

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

Maria Márcia Melo de Castro Martins – UECE

Maria Marina Dias Cavalcante – UECE

## 1. Introdução

O presente texto resulta de nossa dissertação de mestrado e se insere no campo da docência no Ensino Superior, a qual vem se constituindo como objeto de investigação, dada sua implicação para a formação dos diversos profissionais, no âmbito universitário. Trata da formação pedagógica de pós-graduandos *stricto sensu* para o exercício da docência nesse nível de ensino, o qual ainda é marcadamente reconhecido por reforçar a dicotomia teoria-prática, sobretudo, quando se considera a prática pedagógica dos professores bacharéis, pesquisadores, especialistas em suas áreas de conhecimento, desprovidos de formação pedagógica para atuar no ensino.

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

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

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

Pessoal de Nível Superior (CAPES) como obrigatório aos seus bolsistas, desde 1999 (ALMEIDA, 2012).

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

Além dessa questão, a crise do emprego tem direcionado profissionais de diversos campos do conhecimento à procura por cursos de Pós-graduação *stricto sensu*, como uma possibilidade de ascensão a uma vaga na docência universitária, ainda que não almejem esta profissão. Assim, o Ensino Superior tem recebido profissionais de áreas distintas e que, como alunos de Pós-graduação, em algumas áreas de conhecimento, não vivenciaram nenhuma formação de caráter pedagógico, visto que não são todos os Cursos e Programas de Pós-graduação que ofertam a disciplina Metodologia do Ensino Superior, e nem todos os órgãos de fomento que exigem do mestrando ou doutorando realizarem o Estágio de Docência, obrigatoriedade para os bolsistas da CAPES, como ressaltou Almeida (2012).

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

Na UECE, as dificuldades e incertezas que envolvem essa disciplina/atividade ficaram evidenciadas na I e na II Oficinas de Estágio de Docência promovidas pela Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa - PROPGPq, através do Núcleo de Ensino de Pós-graduação. Realizadas em 2010 e em 2011, durante as XV e XVI Semanas Universitárias, respectivamente, as referidas Oficinas reuniram bolsistas de Pós-graduação da Instituição, que já haviam participado do Estágio de Docência, no intuito de discuti-lo. Dentre as questões levantadas pelos alunos, destacou-se a incompreensão quanto às finalidades do ED e do papel do estagiário e do professor durante o desenvolvimento dessa atividade.

Considerando que, historicamente, nesse nível acadêmico, o foco é voltado para a formação do pesquisador, é que ressaltamos a necessidade de a Pós-graduação também se constituir como lugar para a formação do futuro docente do Ensino Superior, uma vez que muitos desses alunos almejam a carreira de docente universitário, a exemplo dos pós-graduandos do Curso de Mestrado em Ciências Fisiológicas (CMACF) da UECE. Este

Curso seleciona, anualmente, profissionais graduados de diversas áreas do conhecimento e também oferta a disciplina de Ciências Fisiológicas para vários cursos de graduação: Biologia, Enfermagem, Medicina, Nutrição, Serviço Social, etc. Nestes, os mestrandos do CMACF desenvolvem Estágio de Docência durante um ou mais semestres.

Assim, diante das questões que cercam a formação docente para atuação no Ensino Superior e considerando as discussões realizadas durante as I e II Oficinas de Estágio de Docência promovidas pela UECE, anunciamos a questão dessa investigação: Em que medida o Estágio de Docência (ED), vivenciado por mestrandos do CMACF, tem contribuído para a formação pedagógica desses alunos, no tocante ao exercício da docência no Ensino Superior? No intuito de respondermos à questão levantada, analisamos em que medida o ED tem contribuído para a formação pedagógica dos mestrandos do CMACF/UECE no que se refere ao exercício da docência no Ensino Superior.

Os aspectos metodológicos encaminharam-se para uma pesquisa de abordagem qualitativa, que, segundo Ludke e André (1986, p. 18), “desenvolve-se numa situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Caracteriza-se, ainda, como Estudo de Caso, em conformidade com Yin (2010). A técnica de coleta de dados se deu por meio de questionário de sondagem (exploratório) seguido de entrevista semi-estruturada. Os sujeitos foram quatro mestrandos do CMACF que já haviam cursado o ED nos cursos de graduação da UECE. Os dados obtidos foram submetidos a uma aproximação da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), a partir de Franco (2003) e Minayo (2011).

A compreensão e interpretação sobre os achados foram guiados por Bourdieu (2011), principalmente sobre noções de *habitus* e de campo; Pimenta e Anastasiou (2011), sobre docência no Ensino Superior; Lima e Pimenta (2008) sobre Estágio e Docência; Almeida e Pimenta (2009; 2011) e Cunha (2010) sobre Pedagogia Universitária.

## **2. Estágio de Docência: no caminho entre a Pós-graduação *stricto sensu* e a docência no Ensino Superior.**

O primeiro contato com os sujeitos se deu por meio de questionário de sondagem aplicado aos mestrandos do CMACF, onde pudemos identificar suas pretensões em relação ao mestrado e conhecer suas experiências durante o Estágio de Docência. Os relatos ratificaram nossa intenção em investigar a referida atividade como possível lugar de

formação pedagógica dos pós-graduandos para o exercício da docência, uma vez que: a maioria aspira à carreira universitária; consideram a atividade válida do ponto de vista da aproximação com a docência e do reconhecimento de elementos necessários à prática docente no Ensino Superior, e pelas dificuldades reveladas em relação ao seu desenvolvimento. Dificuldades que consideramos importantes no sentido de fazer perceber a docência como um campo que requer formação, sobretudo pedagógica.

Dos vinte e dois respondentes ao questionário, quatro aceitaram ser entrevistados: R6; R16; R18; R21, aos quais atribuímos nomes fictícios: Elane (R6); Vladimir (R16); Caio (R18) e Elton (R21). Estes constituem os sujeitos de nossa pesquisa e apresem o seguinte perfil: Dos quatro sujeitos da pesquisa, dois são bacharéis de cursos na área da saúde (Elton, Caio) e atuam no Ensino Superior. Um deles (Caio), além de atuar na docência, atua também no campo de seu conhecimento específico. Dois são licenciados (área de Ciências da Natureza), e um deles (Vladimir) também é bacharel. A média de idade dos sujeitos é de 26,5 anos. Ingressaram no CMACF logo após a conclusão do curso de graduação, onde agregaram experiências dessa formação, destacadamente, monitorias e estágios supervisionados.

Acerca da proposta de Estágio de Docência (ED) do CMACF afirmaram que O ED não constitui uma disciplina no Curso, embora este, em seu planejamento anual, o inclua como atividade a ser desenvolvida pelos pós-graduandos. Assim, por ocasião do planejamento anual, a disciplina de Ciências Fisiológicas, composta por módulos, é distribuída entre os mestrandos e os mesmos se responsabilizam por ministrá-los nos cursos de graduação onde há demanda por essa disciplina.

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

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

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

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

*[...] o material didático nós mesmos quem montávamos, existia o..., não era nem uma proposta, como é que eu posso dizer, existia um fluxograma da disciplina, aquele conteúdo básico que tinha que ser ministrado, e que estava no Programa da disciplina. (ELTON).*

*[...] A gente era meio que livre pra produzir o nosso próprio material, pra abordar os assuntos a nossa maneira, agora realmente tinha os temas que a gente não podia deixar de ministrar. (CAIO).*

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

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

As falas dos sujeitos, e de forma mais contundente, a de Vladimir, refletem os reclames dos pós-graduandos durante as Oficinas de Estágio de Docência.

Embora exista esse momento de orientação inicial relatado pelos sujeitos, não foi possível, a partir das falas, identificarmos uma proposta de ED. Uma vez que esta atividade pressupõe o desenvolvimento de ações orientadas e planejadas conjuntamente.

Independentemente da perspectiva de ED assumida (seja como prática modelar, como técnica, como estágio com pesquisa, etc.) essa atividade exige a convivência do professor com o aluno em formação.

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

O Estágio que tem a pesquisa como eixo, tem a reflexão sistemática em sua prática. Aqui se compõe o tecido teórico aliado à sua oportunidade de

conhecer de perto a profissão e as atividades que os profissionais desta área desenvolvem, bem como suas possibilidades e limites na realidade social. (LIMA, 2012, p. 56).

Desafiados a pensar o Estágio de Docência, na perspectiva defendida, questionamos a experiência vivenciada pelos sujeitos e as atividades que desenvolveram no ED, e nesse movimento, também buscamos identificar o que há de pedagógico nessa atividade. A partir das falas, foi-nos possível identificar o desenvolvimento das seguintes atividades: regências e elaboração de avaliações escritas.

Para realizar a abordagem dos conteúdos, utilizaram, predominantemente a aula expositiva e como recurso didático, slides em power point pois, assim relataram:

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

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

O conteúdo das falas possibilitou inferir uma preocupação e esforço dos mestrandos em relação ao entendimento dos assuntos pelos estudantes, que, nesse contexto, interpretamos como um cuidado em relação à aprendizagem dos alunos. A contextualização (aplicação da Fisiologia às situações relacionadas ao campo profissional) e analogia foram estratégias empregadas nesse processo e que os sujeitos julgaram válidas durante o desenvolvimento da aula, uma vez que os conteúdos dos módulos apresentam uma grande diversidade de conceitos, estruturas e processos. As falas de Elane e Vladimir refletem esse cuidado:

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

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

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

*[...] eu não sabia que eu tinha essa dificuldade em avaliar. [...] Então você fazer questões que um determinado aluno ria da questão, que era muito fácil e tinham alunos que, simplesmente, não conseguiam resolver aquela questão de jeito nenhum. E ainda hoje esse é um problema que eu sinto, o momento da avaliação, que eu acho muito complicado. (CAIO).*

*[...] minha primeira prova que eu elaborei foi terrível, porque eu não tinha noção assim, sabe, eu sabia que eu tinha que elaborar a prova, mas eu “botei”*

*muitas questões, muitos pontos, muitos detalhes, sabe e que aquilo ali ia ser mais dificuldade “pro” aluno. [...] (ELTON).*

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

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

Na mesma direção, buscamos tratar sobre o que há de pedagógico no ED. Reconhecemo-lo no esforço metodológico dos sujeitos em superar as dificuldades que a prática docente e a sala de aula da graduação lhes apresentaram, no sentido de fazer da aula um lugar de aprendizagem dos conteúdos, no cuidado em perceber o sentido das aulas para os alunos:

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

Um esforço, às vezes, solitário:

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

Às vezes, “orientado”:

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

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

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

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

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

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

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

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

Desse modo, o “pedagógico” no Estágio de Docência, subjaz às concepções dos professores e mestrandos sobre a docência. E em relação ao *locus* da nossa pesquisa, a partir das falas dos sujeitos e, particularmente, da fala de Vladimir, arriscamos dizer que há um conhecimento limitado, ou mesmo um desconhecimento do que, de fato, se constitui o pedagógico (no campo da formação, da prática docente), em relação à sua abrangência, pressupostos e fundamentos, e que o reduz a uma dimensão menor: “*Porque, geralmente, coisa de pedagogia tem essas coisas de boas práticas, e eu nunca entendi o que significava essas boas práticas, pra mim não, eu fiz isso e o aluno entendeu [...]*”. (VLADMIR).

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

Contemplar o ED, nessa direção, significa assumir o ensino como “uma atividade que requer conhecimentos específicos, consolidados por meio da formação voltada



especificamente para esse fim, como atualização constante das abordagens dos conteúdos e das novas maneiras didáticas de ensiná-los” (PIMENTA; ALMEIDA, 2009, p. 22).

O pedagógico e/ou sua falta se revelou nessa busca dos sujeitos em superar as dificuldades que a prática fez emergir, ainda que suas concepções de ensino reflitam a marca da racionalidade técnica que embasa grande parte dos processos formativos dos profissionais das diversas áreas do conhecimento. Nessa direção, a docência é concebida como aplicação prática do conhecimento, para o qual o pedagógico é o instrumento de sua consecução.

As falas dos sujeitos permitem-nos entender a percepção dos mestrandos sobre o Estágio de Docência e seu lugar na formação pedagógica para exercício da docência no Ensino Superior. Neste sentido, destacaram que o ED foi uma experiência gratificante/significativa sob o aspecto formativo, recheada de significados relacionados, sobretudo, à: prática de ensino, aquisição de experiência na docência no Ensino Superior e de confirmação de atuação nesse nível de ensino. Vladimir destaca essa experiência como crucial sob o aspecto da prática do ensino de fisiologia, da organização desse ensino, da atualização do conteúdo:

*[...] o estágio teve uma contribuição crucial pra minha formação do ponto de vista da pedagogia, do ato de ensinar né, de como realmente dar uma aula, como conduzir uma aula [...] como eu tinha muita vivência na pesquisa eu utilizava muita pesquisa pra ensinar os conceitos pra eles. (VLADMIR).*

A fala de Vladimir nos permite compreender que o Estágio de Docência **é o lugar da aula**. Contudo, é preciso que reflitamos sobre a aula no Ensino Superior, seus fins e significado para os alunos, pois precisa atender a demandas específicas.

Segundo Zabalza (*apud* MASETTO, 2010, p. 47): “estudantes universitários, como sujeitos adultos, ingressam na universidade com alguns interesses profissionais definidos”. Nesse sentido, faz-se necessário indagarmos se a aula de fisiologia contempla essa dimensão da formação do estudante universitário. Se a aula lhes tem suscitado desejo de aprender. É preciso observar ainda qual o direcionamento da aula no contexto da formação do profissional. Que fisiologia lhes é ensinada? Qual o enfoque? Quais as demandas? Atrelada à qual/quais propostas? Pois de acordo com Masetto (*ibidem*, p. 187):

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

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

*[...] foi uma experiência incomparável, por que assim, embora a gente tenha disciplina de docência, enfim, essas coisas mais teóricas, a gente não aprende em sala de aula como vivenciar a sala de aula, né. E o estágio de docência ele lhe permite isso, ele nos abre essa visa [...], essa vivência é assim de um valor imensurável. (ELTON).*

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

É preciso que pensemos essas questões, uma vez que a materialização da sistematização da educação exige:

*[...] a opção por uma metodologia de ensino que realize a mediação entre: teoria e prática, pensamento e ação, sujeito e objeto, esferas heterogêneas da vida (vida cotidiana) e esferas homogêneas da vida (vida não cotidiana) [...] enfim, entre as relações não conscientes com o mundo (mecânicas) e as relações conscientes com o mundo (críticas). (RAYS, 2004, p.96).*

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

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

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

*[...] numa concepção mais tradicional e dicotomizada sobre o conhecimento e seu ensino, tem sido compreendido como um aspecto*

prático dos cursos, em que estudantes vão testar e socializar suas teorizações. [...] (ibidem).

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

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

*Eu acho que, pra mim a principal foi a confirmação do que realmente eu quero e continuar no mestrado e como eu quero ser professora de universidade, o doutorado.*

Para esta mestranda, o ED foi o lugar de decisão pela carreira universitária. Da mesma forma que Elane, muitos pós-graduandos almejam a docência nesse nível de ensino, e o Estágio de Docência é esse lugar, entre a formação pós-graduada e a docência universitária. Lugar que, a nosso ver, precisa ser construído em outras bases, particularmente em nosso *locus* de estudo, uma vez que os alunos apontam a necessidade de: planejamento para essa atividade; acompanhamento mais próximo do estagiário pelo professor; tornar o ED uma disciplina do CMACF e institucionalizá-lo nos cursos de Graduação que demandam a disciplina de Fisiologia.

Ao tomarmos conhecimento das contribuições do ED para a formação dos sujeitos, e suas necessidades apresentadas em relação a essa atividade, nos sentimos instigados a indagar: Qual o lugar do Estágio de Docência no CMACF? Com este questionamento caminhamos para nossas considerações, discutindo o ED no âmbito da Pedagogia Universitária.

### **3. Considerações**

Atentando para as contribuições teóricas de Bourdieu (conceitos de campo e *habitus*), de Almeida e Cunha (Pedagogia Universitária), buscou-se refletir sobre a **formação pedagógica de Pós-graduandos *stricto sensu* da UECE e as contribuições do ED na perspectiva de uma Pedagogia Universitária** a partir da realização dessa atividade.

Os achados nos remetem iniciarmos esta reflexão a partir de Nóvoa (1995, p. 25), quando diz que:

[...] A formação deve estimular uma perspectiva crítico reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo [...] a

formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos, de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade sobre a prática.

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

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

Publicada a pouco mais de dois anos, a Resolução nº 821/2011, que normatiza o ED na Pós-graduação *stricto sensu* da referida instituição, em vários aspectos, vai de encontro às práticas estabelecidas no CMACF e em outros Cursos e Programas de Pós-graduação, a saber: “É vedado ao pós-graduando em estágio de docência: ministrar aulas e/ou práticas sem a supervisão do professor responsável pela disciplina de graduação [...]. (Art. 7º). E é vedado ao professor responsável pelo estagiário em ED transferir para o estagiário responsabilidades inerentes à docência da disciplina de graduação [...]. (Art. 8º).

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

Antes da publicação Resolução 821/2011, os ED aconteciam como exigência legal da CAPES, apenas para seus bolsistas. A UECE, a partir da referida resolução o estendeu a todos os seus alunos de Cursos e Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu*. Esta obrigatoriedade do ED tem causado inquietações, sobretudo nos alunos.

Falamos de um lugar onde o estágio nos é muito caro, onde o concebemos como um importante elemento da formação, contudo, ocupando, na universidade, campo de menor prestígio em relação à pesquisa, a docência.

Para situá-lo nessa polarização ensino/ pesquisa, como campos de disputa no meio universitário, recorreremos às contribuições teóricas de Bourdieu sobre *habitus* e campo, a partir de sua obra *Homo academicus* (BOURDIEU, 2011).

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

No campo universitário, o *habitus* (como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações) professoral concorre para perpetuar/accentuar o referido deslocamento, ao privilegiar as atividades de pesquisa em detrimento das atividades de ensino. Nesse contexto, predomina a concepção de que basta saber o conteúdo específico para saber ensinar, e não raro, guiando as ações dos docentes universitários.

Concepção igualmente presente nos cursos de Pós-graduação *stricto sensu*, que atualmente têm um perfil muito mais voltado para a pesquisa. A esse respeito nos esclarece Ribeiro e Cunha (2010, p. 152):

[...] o lugar da formação para o exercício do magistério superior seria a pós-graduação *stricto sensu*. Sem nenhum grau de contestação dessa premissa, o equívoco está em assumir que os saberes da pesquisa seriam suficientes para um ensino de qualidade [...].

Nesse sentido, concordamos com Vasconcelos (1998, p. 86), quando diz: “Não se trata de um processo excludente: ou formar o pesquisador, ou formar o docente. Trata-se ao contrário, de chamar atenção para complementaridade dessas duas ênfases [...]”.

Nessa direção, Cunha *et al* (2009); Cunha (2010); Pimenta e Almeida (2009); Pimenta e Almeida (2011) e Almeida (2012) partindo do entendimento de que o ensino é uma atividade que requer conhecimentos específicos, consolidados por meio de formação voltada, especificamente, para esse fim, as referidas pesquisadoras têm colaborado para a consolidação de uma campo de conhecimento que toma a docência na universidade e os processos a ela relacionados como campo de investigação, denominado Pedagogia Universitária, o qual define Almeida (2012, p. 96) como “O conjunto de concepções de natureza pedagógica, psicológica, filosófica, política, ética e epistemológica que articulam a prática educativa e sustentam as conexões entre universidade e sociedade”.

Na concepção de Cunha (2010), a pedagogia universitária pressupõe conhecimentos no âmbito do currículo e da prática pedagógica que incluem as formas de

ensinar e aprender. Incide sobre as teorias e as práticas de formação de professores e dos estudantes da educação superior.

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

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

A guisa de conclusão, podemos anunciar que a formação para a docência na Pós-graduação *stricto sensu*, no contexto da Universidade Estadual do Ceará, apresentou-se, ao longo desse estudo, como um grande desafio, como um caminho a ser construído pelos sujeitos que integram esse universo. Caminho que dificilmente trilharemos sem o emprego de esforços teórico/prático/metodológicos de alunos, professores e coordenadores/administradores na busca de uma docência outra, que priorize o pedagógico, e que se reconheça em suas especificidades.

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

Porém, como a aula é um espaço/lugar construído, não está dado, carece de significados que ultrapassem o conhecimento específico dos conteúdos, os mestrandos sentiram dificuldades nesse exercício de “dar aula”, não menos complexo que os imbricados processos fisiológicos.

Embora entendamos que o Estágio de Docência se constitua nesse lugar que revela a necessidade de construir o pedagógico na formação de mestrandos e doutorandos, sua obrigatoriedade tem causado inquietações, pois compreendemos que o ED está no caminho entre a formação pós-graduada e o Ensino Superior e que poderá se constituir: em

espaço de reconhecimento das múltiplas dimensões do ensinar; em uma possibilidade de integração ensino e pesquisa; em um exercício de reflexão sobre nossas concepções de professor, aluno, ensino, aprendizagem, conhecimento, metodologia; e que, enfim, o ED poderá nos ajudar a olhar com criticidade nossa formação pós-graduada.

Entendemos, portanto, que o ED perspectivado precisa efetivar-se *como uma possibilidade de formação pedagógica*, o que requer dialogar com essas questões na direção da constituição de um novo *habitus* professoral. Diálogo que acreditamos ser possível mediado pelas contribuições da *Pedagogia Universitária* e por que não convidar o *estágio com pesquisa* para essa conversa?

#### 4. Referências

ALMEIDA, M. I. de. **Formação do Professor do Ensino Superior**: desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: Ensino Superior).

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

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

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

BRASIL. Portaria MEC/CAPES nº 76/2010, Brasília, 2010.

CARLOS, L. C.; CHAIGAR, V. A. M.; FORSTER, M. M. dos S.; RODRIGUES, H.; WOLFF, R. **Um Lugar na Formação de Professores do Ensino Superior**: estágio e docência. In: CUNHA, Maria Isabel Cunha. (Org.). **Trajetórias e Lugares de Formação da Docência Universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara – SP: Junqueira e Marin. Brasília - DF: Capes: CNPq, 2010.

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

\_\_\_\_\_. Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. (Coleção Práxis)

\_\_\_\_\_. SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. (Orgs.). **Docência Universitária: profissionalização e prática educativa**. Feira de Santana: UEFS Editota, 2009.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Editora Plano, 2003. (Série pesquisa em educação)

LIMA, M. S. L. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liberlivro, 2012. (Coleção formar)

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

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

MINAYO, M. C. de S. (Org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2011.

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

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 3.ed. São Paulo; Cortez, 2008. (Coleção Docência em Formação. Série Saberes Pedagógicos).

\_\_\_\_\_. ALMEIDA, M. I. de. (Orgs.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

\_\_\_\_\_. ALMEIDA, M. I. de. (Orgs.). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. 5ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação).

RAYS, O. A. A. Metodologia do ensino: cultura do caminho contextualizado. *In*: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Repensando a didática**. 28. ed. Campinas: Papirus, 2004.

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

RIBEIRO, M. L.; CUNHA, M. I. da. Estudo Quatro: trajetórias da docência universitária em program de Pós-graduação em saúde coletiva. *In*: CUNHA, M. I. C. (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.

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

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



VEIGA, I. P. A. Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa. In:VEIGA, I. P. A. (Org.). **Lições de Didática**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2006. (Magistério: formação e trabalho pedagógico).

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