



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (Unesp)**  
**Faculdade de Ciências - Campus de Bauru**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação Para a Ciência**

**GABRIELA OLDANE GEBARA**

**O ESTÁGIO DE DOCÊNCIA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO  
PEDAGÓGICA DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS EM UM CURSO DE PÓS-  
GRADUAÇÃO STRICTO SENSU**

Bauru  
2021

Gabriela Oldane Gebara

**O ESTÁGIO DE DOCÊNCIA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO  
PEDAGÓGICA DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS EM UM CURSO DE PÓS-  
GRADUAÇÃO STRICTO SENSU**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista – Unesp, Campus de Bauru - Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação para a Ciência, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Beatriz Salemmme Corrêa Cortela.

Bauru, setembro de 2021.

G293e

Gebara, Gabriela Oldane

O Estágio de Docência e sua contribuição para a formação pedagógica de docentes universitários em um curso de pós-graduação stricto sensu / Gabriela Oldane Gebara. -- Bauru, 2021

150 p. : tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru

Orientadora: Beatriz Salemme Corrêa Cortela

1. Estágio de Docência. 2. Docência Universitária. 3. Formação pedagógica no ensino superior. 4. Discurso do Sujeito Coletivo. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Campus de Bauru



**ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE GABRIELA OLDANE GEBARA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CAMPUS DE BAURU.**

Aos 03 dias do mês de setembro do ano de 2021, às 09h00min horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de GABRIELA OLDANE GEBARA, intitulada **O Estágio de Docência e sua contribuição para a formação pedagógica de docentes universitários em um curso de pós-graduação *stricto sensu***. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. BEATRIZ SALEMME CORREA CORTELA (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru, Prof. Dr. MICHEL PISA CARNIO (Participação Virtual) do(a) Departamento de Metodologia de Ensino (DME) / UFSCar, Profa. Dra. FERNANDA CÁTIA BOZELLI (Participação Virtual) do(a) Departamento de Física e Química / Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira - UNESP. Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: **APROVADA**. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. BEATRIZ SALEMME CORREA CORTELA

*Dedico este trabalho aos meus pais, Waleria e Marcelo, e ao meu irmão Luiz Vinicius. Obrigada por todo o amor, incentivo e suporte. Vocês foram fundamentais para que eu conseguisse seguir em frente.*

## AGRADECIMENTOS

À minha família. Agradeço aos meus pais que sempre estiveram ao meu lado. Obrigada por sempre acreditarem em mim e por tanto amor. Vocês são a minha maior inspiração! Ao meu irmão Luiz Vinicius que me ajudou a superar os momentos difíceis com criatividade, leveza, bom humor e com o seu companheirismo. Você é a luz que ilumina o meu caminho.

Ao meu companheiro de jornada, Bruno. Obrigada por todo incentivo e cuidado, por todos os momentos de escuta. Obrigada por sempre estar ao meu lado e por compartilhar comigo tantos momentos importantes. Sem você teria sido muito mais difícil...

Às amigas de longa data que não deixaram de acreditar em mim, compartilharam comigo os momentos de alegria e dúvidas. Obrigada por fazer com que as dificuldades se tornassem apenas detalhes. Obrigada por todo carinho e torcida durante todo este percurso. Obrigada Andressa, Elaine, Isabela, Priscila e Maria Clara.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Beatriz S. C. Cortela, que além de orientadora se tornou uma grande amiga. Obrigada por sempre me mostrar o melhor caminho, por tantos ensinamentos, pela paciência e dedicação que foram essenciais para a conclusão dessa etapa tão importante da minha vida. Agradeço por me proporcionar uma formação de qualidade e por contribuir com o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Aos membros da banca examinadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fernanda C. Bozelli e Prof. Dr. Michel Pisa Carnio. Obrigada pela presença na qualificação e defesa desta pesquisa. Agradeço imensamente todas as contribuições e sugestões que foram de suma importância para o desenvolvimento desta dissertação.

Agradeço a todos os docentes, equipe técnica do programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e aos colegas do Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências (GPEC) por me proporcionarem todo o suporte necessário para que essa pesquisa fosse realizada.

Aos amigos que a pós-graduação me proporcionou durante esses anos, muito obrigada por compartilharem comigo os medos, as angústias, alegrias e por viverem comigo esse momento tão especial da minha vida. Vocês foram essenciais para que eu pudesse seguir em frente! Obrigada Jéssica, Gabriela, Augusto, Fabiano, Taísa, Giovana, Amanda, Tarso, Júlia e Mônica.

À Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo apoio financeiro que contribuiu com o desenvolvimento desta pesquisa e, também, com o meu desenvolvimento profissional.

Muito obrigada a todos que fizeram parte desse momento da minha vida, direta ou indiretamente.

*“O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.”*

*(Guimarães Rosa)*

## RESUMO

A presente pesquisa investigou quais foram as principais contribuições do Estágio de Docência (ED) durante as últimas décadas para a formação pedagógica de pós-graduandos do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência (PPGE/C), da Universidade Estadual Paulista no campus de Bauru, São Paulo. A pesquisa se deu na perspectiva de doutorandos e doutores que foram bolsistas durante a pós-graduação e, para isso, foram realizados estudos a partir da legislação que rege este tipo de estágio, além de apresentar os posicionamentos defendidos por diferentes pesquisadores do campo da docência universitária. Para a constituição dos dados foi elaborado um questionário misto, o qual foi validado e aplicado de forma remota. Os participantes desta pesquisa (28 de 89) foram pós-graduandos que estavam cursando o doutorado em 2020 e doutores que foram bolsistas entre os anos de 2005 a 2019. Deste modo, foram descritos aspectos referentes às suas experiências, bem como críticas e sugestões para melhorias do ED. A análise dos dados foi realizada com base no método do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) descrito por Lefevre e Lefevre na obra: Pesquisa de Representação Social: um enfoque quali-quantitativo. Esse método possibilita, por meio de diversas operações, o agrupamento de depoimentos de sujeitos que apresentam opiniões em um ou mais discursos, simbolizando um pensamento coletivo de um determinado grupo social sobre um determinado assunto. Como contribuições, a pesquisa demonstrou a importância da criação e aprimoramento de ações formativas, como o ED, com ênfase na docência do ensino superior. Isso porque de acordo com o artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação N° 9394/96, são os cursos de pós-graduação *stricto sensu* que devem, prioritariamente, ser responsáveis pela preparação para a atuação da docência em nível superior no Brasil. Por este motivo, é de suma importância que programas de pós-graduação *stricto sensu* ofereçam alternativas aos pós-graduandos, visando uma formação profissional que compreenda o exercício da docência universitária. Com o aporte da literatura especializada e as análises que foram realizadas, a presente pesquisa apresentou as principais fragilidades do Estágio de Docência, as quais envolvem principalmente a escassez de informações frente à legislação que rege o ED, poucas atualizações e aprimoramentos acerca desta atividade formativa e a carência de incentivos e divulgação do ED. Por fim, esta investigação demonstrou o potencial do ED e outras possibilidades que o PPGE/C apresenta para colaborar com a formação pedagógica de seus pós-graduandos *stricto sensu*. Assim, conforme a obrigatoriedade prevista na Portaria MEC/CAPES n° 76/2010 para bolsistas Capes/DS, o ED que é uma atividade já implementada em universidades do Brasil, pode ser uma opção válida para se desenvolver não apenas os saberes relativos à pesquisa mas, também, os saberes relativos à docência no ensino superior.

**Palavras-chave:** Estágio de docência; Docência universitária; Formação pedagógica no ensino superior; Discurso do Sujeito Coletivo.



## ABSTRACT

This research investigated what were the main contributions of the Teaching Internship (TI) during the last decades to the pedagogical training of graduate students of the doctoral course of the Graduate Program in Education for Science (PPGE<sub>d</sub>C), at the State University Paulista on the campus of Bauru, São Paulo. The research took place from the perspective of doctoral students and doctors who received scholarships during their postgraduate studies and, for this, studies were carried out based on the legislation that governs this type of internship, in addition to presenting the positions defended by different researchers in the field of teaching university. For the constitution of the data, a mixed questionnaire was elaborated, which was validated and applied remotely. The participants in this research (28 out of 89) were postgraduate students who were pursuing their doctorate in 2020 and doctors who received scholarships from 2005 to 2019. In this way, aspects related to their experiences were described, as well as criticisms and suggestions for TI improvements. Data analysis was performed using the Collective Subject Discourse (CSD) method described by Lefevre and Lefevre in the work: Social Representation Research: a quali-quantitative approach. This method enables, through several operations, the grouping of testimonies of subjects who present opinions in one or more speeches, symbolizing a collective thought of a certain social group on a certain subject. As contributions, the research demonstrated the importance of creating and improving training actions, such as TI, with an emphasis on higher education teaching. This is because, according to article 66 of the Law of Guidelines and Bases of Education No. 9394/96, *stricto sensu* postgraduate courses should, as a priority, be responsible for preparing for the performance of teaching at a higher level in Brazil. For this reason, it is extremely important that *stricto sensu* graduate programs offer alternatives to graduate students, aiming at a professional training that includes the exercise of university teaching. With the contribution of specialized literature and the analyzes that were carried out, this research presented the main weaknesses of the Teaching Internship, which mainly involve the lack of information regarding the legislation governing the TI, few updates and improvements about this training activity and the lack of incentives and dissemination of the TI. Finally, this investigation demonstrated the potential of TI and other possibilities that the PPGE<sub>d</sub>C presents to collaborate with the pedagogical training of its *stricto sensu* graduate students. Thus, according to the obligation provided for in MEC/CAPES Ordinance No. 76/2010 for Capes/DS scholarship holders, the TI, which is an activity already implemented in universities in Brazil, can be a valid option to develop not only knowledge related to research but also the knowledge related to teaching in higher education.

**Keywords:** Teaching internship; University teaching; Pedagogical training in higher education; Discourse of the Collective Subject.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Fluxograma referente aos dois processos do Sistema de Avaliação da Pós-Graduação desenvolvido pela Capes. ....	30
<b>Figura 2</b> – Síntese dos saberes docentes descritos por Tardif (2002); Gauthier et al (1998) e Pimenta (1999). ....	44
<b>Figura 3</b> – Funções indissociáveis exercidas pelos docentes em universidade públicas no Brasil. ....	46
<b>Figura 4</b> – Diagrama das etapas da pesquisa. ....	72
<b>Figura 5</b> – Atributos qualitativos do DSC e suas combinações de acordo com Lefevre e Lefevre (2012, p. 84). ....	79
<b>Figura 6</b> – Sexo dos 28 respondentes da pesquisa. ....	83
<b>Figura 7</b> – Número de pós-graduandos que foram bolsistas no mestrado. ....	83
<b>Figura 8</b> – Porcentagem de respondentes que atuam/atuarão como professores universitários. ....	84

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Egressos da área 46 durante os anos de 2000 até 2016. ....	34
<b>Tabela 2</b> – Relação de publicações da RBPG durante o período de 2004 a 2012 que envolviam a temática de Estágio de Docência. ....	61
<b>Tabela 3</b> – Produções dos doutorandos (Grupo 1) e produções bibliográficas dos doutores (Grupo 2). ....	85
<b>Tabela 4</b> – Ideias Centrais para os motivos para a escolha da disciplina e do curso que o participante realizou o Estágio de Docência. ....	89
<b>Tabela 5</b> - Categorias referentes aos motivos para a escolha da disciplina e do curso em que o participante realizou o Estágio de Docência. ....	90
<b>Tabela 6</b> – Ideias Centrais relativas aos saberes docentes essenciais para um docente do ensino superior. ....	92
<b>Tabela 7</b> – Categorias elencadas de acordo com as atividades que os docentes do ensino superior, de maneira geral, são chamados a desempenhar. ....	93
<b>Tabela 8</b> – Ideias Centrais relativas às atividades que os participantes se consideram mais preparados para exercer no ensino superior. ....	95
<b>Tabela 9</b> – Ideias Centrais referentes aos principais motivos dos participantes se considerarem mais preparados para realizar determinada atividade, principalmente por docentes de universidades públicas. ....	96
<b>Tabela 10</b> - Categorias referentes aos principais motivos de os participantes considerarem-se mais preparados para realizar determinada atividade que são exercidas, principalmente, em universidades públicas. ....	96
<b>Tabela 11</b> - Descrição das nove Ideias Centrais (IC) e Intensidade (quantidade de participantes que estão incluídos em cada IC) referentes a contribuição do Estágio de Docência durante a pós-graduação. ....	98
<b>Tabela 12</b> - Categorias referentes as principais contribuições do Estágio de Docência. ....	100
<b>Tabela 13</b> - Ideias Centrais e Intensidade referentes a quinta questão. ....	101
<b>Tabela 14</b> - Categorias referentes as sugestões para melhorias do Estágio de Docência. ....	102

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Número de Programas de pós-graduação na área da Educação no Brasil entre os anos de 2007 a 2019. ....	31
<b>Gráfico 2</b> – Relação de programas e cursos avaliados e reconhecidos pela Capes da área da Educação. ....	32
<b>Gráfico 3</b> – Programas e cursos avaliados e reconhecidos pela Capes na área de Ensino. ....	33
<b>Gráfico 4</b> – Curva de crescimento do número de programas da área 46 com referência no ano 2000 até o ano 2017. ....	33
<b>Gráfico 5</b> – Dados estatísticos acerca da distribuição regional dos cursos de mestrado em 2009. ....	54
<b>Gráfico 6</b> – Distribuição regional dos cursos de doutorado em 2009. ....	55
<b>Gráfico 7</b> – Formação inicial dos participantes da pesquisa. ....	83

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Definição do papel do docente de acordo com as dimensões descritas por Zabalza (2004). .....	41
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>QUESTÃO DE PESQUISA .....</b>	<b>18</b>
<b>CAPÍTULO 1 – REFLEXÕES SOBRE O SISTEMA PÚBLICO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO .....</b>	<b>22</b>
<b>1.1 – Retomando o início da graduação no Brasil: elementos para compreender o contexto educacional.....</b>	<b>22</b>
<b>1.2 – A pós-graduação no Brasil .....</b>	<b>27</b>
<b>1.3 – A expansão dos cursos pós-graduação na área de Ensino de Ciências e Educação .....</b>	<b>29</b>
<b>CAPÍTULO 2 – DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: SABERES E IDENTIDADE DOCENTE .....</b>	<b>35</b>
<b>2.1 – O que dizem as pesquisas sobre a Docência Universitária .....</b>	<b>36</b>
<b>2.2 – Identidade Docente no ensino superior .....</b>	<b>39</b>
<b>2.3 – Saberes Docentes .....</b>	<b>41</b>
<b>CAPÍTULO 3 – ESTÁGIO DE DOCÊNCIA .....</b>	<b>49</b>
<b>3.1 – A legislação e o Estágio de Docência na pós-graduação .....</b>	<b>50</b>
<b>3.2 - Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG).....</b>	<b>53</b>
<b>3.3 – O programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e o Estágio de Docência..</b>	<b>57</b>
<b>3.4 – O que dizem as pesquisas sobre o Estágio de Docência .....</b>	<b>61</b>
<b>3.5 – Programa Institucional de Aperfeiçoamento e Apoio à Docência no Ensino Superior (PAADES).....</b>	<b>66</b>
<b>CAPÍTULO 4 – ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA .....</b>	<b>69</b>
<b>4.1 – Metodologia da pesquisa.....</b>	<b>71</b>
<b>4.2 – O instrumento para constituição dos dados.....</b>	<b>72</b>
<b>4.3 – O Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) e as Representações Sociais .....</b>	<b>75</b>
<b>4.4 - A Teoria das Representações Sociais .....</b>	<b>76</b>
<b>4.5 – A articulação de alguns conceitos de Bourdieu e o Discurso do Sujeito Coletivo .....</b>	<b>80</b>
<b>CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS .....</b>	<b>82</b>
<b>5.1 - Análise do perfil dos participantes: em busca dos diferentes agentes.....</b>	<b>82</b>
<b>5.2 - Análise da primeira questão aberta .....</b>	<b>88</b>
<b>5.3 - DSC - Questão 1: .....</b>	<b>90</b>
<b>5.4 - Análise da segunda questão aberta. ....</b>	<b>91</b>
<b>5.5 - DSC – Questão 2: .....</b>	<b>93</b>
<b>5.6 - Outras contribuições que emergem das falas dos participantes referentes à questão 2:..</b>	<b>94</b>
<b>5.7 - Análise da terceira questão aberta .....</b>	<b>95</b>
<b>5.8 - DSC – Questão 3: .....</b>	<b>97</b>

5.9 - Outras contribuições que emergem das falas dos participantes referentes à questão 3:..	97
6 - Análise da quarta questão aberta .....	98
6.1 - DSC – Questão 4: .....	100
6.4 - Outras contribuições que emergem das falas dos participantes referentes à questão 4:	101
7 - Análise da quinta questão aberta .....	101
7.1 - DSC – Questão 5: .....	102
7.3 - Outras contribuições que emergem das falas dos participantes referente à questão 5: .	102
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>111</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>118</b>
<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO MISTO .....</b>	<b>121</b>
<b>APÊNDICE C – RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES (QUESTÕES ABERTAS) ....</b>	<b>122</b>

## INTRODUÇÃO

A docência universitária é um campo de estudo que tem ganhado notoriedade nos últimos anos. Trata-se de uma área que se propõe a estudar a docência com o foco no ensino de nível superior, bem como suas particularidades. Uma das principais características da docência universitária, no Brasil, é o fato de haver uma orientação no sentido de existir uma indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. A esse respeito, a universidade como uma instituição social que é, necessita de um profissional que seja não somente um(a) pesquisador(a), mas que tenha também uma boa formação pedagógica (VEIGA, 2006).

Em estudos realizados por autores(ras) da área da docência em nível superior, como Veiga (2000); Morosini, (2001) Pimenta e Anastasiou (2002) é demonstrada certa preocupação com a qualidade e a maneira que ocorre a formação pedagógica de professores(ras) universitários(as) no Brasil. Isto porque, no país, essa formação pedagógica fica sob responsabilidade dos programas de pós-graduação *stricto sensu* e pouco, ou quase nada, é encontrado na legislação educacional brasileira sobre essa temática. Em relação a formação de professores(as) universitários, é abordado de maneira sucinta no Artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de forma que: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL,1996, n.p.).

No que se refere aos programas de pós-graduação *stricto sensu*, lócus desta investigação, muitos priorizam apenas a formação de pesquisadores. Sobre isso, Góes e Correia (2013, p. 400) ressaltam que “A partir do que pode ser visto na literatura pertinente os cursos de mestrado e doutorado frequentemente não se atentam quanto à formação docente universitária, demonstrando um foco diferente de atenção a outra formação”. Com isso, segundo os autores supracitados, uma formação que contemple de modo mais efetivo a formação docente em nível superior, normalmente, acaba se concentrando em cursos de pós-graduação *stricto sensu* da área da Educação.

[...] a pesquisa tem sido a principal característica dos programas de *Stricto Sensu*, deixando em segundo plano as concepções de ensino, o que leva muitos alunos, como indica vários autores, a buscarem formação docente em outros espaços, entre esses se podem destacar o mestrado e o doutorado na área da Educação (GOÉS; CORREIA, 2013, p. 399).

Em relação a carência de aspectos formativos com ênfase no ensino para a formação de docentes universitários, Veiga (2003) apresenta alguns caminhos, dentre eles, no âmbito institucional, a ideia de trazer o estágio para os cursos de pós-graduação. No caso aqui



apresentado, defende-se que se faz necessário compreender melhor as possibilidades e os entraves para a realização efetiva do Estágio de Docência (ED) na pós-graduação.

A definição de Estágio de Docência, adotada no contexto desta pesquisa é de uma atividade que apresenta como principal objetivo proporcionar a aproximação do pós-graduando com a realidade da profissão docente, a partir de uma reflexão da teoria e saberes previamente adquiridos (PIMENTA; LIMA, 2004). Desta forma, por meio do Estágio de Docência, defende-se aqui uma formação completa e de qualidade para o docente universitário, que envolva os aspectos: pedagógicos, políticos e científicos (PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2003).

Assim, a formação pedagógica do docente universitário apresenta uma problemática atual, pertinente e relevante. Por meio da presente investigação foi possível compreender que essa temática estabelece uma relação direta com os saberes daqueles que atuarão como docentes, principalmente na formação de professores(as) em cursos de licenciatura, reforçando a importância de um profissional preparado para esta atividade, agindo de modo crítico e reflexivo.

Neste sentido, esta pesquisa visou aprofundar estudos que relacionam a formação para a docência no ensino superior de pós-graduandos *stricto sensu* com a realização do Estágio de Docência (ED), determinado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) aos bolsistas do Programa de Demanda Social (DS). A partir de reflexões e análises realizadas acerca do assunto, pretendeu-se delinear quais as contribuições que o Estágio de Docência proporcionou aos participantes no que diz respeito à aquisição de saberes docentes e também como pensam a respeito de melhorias neste processo formativo.

Este estudo se enquadra em uma pesquisa de natureza quali-quantitativa visto que utiliza tanto elementos qualitativos como elementos quantitativos (FIGUEIREDO; CHIARI; GOULART, 2013). O foco foram os doutores formados pelo programa e os alunos-bolsistas que estavam cursando o doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Para a Ciência (PPGEc), da Unesp, campus Bauru – São Paulo, no ano de 2019. Trata-se de um programa pioneiro na área de Ensino e Pesquisa em Ciências da Natureza, que iniciou suas atividades em 1995, ainda como um curso de especialização *lato sensu*. Em 1997 abriu a primeira turma de mestrado e, em 2002, a primeira turma de doutorado.

Os participantes desta pesquisa realizaram seus respectivos Estágios de Docência entre os anos de 2005 até 2019, período que remete ao primeiro aluno-bolsista de doutorado do programa e o último ano de recém-ingressantes do Programa de Pós-graduação em Educação Para a Ciência (PPGEc). Além disso, a modalidade de doutorado foi selecionada devido aos

seguintes motivos: seu tempo de duração ser maior quando comparado ao mestrado, o número significativo de alunos que realizaram seus Estágios de Docência e pelo fato de grande parte dos doutorandos e doutores já formados do programa terem realizado o mestrado também no mesmo programa de pós-graduação (AUDI, 2018), permitindo, de certa forma, uma leitura longitudinal dos dados encontrados.

No que concerne à justificativa e relevância do tema desta investigação, a ideia central foi buscar as contribuições e possibilidades formativas ainda não exploradas no atual modelo de Estágio de Docência oferecido pelo programa de pós-graduação, além de analisar a constituição de saberes que favorecem a identidade do docente universitário em nível superior. Neste ponto, diversos são os fatores que influenciam na formação da identidade docente durante os cursos de formação inicial (graduação) e continuada (pós-graduação). Uma vez que tais fatores sejam identificados e referendados pela pesquisa, tornam-se passíveis de serem utilizados por gestores, conselheiros e docentes de cursos, visando a melhoria das condições de ensino e de aprendizagem durante a pós-graduação.

A presente pesquisa se faz importante num momento em que se acredita ser possível um maior acompanhamento no que se diz respeito às atividades dos Estágios de Docência em cursos de pós-graduação. Isto porque está em andamento um novo período de avaliação do programa, (2021-2024) momento de propor novas metas.

A partir do exposto, a pesquisa foi sendo organizada partindo de alguns questionamentos: 1) Quais os saberes docentes desenvolvidos, na perspectiva de doutorandos e doutores que foram bolsistas, durante o Estágio de Docência? 2) Quais influências o(a) orientador(a) têm sobre as escolhas de disciplina(s) e curso(s) onde serão realizado(s) o Estágio de Docência? 3) Como, na perspectiva dos participantes (e de pesquisadores(ras)), o curso de pós-graduação *stricto sensu*, lócus desta pesquisa, pode colaborar com a formação pedagógica de seus pesquisadores?

Portanto, a questão que norteia esta investigação é: **Quais são as contribuições que o Estágio de Docência oferece/ofereceu aos bolsistas de doutorado para a constituição de seus saberes docentes e a construção de uma identidade docente?**

É importante ressaltar que esta pesquisa se desenvolve num programa da área de Ensino, mais especificamente, Ensino de Ciências e Matemática. Assim, a princípio, todos os que participam dele devem ser preparados para atuarem tanto na pesquisa quanto no ensino. Diante disto, com o objetivo de reflexão, deve-se ressaltar aqui que o maior foco das universidades públicas têm sido atividades relacionadas a pesquisas, haja vista as cobranças institucionais quanto à produção de *papers*, internacionalização, entre outras. Góes e Correia (2013, p. 396)

apontam que “O que se observa é a preferência à pesquisa na formação do docente e o desprestígio da docência e da extensão, essa situação tem sido alvo de debate entre os pesquisadores da área”.

Ou seja, os critérios de avaliação da qualidade do docente universitário concentram-se, até o presente momento, em sua produção acadêmica, haja visto, entre outros fatores, que é a partir dela que o mesmo consegue os financiamentos junto às agências de fomento e, dessa forma, é capaz de acumular o capital social que lhe garante uma posição de destaque no campo e, conseqüentemente, o reconhecimento entre seus pares (BOURDIEU, 2011).

Neste sentido, como já afirmava Peres (1989 apud GARCIA, 1999, p. 244), ao tratar da docência no ensino superior

Em primeiro lugar, é necessário salientar que o prestígio profissional (reconhecimento social, capacidade de influência, recompensas intrínsecas e extrínsecas etc.) lhe é proporcionado exclusivamente pela actividade de investigação e pela produção científica. Assim, uma medíocre atitude didáctica pode ser recompensada se o professor for bom investigador. O caso contrário um bom professor que não investiga teria um menor reconhecimento institucional e prestígio social.

Como aponta Marcelo Garcia (2009), os docentes universitários constroem, durante seu processo formativo, subidentidades<sup>1</sup>. Estas estão pautadas em saberes adquiridos em decorrência das diferentes atividades que são chamados a desempenhar e, também, por seus interesses pessoais. E estas, juntas, formam sua identidade profissional, que se modifica ao longo da carreira em decorrência de diferentes fatores.

[...] a escolha de uma identidade profissional implica a renúncia, pelo menos por um determinado período, a outras identidades, e este acto (escolher e renunciar) representa justamente a transição da adolescência, em que “tudo ainda é possível”, para a vida adulta, em que os compromissos surgem mais carregados de conseqüências (HUBERMAN, 1992, p. 40).

Concordando com Pimenta e Anastasiou (2002), a identidade profissional se constrói apoiada na significação social da profissão, que se modifica ao longo do tempo, influenciada pelas condições históricas e político-sociais e a partir das condições de produção dos discursos, ou seja, pelo significado que cada professor confere às atividades que executa, com base em seus valores, sua história de vida e suas representações sociais sobre a docência. Compreende-se a identidade docente como sendo um “[...] conjunto das representações, colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no

---

<sup>1</sup> De acordo com Marcelo Garcia (2009, p. 114): A identidade profissional docente é composta por subidentidades mais ou menos relacionadas entre si. Essas têm relação com os diferentes contextos nos quais os professores se movimentam e é importante que elas não entrem em conflito entre si, que ocorre, por exemplo, em situações de mudanças educacionais ou mudanças nas condições de trabalho. Quanto mais forte é uma subidentidade, mais difícil é mudá-la.

exercício de suas funções [...]” (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 47).

Como apontam Brito e Cortela (2020, p. 10)

Sua principal característica é a instabilidade, uma vez que é construída em contextos específicos (institucionais) e de forma progressiva; se constitui a partir de habilidades e valores (pessoais), que se incorporam e se materializam em saberes e nas práticas dos docentes. O reconhecimento destes saberes propicia a construção da identidade do docente, seu perfil profissional e que se reflete também naqueles a quem ensina.

Para responder à questão norteadora da pesquisa, foi desenvolvido e aplicado um questionário on-line. Para análise de dados foi utilizada uma técnica quali-quantitativa, denominada: o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), que foi elaborada por Lefevre e Lefevre (2005; 2012) e que permite realizar a categorização dos conteúdos dos discursos dos sujeitos com base na dimensão e relevância das representações sociais (RS) explicitadas por determinados grupos.

Desta forma, serão apresentados uma síntese dos capítulos deste estudo, bem como sua estruturação.

O *Capítulo 1 - Reflexões sobre o sistema de público de ensino superior brasileiro* apresenta um breve recorte histórico acerca do início da graduação e pós-graduação no Brasil. Em seguida, contextualiza-se a trajetória e o crescimento dos cursos de pós-graduação na área de pesquisa de Ensino de Ciências e Educação, visto que estas áreas fazem parte do objeto de estudo desta investigação.

O *Capítulo 2 - Docência Universitária: saberes e identidade docente* discute o conceito de docência universitária e o que se tem pesquisado atualmente neste campo de estudo no país. A seguir, são apresentados alguns conceitos referentes à identidade e aos saberes docentes, adotados por autores como Bolzan e Isaia (2010); Brito e Cortela (2020); Cortela (2013); Cunha (2009; 2010); Gauthier *et al.* (2013); Marcelo García (2009); Masetto (2002); Pimenta (1999); Tardif (2002); Vasconcelos (2014); Veiga (2014); Vieira e Maciel (2010); e Zabalza (2004).

O *Capítulo 3 - Estágio de Docência* é composto pela apresentação de conceitos e temas diretamente relacionados ao Estágio de Docência (ED), sendo eles: a legislação educacional brasileira e o Estágio de Docência determinado pela Capes; a apresentação de como o programa de Pós-Graduação em Educação Para a Ciência (PPGE/C) da Unesp, campus de Bauru, lócus da pesquisa, concebe e conduz o Estágio de Docência, além de um conciso levantamento sobre as pesquisas atuais acerca do tema.

O *Capítulo 4 - Abordagem teórico-metodológicas* descreve o percurso teórico-metodológico adotado para caracterizar o estudo de caso, selecionar os participantes, realizar a

constituição e análise dos dados, além da apresentação teórica do método do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), desenvolvido por Lefevre e Lefevre (2005; 2012).

O *Capítulo 5 - Apresentação e análise de dados* discute acerca das análises dos dados, com vistas as discussões a respeito dos discursos dos participantes apresentados no instrumento de constituição de dados, buscando responder às principais questões e objetivos desta investigação.

Por fim, o *Capítulo 6 – Considerações finais* apresenta, após realizar a análise e a discussão dos dados obtidos, as conclusões e as contribuições obtidas nesta investigação.

## **CAPÍTULO 1 – REFLEXÕES SOBRE O SISTEMA PÚBLICO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO**

Para que se possa compreender o tema central desta dissertação, as contribuições do Estágio de Docência para a formação de docentes para o ensino superior, faz-se necessário entender um pouco do histórico do ensino universitário no Brasil, as origens e intenções dos programas de pós-graduação, sobre identidade e saberes docentes. Para tanto, foi feito um levantamento sobre o início da graduação e pós-graduação em nosso país, com a finalidade de contextualizar e traçar uma linha temporal que partisse da criação do ensino superior no Brasil até os dias atuais (2021).

A ideia é apresentar e discutir um pouco sobre os cursos de graduação, em especial as licenciaturas, buscando compreender os fatores que influenciam a formação de professores(as) e daqueles que hoje formam outros professores(as) em nível superior. A seguir, serão discutidos aspectos sobre a pedagogia universitária, saberes e identidade docente, em especial, dos universitários.

Autores como Bolzan e Isaia (2010), Cunha (2009, 2010), Marcelo García (2009), Masetto (2002), Pimenta (1999), Veiga (2006, 2010, 2014), Zabalza (2004), entre outros, foram essenciais para a construção e embasamento teórico deste capítulo. Isto porque tais autores têm seus trabalhos reconhecidos no campo da docência universitária e apresentam pesquisas que são consideradas referências neste campo de estudo.

### **1.1 – Retomando o início da graduação no Brasil: elementos para compreender o contexto educacional**

Masetto (2002) descreve como foi o surgimento dos primeiros cursos superiores em nosso país e afirma que, por volta de 1808, se iniciou um movimento para que profissionais fossem formados no Brasil e não precisassem ir a Portugal ou à países europeus visando contemplar uma formação em nível superior.

O Brasil foi colônia de Portugal por quase 300 anos, de 1530 a 1822. Nesse período, a metrópole mantinha pleno domínio sobre o país e usufruía de benefícios consequentes do processo dessa exploração. O Brasil, no período colonial e mesmo no império, oferecia poucas oportunidades educacionais, e estas eram destinadas aos membros das classes mais privilegiadas, como donos de engenhos, fazendeiros de café, nobres, entre outros.

Nessa conjuntura, para aqueles que pretendessem frequentar cursos em nível superior, era necessário que o fizessem em outros países. Com o passar do tempo, essa situação foi paulatinamente alterada e cursos de nível superior começaram a emergir, principalmente em

função da “[...] transferência da corte portuguesa para o Brasil e a interrupção das comunicações com a Europa [...]” (MASETTO, 2002, p. 9).

[...] é necessário compreender que o princípio que nutriu o Brasil colonizado pelo português dificultou a construção do pensamento de criação da universidade brasileira [...]. Isso por temor da coroa de movimentos independentistas (BRITO; CORTELA, 2020, p. 13).

No Brasil, Escolas Régias Superiores têm seu início na década de 1820. Os pioneiros foram os cursos de graduação em Direito, Medicina e Engenharia. A graduação de Direito, no país, teve seu início na cidade de Olinda (PE), a de Medicina em Salvador (BA) e a de Engenharia, na cidade do Rio de Janeiro, então capital do país. Com o passar dos anos, houve o surgimento e oferta de novos cursos, tais como Agronomia, Química, Desenho Técnico, Economia Política e Arquitetura (MASETTO, 2002), em diferentes cidades.

Os professores escolhidos para atuar nos primeiros cursos superiores do Brasil, usualmente eram profissionais conceituados da área em que haviam se formado. Esses portavam diplomas obtidos em instituições de ensino superior europeias e ingressavam na carreira docente por meio de convites com a intenção de “[...] ensinar seus alunos a serem tão bons profissionais como eles” (MASETTO, 2002, p. 11).

Com a expansão dos cursos no país, houve a necessidade de aumentar o número desses profissionais e, para isso, era requerido dos candidatos um diploma de bacharel e alguma experiência na área em que pretendia lecionar (MASETTO, 2002). Como Stallivieri (2007, p. 4) afirma, naquela época “[...] as universidades tinham a orientação de dar uma maior ênfase ao ensino do que à investigação. Instituições extremamente elitistas, com forte orientação profissional”.

As universidades brasileiras utilizaram como referência, principalmente, dois modelos universitários europeus: o modelo napoleônico e o humboldtiano. O primeiro foi criado na França durante o governo de Napoleão Bonaparte e foi amplamente utilizado até meados da década de 30 do século XX em instituições de ensino superior (IES) brasileiras. Este modelo apresentava uma perspectiva funcionalista, com maior foco na formação de indivíduos visando o desenvolvimento de atividades exigidas pelas profissões da época (BRITO; CORTELA, 2020).

Outra referência utilizada pelas universidades brasileiras foi o modelo humboldtiano, desenvolvido por Wilhelm von Humboldt na Alemanha, no início do século XIX, e que chegou ao Brasil a partir da década de 1930. Inspirado pelo movimento positivista, o modelo humboldtiano defendia uma maior autonomia da gestão das universidades em relação a instâncias externas como o Estado, a Igreja e as instituições privadas. As principais funções

sociais das IES eram a pesquisa e a construção do conhecimento, com o livre pensar como uma das suas principais marcas (BRITO; CORTELA, 2020).

Durante os anos de 1964-1985, o Brasil vivenciou o período da Ditadura Civil-Militar, que foi responsável por instaurar um caráter antidemocrático no país, impactando também a estrutura do sistema educacional brasileiro. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 4.024 (BRASIL, 1961), foi aprovada após quase 13 anos de discussões e instituiu uma educação laica, pública e gratuita, obrigatória nos quatro primeiros anos. Assim, com forte influência humanista e da Escola Nova, principalmente em função do movimento desencadeado pelo Manifesto do Pioneiros<sup>2</sup>, a Educação sofre um retrocesso com a tramitação e aprovação de uma LDB (Nº 5692/71), que traz em seu bojo o ensino tecnicista, profissionalizante em nível médio, inspirada nas teorias behavioristas de aprendizagem (NARDI; CORTELA, 2015).

Como fator positivo, esta lei ampliou para oito anos a obrigatoriedade escolar; no entanto, o aumento e a diversidade de alunos, muitas vezes alijados dos sistemas de ensino há anos, a falta infraestrutura material e pessoal (poucas escolas, poucos professores) deram início também ao declínio da escola básica (LIBÂNEO, 2002).

Também professores e estudantes vivenciaram durante esse período, uma forte repressão e censura. Concomitante, apesar de haver uma intenção clara do Estado na profissionalização em nível médio (a maioria, membros da classe trabalhadora), houve um aumento na procura por cursos universitários, que eram em número insuficiente para atender a demanda. Uma das saídas foi “[...] acabar com os "excedentes" (aqueles que tiravam notas suficientes para serem aprovados, mas não conseguiam vaga para estudar), foi criado o vestibular classificatório” (BELLO, 2001, p. 10).

Para aumentar o ‘rendimento dos recursos humanos’ da universidade, juntaram-se na mesma sala e com um mesmo e único professor, todos os estudantes de uma mesma disciplina, por mais diferença que houvesse entre seus objetivos, dificuldades e, o pior de tudo, em turmas grandes e heterogêneas (CUNHA; GÓES, 2002, p. 81).

Após a ditadura civil-militar de 1964, houve um aumento significativo no número de escolas e também de faculdades privadas, resultando em uma grande disponibilidade de vagas para a atuação de professores(as) no ensino básico e para formação de professores(as). De acordo com Nascimento, Fernandes e Mendonça (2010, p. 234), em relação ao ensino de Ciências, muitos deles de qualidade duvidosa.

---

<sup>2</sup> Refere-se a um documento escrito por 26 educadores, em 1932, com o título: “A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo”. Circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de **educação**. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova/>. Acesso em: 26 abr. de 2021.



[...] essa demanda foi suprida principalmente pela expansão do ensino universitário privado com a criação indiscriminada de cursos de licenciatura de curta duração em faculdades isoladas e pela permissão do exercício profissional de docentes não-habilitados, contribuindo para descaracterizar e desvalorizar ainda mais a profissão docente.

No ano de 1968 foi instaurada a Lei Nº 5540/68 (também conhecida como reforma Universitária) (BRASIL, 1968) que buscava reestruturar a organização interna das instituições de ensino superior brasileiras. Essa lei foi responsável, principalmente, pela criação de departamentos e institutos dentro das universidades. Nas décadas de 70 e 80, do século XX, os cursos de licenciatura foram pautas de discussões, sendo proposto que fossem feitas reformulações nestes cursos (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010).

Ao longo da década de 1990 foram realizadas significativas investigações sobre os processos de formação prática do professor, que ocorriam no exercício da docência. Considerando que no cotidiano de sua atividade o professor construía gradativamente conhecimentos sobre sua profissão, as análises sobre os saberes docentes possibilitaram vislumbrar uma perspectiva que passou a considerar os professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer (NÓVOA, 1992 apud NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010, p. 237).

Atualmente, os cursos de licenciatura buscam acompanhar as novas demandas da Educação Básica, de forma que as transformações educativas e sociais sejam prioridade nas escolas. Sobre isso Nascimento, Fernandes e Mendonça (2010, p. 239) acrescentam que

[...] o oferecimento de uma sólida formação científica e pedagógica aos professores vem se configurando progressivamente como imprescindível para o desenvolvimento dos sistemas educativos, sendo feitos cada vez mais esforços na tentativa de melhoria dos processos de formação inicial e continuada de professores no Brasil.

Com foco no maior acesso à Educação, a Conferência de Jomtien que ocorreu na Tailândia no ano de 1990, tinha o objetivo de propor acordos mundiais que garantissem os conhecimentos básicos para todos os cidadãos. Algumas políticas públicas foram instituídas tanto no âmbito privado quanto no público.

Há muitas críticas a como as propostas de Jomtien foram colocadas em prática nos países em desenvolvimento, como o Brasil. Como aponta Libâneo (2012, p. 20, apud MARTÍNEZ BOOM, 2004, p. 227)

Este novo paradigma se sustenta em uma visão “realista”, ou melhor, economicista, da educação, apresentada como necessidade “natural” que responde a leis definidas a partir da biologia e que deve, em consequência, ser satisfeita, como a fome e o abrigo. Em outras palavras, ao apresentar a educação como necessidade, fica reduzida a uma simples pulsão natural, perdendo seu caráter de acontecimento cultural em que intervém o pensamento, a linguagem, a inteligência, os saberes. A educação deixa de ser, assim, um assunto da cultura para ser um serviço desprovido de política e de história, reduzindo seu papel à aquisição de competências de aprendizagem.

Entre medidas tomadas pelo governo brasileiro para atender as metas determinadas pelo Banco Mundial, patrocinador da Conferência de Jomtien, estão: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), que destinou recursos somente para o ensino fundamental priorizando quatro faixas de valores por aluno/ano, com vigência de 1º de janeiro de 1998 até 2006; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que destinou verbas para os três níveis da Educação Básica e teve duração de 14 anos (2006-2020); o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), que é um programa criado pelo Ministério da Educação (MEC) e oferece financiamento estudantil aos estudantes de cursos de graduação de instituições privadas cadastrados no sistema, com objetivo inicial de facilitar o acesso de jovens de baixa renda à educação superior, mas que também comporta algumas críticas.

Trata-se de um financiamento público para a iniciativa privada, uma vez que a instituição de ensino recebe pelo serviço prestado e o aluno, se quitar as parcelas do financiamento, restitui ao Estado esse empréstimo. Quando isso não ocorre, o Estado acaba financiando a iniciativa privada, um embate presente na educação pública desde a aprovação de Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 4024/61). De acordo com Cunha e Góes (2002), esta LDB acabou sendo uma conciliação entre dois interesses: propiciou algumas vantagens para os setores conservadores, mas a gratuidade do ensino, que era uma conquista constitucional, ficou sem explicitação, permitindo que o Estado pudesse financiar as escolas privadas (Art. 95) (BRITO, CORTELA, 2020, p. 12).

O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) foi criado no ano de 1999 no governo de Fernando Henrique Cardoso (Governo FHC) por meio da Medida Provisória nº 1.827 e, oficializado apenas em 12 de julho de 2001 com a Lei nº 10.260/2001. Trata-se de uma continuidade do Programa de Crédito Educativo para Estudantes Carentes (Creduc), institucionalizado pela lei nº 8.436 no dia 25 de junho de 1992 no governo de Fernando Collor (BRASIL, 1992, 2001). Posteriormente, o governo Luiz Inácio (2002–2010) e o governo Dilma Rousseff (2010-2016) deram continuidade e ampliaram o Fies durante seus respectivos mandatos.

Além dele, o Programa Universidade para Todos (ProUni), criado no ano de 2004, foi outra política pública instituída com a proposta de incentivar e proporcionar o acesso de estudantes ao ensino superior no Brasil. Neste caso, o programa em questão oferece a possibilidade da concessão de bolsas de estudos sem que haja a necessidade de um empréstimo financeiro, diferente do Fies. Dentre as vantagens para uma IES privada adotar o ProUni, o governo federal oferece a isenção de alguns tributos, tais como

I – Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas (IRPJ); II – Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL); III – Contribuição Social para Financiamento

da Seguridade Social (COFINS); e IV – Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS-PASEP) (CHAVES; AMARAL, 2016, p. 63).

## 1.2 – A pós-graduação no Brasil

Por muito tempo, para ser docente universitário, o diploma de bacharel e a experiência na área eram considerados suficientes e, supostamente, supriam as necessidades desta atividade. No entanto, com o avanço educacional e científico, fez-se necessário uma formação mais especializada, iniciando uma nova etapa educacional após a graduação, já no século XX. De fato, a origem da pós-graduação no país é marcada por duas principais datas: 1931 e 1965. Em 1931 foi instituído o Decreto Nº 19.851 “[...] que organizou pela primeira vez o ensino superior em nosso país num modelo universitário” e teve influências do “[...] Parecer nº 977/65 de Newton Sucupira que a conceituou.” (ALMEIDA, 2017, p. 17).

Um dos fatores que acabou por intensificar a dificuldade em desenvolver pesquisas sobre a origem da pós-graduação no Brasil é que, comumente, a pós-graduação “[...] tem sua história confundida com a história da pesquisa no país, tem sua periodização tomada cronologicamente a partir da história política ou do próprio processo de instituição do ensino superior.” (ALMEIDA, 2017, p. 182).

O Conselho Federal de Educação passou a regulamentar os cursos de pós-graduação no Brasil somente no ano de 1965 (CUNHA, 1974). Antes desta regulamentação ocorrer, os cursos de pós-graduação já existiam e, a respeito disso, o autor acrescenta que eles funcionavam

[...] de uma forma "livre", isto é, sem uma legislação própria, sem o reconhecimento do Ministério da Educação e, em conseqüência, não conferindo privilégios ocupacionais aos seus diplomados, a não ser em casos muito reduzidos e sempre restritos às universidades (CUNHA, 1974, p. 67).

Para Cunha (1974), a pós-graduação no Brasil apresenta duas principais funções, sendo elas: a técnica e a social. A função técnica está relacionada com a necessidade de formação de professores(as) qualificados para ocupar cargos no ensino superior e de suprir a exigência de setores públicos e privados de “[...] pessoal dotado de qualificação superior à da graduação, exigindo, desta maneira, a institucionalização do ensino pós-graduado.” (CUNHA, 1974, p. 68).

Já a função social da pós-graduação seria a de “[...] restabelecer o valor econômico e simbólico que antes da expansão do ensino graduado era conferido pelo diploma "comum" do nível superior.” (CUNHA, 1974, p. 69). Isso porque, na visão do autor, a titulação obtida por meio da pós-graduação propiciou aos profissionais cargos de maior prestígio e maior remuneração, de forma que o diploma do pós-graduando se tornou algo raro e de grande prestígio.

Bianchetti e Fávero (2005) afirmam que o primeiro curso de pós-graduação *stricto sensu* de Educação no Brasil foi o curso de mestrado na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC – Rio) em 1965. Segundo os autores (2005, p. 3) “Desde esse primeiro curso até o presente momento, mais de setenta programas foram reconhecidos, passando a fazer parte do Sistema Nacional de Pós-Graduação”.

Criada no governo Getúlio Vargas, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) é o órgão responsável pela consolidação da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Com seu início em 1951, a Capes é uma agência governamental vinculada ao Ministério da Educação (MEC), que coordena e avalia todos os cursos de pós-graduação do país e, além disso, é uma das principais financiadoras da pesquisa brasileira. A Capes também tem a função de divulgar a produção científica, realizar parcerias com universidades internacionais e avaliar os cursos e programas de pós-graduação do Brasil.

Após a criação de cursos de pós-graduação o mercado de trabalho passou a se adaptar aos novos profissionais e priorizar aqueles cuja formação viesse acompanhada de um título de mestre ou doutor. Dentre essas adaptações, as Instituições do Ensino Superior (IES) privadas e públicas, acabaram se diferenciando em relação ao sistema de contratação de docentes universitários.

No caso de instituições de ensino superior públicas, o requisito básico para concorrer a vagas de concursos públicos hoje é a titulação de doutor, salvo exceções, as quais os editais especificam a contratação de mestres. Já para as IES privadas, os critérios de contratação do docente são internos e determinados pela própria instituição, podendo ser por meio de uma titulação em nível de mestrado, doutorado ou até mesmo de uma especialização (*lato sensu*). Sobre as IES privadas, é válido pontuar que segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1999, Art. 52: “II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral”.

O oferecimento e ampliação dos cursos de graduação e pós-graduação visaram atender aspectos políticos, econômicos e sociais, além dos educacionais. Isso porque, “Havia a necessidade de flexibilização do sistema, redução do papel exercido pelo governo, ampliação do sistema e melhoria nos processos de avaliação com vistas à elevação da qualidade.” (STALLIVIERI, 2007, p. 4).

Defende-se aqui que, embora a pós-graduação *stricto sensu* historicamente tenha seu foco voltado para a formação do pesquisador, também pode se constituir em lugar para a formação de futuros docentes universitários. Como apontam Soares e Cunha (2010, p. 53) “[...]”

o lugar se constitui quanto atribuímos sentidos aos espaços, ou seja, reconhecemos sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades”.

Como apontam Audi, Cortela e Souza (2021), a pós-graduação se constitui um **lugar** formativo de pesquisa, uma vez que legitima aquele que a conclui como produtor de conhecimentos; no entanto, ainda é um **espaço** formativo no que diz respeito à docência, uma vez que nem todos os concluintes são reconhecidos (ou se reconhecem) como docentes do ensino superior. Para que o espaço seja considerado um lugar é preciso que seja demarcado e ocupado.

A universidade é, em princípio, o espaço da formação dos professores da educação superior. [...] Entretanto, a existência do espaço garante a possibilidade da formação, mas não a sua concretização. Nem todas as IES oferecem Programas de Pós-Graduação strictu sensu, muito menos em todas as áreas. O espaço, então, sendo sempre potencial, abriga a possibilidade da existência de programas de formação docente, mas não garante a sua efetivação (CUNHA, 2008, p. 184).

Portanto, para que uma universidade seja mais que um **espaço** e se torne um **lugar** formativo é necessário a *dimensão humana*, visto que “O lugar se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades” (CUNHA, 2008, p. 184).

### 1.3 – A expansão dos cursos pós-graduação na área de Ensino de Ciências e Educação

Para compreender a dinâmica do espaço formativo que esta pesquisa aborda, a pós-graduação strictu sensu na área de Ensino de Ciências e Educação, faz-se necessário contextualizar quais foram os principais fatores que contribuíram para o crescimento dos cursos de pós-graduação nestas áreas no Brasil, visto que ambas são parte do lócus desta investigação.

De acordo com o site da Plataforma Sucupira<sup>3</sup>, base de dados que tem o objetivo de reunir informações do Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileira (SNPG), os cursos de mestrado e doutorado, quando comparado com a especialização no Brasil, apresentam as seguintes características:

[...] natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional; confere grau acadêmico e a especialização concede certificado; finalmente a pós-graduação possui uma sistemática formando estrato essencial e superior na hierarquia dos cursos que constituem o complexo universitário. Isto nos permite apresentar o seguinte conceito de pós-graduação sensu stricto: o ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados,

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/avaliacao-o-que-e/sobre-a-avaliacao-conceitos-processos-e-normas/mestrado-e-doutorado-o-que-sao>. Acesso em: 23 mar. 2021.

visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico (ALMEIDA JÚNIOR *et al.*, 2005<sup>4</sup>, p. 166).

Na Plataforma Sucupira são apresentadas também as justificativas para a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* no país, os quais podem ser sintetizados em: proporcionar a formação de docentes para que possam atuar no ensino superior, fomentar e apoiar a pesquisa científica bem como a formação de pesquisadores e proporcionar meios para o desenvolvimento de pessoal altamente qualificado para atender às demandas da sociedade brasileira.

Para que novos cursos de pós-graduação *stricto sensu* sejam implementados no Brasil, é necessário que haja a submissão de propostas à avaliação da Capes por meio da Plataforma Sucupira. A Capes conta com um Sistema de Avaliação que visa analisar as propostas de novos cursos de pós-graduação e a análise da proposta é realizada pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES) da Capes podendo aprová-la ou não.

**Figura 1** - Fluxograma referente aos dois processos do Sistema de Avaliação da Pós-Graduação desenvolvido pela Capes.



Fonte: Capes, 2021.<sup>5</sup>

A Capes dispõe de um total de 49 áreas de avaliação, as quais estão agrupadas em três segmentos, nomeados pela Capes de “colégios”. Esses colégios são denominados de: Ciências da Vida; Humanidades e Ciências Exatas; Tecnológicas e Multidisciplinar. Além disso, a Capes dispõe de nove grandes áreas (Ciências Agrárias; Ciências Biológicas; Ciências da Saúde; Ciências Humanas; Ciências Sociais Aplicadas; Linguística, Letras e Artes; Ciências Exatas e da Terra; Engenharias e Multidisciplinar).

O presente trabalho apresenta discussões acerca da formação de professores universitários, discussões estas que estão inseridas nas áreas de avaliação (Educação e Ensino) dos colégios de Humanidades e de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar.

<sup>4</sup> BRASIL. PARECER, C. F. E. nº 977, de 3 de dezembro de 1965. Definição e regulamentação de cursos de pós-graduação.

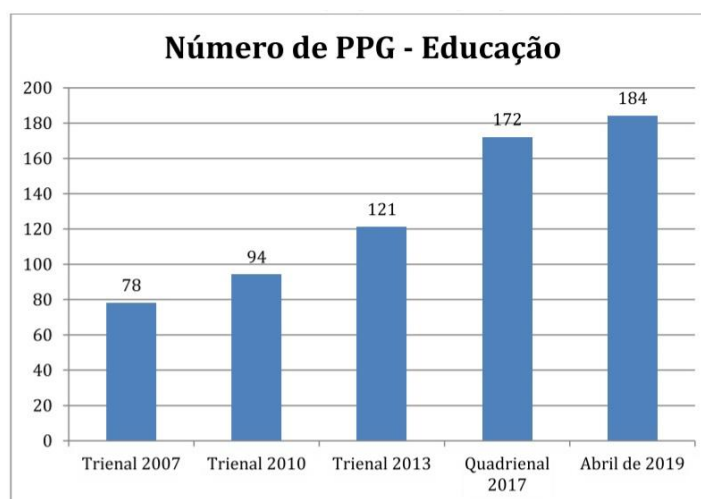
<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrinial/sobre-a-quadrinial>. Acesso em: 23 mar. 2021.

A respeito da área de Educação (Área 38), documento disponível na Plataforma Sucupira<sup>6</sup> aponta que

Em abril de 2019, a Área de Educação contou com 270 cursos de Pós-graduação, sendo 133 de Mestrado Acadêmico, 88 de Doutorado Acadêmico, 48 de Mestrado Profissional e 1 Doutorado Profissional. Tais cursos se organizam em 184 Programas, 88 deles com Mestrado e Doutorado Acadêmicos, 48 com Mestrado Acadêmico, 1 com Mestrado e Doutorado Profissional e 47 com Mestrado Profissional (CAPES, 2019, p. 3).

Dados relativos aos relatórios trienais dos programas apontam um crescimento acentuado de cursos de pós-graduação oferecidos em dez anos (2007 até 2017), o que equivale a, aproximadamente, 220,5%.

**Gráfico 1** – Número de Programas de pós-graduação na área da Educação no Brasil entre os anos de 2007 a 2019.



**Fonte:** Capes, documento de área (área 38: Educação, 2019, p. 3).

Atualmente, em 2021, a área da Educação conta com 94 programas de pós-graduação, 138 cursos de mestrado acadêmico e 95 cursos de doutorado acadêmico que estão avaliados e reconhecidos pela Capes. O gráfico a seguir traz o número total de programas e cursos que a área dispõe, tanto na modalidade acadêmica quanto na profissional.

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colegio-de-humanidades/ciencias-humanas/educacao>. Acesso em: 23 mar. 2021.

**Gráfico 2** – Relação de programas e cursos avaliados e reconhecidos pela Capes da área da Educação.

Total de Programas de pós-graduação							Totais de Cursos de pós-graduação				
Total	ME	DO	MP	DP	ME/DO	MP/DP	Total	ME	DO	MP	DP
191	44	1	49	0	94	3	288	138	95	52	3
191	44	1	49	0	94	3	288	138	95	52	3

Fonte: Plataforma Sucupira<sup>7</sup>; Capes, 2021.

**Legenda do Gráfico 2:**

ME: Mestrado Acadêmico

DO: Doutorado Acadêmico

MP: Mestrado Profissional

DP: Doutorado Profissional

ME/DO: Mestrado Acadêmico e Doutorado Acadêmico

MP/DP: Mestrado Profissional e Doutorado Profissional

Em relação a área de Ensino (Área 46), também é possível encontrar informações que estão disponíveis no documento de áreas na Plataforma Sucupira<sup>8</sup>. De acordo com a Capes (2019, p. 3), objetivo da área 46 (antiga Área de Ensino de Ciências e Matemática), criada em 2000, é de “[...] construir pontes entre conhecimentos acadêmicos gerados na pesquisa em educação e ensino para sua aplicação em produtos e processos educativos voltados às demandas da sociedade e às necessidades regionais e nacionais”. Desde 2011 a área de Ensino passou a fazer parte da “Grande Área Multidisciplinar” estabelecida pela Capes, sendo agora uma área destinada às pesquisas em ensino, de maneira geral.

Conforme consta no documento mais recente, até o presente momento, a área de Ensino “[...] está constituída por 181 programas, os quais abrigam 218 cursos, sendo 39 de doutorado e 80 de mestrados acadêmicos, 95 de mestrados profissionais e quatro de doutorados profissionais (CAPES, 2019, p. 3).

A área de Ensino, no ano de 2021, apresenta um total de 37 programas de pós-graduação na modalidade acadêmica, 87 cursos de mestrado acadêmico e 41 cursos de doutorado acadêmico. O gráfico 3 é uma representação da quantidade de programas e cursos (profissionais e acadêmicos) que a área de Ensino contém; já o gráfico 4 apresenta o crescimento do número de programas da área 46, do ano 2000 até o ano 2017; e a tabela 1 demonstra o número de

<sup>7</sup> Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaConhecimento.xhtml?areaAvaliacao=38>. Acesso em: 23 mar. 2021.

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colégio-de-ciencias-exatas-tecnologicas-e-multidisciplinar/multidisciplinar/ensino>. Acesso em: 23 mar. 2021.



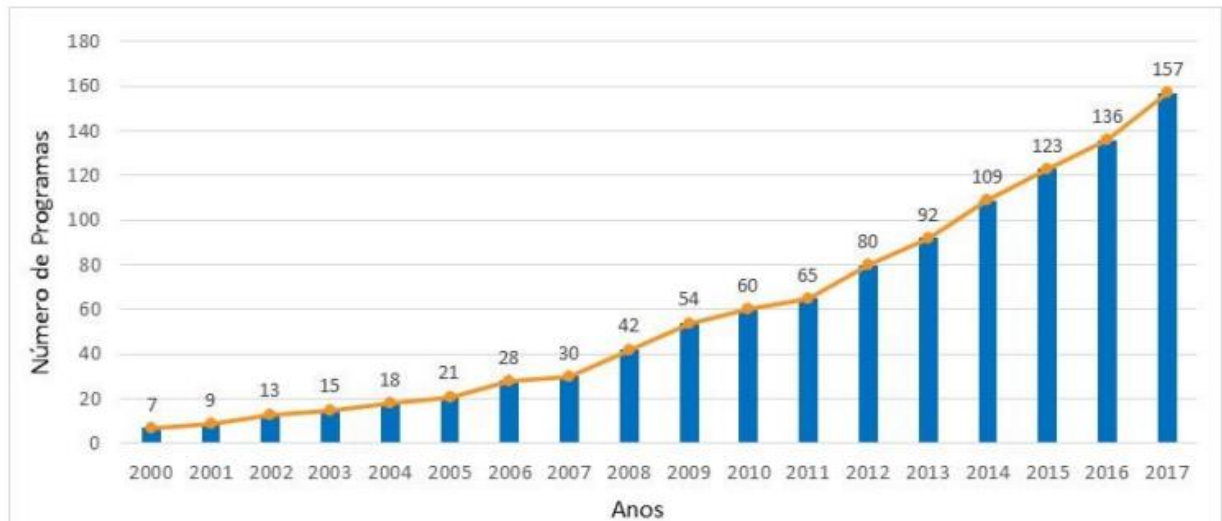
egressos (mestrado e doutorado acadêmico e profissional) que área obteve durante os anos de 2000 até 2016.

**Gráfico 3** – Programas e cursos avaliados e reconhecidos pela Capes na área de Ensino.

Total de Programas de pós-graduação							Totais de Cursos de pós-graduação				
Total	ME	DO	MP	DP	ME/DO	MP/DP	Total	ME	DO	MP	DP
186	50	4	86	0	37	9	232	87	41	95	9
186	50	4	86	0	37	9	232	87	41	95	9

**Fonte:** Plataforma Sucupira; Capes, 2021.

**Gráfico 4** – Curva de crescimento do número de programas da área 46 com referência no ano 2000 até o ano 2017.



**Fonte:** Relatório de avaliação (2013-2016). Quadriênio 2017 da área 46 da Capes.

No que diz respeito à área de Ensino, os dados do relatório de 2017 apontam que o aumento significativo de pós-graduandos foi, principalmente, decorrente dos mestrados profissionais, sendo que esses já apresentam tendência de queda: representavam 55% em 2009, 53% em 2012 e 52% em 2016.

**Tabela 1** – Egressos da área 46 durante os anos de 2000 até 2016.

Período avaliado	Egressos de Programas Acadêmicos		Egressos de Programas Profissionais	Total de egressos Mestres	Total de egressos
	Mestrado	Doutorado	Mestrado	MP+MA	
<b>2000 a 2016</b>	<b>5.721</b>	<b>1.355</b>	<b>4.654</b>	<b>10.375</b>	<b>11.730</b>
<b>2013-2016</b>	<b>2.406</b>	<b>908</b>	<b>2.627</b>	<b>5.033</b>	<b>5.941</b>
2010-2012	1.185	266	1.162	2.347	2.613
2007-2009	1.053	142	702	1.755	1.897
2004-2006	750	39	163	913	952
2000-2003	327	0	0	327	327

**Fonte:** Relatório de avaliação (2013-2016). Quadrienal 2017 da área 46 da Capes.

O Programa de Pós-Graduação em Educação Para a Ciência (PPGE<sup>9</sup>) da Universidade Estadual Paulista – campus de Bauru (São Paulo) é um dos programas de pós-graduação (PPG) que apresenta grande notoriedade na área de Ensino de Ciências da Natureza e Matemática. Isto porque o PPGE<sup>10</sup> foi criado em 1995, sendo um dos pioneiros dessa área. Considerado um PPG Multidisciplinar, o PPGE<sup>9</sup> está inserido na área 46 da Capes e dispõe de cursos stricto sensu tanto na modalidade de mestrado como de doutorado.

Em suma, de acordo com os gráficos, anteriormente apresentados, os programas e os cursos de pós-graduação que estão inseridos na área de Ensino (Área 46 da Capes) têm apresentado um crescimento de egressos significativo (Tabela 1). Com isso, visto que se tratam de áreas de enfoque pedagógico é importante acompanhar como vêm ocorrendo a formação e o acompanhamento pedagógico destes cursos e, conseqüentemente dos discentes que poderão atuar no ensino superior. Desta forma, o presente subcapítulo visou apresentar informações relevantes sobre como se deu a evolução da área de pesquisa no Ensino de Ciências e Educação, área esta que está relacionada com a temática que esta investigação está inserida.

Assim, tendo compreendido o processo de constituição das áreas de Ensino de Ciências e Educação e, por conseguinte, as condições para o estabelecimento da estrutura do PPGE<sup>9</sup>, o próximo capítulo abordará a docência universitária com ênfase nas atribuições do docente universitário. Para isso serão apresentados conceitos relacionados aos saberes e a identidade docente, visando contextualizar a complexidade que envolve a formação do docente universitário.

<sup>9</sup> Site do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência (Unesp – Bauru – SP). Disponível em: <<https://www.fc.unesp.br/#!/poseducacao>>

<sup>10</sup> Maiores detalhes do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência serão dados no item 3.2.

## **CAPÍTULO 2 – DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: SABERES E IDENTIDADE DOCENTE**

Também conhecida como Pedagogia Universitária, é descrita como o campo que estuda teorias e práticas pedagógicas que estão diretamente relacionadas à formação de professores universitários e o meio acadêmico (CUNHA, 2010). Segundo os autores Bolzan e Isaia (2010, p. 16) a Pedagogia Universitária pode ser descrita como

[...] um campo de aprendizagem da docência que envolve a apropriação de conhecimentos, saberes e fazeres próprios ao magistério superior, estando vinculados à realidade concreta da atividade de ser professor em seus diversos campos de atuação e em seus respectivos domínios.

Ainda sob essa perspectiva, Lucarelli (2000, p. 36), conforme citado por Cunha (2009, p. 85), descreve a pedagogia universitária como um ambiente acadêmico em que o principal objetivo é a troca de “[...] conhecimentos, subjetividades e cultura, exigindo um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão.”

No Brasil, tanto a área de pesquisa que se dedica a estudos com ênfase na docência universitária como a reflexão sobre as práticas pedagógicas de ensino e a formação de professores universitário têm apresentado um significativo destaque nas últimas décadas. Sobre isso, Cortela (2013, p. 16) destaca que “[...] esse campo de investigação tem apontado diferentes problemáticas, sobretudo aquelas que se referem às lacunas de ordem didático-pedagógicas presentes nas práticas dos docentes do ensino superior”.

O perfil do docente universitário vem sendo estudado por autores e, conforme afirma Masetto (2002), o exercício da docência necessita de capacitação própria e específica. Essas competências específicas de um docente universitário “[...] não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou, ainda, apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias.” (MASETTO, 2002, p. 11). Desta maneira, esta investigação defende que mais que um lugar de capacitação para o exercício da docência, a pós-graduação *stricto sensu* seja um espaço formativo, onde e quando seja possível a aquisição de saberes docentes necessários à constituição de uma identidade docente.

Além do incentivo para que haja o desenvolvimento de mais estudos no campo da docência universitária, é necessário reconhecer a importância do trabalho que é desenvolvido por docentes universitários, visto que se trata de

[...] um grupo de profissionais que realiza a maior parte das pesquisas do país, que faz atendimentos em áreas diversas por meio de suas atividades práticas e extensionistas, e que forma novos profissionais com qualidade há exatamente

um século, profissionais estes para as mais diversas áreas da/para a sociedade (BRITO; CORTELA, 2020, p. 10).

Os subtópicos que compõe esse capítulo descreverão o cenário atual de pesquisas que têm sido desenvolvidas no Brasil na área da docência universitária, os saberes que estão envolvidos no exercício da docência e os elementos que envolvem a construção de uma identidade profissional de um docente do ensino superior.

## **2.1 – O que dizem as pesquisas sobre a Docência Universitária**

Pesquisadores(as) que estudam elementos da docência universitária têm buscado mostrar a realidade em que o docente universitário está inserido. Trabalhos que envolvem pautas como: quais são os dilemas mais comuns enfrentados por esses(as) professores(as)?; como está ocorrendo a formação pedagógica dos(as) professores(as) universitários?; quais são as principais dificuldades e peculiaridades que a profissão traz consigo?, entre outras questões são alguns dos exemplos de problemáticas abordadas atualmente por autores (ALMEIDA, 2012; ANASTASIOU, 2011; BOLZAN, ISAIA, 2010; CUNHA, 2009; MASETTO, 2009; PIMENTA, ALMEIDA, 2011; SOARES, CUNHA, 2010) desse campo de investigação.

O principal objetivo deste subtítulo é apontar como as pesquisas que vêm sendo realizadas atualmente têm respondido à algumas das indagações anteriores. No que diz respeito ao processo formativo do docente universitário, o recorte aqui realizado diz respeito àqueles que irão atuar em universidades públicas, uma vez que as instituições privadas não necessariamente dispõem de atividades que as universidades públicas apresentam, como por exemplo a extensão e pesquisa científica.

De modo geral, para ingressar como docente em uma universidade pública é necessário que o interessado participe de um processo seletivo no qual, comumente os editais apresentam como pré-requisitos que o candidato tenha cursado uma pós-graduação *stricto sensu* e obtido, preferencialmente, o título de doutor. Além disso, alguns concursos exigem também, além da produção acadêmica, que o ingressante tenha desempenhado anteriormente atividades como docente universitário.

Em sua grande parte, os programas de pós-graduação *stricto sensu* que não são da área pedagógica (Educação e Ensino) priorizam a produção científica demasiadamente (escrita de artigos, livros e/ou capítulos de livros) do futuro profissional, resultando em uma carência de conteúdo/atividades/disciplinas que contemplem a formação pedagógica dos pós-graduandos (VASCONCELOS, 2014).

Os cursos de pós-graduação têm por objetivos maiores a pesquisa e a produção de conhecimento e, raramente, atendem aos aspectos relativos ao ensino para

a docência. Alguns deles oferecem disciplinas que abordam metodologias do ensino superior e também já existe uma orientação para que atividades de estágio de docência sejam realizadas por alunos bolsistas, como instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a partir de 1999 (CORTELA, 2013, p. 19).

Sobre a formação pedagógica de pós-graduandos, Vieira e Maciel (2010, p. 53, grifo da autora) enfatizam que comumente “[...] deparamo-nos com professores que se fizeram ou se tornaram tais sem ter uma adequada e necessária preparação para o magistério no ensino superior.”. Cortela (2013, p. 16) corrobora com argumentos sobre as fragilidades encontradas atualmente na formação pedagógica dos docentes universitários afirmando que

A questão central é que os professores universitários, não só no Brasil, não tiveram o devido preparo pedagógico para atuarem em atividades de ensino e, em sua maioria, repetem em sala o mesmo modelo formativo que receberam em suas graduações.

Segundo Vasconcelos (2014, p. 114), “[...] em geral, mesmo quando a preocupação com a formação pedagógica ocorre [...] o enfoque principal é a pesquisa ou a competência técnica, voltada para o conteúdo disciplinar específico.” A autora supracitada apresenta aspectos importantes a respeito da carga horária de disciplinas pedagógicas, ou seja, aquelas que abrangem assuntos teóricos relacionados a Educação, as quais são oferecidas em cursos de pós-graduação. Sobre isso, afirma que

[...] em relação à pós-graduação lato sensu, é que, por força da resolução do CFE n. 12/83, da carga horária mínima de 360 horas desses cursos, 60 horas devem ser destinadas a disciplinas didático-pedagógicas, que “surtem”, um tanto deslocadas e sem muita razão de ser; uma dose mínima de formação pedagógica que, na visão da legislação, é suficiente para formar educadores, caso esses especialistas desejem ingressar no magistério superior (o que é, legalmente, possível).

Na presente investigação, assume-se a definição de que a docência “[...] é uma atividade complexa, que exige tanto uma preparação cuidadosa, como singulares condições de exercício, o que pode distingui-la de algumas outras profissões” (CUNHA, 2009, p. 83). Com isso, propõe-se uma discussão sobre a condição do docente universitário do século XXI.

Professores universitários têm diversas responsabilidades, dentre elas, a docência. No entanto, as atividades de ensino não se iniciam e nem se finalizam ao entrar e sair da sala de aula. Muito pelo contrário. O trabalho do docente continua por incontáveis horas antes e além do período da sala de aula, desde o planejamento, execução e reflexões sobre esta prática, sendo que esta última nem sempre se realiza no que diz respeito ao próprio trabalho, mas incide sobre a aprendizagem dos alunos.

A busca por novos referenciais e autores sobre determinado assunto, para manter-se atualizado e adequado às necessidades formativas de seus alunos, a elaboração de uma aula que contemple os diversos ritmos de aprendizagem dos alunos, a preparação, aplicação e correção de provas, entre outras dezenas de atividades que são necessárias à docência, o que consome uma quantidade imensa de tempo e energia desse profissional.

Além da docência, outras atribuições fazem parte da rotina dos docentes universitários, como: ter de orientar trabalhos de conclusão de curso (TCC), atuar como orientadores em cursos de pós-graduação, participação em bancas examinadoras de trabalhos acadêmicos, dedicação às suas pesquisas (centro de sua atuação). Dessa forma, é necessário que tais profissionais tenham que otimizar o tempo, reservando um período para a dedicação da escrita, publicação de artigos e participação em eventos acadêmicos, além de elaborar projetos visando o obter financiamentos e bolsas de estudos.

Isso tudo e muito mais, tornam o gerenciamento de tempo e a organização dois pontos cruciais na vida do docente universitário. De acordo com Veiga (2014, p. 331) “O docente da Educação Superior precisa ser um múltiplo profissional, para ser capaz de ensinar, pesquisar realizar a extensão e avaliar.”.

Essa ideia vai ao encontro do que Zabalza (2004) descreve quando categoriza as principais funções a serem realizadas por docentes universitários, sendo elas: o ensino, a extensão, a pesquisa e a administração. Além dessas, o autor ainda acrescenta a função de *business*, que por muitas vezes tem de ser realizada pelos docentes com o objetivo de realizar atividades que envolvam a captação de contatos para arrecadação de verbas para financiamento de pesquisas, além da busca de ampliação da rede de contatos para posteriores projetos e afins.

Ou seja, o *business* se diferencia da função de gestão realizada pelo docente universitário, visto que o *business* tem o foco em ampliar a rede de contatos do docente com o objetivo de alcançar possíveis parcerias e/ou patrocínios para suas pesquisas científicas. Já a gestão está diretamente relacionada com o conhecimento de documentos, normativas, legislação e toda a parcela de atividades considerada burocrática para andamento das atividades universitárias, de maneira geral.

Sobre as atividades e funções desenvolvidas pelo docente universitário, Cortela (2013, p. 17) considera que

[...] o ensino e a pesquisa tornam-se atividades concorrentes e como a segunda é muito mais valorizada, tanto em termos de prestígio acadêmico quanto pelos modelos de gestão, a docência acaba sendo relegada ao segundo plano ou mesmo a plano nenhum.

Para Veiga (2006), a profissão de professor nas IES não permite que haja a separação entre o ensino, a pesquisa e a extensão (e aqui considera-se incluir a gestão e o *business* descritos por Zabalza (2004)). No entanto, é fato que, “No caso da maioria das universidades particulares, o foco da atuação docente está no ensino, na extensão e na pesquisa, nesta ordem. No caso das instituições públicas, na pesquisa, no ensino e na extensão, nesta ordem” (BRITO; CORTELA, 2020, p. 16).

Tais condições estabelecidas pelas IES prejudicam o desenvolvimento pleno de todas as atividades que envolvem à docência no ensino superior. Assim, as funções que são delimitadas, principalmente, pela instituição de ensino em que o docente universitário está atuando, constituem o eixo fundamental do ensino superior brasileiro. Por este motivo, ressalta-se a importância de uma formação pedagógica de qualidade para um docente universitário, visto que

Formar professores universitários implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da universidade como instituição social, uma prática social que implica as idéias de formação, reflexão, crítica (VEIGA, 2014, p. 331).

Assim, as pesquisas recentes que têm se dedicado a estudar a formação de docentes universitários demonstram a importância e a complexidade que o tema compreende. Por este motivo, faz-se necessário estudar alguns pontos fundamentais e que englobam a formação de professores universitários, como a identidade e os saberes docentes.

## **2.2 – Identidade Docente no ensino superior**

Refletir acerca das múltiplas atividades, funções e responsabilidades que são atribuídas a um docente universitário é importante uma vez que estas impactam a construção da identidade docente. Esse desafio é constante durante a vida funcional de um professor e a complexidade que envolve o desenvolvimento de uma identidade profissional é evidenciada por diversos elementos.

[...] perguntar sobre o trabalho docente do professor universitário e/ou questionar sobre o que é o trabalho dessa categoria profissional, se torna um desafio diário para o campo de investigação e também para a consolidação de um corpo identitário de saberes, práticas que, de certo modo, referendam as posições político-ideológicas no discurso de quem somos e qual o nosso propósito na realização da sociedade almejada (BRITO; CORTELA, 2020, p. 16).

A identidade docente é descrita por alguns autores como a maneira como o profissional se visualiza, ou seja, é a imagem que o profissional tem de si. A identidade docente irá ditar a maneira que o profissional irá reagir frente a desafios e a experiências que serão vivenciadas

em seu cotidiano. Além disso, ela está em constante alteração, podendo ser modificada de acordo com o convívio social ou o local e as condições de trabalho (LASKY, 2005 apud MARCELO GARCIA, 2009). Como afirma Marcelo García (2009, p. 112) é fundamental que se entenda “[...] o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida”.

Um futuro docente universitário, por exemplo, um doutorando, que ainda está em formação, traz consigo alguns conceitos previamente estabelecidos sobre determinados assuntos, os quais foram adquiridos durante sua trajetória escolar e acadêmica. Esse pós-graduando apresenta uma identidade docente que está sendo construída e moldada em função do meio (espaço laboral) em que ele está inserido, naquele momento. O pós-graduando traz consigo diversos aprendizados de sua graduação, desde os conteúdos específicos até modelos de professores que o inspiraram a seguir a profissão, de forma que “[...] os aspirantes a professores não são “vasos vazios” quando chegam a uma instituição de formação inicial docente. Já têm ideias e crenças fortemente estabelecidas sobre o que é ensinar e aprender” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 116).

Corroborando, Cortela (2013, p. 19) afirma que a identidade docente também “[...] vai se construindo a partir das condições de produção dos discursos, ou seja, pelo significado que cada professor confere as atividades que executa, com base em seus valores, sua história de vida, suas representações”.

Pimenta (1999, p. 18) também contribuiu com a discussão acerca da identidade docente e afirma que “A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado.” Com efeito, a autora reflete sobre a influência que a sociedade tem em relação a construção de uma identidade profissional e o quanto historicamente uma profissão pode se alterar com os anos. Além disso, “[...] a identidade docente está diretamente relacionada à função social da universidade à qual está vinculado e ao projeto pedagógico do curso de graduação em que atua” (BRITO; CORTELA, 2020, p. 16).

A identidade docente de professores universitários está comumente mais associada “[...] em suas especialidades científicas do que em suas atividades docentes.”. Essa problemática demonstra que a identidade docente universitária tem uma relação muito maior com a área de especialidade e “[...] não no conhecimento sobre a docência (o que nos identificaria com os outros colegas da universidade, sejam ou não sejam de nossa especialidade).” (ZABALZA, 2004, p. 107).



Ou seja, grande parte dos professores universitários costumam criar uma identidade com mais facilidade com grupos em que outros profissionais tenham a mesma formação inicial e, com muito menos frequência se identificam com professores de outras áreas de formação inicial, mas que atuam na Educação (ZABALZA, 2004).

A identidade docente do docente universitário, tendo como foco seu papel enquanto profissional, pode ser analisada em três dimensões: a profissional, a pessoal e a administrativa (ZABALZA, 2004). Essas dimensões serão detalhadas a seguir.

**Quadro 1** – Definição do papel do docente de acordo com as dimensões descritas por Zabalza (2004).

<b>Papel do docente de acordo com as dimensões</b>
<b>Dimensão profissional:</b> é aquela na qual o docente entra em contato com as principais informações acerca da profissão do docente. De acordo com Zabalza (2004, p. 106), essa dimensão engloba “[...] os principais dilemas que caracterizam o exercício profissional, quais as necessidades de formação inicial e permanente, etc.”.
<b>Dimensão pessoal:</b> está relacionada com questões e dilemas que o exercício da profissão poderá ocasionar. Como exemplo, Zabalza (2004, p. 106) descreve “[...] problemas de ordem pessoal que costumam acompanhar o exercício profissional ( <i>burn out</i> , estresse, desmotivação, etc.) fontes de satisfação e insatisfação no trabalho, a carreira profissional.”.
<b>Dimensão administrativa:</b> tem relação direta com assuntos mais burocráticos e “[...] aspectos mais claramente relacionados com as condições contratuais, com os sistemas de seleção e promoção, com os incentivos, com as condições (carga horária, horários, obrigações vinculadas ao exercício profissional, etc.)”. (ZABALZA, 2004, p. 106).

**Fonte:** Adaptado de Zabalza (2004, p. 106).

Partindo do que foi discutido sobre a identidade docente do docente universitário, é necessário apresentar o conceito dos saberes docentes que contemplam e estão inseridos no exercício da docência universitária. Deste modo, no próximo subtópico pretende-se explicitar algumas características particulares da docência no ensino superior, bem como alguns aspectos de uma formação pedagógica de qualidade para a atuação de um futuro docente universitário. Corroborando com os autores Cortela e Cortela (2018), partem do pressuposto que a identidade docente é composta por subidentidades, e que estas têm estreita relação como os saberes adquiridos pelos profissionais ao longo de seu processo formativo.

### **2.3 – Saberes Docentes**

De acordo com Tardif (2002), os saberes docentes são considerados o alicerce da docência, pois tratam de habilidades e aptidões necessárias para o desenvolvimento e aprimoramento da profissão. O autor afirma que os saberes “[...] abrangem uma grande

diversidade de objetos, questões, de problemas *que estão todos relacionados com seu trabalho*” (TARDIF, 2002, p. 61, grifo do autor).

Segundo o autor supracitado, o exercício da docência carece de conhecimentos, habilidades e competências específicas que são mobilizadas todos os dias no ambiente escolar, se tornando parte indissociável e fundamental dos saberes de um professor. Sobre esses saberes, Tardif (2013, p. 16) os descreve como: “[...] uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc. [...]”.

Em suma, o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente (TARDIF, 2002, p. 18).

Tardif (2013) classifica os saberes docentes em: 1. saberes da formação profissional (das ciências da Educação e da ideologia pedagógica); 2. saberes disciplinares; 3. saberes curriculares e 4. saberes experienciais.

O primeiro é adquirido por meio da formação profissional (inicial e/ou continuada) de um professor em instituições, durante a realização de cursos de graduação/pós-graduação. Segundo Tardif (2013), os saberes da formação profissional estão relacionados com os saberes da ciência da Educação e com os saberes pedagógicos, os quais têm o papel de produzir conhecimento, bem como os incorporar na prática do professor.

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa (TARDIF, 2013, p. 37).

Os saberes disciplinares são aqueles “[...] saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária” (TARDIF, 2013, p. 38). Ou seja, são aqueles que exploram os conhecimentos específicos de qualquer campo do conhecimento.

Já Gauthier *et al.* (2013) consideram que são seis os saberes essenciais e necessários ao ensino: disciplinares, curriculares, das ciências da Educação, da tradição pedagógica, experienciais e os da ação pedagógica. É importante ressaltar que muitas vezes os saberes, quando analisados individualmente, dificilmente conseguiriam dar o suporte necessário a um professor em início de carreira, demonstrando a importância da associação dos seis saberes durante a prática

O saber disciplinar está relacionado com o saber adquirido por meio da assimilação dos conteúdos específicos de cada área. Trata-se de um saber que provém de pesquisas com

embasamento científico, universidades ou grandes centros de pesquisas. Geralmente, o saber disciplinar é desenvolvido e lapidado em cursos de nível de graduação e/ou pós-graduação.

O saber curricular é o aquele construído com base em materiais didáticos e estruturação curricular que o professor irá atuar. Esse saber é desenvolvido quando um professor começa atuar em determinada instituição (pública ou privada) e precisa conhecer e seguir estruturas e normas pré-estabelecidas. A principal ideia é que a instituição forneça uma direção aos professores e seus componentes curriculares, incluindo o que deve ser trabalhado e num período predeterminado.

O saber das ciências da educação é aquele que profissionais que não são da área da Educação, dificilmente tem conhecimento. Isso porque tais conhecimentos fazem parte da rotina escolar e da vida profissional de um professor. Esse saber não está diretamente relacionado a ação pedagógica, mas “[...] permeia a maneira de o professor existir profissionalmente” (GAUTHIER *et al.*, 1998, p. 31). Segundo Corrêa e Filho (2011) é possível compreender como saber das ciências da educação “[...] os pressupostos teóricos derivados da formação ou adquiridos no decorrer do exercício da docência, utilizados pelos professores na condução de sua prática profissional.”.

O saber da tradição pedagógica está relacionado com as experiências adquiridas no espaço escolar enquanto se é criança e adolescente. Esse saber está diretamente relacionado com a memória do sujeito e pode demonstrar a maneira que o professor compreende o ambiente escolar. De acordo com o autor, o saber da tradição pedagógica é relativo a uma concepção prévia que o indivíduo carrega consigo antes mesmo de ingressar em uma licenciatura.

O saber experiencial, como diz o próprio nome está intimamente relacionado com as experiências profissionais e pessoais de cada professor. Esse saber não pode ser testado cientificamente por se tratar de concepções e experiências muito íntimas e que, muitas vezes, não são compartilhadas e validadas pela academia.

Por fim, o saber da ação pedagógica é aquele que podemos descrever como sendo a “prática eficaz” ou a “prática testada cientificamente”. Trata-se de relatos e experiências profissionais de professores que foram testadas, comprovadas e embasadas cientificamente. Diferente do saber experiencial, o saber da ação pedagógica apresenta um suporte pedagógico envolvido e tornam-se dados publicáveis, por meio de pesquisas que, posteriormente, poderão ajudar outros professores. Gauthier *et al.* (2013, p. 34) ressaltam a importância dos saberes de ação pedagógica: “[...] legitimados pelas pesquisas são atualmente o tipo de saber menos

desenvolvido no reservatório de saberes do professor, e também, paradoxalmente, o mais necessário à profissionalização do ensino”.

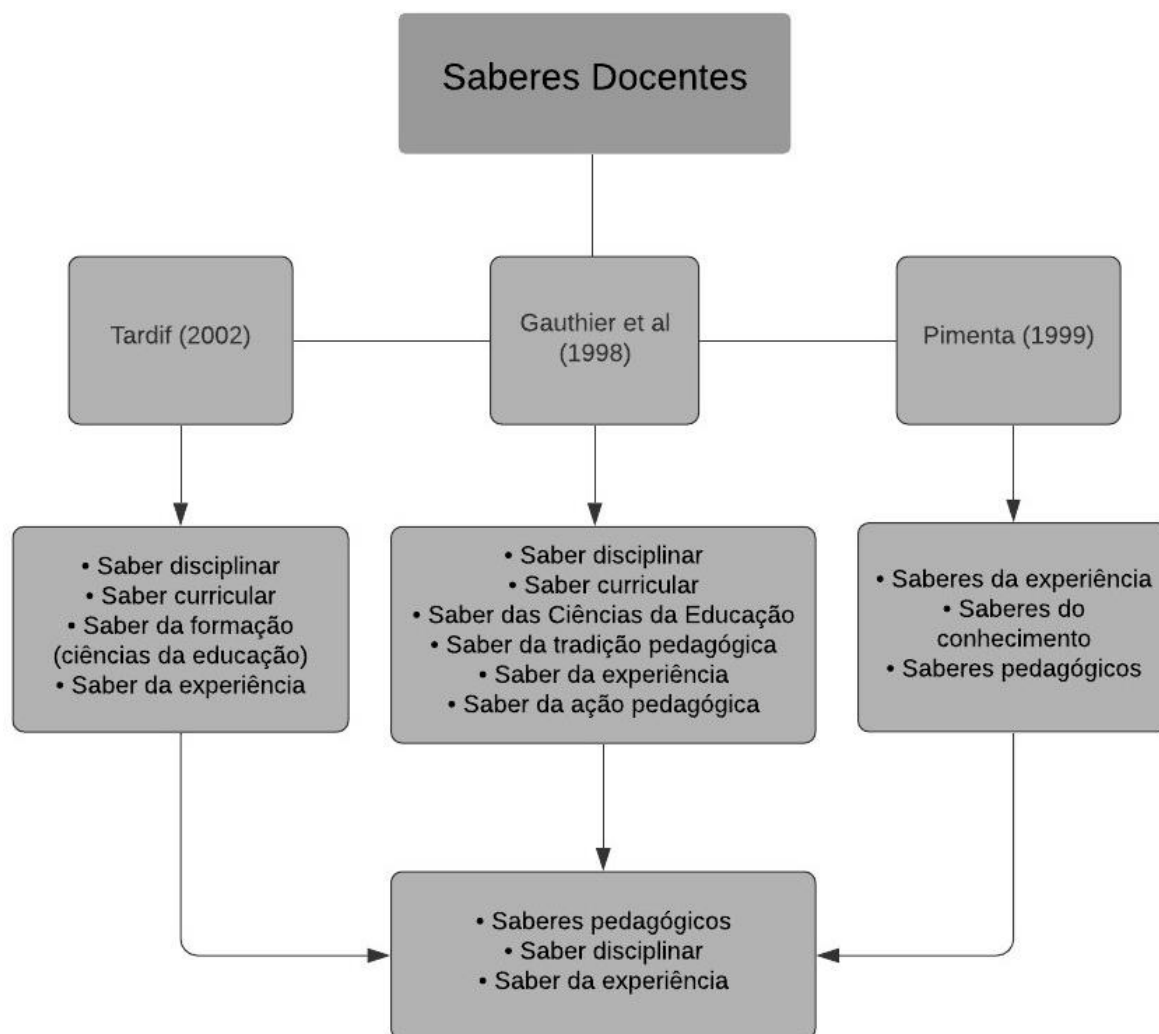
Pimenta (1999), elenca e organiza os saberes da docência em três categorias: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos. Sobre os saberes da experiência afirma que “[...] são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre a sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores” (1999, p. 20).

Em relação aos saberes do conhecimento, a autora os apresenta como sendo os saberes que estão relacionados ao conteúdo e a disciplina específica da área de atuação do docente. São aqueles que serão transmitidos aos alunos dentro do espaço escolar e em sua grande parte são adquiridos pelos docentes ao longo de sua formação acadêmica.

Por último, os saberes pedagógicos são descritos por Pimenta (1999, p. 26) com o seguinte exemplo: “Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação.”. Ou seja, os saberes pedagógicos são aqueles que, visando o ensino e a aprendizagem do aluno, irão ser definidos e constituirão as metodologias e técnicas adotadas pelo docente durante sua aula.

Tendo em vista que diferentes autores sistematizam os saberes docentes de modos diferenciados, ainda que muito semelhantes, a Figura 2 representa uma síntese dos saberes descritos por Tardif (2002), Gauthier et al (1998) e Pimenta (1999). Dessa forma, os saberes dos autores supracitados culminam naqueles considerados pela pesquisadora, como primordiais para a formação pedagógica de um docente universitário.

**Figura 2** – Síntese dos saberes docentes descritos por Tardif (2002); Gauthier et al (1998) e Pimenta (1999).



**Fonte:** A autora.

Agostini e Massi (2020) apresentam uma proposta de unificação das tipologias dos saberes docentes. As autoras pontuam que as tipologias diferem entre si, mas não são de caráter excludente. Nesse sentido, é válido explicitar as similaridades referentes aos saberes descritos por Tardif (2002) e Gauthier *et al.* (1998). Sobre tais semelhanças, Agostini e Massi (2020, p. 10-11) apontam que:

O saber disciplinar para Tardif e Gauthier se refere aos conteúdos aprendidos nas disciplinas universitárias. [...] O saber curricular para Tardif (2014, p. 38) diz respeito aos “discursos, objetivos, conteúdo e métodos” utilizados pela instituição escolar na forma de programas. Para Gauthier, esses saberes compõem os programas escolares, não são produzidos pelos professores e são encontrados na forma de manuais, cadernos, livros ou apostilas (GAUTHIER *et al.*, 1998). [...] Com base em Gauthier entendemos que a prática docente é complexa e dinâmica e influencia no desenvolvimento e na mobilização de todos os saberes do professor. O saber pedagógico (e outros) pode ser aprendido e aprimorado no decorrer da prática profissional.

Partindo do preceito de que os saberes docentes estão diretamente relacionados com as construções da identidade docente, pode-se afirmar que as funções exercidas pelo docente

universitário são interligadas entre si: ensino, pesquisa e extensão (e agora incluindo também a gestão e *business* descritos por Zabalza (2004). Como resultado disso, entende-se que o docente universitário se encontra em uma posição no qual os saberes se englobam de forma que, acabam propiciando a constituição de elementos essenciais a formação da identidade docente, que está em constante (des)construção.

Essas funções indissociáveis, exercidas especificamente pelos docentes nas instituições de ensino superior públicas (Figura 3), indicam que o ensino está associado a extensão, a extensão está relacionada a pesquisa, a pesquisa aliada ao *business* e o *business* afiliado a gestão. Em síntese, para a realização dessas funções é necessário que o docente universitário assuma a postura de protagonista, tornando-se uma peça determinante para a execução das mesmas. Assim, não é necessário que haja a finalização da realização de uma dessas funções para iniciar outra, visto que todas ocorrem de forma concomitante à atividade docente no ensino superior. Essa realidade aponta a importância de uma formação que vise as diversas atribuições do docente que atua no ensino superior, uma vez que serão exigidas habilidades e competências específicas deste profissional.

**Figura 3** – Funções indissociáveis exercidas pelos docentes em universidade públicas no Brasil.



**Fonte:** Elaborada pela autora.

Para que o docente universitário esteja preparado e possa realizar todas as funções indissociáveis exigidas (nem sempre necessárias, uma vez que há possibilidades de que se adote, por exemplo, um modelo em que o departamento em questão deveria cuidar para que todas estas atividades fossem realizadas, não necessariamente por todos os docentes) pelas universidades públicas brasileiras, é necessário que esses saberes sejam adquiridos e aprimorados durante a realização dos cursos que formam tais profissionais (graduação e pós-

graduação *stricto sensu*). Isso porque “[...] o exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações” (CUNHA, 2009, p. 84).

É válido ressaltar que, atualmente, a formação necessária para o docente universitário ainda é escassa em relação ao caráter pedagógico e “[...] a docência na Educação Superior ainda continua a ter como exigência a ênfase no conhecimento científico, sem a mínima formação pedagógica” (VEIGA, 2014, p. 329). Para a autora, é necessário que haja uma formação contínua de qualidade, de forma que a educação no ensino superior possa ser qualificada conceitualmente e com a devida fundamentação pedagógica necessária (VEIGA, 2014).

Vasconcelos (2014) elucida a necessidade de termos um olhar mais cuidadoso com a formação do docente universitário para que não haja uma dualidade entre a docência e a pesquisa

Não se trata de um processo excludente: ou formar o pesquisador ou formar o docente. Trata-se, ao contrário, de chamar a atenção para a complementaridade dessas duas ênfases, uma vez que o mesmo indivíduo será, necessariamente, pesquisador e docente concomitantemente. A propósito, a pós-graduação *stricto sensu* surgiu para conferir grau acadêmico (de mestre ou doutor) àqueles profissionais que pretendessem seguir a carreira acadêmica e de pesquisa! (VASCONCELOS, 2014, p. 114)

Para a autora supracitada, um docente universitário completo deve “[...] abarcar todos os diferentes aspectos da competência profissional [...]” (VASCONCELOS, 2014, p. 123), sendo priorizadas as seguintes formações: pedagógica, política, prática e técnico-científica. De acordo com ela, o agrupamento e aprimoramento dessas formações servirão de suporte para que o docente possa atuar com sucesso na sua profissão.

As adversidades da docência estão longe de serem solucionadas ou até mesmo extinguidas. Isso porque, à docência é extremamente complexa. Existe um emaranhado de saberes, habilidades, práticas pedagógicas, reflexões críticas, responsabilidades sociais e posicionamentos que são esperados de um docente, descrito como ideal.

Veiga (2014, p. 332) retrata incrivelmente essa complexidade no seguinte trecho:

A docência é uma prática social que, para ser problematizada, compreendida e transformada, precisa ser dialogada e construída nos significados que emergem dos professores e alunos que a concretizam. Como prática social, a docência configura-se por meio de condições institucionais e de trabalho, remuneração, organização, planos de saúde, direitos previdenciários e sociais, carreira e estudo do magistério. A docência é construída com base na realidade da instituição educativa concreta e seus determinantes. A docência relaciona-se a seu caráter heterogêneo e laborioso, exigindo que o professor possua habilidades de reflexão crítica sobre ela, compreendendo sua natureza dinâmica, suas possibilidades e suas limitações. Nesse sentido, a formação pedagógica do professor da Educação é vista como parte de uma política institucional.

Gauthier *et al.* (2013) confirmam que “Ao contrário de vários outros ofícios que desenvolveram um *corpus* de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo.” (2013, p. 20). O que remete à ideia de que para que haja uma mudança significativa na compreensão da prática docente e da sua singularidade, é necessário que ocorra uma intensa reflexão, e que ela perdure por gerações: tanto dos profissionais da Educação como também da sociedade em que estão inseridos.

Sobre essa mudança, Franco citado por Corte e Lemke (2015, p. 31008) corrobora

Não nos iludamos: a prática não muda por decretos; não muda pela vontade expressa em alguns; não muda pela mera imposição de novas políticas. Ela muda quando pode mudar, quando quer mudar, quando seus protagonistas sentem e percebem a necessidade de mudanças. (FRANCO, 2012, p. 215)

Tendo em vista que o docente universitário passa por um processo formativo anterior, que é a pós-graduação, e alguns deles cumpriram o Estágio de Docência faz-se necessário discutir os aspectos desta atividade pedagógica para, posteriormente, apresentar quais foram as condições de produção dos discursos dos participantes desta pesquisa e que serão apresentados mais adiante.



### CAPÍTULO 3 – ESTÁGIO DE DOCÊNCIA

Esta etapa formativa caracteriza-se como um conjunto de atividades relacionadas ao aprimoramento da prática docente de discentes dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*. Instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em 26 de fevereiro de 1999, por meio do Ofício Circular nº. 28/99/PR/CAPES (VIEIRA; MACIEL, 2010), o Estágio de Docência (ED) é obrigatório apenas para bolsistas do programa de Demanda Social (DS) da Capes, sendo opcional para os demais alunos.

De acordo com Feitosa (2002, p. 153), a obrigatoriedade do Estágio de Docência se deu, pois “[...] o Programa DS deve contemplar aspectos que assegurem uma formação de excelência aos bolsistas, permitindo o seu aproveitamento no sistema de ensino superior brasileiro”. Essa afirmação proporciona uma reflexão importante, visto que todos os pós-graduandos deveriam ser contemplados com uma “formação de excelência”, e não apenas aqueles que participam de um programa inserido em um órgão de fomento à pesquisa.

A atividade prescrita pela Capes apresenta algumas particularidades a serem atendidas. A Portaria nº 76/2010 apresenta o artigo 18, que descreve e pontua quais são as obrigatoriedades a serem seguidas pelo pós-graduando. Esse documento será apresentado e discutido com mais detalhes no subtópico 3.1 – A legislação e o Estágio Docência na pós-graduação. As atividades realizadas no Estágio de Docência ocorrem em disciplinas de cursos da graduação, com a duração de um semestre, no caso de bolsistas de mestrado ou dois semestres, no caso de doutorandos.

Visto que o discente fica sob a responsabilidade e orientação de um professor doutor, as atividades que os Pós-Graduandos irão realizar durante o Estágio de Docência são pré-estabelecidas pelos Programas de Pós-Graduação e/ou pelos docentes responsáveis pelas disciplinas nas quais os estágios serão realizados. Acerca disso, e de acordo com a Portaria nº 76 de 14 de abril de 2010 (Art. 18), a determinação da Capes é que as atividades do Estágio de Docência “[...] deverão ser compatíveis com a área de pesquisa do programa de pós-graduação realizado pelo pós-graduando.”<sup>11</sup>

Algumas das principais atividades desenvolvidas durante o Estágio de Docência, em grande parte dos Programas de Pós-Graduação, podem ser descritas como: acompanhamento, organização e desenvolvimento parcial de aulas teóricas e /ou práticas da disciplina do curso de graduação em que o discente está estagiando; participação em processos de avaliação e

---

<sup>11</sup> Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=741>. Acesso em: 04 de jul. de 2021.

seminários. Em alguns programas os pós-graduandos podem participar de bancas de Trabalho de Conclusão de Curso da Graduação (TCC) e elaborar materiais didáticos.

Além disso, para iniciar o ED há a necessidade de elaborar um projeto de Estágio de Docência o qual é tramitado em instâncias colegiadas e que poderão aprovar ou não a realização das atividades. No caso da aprovação, é possível que o pós-graduando inicie as atividades durante o período determinado: um semestre para mestrandos e dois semestres para doutorandos. Para a conclusão do Estágio de Docência, é necessário que o pós-graduando apresente um relatório final com a descrição detalhada de todas as atividades que foram realizadas durante o semestre.

Devido às características que o Estágio de Docência apresenta, pode-se dizer que, a sua finalidade é, em suma, a de preparar e qualificar o pós-graduando para o exercício da docência no ensino superior. Tal atividade apresenta fragilidades, como o fato de sua obrigatoriedade ser direcionada apenas aos bolsistas. No entanto, esse aspecto não anula o fato de o Estágio de Docência ser uma ação que visa proporcionar melhorias no ensino de nível superior do Brasil.

### **3.1 – A legislação e o Estágio de Docência na pós-graduação**

Para compreender melhor o Estágio de Docência é preciso contextualizar a história da Capes, tendo como objetivo conhecer os primórdios da coordenação até seu estabelecimento como principal órgão de desenvolvimento de pessoal em nível educacional superior. Como dito anteriormente, o Estágio de Docência é reconhecido e coordenado pela Capes, fundação ligada ao Ministério da Educação (MEC).

Trata-se de uma entidade governamental que financia projetos de cunho acadêmico e científico em cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* no país. Sua principal finalidade é de incentivar, investir e divulgar a Ciência e a produção científica no Brasil. Para que seu objetivo seja alcançado, a fundação dispõe de Portarias que regulam as normas internas a respeito de assuntos relacionados a pós-graduação, tais como: bolsas de fomento, auxílios científicos, objetivos dos programas, entre outros.<sup>12</sup>

A Capes foi criada no governo de Getúlio Vargas na década de 50 como uma “[...] comissão destinada a promover o aperfeiçoamento de pessoal de nível superior”<sup>13</sup>. Foi instituída no dia 11 de julho de 1951, por meio do Decreto nº 29.741/5 com o objetivo de expandir o aperfeiçoamento do pessoal de nível superior no Brasil. De acordo com informações

---

<sup>12</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br>. Acesso em: 30 de jul. de 2020.

<sup>13</sup> Disponível em: <https://capes.gov.br/65anos/>. Acesso em: 30 jul. de 2020.

disponíveis no site<sup>14</sup>, a Capes iniciou suas atividades no ano de 1952 e disponibilizou as primeiras bolsas de fomento à pesquisa. No primeiro ano foram disponibilizadas 54 bolsas e no ano seguinte o total de bolsas saltou para 194.

No ano de 1961, a Capes passou a ser competência direta da Presidência da República, retornando a ser subordinada ao Ministério da Educação (MEC) no ano de 1964.

Em 1965 foram criados 38 cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, sendo 27 de mestrado e 11 de doutorado. Com a expansão e abertura de novos cursos, fez-se necessário que o Conselho de Ensino Superior se reunisse para determinar a criação de documentos que pudessem regulamentar os cursos de pós-graduação no país. No ano seguinte, o governo iniciou um planejamento voltado a constituição de planos de desenvolvimento para a Educação e, como consequência, ocorreram reformas em diversos níveis educacionais. O resultado que tais reformas geraram foram atribuições de novas competências à Capes, além de proporcionar um orçamento próprio destinado a Coordenação.

Devido ao crescimento da Capes, a sede que inicialmente se localizava no Rio de Janeiro foi transferida para Brasília. No ano de 1974, a Capes passa a se tornar um órgão com autonomia administrativa e financeira em virtude do Decreto nº 74.299/74. Outro decreto de suma importância na história da Capes foi o Decreto nº 86.79/81, que a reconheceu como o órgão responsável pelo desenvolvimento do Plano Nacional de Pós-Graduação *stricto sensu*. Ainda, no ano de 1981, a Capes torna-se uma Agência Executiva do Ministério da Educação juntamente do Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia.

Durante a década de 80 a Capes passou por um grande momento de estabilidade. Porém, no ano de 1990, durante o governo Collor, a Medida Provisória nº 150 extinguiu o órgão, causando grande comoção e participação ativa das universidades brasileiras no intuito de reverter a situação. A organização de docentes e pesquisadores fez com que essa medida fosse anulada de forma muito rápida, em menos de um mês. No dia 12 de abril de 1990, a Capes foi recriada por efeito da Lei nº 8.028/90 e, anos depois, em 1992 a Lei nº 8.405/92 possibilitou que a Capes se tornasse uma Fundação Pública.

Em 1995, a Capes contava com mais de mil cursos de mestrado e 600 de doutorado, um feito importantíssimo para o Brasil que caminhava sentido a democratização da Educação Superior em todo o país.

No ano de 1999 a Capes instaurou e regulamentou o Estágio de Docência como uma atividade obrigatória para alunos bolsistas de Cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*. Com uma

---

<sup>14</sup> Disponível em: <https://www.capes.gov.br/historia-e-missao>. Acesso em: 10 abr. 2020.

cláusula no Ofício Circular nº. 028/99/PR/CAPES, a Capes incluiu a obrigatoriedade do cumprimento do Estágio de Docência na graduação para Instituições de Ensino Superior que ofereciam a distribuição de bolsas do Programa de Demanda Social (PDS), que é financiado pelo órgão federal.

Em 26 de maio de 2000, a Capes, por meio da Portaria nº 52, aprova o regulamento do Programa de Demanda Social explicitando os objetivos e critérios para a concessão de bolsas aos pós-graduandos. Nesse documento o Estágio de Docência é citado em ‘requisitos para a concessão da bolsa’, artigo 8º, no seguinte tópico: “V - realizar estágio de docência com duração mínima de um semestre para o mestrado e de dois semestres para o doutorado” (CAPES, 2000, p. 45).

Em 26 de setembro de 2002 a Portaria nº 52/2000 foi revogada passando a vigor a Portaria nº 52/2002. Posteriormente, a Portaria nº 52/2002 também foi revogada e no dia 14 de abril de 2010, a Portaria nº 76 entrou em vigor, atualizando dessa forma o regulamento do Programa de Demanda Social – DS. Com isso, de acordo com a Portaria atual (nº 76), o artigo 18º fica encarregado por descrever o Estágio de Docência:

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

I - para o programa que possuir os dois níveis, mestrado e doutorado, a obrigatoriedade ficará restrita ao doutorado;

II - para o programa que possuir apenas o nível de mestrado, a obrigatoriedade do estágio docência será transferida para o mestrado;

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

IV - o estágio de docência poderá ser remunerado a critério da Instituição, vedado à utilização de recursos repassados pela CAPES;

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

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

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

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

IX - havendo específica articulação entre os sistemas de ensino pactuada pelas autoridades competentes e observadas as demais condições estabelecidas neste artigo, admitir-se-á a realização do estágio docente na rede pública de ensino médio;

X - a carga horária máxima do estágio docência será de 4 horas semanais.

Ainda assim, para que o Estágio de Docência se apresente como uma alternativa eficaz e ocorra de forma eficiente é necessário que haja uma organização com ênfase na didática e um acompanhamento sistematizado das ações desenvolvidas. Tais acompanhamentos poderiam ser por parte da coordenação da pós-graduação, conselho de curso, docente responsável ou até mesmo pelo orientador do pós-graduando. Defende-se aqui ser necessário que o Estágio de Docência tenha uma regulamentação mais detalhada e orientadora, de forma a contemplar a formação para a docência no ensino superior.

### 3.2 - Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG)

O Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) é um dos documentos que está sob responsabilidade e gerenciamento da Capes e tem como objetivo definir metas, além de delinear, por meio de diretrizes e estratégias, o rumo e o futuro da pós-graduação no Brasil (BRASIL, 2010). Atualmente, o plano vigente é o PNPG - 2011/2020<sup>15</sup> e essa versão dispõe de dois volumes. Esses e outros documentos encontram-se disponíveis para acesso no site<sup>16</sup> da Capes. O primeiro volume do PNPG - 2011/2020 conta com um total de 309 páginas e trata-se de uma continuação de outros quatro planos que o antecederam, sendo eles respectivamente: 1975/1979; 1982/1985/; 1986/1989 e 2005/2010.

O atual plano, em seu primeiro volume apresenta um diferencial dos planos desenvolvidos anteriormente, uma vez que: “[...] pela primeira vez, um plano nacional de educação contemplará as propostas de diretrizes e políticas do ensino de pós-graduação, isso porque o PNPG é parte integrante do PNE<sup>17</sup>” (BRASIL, 2010, p. 13). Além disso, o plano atual dispõe de cinco principais eixos:

1 – a expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), a primazia da qualidade, a quebra da endogenia e a atenção à redução das assimetrias; 2 – a criação de uma nova agenda nacional de pesquisa e sua associação com a pós-graduação; 3 – o aperfeiçoamento da avaliação e sua expansão para outros segmentos do sistema de C, T & I; 4 – a multi e a interdisciplinaridade entre as principais características da pós-graduação e importantes temas da pesquisa; 5 – o apoio à educação básica e a outros níveis e modalidades de ensino, especialmente o ensino médio (BRASIL, 2010, p. 15).

Os 14 capítulos do volume um do PNPG foram estruturados da seguinte maneira: Introdução; Antecedentes: os planos anteriores; Situação atual da pós-graduação; Projeções de

<sup>15</sup> Até o presente momento (julho/2021) o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) válido para o decênio de 2021-2030 ainda não foi publicado. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/capes-prepara-novo-plano-decenal-de-pos-graduacao>. Acesso em: 05 de jul. de 2021.

<sup>16</sup> Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG - 2011/2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/plano-nacional-de-pos-graduacao>. Acesso em: 06 maio 2020.

<sup>17</sup> Plano Nacional de Educação (PNE).

crescimento da pós-graduação brasileira; Sistema de avaliação da pós-graduação brasileira; A importância da inter(multi)disciplinaridade na pós-graduação; Assimetrias – distribuição da pós-graduação no território nacional; Educação básica: um novo desafio para o SNPG; Recursos humanos para empresas: o papel da pós-graduação; Recursos humanos e programas nacionais; Internacionalização da pós-graduação e a cooperação internacional; Financiamento da pós-graduação; Indução: um novo papel para as agências e Conclusões e Recomendações.

Nos próximos parágrafos deste texto serão realizados alguns aprofundamentos e discussões acerca dos principais pontos dos seguintes capítulos do volume um do PNPG (2011-2020): Capítulo 3. Situação atual da pós-graduação e Capítulo 8. Educação básica: um novo desafio para o SNPG. A escolha dos capítulos foi realizada a fim de que pudesse ser contextualizado o cenário atual da Pós-Graduação brasileira e, também, para destacar os reflexos das dificuldades que perpassam a Educação Básica e perduram até o ensino Superior no Brasil.

O capítulo três, “A situação atual da Pós-Graduação” do PNPG - volume 1 (2011-2020), descreve a relação do ensino básico com a última etapa da educação formal, a Pós-Graduação *stricto sensu*. Nele é explanada a importância de um ensino médio bem estruturado, além de apresentar dados estatísticos acerca do ensino superior brasileiro recomendando, assim, que o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) desenvolva estudos com direcionamento

[...] à formação de professores, ao estabelecimento de padrões mínimos de qualidade, à gestão das escolas e à adequação dos currículos, tendo em vista as necessidades e os interesses dos adolescentes e jovens sujeitos da educação básica, notadamente do ensino médio (BRASIL; PNPG – volume I, 2010, p. 41).

Além disso, também apresenta dados estatísticos importantes a respeito do terceiro grau (ensino superior), com o objetivo de contextualizar o cenário majoritário da Pós-Graduação no Brasil há 11 anos atrás

[...] havia em 2009, 2.719 programas em atividade responsáveis por 4.101 cursos, sendo: 2.436 de mestrado (59,4%); 1.422 de doutorado (34,7%) e 243 de mestrado profissional (5,9%). Havia 57.270 docentes e 161.117 estudantes matriculados ao final de 2009, sendo destes 103.194 alunos de mestrado e mestrado profissional e 57.923 alunos de doutorado. (BRASIL, 2010, p. 45).

**Gráfico 5** – Dados estatísticos acerca da distribuição regional dos cursos de mestrado em 2009.

Região	2004	2009	Crescimento (%)	Porcentagens	
				2004	2009
Sudeste	973	1.211	24,5	54,3	49,7
Sul	357	494	38,4	19,9	20,3
Nordeste	285	442	55,1	15,9	18,1
Centro-Oeste	113	177	56,6	6,3	7,3
Norte	65	112	72,3	3,6	4,6
<b>Total</b>	<b>1.793</b>	<b>2.436</b>	<b>36,6</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fonte: CAPES; PNPG – Volume I (2010, p. 54).

**Gráfico 6** – Distribuição regional dos cursos de doutorado em 2009.

Região	2004	2009	Crescimento (%)	Porcentagens	
				2004	2009
Sudeste	691	845	22,3	65,3	59,4
Sul	186	269	44,6	17,6	18,9
Nordeste	113	193	70,8	10,7	13,6
Centro-Oeste	47	77	63,8	4,4	5,4
Norte	21	38	81,0	2,0	2,7
<b>Brasil</b>	<b>1.058</b>	<b>1.422</b>	<b>34,4</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fonte: CAPES; PNPG – Volume I (2010, p. 55).

O oitavo capítulo “Educação básica: um novo desafio para o SNPG” apresenta um subtópico importante para este trabalho. Traz dados e informações pertinentes sobre o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e, afirma que é “[...] reconhecido pela comunidade científica como um dos empreendimentos de maior sucesso já realizados pela sociedade brasileira.” (BRASIL, 2010, p. 155). Esse capítulo se faz importante, pois demonstra como a Educação Superior tem uma relação de dependência e ligação com todos os níveis educacionais.

De acordo com o PNPG (volume um), quando o SNPG foi criado, na década de 50, seu objetivo era que as Pós-Graduações do Brasil pudessem contribuir com a qualificação dos professores. Passado o tempo, este objetivo foi ampliado também para a formação de pesquisadores e para o aumento da realização da pesquisa no Brasil. A partir de 2005, a Capes “[...] passou a estimular o princípio de que os programas de pós-graduação tenham uma maior preocupação com as demandas da sociedade” (BRASIL, 2010, p. 156).

Refletindo sobre as atuais demandas da sociedade e a relação com o desenvolvimento acelerado da Ciência, um grande desafio composto por uma dualidade é descrito no PNPG: a necessidade de continuar incentivando e ampliando a produção científica no Brasil e uma maneira efetiva de fazer com que grande parte da sociedade consiga ter acesso e entendimento do conteúdo científico que foi produzido (BRASIL, 2010).

O PNPG demonstra certa inclinação em um planejamento que vise o aumento de ingressantes nos cursos de mestrado e doutorado, porém, a evasão de alunos em cursos de graduação é um dos principais empecilhos, dificultando a disponibilidade de alunos capacitados e disponíveis para a realização da formação continuada. “Em outras palavras, se quisermos ampliar o número de alunos nos cursos de mestrado e doutorado, temos que melhorar a eficiência do sistema como um todo, sobretudo a etapa educação básica” (BRASIL, 2010, p. 158).

Atualmente, no ano de 2020, o SNPG encontra-se totalmente consolidado no país e com números muito satisfatórios em relação a produção científica (BRASIL, 2010). No entanto, para que houvesse sucesso nessa consolidação, foram necessárias mudanças e adaptações por parte da Capes, sendo algumas delas

[...] os critérios de avaliação que acabam incidindo sobre a qualidade dos programas, a busca de novas formas de financiamento, as formas de acesso aos programas de bolsas de estudos, as modalidades de curso (como exemplo, a criação dos mestrados profissionais e dos mestrados e doutorados interinstitucionais), etc. (BRASIL, 2010, p. 156).

Sobre os cursos de pós-graduação, ainda referente ao volume um, o PNPG procura realizar um delineamento com gráficos, tabelas e comparações dos anos a respeito da quantidade de cursos que são recomendados e habilitados pela Capes. Sobre as taxas de crescimento, o PNPG afirma que

De 1976 a 2009, houve um crescimento de 370,3 % no número dos cursos de mestrado e 685,6% nos de doutorado. Em 1976, não havia cursos de mestrado profissional. De 2004 a 2009, houve um crescimento de 35,9% no número de cursos de mestrado e de 34,4% no de doutorado; enquanto o crescimento do número de cursos de mestrado profissional foi de 104,2%. As taxas de crescimento anual da pós-graduação brasileira mantêm-se elevadas mesmo no momento atual, o que demonstra potencial de crescimento ainda ativo (BRASIL, 2010, p. 46).

O volume dois do PNPG – 2011/2020 (Documentos Setoriais) contém 608 páginas e é um compilado de textos redigidos por especialistas de diversas áreas da Educação<sup>18</sup>. O documento apresenta um caráter mais estratégico do que analítico em relação a Pós-Graduação Brasileira e contempla cinco campos de questões, sendo eles: 1. Conhecimento e sociedade; 2. Inovações curriculares e de formação; 3. Consolidação nacional do parque de pós-graduação; 4. Definição estratégica de crescimento e 5. Inserção internacional.

O principal objetivo do documento é que os autores e especialistas em suas áreas pudessem “[...] refletir sobre a Pós-Graduação Brasileira no contexto de suas respectivas áreas,

---

<sup>18</sup> Informações retiradas do documento: Plano Nacional de Pós-Graduação – 2011/2020 (volume dois).



bem como levantar as oportunidades, dificuldades, possibilidades de superação dos problemas e garantia do crescimento fundamentado na qualidade e inovação.” (BRASIL, 2010, p. 2).

Partindo da premissa de que o PNPG é um dos documentos norteadores da pós-graduação no país, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) também apresenta um papel fundamental como balizador da Educação do Brasil. Nessa conjuntura, fica sob responsabilidade da LDB, a regulamentação de quaisquer assuntos relacionados a Educação, seja ela realizada por instituições privadas ou públicas nos mais variados níveis de ensino do país. A LDB regulamenta os princípios e fins da Educação nacional; o direito à Educação e o dever de educar; a organização da educação nacional e os níveis das modalidades de educação e ensino (BRASIL, 1996).

Em relação a formação pedagógica de professores universitários e com o propósito de apresentar aspectos que contemplassem o Estágio de Docência (objeto de estudo desta pesquisa) na esfera legislativa, o máximo que é posto na Lei federal nº 9.394, Artigo 66<sup>19</sup> sobre o assunto é: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.” (BRASIL, 1996, p. 23).

Nota-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que a responsabilidade de preparar (e não formar) pedagogicamente os professores universitários é direcionada aos cursos de pós-graduação do Brasil, de forma que essa preparação ocorra, preferencialmente, em cursos *stricto sensu*. Contudo, tais cursos de Pós-Graduação ainda não se apresentam como lugares formativos, visto que “[...] o lugar se constitui quanto atribuímos sentidos aos espaços, ou seja, reconhecemos sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 53).

### **3.3 – O programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e o Estágio de Docência**

Conforme discutido anteriormente, deve-se destacar a importância do papel dos Programas de Pós-Graduação (PPG) na preparação didático-pedagógica de futuros professores universitários. Segundo dados retirados do site<sup>20</sup> oficial da Universidade Estadual Paulista (Unesp), a universidade dispõe de um total de 34 unidades que estão distribuídas em diversos câmpus em 24 cidades do estado de São Paulo. Além disso, dispõe de mais de duzentos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, contribuindo para a formação profissional de milhares de pessoas.

---

<sup>19</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96)

<sup>20</sup> Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/sobre-a-unesp/perfil/>. Acesso em: 26 abr. 2021.

O Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência (PPGEEdC), oferecido pela Faculdade de Ciências da Unesp, campus Bauru – São Paulo, desempenha uma função importante para esta pesquisa e, portanto, é parte do objeto de estudo desta investigação.

O PPGEEdC é considerado pioneiro dentre os programas de pós-graduação na área de Ensino de Ciências no Brasil e é, também, uma referência para programas de pós-graduação *stricto sensu* que têm o foco na área de Ensino de Ciências da Natureza (AUDI, 2018). Atualmente (2021), com conceito 5 na avaliação quadrienal da Capes, iniciou suas atividades no ano de 1997 e chegou ao conceito 6 no quadriênio 2013-2016.

A primeira turma de mestrado do PPGEEdC foi instituída no ano de 1997, ano em que o programa iniciou efetivamente suas atividades e, posteriormente, em 2003, o programa abriu sua primeira turma de doutorado (AUDI, 2018). De acordo com dados obtidos e publicados pela autora supracitada, o programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência apresenta uma grande contribuição na formação continuada de professores da área de Ensino de Ciências. Até o ano de 2014, foram 494 profissionais da Educação que obtiveram títulos de mestres e/ou doutores. Ainda de acordo com levantamentos realizados pela autora supracitada, um número de 82,5% dos egressos do PPGEEdC estavam empregados em 2018, e 81,06% atuavam como professores em Instituições de Ensino Superior.

De acordo com dados coletados do site<sup>21</sup> da universidade (Unesp, 2020), o Programa de Pós-graduação Educação para a Ciência dispõe de 40 docentes e “[...] todos com o título mínimo de doutor e com formação acadêmica em Física, Química, Biologia, Matemática, Educação, Psicologia, Pedagogia, Filosofia e área afins.”. Além disso, o Programa conta com seis linhas de pesquisa<sup>22</sup>, sendo elas: L1 - Filosofia, História e Sociologia da Ciência no Ensino de Ciências; L2 - Ensino de Ciências em espaços não-formais e divulgação científica; L3 - Fundamentos e modelos psicopedagógicos no Ensino de Ciências e Matemática; L4 - Ciência, Tecnologia, Ambiente e Desenvolvimento Humano; L5 - Informática na Educação em Ciências e Matemática e L6 - Linguagem, discurso e Ensino de Ciências.

Conta com a Revista Ciência & Educação, que foi criada no ano de 1995 e, desde então, tem publicações sem interrupções. O periódico está dentro da área de avaliação da Educação e atualmente é conceito A1 de acordo com o Qualis Periódicos da Plataforma Sucupira.

---

<sup>21</sup> Disponível em: <https://www.fc.unesp.br/#!/ensino/pos-graduacao/programas/educacao-para-a-ciencia/docentes/corpo-docente/>. Acesso em: 10 abr. 2020.

<sup>22</sup> Disponível em: <https://www.fc.unesp.br/#!/ensino/pos-graduacao/programas/educacao-para-a-ciencia/linha-de-pesquisas/>. Acesso em: 10 abr. 2020.

Atualmente, o Estágio de Docência no PPGEdC é pautado pela Resolução Unesp nº 04, de 22 de janeiro de 1997 (alterada pela Resolução 78/2002). Tal Resolução regulamenta a maneira que o Estágio de Docência deve ser realizado pelos alunos de pós-graduação da Unesp. De acordo com a Resolução, disponível no site<sup>23</sup> da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Unesp

Artigo 4º - O estágio de docência deverá abranger atividades diversas: observação, participação em seminários e aulas teóricas e práticas, participação em atividades extra-classe e regência de classe.

Parágrafo único: No caso de regência de classe, mencionado no "caput" do artigo, o estagiário não poderá assumir mais do que 20% do total de aulas da disciplina, sendo indispensável a presença do professor responsável pela disciplina.

Artigo 5º - Todo estágio de docência a ser realizado nos cursos de graduação da Unesp exigirá a elaboração de um projeto específico, de conformidade com as especificidades do projeto pedagógico de cada curso e que objetive a melhoria de sua qualidade.

Parágrafo único - O projeto mencionado no "caput" deste artigo deverá ser elaborado conjuntamente por docente da pós-graduação e pelo professor responsável pela disciplina que receberá o estagiário, devendo ser aprovado pelo Departamento ao qual a disciplina está vinculada e pelo Conselho de Curso de Graduação. (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2002).

Uma vez que a Portaria 52/2002 (CAPES) concede a dispensa da realização do Estágio de Docência para os discentes que comprovem a atuação como docente do ensino superior no período de, no mínimo, dois semestres em cursos de graduação, o ED diminui de forma significativa seu propósito. Isso porque um dos objetivos do Estágio de Docência é proporcionar a aquisição de saberes que são necessários ao exercício da docência em nível superior, sob a supervisão de um docente experiente.

Outro aspecto preocupante é que algumas universidades, entre estas a Unesp, contratam temporariamente e, por caráter emergencial, pós-graduandos para atuar como professores, ministrando aulas em cursos de graduação<sup>24</sup>, o que denota condições totalmente distintas daquelas apontadas pela legislação: um pós-graduando atuar como docente responsável no ensino superior e realizar o Estágio de Docência sob a orientação de um docente responsável pela disciplina (grifos da autora).

O Ofício Curricular nº 001/2021- RUNESP dispõe que

No intuito de aprimorar a formação dos nossos doutorandos, a Reitoria, autoriza às Unidades Universitárias a solicitar os préstimos do corpo de pós-graduandos, em nível de doutorado, para ministrar aulas nos cursos de

<sup>23</sup> Disponível em: <https://www.fc.unesp.br/#!/ensino/pos-graduacao/programas/educacao-para-a-ciencia/normas/>. Acesso em: 10 abr. 2020.

<sup>24</sup> Mais detalhes do Programa de Aperfeiçoamento e Apoio à Docência no Ensino Superior (PAADES) serão dados no item 3.4.

graduação, sob a forma de Estágio Supervisionado em Docência. O pós-graduando deverá estar regularmente matriculado em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em nível de Doutorado na UNESP (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2018, n.p.).

Ou seja, uma condição bem adversa, já estudada em pesquisa realizada pela autora desta dissertação durante uma iniciação à docência (CORTELA; GEBARA, 2018).

O estudo citado foi desenvolvido em 2017 e tinha como principal objetivo descrever os principais desafios de docentes universitários em início de carreira. Para isso, fizeram parte desta pesquisa um grupo de docentes substitutos<sup>25</sup> que atuavam como formadores de professores em um curso de Ciências Biológicas desta mesma universidade aqui estudada.

Para que fosse possível identificar quem seriam os participantes desta investigação, a pesquisadora realizou um levantamento junto ao departamento do curso de graduação, a fim de que fosse possível identificar quem eram os docentes que estavam lecionando naquele período (segundo semestre do ano de 2017). Naquele ano, o corpo docente do curso de Ciências Biológicas era integrado por 17 docentes efetivos, sendo 10 homens e sete mulheres; cinco docentes substitutos, sendo dois homens e três mulheres e cinco docentes substitutos que na época estavam cursando a pós-graduação (três homens e duas mulheres).

Dos 27 possíveis participantes, apenas 10 se enquadravam, pois, a pesquisa tinha como principal foco os docentes em início de carreira. Assim, quatro docentes (sendo três substitutos) se disponibilizaram a participar voluntariamente da pesquisa. O instrumento de constituição dos dados (questionário) foi enviado junto ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido via e-mail.

O questionário foi estruturado com um total de 12 questões, as quais foram organizadas em blocos que visavam obter 1. perfil profissional; 2. a carga horária das atividades que desenvolviam enquanto docentes do ensino superior e 3. descrever os principais desafios do início da carreira de um docente universitário.

A técnica utilizada para análise dos dados foi o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), elaborada por Lefevre e Lefevre (2012). Após a análise realizada, foi identificada uma grande preocupação relacionada à aspectos metodológicos e relacionamento professor-aluno. Desta forma, a pesquisa apontou que as principais preocupações dos docentes em início de carreira, que participaram desta investigação, eram questões envolvidas ao ensino e não necessariamente a aprendizagem dos discentes. Outros pontos como saberes didáticos-pedagógicos, critérios

---

<sup>25</sup> Neste caso, eram docentes contratados temporariamente com prazo determinado e em caráter emergencial. Os docentes substitutos participaram de um concurso público de Provas e Títulos para efetivar sua contratação.

avaliativos e gestão de tempo na sala de aula também foram apontados como desafios na rotina de um docente universitário iniciante.

Devido ao fato de os participantes já terem realizado o Estágio de Docência no curso de pós-graduação, visto que se tratava de professores bolsistas, chegou-se à conclusão de que este espaço formativo não foi suficiente para a constituição dos saberes considerados necessários à docência (Figura 2). Portanto, o estudo demonstrou a importância do Estágio de Docência na formação pedagógica e profissional do docente universitário (CORTELA; GEBARA, 2018).

### **3.4 – O que dizem as pesquisas sobre o Estágio de Docência**

Objetiva-se apresentar aqui resultados de investigações reconhecidas e convalidadas por bancas ou comitês científicos, que abrangem como tema principal a literatura sobre o Estágio de Docência da Capes. Dessa forma, foram apresentados autores que trabalham com a docência universitária, mas que apresentam um enfoque voltado para a atividade pedagógica de mestrandos e doutorandos. Além disso, o tema será abordado nas mais variáveis e divergentes considerações e apontamentos descritas pelos pares a respeito do Estágio de Docência nos Programas de Pós-Graduação que foi implantado e ocorre desde o ano de 1999.

Nesse sentido, Vieira (2013) realizou uma pesquisa bibliográfica que envolvia um levantamento sobre o número de publicações que, direta ou indiretamente, estavam relacionadas com o Estágio de Docência. Esta investigação se deu em publicações da Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG), vinculada à Capes e que tem como principal propósito a divulgação científica no Brasil. De acordo com a autora,

Por se tratar de uma iniciativa direcionada à preparação de mestrandos e doutorandos para atuar no magistério da Educação Superior brasileira, supomos que a CAPES, na condição de agência responsável pela prescrição do Estágio de Docência, tenha importante papel na construção de sua legitimidade. Supomos, ainda, que tal papel possa ser desempenhado por meio da divulgação de artigos científicos sobre o tema pela RBPG, já que é um periódico vinculado à Agência e ao campo da Pós-Graduação *stricto sensu* (VIEIRA, 2013, p. 96).

O mapeamento da pesquisa foi delimitado aos anos de 2004 a 2012, ano de criação da revista até o ano da publicação mais recente disponível para acesso, à época. Ao todo, foram identificados seis artigos que envolviam discussões acerca do Estágio de Docência exigido pela Capes. Em sua investigação, Vieira (2013) apresenta um quadro que demonstra a relação de anos, quantidade de artigos publicados nas seções delimitadas à pesquisa e a quantidade de artigos relacionado ou que fazem menção ao Estágio de Docência.

**Tabela 2** – Relação de publicações da RBPG durante o período de 2004 a 2012 que envolviam a temática de Estágio de Docência.

Ano de Publicação	Volume	Número	Quantidade de artigos publicados nas seções "Estudo", "Experiências" e "Debates"	Quantidade de artigos sobre, ou que menciona, o Estágio de Docência
2004	1	01	10	0
		02	12	2
2005	2	03	10	0
		04	12	0
2006	3	05	10	0
		06	09	1
2007	4	07	08	0
		08	08	1
2008	5	09	09	0
		10	08	0
2009	6	11	08	0
2010	7	12	09	0
		13	08	2
		14	08	0
2011	8	15	08	0
2012	9	16	09	0
		17	08	0

Fonte: Vieira (2013, p. 97).

Como considerações, o artigo traz reflexões sobre o pequeno número de trabalhos encontrados e a relevância da discussão do tema para a docência universitária. Para Vieira (2013), o Estágio de Docência é uma atividade importante e pode ser uma alternativa que visa o aprimoramento da preparação e do desenvolvimento profissional dos professores universitários. Além disso, é enfatizada a necessidade de serem superados alguns desafios em relação a iniciativa da Capes, tais como “[...] a sua realização pró-forma, que não contempla uma efetiva apropriação do significado e da complexidade da docência universitária. [...] tal iniciativa precisa ser amplamente discutida, melhor entendida e empreendida” (VIEIRA, 2013, p. 100).

Também é pontuado a problemática da valorização da pesquisa científica e a falta de atenção com a preparação pedagógica do pós-graduando para sua atuação na docência universitária

Nesse sentido, discussões realizadas no âmbito da pedagogia universitária podem contribuir para a construção de saberes e fazeres docentes, na medida em que oferecem elementos para se pensar e redimensionar a formação do professor formador de outros profissionais. Assim sendo, está posta a relevância de os pesquisadores em Educação fomentarem mais discussões e debates sobre o assunto, em especial versando sobre a contribuição do Estágio de Docência para a aprendizagem da docência universitária, um dos temas de interesse da Pedagogia Universitária. (VIEIRA, 2013, p. 100).

Ressalta ainda, a autora supracitada, que muitos trabalhos são desenvolvidos no que se diz respeito a “Estágios” e “Estágios Supervisionados”, de maneira geral. No entanto, existe uma quantidade reduzida de estudos sobre o Estágio de Docência para Pós-Graduandos stricto

sensu. Apesar do número reduzido de pesquisas encontradas, é possível verificar que pesquisadores da área valorizam e fortalecem a ideia da importância de uma preparação pedagógica de qualidade para o docente universitário. Isso porque, por vezes, professores universitários ingressam no mercado de trabalho desprovidos de competências e habilidades didático-pedagógicas necessárias para lecionar. As autoras Vieira e Maciel (2010, p. 53) complementam e apontam que “A preparação ou profissionalização do docente universitário tem se realizado, com efeito, de modo ainda bastante precário.”

Para as referidas autoras (2010, p. 58) o Estágio de Docência estabelecido pela Capes se apresenta como uma possibilidade de oportunidade em potencial para “[...] articular os saberes relativos à tríade universitária – pesquisa, ensino e extensão – sobretudo, a relação entre pesquisa e ensino, ainda não suficientemente explorada”.

Em relação aos objetivos do Estágio de Docência, a análise de Costa (2015, p. 30-31) contribui para uma reflexão crítica

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

Reforçando quais poderiam ser os principais objetivos e as possíveis dificuldades a respeito do Estágio de Docência, as autoras Vieira e Maciel (2010, p. 62) relatam uma pertinente consideração: “[...] transformar o estágio de docência em uma atividade efetivamente formativa, que promova um redimensionamento da compreensão do pós-graduando do que seja a docência”. E, ampliando um pouco mais a reflexão sobre esses desafios, Feitosa (2002 apud HOFFMANN; DELIZOICOV, 2017, p. 3) sugere “[...] a criação e oferta por parte dos programas de pós-graduação de uma ou mais disciplinas que se proponham a discussão teórico-metodológica em torno do estágio, desde seu objetivo, planejamento, metodologias e avaliação”.

Desta forma, o Estágio de Docência deixaria de apresentar um papel meramente burocrático na formação dos pós-graduandos e passaria a integrar-se como peça essencial na formação pedagógica do docente universitário.

Sob o mesmo ponto de vista, a investigação de Ribeiro e Zanchet (2015) apresentam elementos de grande valia para a discussão sobre o Estágio de Docência. O artigo apresenta

entrevistas semiestruturadas realizadas com mestrandos e doutorandos de um Programa de Pós-Graduação em Epidemiologia da Universidade Federal de Pelotas, que realizaram o Estágio de Docência da Capes. De acordo com as autoras, os alunos entrevistados eram egressos das mais variadas áreas, tais como: Medicina, Odontologia, Nutrição, Farmácia, Educação Física, Enfermagem, Serviço Social, entre outros.

Com efeito, alguns pontos descritos durante a análise de dados da pesquisa devem ser ressaltados, como o fato de que um terço dos participantes afirmaram não ter ministrado nenhuma aula teórica durante o Estágio de Docência e o restante alega ter ministrado apenas duas ou três aulas, no máximo.

Além disso, de acordo com alguns relatos dos pós-graduandos, o Estágio de Docência “[...] acabava, muitas vezes, configurando-se em um trabalho, essencialmente, de executar tarefas deixadas pelos professores titulares das turmas.” (RIBEIRO; ZANCHET, 2015, p. 517).

Uma reflexão curiosa que as autoras trazem, diz respeito à denominação do Estágio de Docência e o que, possivelmente, essa nomenclatura possa vir a remeter aos alunos

Talvez o próprio nome da disciplina: Estágio de Docência na Graduação provocasse nos professores a expectativa de aprender a “dar aulas” ou então os provocasse no sentido de vislumbrarem a futura inserção na carreira docente na universidade já com alguma base de conhecimentos pedagógicos (RIBEIRO; ZANCHET, 2015, p. 518).

Dessa maneira, a pesquisa de Ribeiro e Zanchet (2015) evidência a importância do embasamento teórico para a prática docente e para a formação do docente universitário. Ademais, o domínio do conteúdo e o relacionamento com os alunos de graduação são outros pontos ressaltados pelos entrevistados, o quais estão intimamente relacionados com as principais preocupações de professores universitários em início de carreira. Por fim, os participantes da investigação afirmam a importância do Estágio de Docência, mas que são necessários ajustes e aprimoramentos. Diante disso, as autoras supracitadas (2015, p. 524) ainda reiteram

[...] a necessidade de o Estágio de Docência na Graduação ser entendido em um patamar mais amplo de reflexão sobre a docência na educação superior, tanto no interior dos programas de pós-graduação quanto pela CAPES, para que possa aperfeiçoar seu potencial formativo possibilitando aos pós-graduandos conhecer aspectos relacionados à dimensão pedagógica do fazer docente e vislumbrar a complexidade que envolve a docência na educação superior.

Martins (2013, p. 59), aponta que um dos problemas relacionados ao Estágio de Docência pode estar associado com a forma como foi instaurado nas Instituições de Ensino Superior. Isso porque, a maneira que a implementação da atividade estabelecida pela Capes



ocorreu foi “[...] obrigatória, sem maiores esclarecimentos quanto aos seus fins e sem uma proposta de desenvolvimento explícita para a formação docente”.

Hoffmann e Delizoicov (2017, p. 3-4), em um trabalho intitulado “Estágio de Docência: espaço formativo do docente do Ensino Superior na área de Ciências da Natureza”, publicado no XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC, citam três pontos pertinentes de uma análise crítica

i) no sentido de que estes espaços, em geral, são obrigatórios somente para os pós-graduandos que contam com bolsa CAPES/DS, sendo eletivos aos demais. Sendo assim, é preciso considerar que muitos egressos poderão sair da pós-graduação e atuar como docentes nas universidades sem passar por qualquer tipo de formação pedagógica;

ii) de acordo com a regulamentação da CAPES, alunos da pós-graduação, bolsistas ou não, que já atuam como docentes do Ensino Superior são facultados de realizar Estágio de Docência, podendo estar, portanto, perdendo a oportunidade de refletir sobre suas práticas enquanto docentes;

iii) a oferta de uma disciplina relativa ao estágio não assegura – embora aumente em muito as chances – de que o estágio seja visto como um espaço-tempo de formação e reflexão em torno da docência, dado à múltiplos fatores, como a organização curricular da mesma, a forma de condução por parte do docente responsável, a importância institucional dada pelo programa de pós-graduação, entre inúmeros fatores.

Nesta pesquisa, o Estágio de Docência é apresentado como uma possibilidade de aprimorar a formação pedagógica de futuros docentes universitários. No caso de programas de pós-graduação de áreas distintas do Ensino ou da Educação, não é possível que o Estágio de Docência apresente essa função, isso porque não é possível aprimorar e/ou aprofundar conhecimentos e habilidades que não foram desenvolvidas anteriormente. Dessa forma, dentro do contexto aqui discutido, considera-se que o Estágio de Docência apresenta um potencial significativo para se constituir como um lugar verdadeiramente formativo, oferecendo possibilidades que visam o aperfeiçoamento de saberes necessários aos docentes do ensino superior.

Contudo, acerca deste processo de formação docente, muitos ajustes devem ser realizados para que haja um melhor aproveitamento de sua verdadeira potencialidade. Concordando com Vieira (2013, p. 100), “[...] por um lado, acreditamos que o Estágio de Docência tem potencial para contribuir com a formação profissional para a docência, por outro, entendemos que tal formação não se resume a treinamento didático”.

Um dos pontos levantados por Hoffmann e Delizoicov (2017) de grande importância e que deve ser destacado, é o fato do Estágio de Docência, atualmente, ser obrigatório apenas aos bolsistas Capes. A obrigatoriedade apenas a alunos bolsistas acaba restringindo o

enriquecimento de experiências e conhecimentos de outros muitos futuros professores universitários. Isso porque, muitas vezes, o Estágio de Docência acaba não sendo divulgado, justamente por não apresentar obrigatoriedade a alunos não bolsistas. Trata-se de um ponto importante, passível de ser discutido pelos conselhos de curso e coordenação da pós-graduação dos programas *stricto sensu*.

Outro ponto relevante a ser apontado é a flexibilização oferecida pela Capes em permitir que os pós-graduandos que já tenham experiência como docentes possam pedir a dispensa da realização do Estágio de Docência, caso já apresentem a comprovação de experiência como no ensino superior. É importante considerar que o Estágio de Docência é uma atividade que deve ser realizada com a supervisão de um profissional mais experiente de modo que haja um planejamento conjunto visando possibilitar ao estagiário um ambiente “[...] importante de desenvolvimento de competências pedagógicas no processo de capacitação do professor” (COSTA, 2015, p. 32).

Por fim, a oferta de uma disciplina regular que esteja vinculada à atividade do Estágio de Docência na pós-graduação *stricto sensu*, pode ser, a princípio, uma ideia de muito proveito aos discentes. Todavia, é importante que se mobilizem esforços na tentativa de visar melhorias e uma possível padronização na estruturação do Estágio de Docência. Diante do exposto, Vieira (2013, p. 12790) sintetiza que “[...] tal iniciativa precisa ser amplamente discutida, melhor entendida e empreendida”.

### **3.5 – Programa Institucional de Aperfeiçoamento e Apoio à Docência no Ensino Superior (PAADES)**

O Programa Institucional de Aperfeiçoamento e Apoio à Docência no Ensino Superior (PAADES), é uma iniciativa da Universidade Estadual Paulista e, de acordo com os elaboradores do mesmo, tem como principal objetivo aprimorar a formação de pós-graduandos para atuar na docência universitária. Foi criado em 2018 e, atualmente em alguns câmpus, estão vigentes tanto o Estágio de Docência como o PAADES, ambos justificáveis pelos proponentes como objetivando o desenvolvimento e aprimoramento da docência para pós-graduandos. Há controvérsias e pesquisas sendo realizadas visando analisar esse espaço formativo, que também possibilita uma economia para universidade, uma vez que o valor pago pelas aulas fica abaixo de valores pagos a professores doutores, evitam-se as despesas trabalhistas, e existe a possibilidade da perda da qualidade do ensino.

Por se tratar de uma proposta recente desta universidade, lócus da pesquisa, e ter relação direta com a temática que esta pesquisa contempla, é importante que seja apresentado quais são

as principais informações acerca do PAADES, visto que o mesmo tem sido implementado por Programas de Pós-Graduação da Unesp.

Destinado a pós-graduandos regularmente matriculados em cursos *stricto sensu* por no mínimo seis meses, o PAADES é um programa obrigatório para bolsistas Capes – Demanda Social (DS) e facultativo aos bolsistas de outras instituições de fomento. As normativas vigentes para o Estágio de Docência são as Resoluções UNESP 04/1997 e UNESP 78/2002 e para o PAADES as Resoluções UNESP 18/2018 e UNESP 62/2019.

De acordo com as informações apresentadas pelo site<sup>26</sup> oficial da Unesp, o PAADES apresenta duas modalidades distintas, que são: o PAADES A e o PAADES B. Em relação a carga horária, em ambas as modalidades os bolsistas não devem ultrapassar o limite de 8 horas/semana (120 horas em um semestre ou 240 no ano). Vale salientar que, um pós-graduando pode ser responsável por duas disciplinas de graduação, cada uma com 60 horas/aula (4 horas/aula semanais); neste caso, o aluno estaria no limite; no entanto, não se computa o tempo de planejamento das atividades docentes e a correção de atividades discentes, neste horário. Um *dissenso*.

O PAADES A é destinado somente aos doutorandos que estão regularmente matriculados em um curso de pós-graduação *stricto sensu* na Unesp. As atividades realizadas pelo aluno de doutorado são consideradas **atividades de regência** e devem incluir

[...] aulas práticas e/ou teóricas que devem ser realizadas sob a supervisão de um docente responsável na preparação das atividades da disciplina; realizar plantões de dúvidas e auxiliar em atividades de aulas práticas, de exercício ou de reforço, na elaboração e na correção de listas de exercícios, provas e projetos e na elaboração de material didático (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2021).<sup>26</sup>

Diferente da modalidade anterior, o “PAADES B” é oferecido tanto para mestrandos quanto a doutorandos. Neste caso, o pós-graduando atua em **atividades de apoio à docência**, as quais são desenvolvidas com a supervisão de um docente responsável. As atividades estabelecidas para o PAADES B, envolvem

[...] plantões de dúvidas, colaboração no planejamento da disciplina, auxílio em aulas práticas, de exercício ou de reforço, atuação em atividades de elaboração e correção de listas de exercícios, provas e projetos, elaboração de material didático, podendo, também, ministrar aulas na(s) disciplina(s) em que atuam, sob a supervisão do docente responsável pela disciplina, até o limite de 20% da carga horária da disciplina (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2021)<sup>27</sup>.

---

<sup>26</sup> Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/propg/paades/>. Acesso em: 27 mar. de 2021.

<sup>27</sup> Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/propg/paades/>. Acesso em: 27 mar. de 2021.

Em síntese, este capítulo buscou especificar como se dá o Estágio de Docência em cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Além disso, pretendeu-se apresentar a relevância de tal atividade durante este processo formativo, bem como relatar o potencial significativo, quando bem estruturado e implementado, podendo se tornar um aliado crucial na formação pedagógica de professores universitários.

Da mesma forma, foi apresentada uma outra iniciativa que tem sido implantada em algumas universidades públicas assim como o Estágio de Docência, o Programa Institucional de Aperfeiçoamento e Apoio à Docência no Ensino Superior (PAADES), que surge como outra forma de atividade, que, com algumas restrições quanto à forma como é colocado em prática, tem preocupado outros pesquisadores, gestores e docentes.

Por fim, o principal objetivo desta etapa da dissertação foi o de elucidar os aspectos que envolvem esta problemática. A discussão acerca do Estágio de Docência evidencia as fragilidades que ainda estão presentes no processo formativo de docentes que irão lecionar no ensino superior. Logo, refletir a maneira como esta formação ocorre nos dias atuais, permite intuir as condições de produção dos discursos encontrados e considerar as possibilidades para indicar possíveis caminhos dos pontos a serem melhorados nessa etapa formativa.

## CAPÍTULO 4 – ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

O foco desta pesquisa foi realizar um levantamento de estudos que estão diretamente relacionados ao papel que o Estágio de Docência desempenha na formação pedagógica de pós-graduandos *stricto sensu*, além de apresentar documentos oficiais que estabelecem as normativas para os estágios de docência na pós-graduação e, também, ouvir aqueles que passaram por esta etapa formativa com vistas a analisar como estes participantes compreendem este processo. Desta forma, pretendeu-se responder a seguinte questão: **Quais são as contribuições que o Estágio de Docência oferece/ofereceu aos bolsistas de doutorado para a constituição de seus saberes docentes e a construção de uma identidade docente?**

À vista disso, algumas questões secundárias foram estabelecidas:

1. Quais os saberes docentes desenvolvidos, na perspectiva de doutorandos bolsistas, durante o Estágio de Docência?
2. Como se dá o processo de formação pedagógica na perspectiva de alunos-bolsistas na modalidade de doutorado de um curso de Pós-Graduação?
3. Quais as influências que o orientador/disciplina escolhido(as) têm sobre a formação pedagógica que está sendo construída?

Para que fosse possível encontrar tais respostas, foi delimitado, primeiramente, qual seria o programa a ser estudado e quem seriam os participantes desta pesquisa. Neste estudo de caso, doutores e também alunos-bolsistas de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, da Faculdade de Ciências da Unesp, campus Bauru e que realizaram Estágio de Docência, durante os anos de 2005 a 2019.

Audi (2018) aponta que o PPGEdC contava, à época, com 40 docentes. Nove dos docentes cursaram o doutorado no próprio programa e 11 também o mestrado. Neste sentido, o programa também contribuiu para a formação de seu próprio corpo docente.

O PPGEdC tem 18 grupos de pesquisa cadastrados e que estão integrados às suas linhas de pesquisa. Conta, ainda, com projetos e parcerias nacionais e internacionais como, por exemplo: o Procad (Programa Nacional de Cooperação Acadêmica), a Capes-PrInt<sup>28</sup> (Programa Institucional de Internacionalização) e o Doutorado Interinstitucional (**Dinter**)<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/propg/minter-dinter/>. Acesso em: 23 de mar. de 2021. O Doutorado Interinstitucional (Dinter) constitui-se em turmas de doutorado conduzidas por uma instituição promotora (nacional) nas dependências de uma instituição de ensino e pesquisa receptora, localizada em regiões, no território brasileiro ou no exterior, afastadas de centros consolidados em ensino e pesquisa, visando formação pós-graduada de recursos humanos qualificados para o desenvolvimento sócio-econômico-cultural, científico-tecnológico, de inovação e, sobretudo, formação de docentes para nucleação de novos programas de pós-graduação *stricto sensu* fora dos centros consolidados de ensino e pesquisa.

O Procad segundo os autores Moura e Neto (2015, p. 725-726)

[...] possibilita a utilização de recursos humanos e da infraestrutura das instituições de ensino superior para a abordagem de novos tópicos de pesquisa e a criação de condições estimulantes à associação de projetos para o fortalecimento da produção de conhecimentos e da formação pós-graduada. Os programas de pós-graduação considerados consolidados, ou seja, avaliados pela Capes com nota igual ou superior a 5, associam-se a outros programas ainda em fase de consolidação, geralmente cursos novos avaliados com notas 3 e 4, ou fazem associações entre programas consolidados para apresentar projetos conjuntos, envolvendo a realização de missões de pesquisa e docência e de estudos.

Já a Capes-PrInt apresenta como principais objetivos

[...]fomentar planos estratégicos de internacionalização, estimular a formação de redes de pesquisas internacionais, aprimorar a qualidade da produção acadêmica da pós-graduação, promover a mobilidade de docentes e discentes entre os países, construir ambientes internacionais nas instituições de ensino superior, dentre outros (BRASIL, 2017a).

De acordo com Audi (2018), entre 1997 a 2018, o programa formou 624 novos pesquisadores/docentes, sendo: 386 mestres e 238 doutores. No que diz respeito à inserção dos doutores formados no mercado de trabalho, ou seja, a empregabilidade destes profissionais, 81,06 % estavam atuando no Ensino Superior em Universidades e Faculdades localizadas em diversas regiões do país; 10,60% destes egressos estavam atuando na Educação Básica; 5,62% não estavam atuando na área (de acordo com a Plataforma Lattes) e 2,7% não tiveram seus currículos localizados para obter esta informação. Sobre este último dado, acredita-se que isso possa ser decorrente da mudança de sobrenome de mulheres (que se casaram ou divorciaram neste período), não sendo possível localizá-las; ou pelo fato de alguns poderem estar atuando na Educação Básica ou mesmo no exterior e, por esta razão, não atualizaram mais seus currículos na plataforma Lattes.

Quanto à escolha da modalidade de doutorado, esta ocorreu, principalmente, em decorrência da sua maior duração (quatro anos) em relação ao curso de mestrado (dois anos). Desta forma, seria possível atingir um número maior de participantes que teriam realizado o Estágio de Docência durante o período que foi realizado a constituição dos dados. Além disso, uma significativa parcela havia realizado o mestrado no mesmo programa de pós-graduação tendo, possivelmente, realizado Estágio de Docência também durante o mestrado e sob as mesmas condições do programa de pós-graduação (AUDI, 2018).

Para localizar os participantes foi realizado um levantamento de dados, tanto a partir de pesquisa realizada anteriormente (AUDI, 2018), quanto nos dados disponíveis no site do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência visando constatar, entre o total de doutorandos e doutores formados no período de 2005 a 2019, aqueles que foram ou eram

bolsistas (2005-2019). Posteriormente, foram realizadas buscas de informações mais atualizadas dos participantes junto à Plataforma Lattes e também contatos com outros discentes visando encontrar alguns contatos não localizados em buscas anteriores.

O Estágio de Docência exigido pela Capes teve seu início em 1999 e o primeiro aluno bolsista de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência (PPGEEdC) o fez no ano de 2005. Portanto, o levantamento de dados desta pesquisa compreende o período do ano de 2005 até o ano de 2019 e totaliza 89 doutorandos/doutores bolsistas deste programa. Este é o universo da pesquisa.

A seguir, foi elaborado um questionário, detalhado no item 4.2, respondido de forma on-line, por meio do Google Forms. Este foi enviado a todos os 89 possíveis participantes.

#### **4.1 – Metodologia da pesquisa**

A presente pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, abordado a partir de uma perspectiva qualitativa e de caráter exploratório (CHIZZOTTI, 2006). O estudo de caso tem como principal característica a utilização de dados qualitativos a fim de elucidar e explicitar fenômenos contemporâneos (BRANSKI; FRANCO; LIMA JR., 2010).

Usualmente, as perguntas que norteiam um estudo de caso como estratégia de pesquisa são: “por que” e “como”. Além disso, o estudo de caso tem como característica fundamental a análise e a descrição detalhada de um determinado assunto, sendo que, acontecimentos contemporâneos como objeto de estudo são os mais indicados para a utilização desta estratégia de pesquisa (YIN, 2001).

Em relação ao desenvolvimento dos procedimentos técnicos de um estudo de caso, este pode ser sintetizado e enumerado em quatro principais fases, sendo elas: 1. a definição de um plano de pesquisa; 2. a coleta de dados/o trabalho de campo; 3. a organização e análise dos registros obtidos por meio da coleta de dados e 4. Redação do relatório com a apresentação dos resultados, momento em que é realizado a interpretação e discussão da análise de dados (CHIZZOTTI, 2006).

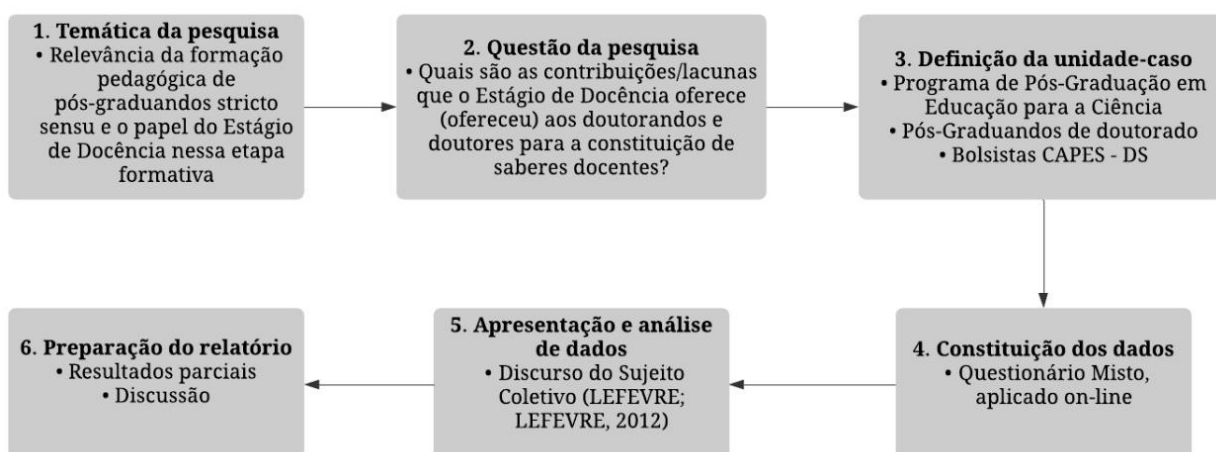
A pesquisa em questão, sob o ponto de vista de seus objetivos, é exploratória e consiste na construção de questões e hipóteses que conduzirão o pesquisador ao aprofundamento de reflexões e possíveis respostas a fenômenos sociais. Neste tipo de pesquisa, é importante que o pesquisador busque ressaltar a pluralidade que se encontra nas diversas dimensões dos fenômenos contemporâneos (GODOY, 1995). Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 52), a pesquisa exploratória “[...] possui planejamento flexível, o que permite o estudo do tema sob diversos ângulos e aspectos”.

Conforme descreve Gil (2002, p. 41), as pesquisas exploratórias visam “[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições.”.

Quanto à abordagem para análise dos dados, o referencial utilizado é a técnica do discurso do sujeito coletivo, descrita no item 4.2, e que leva em consideração aspectos quali-quantitativos, tendo em vista que tem como foco de análise as representações sociais (RS) dos participantes a respeito de determinados temas (aspectos qualitativos) e também procede análises quanto ao grau de compartilhamento das ideias centrais, dentro do grupo analisado (aspectos quantitativos).

A Figura 4 apresenta elementos acerca da classificação desta pesquisa científica. Por meio de um Diagrama de Fluxo, tem-se por intuito ilustrar como estão organizadas as etapas que foram seguidas.

**Figura 4** – Diagrama das etapas da pesquisa.



**Fonte:** Elaborado pela autora.

#### 4.2 – O instrumento para constituição dos dados

Para constituição dos dados foi elaborado um questionário misto<sup>30</sup> com perguntas abertas e fechadas, que foi aplicado de forma on-line, em abril de 2020 aos 89 doutores e doutorandos que foram bolsistas durante os anos de 2005 a 2019, no PPGEEdC. As questões foram elaboradas com o intuito de que os participantes apresentassem suas experiências, sugestões, críticas e pudessem descrever quais atividades foram desenvolvidas durante a realização do doutorado. Além disso, o questionário visou compreender como foi a formação

<sup>30</sup> Disponível em: <https://forms.gle/DHz7smPPSWLeGBuT8>. Acesso em: 28 ago. de 2020.



pedagógica dos pós-graduandos e se os saberes docentes, considerados pela literatura especializada, foram desenvolvidos e/ou aprimorados durante a realização de seu curso de doutorado.

As questões abertas são definidas como sendo aquelas em que o participante tem a autonomia para elaborar respostas de forma autêntica e espontânea. No caso aqui descrito, são muito importantes uma vez que, dentro da Técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), faz-se necessário possibilitar espaços para que o participante exponha suas opiniões, para que o pesquisador possa detectar e analisar suas representações sociais a respeito do que foi questionado.

Já as questões fechadas são aquelas com respostas pré-determinadas e que, portanto, não permitem que o respondente expresse de forma detalhada sua opinião sobre determinado assunto (MARCONI; LAKATOS 2003). No caso aqui descrito, serviram para levantar o perfil profissional do participante. O questionário completo pode ser encontrado no Apêndice B (p. 121).

O questionário, como instrumento de coleta de dados apresenta vantagens e desvantagens. Cunha<sup>31</sup> (1982 apud BAPTISTA; CUNHA, 2007, p. 178), descreve alguns pontos positivos de se escolher o questionário como método para a obtenção de informações, trata-se de um

[...] método rápido em termos de tempo; baixo custo; permite se atingir uma grande população dispersa; dá maior grau de liberdade e tempo ao respondente; dá a possibilidade de serem menores as distorções; permite a obtenção de dados muitas vezes superficiais e os dados mais detalhados podem ser obtidos com as questões abertas.

Nas questões classificadas como fechadas, foi possível obter dados importantes em relação aos participantes (como sexo, se atua/atuou como docente universitário, entre outros), além de ser um tipo de pergunta que facilita posteriormente o processo de tabulação das respostas que serão obtidas (MARCONI; LAKATOS, 2003). A escolha de redigir um questionário que apresentasse questões mistas proporcionou a possibilidade de os participantes, nas questões abertas, descreverem as experiências que vivenciaram durante o doutorado e a realização do Estágio de Docência.

As respostas obtidas dependem diretamente da forma como as questões são formuladas. Desse modo, Gil (2008, p. 126) lista cinco cuidados essenciais para o desenvolvimento das perguntas, sendo estes:

---

<sup>31</sup> CUNHA, M. B. Metodologias para estudo de usuários de informação científica e tecnológica. *Revista de Biblioteconomia de Brasília*, v. 10., n. 2, p. 5-19, jul./dez. 1982

- a) As perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa;
- b) Deve-se levar em consideração o sistema de referência do interrogado, bem como seu nível de informação;
- c) A pergunta deve possibilitar uma única interpretação;
- d) A pergunta não deve sugerir respostas;
- e) As perguntas devem referir-se a uma única ideia de cada vez.

O questionário foi elaborado por meio da ferramenta gratuita Google Forms. Essa escolha se deu pelo fato dessa ferramenta apresentar uma maior acessibilidade, seja por meio de aparelhos celulares e/ou computadores com sistemas operacionais variados e a partir de qualquer navegador<sup>32</sup>, não sendo necessária a instalação de nenhum aplicativo para a sua utilização.

Outra vantagem de a pesquisa social ser realizada de forma remota é, também, a ausência de restrições espaciais. Isso porque, em algumas situações - e principalmente agora durante o distanciamento social, decorrente do avanço da pandemia da COVID-19 - os participantes podem estar dispersos geograficamente, tornando-se inviável a aplicação de um questionário de forma presencial. Assim, uma das vantagens em utilizar de forma on-line, é possibilidade de atingir um número maior de participantes e, potencializar o alcance da amostra pré-determinada (FLICK, 2013).

Perkins apud Baptista e Cunha (2007, p. 178) apresenta outras vantagens de um questionário ser aplicado de forma on-line

O instrumento está disponível num computador conectado à Internet, durante 24 horas por dia, sete dias na semana (o chamado 24/7). Isto pode facilitar para o possível respondente que poderá escolher a hora e o local mais adequados para colaborar com uma determinada coletas de dados;

Menor tempo para: o envio do instrumento para os participantes; para o recebimento das respostas; para a transcrição das respostas (que poderão ser inseridas de forma automática numa planilha eletrônica ou base de dados); para a tabulação e análise estatística dos resultados; [...]

Conforme solicitado pelo comitê de Ética, no link de acesso ao questionário estava presente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O link do questionário foi enviado por e-mail. Como a pesquisa envolve seres humanos, mesmo que para somente para responder questões não invasivas, a pesquisa foi primeiramente submetida à Plataforma Brasil. Após o aceite do Comitê de Ética em Pesquisa (Certificado de Apresentação de Apreciação

---

<sup>32</sup> Informação retirada do site Techtudo. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2018/07/google-forms-o-que-e-e-como-usar-o-app-de-formularios-online.ghtml>. Acesso em: 28 ago. 2020.

Ética: 30621020.9.0000.5398), os participantes foram contatados via e-mail (junho/2020) e convidados a colaborar de forma voluntária com a pesquisa, que apresenta fins exclusivamente acadêmicos.

No entanto, a literatura também apresenta as desvantagens deste método de constituição de dados. Como principais destacam-se, principalmente: o fato de o questionário não poder ser aplicado a pessoas analfabetas; não ser possível orientar os participantes para possíveis dúvidas de interpretação, que podem ocorrer durante o preenchimento das questões; a devolutiva pode ocorrer fora dos prazos pré-estabelecidos pelo pesquisador e, conseqüentemente, haver um atraso para iniciar a análise dos dados e por conta destes fatores, é necessário que o universo de pesquisa seja mais homogêneo (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Outro ponto de preocupação é que, segundo Hipólito *et al.* (1996 apud VASCONCELLOS; GUEDES, 2007), a taxa média de respondentes em questionários enviados por e-mail é de aproximadamente 8,2%. No caso aqui descrito, de um total de 89 participantes voluntários desta pesquisa, houve uma devolutiva de 28 respondentes (31,46%), até julho de 2020. Assim, com base na literatura, consideramos que a amostra é representativa do universo em questão.

Apesar disso e por conta dos fatores positivos já apresentados, o questionário on-line foi adotado. Com isso, foram formuladas questões mistas, sendo cinco abertas. Em razão do objeto de análise de dados desta investigação se constituir a partir das Representações Sociais, o referencial de análise dos dados escolhido foi a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo.

#### **4.3 – O Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) e as Representações Sociais**

Para realizar a análise dos dados foi utilizado o método do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), elaborado por Lefevre e Lefevre (2005; 2012; 2014). Segundo os autores supracitados, o DSC permite realizar a categorização dos conteúdos das falas dos participantes a partir da dimensão e relevância das concepções apresentadas em determinados grupos.

Para uma melhor compreensão do Discurso do Sujeito Coletivo (LEFEVRE; LEFEVRE, 2014) é importante mencionar que o método foi embasado em conceitos que foram descritos por Bourdieu (1996), no que diz respeito aos agentes, *habitus* e campo. Além disso, Moscovici (1961) e Jodelet (2001) são autores utilizados como referenciais no que tange às representações sociais (RS). Por conseguinte, adiante serão apresentados alguns desses conceitos, a fim de contextualizar os fundamentos da técnica de organização e análise de dados qualitativos e quantitativos adotada, o DSC.

#### 4.4 - A Teoria das Representações Sociais

O método do DSC tem como base a Teoria das Representações Sociais (RS) descrita por Moscovici (2013). As Representações Sociais são um conjunto de conceitos abstratos que regem uma sociedade, podendo ser “[...] influenciadas pelos atributos ou lugares de onde seus sujeitos portadores falam: nacionalidade, gênero, religião/crença, idade [...]” (LEFEVRE; LEFEVRE, 2012, p. 22). Complementando a definição de RS, de acordo com os autores Figueiredo, Chiari e Goulart (2013, p. 131)

As representações sociais são esquemas sociocognitivos que as pessoas utilizam para emitirem, no seu cotidiano, juízos ou opiniões; são uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e partilhado, de uma realidade comum a um conjunto social.

Com o objetivo de explorar e recuperar as Representações Sociais presentes nos discursos de indivíduos e que são constituídos a partir da comunicação oral e/ou escrita, no DSC são elaborados painéis que contêm as RS na forma de depoimentos coletivos (LEFEVRE; LEFEVRE, 2012). Uma das vantagens do uso do DSC em pesquisas de representação social, é o fato de que os resultados “[...] podem ser generalizados e aparecem, numa escala coletiva, como uma opinião naturalmente se apresenta, isto é, como depoimento sob a forma de discurso” (LEFEVRE; LEFEVRE, 2012, p. 16). Assim, segundo os autores supracitados (2014, p. 503)

O Discurso do Sujeito Coletivo-DSC é uma forma de metodologicamente resgatar e apresentar as RSs obtidas de pesquisas empíricas. Nessas, as opiniões ou expressões individuais que apresentam sentidos semelhantes são agrupadas em categorias semânticas gerais, como normalmente se faz quando se trata de perguntas ou questões abertas.

Por ser comumente utilizada em pesquisas de opinião e representação social, o DSC é uma técnica de análise de dados cujo propósito é possibilitar ao pesquisador a construção de depoimentos coletivos que são obtidos a partir de discursos isolados e individuais de cada participante da pesquisa. Dessa forma, “[...] para que o pensamento coletivo possa se auto-expressar por meio da pesquisa empírica, faz-se necessária a constituição de um sujeito portador desse discurso coletivo: um sujeito coletivo.” (FIGUEIREDO; CHIARI; GOULART, 2013, p. 131). Cabe aqui ressaltar, que o DSC é uma técnica de análise de dados descrita como sendo um método quali-quantitativo, porque

[...] em todos os momentos da pesquisa, do começo ao fim, fica preservada a natureza essencialmente discursiva e qualitativa da opinião ou representação e, inseparável dela, a dimensão quantitativa, associada à representatividade e generalização dos resultados. (LEFEVRE; LEFEVRE, 2012, p. 16).

Assim sendo, as Representações Sociais são saberes sociais pautados em opiniões, conhecimentos, imagens e concepções as quais são atribuídas a algo ou alguém. Tais saberes

sociais podem refletir os valores e condutas de uma determinada sociedade, com base em suas interações sociais. Desta forma, a “[...] teoria das representações sociais é um estudo científico do senso comum.” (WACHELKE; CAMARGO, 2007, p. 380).

Descrito como um fenômeno social, as representações sociais têm como objetivo se aprofundar nas relações do homem e o ambiente em que ele se encontra (WACHELKE; CAMARGO, 2007). A teoria das representações sociais, portanto, é teorizada por Moscovici (1961) no campo da psicologia social e aprofundada por Jodelet (2001) que conceitua as representações sociais como uma

[...] forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico (JODELET, 2001, p. 22).

De acordo com Lefevre e Lefevre (2014 apud ZERMIANE et al., 2021, p. 3), “[...] as representações sociais, enquanto conhecimentos do senso comum se fazem presentes nas opiniões ou postura de um sujeito em sua vida cotidiana”. Sendo possível, por meio do Discurso do Sujeito Coletivo, emergir as representações sociais de um determinado grupo sobre um tema específico.

Os depoimentos coletivos apresentam como característica o fato de serem escritos na primeira pessoa do singular, no intuito de “[...] produzir ao receptor o efeito de uma opinião coletiva, expressando-se diretamente, como fato empírico, pela “boca de um único sujeito [...]” (LEFEVRE; LEFEVRE, 2012, p. 17-18). Como principal diferencial, a metodologia do DSC dispõe de elementos fundamentais para a sua estruturação, sendo que os conceitos norteadores deste método são: as Expressões-chave (ECH), as Ideias Centrais (IC), a Ancoragem (AC), no que diz respeito aos elementos qualitativos da análise; a Intensidade (I) e a Amplitude (A), no que refere aspectos quantitativos.

As Expressões-chave (ECH) são a principal peça para a construção de um depoimento coletivo. Trata-se de palavras ou frases escolhidas pelo pesquisador e que são consideradas essenciais no discurso de cada indivíduo. Primeiramente é lido todo o depoimento do participante. Depois, com foco na pergunta feita, buscam-se palavras ou frases que expressem as concepções do indivíduo a respeito do tema. No caso aqui relatado, as mesmas foram marcadas em cores diferentes, de acordo com as semelhanças.

As frases elaboradas pelo pesquisador que sintetizam, da maneira mais clara e objetiva, o principal significado das ECH é denominado de Ideias Centrais (IC). Realizando uma comparação entre as Expressões-chave e as Ideias Centrais, Lefevre e Lefevre (2012, p. 77)

elucidam “As ECH são basicamente concretas, expressivas, descritivas, abundantes, afetivas, literárias; em contraste, as IC são abstratas, conceituais, sintéticas, frias e poucas”.

Nem sempre presente nos discursos, a Ancoragem é a explicitação de uma afirmação ou mesmo uma expressão de uma dada teoria ou ideologia, embutida no discurso do sujeito. Como por exemplo, algumas generalizações que trazem, em si, ideologias de gênero: “sabe como é, mulher que é mulher, faz isso”; “os homens são mesmo todos iguais”, geralmente usado como forma de denegrir determinadas atitudes, como se só os homens pudessem adotá-las.

A construção do DSC ocorre no agrupamento das Ech de diversos sujeitos, mas que apresentam a mesma Ideia Central sobre um determinado assunto. Para isso é necessário que as IC sejam reunidas em Categorias, de maneira que, posteriormente, o processo para a construção do discurso coletivo se torne mais fácil e organizado.

Segundo Lefevre e Lefevre (2014, p. 503) as categorias são

[...] esquemas sócio cognitivos ou seja, modos socialmente compartilhados de conhecer, ou representar e interagir com o mundo e a vida cotidiana, presentes nos atores sociais de uma dada formação social e que revelam consciência possível de tais atores em determinado momento histórico.

Desta forma, em cada Categoria estão agrupados “[...] os conteúdos das opiniões de sentido semelhante presentes em diferentes depoimentos, de modo a formar com tais conteúdos um depoimento síntese, redigido na primeira pessoa do singular, como se tratasse de uma coletividade falando na pessoa de um indivíduo.” (LEFEVRE; LEFEVRE, 2014, p. 503). Sintetizando de forma objetiva as etapas do DSC, pode-se afirmar que “A construção do Discurso do Sujeito Coletivo é feita com as Expressões-chaves das Ideias Centrais enquadradas na mesma categoria” (LEFEVRE; LEFEVRE, 2012, p. 79).

Os atributos quantitativos responsáveis pela realização da quantificação e análise dos dados fica a cargo de dois conceitos: Intensidade/Força e Amplitude. São esses dois elementos que possibilitarão ao pesquisador uma análise quantitativa dos seus dados, visto que “[...] é insuficiente como resposta de uma pesquisa que o pesquisador conheça somente *o que e como* pensa uma dada população pesquisada.”. Ambos os atributos, portanto, conferem ao DSC uma maior confiabilidade para a apuração dos dados (LEFEVRE; LEFEVRE, 2012, p. 82, grifo dos autores).

Quanto à Intensidade, é referente ao percentual ou número de indivíduos que contribuíram para a IC obtida, a partir de suas ECH, ou seja, visa mensurar o grau de compartilhamento das RS dentro do espaço ou campo social, “[...] espaço que enquadra ou condiciona a ação dos atores sociais” (LEFEVRE; LEFEVRE, 2012, p. 38). Já a Amplitude tem

a ver como os atores/agentes presentes neste campo social, que na concepção de Bourdieu (1989, p. 134-135)

[...] os agentes e os grupos de agentes são assim definidos por suas posições relativas neste espaço. [...] Pode-se descrever o campo social como um espaço multidimensional de posições tal que qualquer posição actual pode ser definida em função de um sistema multidimensional de coordenadas cujos valores correspondem aos valores das diferentes variáveis pertinentes: os agentes distribuem-se assim nele, na primeira dimensão, segundo o volume global do capital que possuem e, na segunda dimensão, segundo a composição do seu capital – quer dizer, segundo o peso relativo das diferentes espécies no conjunto das suas posses.

Ou seja, a Amplitude faz referência à “[...] medida da presença de uma ideia ou representação social considerando o campo ou universo pesquisado” (LEFEVRE; LEFEVRE, 2012, p. 82-83).

À vista disso e levando em consideração o *campo* e, principalmente o *espaço social* (BOURDIEU, 1996), faz-se necessário que o pesquisador esteja atento às seguintes perguntas: quais são os agentes/atores envolvidos neste estudo?; que posições ocupam neste espaço?; quais são seus capitais (no sentido bourdiano) e quanto valem? Isso porque “Na forma de DSCs as RSs ficam, pois, bastante próximas das opiniões como elas de fato são praticadas por coletividades de atores sociais” (LEFEVRE; LEFEVRE, 2014, p. 503).

Realizando análises referentes a combinações entre a Intensidade e a Amplitude de uma determinada representação ou questão social, chega-se as seguintes possibilidades descritas na Figura 5:

**Figura 5** – Atributos qualitativos do DSC e suas combinações de acordo com Lefevre e Lefevre (2012, p. 84).

Baixa intensidade e alta amplitude (iA)	Alta intensidade e baixa amplitude (Ia)	Alta intensidade e alta amplitude (IA)	Baixa intensidade e baixa amplitude (ia)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A Representação Social encontra-se espalhada por todo campo, mas com baixa frequência (poucos compartilham dessa ideia).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A Representação Social encontra-se concentrada a certos seguimentos do campo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A Representação Social analisada encontra-se fortemente compartilhada por todo o campo analisado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Neste caso estamos analisando representações isoladas do campo que pertencem a segmentos restritos e aparecem fracamente compartilhadas</li> </ul>

**Fonte:** Elaborada pela autora.

#### 4.5 – A articulação de alguns conceitos de Bourdieu e o Discurso do Sujeito Coletivo

A teoria dos campos de Pierre Bourdieu apresenta conceitos necessários para o desenvolvimento do referencial metodológico adotado neste estudo. Sob tal contexto a ideia neste subtópico é articular tais fundamentos descritos por Bourdieu e o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), propiciando a compreensão das relações entre os agentes sociais, que no caso desta pesquisa foram agrupados em duas categorias: os doutorandos e os doutores. Desta forma, os conceitos de *habitus*, campo, capital e poder simbólico são de suma importância e serão elucidados a seguir.

Lefevre e Lefevre (2012, p. 38) utilizam o conceito de campo social, definindo-o como um “[...] espaço que enquadra ou condiciona a ação de atores sociais [...]” e em relação ao campo estudado nesta pesquisa, mais especificamente o campo universitário, Bourdieu (2011, p. 70) afirma que o mesmo “[...] reproduz, na sua estrutura, o campo do poder que, através da sua ação própria de seleção e inculcação, ajuda, por sua vez, a reproduzir estruturalmente.”.

Conforme os autores Lefevre e Lefevre (2012) apontam, existe uma influência que alguns agentes<sup>33</sup> podem adquirir conforme as posições que ocupam no campo social pesquisado. Tais posições podem influenciar ou condicionar as opiniões e, por esse motivo, os autores supracitados reforçam a importância da elaboração de um plano de pesquisa.

Como parte do aporte teórico metodológico é pautado em conceitos descritos por Bourdieu, é importante apresentar a ideia de campo social descrita pelo autor. Assim, segundo Bourdieu (1989, p. 135) o campo social é

[...] um espaço multidimensional de posições tal que qualquer posição actual pode ser definida em função de um sistema multidimensional de coordenadas cujos valores correspondem aos valores das diferentes variáveis pertinentes: os agentes distribuem-se assim nele, na primeira dimensão, segundo o volume global do capital que possuem e, na segunda dimensão, segundo a composição do seu capital - quer dizer, segundo o peso relativo das diferentes espécies no conjunto das suas posses.

Outro conceito utilizado por Lefevre e Lefevre (2014) é o *habitus*. Esse conceito é discutido quando os autores afirmam que diferentes participantes de uma pesquisa podem apresentar *habitus* semelhantes havendo, então, a possibilidade de agrupá-los em categorias. Sobre o *habitus*, Bourdieu (1996, p. 21) define: “[...] é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas”.

---

<sup>33</sup> Lefevre e Lefevre (2012) não fazem distinção entre agentes e atores sociais. Portanto, nesta pesquisa considera-se como um sinônimo de participantes de uma determinada pesquisa.



Para Sacristán *in* Pimenta (2002, p. 87) “O *habitus* em educação é mais importante do que a ciência e do que os motivos. O *habitus* é cultura, é costume, é conservadorismo, mas é, também, continuidade social e, como tal, pode produzir outras práticas diferentes das existentes”. No contexto desta pesquisa e da docência universitária, o *habitus* acadêmico pode propiciar o predomínio da pesquisa em detrimento das atividades de ensino.

Dentre vários tipos de capitais descritos por Bourdieu, nesta pesquisa serão utilizados o capital simbólico, capital social e o científico. Bourdieu (1987, apud OLINTO, 1995, p. 25) chama a atenção para o fato de que o capital simbólico e o social estão correlacionados, de forma que o capital social: “[...] consiste de recursos baseados em contatos e participação em grupos e o capital simbólico, que é a forma que os diferentes tipos de capital assumem uma vez percebidos e reconhecidos como legítimos”. Já o capital científico, o autor (2004, p. 26) o descreve como sendo “[...] uma espécie de partícula do capital simbólico (o qual, sabe-se, é sempre fundado sobre atos de conhecimento e reconhecimento) que consiste no reconhecimento (ou no crédito) atribuído pelo conjunto de pares-concorrentes no interior do campo científico [...]”.

Com base em todos estes elementos, procedeu-se a escolha dos participantes dentro de um mesmo campo (campo acadêmico); análise de seus diferentes capitais visando compreender de que posição estes manifestam suas opiniões sobre diversas perspectivas de uma mesma problemática: o Estágio de Docência por eles experienciado. Após a aplicação do questionário foi realizada a sistematização dos resultados encontrados visando o levantamento das RS dos participantes, que serão descritas e discutidas a seguir.

## CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

As questões fechadas foram analisadas e sistematizadas visando compreender o perfil dos participantes (apresentado no item 5.1); já as questões abertas foram analisadas com base no DSC, referencial teórico metodológico desta investigação, visando levantar e sistematizar as representações sociais dos participantes a respeito dos diferentes temas, elencados em cada uma das perguntas.

### 5.1 - Análise do perfil dos participantes: em busca dos diferentes agentes

O universo da pesquisa era composto por 89 participantes. Destes, 54 são do sexo feminino (60,67%) e 35 do sexo masculino (39,32%). Estes dados vão ao encontro do que apontou Audi (2018), que identificou que de 1997 até 2014 o PPGEdC havia formado 185 doutores, sendo 98 mulheres (52,9%) e 87 homens (47,1%), um perfil levemente feminino.

Após o envio on-line do questionário houve uma devolutiva de 28 respondentes, sendo 21 participantes do sexo feminino (75%) e sete do sexo masculino (25%). Neste sentido, considera-se que o perfil dos respondentes, quanto ao sexo, não é fiel ao perfil do universo da pesquisa. Mas, não há evidências que o perfil sexual do sujeito interfere em suas RS a respeito do que está sendo investigado.

De acordo com o capital cultural dos participantes foram estabelecidos dois grupos distintos, sendo eles os pós-graduandos que estavam cursando o doutorado durante a realização dessa pesquisa (grupo 1, oito pessoas) e os doutores (grupo 2, 20 pessoas).

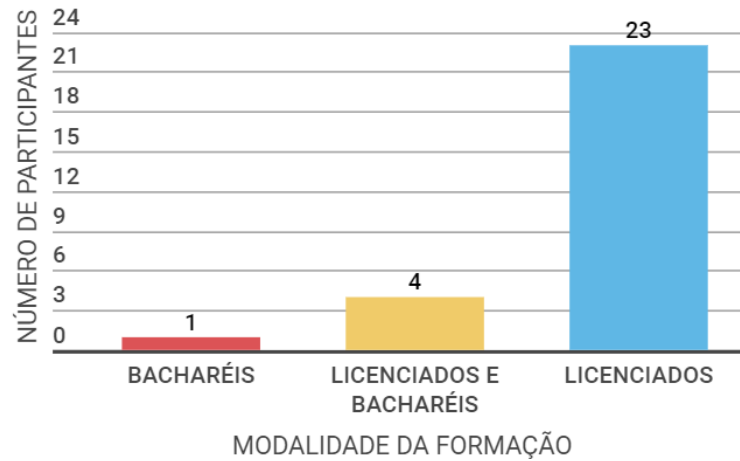
Dentre os 28 participantes havia 22 bolsistas Capes – DS, um bolsista FAPESP, um bolsista do Programa de Bolsas de Mobilidade entre Instituições Associadas à AUIP<sup>34</sup>, um bolsista do Programa Bolsa-Mestrado oferecido pela (Secretaria de Educação do Estado de São Paulo), um bolsista CNPq e dois não informados.

Com informações obtidas por meio de pesquisa na Plataforma Lattes, foi possível traçar o perfil profissional dos 28 participantes desta pesquisa. Dez dos participantes têm sua formação inicial em Ciências Biológicas (35,71%), cinco em Física (17,85%), quatro em Matemática (14,28%), quatro em Química (14,28%), três em Pedagogia (10,71%), um em Psicologia (3,57%) e um participante com formação inicial em três cursos, sendo eles: Química, Pedagogia e Matemática (3,57%). Além disso, dos 28 participantes, 16 (57,14%) realizaram o mestrado e o doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência (Unesp – Bauri).

---

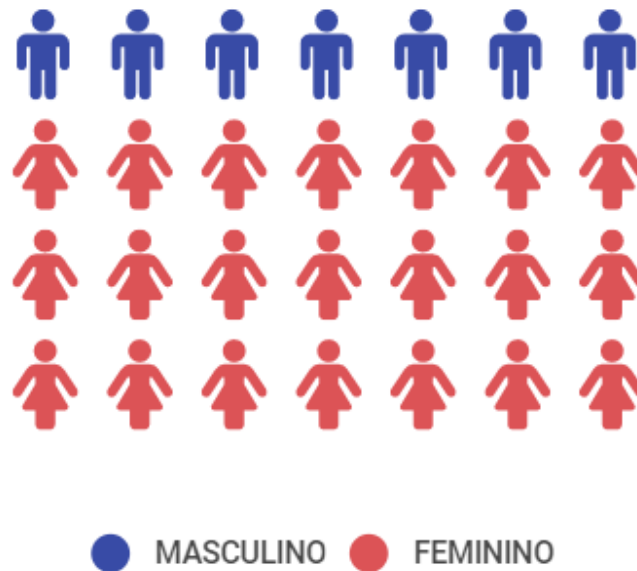
<sup>34</sup> Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado.

**Gráfico 7** – Formação inicial dos participantes da pesquisa.



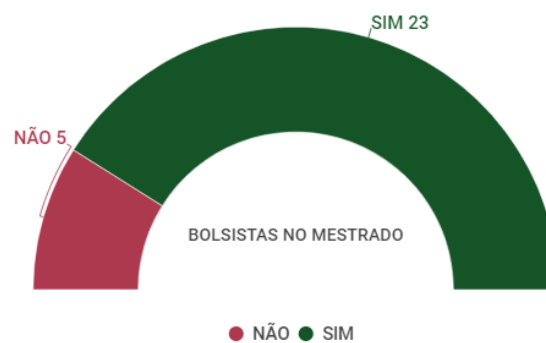
Fonte: Elaboração própria.

**Figura 6** – Sexo dos 28 respondentes da pesquisa.



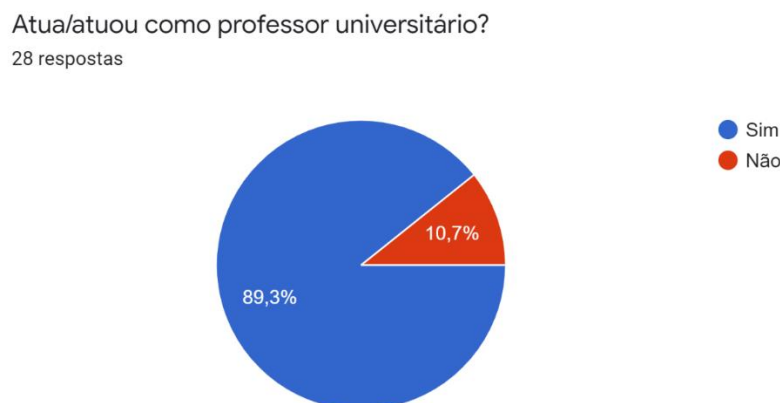
Fonte: Elaboração própria.

**Figura 7** – Número de pós-graduandos que foram bolsistas no mestrado.



Fonte: Elaboração própria.

**Figura 8** – Porcentagem de respondentes que atuam/atuaram como professores universitários.



**Fonte:** A autora.

De acordo com as respostas obtidas no questionário, dos 28 participantes, três não tinham experiência como docentes no ensino superior e, 25 entrevistados, estavam atuando ou já haviam tido experiências anteriormente como docentes universitários (89,29%). Desses 25 participantes, 19 são mulheres (76%) e seis (24%) são homens. Essa alta porcentagem (geral) é importante, pois demonstra o grau de empregabilidade do programa no que diz respeito à inserção no mercado de trabalho, uma vez que os doutores entrevistados já atuaram ou estão atuando como docentes em instituições de ensino superior.

A alta porcentagem de mulheres apresentada anteriormente desperta a atenção, não necessariamente pela questão de gênero, mas sim pelo fato de 76% (19 mulheres) estarem atuando como docentes no ensino superior. Este fato promove a reflexão de que as mesmas podem ter adquirido diferentes saberes daqueles que tinham durante a realização do curso de doutorado, pois ambos os gêneros tiveram sua formação ofertada pelo mesmo programa de pós-graduação.

Ainda em relação ao gênero e a influência nos diversos tipos de capitais, Olinto (1995, p. 33) afirma:

Como as mulheres parecem apresentar, como grupo, disposições específicas (capital incorporado) e se dirigem para determinadas profissões caracteristicamente femininas (capital cultural institucionalizado), existem, em princípio, as "classes sexuais". Assim, Bourdieu menciona seguidamente que o gênero é uma variável que interfere na análise de classe, ora como um fator que apresenta uma dinâmica independente (as características comuns aos grupos de gênero atravessam todas as classes sociais produzindo culturas e estratégias específicas); ora como um fator que interage com classe social (cada classe desenvolverá práticas e representações diferentes para os dois sexos).

Apesar da consideração de Olinto na citação, no que diz respeito ao gênero enquanto variável, esta não foi aqui considerada como diferencial, e sim o capital simbólico decorrente, possivelmente, de um currículo de maior peso, no que diz respeito à produção de conhecimentos. Isso será explicitado em tabelas a seguir.

Outro ponto interessante é perceber que a alta porcentagem de mulheres que estão atuando ou atuaram no ensino superior, uma vez que elas conseguiram superar duas metáforas utilizadas para tipificar situações de desigualdades às quais as mulheres estão submetidas no mundo laboral: o “teto de vidro” e o “ piso pegajoso”. Ou seja, a sensação que existem cargos mais altos a serem alcançados, mas que barreiras invisíveis inviabilizam/dificultam as mulheres de chegar até eles; e que existem amarras, que as prendem às posições hierárquicas mais baixas, por um tempo maior que o dos homens.

Como já explicitado, os participantes com o doutorado em andamento foram denominados de “Grupo 1” e os doutores de “Grupo 2”. Assim, as produções bibliográficas foram analisadas com o objetivo de diferenciar os grupos entre si, de acordo com seu capital científico puro, sendo aquele que “[...] adquire-se, principalmente, pelas contribuições reconhecidas ao progresso da ciência, as invenções ou as descobertas (as publicações, especialmente nos órgãos mais seletivos e mais prestigiosos [...])” (BOURDIEU, 2004, p. 36).

As produções analisadas foram: artigos completos publicados em periódicos, trabalhos publicados em anais de evento, resumos publicados em anais de eventos, livros e capítulos de livros. Tais informações foram retiradas do Currículo Lattes de cada participante no mês de fevereiro de 2021. Essas produções bibliográficas são importantes, visto que no campo acadêmico são consideradas um indicador de capital de simbólico: “[...] poder atribuído àqueles que obtiveram reconhecimento suficiente para ter condição de impor o reconhecimento” e de prestígio, podendo proporcionar uma posição de grande influência aos agentes em questão (BOURDIEU, 1990, p. 166).

Desta forma, tabela 3 apresenta o número total de participantes enquadrados nos Grupos 1 e 2, além do total de suas respectivas produções bibliográficas as quais estão sendo analisadas devido a relevância que representam entre seus pares. A tabela 3 foi organizada priorizando o total de produções bibliográficas dos respectivos grupos, em ordem crescente.

**Tabela 3** – Produções dos doutorandos (Grupo 1) e produções bibliográficas dos doutores (Grupo 2).

<b>GRUPO 1 (Doutorandos)</b>	
<b>PARTICIPANTES</b>	<b>TOTAL DE PRODUÇÕES BIBLIOGRÁFICAS</b>

P1	16
P3	19
P24	22
P12	24
P5	25
P6	38
P4	46
P26	89
<b>GRUPO 2 (Doutores)</b>	
<b>PARTICIPANTES</b>	<b>TOTAL DE PRODUÇÕES BIBLIOGRÁFICAS</b>
P22	5
P8	13
P28	14
P16	21
P7	25
P17	25
10	26
P23	30
P11	34
P18	34
P27	36
P2	38
P15	42
P13	44
P14	51
P19	116
P20	125
P9	133
P25	166
P21	181

**Fonte:** Elaboração própria.

Observa-se que entre os doutorandos (grupo 1), a média de produção esteve em torno de 34,87 e a mediana em 24,5 com valor mínimo de 16 e máximo de 89; entre os doutores (grupo 2), a média foi de 59,7 (valor 58,4% acima da média dos doutorandos), e a mediana

ficou em 34 (valor 47% acima da mediana dos doutorandos), sendo que três apresentam produção bem abaixo dos doutorandos pesquisados (P8, P22, P28), outros com produções semelhantes (12 participantes) com valores superiores a 116 produções.

Neste sentido consideramos que os participantes P9, P19, P20, P21 e P25 podem ser considerados agentes diferenciados, incluindo P26 que se destaca entre os doutorandos. Assim, conforme apresentado na tabela 3, entre os doutorandos, o participante com maior capital simbólico e acadêmico seria P26 com 89 publicações e dentre os doutores, o participante P21 se destaca com 181 publicações. Logo, o total de produções acadêmicas de ambos, possivelmente, proporciona maior prestígio entre seus pares.

Além das questões fechadas, foram apresentadas aos participantes cinco questões abertas sendo possível separá-las em dois grandes grupos. As três primeiras formam um bloco e as duas últimas questões são conjugadas, formando dois grupos independentes entre si. As duas últimas dizem respeito as contribuições para a formação profissional do docente universitário, sob a perspectiva dos participantes que realizaram o Estágio de Docência, bem como sugestões para o aperfeiçoamento do Estágio de Docência.

A primeira questão aberta (Apêndice A, p. 118) teve por objetivo conhecer o percurso realizado por cada participante em relação à escolha da disciplina e do curso em que iria realizar o seu Estágio de Docência. A ideia é que com tais respostas fosse possível entender se essa escolha vem ocorrendo de maneira intrínseca, extrínseca, ou ambas, ou seja, se esta vem sendo condicionada a fatores internos aos sujeitos e/ou mesmo institucionais. Ou seja, elencar quais são os principais fatores que influenciaram nessa decisão.

Em face do exposto, dos 28 participantes apenas um (P20) não realizou o Estágio de Docência, pois teve suas experiências anteriores como docente no ensino superior validadas pelo Conselho de Curso.

Os 27 outros participantes realizaram o Estágio de Docência nos moldes estabelecido pela Capes (neste modelo o pós-graduando tem a supervisão de um docente responsável pela disciplina do curso de graduação, que pode também ser seu próprio orientador de pesquisa, ou pelo PAADES, ministrando aulas em cursos de graduação). Esses respondentes foram nomeados de: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P17, P18, P19, P21, P22, P23, P24, P25, P26 e P27. Vale salientar que os doutores totalizam 20 participantes (P2, P7, P8, P9, P10, P11, P13, P14, P15, P16, P17, P18, P19, P20, P21, P22, P23, P25, P27, P28) e os doutorandos totalizam oito participantes (P1, P3, P4, P5, P6, P12, P24, P26).

É importante destacar que alguns pós-graduandos são orientados por docentes de câmpus distintos e isso implica em uma condição diferente daqueles que estão sendo orientados

por docentes que atuam em Bauru. Isto porque, devido a uma questão de organização e logística, normalmente, os orientadores de outras cidades costumam sugerir outros docentes para facilitar o processo da realização do Estágio de Docência.

O cálculo de porcentagem utilizado para analisar a intensidade das ideias centrais teve como base o número de 27 participantes e, por este motivo, as respostas do participante P20 não foram analisadas na primeira questão aberta. O valor considerado base nesta pesquisa é igual ou superior a 40%, visto que a metodologia utilizada (Discurso do Sujeito Coletivo) permite que o pesquisador, de acordo com os dados obtidos determine-o. Além disso, é válido salientar que o discurso/posicionamento dos participantes pode se encaixar em mais de uma ideia central.

## 5.2 - Análise da primeira questão aberta

A primeira questão da entrevista a ser analisada foi: **\_como foi o processo de escolha da disciplina e curso em que realizou o estágio docência?**

Utilizando a técnica analítica de Lefevre e Lefevre (2012), foi feita uma leitura daquilo que foi respondido por cada um dos participantes (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P17, P18, P19, P21, P22, P23, P24, P25, P26 e P27)<sup>35</sup> em busca das ECH para esta questão. Após marcar cada uma delas com cores distintas, buscando agrupar por semelhanças, esta foram sintetizadas pela pesquisadora a partir de frases concisas, que mantêm a essência das ECH enunciadas pelos participantes. Vale salientar que as ECH não são excludentes, podendo um mesmo participante ter contribuído com várias IC. Estas estão apresentadas na Tabela 4 no formato de Ideias Centrais (IC).

Excertos das respostas foram grifadas em cores diferentes (Apêndice C, p. 122) para facilitar a identificação das ECH e a elaboração da IC, que deveriam sintetizar as ECH encontradas em frases mais concisas para, posteriormente, verificar quais (Amplitude) e quantos dos participantes contribuíram para sua constituição (Intensidade). Os dados foram organizados na Tabela 5.

Nas tabelas que se seguem estão grifados em cores diferentes os dois grupos de agentes detectados: em preto os doutores e em vermelho os doutorandos. Em algumas perguntas, distinguir estes dois grupos se torna relevante. Assim, optou-se por marcar em todas elas.

---

<sup>35</sup> Um dos participantes (P3) respondeu de forma vaga e breve (“Foi bem fácil”), e que não permitiu análises.



**Tabela 4** – Ideias Centrais para os motivos para a escolha da disciplina e do curso que o participante realizou o Estágio de Docência.

IDEIA CENTRAL	PARTICIPANTES	INTENSIDADE
1. Por ser da mesma área da formação inicial e/ou do campo de atuação	1, 4, 6, 10, 13, 14, 17, 18, 19, 24, 26	40,74%
2. Ligação com o tema de pesquisa	6, 7, 8, 14, 15, 23, 25, 26, 27	33,33%
3. Por indicação do orientador	2, 5, 8, 9, 11, 12, 13, 15, 17, 24, 25	40,74%
4. Conhecimento/afinidade com o professor responsável da disciplina.	2, 5, 6, 12, 18, 22	22,22%
5. Questões referentes à organização do próprio aluno (ex.: dia e horário da disciplina)	17, 21	7,41%
6. Disciplina disponibilizada no PAADES	1, 4, 16, 26, 28	18,52%
7. Algo diferente da formação e que pudesse acrescentar conhecimentos	21	3,70%

Fonte: Elaboração própria.

**Legenda:**

IC – Ideia Central.

P – Participantes pertencentes ao **grupo 2** (20 participantes)

I – Intensidade (cálculo a partir de um total de 20 participantes)

Observa-se que a IC 1 foi citada pela maioria dos doutorandos (5 entre 8), apontando uma tendência de os pós-graduandos permanecerem em suas próprias áreas de formação inicial, dando preferência para temas ligados às suas pesquisas e que os orientadores têm grande influência na indicação da disciplina a ser cursada, geralmente aquela em que atua.

De acordo com Lefevre e Lefevre (2012), as IC semelhantes devem ser reunidas em categorias, elaboradas pelo pesquisador com foco na pergunta a ser respondida. Neste caso, quais os motivos para ter realizado o estágio em uma determinada disciplina. Com base em critérios que fossem excludentes, as IC apresentadas na Tabela 5 foram agrupadas em duas Categorias: 1-) Interesses acadêmicos, relacionadas com a própria pesquisa ou área de formação inicial, e também por indicação do orientador 2-) ligadas à organização pessoal dos participantes, tais como, horário em que a disciplina era oferecida, afinidade com o professor supervisor e também com tipo de estágio realizado: em outra disciplina, acompanhando um docente experiente e ministrando algumas aulas, corrigindo atividades, entre outras; ou atuando como professor regente, sem supervisão direta, em blocos de até três disciplinas, em cursos de graduação (PAADES).

Elas foram organizadas na Tabela 5, a seguir.

**Tabela 5** - Categorias referentes aos motivos para a escolha da disciplina e do curso em que o participante realizou o Estágio de Docência.

CATEGORIA	IDEIA CENTRAL	AMPLITUDE (% em relação as ICs)
1. Interesses Acadêmicos	1, 2, 3, 7	57,14%
2. Organização pessoal	4, 5, 6	42,86%

**Fonte:** Elaboração própria.

Conforme apontam Lefevre e Lefevre (2012), as sistematizações anteriores possibilitam que sejam garantidos dois aspectos desta técnica: qualitativo (ECH e IC, duas variáveis não conhecidas a priori, e que são as RS que as pessoas enunciam para cada questionamento feito), e quantitativo (quantificando Intensidade e Amplitude, ou seja, o grau de força desta RS e o quanto ela se encontra espalhada pelo grupo em questão). E a partir da conjugação destas componentes, é possível escrever um ou mais DSC, ou seja, excertos das opiniões dos participantes, que criam a ideia de uma pessoa falando em nome de todo o grupo, de forma representativa.

Seguindo tais parâmetros, a primeira questão (Tabela 4) apresenta alta intensidade nas seguintes Ideias Centrais: 1 e 3, apresentando uma porcentagem de 40,74%. Em relação à Amplitude (Tabela 5) da mesma questão, ambas IC também foram consideradas como de alta amplitude (57,14%).

Foram obtidos dois DSC: o primeiro com alta Intensidade e Amplitude (IA) e outro de baixa Intensidade e Amplitude (ia)

### 5.3 - DSC - Questão 1:

**DSC 1 - (IA):** Motivos para escolha da disciplina e do curso para a realização do Estágio de Docência.

*Escolhi as disciplinas que tinham mais ligação com a minha formação inicial em conjunto com o orientador. Após uma reunião, ele consentiu quanto a fazê-lo com quem eu havia tido aula no primeiro semestre do doutorado. Então, entrei em contato com uma docente, em particular e a escolha por essa respectiva docente justifica-se pela familiaridade e afinidade construída desde o início do curso de mestrado. O principal elemento na escolha da disciplina era sua proximidade com meu objeto de investigação e por afinidade com a área. Já o curso foi escolhido por conta da minha formação específica. Além disso, optei por realizar os estágios em disciplinas que tivessem relacionadas com a área do programa de pós-graduação (ensino) e que perpassam minha formação na área de ensino de ciências. Dessa forma foi possível conciliar o estágio para aprender com a professora e também iniciar minha pesquisa para que os dados fossem constituídos. A disciplina estava relacionada com o meu tema de pesquisa e tinha ligação com a minha formação inicial, o que influenciou muito a escolha. Também era*

*ministrada pelo meu orientador, e isso foi um grande bônus. Então, nesse contexto foi gestada a pesquisa de doutorado.*

#### **DSC 2 - (ia):** Motivos para escolha da disciplina e do curso para a realização do Estágio de Docência

*Diante das disciplinas que estavam sendo disponibilizadas pelo Estágio Supervisionado em Docência (PAADES), me inscrevi no processo seletivo para professor bolsista didático. Optei por uma das disciplinas por estar ligada a área de atuação. Já para outra, não tive muita escolha, pois de acordo com a nova normativa todos os alunos deveriam fazer o estágio via PAADES e essa era a única disciplina inscrita na qual eu me encaixava melhor. Também a outra disciplina que ministrei não era a primeira opção, mas fui selecionada para ela e não vi problemas. Para o outro estágio, priorizei, de certa forma, disciplinas que eu pudesse ter oportunidade de vivenciar aprendizados outros que não os alvos do meu doutorado e com professores que me aceitaram, independente do meu projeto de doutorado. Então, a escolha da referida disciplina teve duas motivações: a sua oferta no segundo semestre, que possibilitou a minha organização para estar presente na realização de duas disciplinas: Didática das Ciências e Docência no ensino superior. Essas disciplinas me muniram de conhecimentos teóricos essenciais para a minha atuação como docente no ensino superior.*

#### **5.4 - Análise da segunda questão aberta.**

A segunda questão aberta do instrumento foi: **\_quais são os saberes que o docente do ensino superior deve ter?** A ideia foi a de levantar quais saberes docentes os participantes consideram essenciais a um docente do ensino superior. Para responder essa questão em específico, não era necessário que o pós-graduando tivesse realizado o Estágio de Docência durante o doutorado, portanto não houve separação em grupos, já que a pergunta não determinava um pré-requisito como a questão anterior. Ou seja, para fins de cálculos das intensidades, foram considerados os 28 participantes.

A análise para as respostas obtidas nesta questão seguiu os mesmos passos descritos anteriormente e, do mesmo modo, as respostas que não foram justificadas pelos participantes foram desconsideradas, não sendo passíveis de classificação. Assim sendo, a Tabela 6 apresenta, portanto, as Ideias Centrais (IC), tendo como aporte teóricos os saberes enunciados por Gauthier *et al.* (2013), Tardif (2002) e Pimenta (1999). A Tabela 7 apresenta as categorias de acordo com a análise realizada.

Em relação à esta questão, acredita-se que atuar como docente no ensino superior possa ser um diferencial. Neste sentido, foram grifados também os agentes com maior capital simbólico, intuído a partir de sua produção intelectual (P9, P19, P20, P21, P25 e P28).

**Tabela 6** – Ideias Centrais relativas aos saberes docentes essenciais para um docente do ensino superior.

IDEIA CENTRAL	PARTICIPANTES	INTENSIDADE
1. Saber referente ao conteúdo teórico que irá ensinar (saber disciplinar)	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28	100%
2. Saberes didático-pedagógicos/Teorias da Educação/ Profissionais	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28	92,86%
3. Saber relacionado à experiência profissional	7, 8, 9, 14, 15, 16, 20, 22, 24, 26	35,71%
4. Saber com foco no relacionamento interpessoal (ligados a psicologia e pessoais)	1, 2, 3, 9, 12, 17, 21, 27, 28	32,14%
5. Saber administrativo-burocráticos/ Curricular	2, 3, 5, 6, 8, 9, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 23, 25, 26	57,14%
6. Relacionados à pesquisa (escrever trabalhos acadêmicos, orientar, dar pareceres, fazer pesquisa)	3, 11, 22, 26	14,29%
7. Relacionados à extensão	3, 11	7,14%

Fonte: Elaboração própria.

Nesta questão, os saberes experienciais decorrentes da atuação no ensino superior parecem ser elementos relevantes, uma vez que os diferentes agentes (doutores e doutorandos), apesar de terem realizado o mesmo curso de pós-graduação e terem formações iniciais (a maioria) na área de Ciências da Natureza, apresentam experiências profissionais diferenciadas, que lhes permitem capitais culturais diferentes.

As IC 1 e 2 foram compartilhadas pelos dois grupos, sendo apontadas por todos os agentes de maior capital simbólico; a IC 4, citada por ambos os grupos, também foi valorizada por três dos cinco agentes diferenciados; a IC 5 também foi compartilhada de forma mediana, tendo em vista que 4 entre 8 doutorandos apontam esse saber como necessário, sendo descrita por agentes diferenciados; as IC 3, 4 e 6 foram pouco expressas pelos doutorandos, e a IC 7 somente foi citada pelos doutores.

Para elaborar as categorias a seguir, foram tomados por base os saberes já levantados em pesquisas (GAUTHIER *et al.*, 2013; PIMENTA, 1999; TARDIF, 2002), e que também foram citados nominalmente por alguns dos participantes.

**Tabela 7** – Categorias elencadas de acordo com as atividades que os docentes do ensino superior, de maneira geral, são chamados a desempenhar.

CATEGORIA	IDEIA CENTRAL	AMPLITUDE (% em relação as ICs)
1. Saberes para a docência	1, 2, 3, 4, 5	71,43%
2. Saberes para a pesquisa	5, 6	28,57%
3. Saberes para a extensão	5, 7	28,57%
4. Saberes para a gestão	5	14,29%

Fonte: Elaboração própria.

A partir dos índices estabelecidos, foram obtidos dois DSC: o DSC3 (Ia) e o DSC4 (ia). Observa-se que a Intensidade/força das RS são bastante altas (acima de 92% - Tabela 6) para dois saberes: aqueles que se referem ao domínio dos conteúdos específicos e aqueles referentes aos didático-pedagógicos, necessários à transposição didática; e acima de 50% para os saberes curriculares e os que dizem respeito à parte administrativa da própria universidade, tais como chefias de departamentos, coordenadores de cursos, organização de eventos, entre outros. Ou seja, estão mais focalizadas em alguns grupos, com baixa Amplitude.

### 5.5 - DSC – Questão 2:

#### DSC 3 - (Ia): Saberes para a Docência

*Creio que os saberes são vastos e heterogêneos. Vão além do domínio dos conhecimentos pedagógicos e específicos da matéria a ser ensinada. Até porque, uma ideia errônea que prevalece no âmbito educacional é associar o domínio da matéria à apropriação dos conceitos, fatos, fenômenos e procedimentos da área de atuação. Como exemplos de domínio da matéria, destaco: conhecer os aspectos históricos, sociais, políticos e econômicos que influenciaram a produção de determinado conteúdo/conceito; conhecer e trabalhar com as relações CTSA; se apropriar dos conhecimentos gerados pelos resultados da pesquisa na área educacional, entre outras. Esse é um primeiro ponto. Outros saberes essenciais dizem respeito ao conhecimento das abordagens de ensino existentes, das teorias de ensino e de aprendizagem, das metodologias educacionais. Ou seja, os conhecimentos didático-pedagógicos para fazer a transposição didática do conteúdo. Também é importante o conhecimento sobre a estrutura do sistema educacional, das políticas públicas educacionais, do currículo e dos aspectos didáticos que diferenciam o ensino superior da educação básica. Além disso, é necessário conhecer o projeto político pedagógico (PPP) do curso, o programa e ementa das disciplinas, o perfil socioeconômico dos alunos e o perfil desejado do egresso. Ou seja, os saberes curriculares. Alguns saberes são oriundos da experiência prática docente, portanto, serão mobilizados quando o professor iniciar o magistério. Outro ponto são as condições de trabalho, ter condições de refletir sobre suas estratégias, dos recursos disponíveis para o ensino; ter conhecimento acerca da área de atuação para a qual leciona e seu contexto histórico, político, e social. Outra coisa, para orientar os estagiários de cursos de licenciatura é preciso ter elementos para refletir sobre as vivências dos estudantes no processo de voltar na escola para realizar seu processo de estágio, uma vez que é importante que este professor possa ter uma relação com as escolas nas quais os estudantes vão fazer sua prática ou regência do*

*planejamento (saberes experienciais). Por fim, os saberes das ciências da educação são fundamentais para fazer o exercício criativo de planejar as aulas para os estudantes da licenciatura.*

#### **DSC - 4 (ia): Saberes para a Pesquisa, a Extensão e a Gestão**

*No que diz respeito dos docentes universitários, os saberes docentes não podem estar separados de outras dimensões do ensino como, por exemplo, o contexto o qual os professores e alunos estão inseridos, as vivências e saberes que os alunos trazem, o que almejam. Além disso, o saber da pesquisa também é muito importante, pois todas as nossas ações pedagógicas são passíveis (e devem ser) momentos de reflexão crítica, escrita e publicação. Neste sentido, por exemplo, ele deve estar apto a escrever um artigo; saber argumentar; saber escrever na forma culta; saber outra língua além da sua língua natal; saber fazer uma revisão bibliográfica adequada; ter posicionamentos claros enquanto autor de textos científicos e leitor dos mesmos; saber revisar artigos; e agir, acima de tudo, com ética. Também são necessários os saberes administrativo-burocráticos, que são os caminhos que seguimos na universidade, tanto para obter o que precisamos como para cumprir o que precisamos fazer, dadas as atribuições do cargo. Isso inclui participar de comissões diversas, emitir ofícios e pareceres sobre diversos temas e editais, por exemplo. Acho que elenco ainda um último tipo de saber, relacionado à condição de ser docente do ensino superior na área de Ensino, o que talvez eu consiga traduzir como o processo reflexivo sobre as aulas ministradas, sobre os projetos e trabalhos orientados, sobre as bancas em que se é membro e, ainda, sobre a inserção do nosso trabalho na sociedade, na vida dos nossos estudantes e na nossa própria vida como sujeito. Penso que o professor de ensino superior deve estar em contato com a comunidade acadêmica, por meio de experiências de extensão - resalto que não tenho muita experiência nesse campo - e, por fim, aprender a lidar com as questões administrativas, caras de um professor de universidade pública.*

Além de detectar as RS dos participantes para a pergunta em questão, quando falam de saberes específicos, já levantados em pesquisas (GAUTHIER *et al.*, 2013; PIMENTA, 1999; TARDIF, 2002), foi possível levantar importantes contribuições sobre outros pontos e que estão registradas a seguir, na forma de um texto contínuo.

#### **5.6 - Outras contribuições que emergem das falas dos participantes referentes à questão**

**2:**

*Acredito que cabe ao professor do ensino superior, nessa área de atuação, sensibilidade para reconhecer os limites do outro e os próprios limites, além dos diferentes graus de maturidade e de desenvolvimento da identidade profissional nos quais esses estudantes estão. Tenho a impressão de que muitos professores do ensino superior, falam muito sobre a metodologia investigativa, por exemplo, mas nunca propuseram uma atividade desta em suas aulas. O fato de o professor usar o projetor e o aluno ler o texto em seu smartphone não significa que estamos sendo modernos ou inovadores, estamos apenas colocando roupas novas em manequins velhos. No meu ponto de vista, os estudantes universitários possuem maior grau de autonomia do que estudantes da educação básica, portanto em termos de gestão de classe as atitudes do professor em relação os conteúdos a serem ministrados devem levar em consideração isso. Também acho que podemos relacionar a importância da luta pela existência da interface entre universidade e escola, norteados não só os objetivos de pesquisa acadêmicos, mas também aproximando*

*professores e alunos do contexto concreto desse importante locus formativo que é a escola básica.*

### 5.7 - Análise da terceira questão aberta

A terceira questão aberta visava realizar um levantamento acerca de quais atividades de um docente universitário o participante se sentia mais preparado para desempenhar e o motivo disto, sendo elas: o ensino, a extensão ou a pesquisa. Para tanto, foi perguntado: **\_quais as contribuições do estágio docência para sua formação enquanto docente no ensino superior? Argumente.**

A Tabela 8 apresenta quais foram as RS obtidas e a Tabela 9, as justificativas apresentadas para se considerarem mais aptos para exercer determinada atividade.

**Tabela 8** – Ideias Centrais relativas às atividades que os participantes se consideram mais preparados para exercer no ensino superior.

IDEIA CENTRAL	PARTICIPANTES	INTENSIDADE
1. Mais preparado para desempenhar atividades de Pesquisa	2, 3, 4, 5, 6, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27	78,57%
2. Mais preparado para desempenhar atividades de Ensino	2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 23, 25, 26, 27, 28	75%
3. Mais preparado para desempenhar atividades de Extensão	1, 4, 7, 8, 10, 11, 15, 18, 19, 20, 24, 26, 27	46,43%
4. Preparado para as três funções	4, 11, 15, 19, 20, 26, 27	25%

Fonte: Elaboração própria.

Observando as respostas detecta-se: que 12 participantes (42,75%) se dizem preparados tanto para o Ensino quanto para a Pesquisa (marcados em cinza na tabela acima); 3 participantes (6, 14, e 21 – marcados em azul) só se consideram bem-preparados para a Pesquisa; 2 respondentes (23, 28 – marcados em rosa) só indicaram atividades de Ensino; 2 entrevistados (1, 7 – marcados em verde) só apontaram atividades de extensão.

Interessante perceber que a maioria (82,14%) se diz apta para a Pesquisa, no entanto, os saberes relacionados à esta função foram pouco descritos na Tabela 7; o mesmo procede para os saberes da extensão. Neste sentido, pode se intuir: 1. que os participantes possam ter entendido na questão 2 que a investigadora queria saber dos saberes relativos apenas ao Ensino, e neste caso, desconsideraram a Pesquisa e Extensão como elementos inerentes ao mesmo; ou mesmo que não tenham considerado que os saberes para a Pesquisa e a Extensão são também

saberes aprendidos durante a formação profissional, e necessários àquele que pretendem atuar como docentes no ensino superior.

Observa-se, também, que os doutorandos se sentem mais bem preparados para as atividades de extensão que os doutores que, no caso aqui estudado, já atuam no ensino superior.

A seguir, foram analisadas as justificativas dos entrevistados em relação à questão anterior. Neste momento é importante registrar que cinco dos participantes (P3, P9, P10, P21 e P22), a grande maioria doutores, não apresentaram seus argumentos, representando 17,85% da amostra. Ademais, cinco entre 8 doutorandos (62,5%), opinaram.

**Tabela 9** – Ideias Centrais referentes aos principais motivos dos participantes se considerarem mais preparados para realizar determinada atividade, principalmente por docentes de universidades públicas.

IDEIA CENTRAL	PARTICIPANTES	INTENSIDADE
1. A Pós-Graduação me preparou para a pesquisa/ trabalho com pesquisa há um bom tempo	2, 6, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 24, 25	43,48%
2. Devido a experiências anteriores dentro da sala de aula/ pela minha formação inicial em licenciatura	2, 8, 13, 16, 17, 23, 25, 28	34,78%
3. Atuo há muito tempo em espaços não-formais/ Participei de projetos de extensão anteriormente/ Atuei em projetos voltados a comunidade	1, 7, 8, 18, 24	21,74%
4. Me considero preparado(a) atuar nas três atividades pela minha trajetória e experiência/ desde que estejam inseridas na área da Educação	4, 11, 15, 19, 20, 26, 27	30,43%

Fonte: Elaboração própria.

A partir das IC anteriores, foram suscitadas duas categorias, apresentadas na tabela a seguir. Observa-se que as IC estão bem distribuídas nos grupos em questão, apresentando alta Amplitude, ou seja, estão espalhadas por todo o campo.

**Tabela 10** - Categorias referentes aos principais motivos de os participantes considerarem-se mais preparados para realizar determinada atividade que são exercidas, principalmente, em universidades públicas.

CATEGORIA	IDEIA CENTRAL	AMPLITUDE (% em relação as ICs)
1. Devido a formação inicial/ continuada	1, 2, 4	75%
2. Experiências adquiridas no exercício da profissão	3, 4	50%

Fonte: Elaboração própria.



Após as análises das tabelas 9 e 10, foi elaborado um discurso (DSC 5), que apresenta baixa intensidade e alta amplitude e diz respeito às justificativas dos sujeitos para o fato de se sentirem aptos para realizar as diferentes atividades.

### **5.8 - DSC – Questão 3:**

#### **DSC 5 – (iA)**

*Acredito que tive boas experiências nos três pilares. Vejo como um preparo contínuo e atualmente considero que desenvolvi habilidades básicas nas três atividades. Por ter realizado a formação inicial na Licenciatura sinto-me preparada para o ensino. Durante a graduação participei de projetos de extensão, núcleos de ensino e do PIBID. Também tenho experiência em sala de aula, tanto na educação Básica como no ensino superior, mesmo como bolsista, assim como conhecimentos sobre os outros saberes que professores desenvolvem. Posso dizer que sinto muita confiança em realizar a atividade de Ensino, visto que lecionei na educação básica, superior e especialização a distância diversas disciplinas. Venho enfrentando muitos desafios e a pesquisa, que mesmo um pouco parada nessa área, penso que tive uma boa formação na Pós-graduação (e até mesmo na graduação). O trânsito no mestrado e doutorado contribuiu muito para meu conhecimento da área de ensino e pesquisa em ciências, assim como as premissas e os desafios da formação de professores. A Pós-Graduação acaba direcionando mais para a formação no âmbito da pesquisa e deixando mais o aspecto do ensino voltado para o espaço destinado, para quem tem bolsa. Com relação à pesquisa, acredito que o doutorado foi me instrumentalizando, tanto pelo desenvolvimento da minha tese quanto pelo contato com pesquisas de diferentes temáticas e modalidades, então isso foi colocado em prática com os inúmeros estudantes que já orientei. Como fui bolsista durante boa parte da pós-graduação, a atenção esteve totalmente voltada à pesquisa, e isso nos deixa marcas enquanto sujeitos em formação. Desde o início do doutorado participo do grupo de pesquisa e atuo como parecerista ad hoc de revistas científicas da área de ensino de Ciências e de eventos da área de Educação, Ciências Biológicas e Ensino de Ciências/Biologia. Emitir pareceres também foi essencial para a minha identificação para com a pesquisa. Assim, as atividades de pesquisa e de extensão já venho desenvolvendo desde a graduação e isso faz com que eu me sinta bem mais segura em desenvolver atividades dessas naturezas. Entretanto, a nossa formação sempre é voltada para pesquisa e ensino, sendo extensão muito pouco explorada e por isso considero que ainda tenho um grande percurso para conseguir desenvolver e mobilizar saberes docentes relacionados à minha atuação.*

Alguns dos participantes externaram importantes elementos de sua formação que foram entendidos como contribuições para se pensar sobre as diferentes atividades e funções que o docente é chamado a desenvolver.

### **5.9 - Outras contribuições que emergem das falas dos participantes referentes à questão 3:**

*O nosso programa nos forma para a pesquisa, visto que é um programa acadêmico, é essa sua função. O ensino fica em segundo plano, aprendido um pouco nos estágios, com o grupo de pesquisa, nas leituras (por ser um programa da área de ensino acabamos estudando muito esse assunto) e nas disciplinas que possam vir a ser ministrada pelo pós-graduando. Extensão na*

*pós praticamente é inexistente, eu tive uma experiência com o Ciclo de Seminários, que muito me ajudou, mas são poucas pessoas que tem acesso a isso. A extensão é algo que eu acredito que seja muito necessário, principalmente pelo fortalecimento entre a universidade e a comunidade. Entretanto, a nossa formação sempre é voltada para pesquisa e ensino, sendo extensão muito pouco explorada. Voltar-se mais para a pesquisa me parece legítimo, visto que os mecanismos que a regulam e estabelecem os parâmetros de avaliação cobram pela pesquisa e não pelo ensino ou pela extensão. Apesar que isso vem mudando ao longo dos últimos anos, o que também está trazendo implicações para o discente da pós-graduação e, por conseguinte, para sua formação. O fato de ter realizado estágio de docência por dois anos e até mais um pouco, por acompanhar o orientador; ter um projeto de pesquisa voltado para enfoque no ensino, vejo que minha formação foi muito bem preparada para o ensino também na Pós-Graduação, além da pesquisa, que já é natural. Contudo, sinto que a extensão sempre acaba sendo um dos eixos de formação menos privilegiado tanto na Graduação quanto na Pós-Graduação. Acredito que a pesquisa e a extensão são caminhos naturais da atividade docente no ensino superior, principalmente da área de Educação para Ciência, já que o contato direto com a formação de professores, por exemplo, nos abre inúmeros caminhos de atuação na comunidade por meio de escolas e projetos de divulgação científica, por exemplo. No entanto, apesar de muitas pesquisas de doutorado serem realizadas numa interface universidade-escola, os aprendizados pairaram mais sobre a ordem contextual e de elaboração de intervenções, do que necessariamente em atividades com os alunos, e, apesar de todo o envolvimento dispendido nesse processo, essa é uma condição que não favorece a familiaridade com o âmbito pedagógico da docência.*

## 6 - Análise da quarta questão aberta

Na questão quatro, o principal objetivo era determinar, com base nas respostas dos participantes, **as contribuições do Estágio de Docência para a formação enquanto docente no ensino superior**. Dos 28 respondentes, 26 foram analisadas, isto porque as respostas dos participantes P14 e P20 não apresentavam informações suficientes. Com isso, inicialmente foram selecionadas as expressões-chave (ECH) das 26 respostas, em seguida as ECH foram agrupadas em nove Ideias Centrais (IC) e posteriormente, as nove ideias centrais emergentes foram agrupadas em três Categorias.

A tabela 11 apresenta as Ideias Centrais (IC) e a Intensidade (I) referentes à quarta questão. Após destacar com cores distintas e agrupar as expressões-chave com mesmo sentido, foi possível obter nove ideias centrais.

**Tabela 11** - Descrição das nove Ideias Centrais (IC) e Intensidade (quantidade de participantes que estão incluídos em cada IC) referentes a contribuição do Estágio de Docência durante a pós-graduação.

IDEIA CENTRAL	PARTICIPANTES	INTENSIDADE
1. Desenvolvimento da autonomia do pós-graduando	3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 16, 18, 19, 21, 23, 25, 26, 27	61,54%
2. Organização em relação a gestão da sala	3, 5, 6, 15, 21, 24, 28	26,92%

3. Elementos relativos à processos avaliativos	3	3,85%
4. Habilidades referentes a planejamentos pedagógicos	3, 6, 10, 12, 13, 17	23,08%
5. Contribuições referentes a aspectos psicológicos/ reflexões de cunho pessoal	1, 2, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 25, 26, 27, 28	69,23%
6. Experiências adquiridas anteriormente ao ED/ Relacionadas a formação inicial (graduação)	1, 10, 17, 18, 25	19,23%
7. Críticas ao ED/pontos a serem melhorados	1, 2, 22	11,54%
8. Relatos pessoais de atividades que foram desenvolvidas no ED	2, 3, 5, 6, 13, 16, 17, 18, 28	34,62%
9. Informações individuais/ extras	3, 9, 13, 16, 18, 23, 26	26,92%

Como principais contribuições referentes a realização do ED, pode-se destacar aquelas referente a aspectos psicológicos, ou seja, o ED possibilitou que pós-graduandos se sentissem mais seguros e/ou confiantes para ministrar aulas no ensino superior, uma vez que estavam sendo supervisionados e orientados por docentes responsáveis pela disciplina. Reflexões de cunho pessoal também foram detectadas, isso porque os participantes relataram que o ED os fez refletir sobre os caminhos que a pós-graduação *stricto sensu* poderia lhes oferecer, como a docência universitária, além de proporcionar reflexões relacionadas a prática pedagógica, planejamento e formação profissional de docentes que atuam no ensino superior.

Foi possível identificar também, que o ED proporcionou aos pós-graduandos a oportunidade de experienciar atividades e ações que os docentes universitários realizam dentro do campo científico e acadêmico (desenvolvimento de aulas, publicação de artigos, orientações, entre outros). Esses fatores contribuem e propiciam o desenvolvimento do *habitus* científico nos pós-graduandos, de forma que estes podem ser desenvolvidos ou não, no caso de optarem por exercer a docência em nível superior. Por estes motivos, experienciar e acompanhar as ações e atividades desenvolvidas nestes campos, aproxima os pós-graduandos do *habitus* presente no campo universitário, os quais são importantes para o exercício da docência.

Portanto, percebe-se a relação do campo acadêmico e científico e seus *habitus*, os quais promoveram a aproximação dos pós-graduandos com as funções e experiências da docência universitária (ex.: métodos de avaliação, gestão de sala de aula, autonomia para o desenvolvimento das funções atribuídas ao docente universitário). A questão quatro ainda demonstrou que por meio da experienciação de situações e funções designadas ao exercício da docência em nível superior, foi possível observar as práticas sociais presentes em universidades

como o desenvolvimento ou o aprimoramento de saberes docentes (curriculares, disciplinares, pedagógicos).

**Tabela 12** - Categorias referentes as principais contribuições do Estágio de Docência.

CATEGORIA	IDEIA CENTRAL	AMPLITUDE (% em relação as ICs)
Aprimoramento de aptidões para a prática pedagógica	1, 2, 3, 4	44,44%
Desenvolvimento psicológico individual	5, 6, 8, 9	44,44%
Pouco aproveitamento/críticas	7	11,11%

#### 6.1 - DSC – Questão 4:

##### DSC 6.2 - (IA): Principais contribuições do Estágio de Docência.

*Penso que o estágio foi importante. Eu aprendi algumas coisas novas, pois tinha muita insegurança em ministrar aulas na universidade, sentia-me muito inexperiente. Avalio que o estágio possibilitou o meu envolvimento com diferentes aspectos da docência no ensino superior. Além disso, o estágio de docência me deu mais segurança para atuar com a faixa etária do ensino superior e com os aspectos que envolvem a gestão do ensino no ensino superior. Outro ponto importante do estágio é a possibilidade de entrar em contato com os conteúdos de ensino do nível superior. O estágio de docência me possibilitou reconhecer um espaço formativo na formação de professores e a essencialidade da licenciatura nesse processo. O fato de poder estar no lugar do professor universitário junto com o professor que acompanhei deixou muito claro pra mim o compromisso que como professores temos. De igual forma, contribuiu para dimensionar melhor as atribuições de um professor universitário no que tange especificamente ao ensino, possibilitando somar experiências ao meu currículo sendo fundamental para eu entender a importância e o desafio de formar um professor (a).*

##### DSC 6.3 - (iA): Principais contribuições do Estágio de Docência.

*Com o estágio de docência pude ver na prática os diferentes modos de avaliar o conteúdo ensinado. Foi possível refletir outros métodos de avaliação para além das provas, mobilizando trabalhos variados que envolvem a pesquisa, a apresentação de seminários, a leitura e apresentação de teses e dissertações e a reflexão sobre os conteúdos. Eu acredito que, em particular, essa experiência me auxiliou a pensar na organização das aulas e no processo de avaliação dos alunos. Eu aprendi formas de transpor conhecimentos para os estudantes, de modo que seja possível valorizar a participação dos mesmos durante as aulas, utilizar e perceber as potencialidades dos diferentes recursos didáticos disponíveis e a colocar em prática as principais metodologias que se voltam ao ensino. Penso que esta vivência no estágio, os estudos, planejamentos e a interação com os alunos me permitiu adquirir uma experiência fundamental para o exercício da docência.*

#### 6.4 - Outras contribuições que emergem das falas dos participantes referentes à questão 4:

*O estágio de docência foi uma oportunidade para desenvolver algumas habilidades e competências relacionadas à prática educativa, de gestão da sala de aula e planejamento. Pude perceber que o professor do Ensino Superior necessita de uma formação criteriosa no que tange à aprendizagem do ofício de professor e experienciar saberes que se mobilizam na e com a prática, bem como os aspectos burocráticos de gestão. Tive a oportunidade de entender um pouco do funcionamento dos departamentos e das atividades docentes para além do ensino, pesquisa e extensão, como as assembleias e reuniões. O estágio me permitiu entrar em contato com aspectos do cotidiano de sala de aula, podendo aprender a lidar com situações adversas, posicionamento com alunos (o saber experiencial) e a pensar em formas de ensinar o conteúdo previsto, preparando aulas mais aprofundadas com os temas das ementas. Durante a realização do estágio, realizávamos uma reflexão compartilhada do trabalho docente, o que eu considero um dos principais benefícios do estágio em docência, deixando muito claro o compromisso que como professores temos da formação dos futuros professores*

#### 7 - Análise da quinta questão aberta

A quinta e última questão aberta faz referência às sugestões dos participantes para melhorias do estágio de docência com o foco no planejamento, execução, supervisão e coordenação da pós-graduação. Assim como realizado nas questões anteriores, foi feita a seleção das expressões-chave (ECH) e, em seguida, as ECH foram agrupadas em quatro ideias centrais (IC).

Em relação as respostas dos 28 participantes da pesquisa, na questão cinco apenas 20 respostas foram passíveis de serem classificadas e inseridas em uma das ideias centrais elaboradas devido à falta de informação e detalhes. Em relação à esta questão, acredita-se que atuar como docente no ensino superior possa ser um diferencial. Neste sentido, foram grifados também os agentes com maior capital simbólico, intuído a partir de sua produção intelectual (P9, P19, P20, P21, P25 e P28).

A tabela 13 apresenta as quatro ICs, bem como a intensidade das mesmas. O cálculo realizado para apresentar a intensidade das ideias centrais foi realizado a partir do número de participantes que estavam inclusos em cada ideia central.

**Tabela 13** - Ideias Centrais e Intensidade referentes a quinta questão.

IDEIA CENTRAL	PARTICIPANTES	INTENSIDADE
1. Acredito que o Estágio de Docência deva ser planejado em conjunto com o docente responsável	1, 2, 3, 5, 6, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 25, 26, 27	95%

2. O pós-graduando deveria ter mais participação em outras atividades realizadas pelo docente universitário e ministrar mais aulas com a supervisão do docente responsável	1, 2, 3, 5, 6, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 22, 23, 25, 26	80%
3. A supervisão do Estágio de Docência deve ser realizada pelo docente responsável pela disciplina em conjunto com seu orientador/coordenação do PPG/grupos de pesquisa	1, 2, 3, 5, 6, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 22, 23, 25, 26	90%
4. A coordenação da pós-graduação deveria acompanhar e orientar os pós-graduando em relação aos aspectos burocráticos do ED	1, 2, 3, 5, 6, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 23, 25, 26	80%.

**Tabela 14** - Categorias referentes as sugestões para melhorias do Estágio de Docência.

CATEGORIA	IDEIA CENTRAL	AMPLITUDE (% em relação as ICs)
Maior envolvimento dos docentes e/ou orientadores durante o Estágio de Docência	1, 2, 3	75%
Maior envolvimento da coordenação da pós-graduação no Estágio de Docência	3, 4	50%

### 7.1 - DSC – Questão 5:

#### DSC 7.2 - (IA): Sugestões para melhoria do Estágio de Docência.

*Penso que o planejamento pudesse ser feito junto com os estagiários, que o estagiário pudesse ter liberdade para propor temas e atividades e planejando em conjunto com o professor responsável, não apenas como uma formalidade da pós-graduação. Em se tratando de um futuro docente do ensino superior, é importante que se sinta como tal desde o planejamento da disciplina, sequenciação das atividades, aulas e os conteúdos. Para melhoria do estágio de docência, creio que necessite de reuniões mais frequentes, mais informações a respeito de sua importância formativa e das responsabilidades, pois contribuiria muito com a formação. Considero fundamental oportunizar ao futuro mestre e doutor a vivência nas disciplinas de graduação 'percebendo-se' como um futuro professor do Ensino Superior, uma vez que muitos discentes irão passar pela Pós-Graduação sem nunca ter ministrado aula ou ter tido experiências docentes. Por fim, acredito que o estágio de docência deveria ser aberto para outros discentes do Programa e contar como Atividades Complementares como forma de incentivar a vivência no ensino superior.*

#### 7.3 - Outras contribuições que emergem das falas dos participantes referente à questão 5:

*Para mim, os pontos positivos relacionados ao processo de estágio referem-se, exatamente, à possibilidade de acompanhamento da disciplina, ainda sob a responsabilidade do professor efetivo. Em relação a supervisão do estágio de docência, penso que o estágio precisa ser acompanhado pelo docente e se necessário pelo orientador. O estagiário não deve, em hipótese alguma, desenvolver a disciplina sozinho e para isso, poderia se pensar em um cronograma de*

*acompanhamento orientado por alguns tópicos ao longo do processo. Embora não sejam todos os pós-graduandos que atuarão como docentes universitários, acredito que este deva ser vislumbrado como um dos possíveis destinos profissionais desse público, de modo que os Programas de Pós-Graduação contribuam para essa formação. Assim como os projetos de pesquisas são acompanhados dentro dos grupos de pesquisa, o planejamento e desenvolvimento do estágio de docência também poderia receber esta mesma atenção. Seria interessante propor alguns encontros com os alunos do estágio-docência ao longo do semestre (início, meio e fim) reforçando a importância dessas atividades para a formação atual e futura assim como oferecendo orientações pertinentes ao seu desenvolvimento.*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como principal objetivo compreender as particularidades do Estágio de Docência (ED) e apresentar sua relevância para a formação pedagógica de pós-graduandos *stricto sensu*. Com o embasamento da literatura e com base nos dados constituídos, analisados e discutidos nesta investigação, foi possível compreender que o curso de pós-graduação *stricto sensu*, ora analisado, necessita fomentar e aprofundar discussões no âmbito pedagógico, com vista a contemplar também (ou de maneira mais sistematizada) a formação pedagógica de um futuro docente universitário.

O principal objetivo desta pesquisa era responder ao seguinte questionamento: Quais são as contribuições que o Estágio de Docência oferece/ofereceu aos bolsistas de doutorado para a constituição de seus saberes docentes e a construção de uma identidade docente?

Após os estudos que fundamentaram teoricamente a investigação, foram realizados e estruturados os depoimentos dos participantes acerca do ED, bem como sua influência na constituição/ampliação de seus saberes docentes e na formação da sua identidade profissional.

Ao analisar os Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) obtidos, foi possível destacar pontos importantes, que passam a ser sintetizados: 1. de acordo com os participantes da pesquisa, o ED oportunizou o conhecimento das atividades pertinentes ao docente universitário e foi possível constatar que a experiência de acompanhar e ministrar aulas sob a supervisão de um docente universitário, colaborou significativamente com a aquisição e/ou com o aprimoramento dos saberes (pedagógicos, curriculares, experienciais), considerados necessários para o exercício da docência em nível superior, de acordo com a literatura especializada, apresentada no decorrer desta investigação; 2. Em relação a formação da identidade docente, os dados apontam que o ED favoreceu a percepção sobre as múltiplas funções que são realizadas pelo docente universitário. De acordo com as experiências relatadas pelos dos participantes, o ED ofereceu espaços/momentos para a obtenção/ampliação de conhecimentos pedagógicos, disciplinares e também burocráticos que estão inseridos na práxis docência universitária e que podem influenciar na formação da identidade profissional de um futuro docente universitário, uma vez que a troca de experiências com os pares e a prática supervisionada é uma forma de possibilitar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências específicas da profissão; 3.

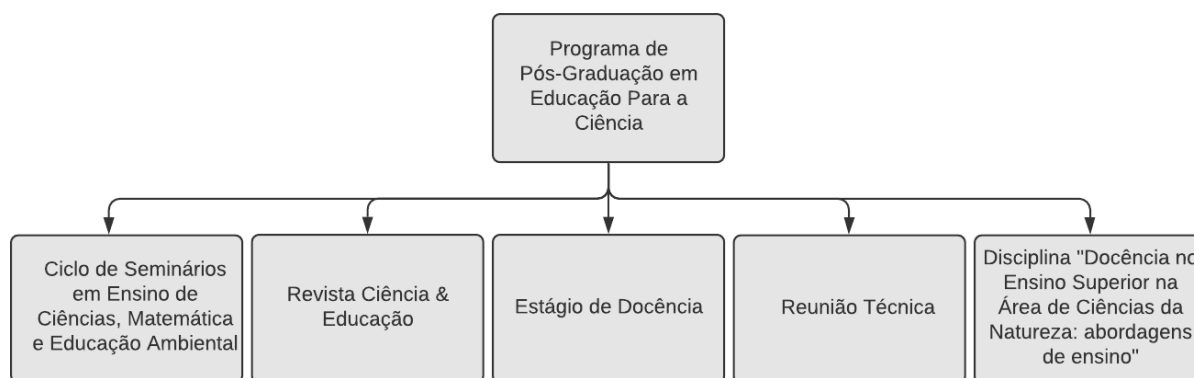
Com esta investigação, foi possível colaborar com as pesquisas realizadas no campo da docência universitária, visando propor reflexões e melhorias para as condições de aprendizagem da formação de docentes universitários. Docentes estes que poderão atuar, também, como formadores de professores em cursos de licenciatura na área de Ensino,



especificamente Ensino de ciências e matemática, área que o Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência (PPGEdC) está inserido.

Indo ao encontro do item acima citado, o Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência apresenta possibilidades que agregam na formação do pós-graduando, uma vez que são atividades relacionadas à extensão (Ciclo de Seminários) e, em algum grau, a gestão de processos, que serão explicitadas a seguir. Acredita-se que, caso seja de interesse do programa, tais opções poderiam atender também a outros cursos de pós-graduação *stricto sensu* que são oferecidos Unesp ou mesmo de outras universidades públicas.

**Fluxograma 1** – Atividades relacionadas ao ensino, à extensão e à gestão oferecidas pelo PPGEdC.



**Fonte:** A autora.

O Ciclo de Seminários em Ensino de Ciências, Matemática e Educação Ambiental, por exemplo, é um evento extensionista que tem sido oferecido há mais de 25 anos, desde o ano de 1995. Trata-se de um espaço extensionista que possibilita aos pós-graduandos apresentarem resultados de suas pesquisas, propiciando a troca de conhecimentos entre os docentes de todos os níveis da Educação, além de alunos de licenciatura que podem participar dos encontros visando atender às atividades complementares de seus cursos. Além disso, o Ciclo de Seminários estimula a relação da sociedade com a universidade, fortalecendo e tornando a divulgação científica desenvolvida no meio acadêmico mais acessível.<sup>36</sup>

Alguns pós-graduandos também participam da Comissão organizadora do Ciclo e, além de se responsabilizar pela organização, divulgação e apoio das atividades, também são responsáveis pela organização de e-book<sup>37</sup>, compreendendo o processo de editoração de

<sup>36</sup> Informações retiradas do site oficial do PPGEdC. Disponível em: < <https://www.fc.unesp.br/#!/ensino/pos-graduacao/programas/educacao-para-a-ciencia/ciclo-de-seminarios/apresentacao/>>. Acesso em: 07 out. 2021.

<sup>37</sup> <https://www.fc.unesp.br/Home/ensino/pos-graduacao/programas/EducacaoParaaCiencia/ebook>

trabalhos desta natureza, experienciando não apenas os saberes da extensão, mas também relativos à organização de eventos e de materiais de divulgação científica.

São dois Ciclos anuais e as atividades (presenciais até a 2019) são realizadas aos sábados, no período da manhã, totalizando 33 horas, sendo 11 palestras por Ciclo. Visam estreitar relações entre Universidade e Educação Básica, tendo como público-alvo professores dos ensinos fundamental e médio, sendo um importante espaço para divulgação de resultados de pesquisas produzidas no âmbito do Programa e de programas congêneres e, ao mesmo tempo, possibilitando o levantamento de demandas da Educação Básica.

Como um espaço extensionista de grande potencial, o Ciclo de Seminários em Ensino de Ciências, Matemática e Educação Ambiental poderia ter um maior aproveitamento. Na eventualidade de o Ciclo de Seminários se tornar obrigatório a todos os pós-graduandos, assim como o Estágio de Docência atualmente o é para os bolsistas, e passar a agregar pontos para o currículo do pós-graduando *stricto sensu*, possivelmente, este espaço poderia ter uma maior procura e participação.

O programa também edita uma importante revista na área de Ensino: a revista *Ciência & Educação*. Alguns pós-graduandos fazem parte da equipe que a organiza, podendo desenvolver saberes relativos a este importante meio de divulgação científica, além de todos os trâmites pelos quais passa um artigo científico, desde sua submissão até uma possível publicação.

A Reunião Técnica, realizada todos os anos, também é um importante espaço não só para o refinamento das investigações como também para o contato com diferentes temáticas e referenciais desenvolvidos no âmbito do programa. Os alunos que participam da comissão organizadora deste evento também adquirem saberes relativos a esse tipo de atividade, muito necessários aos docentes que irão atuar no ensino superior.

É importante ressaltar que a maneira pela qual os discentes têm se apropriado de tais espaços formativos depende não somente das oportunidades que lhes são oferecidas como também das possibilidades de poder desenvolvê-las, tendo em conta que muitos continuam a trabalhar e o tempo necessário a este tipo de trabalho pode ser comprometido. Mas, o programa pode criar um sistema de pontuação que valorize mais este tipo de atividade e seja também incentivador. Isso porque, em sua grande parte, tais atividades e espaços formativos são possibilidades para poucos alunos e não são contempladas em critérios de pontuação em processos seletivos, por exemplo, quando comparados com atividades relacionadas à pesquisa.

Talvez a possibilidade de no edital para o ingresso no doutorado pudesse constar elementos nesse sentido, por exemplo.

O estágio de Docência, hoje obrigatório apenas aos alunos bolsistas do programa, poderia ser expandido a todos, como por exemplo, contemplando carga horária em atividades complementares, regulamentadas em normativas. Como sugestão, acredita-se na possibilidade de haver um regulamento de estágio para este tipo de atividade e que haja um docente do programa responsável pelo acompanhamento do planejamento dos planos de ensino, não ficando isso apenas na responsabilidade do orientador do pós-graduando (em estágio regular) ou mesmo próprio aluno, como é o caso do PAADES.

O PPGEdC também oferece, desde 2013, uma disciplina com ênfase na docência universitária, nomeada de “Docência no Ensino Superior na Área de Ciências da Natureza: abordagens de ensino”. Neste sentido, com base nos estudos realizados, inova na perspectiva de possibilitar uma preparação para a atuação como professor no ensino superior. Esta disciplina é a única que contempla o desenvolvimento de saberes relativos à docência em nível superior, dentre as 62 que estão disponíveis no site oficial do PPGEdC. É ofertada visando promover estudos e discussões que possibilitem a caracterização e a análise crítica de diferentes propostas e atividades para o Ensino na área de Ciências da Natureza, tendo por base debates e pesquisas atuais na área. Objetiva levar o estudante a compreender que as decisões sobre conteúdos, estratégias de ensino e práticas adotadas em sala de aula derivam de visões de mundo e posicionamentos de caráter político-social que os professores assumem, de modo que o ensino não é considerado uma atividade neutra e sim uma prática social específica, caracterizada pela intencionalidade formativa. Neste sentido, fazem-se necessários analisar criticamente as práticas pedagógicas produzidas historicamente na educação brasileira, indicando limites e possibilidades na ação educativa.

A disciplina de Docência no Ensino Superior não é obrigatória, e de acordo com sua ementa<sup>38</sup>, envolve a produção de atividades didáticas no ensino superior, bem como a leitura e discussão da literatura especializada. Conforme disposto no plano de ensino, o conteúdo programático é organizado em seis unidades. A primeira, intitulada “Educação e modernidade: uma relação de poder-saber”, busca apresentar e discutir os desafios do ensino superior na atualidade; discutir os diferentes modelos de ensino adotados na formação de professores e

---

<sup>38</sup> Disponível em: <<https://www.fc.unesp.br/#!/ensino/pos-graduacao/programas/educacao-para-a-ciencia/disciplinas/ementas/>>. Acesso em: 7 out. 2021.

também os modelos de universidade adotados ao longo dos anos, entre outros pontos. Na unidade II: “Por uma docência baseada na aprendizagem: repensando a aula”, são tratados textos relativos à aprendizagem de adultos; conceitos básicos que fundamentam as abordagens de ensino e as diferentes concepções que permeiam estas escolhas (Behaviorismo, Construtivismo e Sociointeracionismo), tais como mudança conceitual, perfil conceitual, entre outras. São desenvolvidos fundamentos relativos às metodologias ativas, tais como Arco de Magueréz, Problematização, Ensino por pesquisa, Ensino por projetos e incorporação de novas tecnologias, numa perspectiva crítica, para o desenvolvimento de atividades híbridas. A unidade III traz um aprofundamento no processo de fundamentação, visando o desenvolvimento de novas práticas. Na unidade IV, “A docência universitária: repensando o processo” são abordados conhecimentos voltados à elaboração de planos de ensino e sequências didáticas; na unidade V são discutidos aspectos ligados à avaliação da aprendizagem, conceito e princípios norteadores, instrumentos e critérios de avaliação numa perspectiva formativa. A unidade VI, trabalho de conclusão da disciplina, visa colocar em ação os saberes relativos à docência a partir de relatos de experiência no ensino superior ou mesmo de estudos de casos propostos.

Como sugestão, caberia ao PPGEdC pensar na sua obrigatoriedade, além da oferta de outras disciplinas que poderiam contemplar os saberes relativos à docência no ensino superior visando uma melhor preparação destes profissionais. Ademais, o oferecimento de disciplinas com esse caráter também favorece os demais cursos de pós-graduação *stricto sensu* que estão inseridos na Unesp do campus de Bauru, e que não são de áreas de Ensino e Educação. Vale lembrar que também estes programas formam docentes para o ensino superior e esta preparação deve se dar de maneira mais sistematizada e científica, evitando a repetição de modelos inadequados, por falta de conhecimentos.

Os dados aqui analisados possibilitaram a constatação que o ED contribuiu favoravelmente com a formação profissional dos participantes, proporcionando saberes, experiências e conhecimentos específicos da docência no ensino superior. Isso reforça a importância de os programas de pós-graduação *stricto sensu* investirem mais fortemente em atividades relacionadas ao ensino, assim como naquelas relacionadas à extensão e à gestão assim como ocorre no PPGEdC.

Do mesmo modo, os dados analisados também apontam aspectos que dificultaram a realização do ED e que podem ser sanados/minorados em grande parte. Essas dificuldades estão relacionadas, principalmente: com a legislação que rege o ED e com a escassez de orientações detalhadas que poderiam instruir e incentivar a realização dessa atividade formativa. Este

estudo reforça também a necessidade de fomentar articulações que envolvam o orientador de estágio, a coordenação do curso em que o estagiário irá atuar e a coordenação da pós-graduação, a fim de amenizar as dificuldades pontuadas. Além disso, como possibilidades para resolver as fragilidades aqui apresentadas, propõe-se pensar no estágio de docência a partir de uma normativa mais atual, sugerindo também a obrigatoriedade de se cursar alguma disciplina que apresente aspectos pedagógicos da docência no ensino superior, além de aspectos relacionados ao preenchimento de notas e faltas no sistema da universidade, por exemplo. Conforme apontado nos discursos dos participantes, existe a necessidade da criação de mais ações que propiciem o número de pós-graduandos não-bolsistas que realizam o ED.

Da mesma forma, também foi possível reconhecer a necessidade de aumentar a participação do pós-graduando junto ao docente responsável durante o planejamento da disciplina; a possibilidade de acompanhamento do orientador e/ou grupo de pesquisa nas atividades realizadas durante o ED; realização de reuniões com o objetivo de refletir e discutir sobre a prática docente no ensino superior e a criação de cronogramas e materiais pré-elaborados com o intuito de orientar as possíveis dúvidas em relação a realização do ED.

Por meio das representações dos participantes e analisando as reflexões apresentadas neste estudo, também é possível inferir que os motivos para a escolha da disciplina e do curso de graduação em que o pós-graduando realizou o ED fazem referência, principalmente, às escolhas de caráter pessoal (ex.: horário e dia que a disciplina será ofertada), ao tema da pesquisa desenvolvida ou também devido a área de formação inicial. Ademais, a análise dos dados também aponta que o orientador do pós-graduando dispõe de forte influência em tais escolhas.

Outros aspectos evidenciados a respeito dos saberes docentes que foram considerados essenciais para um docente universitário, os participantes apontaram aqueles correspondentes, nesta ordem de importância: ao saber disciplinar (saber que prioriza o conteúdo que será ministrado nas aulas); o saber pedagógico (conteúdos com ênfase no processo da transposição didática) e o saber experiencial (conhecimento adquirido com as experiências ministrando aulas no ensino superior).

Quando perguntados a respeito que qual atividade se sentiam mais capazes de realizar no ensino superior, os entrevistados apontaram que aquelas relacionadas à pesquisa é a que se sentem mais preparados para realizar. Isso vai ao encontro daquilo que é bastante incentivado também nas atividades complementares, que os alunos necessitam realizar. Atualmente, de acordo com a Instrução Normativa PPGEPCC nº 001, de 05 de março de 2018, que dispõe sobre as atividades aceitas e o número de créditos para atividades equivalentes complementares para

os Cursos de Mestrado ou Doutorado no PPGEdC, o mesmo tem contemplado e incentivado de forma significativa os saberes direcionados a pesquisa, tais como: publicação de artigo; publicação de trabalho em eventos; publicação de livros/capítulos; desenvolvimento de manual tecnológico; participação em congressos.

Os levantamentos realizados nesta pesquisa mostram que uma grande parcela dos programas de pós-graduação *stricto sensu* não favorecem, de forma sistematizada, espaços para o desenvolvimento de saberes relativos à docência no ensino superior. O PPGEdC favorece espaço para o desenvolvimento de saberes, no entanto sugere-se que o programa deva atualizar a aprimorar normativas e processos formativos oferecidos aos pós-graduandos.

No decorrer da pesquisa, com os resultados obtidos, foi possível observar a complexidade que envolve o campo acadêmico e o campo científico, bem como seus *habitus* e os diferentes capitais. Os discursos contribuíram para a identificação de um pensamento coletivo acerca da formação pedagógica de docentes universitários. Dessa forma, foi possível constatar o poder simbólico existente no campo científico e sua relação com o meio social o qual estão inseridos. Logo, por este motivo, os participantes não poderiam ser analisados em apenas um grupo. Visto que doutores e doutorandos possuem capitais sociais e simbólicos distintos, além das condições de produções que estão relacionadas ao poder de influência e prestígio adquirido para com seus pares.

Por fim, conclui-se que o principal objetivo deste estudo foi atingido, uma vez que foi possível compreender as contribuições e influências do ED na formação pedagógica de pós-graduandos, além de apresentar sugestões para o aprimoramento de outras atividades que contemplam a formação pedagógica na pós-graduação *stricto sensu*. Dessa forma, foi possível apresentar que os discursos coletivos obtidos destacam a necessidade de que a formação em nível de pós-graduação possa contemplar aspectos com ênfase na docência universitária, assim como ocorre com a pesquisa no campo acadêmico.

Convém ressaltar que as pesquisas nos moldes pressupostos neste estudo são escassas no país. Dessa forma e sob tal complexidade, o presente estudo se constituiu em uma tentativa de se atentar para a necessidade do Estágio de Docência, instituído pela Capes, ser compreendido como um lugar (e não somente um *espaço*) de formação pedagógica fundamental para a atuação de um docente universitário. E que a pós-graduação deve ser a etapa necessária à formação do docente do ensino superior e não somente espaço de preparação do mesmo, tendo em vista o atendimento de saberes relativos ao ensino e à extensão, e não somente da pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- AGOSTINI, G.; MASSI, L. Por uma unificação das tipologias de saberes docentes: em busca de consensos na formação de professores de ciências. 2020.
- ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais.** 2012.
- ALMEIDA JÚNIOR, A. *et al.* Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. **Revista Brasileira de Educação**, p. 162-173, 2005.
- ALMEIDA, K. N. C. *et al.* **A pós-graduação no Brasil: história de uma tradição inventada.** 2017.
- ANASTASIOU, L. G. C. Processos formativos de docentes universitários: aspectos teóricos e práticos. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores.** São Paulo: Cortez, p. 44-74, 2011.
- AUDI, A. G. **Um Perfil Formativo, Técnico-Acadêmico e Profissional dos Egressos do Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência / FC Unesp [1997-2014].** 2018. 128 f. Dissertação – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2018.
- AUDI, A.; CORTELA, B. S. C.; SOUZA, D. N. **Estudo comparativo das produções acadêmicas na área do ensino de química dos programas de pós-graduação em educação para a ciências da UNESP e UFS: convergências e especificidade.** In: NARDI, R.; FERREIRA, B. dos S.; SILVA, V.A. Formação de educadores em Ciências e Matemática: estreitando as relações entre ensino e pesquisa. São Paulo, Livraria Cultura Acadêmica, v.1, 2020, p. 61-94.
- BAPTISTA, S. G.; CUNHA, M. B. Estudo de usuários: visão global dos métodos de coleta de dados. **Perspectivas em ciência da informação**, v. 12, n. 2, p. 168-184, 2007.
- BELLO, J. L. P. **Educação no Brasil: a História das rupturas.** 2001.
- BIANCHETTI, L.; FÁVERO, O. História e histórias da pós-graduação em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 03-06, 2005.
- BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, p. 13-26, 2010.
- BOURDIEU, P. **Homo academicus.** Trad. Ione Ribeiro Valle; Nilton Valle, Rev. Téc. Maria Tereza de Queiroz Piacentini. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011. 314 p. ISBN 978-85-328-0576-8
- BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico.** São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação.** Papyrus Editora, 1996.
- BOURDIEU, P. **Coisas ditas.** São Paulo, Editora Brasiliense, 1990
- BOURDIEU, P. *et al.* **O poder simbólico.** 1989.
- BRANSKI, R. M.; FRANCO, R. A. C.; JUNIOR, O. F. L. Metodologia de estudo de casos aplicada à logística. In: **XXIV ANPET Congresso de Pesquisa e Ensino em Transporte.** 2010. p. 2023-10.

- BRASIL PARECER, C. F. E. nº 977, de 3 de dezembro de 1965. **Definição e regulamentação de cursos de pós-graduação**. Disponível em: <<http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=314>>. Acesso em: 27 de junho de 2021.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes)>. Acesso em: 08 maio de 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano nacional de pós-graduação PNPG 2011-2020, v.1**. Brasília: CAPES, 2010. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>>. Acesso em: 06 de maio de 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano nacional de pós-graduação PNPG 2011-2020, v. 2**. Brasília: CAPES, 2010. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>> Acesso em: 06 de maio de 2020.
- BRITO, T. T. R.; CORTELA, B. S. C. A condição da docência universitária no contexto atual das universidades: marcas históricas, realidade e perspectivas. **Revista de Iniciação à Docência**, v. 5, n. 1, 2020.
- CAPES. INFOCAPES. **Boletim Informativo da CAPES. Vol. 8 – Nº 3, julho/setembro** - Brasília, CAPES, 2000.
- CAPES. **CAPES 65 anos**: uma agência que pensa o futuro do Brasil. Disponível em: <<https://capes.gov.br/65anos/>>. Acesso em: 30 de jul. de 2020.
- CHAVES, V. L. J.; AMARAL, N. C. Política de expansão da educação superior no Brasil-o PROUNI e o FIES como financiadores do setor privado. **Educação em Revista**, v. 32, p. 49-72, 2016.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa Qualitativa em ciências humanas e sociais**. Ed. Vozes, Petrópolis, Brasil, 2006.
- CORRÊA, A. A.; FILHO, J. B. R. Saberes da Ciência da educação e docência no ensino médio: uma análise do ensino da estatística. In: **Anais do II Congresso Nacional de Educação Matemática e IX Encontro Regional de Educação Matemática**, Brasil. 2011.
- CORTE, A. C. D.; LEMKE, C. K. O estágio Supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar. **Educere, Brasília**, v. 31, n. 3, p. 31002-31010, 2015.
- CORTELA, B. S. C. Professor universitário: o desafio da construção de uma identidade profissional. **Cadernos de docência na educação básica II. São Paulo: Cultura Acadêmica**, p. 9-28, 2013.
- CORTELA, B. S. C; CORTELA, C.C. O processo de construção da identidade docente na perspectiva de alunos de pós-graduação em educação para ciência. **Reflexões em ensino de ciências - vol. 3** – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018.
- CORTELA, B. S. C; GEBARA, G. O. Principais dificuldades de professores em início de carreira do departamento de Ciências Biológicas da UNESP - Câmpus de Bauru/SP. 2018.
- COSTA, D. C. S. **Docência universitária e formação pedagógica: o estágio de docência na pós-graduação stricto sensu**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.



- CUNHA, L. A. C. R. A pós-graduação no Brasil: função técnica e função social. **Revista de Administração de Empresas**, v. 14, n. 5, p. 66-70, 1974.
- CUNHA, L.A.; GÓES, M. **O Golpe Na Educação**. 11a ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.
- CUNHA, M. I. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 3, p. 182-186, 2008.
- CUNHA, M. I. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista diálogo educacional**, v. 9, n. 26, p. 81-90, 2009.
- CUNHA, M. I. A Docência como Ação Complexa. In: CUNHA, Maria Isabel Cunha. (Org.). **Trajetórias e Lugares de Formação da Docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara - SP: Junqueira e Marin. Brasília - DF: Capes: CNPq, 2010.
- FEITOSA, J. Construindo o estágio de docência da pós-graduação em química. **Química Nova**, v. 25, n. 1, p. 153-158, 2002.
- FIGUEIREDO, M. Z. A.; CHIARI, B. M.; GOULART, B. N. G. Discurso do Sujeito Coletivo: uma breve introdução à ferramenta de pesquisa qualiquantitativa. **Distúrbios da Comunicação**, v. 25, n. 1, 2013
- FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e prática docente**. Cortez editora, 2012.
- GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, v. 31, p. 45-56, 2005.
- GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 2013. (Fronteiras da educação).
- GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.
- GIL, A. C. *et al.* **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.
- GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.
- GÓES, N. M.; CORREIA, L. C. O stricto sensu e a formação do professor do ensino superior. **III Jornada de Didática e I Seminário de Pesquisa do CEMAD**, p. 10-13, 2013.
- HOFFMANN, M. B.; DELIZOICOV, D. Estágio de Docência: espaço formativo do docente do Ensino Superior na área de Ciências da Natureza. In: **XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, XI, 2017, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis, 2017.
- HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1992, p. 31-61.
- LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. **Depoimentos e Discursos: uma proposta de análise em pesquisa social**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005. 97p. (Série Pesquisa; 12).
- LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. **Pesquisa de representação social: um enfoque Qualiquantitativo: a metodologia do discurso do sujeito coletivo**. 2012.

- LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. Discurso do sujeito coletivo: representações sociais e intervenções comunicativas. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 23, n. 2, p. 502-507, 2014.
- LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.
- LIBÂNEO, J. C. Didática: velhos e novos temas. 2002.
- MARCELO GARCIA, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, 1 (1), 109-131, 2009.
- MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de ciências da educação**, 8, 7-22, 2009.
- MARCELO GARCIA, C. **A Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.
- MARTINS, M. M. M. C. **Estágio de docência na pós-graduação stricto sensu: uma perspectiva de formação pedagógica**. 2013. Tese de Doutorado. Dissertação de mestrado] Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Curso de Mestrado acadêmico em Educação, Fortaleza, CE.—2013
- MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na Universidade**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2002.
- MASETTO, M. T. Formação pedagógica dos docentes do ensino superior. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**, v. 1, n. 2, p. 04-25, 2009.
- MOROSINI, M. C. (org.). Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. 2.ed. ampl. Brasília: Plano Editora, 2001.
- MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigação em psicologia social. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- MOURA, E. V.; NETO, I. O Programa Nacional de Cooperação Acadêmica–PROCAD na visão dos avaliadores de projetos. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 12, n. 29, 2015.
- NARDI, R.; CORTELA, B. S. C.; Expectativas de docentes formadores frente a um processo de reestruturação curricular num curso de licenciatura em Física. **Formação inicial de professores de Física em universidades públicas**: estudos realizados a partir de reestruturações curriculares. São Paulo: Livraria da Física, p. 47-74, 2015.
- NASCIMENTO, F.; FERNANDES, H. L.; MENDONÇA, V. M. O ensino de ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. **Revista histedbr on-line**, v. 10, n. 39, p. 225-249, 2010.
- OLINTO, G. **Capital cultural, classe e gênero em Bourdieu**. 1995.
- PIMENTA, S. G. (org.). **Professor reflexivo no Brasil, gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, v. 4, 1999.
- PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. 2011.
- PIMENTA, S. G., ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C.; CAVALLET, V. J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, p. 267-278, 2003.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico-2ª Edição**. Editora Feevale, 2013.
- RIBEIRO, G. M.; ZANCHET, B. M. B. A. ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: possibilidades e limites na formação de professores universitários. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, p. 508–526, 2015.
- SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. EDUFBA, 2010.
- STALLIVIERI, L. O sistema de ensino superior do Brasil características, tendências e perspectivas. **Universidade Caxias do Sul**, 2007.
- STEGLICH, T. T; MORAIS, Z. C.; NETO, L. M. Internacionalização da Universidade Pública brasileira: a missão do Programa Institucional de Internacionalização? Capes – PrInt. In: **XLIV ENCONTRO DA ANPAD – EnANPAD**, Brasil. 2020.
- TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 551-571, 2013.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. **Petrópolis, RJ: vozes**, 2002.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Resolução Unesp nº 78/2002, de 05 de setembro de 2002**. Regulamenta os estágios de docência de alunos de Pós-graduação nos cursos de Graduação da Unesp. Unesp, 2002. Disponível em: <<https://www.fc.unesp.br/#!/ensino/pos-graduacao/programas/educacao-para-ciencia/normas/>>. Acesso em: 10 abr. 2020.
- VASCONCELOS, M. L. M. C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências. In. MASETTO, M.T. (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 2014. (Coleção Práxis)
- VASCONCELLOS, L.; GUEDES, L. F. E-surveys: Vantagens e limitações dos questionários eletrônicos via internet no contexto da pesquisa científica. **X SemeAd-Seminário em Administração FEA/USP (São Paulo, Brasil)**, p. 84, 2007.
- VEIGA, I. P. A. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 42, p. 327-342, 2014.
- VEIGA, I. A. Docência universitária na educação superior. **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006.
- VEIGA, I. P. A, CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2000.
- VIEIRA, R. A. Formação pós-graduada e docência no ensino superior: mapeamento das discussões sobre o estágio de docência na RBPG/CAPES. **Revista Contrapontos**, v. 13, n. 2, p. 94-101, 2013.
- VIEIRA, R. A.; MACIEL, L. S. B. ESTÁGIO DE DOCÊNCIA PRESCRITO PELA CAPES: TENSÕES E DESAFIOS. **Quaestio-Revista de Estudos em Educação**, v. 12, n. 2, 2010.

WACHELKE, J. F. R.; CAMARGO, B. V. Representações sociais, representações individuais e comportamento. **Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology**, v. 41, n. 3, p. 379-390, 2007.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

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

ZERMIANI, T. C.; FREITAS, R. S.; DITTERICH, R. G.; GIORDANI, R. C. F. Discourse of the Collective Subject and Content Analysis on qualitative approach in Health. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e57310112098, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i1.12098.

**APÊNDICES**

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Gabriela Oldane Gebara, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Faculdade de Ciências da Unesp de Bauru – São Paulo, sob orientação da Professora Dr.<sup>a</sup> Beatriz Salemme Corrêa Cortela, convido Vossa Senhoria a participar, como voluntário(a) da pesquisa de mestrado sob minha responsabilidade, intitulada “DESAFIOS E DIFICULDADES NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE ALUNOS BOLSISTAS DE UM CURSO DE PÓS - GRADUAÇÃO”. Apresento abaixo os esclarecimentos sobre a pesquisa, agradecendo, desde já, a possibilidade de vossa participação.

Caso aceite fazer parte do estudo, por favor, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, uma para você e outra para o pesquisador responsável (eu). Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, os dados para contato se encontram abaixo.

Gabriela Oldane Gebara. E-mail: [gabriela.oldane@unesp.br](mailto:gabriela.oldane@unesp.br)

Telefone celular: (14) 99113-1221

Beatriz Salemme Corrêa Cortela. E-mail: [beatriz.cortela@unesp.br](mailto:beatriz.cortela@unesp.br)

Cabe esclarecer que, de acordo com as normas vigentes, as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais precisam ser registradas e aprovadas em órgãos reguladores pertencentes às faculdades, os chamados *comitês de ética*. O objetivo de tal exigência é garantir que essas pesquisas sejam feitas de modo a respeitar a integridade e a dignidade das pessoas participantes.

O *Comitê de Ética em Pesquisa* da Faculdade de Ciências da UNESP de Bauru possui escritório no Campus de Bauru da Unesp (Av. Engenheiro Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Vargem Limpa, CEP 17033-360, Bauru, SP), e pode ser contatado através do telefone (14) 3103-9400, e do e-mail <[cepesquisa@fc.unesp.br](mailto:cepesquisa@fc.unesp.br)>. A página desse Comitê na web pode ser acessada em <<http://www.fc.unesp.br/#!/pesquisa/comite-de-etica/>>.

Dessa forma, a pesquisadora responsável (eu) compromete-se a cumprir rigorosamente as normas éticas contidas na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 que visa garantir os direitos e interesses dos participantes de pesquisas envolvendo seres humanos e a Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

## 1. Informações sobre a pesquisa

A pesquisa acima referida visa aprofundar as discussões sobre a formação pedagógica de doutorandos bolsistas de um curso de Pós-Graduação da área de Ensino de Ciências da Natureza. Com isso, pretende-se descrever a relevância da realização do Estágio de Docência para um aluno de Pós-Graduação *stricto sensu*, além de levantar e analisar quais são saberes docentes adquiridos/aprimorados durante este processo. Desta forma, pretende-se proporcionar reflexões e contribuir com as discussões que vêm sendo realizadas atualmente, no âmbito do campo da Docência Universitária.

A ideia é que seja possível, através da contribuição dos participantes, fundamentar a importância da realização do Estágio de Docência e/ou de outras atividades de cunho pedagógico que possam agregar na formação de futuros professores universitários que irão atuar em instituições de ensino superior (IES).

Esta pesquisa tem o intuito de agregar novos conhecimentos ao campo da Docência Universitária que tem sido vista, com base na literatura especializada, como um campo promissor e que, por se tratar de uma área de estudo relativamente nova, dispõe de reflexões e problemáticas que podem vir a serem abordadas. Os dados da pesquisa serão constituídos a partir de um questionário *on-line* misto que será enviado, no caso de aceite de participação da pesquisa, via *e-mail*.

Os benefícios da pesquisa devem ser duplos, isto é, tanto para os futuros Pós-Graduandos de programas *stricto sensu*, quanto para as ações de instituições de ensino superior que contam com Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* e que poderão auxiliar gestores, conselheiros e docentes de cursos, visando a melhoria das condições de ensino e da aprendizagem no ensino superior.

Como principais riscos inerentes à participação em pesquisa com esse delineamento destacam-se a possibilidade de haver desconfortos e/ou cansaço para responder os instrumentos (questionário *on-line*). Dessa maneira, e diante de tais preocupações, apresentamos os seguintes argumentos e procedimentos, voltados a dar garantias aos voluntários participantes da pesquisa:

- (a) A identidade dos participantes será mantida no mais completo sigilo;
- (b) Esforços serão feitos para que haja excelente relacionamento entre pesquisador e participantes da pesquisa;
- (c) Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa acadêmica (elaboração da dissertação e de trabalhos para a publicação nos meios de divulgação usuais - periódicos, eventos científicos etc.); e jamais esses dados serão utilizados de forma a prejudicar os participantes da pesquisa.
- (d) Os participantes da pesquisa terão prioridade ao acesso aos resultados de pesquisa, visando seu benefício individual e o benefício da sociedade como um todo.

Esclarece-se que a participação no projeto não implicará em gastos com transporte, alimentação ou outros itens, já que a coleta de dados acontecerá de forma *on-line*.

*Vossa Senhora estará livre para aceitar ou não sua participação no projeto, e para retirar seu consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalização.*

## 2. Consentimento Livre e Esclarecido de Participação na Pesquisa

Eu, \_\_\_\_\_ R.G.: \_\_\_\_\_,  
C.P.F.: \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado  
“DESAFIOS E DIFICULDADES NA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE ALUNOS  
BOLSISTAS DE UM CURSO DE PÓS- GRADUAÇÃO”. Informo ter mais de 18 anos de idade e  
destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente  
informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável, Gabriela Oldane Gebara, sobre a  
pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e  
benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu  
consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto,  
que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Local e data:

---

Assinatura por extenso do (a) participante

---

Gabriela Oldane Gebara



## **APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO MISTO**

### **BLOCO 1 – QUESTÕES FECHADAS**

Nome completo:

Sexo:

Ano(s) em que recebeu bolsa no doutorado:

Foi bolsista no mestrado?

Curso e modalidade (bacharel ou licenciatura) de graduação

Atua/atuou como professor universitário?

Ano que realizou o estágio docência no doutorado

Disciplina e curso de graduação em que realizou o estágio docência no doutorado

Professor(a) responsável pelo estágio docência no doutorado

### **BLOCO 2 – QUESTÕES ABERTAS**

1. Como foi o processo de escolha da disciplina e curso em que realizou o Estágio de Docência?
2. Quais são os saberes que o docente do ensino superior deve ter?
3. Dentre as atividades desempenhadas por um professor universitário (ensino, extensão e pesquisa), qual(is) você se considera mais preparado para exercer? Argumente.
4. Quais as contribuições do Estágio de Docência para sua formação enquanto docente no ensino superior? Argumente.
5. Quais suas sugestões para melhoria do Estágio de Docência no que diz respeito: 1- ao planejamento; 2- à execução; 3- à supervisão e 4- à coordenação da Pós-Graduação?

## APÊNDICE C – RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES (QUESTÕES ABERTAS)

### P1

1. Como foi o processo de escolha da disciplina e curso em que realizou o estágio docência?

Optei pela disciplina de Astronomia por estar ligada a área de atuação. Para a disciplina de Instrumentação não tive muita escolha, pois de acordo com a nova normativa todos os alunos deveriam fazer o estágio via PAADES e essa era a única disciplina inscrita na qual eu me encaixava melhor.

2. Quais são os saberes que o docente do ensino superior deve ter?

Clareza nas informações; Pontualidade (lançamento de notas e feedback no tempo correto); Domínio da disciplina; Transposição didática.

3. Dentre as atividades desempenhadas por um professor universitário (ensino, extensão e pesquisa), qual(is) você se considera mais preparado para exercer? Argumente.

No momento me considero mais preparada para desenvolver projetos de extensão, visto que já atuo há muitos anos em espaços não-formais (desde 2009). Aqui em Bauru atuo no observatório desde 2017, faço a formação de monitores novos, palestras para escolas e público geral além de orientar os monitores novos quanto a produção e publicação de artigos em congressos e periódicos.

4. Quais as contribuições do estágio docência para sua formação enquanto docente no ensino superior? Argumente.

Penso que o estágio foi importante, aprendi algumas coisas novas mas, eu já havia atuado como professora do ensino superior e percebi que cada professor possui uma maneira de ensinar e nesse ponto o estágio é falho pois geralmente o professor não te orienta como proceder apenas te passa uma lista de coisas para fazer e você tem pouca autonomia para "mudar" a aula visto que já foi programada pelo docente.

5. Quais suas sugestões para melhoria do estágio docência no que diz respeito: 1- ao planejamento; 2- à execução; 3- à supervisão e 4- à coordenação da pós-graduação?

1 - Penso que o planejamento da disciplina pudesse ser feita junto com os estagiários (Essa é uma inovação do PAADES, é obrigatório o estagiário planejar junto com o docente, assim evita as surpresas que podem ocorrer durante o período da disciplina) 2 - Penso que poderiam ser revistos os estágios para quem atua em outras áreas como por exemplo nos espaços não-formais, no cursinho, entre outros. 3 - Acredito que a supervisão não precisa mudar, pois somos avaliados pelo docente da disciplina. 4 - A coordenação da Pós precisa tomar ciência das novas normativas, me senti desamparada quanto a questão do PAADES, ninguém soube me orientar. Acabou que me inscrevi (seguindo a normativa) mas não tive um retorno da coordenação, ainda não sei como proceder com a documentação, visto que toda a documentação deve ser feita via sistema do PAADES.

### P2

1. Como foi o processo de escolha da disciplina e curso em que realizou o estágio docência?

Eu ainda não era bolsista quando consultei meu orientador se poderia fazer o estágio em docência assim mesmo. Ele consentiu quanto a isso e também quanto a fazê-lo com o Prof. Fernando, com quem eu havia tido aula no primeiro semestre do doutorado, em 2012. Feito o contato com o Prof. Fernando, iniciei as atividades no segundo semestre desse mesmo ano e

continuei no primeiro semestre de 2013, também com o Prof. Fernando, mas em outra disciplina.

2. Quais são os saberes que o docente do ensino superior deve ter?

Após quase quatro anos de docência na licenciatura, acredito que são inúmeros os saberes que devemos ter, mas dentre estes, eu elenco **o saber experiencial, pois na experiência do cotidiano docente, vamos criando repertórios que nos auxiliam a lidar com os desafios e dificuldades que surgem.** Dificuldades essas relacionadas a temas que são necessários abordar e aqui já entramos nos **saberes de conteúdo específico da docência, das Ciências e Biologia e da docência em Ciências e Biologia, visto que essa é minha área de atuação na graduação.** Além disso, eu elenco saberes **relacionados ao relacionamento interpessoal,** pois muitas das vezes trabalho com estudantes que não estão satisfeitos com a docência e pretendem apenas "passar" por isso o mais rápido possível. Alguns saem apaixonados pelo estágio e pelas experiências adquiridas, outros nem tanto. Cabe ao professor do ensino superior, nessa área de atuação, sensibilidade para reconhecer os limites do outro e os próprios limites, além dos diferentes graus de maturidade e de desenvolvimento da identidade profissional que esses estudantes estão. Há, ainda, os **saberes administrativo-burocráticos, que são os caminhos que seguimos na universidade tanto para obter o que precisamos como para cumprir o que precisamos fazer, dadas as atribuições do cargo. Isso inclui participar de comissões diversas, emitir ofícios e pareceres sobre diversos temas e editais, por exemplo.** Acho que elenco ainda um último tipo de saber, **relacionado à condição de ser docente do ensino superior na área de Ensino, o que talvez eu consiga traduzir como o processo reflexivo sobre as aulas ministradas, sobre os projetos e trabalhos orientados, sobre as bancas em que se é membro e, ainda, sobre a inserção do nosso trabalho na sociedade, na vida dos nossos estudantes e na nossa própria vida como sujeito.**

3. Dentre as atividades desempenhadas por um professor universitário (ensino, extensão e pesquisa), qual(is) você se considera mais preparado para exercer? Argumente.

Sinto-me **melhor preparado para o ensino e para a pesquisa,** embora tenha tido boas experiências na extensão. No caso do ensino, pelo fato de eu me sentir professor desde antes de entrar no ensino superior e, **uma vez no cargo, me dediquei a ministrar boas aulas e significar o conhecimento para os meus estudantes.** A docência tem disso, às vezes refletimos sobre uma aula não tão boa e aquilo pesa na estima e no psicológico, mas também serve como combustível para, na próxima oportunidade, fazer melhor. Eu ingressei esse ano na pós-graduação e, ao pensar na disciplina que ministrarei, pensei muito nessa experiência que gostaria de proporcionar aos meus alunos, então esse é um processo muito prazeroso de ser realizado. Com relação à pesquisa, **acredito que o doutorado foi me instrumentalizando, tanto pelo desenvolvimento da minha tese quanto pelo contato com pesquisas de diferentes temáticas e modalidades, então isso foi colocado em prática com os inúmeros estudantes que já orientei.** Como ingressei na universidade no momento em que o curso em que eu atuo implementava o trabalho de conclusão de curso, muitos estudantes me procuraram e continuam procurando interessados em desenvolver trabalhos na área de educação em ciências. Nesse sentido, hoje sinto alguma tranquilidade ao receber um estudante que quer pesquisar algo relacionado ao ensino ou à aprendizagem, à formação docente e a tantos outros temas que já orientei.

4. Quais as contribuições do estágio docência para sua formação enquanto docente no ensino superior? Argumente.

Penso que a primeira das contribuições foi **inverter a lógica de participação, fazendo com que eu não mais me visse como estudante e passasse a perceber minha presença como docente do**

ensino superior. Trata-se de uma mudança considerável que, realizada ao lado de um professor experiente, tornou-se uma vivência importante. Nesse sentido, ao longo de dois semestres de estágio em docência, **embora tenham sido poucas as aulas ministradas**, o prof. Fernando sempre me chamava a participar da aula, fosse em discussões realizadas com os estudantes da graduação, fosse após as aulas, discutindo fatos e acontecimentos ocorridos, o que considero hoje como uma reflexão compartilhada do trabalho docente e um dos principais benefícios do estágio em docência. Esse último aspecto **foi, ao meu ver, extremamente importante para que eu me percebesse e confiasse mais que seria docente do ensino superior**. Digo isso porque a pós-graduação foi, para mim, uma época de muitas incertezas e inseguranças, principalmente em relação a um futuro profissional que, embora cada vez mais claro (sim, eu queria apostar e apostei que seria professor universitário em uma licenciatura), ocorria num contexto sociopolítico extremamente confuso e adverso. Assim, destaco a troca com o professor orientador do estágio em docência como uma grande contribuição dessa experiência, a qual carrego comigo e procuro disseminar.

5. Quais suas sugestões para melhoria do estágio docência no que diz respeito: 1- ao planejamento; 2- à execução; 3- à supervisão e 4- à coordenação da pós-graduação?

1 - Acredito que o estágio em docência **deva ser planejado em conjunto com o professor responsável, não apenas como uma formalidade da pós-graduação**, o que é sem dúvida importante, mas **pensado como uma atividade paralela e integrada àquela disciplina na graduação**, o que talvez fique mais claro da seguinte maneira: **em se tratando de um futuro docente do ensino superior, é importante que se sinta como tal desde o planejamento da disciplina, sequencição das atividades, aulas e conteúdos**. Trata-se de **fomentar uma melhor compreensão entre docentes e estagiários com relação a essa experiência, para que de fato seja uma experiência positiva e traga boas contribuições para ambos**. Não sei se seria o caso de algum tipo de orientação aos envolvidos, mas penso que é possível qualificar ainda mais essa vivência. 2 - Quanto à execução, **acredito que quanto maior for o regime de colaboração entre docente e estagiário, melhor**. Claro que isso melhora com o passar do semestre e com a integração dos envolvidos, mas **penso que isso pode ser estimulado, novamente, com algum tipo de orientação**. 3- Penso que o mesmo vale para a supervisão, ou seja, **esse é um trabalho de formação de colegas para o ensino superior, então cabe entendê-lo como um parceiro que pode contribuir para essa formação**. 4 - Talvez **acompanhar melhor essas atividades, não do ponto de vista administrativo**, analisando os projetos e, depois, os relatórios, **mas quem sabe realizando alguma atividade ou evento de socialização dos estágios, enfocando em como os envolvidos podem aprender com essa experiência**. Acredito que, de um modo geral, **a Pós-Graduação se esmera ao máximo para a formação do pesquisador**, o que é correto e legítimo frente aos processos avaliativos, mas ainda peca - e aqui me incluo como agora docente do mestrado - ao não planejar ou fomentar compreensões mais elaboradas sobre a docência no ensino superior. **Embora não sejam todos os pós-graduandos que atuarão nesse nível de ensino, acredito que este deva ser vislumbrado como um dos possíveis destinos profissionais desse público, de modo que os Programas de Pós-Graduação contribuam para essa formação**.

### P3

1. Como foi o processo de escolha da disciplina e curso em que realizou o estágio docência?

Foi bem fácil

2. Quais são os saberes que o docente do ensino superior deve ter?

Penso que o professor do ensino superior em termos de sua atuação como professor em sala de aula deve conhecer o conteúdo teórico que irá ensinar (no meu caso Matemática), ter conhecimento de várias maneiras de ensinar (metodologias de ensino) e ter condições de refletir sobre elas no intuito de escolher qual é a melhor maneira para ministrar o conhecimento teórico que será ensinado, conseguir avaliar e interagir com os alunos de maneira reflexiva quanto as suas estratégias de ensino e quanto as dúvidas dos seus alunos, sem se esquecer de ter condições de avaliar os recursos didáticos a ele disponível pela instituição na qual trabalha e/ou que foi por ele criado/mobilizado enquanto ensinando. Assim, resumidamente, ele tem que saber modos de ensinar, o conteúdo em questão, ter condições de refletir sobre suas estratégias e os recursos disponíveis para o ensino, conseguindo por fim ministrar o conteúdo da melhor maneira que encontrar e refletindo sempre sobre os resultados (potencialidades e limitações de suas estratégias). Quanto outras de suas atividades de professor de ensino superior, como a pesquisa, por exemplo: ele deve estar apto a escrever um artigo; saber argumentar; saber escrever na forma culta; saber outra língua além da sua língua natal; saber fazer uma revisão bibliográfica adequada; ter posicionamentos claros enquanto autor de textos científicos e leitor dos mesmos; saber revisar artigos; e agir, acima de tudo, com ética. Também penso que o professor de ensino superior deve estar em contato com a comunidade acadêmica, por meio de experiências de extensão - resalto que não tenho muita experiência nesse campo - e, por fim, aprender a lidar com as questões administrativas caras de um professor de universidade pública.

3. Dentre as atividades desempenhadas por um professor universitário (ensino, extensão e pesquisa), qual(is) você se considera mais preparado para exercer? Argumente.

Ensino e Pesquisa.

4. Quais as contribuições do estágio docência para sua formação enquanto docente no ensino superior? Argumente.

Com certeza eu não conseguirei pensar em todas as potencialidades do estágio docência, mas com a Ivete eu aprendi a colocar em prática as principais metodologias que se voltam ao ensino da matemática, a lidar com diferentes opiniões dos alunos que no âmbito universitário, mesmo em um curso de licenciatura, nem sempre se voltam a atuação no mercado final ao qual se destina o curso e que muitas vezes divergem em opiniões quanto ao que acreditam ser importante de ser ou não ensinado; lidar com a preparação da aula, pois sempre tínhamos conversas sobre a mesma ou montávamos juntos atividades que seriam ministradas no decorrer delas; utilizar e perceber as potencialidades dos diferentes recursos didáticos disponíveis para o ensino no Laboratório de Ensino de Matemática do Departamento de Matemática, ver na prática os diferentes modos de avaliar o conteúdo ensinado, para além das provas, mas mobilizando trabalhos variados que envolvem a pesquisa, a apresentação de seminários, a leitura e apresentação de teses e dissertações de forma sucinta e a reflexão sobre o conteúdo.

5. Quais suas sugestões para melhoria do estágio docência no que diz respeito: 1- ao planejamento; 2- à execução; 3- à supervisão e 4- à coordenação da pós-graduação?

Eu particularmente gosto da maneira como era realizado anteriormente o estágio de docência, ou seja como foi feito este estágio que menciono aqui no ano passado, pois este ano tudo mudou de forma drástica por meio da obrigatoriedade de fazê-lo via PAADES B ou A. No caso do PAADES A, este é uma falta de respeito para com os alunos que assumem as disciplinas sem a devida certificação ao final, mesmo havendo um professor que "supervisiona" a execução da mesma. No caso do PAADES B acredito que é muito impessoal e elimina o contado prévio do aluno com o professor no planejamento do estágio. Ao modo antigo, como fiz com a disciplina que já conclui, a gente tinha que procurar o professor, ele ajudava na confecção do pedido de estágio e tudo mais. Quanto a Execução e a Supervisão acredito que ao modo que eram

realizadas, pelo menos na minha experiência, está muito boa, pois tem-se a oportunidade de lidar pessoalmente com o professor o tempo todo. Já com relação a coordenação da pós-graduação, acredito que deveria haver um momento de conversa com os alunos sobre a importância do estágio docência e sobre os professores que se oferecem para orientar o estágio. Este momento de certa forma é um momento em que nos sentimos acanhados e cheio de dúvidas quanto ao processo de preenchimentos dos formulários e demais demandas como onde eles devem ser entregues e tudo mais.

#### P4

1. Como foi o processo de escolha da disciplina e curso em que realizou o estágio docência?

Diante das disciplinas que estavam sendo disponibilizadas pelo Estágio Supervisionado em Docência, Ofício Circular nº 14 /2017- RUNESP, me apliquei as que se encaixavam em minha formação (licenciatura em química e formação inicial de professores)

2. Quais são os saberes que o docente do ensino superior deve ter?

Além do domínio dos conteúdos que serão tratados na disciplina, o docente no ensino superior deve dominar conhecimentos relacionados a forma de ensinar, como a didática e as metodologias de ensino. Tenho a impressão de que muitos professores do ensino superior, falam muito sobre a metodologia investigativa, por exemplo, mas nunca propuseram uma atividade desta em suas aulas. O fato do professor usar o projetor e o aluno ler o texto em seu smartphone não significa que estamos sendo modernos ou inovadores, estamos apenas colocando roupas novas em manequins velhos.

3. Dentre as atividades desempenhadas por um professor universitário (ensino, extensão e pesquisa), qual(is) você se considera mais preparado para exercer? Argumente.

Já tive a oportunidade de estar junto a projetos que me fizeram desenvolver habilidades nas três atividades, durante a graduação participei de projetos de extensão, núcleos de ensino e do PIBID. Por sempre ter trabalhado como professora de química e de metodologias de ensino, não vejo problemas com a atividade ensino. Enquanto estagiei como ESD pude desenvolver simultaneamente minha pesquisa de doutorado e julgo que esta experiência foi muito enriquecedora, uma vez que o contato direto com os alunos me ajudou muito a refletir sobre minha pesquisa e atuação docente. Acredito que a pesquisa e a extensão são caminhos naturais da atividade docente no ensino superior principalmente da área de educação para ciência, já que o contato direto com a formação de professores, por exemplo, nos abrem inúmeros caminhos de atuação na comunidade por meio de escolas e projetos de divulgação científica, por exemplo. Atuei 3 semestres como ESD e tive várias ideias para pesquisas e projetos de extensão, não pude colocá-los em prática pois eles levariam tempo e necessitariam de apoio financeiro, fatores possíveis de serem conseguidos pelos docentes efetivos.

4. Quais as contribuições do estágio docência para sua formação enquanto docente no ensino superior? Argumente.

Além da experiência no ensino superior pude entender um pouco do funcionamento dos departamentos e das atividades docentes para além do ensino, pesquisa e extensão, como as assembleias e reuniões.

5. Quais suas sugestões para melhoria do estágio docência no que diz respeito: 1- ao planejamento; 2- à execução; 3- à supervisão e 4- à coordenação da pós-graduação?

Não tenho sugestões

## P5

1. Como foi o processo de escolha da disciplina e curso em que realizou o estágio docência?

Após a reunião **com meu orientador** (Jair Lopes Junior), resolvemos que seria interessante participar de uma disciplina de estágio, logo, **entrei em contato com o professor Nelson** e ele me informou das disciplinas que estavam disponíveis na época, então eu escolhi o Estágio Supervisionado II no curso de Licenciatura em Matemática.

2. Quais são os saberes que o docente do ensino superior deve ter?

A definição de saberes necessários para uma atuação eficaz de um professor de nível superior deve possuir um repertório de **formação profissional** e **disciplinar**, **curricular** e **experencial**, e portanto não possui uma condição estática de existência (pois considero importante também a questão do desenvolvimento profissional). Em termos mais específicos concordo com a definição de Gauthier et al (2006) que fala a respeito do reservatório de saberes, no entanto o ambiente universitário necessita de algumas alterações em relação à forma de atuação, uma vez que, em meu ponto de vista os estudantes universitários possuem maior grau de autonomia do que estudantes da educação básica, portanto em termos de gestão de classe as atitudes do professor em relação aos conteúdos a serem ministrados deve levar em consideração isso.

3. Dentre as atividades desempenhadas por um professor universitário (ensino, extensão e pesquisa), qual(is) você se considera mais preparado para exercer? Argumente.

**Ensino** e **pesquisa** (na área de Educação Matemática)

4. Quais as contribuições do estágio docência para sua formação enquanto docente no ensino superior? Argumente.

As contribuições são divididas em duas: a primeira a respeito de minha formação como professora universitária e a outra como pesquisadora. **Como professora universitária, me senti contemplada no sentido formativo**, pois ao frequentar as aulas, **pude perceber como o professor responsável** (que possui bastante experiência) conduzia as aulas, valorizando as vivências dos alunos na escola em que faziam o estágio, e também na explanação dos textos e orientações gerais para os alunos pois sabemos que o período em que os alunos da graduação realizam o estágio é marcado por uma série de dúvidas e burocracias. Por outro lado, minha formação como pesquisadora na área (nesse sentido creio que esse seja um dos privilégios de estudar em um programa de pós-graduação na área de ensino) também **pude observar e compreender como os alunos estavam "aprendendo" a ser professor, e também por meio dos relatos sobre as aulas que eles assistiam**. Na fase final da disciplina, eu auxiliiei o professor Nelson com a análise dos relatórios e também foi uma experiência ímpar que sem dúvidas ampliou meu repertório profissional.

5. Quais suas sugestões para melhoria do estágio docência no que diz respeito: 1- ao planejamento; 2- à execução; 3- à supervisão e 4- à coordenação da pós-graduação?

1- Sobre o planejamento, **creio que necessite de reuniões mais frequentes e que fiquem demarcadas no plano de trabalho**; 2 - **A execução deve ser maior do aluno**, por exemplo, **ser dividido em um conteúdo todo a ser abordado pelo pós-graduando sob o crivo analítico do professor regente, que no final poderá dar um feedback para o aluno, para isso deveria haver um "modelo" para que o aluno soubesse no que estaria sendo analisado**; 3- **A supervisão deve contemplar uma formação mais ampla**, no meu caso tive uma ótima supervisão e a disciplina

que escolhi favoreceu um contato mais frequente com o professor responsável, porém sei que nem sempre é assim que ocorre; 4- A coordenação da pós-graduação **poderia tornar esse estágio um espaço mais "público" onde haveria uma mostra de estágio ou um evento que talvez fosse alinhado à Reunião Técnica que se dedicasse à socialização das vivências que os pós-graduandos tiveram**, obviamente a mediação desse processo deveria ser delegada à professores/grupos de pesquisa que se dedicam a isso, a meu ver o estágio de docência é visto como uma burocracia, no entanto, **poderia ter mais destaque no aspecto formativo**.

## P6

1. Como foi o processo de escolha da disciplina e curso em que realizou o estágio docência?

Escolhi uma disciplina do curso de química **por ser a minha área de origem**. Além disso, a disciplina está relacionada com o **meu tema de pesquisa**, o que influenciou muito a escolha. Também conhecia **previamente o professor** da disciplina e gostaria de estabelecer mais contato com ele ajudando no que fosse necessário.

2. Quais são os saberes que o docente do ensino superior deve ter?

Acredito que são muitos os saberes e que se articulam na prática, tais como: **conhecer o conteúdo (o que ensinar)**, as **abordagens de ensino (como e porque ensinar)**, **os materiais do curso (como o PPP, plano de aula, ementa, etc.)**, saber como lidar com os alunos e com outros docentes, além da experiência que é adquirida na prática docente e interfere/depende dos outros saberes.

3. Dentre as atividades desempenhadas por um professor universitário (ensino, extensão e pesquisa), qual(is) você se considera mais preparado para exercer? Argumente.

**Pesquisa, com certeza!** O nosso programa nos forma para a pesquisa, visto que é um programa acadêmico, é essa sua função. O ensino fica em segundo plano, aprendido um pouco nos estágios, com o grupo de pesquisa, nas leituras (por ser um ppg da área de ensino acabamos estudando muito esse assunto) e nas disciplinas que possam vir a ser ministrada pelo pós-graduando. Extensão na pós praticamente é inexistente, eu tive uma experiência com o Ciclo de Seminários, que muito me ajudou, mas são poucas pessoas que tem acesso a isso.

4. Quais as contribuições do estágio docência para sua formação enquanto docente no ensino superior? Argumente.

O estágio ajuda muito a fazer contato com os alunos, **a pensar em formas de ensinar o conteúdo previsto**, acho que essa é uma grande contribuição: **ter contato com alunos do ensino superior**. Também acredito que **me aproxima do corpo docente, do qual farei parte quanto for professora efetiva**, sinto que trabalhamos juntos, professor e estagiária, no desenvolvimento da disciplina. **Outro aspecto importante do estágio é a possibilidade de entrar em contato com conteúdos de ensino do nível superior, preparando aulas mais aprofundadas e tendo contato com temas diversos além do meu objeto de pesquisa**.

5. Quais suas sugestões para melhoria do estágio docência no que diz respeito: 1- ao planejamento; 2- à execução; 3- à supervisão e 4- à coordenação da pós-graduação?

**1. Deve ser feito juntamente com o docente e o estagiário deve ter liberdade para propor temas e atividades. 2. O estagiário não deve se responsabilizar pela disciplina, como muitas vezes acontece, ele apenas colabora, o responsável é e de deve ser o docente. Então penso que a execução do estágio deve ser acompanhada pelo docente. 3. Novamente, o estágio precisa ser**



acompanhado pelo docente e se necessário pelo orientador, o estagiário não deve, em hipótese alguma, desenvolver a disciplina sozinho. 4. **Acredito que a coordenação cumpre bem sua função**, a burocracia para realização do estágio foi diminuída (comparado ao estágio que fiz no mestrado em 2017), o que ajudou bastante.

#### P7

1. Como foi o processo de escolha da disciplina e curso em que realizou o estágio docência?

Aproximação com **minha investigação da tese**

2. Quais são os saberes que o docente do ensino superior deve ter?

**Saberes da experiência** de **conhecimento**, **pedagógicos**

3. Dentre as atividades desempenhadas por um professor universitário (ensino, extensão e pesquisa), qual(is) você se considera mais preparado para exercer? Argumente.

Penso que **extensão** pela minha história de vida envolvida em projetos que envolve a comunidade.

4. Quais as contribuições do estágio docência para sua formação enquanto docente no ensino superior? Argumente.

**Foi muito importante, pois tinha muita insegurança em ministrar aulas na universidade, sentia-me muito inexperiente. O estágio docência possibilitou reconhecer um espaço formativo na formação de professores e a essencialidade da licenciatura nesse processo**

5. Quais suas sugestões para melhoria do estágio docência no que diz respeito: 1- ao planejamento; 2- à execução; 3- à supervisão e 4- à coordenação da pós-graduação?

Sem sugestões.

#### P8

1. Como foi o processo de escolha da disciplina e curso em que realizou o estágio docência?

Foi indicado pelo **meu orientador** Roberto Nardi. E nesse contexto **foi gestada a pesquisa de doutorado.**

2. Quais são os saberes que o docente do ensino superior deve ter?

No contexto das disciplinas de que tive a oportunidade de acompanhar **o domínio dos conteúdos da Educação em Ciências, nesse contexto conhecer os resultados da pesquisa na área da Educação em Ciências** era importante, pois esses resultados eram objeto de análise nas disciplinas e eram referentes importantes para a construção da proposta de ensino elaborada pelos estagiários **(saberes disciplinares)**; **conhecer a escola e ter experiência no ensino de ciências para orientar os estagiários e ter elementos para refletir sobre as vivências dos estudantes no processo de voltar na escola para realizar seu processo de estágio;** Para o caso do estágio é importante ter uma relação com as escolas nas quais os estudantes vão fazer sua prática ou regência do planejamento **(saberes experienciais)**. **Saber sobre os lineamentos/Diretrizes do ensino (saberes curriculares)**. Saberes. Finalmente, **os saberes das ciências da educação são fundamentais** para fazer o exercício criativo de planejar as aulas para os estudantes da licenciatura, no planejamento das aulas era necessário saber os interesses dos estagiários e suas intenções de ensino (conteúdo conceitual, procedimental e atitudinal da física, ou seja, conhecer quais são os objetivos dos estudantes com seus planejamentos. Por exemplo:

desenvolver habilidades de argumentação sobre Física Moderna), para conseguir indicar material pertinente na construção do planejamento dos estagiários.

3. Dentre as atividades desempenhadas por um professor universitário (ensino, extensão e pesquisa), qual(is) você se considera mais preparado para exercer? Argumente.

Posso dizer que sinto **muita confiança para realizar a atividade de Ensino**, tenho experiência em sala de aula, assim como conhecimentos sobre os outros saberes que professores nós desenvolvemos. Neste momento da minha profissão considero que tenho conhecimento, habilidades e criatividade para realizar projetos de extensão que acredito poderiam trazer resultados interessantes na área de Educação em Ciências e que também poderiam projetar se para realizar pesquisa. Sobre a pesquisa eu sinto que estou me consolidando como pesquisadora, assim, nessa atividade ainda tenho muito por aprender e continuar me preparando.

4. Quais as contribuições do estágio docência para sua formação enquanto docente no ensino superior? Argumente.

**Além de me permitir construir os saberes** explicitados na questão 7, uma contribuição do estágio foi **conhecer sobre a docência desde a posição do professor universitário**. Poder estar no lugar do professor universitário junto com o professor que acompanhei e os estagiários **me deixou muito claro o compromisso que como professores temos da formação dos futuros professores** para conseguir a transformação das realidades e lutar pela equidade nossas sociedades tão desiguais. **O professor que acompanhei deixou muitos ensinamentos de honestidade e ética na profissão de professor universitário**.

5. Quais suas sugestões para melhoria do estágio docência no que diz respeito: 1- ao planejamento; 2- à execução; 3- à supervisão e 4- à coordenação da pós-graduação?

Eu considero que é uma experiência que todos os estudantes da pós-graduação deveríamos ter a oportunidade de experimentar

## P9

1. Como foi o processo de escolha da disciplina e curso em que realizou o estágio docência?

Escolhi a disciplina da **minha orientadora**

2. Quais são os saberes que o docente do ensino superior deve ter?

**Além do conteúdo das suas disciplinas, conhecer a dinâmica da universidade, conhecer as questões sociais tanto gerais como as específicas dos seus alunos, conhecimento de gestão e saberes da experiência docente**

3. Dentre as atividades desempenhadas por um professor universitário (ensino, extensão e pesquisa), qual(is) você se considera mais preparado para exercer? Argumente.

**Ensino e pesquisa**

4. Quais as contribuições do estágio docência para sua formação enquanto docente no ensino superior? Argumente.

**Foi o primeiro contato com o Ensino no nível de graduação, foi uma experiência positiva para me preparar pois no ano seguinte fui contratada para dar aulas como substituta e já compreendia um pouco da dinâmica das aulas**

5. Quais suas sugestões para melhoria do estágio docência no que diz respeito: 1- ao planejamento; 2- à execução; 3- à supervisão e 4- à coordenação da pós-graduação?

Eu acho que o estágio docência deveria ser extinto e alunos de doutorado deveriam efetivamente ajudar na docência das universidades como professores colaboradores. Mais do que supervisão, as disciplinas deveriam ter auxílio dos doutorandos e, assim, serem construídas tanto pelo docente responsável como pelo auxiliar/doutorando

### P10

1. Como foi o processo de escolha da disciplina e curso em que realizou o estágio docência?

A ESCOLHA SE DEU EM FUNÇÃO DA DISCIPLINA QUE IRIA MINISTRAR COMO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO, OFERECIDA PELO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO JUNTO AO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (LICENCIATURA)

2. Quais são os saberes que o docente do ensino superior deve ter?

SABERES DO CONTEÚDO, SABERES PEDAGÓGICOS DO CONTEÚDOS, SABERES EDUCACIONAIS E SABERES PROFISSIONAIS.

3. Dentre as atividades desempenhadas por um professor universitário (ensino, extensão e pesquisa), qual(is) você se considera mais preparado para exercer? Argumente.

ATUALMENTE: ENSINO E EXTENSÃO

4. Quais as contribuições do estágio docência para sua formação enquanto docente no ensino superior? Argumente.

O ESTÁGIO DOCÊNCIA, NÃO ORIENTADO POR UM PROFESSOR MAS ACOMPANHADO PELO ORIENTADOR, POSSIBILITOU O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA NO QUE SE REFERE Á ELABORAÇÃO DO PLANO DE ENSINO. DE IGUAL FORMA, CONTRIBUIU PARA DIMENSIONAR MELHOR AS ATRIBUIÇÕES DE UM PROFESSOR UNIVERSITÁRIO, NO QUE TANGE ESPECIFICAMENTE AO ENSINO. TAMBÉM FOI UMA OPORTUNIDADE PARA DESENVOLVER ALGUMAS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS RELACIONADAS Á PRÁTICA EDUCATIVA, DE GESTÃO DA SALA DE AULA E PLANEJAMENTO. PERMITIU ASSUMIR RESPONSABILIDADES E ESTUDAR OS TEMAS DAS EMENTAS, FAVORECENDO MEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E PERMITINDO ME PREPARAR PARA OUTRAS OPORTUNIDADES DE TRABALHO. É VÁLIDO DESTACAR QUE O ESTÁGIO POSSIBILITOU SOMAR EXPERIÊNCIAS AO CURRÍCULO TAMBÉM. EM PARTICULAR, VI A OPORTUNIDADE DE SANAR ALGUMAS LACUNAS QUE HAVIA VIVENCIADO EM MINHA FORMAÇÃO NO MESMO CURSO. EM OUTRAS PALAVRAS: ESTAVA A MINHA FRENTE A OPORTUNIDADE DE PROMOVER PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM PELOS QUAIS GOSTARIA DE TER PASSADO EM MINHA GRADUAÇÃO.

5. Quais suas sugestões para melhoria do estágio docência no que diz respeito: 1- ao planejamento; 2- à execução; 3- à supervisão e 4- à coordenação da pós-graduação?

1 - MAIS INFORMAÇÕES A RESPEITO DE SUA IMPORTÂNCIA FORMATIVA E DAS RESPONSABILIDADES. 2 - SER VIVENCIADA MAIS INTENSAMENTE, HAVENDO POSSIBILIDADE DE PARTICIPAR JUNTO AO ORIENTADOR DE OUTRAS ATIVIDADES, DENTRE AS QUAIS AS DE PESQUISA, EXTENSÃO E ADMINISTRATIVAS. 3 - SER MAIS PRÓXIMA E ORGANIZADA, COM REQUEZITOS MÍNIMOS A SEREM CUMPRIDOS. 4 - REPENSAR A VALIDAÇÃO DAS ATIVIDADES JÁ EXERCIDAS PELO BOLSISTA NA GRADUAÇÃO.

## P11

1. Como foi o processo de escolha da disciplina e curso em que realizou o estágio docência?

Minha escolha deveu-se a professora orientadora, cuja carreira eu acompanho até hoje e que com certeza me traria diversos aprendizados e também da disciplina, pois queria entender melhor como os alunos veem a estrutura da educação básica brasileira.

2. Quais são os saberes que o docente do ensino superior deve ter?

Acredito que o docente de ensino superior precisa entender muito bem o assunto de trata as disciplinas que ministra, ter uma perspectiva de contínuo estudo e aprendizado nos assuntos que ensina e pesquisa, além de uma dedicação exclusiva ao magistério, podendo assim gerar produtos e serviços que auxiliem a população e também aumente e melhore as discussões sobre os mais diversos temas científicos.

3. Dentre as atividades desempenhadas por um professor universitário (ensino, extensão e pesquisa), qual(is) você se considera mais preparado para exercer? Argumente.

Eu me considero preparada para atuar nas três atividades, desde que as disciplinas a mim destinadas sejam voltadas a educação, tenha liberdade e autonomia para atuar na pesquisa de temas que investiguem o processo educacional e possa atuar na extensão de forma a auxiliar a comunidade em que estou inserida enquanto profissional.

4. Quais as contribuições do estágio docência para sua formação enquanto docente no ensino superior? Argumente.

O estágio docência me auxiliou na consolidação de meus conhecimentos práticos como professora universitária e também contribuiu na compreensão do papel e da responsabilidade docente no magistério superior.

5. Quais suas sugestões para melhoria do estágio docência no que diz respeito: 1- ao planejamento; 2- à execução; 3- à supervisão e 4- à coordenação da pós-graduação?

1 - talvez os professores que quisessem a participação de estagiários pudessem colocar suas disciplinas a disposição. E os professores orientadores de estágio não fosse o orientador. 2- Creio que os alunos de pós-graduação são capazes de planejar algumas aulas e executá-las, eu o fiz e foi bem produtivo. 3- As exigências de um relatório das atividades desenvolvidas no estágio estão adequadas em minha visão do assunto. 4- A coordenação poderia apenas exigir que os alunos de pós fizessem esse estágio com outro professor que não fosse seu orientador.

## P12

1. Como foi o processo de escolha da disciplina e curso em que realizou o estágio docência?

O processo de escolha foi conversado e avaliado junto com a professora supervisora da disciplina, e minha Orientadora. A disciplina era obrigatória no currículo antigo da Licenciatura em Química do Instituto de Química da Unesp de Araraquara, porém, no ano de 2019 alguns graduandos ainda precisavam cursá-la. O pedido foi feito ao Departamento de Didática (que ofertava a disciplina) e na condição de abertura de turma especial. Por se tratar de um estágio supervisionado, e a solicitação dela acontecer aos sábados, a professora supervisora conversou comigo e sugeriu de pensarmos em uma forma de oferecer o estágio no ambiente não escolar, mais especificamente nos museus de ciências, considerando que a escola não abre aos sábados e o museu apresentar aspectos formativos e possibilidades de uma práxis educativa para o

ensino de química de extrema importância na formação inicial de professores. O museu de ciências é o locus de investigação da minha pesquisa de doutorado e também foi no mestrado. O conselho do curso autorizou, e eu assumi a disciplina dentro do Programa de Aperfeiçoamento a Docência no Ensino Superior. A disciplina ocorreu nos dois semestres de 2019, totalizando 120 horas.

2. Quais são os saberes que o docente do ensino superior deve ter?

Acredito que os saberes sofrem pequenas alterações de acordo com a disciplina que o docente ministra. Pensando nos saberes docentes discutidos pelo autor Maurice Tardif, eu elencaria: **saber disciplinar**, **saber das teorias da aprendizagem**, **saber do diálogo**, saber da linguagem, **saber da transposição didática**. Já mais especificamente a educação em ciências, acredito que o docente nessa área de atuação também deve ter o saber da história da ciência e o de visão de ciência.

3. Dentre as atividades desempenhadas por um professor universitário (ensino, extensão e pesquisa), qual(is) você se considera mais preparado para exercer? Argumente.

Nesse momento atual, estando no início do terceiro ano do doutorado, eu considero estar **mais preparada para exercer a pesquisa**. Como minha única experiência no âmbito superior foi no ano de 2019, dentro do PAADES, acredito que o ensino seja a atividade que eu esteja menos preparada. Com relação a extensão, como realizamos uma atividade dessa modalidade dentro da disciplina que ministrei, considero que eu já tenha um conhecimento sobre, e que eu me identifiquei bastante com esse tipo de ação. A extensão é algo que eu acredito que seja muito necessário, principalmente pelo fortalecimento entre a universidade e a comunidade.

4. Quais as contribuições do estágio docência para sua formação enquanto docente no ensino superior? Argumente.

Minha experiência no estágio a docência **foi fundamental para eu entender a importância e o desafio de formar um professor (a)**. **Finalizei essa experiência compreendendo a necessidade do estudo contínuo, em busca de atualização de novas pesquisas sobre a área; de como planejar uma aula e a necessidade de replanejar, muitas vezes durante sua realização; da importância de conhecer o seu público-alvo; e, da importância de que todo o professor (a) formador (a) precisa entender o processo de ensino e aprendizagem no contexto real, ou seja, precisa conhecer a realidade educacional, seja ela nas diferentes modalidades.**

5. Quais suas sugestões para melhoria do estágio docência no que diz respeito: 1- ao planejamento; 2- à execução; 3- à supervisão e 4- à coordenação da pós-graduação?

**Acredito que a pós-graduação deve orientar todos os alunos bolsistas sobre o estágio a docência: o que é, quando e como deve ser realizado, como escolher a disciplina onde irá realizar esse estágio. Defendo que o (a) orientador (a) também tem o papel fundamental nessa orientação, eu acredito que falta no nosso programa esse cuidado.** Eu não fiz o mestrado no PPEDC, e quando ingressei no doutorado em 2018, minha turma não foi acolhida em nenhum momento, não tivemos aula inaugural, nenhum funcionário da secretaria conversou conosco sobre as burocracias necessárias. Quando recebi a bolsa em 2019 (que durou só o ano de 2019), eu já tinha decidido participar do PAADES, e aproveitei para solicitar o reaproveitamento no estágio a docência. **Meu estágio a docência só foi bem planejado, executado de maneira correta porque tive uma excelente supervisão da minha orientadora.**

1. Como foi o processo de escolha da disciplina e curso em que realizou o estágio docência?

A escolha **pela disciplina foi por ser no curso de Pedagogia e disciplina de Educação Matemática**, aspectos que pensava em que queria atuar posteriormente. Essa disciplina também **era ministrada pelo meu orientador**, e isso foi um grande bônus. Fui aluna dele na graduação, sempre admirei sua prática, e naquele momento eu ia ter outras aprendizagens voltadas para quando eu fosse professora no Ensino Superior.

2. Quais são os saberes que o docente do ensino superior deve ter?

O docente do ensino superior deve ter **conhecimento sobre o conteúdo da disciplina da disciplina que irá lecionar**, **conhecimento didático sobre esse conteúdo** e precisa ter conhecimento **sobre currículo** e **planejamentos do curso, como o PPP**. Mas penso que isso é para a Educação Básica também.

3. Dentre as atividades desempenhadas por um professor universitário (ensino, extensão e pesquisa), qual(is) você se considera mais preparado para exercer? Argumente.

Pergunta complexa. Atuei alguns anos como professora substituta, desde a minha defesa, e dava aula das disciplinas que a instituição precisava. Então tinha que destinar muito tempo de estudo para conteúdos que não tinha domínio. E no semestre seguinte, com outras disciplinas, começava do zero. Ainda me sinto em formação. E por conta disso, não venho conseguindo desenvolver trabalhos que considere de fato preparada. Mas, se tivesse que escolher, **seria ensino**, pois venho enfrentando muitos desafios **e pesquisa**, que mesmo um pouco parada nessa área, penso que tive uma boa formação na Pós-graduação (e até mesmo na graduação).

4. Quais as contribuições do estágio docência para sua formação enquanto docente no ensino superior? Argumente.

**As contribuições foram no planejamento das aulas e em observar a postura do professor. As disciplinas em Educação Matemática, na minha formação em Pedagogia, foram "mal vistas" pelas minhas colegas, por não gostarem de Matemática.** O Prof. Nelson tem uma postura que contribuiu para que isso não influenciasse em como as alunas aprenderiam em suas aulas. Por desenvolver pesquisas sobre Atitudes em relação à Matemática junto a ele, acabei focando mais nesse aspecto em suas aulas. E isso ele considerava muito em seu planejamento: "desmistificar" a Matemática para deixar de ser vista com um "bicho de 7 cabeças" e isso também **contribuía com a mudança de atitudes**. E isso, na minha opinião, era ótimo, pois elas também seriam professoras de Matemática.

5. Quais suas sugestões para melhoria do estágio docência no que diz respeito: 1- ao planejamento; 2- à execução; 3- à supervisão e 4- à coordenação da pós-graduação?

Penso que **seria importante o supervisor colaborar com o estagiário no momento do planejamento de a sua aula e posteriormente dar um feedback**. Eu tive isso do Prof. Nelson, foi fundamental para mim, mas vejo que colegas da Pós não tem de seus supervisores. Também acredito que o estágio não deveria ser apenas aquele momento em sala de aula, mas que se o estagiário acompanhasse o supervisor, inclusive, no planejamento, contribuiria muito com sua formação.

#### P14

1. Como foi o processo de escolha da disciplina e curso em que realizou o estágio docência?

O principal elemento na escolha da disciplina era sua **proximidade com meu objeto de investigação tanto do mestrado quanto, naquele momento, no doutorado**. Tratava-se do ensino

de ciências e da formação de professores na perspectiva CTS. O curso foi escolhido por conta da **minha formação específica** - licenciado em ciências biológicas, e por coincidência havia aquele curso e aquela respectiva disciplina na sua grade curricular.

## 2. Quais são os saberes que o docente do ensino superior deve ter?

O docente do ensino superior mobiliza diferentes saberes na sua atuação. A trajetória de vida e trajetória formativa do professor têm grande influência na sua forma de compreender a educação e de se posicionar na sua atuação profissional. **Os saberes profissionais, advindos da formação inicial, oferecem os horizontes da atuação pedagógica do professor que servem de fundamento e também de objeto de reflexão autocrítica ao longo da carreira docente em permanente formação.** **O elemento experiencial se revela de grande valia ao docente e à qualidade da sua prática pedagógica; as vivências docentes no ensino superior fazem deste convívio prático um ambiente de permanente formação, onde o professor lida diretamente com as diferentes variáveis (mais pragmáticas) do cotidiano e que direta ou indiretamente impactam suas aulas.** Este elemento (saber?) contextual permite um refinamento da práxis docente, em que teoria e prática se retroalimentam. Uma parte importante é relacionada ao conhecimento dos objetivos, dos valores e dos fundamentos filosóficos e epistemológicos da educação, articulando isso com sua disciplina e seu papel na formação inicial dos licenciandos. Soma-se a isso a análise crítica da ementa da disciplina e as possibilidades de ações pedagógicas que podem estar contidas ao longo do processo. Neste sentido, **o saber curricular proporciona um envolvimento mais familiar com os conteúdos e as exigências do curso como um todo e daquela disciplina em particular.** **É fundamental o domínio da área de conhecimento lecionada, em seus fundamentos e conteúdos,** além de **conhecimento pedagógico por meio do qual se possa conhecer, selecionar, articular e transitar entre as diferentes perspectivas metodológicas de acordo com as demandas e interesses da situação.** Uma orientação crítica de sociedade permite ao professor manter sua prática em sintonia com as demandas sociais, ao mesmo tempo em que mantém viva a reflexão sobre as diferentes esferas que influenciam na organização e execução do sistema educacional como um todo. A isso podemos relacionar a importância da luta pela existência da interface entre universidade e escola, norteados não só os objetivos de pesquisa acadêmicos, mas também aproximando professores e alunos do contexto concreto desse importante locus formativo que é a escola básica.

## 3. Dentre as atividades desempenhadas por um professor universitário (ensino, extensão e pesquisa), qual(is) você se considera mais preparado para exercer? Argumente.

Nesta minha trajetória inicial como professor universitário a primeira resposta que vem em mente é a **pesquisa**. Aparentemente o trânsito no mestrado e doutorado contribuiu muito para meu conhecimento da área de ensino e pesquisa em ciências, assim como as premissas e os desafios da formação de professores, e isso em um primeiro momento esteve muito voltado à elaboração da dissertação e tese. **Como fui bolsista durante boa parte da pós-graduação, a atenção esteve totalmente voltada à pesquisa, e isso nos deixa marcas enquanto sujeitos em formação.** Apesar da pesquisa de doutorado ser realizada na interface universidade-escola, os aprendizados pairaram mais sobre a ordem contextual e de elaboração de intervenções, do que necessariamente em atividades com os alunos, e, apesar de todo o envolvimento dispendido nesse processo, essa é uma condição que não favorece a familiaridade com o âmbito pedagógico da docência, nesse caso tendo reflexo no ensino superior. No começo, as experiências em sala de aula no ensino superior podem ser um pouco tensas devido às muitas novidades (em termos de ambiente, departamento, colegas de trabalho, estrutura do curso, inúmeros encargos, uma identidade com o curso que ainda está em construção), mas que são obstáculos superados com o tempo, incorporando a docência como constituinte do professor como sujeito histórico. Já as atividades de extensão são um dilema: ao prezar por uma concepção de extensão que esteja vinculada às outras duas esferas (ensino e pesquisa), que seja uma ponte entre a universidade e

a sociedade e possibilite a socialização de conhecimentos, muitas vezes ocorre um bloqueio de como e do quê poderia ser desenvolvido. Considero necessário olhares e iniciativas mais atentas à questão da extensão na formação de pesquisadores da educação e ensino.

4. Quais as contribuições do estágio docência para sua formação enquanto docente no ensino superior? Argumente.

Peço desculpas pelo desvio, mas acredito que esta resposta esteve contida nas questões anteriores.

5. Quais suas sugestões para melhoria do estágio docência no que diz respeito: 1- ao planejamento; 2- à execução; 3- à supervisão e 4- à coordenação da pós-graduação?

A partir das minhas experiências, o planejamento das disciplinas ocorreu de forma muito singela, atenciosa e colaborativa, devido ao fato dos professores reconhecerem a importância do estágio docência e prezarem pela participação ativa do estagiário ao longo de todo o processo. Neste sentido, um zelo quanto à orientação dos professores das disciplinas sobre as características do estágio docência e seus objetivos formativos pode contribuir para sistematizar melhor as preocupações que geralmente ficam à cargo das impressões subjetivas. **A execução do estágio deve ser conversada e planejada com antecedência, para que as atividades não fiquem prejudicadas e que as vivências do estagiário possam contribuir efetivamente com sua formação, lembrando também da importância da observação nesse momento, que sairá enriquecida quanto maior a clareza do seu papel formativo.** Procurando melhorar o processo de supervisão, mas sem sobrecarregar a demanda de trabalho do docente, **poderia se pensar em um cronograma de acompanhamento orientado por alguns tópicos ao longo do processo.** Assim também, talvez seja interessante a coordenação da pós -graduação **propor alguns encontros com os alunos do estágio-docência ao longo do semestre (início, meio e fim) reforçando a importância dessas atividades para a formação atual e futura assim como oferecendo orientações pertinentes ao seu desenvolvimento.**

### P15

1. Como foi o processo de escolha da disciplina e curso em que realizou o estágio docência?

A escolha se deu pela parceria do **meu orientador** (Prof<sup>o</sup> Caluzi) com a Prof<sup>a</sup> Silvia em meu projeto de doutorado, que visava compreender relações entre Complexidade e História da Ciência a partir do tema efeito estufa em um curso de formação de professores de Química. Dessa forma, foi possível conciliar o estágio para aprender com a professora e **também iniciar minha pesquisa.**

2. Quais são os saberes que o docente do ensino superior deve ter?

Depende da perspectiva de qual autor estamos nos referindo: Tardif, Gauthier, Shulman, Morin... De forma geral, deveria englobar **o conhecimento do conteúdo, da pedagogia, do currículo, da experiência** e etc...

3. Dentre as atividades desempenhadas por um professor universitário (ensino, extensão e pesquisa), qual(is) você se considera mais preparado para exercer? Argumente.

**Acredito que tive boas experiências nos três pilares** e aprendi muito não só no estágio docente, mas também na oportunidade que tive de lecionar no ensino superior e orientar alunos em seus TCCs. Entretanto, a nossa formação sempre é voltada para pesquisa e ensino, sendo extensão muito pouco explorada.



4. Quais as contribuições do estágio docência para sua formação enquanto docente no ensino superior? Argumente.

Acho que uma das maiores contribuições foi quanto aprender a lidar com situações adversas e posicionamento com alunos (o saber experiencial).

5. Quais suas sugestões para melhoria do estágio docência no que diz respeito: 1- ao planejamento; 2- à execução; 3- à supervisão e 4- à coordenação da pós-graduação?

Tive sorte de poder realizar meu estágio docente com uma professora parceira em minha pesquisa. E como a parceria com meu orientador já era algo previsto pela minha pesquisa, não tive problemas com o planejar, executar e ser supervisionada no estágio. O fato de fazer o estágio com outra pessoa além do meu orientador também foi interessante para aumentar ainda mais a experiência docente. Não sei se todos os alunos têm (ou tiveram) a oportunidade de criar uma aula para ministrar (dentro do permitido pelo estágio) para os alunos, mas isso enriquece muito. Quanto à coordenação da pós-graduação, poderiam dar melhores direcionamentos para a escolha do estágio, orientações durante o estágio. As vezes os documentos ficam vagos e perdidos no site/sistema.

### P16

1. Como foi o processo de escolha da disciplina e curso em que realizou o estágio docência?

Me inscrevi no processo seletivo para professor bolsista didático.

2. Quais são os saberes que o docente do ensino superior deve ter?

Os saberes são múltiplos e aprendidos ao longo de uma trajetória que antecede e sucede a própria Formação Inicial. Considerando as diversas tipologias dos saberes e/ou conhecimentos docentes necessários ao/para o ensino - apresentadas por variados autores (Tardif, Gauthier, Shulman, Pimenta, etc.) - todo professor necessita de saberes e/ou conhecimentos relacionados: a) a sua disciplina específica; b) aos aspectos curriculares; c) aos aspectos didático-metodológicos; d) às teorias da Educação; e) ao conhecimento didático-pedagógico do conteúdo a ser ministrado; f) aos saberes da experiência pré-profissional e profissional; g) às características dos alunos, etc.

3. Dentre as atividades desempenhadas por um professor universitário (ensino, extensão e pesquisa), qual(is) você se considera mais preparado para exercer? Argumente.

Considero o ensino e pesquisa como sendo o que considero mais preparado para exercer, pois já as desenvolvo há um bom tempo e por ter o hábito de, constantemente, refletir-reanalisar as ações adotadas enquanto professor e pesquisador. A atividade de extensão ainda me é 'nova', daí a necessidade de desenvolver as competências e habilidades necessárias à sua 'execução'.

4. Quais as contribuições do estágio docência para sua formação enquanto docente no ensino superior? Argumente.

Faz-se oportuno salientar que não realizei o estágio docente no sentido de acompanhar as aulas/atividades desenvolvidas por um outro professor. Na condição de professor bolsista didático, eu desempenhei o papel de professor das disciplinas referidas anteriormente. O meu ex-orientador de doutorado, Nelson Antonio Pirola me deu o subsídio necessário para a elaboração/execução do plano de ensino e das atividades desenvolvidas junto aos alunos da graduação. Considero a experiência do estágio de extrema importância para o processo de 'tornar-se' professor do Ensino Superior. De modo análogo ao ocorrido na Educação Básica, o professor do Ensino Superior também necessita de uma formação criteriosa no que tange à aprendizagem do ofício de professor. A interação estabelecida com os alunos da graduação, a

constante reflexão entre a teoria e a prática vivida, oportunizam o desenvolvimento profissional docente.

5. Quais suas sugestões para melhoria do estágio docência no que diz respeito: 1- ao planejamento; 2- à execução; 3- à supervisão e 4- à coordenação da pós-graduação? Em relação ao planejamento, acredito que deva ser instituída/regulamentada que os alunos de mestrado e doutorado realizem o estágio docente. Não sei como essa questão está (ou não) regulamentada pelo Programa de Pós-Graduação, mas considero fundamental oportunizar ao futuro mestre e doutor a vivência nas disciplinas de graduação 'percebendo-se' como um futuro professor do Ensino Superior. Em relação à execução, acredito que deva haver um maior incentivo dos professores - dos diferentes cursos do campus, e de disciplinas relacionadas à pós-graduação - em estabelecer um trabalho colaborativo com os pós-graduandos. Em relação à supervisão, acredito que deva ser estimulado momentos de análise-reflexão entre o estagiário (pós-graduando) e o professor da sala (supervisor) em momentos fora da sala de aula. Compreendo as inúmeras atividades desempenhadas por ambos, mas acredito ser importante esse momento. Em relação à coordenação da pós-graduação, acredito ser pertinente que a mesma passe a pensar em dispositivos de/para evidenciar o que se tem feito nos estágios, e como tais resultados impactam na formação docente de seus futuros mestres e doutores.

#### P17

1. Como foi o processo de escolha da disciplina e curso em que realizou o estágio docência?

Atuei como professor bolsista na UNESP de Bauru e Botucatu nos anos de 2016, 2017 e 2018. Como já tinha passado pela experiência de docente do ensino superior, o conselho do programa de pós-graduação validou as aulas ministradas como estágio de docência. Porém, destaco que foram seguidas todas as etapas burocráticas de aprovação do projeto e do estágio, tanto pelo conselho do programa quanto pelo departamento a qual a disciplina estava vinculada. Logo, o meu relato será acerca da respectiva disciplina. Realizei o estágio na disciplina de Prática de ensino: Didática II, ministrada para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. A escolha por estagiar nesse curso foi devido a minha formação inicial ter sido nessa área, o que facilitou a aproximação com os graduandos. Além disso, em conversa com o meu orientador, decidimos que a realização do estágio deveria ocorrer em uma disciplina da habilitação de licenciatura. Isto porque, como futuro doutor e pesquisador atuaria na e com a formação de professores de Ciências e Biologia. A Prática de ensino era uma das disciplinas ministradas por meu orientador. Então, ele assumiu duas funções: de supervisor do estágio e de orientador do doutorado. Destaco que a escolha da referida disciplina teve mais duas motivações. A primeira delas foi a sua oferta no segundo semestre, que possibilitou a minha organização. A segunda foi a realização de duas disciplinas no programa de pós-graduação em Educação para a Ciência da UNESP de Bauru: Didática das Ciências e Docência no ensino superior. Essas disciplinas me muniram de conhecimentos teóricos essenciais para a minha atuação como docente no ensino superior.

2. Quais são os saberes que o docente do ensino superior deve ter?

Creio que são vastos e heterogêneos. Esses saberes vão além do domínio dos conhecimentos pedagógicos e específicos da matéria a ser ensinada. Até porque, uma ideia errônea que prevalece no âmbito educacional é associar o domínio da matéria à apropriação dos conceitos, fatos, fenômenos e procedimentos da área de atuação. Como exemplos de domínio da matéria destaco: conhecer os aspectos históricos, sociais, políticos e econômicos que influenciaram a produção de determinado conteúdo/conceito; conhecer e trabalhar com as relações CTSA; se

apropriar dos conhecimentos gerados pelos resultados da pesquisa na área educacional, entre outras. Esse é um primeiro ponto. Outros saberes essenciais dizem respeito ao conhecimento das abordagens de ensino existentes, das teorias de ensino e de aprendizagem, das metodologias educacionais, o conhecimento sobre a estrutura do sistema educacional, das políticas públicas educacionais, do currículo e dos aspectos didáticos que diferenciam o ensino superior da educação básica. Além disso, é necessário conhecer o projeto político pedagógico (PPP) do curso, o programa e ementa das disciplinas, o perfil socioeconômico dos alunos e o perfil desejado do egresso. Alguns saberes são oriundos da experiência prática docente, portanto, serão mobilizados quando o professor iniciar o magistério.

3. Dentre as atividades desempenhadas por um professor universitário (ensino, extensão e pesquisa), qual(is) você se considera mais preparado para exercer? Argumente.

Considero que estou mais preparado para exercer o ensino e a pesquisa. A minha atuação no ensino superior iniciou-se em 2016. Desde lá, já lecionei como professor bolsista, substituto e professor tutor. Fora isso, tenho experiência de magistério na Educação Básica. Acredito ainda preciso e irei aprender muito atuando como docente no ensino universitário, porém os primeiros passos já iniciei. Aliado a essa experiência inicial, obtive uma ótima formação nos cursos de mestrado e de doutorado. As disciplinas realizadas e os professores foram ímpares para o meu desenvolvimento profissional. Quanto ao preparo para atuar na pesquisa, também atribuo à excelente formação obtida nas disciplinas. Ademais, o grupo de estudo/ pesquisa que faço parte, e as orientações individuais com o meu orientador, permitiram-me um maior contato com pesquisa. Desde o início do doutorado atuo como parecerista ad hoc de revistas científicas da área de ensino de Ciências e de eventos da área de Educação, Ciências Biológicas e Ensino de Ciências/Biologia. Emitir pareceres também foi essencial para a minha identificação para com a pesquisa. Ter continuado no doutorado com o mesmo objeto e na mesma linha de pesquisa do mestrado foi essencial para meu amadurecimento no tema investigado. Na extensão possuo as maiores lacunas. Isto porque, só tive duas experiências com essa modalidade. A primeira delas foi quando ministrei dois cursos de curta duração. Um deles foi um curso de 4 horas ministrado para graduandos de Ciências Biológicas no ano de 2018. O segundo foi um curso de 16 horas ministrado durante o doutorado para professores da Educação Básica. Também considero como ação extensionista duas palestras que proferi. Apesar dessas experiências, ainda não atuei em projetos de extensão, por isso me sinto menos preparado para atuar com essa modalidade.

4. Quais as contribuições do estágio docência para sua formação enquanto docente no ensino superior? Argumente.

O estágio me proporcionou uma maior aproximação para com o ensino nessa modalidade, pois foi a primeira vez que eu estava na condição de professor e não de aluno. Por meio do estágio fui percebendo as diferenças entre lecionar na Educação Básica e no Ensino Superior. Diferenças essas em relação ao perfil do público alvo, das metodologias e métodos empregados, das abordagens de ensino trabalhadas, dos diferentes ritmos de aprendizagem, do comportamento dos alunos, dos objetivos a serem alcançados, entre outros. O estágio me fez compreender que, diferente da Educação Básica, eu estava formando profissionais, que atuariam na sociedade imediatamente e que seriam responsáveis por educar os alunos da atual e das próximas gerações. O estágio também me auxiliou no controle de emoções, haja vista que eu fui orientado por um docente experiente da área. Sempre que necessário, nos momentos de dúvidas e anseios, recorria ao supervisor para me orientar. Passei a ter consciência da complexidade e das especificidades desse nível de ensino quando tive que preparar o plano de

ensino, o cronograma e as aulas em si. Muito tempo foi consumido na etapa de planejamento, sendo necessária da minha parte muita leitura e dedicação.

5. Quais suas sugestões para melhoria do estágio docência no que diz respeito: 1- ao planejamento; 2- à execução; 3- à supervisão e 4- à coordenação da pós-graduação?

1- Acredito que **poderia ser realizado em duas etapas, no caso do doutorado que é obrigatório ser realizado em dois semestres. A primeira envolveria a participação do aluno na elaboração do plano de ensino juntamente com o professor.** Isto porque, nem todos os alunos têm a oportunidade de acompanhar esse processo. **A segunda etapa seria a realização do estágio propriamente dito, com a carga de regência ampliada. Lecionar uma ou duas aulas não é suficiente para que o doutorando seja imerso nesse nível de ensino, caso seja o seu primeiro contato.** 2- **Ser realizada na disciplina do docente orientador**, se possível, pois o vínculo e o contato com o mesmo será maior e não se restringirá apenas aos momentos de orientação individual ou participação no grupo de pesquisa. 3- Os momentos de supervisão **ocorrerem, também, logo após as aulas ministradas.** Isto porque, **o professor e o aluno podem mobilizar reflexões que se forem deixadas para depois poderão perder a profundidade e relevância.** 4- **Validar outras experiências formativas além do ensino superior presencial e formal, como tutorias em EaD e atuação em espaços não formais (museus, observatórios, parques, entre outros.)**

### P18

1. Como foi o processo de escolha da disciplina e curso em que realizou o estágio docência?

Primeiramente, optei por realizar os estágios no âmbito do **curso correspondente à minha formação inicial (Licenciatura em Física)**, em disciplinas que tivessem relacionadas com a área do programa de pós-graduação (ensino). Posteriormente, dentre os professores responsáveis por ministrar disciplinas da área pedagógica do curso, entrei em contato com uma docente, em particular. A escolha por essa respectiva docente justifica-se pela **familiaridade e afinidade construída desde o início do curso de mestrado.**

2. Quais são os saberes que o docente do ensino superior deve ter?

Considero que o docente, independente da etapa de escolaridade em que atua, deve mobilizar diferentes saberes docentes, tais como: do **ofício do professor (saberes da Educação, de modo geral)**, **curriculares, da disciplina** responsável por ensinar, **pedagógicos** (saberes relacionados ao processo de ensino da disciplina, de modo a possibilitar a aprendizagem dos alunos sobre os conteúdos a serem estudados).

3. Dentre as atividades desempenhadas por um professor universitário (ensino, extensão e pesquisa), qual(is) você se considera mais preparado para exercer? Argumente.

Sinceramente, me sinto mais preparada para exercer as atividades **de pesquisa**. Iniciei recentemente minhas atividades no ensino superior como docente e não tenho experiências anteriores no âmbito do ensino em nível universitário, com exceção das atividades desenvolvidas no estágio docência (um semestre no curso de mestrado e dois semestres no curso de doutorado). Desse modo, a preparação para exercer as atividades de ensino é gradual e considero que ainda tenho um grande percurso para conseguir desenvolver e mobilizar saberes docentes relacionados à minha atuação nesse âmbito. As atividades de pesquisa e de **extensão já venho desenvolvendo desde a graduação**. Isso faz com que eu me sinta bem mais segura em desenvolver atividades dessas naturezas. Avalio que além do estudo sobre os elementos relacionados aos saberes docentes (em relação aos que indiquei na questão anterior), com o passar do tempo, a experiência de atuação no âmbito do ensino, também terá implicações no meu modo de atuação. No entanto, destaco que não cito a experiência como um saber docente,

uma vez que ainda tenho dúvidas se realmente ela pode ser considerada como tal, por tratar-se de algo idiossincrático.

4. Quais as contribuições do estágio docência para sua formação enquanto docente no ensino superior? Argumente.

A experiência de acompanhamento de uma turma de graduação, das atividades propostas pelo docente responsável pela disciplina, de envolvimento nessas atividades, ainda a possibilidade de planejar e implementar uma aula/atividade didática e auxiliar em atividades de avaliação, com certeza contribuíram para a minha formação como docente. Avalio que o estágio possibilita o envolvimento do aluno estagiário com diferentes aspectos da docência no ensino superior. Por exemplo, no meu caso, não tive experiências relacionadas a esses aspectos, com exceção do estágio docência, anteriormente a minha inserção no ensino superior como docente. Muitas vezes, o estágio é o único momento de contato e envolvimento com atividades de ensino em nível superior que o aluno de mestrado/doutorado terá durante sua formação acadêmica. Os estágios, em particular, me auxiliaram a pensar na organização de aulas e no processo de avaliação dos alunos, embora, atualmente, eu seja responsável por ministrar disciplinas de natureza diferente das que realizei estágio. Por enquanto, estou atuando em disciplinas específicas da Física e, não, em disciplinas da área pedagógica.

5. Quais suas sugestões para melhoria do estágio docência no que diz respeito: 1- ao planejamento; 2- à execução; 3- à supervisão e 4- à coordenação da pós-graduação?

Avalio positivamente o modo como é desenvolvido o estágio docência no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência. Conheço outros programas onde o estagiário assume inteiramente a responsabilidade pela disciplina de estágio, algo que considero falho para a formação acadêmica e profissional do mestrando ou doutorando. Para mim, os pontos positivos relacionados ao processo de estágio referem-se, exatamente, à possibilidade de acompanhamento da disciplina, ainda sob a responsabilidade do professor efetivo, e a supervisão das atividades desenvolvidas pelo estagiário no âmbito do estágio pelo respectivo docente. Em particular, o processo de supervisão e de devolutiva é de suma importância para o processo de construção de saberes relacionados à docência no ensino superior. Julgo que o processo de devolutiva para o estagiário sobre as atividades desenvolvidas por ele durante o estágio docência poderia ser formalizado mediante uma avaliação sobre as atividades desempenhadas, em especial sobre aspectos que podem contribuir para o desenvolvimento de saberes docentes.

### P19

1. Como foi o processo de escolha da disciplina e curso em que realizou o estágio docência?

Por afinidade com a área.

2. Quais são os saberes que o docente do ensino superior deve ter?

Saberes conceituais, específicos da área; Saberes pedagógicos e; Saberes experienciais.

3. Dentre as atividades desempenhadas por um professor universitário (ensino, extensão e pesquisa), qual(is) você se considera mais preparado para exercer? Argumente.

Vejo como um preparo contínuo, atualmente considero que desenvolvi habilidades básicas nas três atividades.

4. Quais as contribuições do estágio docência para sua formação enquanto docente no ensino superior? Argumente.

Oportunidade de contato com a prática, experienciar modelos de atuação e refletir sobre o cotidiano docente.

5. Quais suas sugestões para melhoria do estágio docência no que diz respeito: 1- ao planejamento; 2- à execução; 3- à supervisão e 4- à coordenação da pós-graduação? Sem sugestões, minha experiência foi positiva.

### P20

1. Como foi o processo de escolha da disciplina e curso em que realizou o estágio docência?

Não realizei o estágio docência. Dispensado.

2. Quais são os saberes que o docente do ensino superior deve ter?

Todos aqueles apresentados pela literatura, notadamente aqueles apresentados por Tardif, Gauthier e Shulman.

3. Dentre as atividades desempenhadas por um professor universitário (ensino, extensão e pesquisa), qual(is) você se considera mais preparado para exercer? Argumente.

Os 3 são relevantes e estão interligados. Na minha prática eu confesso que desempenhei de modo preponderante, e pela ordem: ensino, pesquisa e extensão. De modo bem particular, eu considero a pesquisa como elemento básico e o fiel da balança desse tripé. Mas volto a insistir que os 3 são de características inerentes (unidos de forma inseparável).

4. Quais as contribuições do estágio docência para sua formação enquanto docente no ensino superior? Argumente.

Não realizei o estágio docência. Dispensado.

5. Quais suas sugestões para melhoria do estágio docência no que diz respeito: 1- ao planejamento; 2- à execução; 3- à supervisão e 4- à coordenação da pós-graduação?

Para mim a resposta é ao mesmo tempo simples e complexa. Resposta simples: o estágio docência deve ser pautado sempre pelo conhecimento científico. Resposta complexa: por causa de todas as exigências teóricas e metodológicas inerentes ao ensino e à aprendizagem que envolvem, notadamente o ser humano e a sociedade.

### P21

1. Como foi o processo de escolha da disciplina e curso em que realizou o estágio docência?

Priorizei disciplinas que eu pudesse ter oportunidade de vivenciar aprendizados outros que não o alvo do meu doutorado.

2. Quais são os saberes que o docente do ensino superior deve ter?

Domínio do conhecimento específico e didático de cada disciplina a ser ministrada, capacidade de diálogo com os estudantes, consciência do papel social de ser formador de formadores.

3. Dentre as atividades desempenhadas por um professor universitário (ensino, extensão e pesquisa), qual(is) você se considera mais preparado para exercer? Argumente.

Pesquisa.

4. Quais as contribuições do estágio docência para sua formação enquanto docente no ensino superior? Argumente.

Me permitiu entrar em contato com aspectos do cotidiano de sala de aula, experienciar saberes que se mobilizam na e com a prática, bem como com aspectos burocráticos de gestão.

5. Quais suas sugestões para melhoria do estágio docência no que diz respeito: 1- ao planejamento; 2- à execução; 3- à supervisão e 4- à coordenação da pós-graduação?

O estagiário deveria participar do planejamento inicial da disciplina, discutindo todos os aspectos do plano de ensino. A pós-graduação deveria se articular mais com os conselhos de curso de graduação no sentido de integrarem em seus projetos o aspecto formativo do pós-graduando para a docência.

## P22

1. Como foi o processo de escolha da disciplina e curso em que realizou o estágio docência?

Foi com professores que me aceitaram, independente do meu projeto de doutorado.

2. Quais são os saberes que o docente do ensino superior deve ter?

Saber o conteúdo, saber epistemológico, saber contextual, saber pedagógico do conteúdo, didática, saber advindo da experiência por meio da observação e pesquisa.

3. Dentre as atividades desempenhadas por um professor universitário (ensino, extensão e pesquisa), qual(is) você se considera mais preparado para exercer? Argumente.

ensino e pesquisa

4. Quais as contribuições do estágio docência para sua formação enquanto docente no ensino superior? Argumente.

O estágio docência deveria ser mais organizado para um melhor preparo do estagiário. Nem todos os professores tem essa visão e a pós-graduação não se preocupa com essas questões. Por esse motivo, as contribuições ficam no nível de um aluno de graduação qualquer que observa a prática docente como aluno e não como um futuro professor. No meu caso não houve participação da minha parte para a construção da ementa do curso, nem dos planos de aula, nem da avaliação final da disciplina.

5. Quais suas sugestões para melhoria do estágio docência no que diz respeito: 1- ao planejamento; 2- à execução; 3- à supervisão e 4- à coordenação da pós-graduação?

A coordenação da pós-graduação deveria ter uma comunicação maior com o docente que aceitou ser supervisor de estágio e o orientador deve ter pelo menos uma conversa sobre os objetivos daquele estágio. Os professores que recebem alunos de estágio deveriam receber algum incentivo para que eles realmente ajudassem o estagiário para que ele aprendesse atividades de ensino, pesquisa e extensão, o que no meu caso não houve. O estudante de estágio deveria participar mais ativamente do planejamento e da execução da ementa da disciplina. Deveriam os professores supervisores ter uma comunicação com o orientador do aluno e com a coordenação da pós-graduação para contribuírem mais ativamente na formação do estagiário.

## P23

1. Como foi o processo de escolha da disciplina e curso em que realizou o estágio docência?

As escolhas foram pautadas em meu projeto de pesquisa para o doutorado que visou estudar e relação entre as pesquisas em ensino e as práticas de ensino dos professores em formação. E nesta disciplina é um momento dos estudantes conhecerem e analisarem pesquisas em ensino.

2. Quais são os saberes que o docente do ensino superior deve ter?

Todos aqueles apontados na literatura (Saberes dos conteúdos, didáticos, curriculares, dos alunos e contextos, etc.), buscando se aprofundar mais em cada saber conforme a demanda enfrentada nas disciplinas que ministra e em seu trabalho em geral.

3. Dentre as atividades desempenhadas por um professor universitário (ensino, extensão e pesquisa), qual(is) você se considera mais preparado para exercer? Argumente.  
No momento "ensino" pois é o mais próximo do meu trabalho atual como professora da educação básica.

4. Quais as contribuições do estágio docência para sua formação enquanto docente no ensino superior? Argumente.  
Bem, cabe lembrar que atuei pouco tempo como docente do ensino superior, cerca de 10 meses. Mas o estágio docência contribui no sentido de poder acompanhar de perto todo o planejamento, desenvolvimento e avaliação de disciplinas ministradas no ensino superior.

5. Quais suas sugestões para melhoria do estágio docência no que diz respeito: 1- ao planejamento; 2- à execução; 3- à supervisão e 4- à coordenação da pós-graduação?  
1 e 2. Assim como os projetos de pesquisas são acompanhados dentro dos grupos de pesquisa, o planejamento e desenvolvimento do estágio de docência também poderia receber esta mesma atenção; 3. A supervisão poderia ser feita pelo professor da disciplina, orientador e o grupo de pesquisa; 4. Viabilizar para que esses acompanhamentos sejam cada vez mais efetivos e que contribuam para a formação do professor-pesquisador, não devendo ser só o cumprimento de uma norma/burocracia.

## P24

1. Como foi o processo de escolha da disciplina e curso em que realizou o estágio docência?  
Escolhi as disciplinas que tinham mais ligação com a minha formação inicial em conjunto com a minha orientadora.

2. Quais são os saberes que o docente do ensino superior deve ter?  
O docentes do ensino superior devem ter uma gama variada de saberes, desde profissionais, experienciais, acadêmicos e teóricos fazendo com o que o conteúdo seja transposto da melhor maneira possível.

3. Dentre as atividades desempenhadas por um professor universitário (ensino, extensão e pesquisa), qual(is) você se considera mais preparado para exercer? Argumente.  
Eu me sinto mais prepara em realizar a pesquisa e extensão. Pois atuei pouco tempo como docente titular, fazendo com que eu não me sinta confiante para desempenhar esta função.

4. Quais as contribuições do estágio docência para sua formação enquanto docente no ensino superior? Argumente.  
As contribuições estão relacionadas a poder acompanhar professores titulares e poder tirar dúvidas frente as situações que acontecem dentro da sala de aula.

5. Quais suas sugestões para melhoria do estágio docência no que diz respeito: 1- ao planejamento; 2- à execução; 3- à supervisão e 4- à coordenação da pós-graduação?  
Levando em consideração o estágio de docência no qual eu participei, eu não tenho sugestões de mudanças, pois meus supervisores me explicaram, aconselharam e direcionaram de maneira



adequada fazendo com que eu suprisse minhas dúvidas em relação ao posicionamento e ação do professor em sala de aula.

## P25

1. Como foi o processo de escolha da disciplina e curso em que realizou o estágio docência?

O processo de escolha inicialmente foi por ser disciplina que estava sob a **responsabilidade do professor orientador** e também por ser(em) disciplina(s) em que os **dados da pesquisa seriam constituídos**.

2. Quais são os saberes que o docente do ensino superior deve ter?

Saber **curricular**; saber **disciplinar**; saber **pedagógico do conteúdo**; saberes do contexto; **saberes experienciais**.

3. Dentre as atividades desempenhadas por um professor universitário (ensino, extensão e pesquisa), qual(is) você se considera mais preparado para exercer? Argumente.

Por ter realizado a formação inicial na Licenciatura sinto-me preparada para **o ensino**, apesar de ter realizado Iniciação Científica, mas esta não foi exatamente voltada para pesquisa, foi mais para a produção de material didático, o que também acabou correspondendo para um fortalecimento no ensino. **A Pós-Graduação acaba direcionando mais para a formação no âmbito da pesquisa** e deixando mais o aspecto do ensino voltado para o espaço destinado, para quem tem bolsa, do estágio de docência. Voltar-se mais para a pesquisa é legítimo visto que os mecanismos que a regula e estabelece os parâmetros de avaliação cobram pela pesquisa e não pelo ensino ou pela extensão. Apesar que isso vem mudando ao longo dos últimos anos, o que também está trazendo implicações para o discente da pós-graduação e, por conseguinte, para sua formação. O fato de ter realizado estágio de docência por dois anos e até mais um pouco, por acompanhar o orientador; ter um projeto de pesquisa voltado para enfoque no ensino, vejo que minha formação foi muito bem preparada para o ensino também na Pós-Graduação, além da pesquisa, que já é natural. Contudo, sinto que a extensão sempre acaba sendo um dos eixos de formação menos privilegiado tanto na Graduação quanto na Pós-Graduação.

4. Quais as contribuições do estágio docência para sua formação enquanto docente no ensino superior? Argumente.

Vejo hoje como docente do ensino superior que não tive tantas dificuldades quando comecei a atuar no ensino superior, pois já tinha tido muitas vivências por meio do estágio de docência, como professora substituta, que proporcionaram experiências docentes que carregou até hoje. Ou seja, **a realização do estágio docência proporcionou a ampliação dos saberes docentes já adquiridos no âmbito da formação inicial; me deu mais segurança para atuar com a faixa etária do ensino superior, com aspectos que envolvem a gestão do ensino no ensino superior; me fez refletir sobre a continuidade da formação mesmo após a formação inicial, pois esta não estava acabada com o recebimento do diploma e que tinha que continuar estudando e aprendendo a cada dia, com cada nova turma de estudantes.**

5. Quais suas sugestões para melhoria do estágio docência no que diz respeito: 1- ao planejamento; 2- à execução; 3- à supervisão e 4- à coordenação da pós-graduação?

Como fiz o meu estágio docência já alguns anos e não estar acompanhando de perto como está sendo agora, pois não tenho tido orientados com bolsa, posso indicar sugestões pensando de forma mais geral: 1- **O planejamento entre orientador e orientado precisa levar em conta aspectos para a formação do orientado e não demandas do orientador, pois como o próprio nome diz "estágio docência". Nesse sentido, penso ser importante analisar em qual disciplina, curso**

da Graduação o discente irá realizar o estágio docência? Que critérios estão sendo considerados para essa escolha? Penso também que o estágio docência não deveria ser somente para os bolsistas, mas deveria ser aberto para outros discentes do Programa e contar como Atividades Complementares como forma de incentivar a vivência no ensino superior e isso, futuramente, poder gerar experiências docentes para estes. Muitos discentes irão passar pela Pós-Graduação sem nunca ter ministrado aula ou ter tido experiências docentes. 2- O estagiário docente e o docente da disciplina precisam estar articulados para que o estagiário não seja um mero observador na sala de aula, mas que participe do processo de planejamento das aulas e de outros espaços que envolvem o docente supervisor do estágio, o que garantiria, do meu ponto de vista, um estágio mais enriquecedor. 3- A supervisão deveria incluir o estagiário no planejamento das aulas da disciplina objeto do estágio, compartilhar as reflexões e tomadas de decisão em relação ao desenvolvimento da disciplina, ou seja, colocar em práticas os saberes docentes deste e compartilhar com o estagiário. Sinto que o estagiário fica muito restrito o papel de observador ou de executor da função do supervisor e não que estes estão em um trabalho de parceria. 4 - Todos os apontamentos anteriores, de certa forma, trazem sugestões para a Coordenação da Pós-Graduação em relação ao estágio docência. São apontamentos não generalizados, mas que acontecem e trazem implicações para a formação do discente. Como última sugestão, no item 4, pensar o estágio docente para além da formação apenas no ensino, mas contemplando também como espaço de formação espaços de extensão. Isso envolve o planejamento e o plano de trabalho com o orientador e supervisor.

## P26

1. Como foi o processo de escolha da disciplina e curso em que realizou o estágio docência?

Em 2019 a escolha se deu pelo fato da disciplina se relacionar com a minha área de estudo e interesse e estar ligada a temas da minha pesquisa de doutorado (CTSA). As segundas disciplinas, referente ao curso de química, não eram minhas prioridades, mas houve um problema na divulgação de editais da biologia e eu não consegui ficar sabendo a tempo de tais disciplinas que estariam diretamente voltadas a minha área de interesse e pesquisa. Quando fiquei sabendo das disciplinas de química resolvi me inscrever por ser disciplinas que tenho interesse (História e Filosofia da Ciência e ensino de Ciências). Já a disciplina de Orientações curriculares não era a primeira opção mas fui selecionada para ela e não vi problemas, pois também são temas que perpassam minha formação na área de ensino de ciências. Entretanto, por ter momentos específicos da disciplina de química preciso me preparar mais.

2. Quais são os saberes que o docente do ensino superior deve ter?

Saberes teóricos e práticos que promovam uma práxis mais efetiva durante nossas aulas. Saberes experienciais, disciplinares, curriculares, formativos que nos constituem professores. Saberes não só relacionados aos conteúdos disciplinares (no meu caso ensino de ciências), mas um saber contextualizado historicamente, socialmente, politicamente, eticamente, moralmente, economicamente, culturalmente, ambientalmente, tecnologicamente. Os saberes docentes não podem estar separados de outras dimensões do ensino como, por exemplo, o contexto o qual o professores e alunos estão inseridos, as vivências e saberes que os alunos trazem, o que almejam. Além disso, o saber da pesquisa também é muito importante, pois todas as nossas ações pedagógicas são passíveis (e devem ser) momentos de reflexão crítica, escrita e publicação.

3. Dentre as atividades desempenhadas por um professor universitário (ensino, extensão e pesquisa), qual(is) você se considera mais preparado para exercer? Argumente.

Devido a minha trajetória até aqui me considero preparada **para as três atividades**. Desde a graduação valorizo e tenho tido oportunidades de participar e desenvolver projetos de extensão, lecionei na educação básica, superior e especialização à distância diversas disciplinas não só na área de biologia. A pesquisa tenho desenvolvido tanto no ambiente acadêmico como no ambiente escolar, sendo a escrita de trabalhos e participação em congressos algo que valorizo e desenvolvo bastante na minha formação.

4. Quais as contribuições do estágio docência para sua formação enquanto docente no ensino superior? Argumente.

**Ao desenvolver as aulas do estágio tenho tido a possibilidade de ampliar meus conhecimentos acerca dos conteúdos disciplinares bem como formas de transpor estes conhecimentos para os estudantes de modo que valorize a participação dos mesmos durante as aulas. Tenho tido a possibilidade de refletir minha prática e estabelecer críticas sobre a mesma, buscando sempre uma práxis mais efetiva.** No início fiquei receosa com a recepção dos alunos, uma vez que ainda não sou doutora, ou mesmo, professora efetiva da universidade, por isso procurei me comprometer bastante e me preparar bem para as aulas. Com o tempo percebi que o respeito, carinho e comprometimento deles tem sido bem satisfatório o que tem me deixado mais contente e tranquila para desenvolver as aulas. **Neste período de pandemia tenho precisado replanejar muitas coisas e me preparar ainda mais para que as aulas continuem satisfatórias e com qualidade. Então, estar lecionando em um período destes, por meio do estágio docência, tem sido uma oportunidade fundamental para refletir e transformar minha prática também** (embora tenha minhas críticas ao ensino remoto e não sou favorável nas condições de país desigual e injusto que temos). No semestre passado, pedi aos estudantes uma avaliação final da disciplina e todas as contribuições foram muito interessantes e importantes para refletir minha atuação frente a disciplina CTSA, pensando o que foi bacana, o que poderia melhorar. Tal experiência já contribui para melhorar nestas outras disciplinas que estou lecionando em 2020. **Assim, penso que esta vivência no estágio, estudos, planejamentos, interação com os alunos tem permitido adquirir uma experiência fundamental para o exercício da docência.**

5. Quais suas sugestões para melhoria do estágio docência no que diz respeito: 1- ao planejamento; 2- à execução; 3- à supervisão e 4- à coordenação da pós-graduação?

Com relação ao planejamento, **penso que ter um plano de curso definido orienta, mas, ao mesmo tempo, limita o nosso trabalho, pois aconteceu de estarem desatualizados, e não contemplarem a realidade atual.** Tendo essa consciência, procuro conversar com responsáveis do curso e fazer atualizações, eles são bem receptivos e, dentro do possível, ajustes são feitos. Mas, quando a seleção é muito próximo do período de aulas, isso dificulta. **Também, me preocupo com quem costuma se prender ao que lhes é dado sem questionar o que pode comprometer o ensino.** No planejamento tenho buscado sempre inserir metodologias diferenciadas que envolvam arte e cultura, algo que tem sido bem receptivo pelos estudantes. Mas, isso tem demandado estudo, comprometimento e dedicação. **Quanto a execução eu tenho buscado me preparar bem tanto teoricamente e conhecendo melhor os conceitos, outras praticas, aulas já desenvolvidas, metodologias... mas sei que ainda tenho muitos conhecimentos para adquirir.** Fico apreensiva com a recepção dos alunos (como coloquei na resposta anterior), mas as experiências tem sido bem interessantes. Quanto a supervisão **tive pouco ou nenhum contato. Mas, as vezes que precisei sempre fui atendida e orientada. Coordenadores e secretários excelentes e sempre muito solícitos e atenciosos.** Quanto a coordenação da pós não saberia dizer nada, pois não foi necessário um contato mais direto com eles. Como é meu primeiro ano em universidades de São Paulo, está sendo novidade essa modalidade de ensino para mim e, não conseguiria, por enquanto, fazer uma crítica mais contundente. Mas, uma que gostaria de ressaltar é que, mesmo

sendo uma possibilidade interessante para nossa experiência, é um descaso com nós 'bolsistas' não receber qualquer certificação destas aulas dadas, uma vez que somos totalmente responsáveis por disciplinas obrigatórias dos cursos. Atuamos com comprometimento e dedicação e ainda recebemos um valor bem abaixo do que as demandas exigem. Mesmo assim não deixo de fazer o melhor, mas é um descaso esse sucateamento da educação, da docência que vem não é de hoje. E, neste sentido, não vejo ninguém (a não ser alunos que estão escrevendo um ofício o qual faço parte) se mobilizar para uma condição melhor para nós bolsistas como, por exemplo, colocar estas vagas como professor substituto ou minimamente um certificado que possa contar futuramente para nós.

### P27

1. Como foi o processo de escolha da disciplina e curso em que realizou o estágio docência?  
DE ACUERDO A LA PREGUNTA DE INVESTIGACION DE LA TESIS
2. Quais são os saberes que o docente do ensino superior deve ter?  
MINHA TESIS PRECISAMENTE DESENVOLVE UMA ESTRUTURA TEORICA QUE ENGLOBALA OS SABERES DOS PROFESORES UNIVERSITARIOS, OU MELHOR A MANEIRA COMO DEVE SER FORMADO EM TRES DIMENSOES; DISCIPLINAR, SOCIOCULTURA E DE INTERACAO NA SALA DE AULA
3. Dentre as atividades desempenhadas por um professor universitário (ensino, extensão e pesquisa), qual(is) você se considera mais preparado para exercer? Argumente.  
AS TRES JUNTAS, ATUALMENTE PRATICO A DOCENCIA-INVESTIGACAO E ISSO PRODUZ CONHECIMENTOS QUE POSSO COMPARTILHAR COM A SOCIEDADE MEDIANTE EXTENSÃO
4. Quais as contribuições do estágio docência para sua formação enquanto docente no ensino superior? Argumente.  
ME PERMITIO CONSTRUIR NOVO CONHECIMENTO SOBRE A FORMACAO DO PROFESSOR DE FISICA A PARTIR DE UMA CONCEPTUALIZACAO DA DIDATICA DA FISICA COMO UMA FORMA DE SER PROFESSOR ALEM DE PERSPECTIVAS INSTRUMENTAIS E TECNICAS
5. Quais suas sugestões para melhoria do estágio docência no que diz respeito: 1- ao planejamento; 2- à execução; 3- à supervisão e 4- à coordenação da pós-graduação?  
NA VERDADE QUANDO EU FIZ FOU DIRETAMENTE ORGANIZADA E PLANEJADA PELO DIRETOR DE TESIS NO MARCO DO GRUPO DE PESQUISA EM CONJUNTO CON MINHAS POSSIBILIDADES. MAS PRECISARIA SER ORGANIZADO POLITICA, ADMINISTRATIVAMENTE E ACADEMICAMENTE DESDE A POS.

### P28

1. Como foi o processo de escolha da disciplina e curso em que realizou o estágio docência?  
Os doutorandos que tinham interesse em atuar como professores bolsistas se candidataram e foram selecionados pelos responsáveis do departamento pelas disciplinas.
2. Quais são os saberes que o docente do ensino superior deve ter?

Conhecimento do conteúdo, conhecimento acerca da área de atuação para a qual leciona e seu contexto histórico, político e social, bem como as articulações do mundo do trabalho com a sociedade. Conhecimentos pedagógicos sobre processo de ensino e de aprendizagem.

3. Dentre as atividades desempenhadas por um professor universitário (ensino, extensão e pesquisa), qual(is) você se considera mais preparado para exercer? Argumente.

Creio estar mais preparada para a atividade de ensino entre as três. No entanto, não acredito que não seja capaz de desenvolver as outras duas, pelo contrário, além do que ter vontade de exercê-las, tenho muitos questionamentos e ideias que me ajudariam a desenvolver um bom trabalho com elas. No entanto, acredito que por ter uma experiência um pouco maior com o ensino diretamente em sala de aula, (educação básica e ensino superior), isso me dê um pouco mais de segurança ao pensar na possibilidade pois, há uma familiaridade maior com os espaços e contextos no qual essa atividade se desenvolve.

4. Quais as contribuições do estágio docência para sua formação enquanto docente no ensino superior? Argumente.

Ter atuado como professora bolsista no estágio docente foi importante para conhecer mais a fundo a sala de aula no ensino de graduação. Me mostrou as dificuldades advindas desse segmento, mas também me mostrou que é um espaço que me sinto bem em atuar. Desenvolver o planejamento para a disciplina, lidar com a dinamicidade da resposta estudantil, desenvolver os processos avaliativos, me mostraram que este é um espaço vivo mas, muito mais complexo do muitos pensam. Também abriu ainda um pouco mais as cortinas para precarização da profissão docente inclusive no ensino superior, bem como para a precarização da universidade pública.

5. Quais suas sugestões para melhoria do estágio docência no que diz respeito: 1- ao planejamento; 2- à execução; 3- à supervisão e 4- à coordenação da pós-graduação?

Não tenho como avaliar o estágio docente no meu doutorado nos moldes de estágio docente como propõe o PPG. Fui professora bolsista responsável por duas disciplinas e só posso afirmar que essa experiência foi sim muito enriquecedora para minha formação.

