3 |
| | Insegurança didática | ED5, ED7, |
| | Conciliar o estágio com a dinâmica do curso | ED4, |
| | Outro (aberto para escrever) | ED6, ED8, ED9 |

Fonte: Elaborado pela autora, 2019

Área de conhecimento em análise: Saúde

- Biociências e Saúde: BS – 5 sujeitos.
- Ciências Farmacêuticas: CF – 12 sujeitos
- Odontologia: OD – 13 sujeitos.

Quadro 13: Dados da categoria 4: Aspectos negativos do estágio docente – Área da Saúde

| Categoria 4 Aspectos negativos do estágio docente | | Sujeitos em Análise |
|---|--|---|
| Subcategoria I As dificuldades do estágio de docência | Disciplina designada para o estágio | |
| | Falta de apoio institucional ou do (a) orientador (a) na preparação para o estágio de docência | OD3, OD12, OD13 |
| | Insegurança didática | BS2, BS3, BS4, CF1, CF2, CF4, CF6, CF7, CF8, CF9, CF10, CF11, CF12, OD2, OD4, OD6, OD7, OD10, |
| | Conciliar o estágio com a dinâmica do curso | BS5, CF5, OD1, OD5, OD9, |
| | Outro (aberto para escrever) | BS1, CF3, OD8, OD11, |

Fonte: Elaborado pela autora, 2019

3.2 A CONSTRUÇÃO DO CORPUS DOS DADOS CATEGORIZADOS

A partir do agrupamento, consideramos os elementos que apareciam com mais frequência e ocorrência nas respostas dos sujeitos da pesquisa e iniciamos o “processo em que os dados brutos são transformados” (BARDIN, 2011, p.133).

Após definidas as categorias, algumas subcategorias foram renomeadas de acordo com a ocorrência com que apareceram nas respostas. Diante disso, com as categorias e subcategorias organizadas, elaboramos uma síntese para cada item a fim de condensar os dados dos Programas de Pós-Graduação em suas respectivas áreas de conhecimento.

Com base nas sínteses de cada área do conhecimento, construímos uma nova síntese, a qual denominamos de Síntese Integradora, unindo as sínteses aproximando, dessa forma, as respostas de cada área por questão, relacionando as respostas obtidas aos dados coletados.

3.3 CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS EMERGIDAS DO ESTUDO

Após estudo das sínteses integradoras, emergiram quatro **(04) categorias** de análises que se subdividiram em **nove (09) subcategorias**, que compõem a nossa pesquisa.

Apresentamos as categorias de análise e seus desdobramentos da seguinte forma:

1. **Planejamento da Ação Docente:** reunião com o docente responsável pela disciplina; elaboração de plano de aula; ausência didática; experiência como docente do ensino superior; reprodução e execução de planejamento.
2. **Aspectos Didáticos e Pedagógicos do Estágio:** a importância da relação entre estagiário e professor da disciplina; a relevância da relação entre estagiário e alunos.
3. **Aspectos Positivos do Estágio Docente:** aproximação da realidade com a graduação
4. **Aspectos Negativos do Estágio Docente:** a insegurança didática como fator desfavorável no estágio docente.

3.4 SÍNTESES INTEGRADORAS PRODUZIDAS PARA CADA CATEGORIA E SUBCATEGORIAS ENCONTRADAS NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIOESTE.

3.4.1 Sínteses das subcategorias por áreas do conhecimento dos Programas de Pós-Graduação “Stricto Sensu” da Unioeste.

1ª Categoria: Planejamento da Ação Docente

Subcategoria I: Reunião com o docente responsável pela disciplina

Área de Exatas: Com maior preponderância, 71% dos respondentes, apontam que a reunião com o docente da disciplina na qual será realizado o estágio é a alternativa de maior significado para a organização do conteúdo e do material a ser utilizado na execução das atividades. Os dados ainda revelam que a minoria dos participantes opta pelo estudo do conteúdo a ser trabalhado e pelo preparo da aula, a cada aula, como forma de organização.

Área de Humanas: Houve unanimidade por parte dos mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Educação ao afirmarem que a organização do conteúdo e material para a execução das atividades do estágio deu-se por meio da reunião com o docente da disciplina. Percebe-se, diante dos dados, que a organização favorece a reunião com o docente, de modo que utiliza-se do momento oportunizado para discussões e planejamento das atividades a serem desenvolvidas no estágio.

Área da Saúde: Os 66% sujeitos que integram a área da Saúde, responderam a reunião com o docente da disciplina como a opção favorável para organizar o que compete às atividades de estágio. Observa-se, por se tratar de Programas de Pós-Graduação pertencente ao bacharelado, que as reuniões propiciam discussões acerca do conteúdo e material, contribuindo na organização do estágio docente.

Subcategoria II: Elaboração do Plano de Aula

Área de Exatas: Nesta subcategoria, os dados tiveram um equilíbrio em se tratando da elaboração do Plano de Aula. Percebeu-se que 43% dos respondentes do Mestrado de Conservação e Recursos Naturais, Doutorado em Engenharia Agrícola

e do Mestrado em Ciências Contábeis se posicionaram a não elaboração do plano de aula, destacando-se as respostas de que o mesmo não foi exigido ou que seguiu o esquema do professor da disciplina.

Área de Humanas: Afirmam que elaboraram um plano de aula para ministrarem as aulas, ficando evidente que os 89% dos mestrandos consideram fundamental a elaboração do documento como suporte para o exercício da prática docente.

Área da Saúde: Em relação à exigência da elaboração do plano de aula para as atividades de estágio, 57% dos sujeitos indicaram a exigência da elaboração como elemento primordial para a realização de uma aula. Ainda constatou-se que os três cursos que compõem a área da saúde, mais expressivamente 30%, indicaram que seguiram o esquema do professor da disciplina, demonstrando que não tiveram uma preocupação em elaborar, analisar e sistematizar o documento.

Subcategoria III: Ausência didática

Área de Exatas: Percebe-se que 33% dos mestrandos da área de exatas, especificamente do programa de Contabilidade, ao responderem afirmativamente em relação às dificuldades no planejamento das atividades que essas podem estar relacionadas com a ausência do conhecimento didático e pedagógico. Observa-se ainda que o programa pertence à área de bacharelado, o que provavelmente tenha relação com a dificuldade encontrada.

Área de Humanas: Na área de humanas essa subcategoria não apareceu.

Área da Saúde: Os 16% dos respondentes, desta área, consideram a falta do conhecimento de como planejar sequencialmente uma aula e elaborar de forma didática o material como sendo elementos que causaram dificuldades no momento da aplicação do estágio em sala de aula. São perceptíveis as dificuldades mencionadas, diante da análise feita, ao observar que programas que integram a área da saúde pertencem ao bacharelado.

Subcategoria IV: Experiência como docente do ensino superior

Área de Exatas: Evidencia-se que 38% dos respondentes apontaram, a experiência como docente do ensino superior e as vivências do dia a dia como fatores relevantes para a inexistência de dificuldades na execução das atividades propostas. Relaciona-se, também, o apoio e a segurança que um colega proporciona ao outro na realização do estágio em duplas, favorecendo também a ausência de dificuldades, contribuindo positivamente na organização, no planejamento e na execução das atividades que o estágio de docência propõe.

Área de Humanas: Não tiveram dificuldades no planejamento e na execução das atividades que foram desenvolvidas no estágio. Por vezes, relataram que tiveram proximidade com a temática, o que facilitou tanto no planejar quanto no executar. Ainda percebeu-se uma mediação positiva na relação mestrando e professor orientador, o que permitiu melhor preparação para a realização do estágio.

Área da Saúde: Diante dos dados, observa-se a experiência como docente, as memórias e exemplos da graduação como fatores relevantes para os 53% dos sujeitos que evidenciaram a inexistência de dificuldades no planejamento e na execução das atividades.

Subcategoria V: Reprodução e execução de planejamento.

Área de Exatas: A reprodução e a execução de um planejamento pronto dos 28,7% dos respondentes, demonstram que realizaram o estágio com o interesse e foco de apenas cumprir a proposta que é direcionada pelo Programa de Pós-Graduação, não levando em consideração a contribuição da elaboração de um planejamento para o exercício profissional enquanto docente.

Área de Humanas: Na área de humanas, essa subcategoria não apareceu.

Área da Saúde: Ficou evidente que a reprodução do planejamento do professor para os 53% dos sujeitos, se dá devido à ausência de contribuição e orientação por parte do professor orientador do mestrando. Por se tratarem ainda de cursos do

bacharelado, observa-se que o acompanhamento do orientador pode contribuir positivamente para a elaboração do planejamento e não apenas de reprodução com o intuito de cumprir metas.

2ª Categoria: Aspectos Didáticos e Pedagógicos do Estágio

Subcategoria I: *A importância da relação entre estagiário e professor da disciplina*

Área de Exatas: Os 76% dos respondentes que integram a área de exatas afirmam que a relação professor da disciplina e estagiário deu-se de maneira positiva, o que demonstra ser um fator relevante no planejamento do estágio.

Área de Humanas: Os 78% dos sujeitos que integram a área de humanas, em unanimidade, pontuaram como positiva a relação professor da disciplina e estagiário, divididos em ótimo e boa. Associaram como positiva a relação mencionada acima devido a uma convivência afetiva, a confiança que o professor transmitiu e também ao convívio profissional.

Área da Saúde: Os 80% dos sujeitos que integram a área da Saúde responderam afirmativamente à relação professor da disciplina e estagiário no decorrer do estágio de docência, associando a interação harmônica, comunicação, diálogo, presença como fatores relevantes para uma ótima relação entre ambos.

Subcategoria II: *A relevância da relação entre estagiário e alunos*

Área de Exatas: Nesta subcategoria, relação estagiário e alunos, ficou evidente para os 43% dos pós graduandos, a relação positiva entre ambos, porém, ao assinalarem as opções de ótimo e boa e descreverem como isso ocorre, percebeu-se a queixa dos sujeitos em relação à proximidade dos alunos, aceitação na realização das atividades, ao tratamento enquanto profissionais e a mínima participação nas aulas.

Área de Humanas: No que se refere à relação estagiário e alunos, observa-se, a partir dos dados, 33% dos sujeitos, afirmam que a relação deu-se de maneira afirmativa, em que os mestrandos obtiveram um elo satisfatório, de respeito.

Área da Saúde: Houve unanimidade por parte dos mestrandos da área da Saúde ao relatarem que a relação do estagiário com os alunos foi positiva, partindo da interação, do respeito, da comunicação interpessoal, interesse nas aulas, de modo que não tiveram dificuldades no trato com os alunos.

3ª Categoria: Aspectos Positivos do Estágio Docente

Subcategoria: *Aproximação da realidade com a graduação*

Área de Exatas: O estágio docente, para os 48% dos sujeitos, é visto como um elemento importante para a aproximação da realidade com a graduação, ou seja, conhecer o espaço da futura atuação é um dos fatores importantes que o estágio proporciona.

Área de Humanas: Para 56% dos mestrandos desta área, o estágio de docência, além de aproximar a realidade com a graduação, espaço de atuação do docente do ensino superior, a experiência em outros níveis, como aluno de graduação, também despertou o interesse na docência universitária.

Área da Saúde: Os 50% dos respondentes da área da Saúde apontam a aproximação da realidade com a graduação como um impacto positivo do estágio docente. O que muito nos chamou a atenção foi também um número expressivo de respondentes que assinalaram as opções de envolvimento com o processo de ensino-aprendizagem e a possibilidade de confrontar a teoria e a prática de ensino.

4ª Categoria: Aspectos Negativos do Estágio Docente.

Subcategoria: *A insegurança didática como fator desfavorável no estágio de docência.*

Área de Exatas: Os 24% dos sujeitos, destacam a insegurança didática e conciliar o estágio com a dinâmica do curso de mestrado e/ou doutorado como as principais dificuldades do estágio docente. Verifica-se que as cargas horárias das disciplinas dos programas de pós-graduação são exaustivas a ponto de não oferecerem espaços de planejamento para a prática do estágio e isso agrega dificuldades referentes à insegurança didática, uma vez que advém da ausência de preparação, bem como de acompanhamento profissional.

Área de Humanas: Nesta área de conhecimento, os 22% respondentes deixaram evidente que a falta de apoio institucional ou do orientador na preparação para o estágio de docência impactam na aplicabilidade na sala de aula, uma vez que essa ausência também influencia na insegurança didática. Um ponto relevante levantando por um mestrando é o tempo destinado para a execução do estágio, que, segundo ele, quando estava começando a ter mais segurança o tempo acabou.

Área da Saúde: Os 60% dos pós graduandos da área da saúde, destacam a insegurança didática como o fator negativo e de maior dificuldade no estágio de docência.

No capítulo subsequente, abordamos o tratamento dos resultados obtidos por meio da análise das falas dos sujeitos, “processo em que os dados brutos são transformados” (BARDIN, 2011, p.133). Nesse momento, no capítulo 4, as falas dos pós-graduandos, darão “vida” ao nosso estudo permeado pelos teóricos que embasam a nossa pesquisa.

CAPÍTULO 4

COMPREENSÃO DO FENÔMENO EMERGIDO NA PESQUISA.

Tendo como ponto de partida os objetivos desta pesquisa: analisar o impacto formativo do estágio de docência a partir da percepção dos pós-graduandos da instituição; conhecer as dificuldades dos alunos para cumprir o estágio; promover discussões que possam incrementar as ações realizadas no estágio e que possam dar suporte pedagógico às práticas, a partir das compreensões estabelecidas pela pesquisa, consideramos importante construir um texto para tratar os resultados dos dados, de maneira a serem significativos e válidos (BARDIN, 2011).

Desse modo, na sequência, apresentamos as informações das categorias e subcategorias colocando em evidência as falas dos sujeitos, buscando estabelecer interpretações com os estudos teóricos realizados nesta pesquisa.

4.1 AS PERCEPÇÕES DOS PÓS-GRADUANDOS SOBRE AS VIVÊNCIAS DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA.

Nunca havia dado uma aula e precisei estudar, criar um raciocínio para aula, a fim de que houvesse acompanhamento e fixação dos tópicos principais do assunto pelo aluno (CF 11 - Ciências Farmacêuticas).

A fala do mestrando CF 11⁴ é o ponto de partida para análise da categoria Planejamento da Ação Docente. A referida citação do mestrando expressa a relevância do planejamento para a ação docente e para o estágio de docência nos programas de mestrado e doutorado, pois a expressão “*criar um raciocínio*” explicita a necessidade de planejamento da organização da aula: início, meio e fim, os quais são essenciais para a execução de uma aula. Ao lado disso, a expressão “*acompanhamento e fixação dos tópicos principais do assunto pelo aluno*” nos remete à fala de Masetto (1997, p. 45) ao afirmar que “a aprendizagem e o ensino são processos indissociáveis. O ensinar se define em função do aprender”. Ao

⁴ Identificação do mestrando em Ciências Farmacêuticas;

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

Os pós-graduandos em Contabilidade, CC7 e CC8⁵, afirmaram que:

Não fazia o planejamento, apenas reproduzi e executei o planejamento do professor da disciplina, sabia o conteúdo da aula, e precisava fazer atividades ou perguntas para o debate no final das aulas (CC7 – Contabilidade)

Apenas reproduzi o planejamento da professora da disciplina, no entanto, com alguma intervenção minha. (CC8 - Contabilidade)

Para os mestrandos CC7, CC8⁶, e para a maioria dos respondentes, o planejamento deu-se de maneira improvisada, apenas considerando o que já havia sido planejado pelo professor da disciplina, o que evidencia reprodução de algo já pensado e estruturado, conforme também afirma o respondente BS5⁷, da área da saúde: “*ainda como aluna da graduação tive a matéria a qual ministrei, assim, segui o exemplo do professor*”. (BS 5- Biociências e Saúde)

Contrapondo a ideia de reprodução de planejamento, o mestrando CC18⁸ afirma que “*planejar é um exercício de aprendizado e projeção futura quem pratica não consegue ficar sem realizá-lo*”. Utilizando-nos de Libâneo (2004), é possível afirmar que o planejamento é uma atividade permanente de reflexão e ação, ou seja, é a partir do planejamento que o professor reflete acerca dos conteúdos a serem trabalhados, do perfil da turma em questão, dos métodos a serem utilizados, de modo que todos esses elementos tenham uma relação próxima, evidenciando, assim, uma aula estruturada e direcionada à diversidade dos discentes.

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

Ao analisarmos tais posicionamentos acerca do planejamento da ação docente, percebemos que o estagiário que apenas reproduz o que está posto não se permite a reflexão, desde a organização e planejamento de uma aula, o que possivelmente esteja executando por mero interesse em efetuar as normas exigidas

⁵ Identificação dos mestrandos em Contabilidade.

⁶ Identificação dos mestrandos em Contabilidade.

⁷ Identificação do mestrando em Biociências e Saúde.

⁸ Identificação do mestrando em Contabilidade.

pelo Programa, não valorizando de maneira significativa o processo de apropriação do conhecimento, tanto por parte do estagiário quanto do aluno que terá acesso à aula por ele ministrada. Nesse sentido, Bordenave e Pereira (1999, p. 121) corroboram dizendo que:

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

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

Um dos elementos do planejamento da ação docente que contribuem para a reflexão é o plano de aula. Para Libâneo (1992), a construção do plano de aula é uma tarefa indispensável e deve resultar num documento escrito que servirá não só para orientar as ações do professor, como também para possibilitar constantes revisões e aprimoramentos. Assim sendo, elaborar, sistematizar o plano de aula é uma das principais atividades do professor ao nos referirmos ao planejamento, pois é por meio da elaboração do plano que é possível organizar uma aula que atenda aos objetivos para que os alunos assimilem ativamente os conhecimentos, habilidades e desenvolvam as capacidades cognitivas.

Ao serem questionados sobre a elaboração do plano de aula, colocamos em evidência os cursos que compõem as áreas do conhecimento de Exatas e Saúde, as quais se enquadram como bacharéis, pois, ao assinalarem a opção “seguiu o esquema do professor da disciplina ou não foi exigido plano de aula”, conforme relata o respondente OD12:⁹ *“não tive dificuldades, porém não houve orientação adequada para a realização do estágio. Nem exigências de planejamentos”* (OD 12 -

⁹ Identificação do mestrando em Odontologia.

Odontologia). Essa resposta nos leva a compreender a não exigência do plano de aula, o qual é um instrumento fundamental e relevante no exercício da profissão docente e no estágio de docência. Ao lado disso, a construção do plano de aula pelo estagiário, sob orientação do professor, não permite que o processo de ensino e aprendizagem torne-se apenas uma reprodução do que foi pensado pelo professor da disciplina e não pelo estagiário.

Um relato do mestrando OD12,¹⁰ ao ser indagado se teve dificuldade na aplicabilidade do estágio, afirma que “*sim, saber a ordem que iria passar as informações*” (OD12 - Odontologia). Isso nos revela o mestrando OD 12¹¹, desconhece a organização da sistematização da aula, ou seja, a ordem dos conteúdos e a dinâmica da aula, enfim, o plano de aula. Nesse sentido, fica evidente que a ausência de planejamento, com acompanhamento pedagógico e didático, pode influenciar na insegurança didática, de modo a impactar no processo de ensino aprendizagem dos graduandos.

No curso que integra a área da educação, visualizamos uma realidade diferente, pois os pós-graduandos, de forma unânime, assinalaram o item da elaboração do plano de aula. Percebe-se que todos possuem consciência da relevância do planejamento, por meio do documento que se caracteriza como suporte para o exercício docente, sendo fundamental para a execução de uma aula que permita reflexão.

Destacamos ainda o não aparecimento de respostas por parte da área de humanas quanto à dificuldade na aplicabilidade do estágio, o que nos leva a refletir que os profissionais dessa área consideram significativa a elaboração de um plano de aula fundamentado por conhecimentos teóricos, didáticos e metodológicos. A consciência desses sujeitos sobre a relevância do planejamento para a ação docente contribui para a formação de profissionais críticos e comprometidos com o exercício de uma futura profissão.

Ao serem questionados sobre como se deu a organização da matéria/conteúdo para a execução das atividades de estágio, observamos, independentemente da área de conhecimento, ser habitual resumir-se a uma reunião com o docente responsável da disciplina. Essa observação nos mostra a

¹⁰ Identificação do mestrando em Odontologia.

¹¹ Identificação do mestrando em Odontologia.

ausência de um planejamento de caráter didático, metodológico, pedagógico, com vistas a aprendizagem do estagiário em organizar a aula. Ao lado disso, percebemos, por meio da unanimidade das respostas, que a ação dos estagiários se torna novamente reprodução do que foi pensado e planejado pelo professor da disciplina, conforme já exposto nos escritos acima.

Por outro lado, leva-nos à reflexão acerca do entendimento que os sujeitos da pesquisa tiveram ao responder o questionário. Percebemos também que a reunião com o docente pode indicar uma aproximação com o professor da disciplina, no intuito de dialogar sobre a organização da aula.

Outro aspecto que apareceu como um importante elemento para refletirmos sobre a ausência de dificuldades no planejamento das atividades refere-se à experiência como docente no ensino superior, como destacamos abaixo nas falas do doutorando EA1¹² em Engenharia Agrícola e do mestrando CF3¹³ em Ciências Farmacêuticas:

Não tive dificuldades, pois já era docente na época. (EA1 - Engenharia Agrícola)

Não. Já sou docente a alguns anos, por isso não encontrei dificuldade, por ter que fazer o meu planejamento. (CF3 - Ciências Farmacêuticas).

Esses excertos nos permitem compreender que as experiências são “saberes adquiridos no espaço da docência, desde quando o aluno até enquanto professor, quando é produzido na prática docente nas relações entre os professores, entre estes e os alunos, a escola e sua organização, num processo de reflexão” (ARANTES, GEBRAN, 2013, p.101).

Depreende-se que os saberes da experiência são conhecimentos provenientes das vivências como alunos por meio da observação de professores e como atuais docentes na educação superior.

Desse modo, destacamos que, para Tardif (2002, p.54), os saberes da experiência:

[...] surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e

¹² Identificação do doutorando em Engenharia Agrícola.

¹³ Identificação do mestrando em Ciências Farmacêuticas.

submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. (TARDIF, 2002, p.54)

Na docência universitária o professor tem a oportunidade de ressignificar todos os saberes, conferindo-lhes “aplicação, legitimidade, sua identidade, ou ainda, marginalizando-os na tentativa de construir a sua própria prática pedagógica por meio de saberes retraduzidos e submetidos ao processo construído pela prática cotidiana” (ARANTES, GEBRAN, 2013, p.103).

Partimos do princípio de que:

Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesmo saber do trabalho sobre os saberes, em suma: reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional. (TARDIF, 2002, p. 21)

Portanto, considerando as citações de Tardiff (2002), Arantes e Gebran (2013) e a análise dos fragmentos dos pós-graduandos, destacamos que o saber da experiência se caracteriza como um conjunto de saberes adquiridos no cotidiano da prática docente. E, por meio da reflexão dos saberes que envolve o trabalho docente, o professor caracteriza a sua prática.

Quanto aos Aspectos Pedagógicos e Didáticos do Estágio, segunda categoria em análise, evidenciamos a fala do mestrando CC12¹⁴, “o *docente da turma tem perfil similar ao meu (dinâmico e proativo) o que facilitou a interação*” (CC12 – Contabilidade).

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

Na análise, foi revelado que, independentemente da área de conhecimento, a relação entre estagiário e professor da disciplina é apresentada de maneira afirmativa pelos sujeitos. Compreende-se que essa relação sendo harmônica proporciona ao mestrando/doutorando confiança ao realizar a prática,

¹⁴ Identificação do mestrando em Contabilidade.

como afirma o sujeito ED1, do mestrado em Educação: “*uma ótima relação, pois existe confiança no trabalho realizado*”, e o mestrando CC6¹⁵ do curso de Contabilidade corrobora:

A professora responsável pela disciplina era sempre solícita, buscava tirar dúvidas, dava bastante atribuições durante as atividades, mas sempre buscava estar a par das coisas, para evitar que alguma dificuldade pudesse comprometer o trabalho. Sempre nos comunicávamos antes das aulas e ela também sempre dava um breve feedback depois das aulas a respeito do que tinha sido feito, bem como sobre o que precisava/poderia ser feito em aulas futuras. (CC6 - Contabilidade)

O mestrando ED4¹⁶ também se manifesta dizendo que “*o professor responsável pela disciplina foi aberto ao diálogo para construção do planejamento, proporcionando todo o apoio e segurança para esta etapa*” (ED4 – Educação). Essa afirmação nos remete a perceber o papel do professor responsável pela disciplina, na qual acontecerá o estágio, como extremamente importante no que tange à assimilação da organização da aula e dos conteúdos, bem como a dinâmica de socialização com os alunos.

Uma das funções do professor que recebe o estagiário em sua aula, segundo Morales (2008, p.54), “*é dedicar tempo à comunicação, manifestar afeto e interesse, elogiar com sinceridade e interagir com os alunos com prazer*”; conseqüentemente, se as atitudes defendidas pelo autor forem vivenciadas pelo professor da disciplina, os mestrandos/doutorandos sentir-se-ão mais seguros para ministrarem a aula. Portanto, um ambiente “*de segurança, de paz, de confiança é necessário para aprender e internalizar o que vai se aprendendo*” (MORALES, 2008, p.57) e com isso o aprendizado será expressivo para ambas as partes.

A relação entre estagiário e professor é um fator positivo e relevante na prática e também no estágio docente. Outros mestrandos/doutorandos de diferentes áreas manifestaram também a importância dessa relação, como destacamos nos transcritos abaixo:

O docente é de fácil acesso e bem flexível, auxiliando nos temas que estão de acordo com a ementa do curso de graduação em farmácia. (CF3 - Ciências Farmacêuticas).

Os professores da disciplina são bem acessíveis (OD3 - Odontologia).

Tivemos uma boa relação, ele foi muito receptivo e puder aprender muito com ele (OD4 - Odontologia)

¹⁵ Identificação do mestrando em Contabilidade.

¹⁶ Identificação do mestrando em Educação.

Interação harmônica, sem problemas de relacionamento (BS4 - Biociências e Saúde).

Muita comunicação e concordância (OD6 - Odontologia)

Foi tranquila, o docente esclareceu minhas dúvidas sempre que o procurei, e relatava os pontos positivos e negativos das aulas por mim ministradas, contribuindo para possíveis alterações (ED6- Educação)

Apropriada para a boa condução das aulas práticas (EA1 - Engenharia Agrícola)

Foi possível esclarecer dúvidas e aprender. (CF10 - Ciências Farmacêuticas)

Ao analisar as falas dos sujeitos pesquisados, Zabalza (2014, p.116-117) nos afirma que “uma das principais contribuições do estágio é a possibilidade de integrar-se em um cenário profissional real e conhecer, participar *in situ* da cultura e estilo de trabalho daqueles que exercem a profissão”. Assim, os apontamentos dos pesquisados e a citação do autor nos permite afirmar que, ao vivenciarem o estágio por meio da relação estagiário e professor, o futuro profissional abarcará situações, atitudes e exemplos como sendo experiências para quando de fato estiverem atuando.

Ainda para Zabalza (2014, p.117),

a pequena socialização representada pelos períodos de estágio permite conhecer não só profissionais no sentido abstrato, mas as pessoas de carne e osso que são os profissionais [...] é um encontro com o trabalho que fazem e com a forma de fazê-lo.

Dessa maneira, o professor, quaisquer que sejam os níveis de atuação, é o mediador no processo de ensino-aprendizagem e, tratando-se do estágio docente nos Programas de Pós-Graduação, é também o impulsionador no processo de construção da identidade do estagiário como futuro professor universitário. Dessa forma, um relacionamento pautado no diálogo, na harmonia em conduzir os procedimentos e o respeito em lidar com os estagiários são fundamentais para a formação mais humana no desenvolvimento profissional. Esse entendimento é percebido na fala do mestrando CC4¹⁷: “O *incentivo dado pela docente responsável da disciplina, na busca pelo aperfeiçoamento do estagiário no exercício docente (CC4 -Contabilidade).*

¹⁷ Identificação do mestrando em Contabilidade.

Assim sendo, concordamos com os sujeitos da pesquisa e os teóricos estudados ao destacarem que a relação professor e estagiário é um fator extremamente importante e pontual quando falamos do estágio docente, pois é nesse momento e a partir do convívio e das experiências adquiridas que o estagiário se percebe como futuro profissional.

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

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

Foi quase ótimo, tive uma relação de respeito e percebi um aprendizado dos alunos, sem contar o aprendizado que eu tive (CC15 - Contabilidade).

Os alunos acolheram super bem as aulas por mim ministradas participando com interesse das atividades e discussões propostas (ED4 - Educação).

Eles me respeitaram como professora, achei legal (OD11 - Odontologia).

Foi ótimo. Consegui transmitir o conteúdo e percebi que eles estiveram atentos a aula e gostaram (CF10 - Ciências Farmacêuticas)

Fui bem recebida, prestaram atenção nas aulas e demonstraram interesse (BS5 - Biociências e Saúde).

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

Partindo dessa premissa, a relação estagiário, que no estágio de docência assume a posição de professor, e alunos tem proximidade com a construção da identidade docente, uma vez que “o ato de ensinar é constante, pois o professor também pode aprender quando ensinar, é um processo de interação coletiva (ROMANOWSKI, 2010, p.20).

O processo de ensino e aprendizagem é uma via de mão dupla, a troca de conhecimentos entre professores e alunos é constante. Essa afirmação advém do

fragmento do mestrando CC15,¹⁸ quando afirma que “*percebi um aprendizado dos alunos, sem contar o aprendizado que eu tive*” (CC15 – Contabilidade). Freire (2011, p.25) corrobora reiterando que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Nesse pensamento, Romanowski (2010, p.20) afirma que:

Só aprendemos o que não sabemos, isso é um desafio para os professores, que devem estar atentos para perceber o que os nossos alunos não sabem, não compreenderam, e ao mesmo tempo, articular com o que os alunos sabem, favorecendo a significação da aprendizagem tanto individualmente como socialmente. (ROMANOWSKI, 2010, p.20)

Por meio da troca de ensinar e aprender, o docente se apropria de conhecimentos que integrará a sua identidade profissional, dando ênfase ao seu modo de constituir a prática pedagógica.

A partir dos fragmentos dos pós-graduandos CC15, ED4, OD11, CF10, BS5¹⁹, ainda é possível analisar que “toda aprendizagem precisa ser embasada em um bom relacionamento entre os elementos que participam do processo, ou seja, aluno e professor” (MASSETO, 1997, p.46). Logo, ainda para Masetto, “o aluno aprende numa atitude de relacionamento e interação com os professores”.

Fica evidente na fala do mestrando em Educação o acolhimento positivo pelos alunos ao participarem ativamente da aula e das atividades propostas, o que permitiu uma relação harmoniosa contribuindo no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa direção, ressaltamos o relato da mestranda OD11²⁰, quando expõe que “*eles me respeitaram como professora, achei legal*” (OD11 – Odontologia). Ao lado disso, a constituição do ser professor perpassa pela construção da identidade profissional, e quando a estagiária analisa a vivência do estágio docente, é perceptível a consciência na profissão.

Convergindo para a mesma direção, Pimenta e Lima (2012, p.62) corroboram dizendo que “a identidade do professor é construída ao longo de sua

¹⁸ Identificação do mestrando em Contabilidade.

¹⁹ Identificação dos mestrandos em: Contabilidade; Educação; Odontologia; Ciências Farmacêuticas e Biociências e Saúde.

²⁰ Identificação da mestranda em Odontologia.

trajetória como profissional e o estágio por excelência, é um lugar de reflexão sobre a construção e o fortalecimento da identidade”.

Depreende-se dessa ideia que constituir-se como professor, sua identidade própria, requer reflexão da prática docente. O estágio, assim como afirmam as autoras, é o espaço propício para reflexão acerca da identidade profissional, uma vez que o estagiário estando na posição de professor, como uma futura atuação, permite refletir sobre todos os aspectos que envolve o ser professor.

Nessa perspectiva, Pimenta e Anastasiou (2014, p.115) expressam que “na construção do processo identitário do professor, na mescla dinâmica que caracteriza como cada um se vê, se sente e se diz professor, três elementos são destacados: adesão, ação e autoconsciência”. Para as autoras Pimenta e Anastasiou (2014), a adesão em ser docente implica aderir princípios e valores; ação porque a escolha das maneiras de agir deriva das convicções pessoal e profissional e a autoconsciência porque as decisões são definidas no processo de reflexão do professor sobre a ação docente.

Arantes e Gebran (2013, p.104) contribuem ao afirmar que o ser professor “vai sendo construído à medida que o professor articula o conhecimento teórico – acadêmico, a cultura escolar e a reflexão sobre a prática docente”.

A reflexão sobre a ação é um dos elementos que constituem o ser professor. Freire (2011, p.39) explica que “a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no pensar para o fazer e no pensar sobre o fazer”. Zabalza (2014, p.189) corrobora afirmando que a reflexão é a função intelectual que se projeta sobre a experiência”.

Gómez (1992, p.104) também se posiciona expondo que a

reflexão na ação é um processo de extraordinária riqueza na formação do profissional [...] e quando o profissional se revela flexível e aberto ao cenário da prática, a reflexão na ação é o melhor instrumento de aprendizagem.

Desse modo, ao analisarmos os fragmentos dos sujeitos da pesquisa e as abordagens defendidas pelos autores acima citados, observamos que o estagiário, ao realizar o estágio docente, percebe-se como professor ao refletir sobre os elementos que constituem a prática, e a reflexão é permeada desde a organização dos elementos que compõe a aula, como a ação e a relação entre professor e aluno.

Sendo assim, perceber-se como docente na educação superior é também compreender que a reflexão está presente em todos os momentos e é vista como “um componente essencial do processo permanente que consiste a formação do profissional” (SCHON, 1992, p.83).

Ao nos referirmos sobre o impacto positivo do estágio de docência para a formação dos pós-graduandos, caracterizando a categoria Aspectos Positivos do Estágio de Docência, os pesquisados, em sua maioria, assinalaram o item “aproximação da realidade com a graduação”. A opção escolhida se relaciona em conhecer o espaço da futura atuação como um dos fatores importantes que o estágio proporciona. Zabalza (2014, p.107) ressalta que o estágio de docência:

Serve para aproximar os estudantes do mundo e da cultura da profissão à qual desejam se integrar e dar a oportunidade de vivenciar os próprios cenários profissionais, suas dinâmicas, a natureza das intervenções que neles se realizam o sentido que os profissionais atribuem ao seu trabalho”. (ZABALZA, 2014, p.107).

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

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

Desse modo, a experiência vivenciada no estágio:

Faz parte de um processo de construção não apenas da docência, mas da própria profissão, na medida em que, no embate do “chão da sala de aula”, relações e representações sobre ser professor são ratificadas ou retificadas, angústias e questionamentos antes circunscritos a momentos pontuais, tornam-se parte do cotidiano e levam a tomada de decisões. (SANTOS et.al, 2010, p.109)

Com esse enfoque, o estágio aproxima-se da criação de alternativas para os enfrentamentos de desafios que surgem na sala de aula, no qual há uma ressignificação didática. E enquanto alunos, ou seja, sem a vivência do estágio, dificulta-se a percepção dos desafios existentes, uma vez que o olhar direciona-se em outro foco.

Para Cunha (2006), ao levar em conta os desafios que emergem dentro do espaço da sala de aula, o estágio é concebido como uma prática social onde pensar, sentir e fazer não são dissociados. “A prática social é condição da problematização do conhecimento que os estudantes precisam produzir. Nessa perspectiva a prática não significa a aplicação e confirmação da teoria, mas é a sua fonte” (CUNHA, 2006, p.496).

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

Diante dessa concepção, Buriolla (1999, p.10) apud Pimenta e Lima (2012, p.62) se manifesta defendendo que

o estágio é o *locus* onde a identidade profissional é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica, e por isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente com essa finalidade.

Com base nos fragmentos dos sujeitos da pesquisa e no arcabouço teórico, evidencia-se que a aproximação da realidade com a graduação, *locus* de atuação do estagiário e futuro professor, é um aspecto significativo na formação docente, no estágio de docência e na construção da identidade do professor. Ao se visualizarem como professores do ensino superior, é possível compreender o cenário real e complexo que a docência universitária expressa.

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

A partir das considerações assim apresentadas pelos sujeitos, entendemos que a profissão docente exige dos seus profissionais flexibilidade, imprevisibilidade e alterações e não há modelos a serem aplicados que se efetivam de maneira única.

Com isso, considera-se que

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente. (PIMENTA, 2012.p.30)

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

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

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

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

Um aspecto significativo levantado por um pós-graduando nos leva a analisar que pode contribuir para a confiança e a segurança dos estagiários em sala, quando o mestrando ED9²¹ relata que a dificuldade encontrada nos estágios foi “*o tempo, pois o tempo de aula de sala foi muito curto, quando se estava começando a entender, a ter mais segurança, acabou*” (ED9 – Educação). Por meio dessa afirmação, consideramos reclamação, e abrimos espaço para reflexão, pois o sujeito pertencente à área da Educação, ao conhecer os saberes pedagógicos, levanta

²¹ Identificação do mestrando em Educação.

essa problemática, considerando que o tempo que é dedicado à docência não foi suficiente para vivenciar, analisar, refletir e abarcar os elementos que envolvem a prática do professor.

Os fragmentos ainda dos mestrandos CC18²² da área de Exatas e BS1²³ da área da Saúde, corroboram com o relato do mestrando ED9²⁴, evidenciando o tempo, traduzido por eles como carga horária, sendo relevante no estágio de docência, porém insuficiente, o que acarretou dificuldades. Afirmam: *carga horária insuficiente* (BS1 - Biociências e Saúde); *Poderia ser no primeiro semestre e com o dobro de carga horária* (CC18 - Contabilidade).

As afirmações nos remete a compreender que os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* têm dado maior ênfase à pesquisa e a toda dinâmica que o mestrado e doutorado envolvem como disciplinas, atividades, não dando atenção especial à docência.

Apoiamo-nos na ideia discutida por Cunha (2010) quando se refere à complexidade da docência na universidade, entendendo-a a partir de representações acadêmicas sobre a docência universitária que “[...] continuam fortemente alicerçadas na exclusividade da competência científica dos professores”. Isso é apreendido nas falas dos mestrandos CC14 e CC4²⁵, quando também apontam que o período que os programas de Pós-Graduação ofertam são dedicados também às atividades:

O período de estágio é realizado num momento que a pós graduação consome muito com as disciplinas, trabalhos, tarefas do mestrado” (CC14 - Contabilidade).

Conciliar o estágio com a dinâmica do curso, embora é sabido que o dia a dia do docente é uma tarefa árdua, principalmente pelo tempo para consecução do seu exercício profissional (CC4 - Contabilidade).

A partir desses fragmentos, observamos que a atenção e a dedicação dos pós-graduandos direcionam-se para a dinâmica do curso, as atividades que as disciplinas propõem, as produções científicas que demandam estudos, reflexões e tempo.

²² Identificação do mestrando em Contabilidade.

²³ Identificação do mestrando em Biociências e Saúde.

²⁴ Identificação do mestrando em Educação.

²⁵ Identificação dos mestrandos em Contabilidade.

Santos, Althaus e Bagio (2017, p.209) contribuem quando apontam que “os programas de pós graduação tendem a priorizar a condução de pesquisas e [...] acabam por perpetuar a crença de quem, para ser professor, basta o domínio do conteúdo ou, no caso do ensino superior, ser um bom pesquisador”.

Nessa perspectiva, a priorização das pesquisas pelos programas de pós-graduação deixa evidente a carência da valorização da docência, dos saberes pedagógicos já expostos, que são fundamentais no exercício profissional. Porém, Vasconcelos (1998, p.86) citado por Santos, Althaus e Bagio (2017, p.211), alerta-nos que

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

Dessa maneira, a docência, em especial no ensino superior, e a pesquisa não são caminhos opostos nem são inferiores. Entende-se que são atividades que precisam ser compreendidas e vivenciadas em suas especificidades e sendo complementares na formação do professor e pesquisador.

Para Pachane (2004), as características necessárias aos professores universitários extrapolam e muito os limites do conhecimento aprofundado da matéria e a aquisição de habilidades necessárias à pesquisa, levando-nos a argumentar em favor da formação pedagógica do professor universitário.

Vale ressaltar que os pós-graduandos, em suas falas e ao assinalarem expressivamente a insegurança didática como dificuldade do estágio de docência, deixam claro que a formação pedagógica faz-se necessária no espaço de pós-graduação e que existem possíveis alternativas de minimizar as fragilidades existentes e uma delas é o estágio de docência explicitado neste estudo. Ao lado disso, o mestrando CC18,²⁶ dá pistas da importância do estágio de docência para além da pesquisa, quando declara que “a *Capes dá ênfase em pesquisa, mas o mestrado deveria ter enfoque em docência. O estágio poderia ser ampliado e ter mais disciplinas de docência*”. (CC18 - Contabilidade).

Uma quarta dimensão analisada foram as falas dos pós-graduandos na questão aberta incluída no instrumento de pesquisa, o questionário. Eles

²⁶ Identificação do mestrando em Contabilidade

contribuíram com a pesquisa ao declararem a vivência que tiveram no estágio de docência de maneira espontânea e também as opiniões que cada um confere a esse momento importante de formação e aprendizagem. Os mestrandos CC4 e CC13²⁷ afirmaram que:

O estágio docente é um divisor de águas na vida do acadêmico de pós graduação, principalmente quando não exerce até então a atividade profissional docente, uma vez que com o auxílio de um profissional extremamente qualificado tem a oportunidade de propor novas estratégias de ensino e inseri-las no ambiente acadêmico, visando a melhoria no processo de ensino e aprendizagem (CC4 - Contabilidade).

A experiência adquirida no estágio possibilitou que hoje eu seja professor de uma faculdade particular em minha cidade, a importância dessa disciplina é fundamental para o processo de formação acadêmica. (CC13 – Contabilidade).

A partir das considerações dos pós-graduandos CC4 e CC13²⁸, observa-se que o estágio favoreceu experiências significativas, contribuindo para o exercício da profissão, pois permitiu vivenciar situações em contexto reais.

O primeiro mestrando CC4²⁹ expõe de maneira explícita que o estágio de docência é um momento de extrema relevância, principalmente quando o estagiário não exerce até então a atividade docente. Essa afirmação nos remete à ausência dos saberes pedagógicos, dos elementos que envolvem o espaço de atuação e as atividades que são de responsabilidade dos professores universitários.

Além disso, a fala do pós graduando, traz um componente fundamental na realização do estágio de docência, sendo o “*auxílio de um profissional extremamente qualificado tem a oportunidade de propor novas estratégias de ensino e inseri-las no ambiente acadêmico, visando a melhoria no processo de ensino e aprendizagem.*” Essa afirmação evidencia o acompanhamento e a contribuição do professor orientador de estágio, sugerindo estratégias e subsídios para uma atuação significativa no processo de formação.

O professor orientador do estágio tem uma importante função no processo de aprendizagem do estagiário. Zabalza (2014, p.221) afirma que “não há boa aprendizagem sem uma adequada orientação”. Dessa forma, destacamos que a

²⁷ Identificação dos mestrandos em Contabilidade.

²⁸ Identificação dos mestrandos em Contabilidade.

²⁹ Identificação do mestrando em Contabilidade.

relação com o professor orientador tem a intenção de proporcionar e direcionar os caminhos a serem percorridos no estágio de docência.

Para Zabalza (2014), as experiências de práticas ao se restringirem apenas a simples lembranças gratificantes pouco pode contribuir na formação dos professores. Por isso é tão importante a orientação, “pois por meio dela se ajustam os propósitos formativos do estágio, se controlam os possíveis desvios do plano de práticas e se potencializa a sinergia entre os envolvidos” (ZABALZA, 2014, p.221).

Sendo assim, os acompanhamentos e direcionamentos por parte dos professores orientadores tendem a minimizar as reproduções de práticas que favorecem a construção do conhecimento, com vistas a proporcionarem não só os encaminhamentos, mas, além disso, a reflexão das práticas executadas pelos estagiários.

A relação, entre estagiário e professor orientador ainda propicia exemplos formativos, pessoais e profissionais que contribuem na docência e na carreira universitária.

O estágio propiciou a noção da complexidade do processo educativo, aspecto que me leva sempre a tentar conhecer hoje, em minha atuação docente, todas as turmas e alunos que tenho de maneira mais ampla.
(CC16 - Contabilidade)

A partir da fala do mestrando CC16,³⁰ retomamos o primeiro capítulo deste estudo, trazendo novamente a contribuição de Cunha (2010) ao afirmar que a docência universitária é uma ação complexa. Depreende-se da afirmação da autora e da fala do pós-graduando que o estágio também proporciona conhecer os múltiplos elementos que compõem o processo educativo.

O fragmento da fala do mestrando CC16 nos proporciona compreender e destacar a experiência que permitiu “*conhecer hoje, em minha atuação docente, todas as turmas e alunos que tenho de maneira mais ampla*”. Isso nos leva a perceber que, durante o estágio de docência, o estagiário vivencia dentro da sala de aula situações com o professor da disciplina e estagiário, mas, principalmente, entre estagiário e alunos, que por vezes os conhecimentos científicos e didáticos não são suficientes para suprirem a relação humana. Zabalza (2014) destaca que são situações novas entre pessoas também novas e não se tratam apenas de recursos

³⁰ Identificação do mestrando em Contabilidade.

intelectuais ou de ler e memorizar o conteúdo, mas sim de que toda sua pessoa entra em jogo.

O autor ainda contribui expondo que “o estágio exige que o estudante ponha em prática todos os seus recursos, tanto o que sabe quanto o que ele realmente é”. (ZABALZA, 2014, p.237). Desse modo, depreende-se que não há uma diferenciação entre o pessoal e o profissional, pois os estagiários, durante o estágio, ao se relacionarem com os alunos precisam ouvir, entender e atender e terão uma oportunidade especial para checar suas características pessoais, seus pontos fortes e fracos (ZABALZA, 2014) o que, conseqüentemente, será envolvido com o profissional.

Na profissão professor e, concomitantemente, no estágio de docência, a relação entre o pessoal e profissional se complementam a tal modo que cada um “viverá o estágio de forma particular” (ZABALZA, 2014, p.237).

Nessa direção, as falas dos sujeitos da pesquisa e todos os pressupostos teóricos permitem-nos compreender que o estágio de docência foi uma experiência significativa e formativa. Destacaram significados positivos relacionados ao planejamento da ação docente, aos aspectos didáticos e pedagógicos, às dificuldades encontradas na prática do estágio e às contribuições do estágio na formação dos docentes universitários.

Entretanto, as análises também revelam fragilidades na organização e consolidação do estágio docente por parte dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, que tem o foco primordial na construção do ser pesquisador e, por vezes, não valorizam o momento de aprendizagem como fundamental para a profissão docente no ensino superior.

Almeida e Pimenta (2014, p.47) pontuam que “o fato do estagiário aproximar-se da profissão docente e dos seus profissionais, no contexto da formação do processo identitário com a docência, indica um espaço por excelência de aprendizagem significativas”.

Portanto, acreditamos em uma perspectiva que o estágio de docência, seja de maneira concreta, real, o *locus* da formação pedagógica, contribuindo na formação profissional de todos os pós-graduandos, não apenas para os bolsistas ou para aqueles que existe a obrigatoriedade.

Assim sendo, sugerimos aos programas de pós-graduação *stricto sensu* tomarem os apontamentos dos pesquisados como ponto de partida para concretizarem o estágio de docência como uma proposta de ação voltada à formação pedagógica dos pós-graduandos. Como relata o mestrando ED7³¹, “o ideal era que todos os mestrandos passassem por essa experiência, pois ela se aproxima e desafia o mestrando a colocar em prática aquilo que se estuda ao longo do mestrado, principalmente para formandos de cursos de bacharelado, onde não se aprende a questão da didática e outros instrumentos do trabalho docente”. (ED7 – Educação).

³¹ Identificação do mestrando em Educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

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

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

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

Como podemos observar a partir dos dados, as percepções dos pós-graduandos demonstraram a necessidade de um olhar mais atento na preparação pedagógica para a realização do estágio, uma vez que a reprodução de planejamento elaborado pelo professor da disciplina ficou evidente. Sendo assim, compreendemos que o estágio não se efetivou como um momento de reflexão, planejamento e organização que auxiliam na construção do conhecimento.

Em relação ao estágio de docência, as considerações dos sujeitos da pesquisa apontaram que há uma contribuição para a experiência profissional e para a construção da identidade docente. Destacaram como relevante a interação entre o professor da disciplina, pós-graduandos e aluno como significativa, sendo considerada, ainda, a aproximação da realidade com a graduação como aspecto fundamental que o estágio de docência proporciona.

Evidenciamos, como dificuldade emergente, a insegurança didática dos pós-graduandos ao realizarem o estágio. Ao lado disso, consideramos que o acompanhamento efetivo por parte dos professores orientadores, direcionado para os saberes pedagógicos, e também o apoio institucional dos programas podem minimizar essa questão.

Com isso, apoiamo-nos em Sobrinho (1998) ao afirmarmos que a experiência dos pós-graduandos ao realizarem atividades de docência na graduação, sob permanente orientação, supervisão e rigoroso planejamento, eles entre os dois níveis de ensino, permite uma fecunda vivência do magistério e a possibilidade de tratamentos inovadores na metodologia e no conteúdo das disciplinas.

Sendo assim, entendemos que o apoio institucional dos programas de pós-graduação, ao integrarem e aproximarem os pós-graduandos à graduação, como contribui Pachane (2009), pode proporcionar qualidade no processo de ensino e aprendizagem com professores mais bem preparados para o exercício das diversas funções que compõem o fazer universitário.

Por consequência, enfatizamos que os programas de Pós-Graduação *stricto sensu* tem direcionado a atenção para a dimensão científica, formando o pesquisador. No entanto, só o conhecimento científico não pode ser reconhecido como fundamental para a profissão docente, pois, ao se dedicarem à docência, os profissionais precisam de conhecimentos próprios da área pedagógica.

Nesse sentido, concordamos com Pachane (2009) ao afirmarmos que os programas de pós-graduação, *locus* privilegiado para a formação do professor universitário, estão priorizando em suas atividades a condução de pesquisas, perpetuando, mesmo que não intencional, reproduzir a crença de que para ser bom professor basta ser um bom pesquisador. Ao lado disso, reiteramos a afirmação Cunha (2010) quando defende que as instituições de educação superior devem assumir a sua parte e reconhecer a complexidade da docência.

Diante dessas considerações, defendemos que o estágio de docência se apresenta como uma experiência significativa e formativa, sendo uma prática primordial para os mestrandos e doutorandos com a intenção de atuarem como profissionais na educação superior, assim como afirma o pós-graduando CC4 “o estágio é um divisor de águas na vida do acadêmico de pós-graduação”.

Todavia, por meio dos dados analisados, compreendemos que esse importante momento de formação retrata fragilidades na organização e consolidação por parte dos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* que os evidenciem como um espaço de aprendizagem significativa para a docência universitária, ou seja, não é possível conceber este momento de estágio como uma formação pedagógica efetiva.

Assim, sugerimos aos programas um maior destaque e reconhecimento ao estágio de docência como articulador entre os processos de ensinar, aprender e de produzir conhecimentos. É de extrema relevância que os pressupostos teóricos-metodológicos caminhem numa perspectiva integradora para que se efetive uma formação sólida aos docentes universitários.

Dessa forma, encerramos indicando a necessidade do estágio de docência ser compreendido como um importante lugar e espaço de formação aos pós-graduandos, possibilitando conhecer a dimensão pedagógica e a complexidade que envolve à docência na educação superior.

6 REFERÊNCIAS

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

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos**. São Paulo, SP: Cortez, 2014.

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária – valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**. Universidade do Minho Braga, Portugal, v. 27, n. 2, p. 7-31, 2014.

ALTHAUS, Maiza Taques Margraf. **Docência universitária: saberes e cenários formativos**. Ponta Grossa – PR: Todapalavra, 2016

ARANTES, Ana Paula Pereira; GEBRAN, Raimunda Abou. **Docência no ensino superior: trajetória e saberes**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2013.

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

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

BELADELLI, Ediana Maria Noatto. **A discussão sobre a docência universitária nas teses e dissertações produzidas nos programas stricto sensu das universidades do Estado do Paraná no período de 2000 a 2013**. Cascavel, PR: 2014. 143p. Dissertações (mestrado) Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação – UNIOESTE.

BORDENAVE, Juan Días; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de Ensino-Aprendizagem**. 20. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

BRASIL. **Lei das diretrizes e bases da educação nacional nº 9.394/96**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em janeiro de 2019.

CAPES, **Portaria nº 76, de 14 de abril de 2010**. Novo regulamento do programa de demanda social. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_076_RegulamentoDS.pdf. Acesso em: julho/2018.

CARLOS, Lígia Cardoso. et al. Um lugar na formação de professores do ensino superior: estágio de docência. *In*: CUNHA, Maria Isabel. **Trajelórias e lugares de**

formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira e Marin editores. 2010.

CHAMLIAN, Helena Coharik. **Docência na universidade:** professores inovadores na USP. Caderno de Pesquisa, nº118. p. 41-63. 2003.

CHAVES, Amanda Pires; VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. Docência universitária: formação pedagógica no stricto sensu. **Revista Poiésis:** Revista do programa de pós graduação em educação – mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, SC: v.9, n.16. p. 457-472, 2015.

COSTA, Daiane de Cássia Souza da. **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.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** Campinas, SP: Papirus, 1991. 184p.

CUNHA, Maria Isabel da. (org.) **Pedagogia universitária:** energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara: Junqueira&Marin, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. **O lugar da formação do professor universitário:** o espaço da pós graduação em educação em questão. 2009. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3664>. Acesso em: dez/2018

CUNHA, Maria Isabel. (Org). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária.** Campinas: Papirus, 2000 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

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

FELDEMANN, Marina Graziela. **Formação de professores e cotidiano escolar.** In: FELDEMANN, Marina Graziela (org.). Formação de professores e escola na contemporaneidade. São Paulo, SP: editora Senac São Paulo, 2009

FERENC, Alvanize Valente Fernandes; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Formação de professores, docência universitária e o aprender a ensinar.** In: VIII Congresso Estadual Paulista sobre a Formação de Educadores – 2005 – UNESP – Universidade Estadual Paulista. Pró reitoria de graduação.

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

GATTI, Bernadete Angelina. MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. PAGOTTO, Maria Dalva Silva. et al. **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo, SP: Editora Unesp, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do ensino superior**. 1. ed. 8ª reimpressão. São Paulo, SP: Atlas, 2013. 283 p.

GÓES, Natália Moraes; CORREIA, Larissa Costa. **O stricto sensu e a formação do professor do ensino superior**. 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/II%20Jornada%20de%20Didatica%20e%20I%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD%20-%20Docencia%20na%20educacao%20Superior%20caminhos%20para%20uma%20praxis%20transformadora/O%20STRICTO%20SENSU%20E%20A%20FORMACAO%20DO%20PROFESSOR%20DO%20ENSINO%20SUPERIOR.pdf>. Acesso: dez/2018

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, Antônio. (coord) **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1997. Tradução Dom Quixote. p. 95-114.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo – SP: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo – SP: Cortez, 2009.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. **Desafios à Docência Superior: pressupostos a considerar**. *In*: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Orgs.) **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. – (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5).

JOAQUIM, N. de F. et al. **Estágio docência: um estudo no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras**. RAC: revista de administração contemporânea, Curitiba, v. 15, n. 6, p. 1137-1151, nov./dez. 2011. Disponível em: http://repositorio.ufla.br/bitstream/1/206/1/ARTIGO_Est%c3%a1gio%20Doc%c3%aa%20um%20Estudo%20no%20Programa%20de%20P%c3%b3s-Gradua%c3%a7%c3%a3o.pdf. Acesso em: março/2017

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Ed. 7, Atlas, 2003.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo, SP: Cortez, 1992. 261p.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; et al. Formação docente na pós graduação stricto sensu: experiências na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Revista Brasileira de Pós Graduação**, Brasília, v.13, n. 31, p. 559 – 582, maio/agosto. 2016.

MANTOVANI, I. C. DE A.; CANAN, S. R. Política de formação para professores do ensino superior e qualidade de ensino: um estudo sobre o programa pedagogia universitária como possibilidade de qualificação docente na perspectiva pedagógico-didática. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 1, n. 2, p. 136-148, 18 out/dez 2015.

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

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

MASETTO, Marcos. **Didática: a aula como centro**. 4ª.ed. São Paulo, SP: FTD, 1997. (Coleção aprender e ensinar) 111p.

MORALES, Pedro. **A relação professor e aluno: o que é, como se faz**. São Paulo, SP: 7. ed. Edições Loyola. 2008

NÓVOA, Antônio. (coord) **Os professores e sua formação**. 3. Ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1997. Tradução Dom Quixote. 158 p.

NÓVOA, Antonio. Profissão: Docente. **Revista Educação**. São Paulo, SP: Editora Segmento, 154. ed., fev/2010.

ORO, Maria Consoladora Parisotto. **A docência universitária e a importância do apoio institucional - à formação pedagógica dos professores bacharéis: o caso da Unioeste/Campus Cascavel-PR**. Cascavel, PR: 2012 93 p. Dissertação (mestrado) Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação – UNIOESTE.

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

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

PACHANE, Graziela Giusti. **Políticas de formação pedagógica do professor universitário**: reflexões a partir de uma experiência. *In*: Reunião anual da ANDEd, 2004. Caxambu.

PACHANE, Graziela Giusti. Formação de professores para a docência universitária no Brasil: uma introdução histórica. *In*: **Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**. Vitória da Conquista, ano VII, n.12, p. 25-42. 2009

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7ª. ed. São Paulo – SP: Cortez, 2012.

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

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente, 8º ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Pedagogia Universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo – SP: Cortez, 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.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 4ª.ed. Curitiba, PR: Ibpex, 2010.

SANTOS, Wanda Terezinha Pacheco dos; ALTHAUS, Maiza Taques Margraf; BAGIO, Viviane Aparecida. A formação pedagógica para a docência universitária em programas de pós graduação stricto sensu: um caminho a ser percorrido. *In*: PEREIRA, Ana Lúcia. *et al.* **Possíveis caminhos na formação de professores**: articulando reflexões, práticas e saberes. Rio de Janeiro, RJ: Editora Multifoco, 2017. p.201 – 219.

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

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. *In*: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (orgs). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo, SP: Unesp, 1996. p. 145-155.

SCHON, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, Antônio. (coord) **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1997. Tradução Dom Quixote. p. 79-91

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.

SOBRINHO, José Dias. Pós graduação, escola de formação para o magistério superior. *In*: SERBINO, Raquel Volpato. et al. **Formação de professores**. São Paulo, SP: Editora Unesp, 1998. p.139-174.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. 317 p.

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

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. **A formação do professor do ensino superior**. São Paulo, SP: Intertexto, 2009

VASSOLER, Márcia Cecília. **A relação da didática docente universitária no contexto do Plano Nacional de Educação – PNE 2014/2024 vinculada à formação stricto sensu**. 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38a_nped_2017_GT11_141.pdf. Acesso: Dez/2018

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010. 95 p.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Alternativas pedagógicas para a formação do professor da educação superior. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro, et al. (Orgs.). **Docentes para a educação superior: processos formativos**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

VERHINE, Robert Evan; DANTAS, Lys Maria Vinhaes. Estágio de docência: conciliando o desenvolvimento da tese com a prática em sala de aula. **Revista Brasileira de Pós Graduação**, Brasília, v.4, n.8, p. 171-191, dez/2007.

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

7 APÊNDICES

APÊNDICE A: Instrumento para coleta de dados



PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Esse questionário tem a intenção de conhecer sobre a sua formação em nível de Pós-graduação *Stricto Sensu* na Unioeste, na especificidade de sua vivência no Estágio de Docência.

1: DADOS DO PARTICIPANTE

- a. Idade: _____
- b. Sexo: () feminino () masculino
- c. Programa *Stricto Sensu* () Mestrado () Doutorado
- d. Área: _____
- e. Ano de ingresso no curso: _____
- f. Bolsista: () Sim () Não CNPq () CAPES () outra ()
Qual? _____

2: PLANEJAMENTO DA AÇÃO DOCENTE

- a. Como se deu a organização da matéria/conteúdo para a execução da ementa na disciplina onde exerceu a atividade de estágio?
() reunião com o docente responsável da disciplina
() estudo sobre conteúdo a ser trabalhado
() preparo de aula, a cada aula

- b. Qual carga horária cumprida com efetiva ação docente?
- _____

- c. Você elaborou um Plano de Aula?
() sim () não
() não foi exigido
() seguiu esquema do professor da disciplina
() outro qual? _____

- d. Encontrou dificuldade para fazer um planejamento da atividade?
() Sim Quais? _____

- () Não Comente: _____

() Apenas reproduzi/executei o planejamento do professor da disciplina

3. ASPECTOS PEDAGÓGICOS E DIDÁTICOS DO ESTÁGIO

a. Quais os recursos foram disponibilizados para a execução de suas atividades no Estágio de Docência?

- () Livros textos
- () Laboratórios
- () Computador/multimídia
- () quadro de giz/branco
- () Cota de reprodução fotocópias
- () outro. Quais? _____

b. Como você avalia sua interação com o docente responsável pela disciplina?

() ótima () boa () ruim ()

Comente: _____

c. Como foi o relacionamento com os alunos?

() ótimo () bom () difícil ()

Comente: _____

4. ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DO ESTÁGIO DOCENTE

a. Qual o impacto positivo do Estágio de Docência para a sua formação?

() Aproximação da realidade docente de sala de aula na graduação

() Envolvimento com o processo de ensino e aprendizagem

() Desafio de desenvolver estratégias didático-pedagógicas

() Interação com o professor responsável pela disciplina contribuiu para aprendizagem ampliada

() Possibilidade de confrontar teoria e prática na atividade de ensino

() Experiência que aprimorou interesse na docência do ensino superior

() Outro. _____

b. Dificuldades (aspecto negativo) do Estágio de Docência

() Disciplina designada para o Estágio

() Falta de apoio institucional ou do(a) orientador(a) na preparação para o Estágio de Docência

() Insegurança didática

() Conciliar o Estágio com a dinâmica do curso

() Outras. _____

5 - Comente algo a mais, caso julgue necessário.

Muito obrigada por sua colaboração!

APÊNDICE B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: Estágio de Docência nos Programas *Stricto Sensu* da UNIOESTE: qual o impacto na formação de mestrandos e doutorandos da instituição?

Pesquisador responsável: Carmen Célia Barradas Correia Bastos (45) 99105-4106

Pesquisador colaborador: Mayara Fabriny de Barros Silva Ribeiro (44) 99921-4270

Em decorrência da necessidade de levantamento de dados para pesquisa de Mestrado em Educação, convidamos você **pós-graduando da Unioeste** a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de **conhecer sua percepção sobre a atividade ESTÁGIO DE DOCÊNCIA**, exigido como parte de sua formação acadêmica no mestrado/doutorado. Para isso **solicitamos que responda o questionário sobre sua vivência neste estágio**.

Durante a execução do projeto ao conhecer as perguntas sobre o tema pesquisado, caso se sinta constrangido, poderá cancelar sua participação. Mas informamos que o questionamento é simples, e atém-se a sua experiência como aluno/a de mestrado/doutorado na vivência do estágio docente. Para algum questionamento, dúvida ou relato de algum acontecimento contate-nos a qualquer momento. A presente pesquisa objetiva contribuir e fomentar a melhoria da formação na dimensão pedagógica dos discentes. Este TCLE será entregue em duas vias, sendo que uma ficará com você; sua participação não implica em pagamento nem recebimento para participar do estudo; Informo ainda que será mantido a confidencialidade de sua resposta e os dados serão utilizados só para fins científicos; você poderá cancelar sua participação a qualquer momento; para tanto, é só entrar em contato com o telefone do comitê de ética que é 3220-3272.

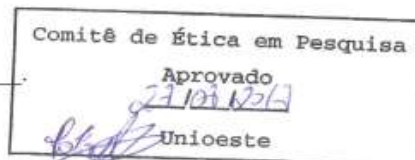
Declaro estar ciente do exposto e desejo participar do projeto.

Nome do sujeito de pesquisa ou responsável: _____

Assinatura: _____

Nós, **Carmen Célia Barradas Correia Bastos e Mayara Fabriny de Barros Silva Ribeiro**, declaramos que fornecemos todas as informações do projeto ao entrevistado/colaborador da pesquisa.

Cascavel, _____ de _____ de 20____.



8. ANEXOS

ANEXO A: Parecer Consubstanciado do CEP

UNIOESTE - CENTRO DE
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Estágio de Docência nos Programas Stricto Sensu da UNIOESTE: qual o impacto na formação de mestrandos e doutorandos da instituição?

Pesquisador: Carmen Célia Barradas Correia Bastos

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 70825717.4.0000.0107

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.195.178

Apresentação do Projeto:

Os Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu no Brasil, por força de instrução expressa na Circular nº 28/1999 – CAPES e do art. 19 da Portaria 129/2006 devem, obrigatoriamente, adotar o Estágio de Docência aos seus discentes bolsistas, inserindo nos referidos programas a dimensão do ensino na modalidade de estágio a ser realizado na graduação.

A norma submete a todas as instituições e programas stricto sensu, indistintamente. Assim, para que seus objetivos sejam atingidos, necessitam do amparo de um projeto de formação docente, incluso nos respectivos programas. Nessa direção, esta pesquisa visa "conhecer o impacto formativo do estágio docente nos programas stricto sensu da UNIOESTE. Como tem sido sua operacionalização? Como os alunos bolsistas percebem esta obrigatoriedade? Qual a concepção de docência adota?"

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário:

- a) Conhecer quantitativa e qualitativamente a estrutura da iniciativa institucional do Estágio de Docência nos Programas Stricto Sensu da Unioeste;
- b) Analisar o impacto formativo do estágio de docência a partir da percepção dos bolsistas da instituição;

Endereço: UNIVERSITARIA

Bairro: UNIVERSITARIO

UF: PR

Telefone: (45)3220-3272

Município: CASCAVEL

CEP: 85.819-110

E-mail: cep.prppg@unioeste.br

Continuação do Parecer: 2.195.178

c) Conhecer as dificuldades dos alunos para cumprirem o estágio.

Objetivo Secundário:

Promover discussões que possam incrementar as ações realizadas no estágio e que possam dar suporte pedagógico às práticas, a partir das compreensões estabelecidas pela pesquisa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora elenca como risco que o participante poderá sentir-se desconfortável ou constrangido em descrever os motivos e demais elementos solicitados. Nesse caso, informa que "o estudante poderá interromper o preenchimento do questionário e desistir de participar do estudo a qualquer momento. O presente projeto levado a termo poderá contribuir para "Melhoria na promoção de práticas formativas dos alunos pós-graduandos da UNIOESTE" e "contribuir com a formação pedagógica de docentes que atuam/atuarão na educação superior".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa poderá trazer um "Conhecimento sistematizado sobre a prática do Estágio de Docência na instituição e aprimoramento da interação graduação e pós-graduação" e a possibilidade de "Promoção de ações didáticas que aperfeiçoem a formação profissional de pós-graduandos na dimensão pedagógica", nesse sentido se justifica e se torna importante diante do universo de pós-graduandos envolvidos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória estão adequadamente apresentados na plataforma Brasil.

Recomendações:

Não há recomendações sobre a pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou inadequações

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|--------------------------------|--|------------------------|-------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_484182.pdf | 06/07/2017 10:02:39 | | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura | PP.doc | 06/07/2017 09:52:46 | Carmen Célia Barradas Correia | Aceito |

Endereço: UNIVERSITARIA

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR

Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3272

E-mail: cep.prppg@unioeste.br

Página 02 de 03

UNIOESTE - CENTRO DE
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 2.195.178

| | | | | |
|--|------------|------------------------|--|--------|
| Investigador | PP.doc | 06/07/2017 09:52:46 | Bastos | Aceito |
| Outros | Campo.pdf | 06/07/2017 09:50:14 | Carmen Célia Barradas Correia Bastos | Aceito |
| Outros | DLC.pdf | 06/07/2017 09:48:43 | Carmen Célia Barradas Correia Bastos | Aceito |
| Outros | TermoC.pdf | 06/07/2017 09:47:24 | Carmen Célia Barradas Correia Bastos | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.doc | 06/07/2017 09:45:00 | Carmen Célia Barradas Correia Bastos | Aceito |
| Folha de Rosto | FL.pdf | 06/07/2017 09:43:35 | Carmen Célia Barradas Correia Bastos | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CASCADEL, 01 de Agosto de 2017

Assinado por:
Fausto José da Fonseca Zamboni
(Coordenador)

Endereço: UNIVERSITARIA

Bairro: UNIVERSITARIO

UF: PR

Telefone: (45)3220-3272

Município: CASCADEL

CEP: 85.819-110

E-mail: cep.prgg@unioeste.br

Página 03 de 03

ANEXO B: Regulamento do Estágio de Docência da Universidade



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84

Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590

Jardim Universitário - Cx. P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná

www.unioeste.br



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

RESOLUÇÃO Nº 078/2016-CEPE, DE 2 DE JUNHO DE 2016.

Aprova Normas Gerais para os Programas de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste.

O CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) deliberou, em reunião ordinária realizada no dia 2 de junho do ano de 2016, e o Reitor, no uso de suas atribuições estatutárias e regimentais;

Considerando o contido no Ato Executivo nº 050/2016-GRE, de 16 de maio de 2016;

Considerando o contido na CR nº 46086/2015, de 3 de setembro de 2015;

RESOLVE:

Art. 1º Aprovar, para aplicação a partir do ano letivo de 2017, as "Normas Gerais Para os Programas de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste", conforme o Anexo desta Resolução.

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor nesta data.

Cascavel, 2 de junho de 2016.

Paulo Sérgio Wolff.
Reitor



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84

Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590

Jardim Universitário - Cx. P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná

www.unioeste.br



PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO

Art. 20. Aproveitamento e/ou equivalência de disciplinas, a critério do Colegiado do Programa, podem ser aceitos, desde que:

I - o Programa cursado tenha recebido, na avaliação da Capes, conceito igual ou superior a 3(três);

II - o conceito obtido tenha sido no mínimo 'B';

III - atendam às exigências do regulamento do Programa quanto à solicitação de equivalência ou aproveitamento.

§ 1º Os créditos obtidos no próprio curso, ou em outros cursos internos ou externos à Unioeste, como aluno regular ou especial, podem ser aproveitados na totalidade, a critério do Colegiado do Programa, desde que o conceito mínimo obtido na disciplina tenha sido 'B'.

§ 2º Sobre os créditos obtidos no exterior, compete ao Colegiado do Programa realizar a avaliação.

Seção IV

Do Estágio de Docência

Art. 21. O estágio de docência constitui atividade dos cursos de mestrado e de doutorado, e tem caráter obrigatório quando exigido por órgãos de fomento responsáveis por bolsas, ou quando esta obrigatoriedade fizer parte do regulamento do Programa.

§ 1º A participação dos discentes de pós-graduação no estágio de docência não cria vínculo empregatício e não é remunerado.

§ 2º O orientador deve requerer o estágio de docência ao Colegiado do Programa, anexando um plano de trabalho elaborado em conjunto com o professor responsável pela disciplina na qual o discente irá atuar, e submetê-lo à aprovação do respectivo Colegiado de graduação ou órgão equivalente, de qualquer instituição de ensino superior.

ANEXO DA RESOLUÇÃO Nº 078/2016-CEPE, DE 2 DE JUNHO DE 2016.





unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitoria - CNPJ 78680337/0001-84

Rua Universitária, 1619 - Fone: (45) 3220-3000 - Fax: (45) 3324-4590

Jardim Universitário - Cx. P. 000701 - CEP 85819-110 - Cascavel - Paraná

www.unioeste.br



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

§ 3º Cabe ao professor responsável pela disciplina acompanhar, orientar e avaliar o discente, emitindo parecer sobre o seu desempenho e recomendando, ou não, a respectiva aprovação, à comissão permanente de bolsas do Programa, para posterior homologação pelo Colegiado.

§ 4º É vedado aos discentes matriculados no estágio de docência atuarem sem supervisão docente em sala de aula, e assumir a totalidade das atividades de ensino ou realizar avaliação nas disciplinas às quais estiverem vinculados.

§ 5º Outras modalidades de estágio de docência podem ser implementadas a critério do Programa.

Art. 22. O estágio de docência, quando exigido, deve, também, obedecer aos critérios estabelecidos pelos órgãos de fomento e/ou fixados pelo regulamento do Programa.

CAPÍTULO IV

DO CORPO DOCENTE

Seção I

Da Constituição

Art. 23. O corpo docente do Programa de pós-graduação acadêmico é constituído por pesquisadores com titulação de doutor, e no caso do mestrado profissional deve-se atender às recomendações e exigências da área de avaliação da Capes da qual pertence o Programa.

Parágrafo único. Podem integrar o corpo docente do Programa de pós-graduação, pesquisadores internos e externos à Unioeste, de acordo com recomendação da Capes.

Art. 24. O docente deve estar, devidamente, credenciado nas respectivas atividades aprovadas pelo Colegiado do Programa.

