



FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO SUPERIOR MEDIADA PELO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA

PEDAGOGICAL TRAINING OF TEACHERS FOR HIGHER EDUCATION MEDIATED BY
TEACHING INTERNSHIP IN POSTGRADUATE PROGRAMS

Clarisse Silva Caetano¹

<http://orcid.org/0000-0002-0533-0282>

Jairo Antonio da Paixão²

<http://orcid.org/0000-0003-1413-9081>

Resumo:

Os estudos sobre a formação pedagógica de professores para atuarem no magistério superior têm sido tema de interesse na área educacional. O presente artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo identificar e analisar as ações formativas que são desenvolvidas pelos pós-graduandos no decorrer do estágio de docência na perspectiva de coordenadores e integrantes de comissões coordenadoras de programas de pós-graduação *stricto sensu* vinculados à área de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade Federal de Viçosa. Através de uma pesquisa qualitativa, em que foi empregada a entrevista semiestruturada para a coleta dos dados, foi possível identificar a ausência de relatórios, formulários e avaliação, que denota a não sistematização das atividades e ações realizadas pelo estudante no decorrer do estágio de docência nos programas de pós-graduação em questão. Conclui-se que a não regulamentação do estágio de docência entre programas poderá comprometer a intensidade e oportunidade de vivências no processo de formação pedagógica do futuro docente que irá atuar no magistério superior.

Palavras-chave: Estágio de Docência. Formação pedagógica. Magistério superior.

Abstract:

Studies on the pedagogical training of teachers for work in higher education are an interesting topic in the field of education. This article presents the results of an investigation that aimed to identify and analyse the training actions developed by postgraduate students during the teaching internship from the perspective of the coordinators and members of the coordinating committees of *stricto sensu* linked postgraduate programmes in the field of Biology and Health Sciences at the Federal University of Viçosa. Through qualitative research, in which a semi-structured interview was used to collect data, it was possible to identify the absence of reports, forms and evaluations, which indicates the non-systematisation of the activities and actions carried out by the student

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa, Viçosa/Minas Gerais, Brasil

² Professor adjunto do departamento de Educação Física do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa, Viçosa/Minas Gerais, Brasil.

during the teaching internship in the postgraduate programmes in question. The conclusion is that the non-regulation of the teaching internship between the study programmes could affect the intensity and possibility of experience in the pedagogical training process of future teachers who will work in higher education.

Keywords: Teaching internship. Pedagogical training. Higher education

INTRODUÇÃO

A educação superior no Brasil, inicialmente amparada pela Lei 5.540/68, recebeu em sua construção influências dos modelos de ensino francês e alemão, os quais têm como característica o foco em pesquisa no processo de produção de conhecimento (Pimenta; Anastasiou, 2014). Constituída durante o período da ditadura militar no Brasil, a lei 5.540/68 apresenta, dentre as suas resoluções, a separação entre pesquisa e ensino. Sendo assim, a graduação se responsabilizaria pela formação de profissionais e a pós-graduação pela formação de pesquisadores (Brasil, 1968).

A ênfase dada à pesquisa nas instituições de ensino superior, sobretudo nos programas de pós-graduação, é um fenômeno que suscita preocupações, haja vista tratar-se de um espaço de formação para a docência em nível superior, já que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 determina que a docência do ensino superior seja desenvolvida nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Na prática, o atendimento a essa demanda tem sido subposto em relação à formação do pesquisador, pois os aspectos pedagógicos relativos à preparação para o ensino raramente são parte desses cursos (Almeida, 2012).

Em razão da fragilidade que se constata no processo de formação docente nos programas de pós-graduação quanto aos conhecimentos pedagógicos para atuar no magistério superior, a docência no ensino superior se torna suscetível à incorporação e reprodução de modelos de ensino equivocados ou destituídos de bases teórico-práticas para o exercício da docência nas universidades (Almeida, 2012; Rodrigues, Deák e Gomes, 2016). A esse respeito, Bolzan e Powaczuk (2017) argumentam sobre a necessidade de se ter em mente que o exercício da docência superior requer o domínio de um conjunto de saberes distintos, relacionados a diferentes áreas do conhecimento e de atuação profissional. Sobretudo, é ilusório pensar que o professor que se forma tendo como base a ênfase na pesquisa consiga, por si só, aprender e aplicar automaticamente as estratégias necessárias para atender às diversas demandas do processo de ensino. É, portanto, necessário que haja a incorporação dos saberes pedagógicos para fazer a mediação e a articulação entre ensino e pesquisa (Soares e Cunha, 2010).

Assim, o estágio de docência, regulamentado pela Circular da CAPES de nº 28/99/PR/CAPES, surge no contexto da educação superior com a tarefa de aprimorar o ensino da pós-graduação e formar uma nova geração de professores conhecedores da realidade da educação superior (Brandão; Dias, 2014). Sob essa ótica, Soares e Medeiros (2016) discorrem que o estágio de docência configura-se como uma importante oportunidade de levar os alunos da pós-graduação a vivenciar, no decorrer de sua formação, aspectos eminentemente da docência no ensino superior. Concordando com essa percepção e ressaltando a importância do estágio de docência como um momento de preparação oportuno para o magistério no ensino superior, Souza, Gardin e Lauxên (2021) discorrem que, para muitos estudantes, o estágio de docência constitui a primeira

experiência de contato com a prática docente no ensino superior. Dessa forma, nesse momento eles podem buscar vivenciar o estabelecimento da relação que construirão da teoria com a prática enquanto conduzem e/ou participam do processo de ensino e aprendizagem de alguma disciplina da graduação, em que, comumente, o pós-graduando realiza as atividades do estágio. Cunha (2009, p. 82) confirma essa perspectiva, ressaltando que “[...] os saberes para a docência exigem uma preparação acadêmica teórica e prática” e ambos os aspectos podem ser contemplados no estágio de docência e em disciplinas didático-pedagógicas.

A perspectiva da literatura apresentada nesta introdução sinaliza que as dimensões do conhecimento pedagógico devem ser parte integrante do percurso formativo do professor para atuar no magistério superior. Contudo, o avanço epistemológico da área (Pimenta; Anastasiou, 2014; Cunha, 2006; Almeida, 2012) demonstra que a formação pedagógica pode estar fragilizada e/ou reproduzindo modelos de ensino equivocados, nos quais se observa pouco diálogo com a turma, uso de avaliações como forma de punição e aulas centradas na figura do professor. Essas práticas, oriundas de modelos tradicionais de ensino, constituem apenas alguns exemplos dentre as diversas outras que podem ainda estar sendo realizadas nos programas de pós-graduação (Castanho, 2002; Lima; Viana 2023).

A investigação proposta nesta pesquisa configura-se como desdobramento da primeira etapa de um projeto integrado desenvolvido no Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa, que tem como objeto de análise o estágio de docência nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* enquanto momento de formação pedagógica do professor para atuar no magistério superior. Na primeira etapa, a análise levou em consideração as percepções e posicionamentos dos estudantes que se encontravam vinculados aos programas pertencentes à área das Ciências Biológicas e da Saúde (CCB) da Universidade Federal de Viçosa sobre a formação docente, tomando como base o estágio de docência. Para dar prosseguimento à segunda etapa, teve-se como objetivo principal considerar as percepções e os posicionamentos dos coordenadores e das comissões coordenadoras dos referidos programas de pós-graduação dessa instituição acerca do estágio de docência como parte da formação para o magistério no ensino superior. A opção por incluir os coordenadores e as comissões coordenadoras como sujeitos do estudo parte da premissa de que eles são atores sociais importantes nos programas de pós-graduação, responsáveis por demandas relativas à estruturação e organização nos programas de pós-graduação e por possuírem significativa representatividade junto à instituição, inclusive no que tange à tomada de decisões sobre o percurso formativo.

Nesta perspectiva, o objetivo da presente investigação foi conhecer e analisar as ações formativas que são desenvolvidas pelos pós-graduandos no decorrer do estágio de docência na perspectiva de coordenadores e integrantes de comissões coordenadoras de programas de pós-graduação *stricto sensu* vinculados à área de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade Federal de Viçosa.

METODOLOGIA

A trilha científica das ciências humanas e sociais se mostrou a mais indicada para atender ao objetivo proposto no fenômeno investigado. Neste sentido, foram seguidos os procedimentos

metodológicos de uma pesquisa qualitativa (Minayo, 2011). A presente pesquisa constituiu a segunda etapa de um projeto integrado aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa, sob o parecer de número 3.222.463. Os procedimentos éticos foram realizados de acordo com a resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e com a Resolução CNS nº 510 de 2016, que estabelece as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

Como instrumento de coleta de dados, foi utilizada entrevista semiestruturada fundamentada nos estudos de Marconi e Lakatos (2003), que descrevem que a entrevista busca obter informações referentes a determinado assunto, mediante uma conversação de perspectiva profissional entre dois indivíduos, objetivando, de maneira verbal, obter as informações necessárias.

Participaram desta pesquisa um total de 6 professores, sendo cinco homens e uma mulher. Os participantes foram selecionados a partir dos seguintes critérios: encontrar-se na condição de coordenador e integrante das comissões coordenadoras de programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) vinculados ao CCB, com nota entre 5 e 7 na avaliação da CAPES do quadriênio 2017-2020; ter interesse em participar da pesquisa e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Embora a avaliação CAPES não leve em consideração aspectos relacionados à formação pedagógica, foi oportuno analisar a perspectiva dos coordenadores sobre formação pedagógica, uma vez que se espera que um programa com nota alta na avaliação também se preocupe com a formação para a docência no ensino superior. Com base nos critérios mencionados, foram convidados a participar voluntariamente da pesquisa os coordenadores dos seguintes programas: Ciências da Nutrição, Microbiologia Agrícola, Medicina Veterinária, Entomologia, Ecologia, Biologia Estrutural e Botânica. Após as referidas tratativas realizadas via e-mail no período de novembro de 2022 a março de 2023 para averiguar o interesse e disponibilidade dos coordenadores, foram selecionados os seguintes programas para participação na presente investigação: Microbiologia Agrícola, Entomologia e Biologia Estrutural. Com vistas a manter o anonimato dos participantes, foram empregados códigos alfanuméricos em dois grupos, sendo utilizado *C* para designar os coordenadores, *MC* para os integrantes das comissões coordenadoras e *D* para as disciplinas que foram mencionadas durante as entrevistas.

Para a análise dos dados, foram adotados os procedimentos da técnica da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). No trato dos dados, foram consideradas as fases: *pré-análise*, que consiste na organização do material, leitura flutuante, formulação de hipóteses e escolha de documentos. Nessa etapa, os conteúdos das falas das entrevistas foram pré-analisados, tendo por foco a definição de categorias, as quais, por sua vez, foram agrupadas e definidas de acordo com eixos temáticos emergentes representativos, com base nas perguntas da entrevista e nos objetivos deste estudo.

Na fase de *exploração do material*, o conteúdo da entrevista foi codificado por unidade de contexto, uma vez que se buscaram recorrências semânticas. Assim, os eixos semânticos que emergiram durante todo o processo da pesquisa e produção dos dados tratavam da caracterização do programa e do estágio, as ações formativas que são desenvolvidas e as potencialidades e/ou dificuldades em relação à formação do pós-graduando. A terceira e última fase foi a do *tratamento dos resultados*, momento em que ocorreu a inferência e interpretação dos dados e que levou à

construção das categorias de análise. A partir das inferências e da recorrência semântica, os resultados foram dispostos em três categorias. Para efeito do presente artigo, será destacada a categoria estágio de docência e as ações formativas desenvolvidas. Esta categoria discorre as ações formativas que são desenvolvidas pelos pós-graduandos no decorrer do estágio de docência, a partir dos relatos dos coordenadores e integrantes das comissões coordenadoras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A discussão dos resultados obtidos desenvolveu-se por meio da análise dos dados das entrevistas realizadas com os coordenadores e integrantes das comissões coordenadoras de programas de pós-graduação, a bibliografia utilizada que vinha ao encontro da temática abordada e, também, as posições assumidas pelos autores da investigação em relação ao tema. Esta seção encontra-se estruturada em duas partes: a primeira intitulada Estágio de docência: ações e atividades e a segunda Relatórios e avaliação do estágio de docência.

Vale ressaltar que os dados discutidos na presente seção foram obtidos por meio das seguintes questões que constituíram o roteiro de entrevista aplicado aos participantes da pesquisa:

Para iniciar o estágio de docência, o estudante deve fazer algum tipo de planejamento? Se sim, como isso é feito? Há algum formulário ou orientação do programa sobre esse plano? Quem o avalia e o aprova? Como se dá a sua formalização? Durante o estágio de docência, os estudantes elaboraram algum relatório? Se sim, em que momento? Como é elaborado esse relatório? Quem define as orientações para a elaboração do relatório e como essas orientações são definidas? A disciplina que o pós-graduando realizará o estágio de docência precisa estar vinculada às disciplinas dos docentes orientadores, ou o estudante possui liberdade de escolha da disciplina, tendo em vista seus próprios interesses? Como acontece esse processo? Existência ou não de instrução por parte da instituição, do programa ou das agências de fomento, em relação aos tipos de atividades e/ou ações a serem realizadas durante o estágio de docência. Se sim, quais? Quais são as atividades e/ou ações realizadas pelos estudantes durante a disciplina de estágio de docência?

ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: AÇÕES E ATIVIDADES

Comumente, os programas de pós-graduação, tendo por base a obrigatoriedade estabelecida pela Portaria 76/2010 da CAPES, elaboram o planejamento das ações e atividades a serem desenvolvidas pelos estagiários de forma distinta, como se verificará nesta seção do presente artigo. Cada comissão coordenadora apresenta e direciona o pós-graduando para desenvolver suas atividades com base na organização do programa ao qual está vinculado, tendo como *locus* uma disciplina do curso de graduação, como mencionado anteriormente.

Dessa forma, entender como as atividades são desenvolvidas durante o estágio se faz importante na discussão acerca da formação pedagógica do professor que atuará no magistério superior, uma vez que o fazer docente durante o estágio de docência poderá contribuir com o pós-graduando no processo de apropriação das metodologias de trabalho e dos saberes específicos da profissão docente, ajudando-o também a compreender a importância do seu papel na formação

profissional e humana. Por meio do desenvolvimento de atividades práticas desenvolvidas com embasamento em conhecimentos teórico-científicos e sob a orientação de um professor, o estagiário poderá adquirir a experiência necessária para que, no futuro, possa cumprir suas atribuições de maneira mais efetiva, sistematizada e com a devida intencionalidade pedagógica, o que é imprescindível (Colombo; Ballão, 2014). Assim, conhecer as atividades e ações que são pensadas pelos coordenadores e integrantes das comissões coordenadoras dos programas de pós-graduação participantes desta pesquisa colabora para a compreensão do processo de formação do professor que atuará no magistério superior. Isso porque as atividades que são programadas para os estagiários, somadas às suas subjetividades e conhecimentos teóricos sistematizados, irão refletir em sua futura prática profissional docente (Tardif, 2014).

No que se refere à organização das atividades e ações, é possível perceber nos depoimentos dos participantes desta pesquisa uma diversidade de práticas desenvolvidas durante o estágio de docência, conforme destacado a seguir.

MC2: “No estágio de ensino, quando os alunos fazem comigo, eles têm a oportunidade de assistir as aulas, eles têm a oportunidade de ministrar aulas, eu também é (...) peço a eles que eles façam (...) questões de provas, que eles possam corrigi-las pra (sic) que eles vejam que o que eles idealizaram como resposta (sic).”

C3: “O pós-graduando no estágio fica comigo no auxílio das aulas, na elaboração de prova, na correção das próprias provas práticas, eles auxiliam nas aplicações das provas teóricas e práticas que são realizadas num pavilhão de aula, ajudam na correção. Então é um envolvimento bastante importante que eles têm.”

As ações e atividades desenvolvidas pelos pós-graduandos apresentam pontos em comum, tais como ministrar aulas, colaborar com a correção de atividades, com a elaboração de conteúdo a serem trabalhados nas disciplinas, elaboração de provas e coparticipação em aulas. Autores como Cortella, Genebra e Ferrari (2022) destacam que o envolvimento com atividades que aproximam o pós-graduando da profissão docente é indispensável e defende que a formação do docente para atuar no ensino superior deverá articular o que é próprio da função docente com a realidade do trabalho da área específica e, para além dela, possibilitar que situações de trabalho se convertam simultaneamente em situações de formação.

Dessa forma, diversificar as ações e atividades com as quais os pós-graduandos estão envolvidos pode ser benéfico do ponto de vista da ampliação do contato com a realidade do serviço docente. De maneira geral, os estágios possibilitam uma aproximação do futuro professor com a realidade do campo de atuação docente. No entanto, no caso do estágio de docência para os pós-graduandos, merece destaque o fato de que a Portaria 76/2010 da CAPES não explicita quais atividades devem ser desenvolvidas pelos estudantes de pós-graduação durante o estágio de docência. As falas dos membros das comissões coordenadoras, MC2 e C2, que fazem parte de um mesmo programa de pós-graduação, por exemplo, não revelam consenso sobre o que é ou não função do pós-graduando, conforme evidenciam os relatos a seguir

MC2: “Eles estão realmente assumindo a turma, e aí, o professor responsável, ele fica, às vezes, cada um tem um professor na sala de aula que é o titular da cadeira, na verdade, ele fica orientando, estudando, orientando, dando dica, mas o

estudante assume tudo, faz as provas, corrigir as provas né (sic) com o professor da sala de aula.” (grifos da autoria)

C2: “Eles acompanham todas as aulas, e, também, ficam à disposição dos estudantes para discussões fora da sala de aula. Geralmente, eles ministram duas ou três aulas. **Não corrigem prova, isso é trabalho do professor!**” (grifos da autoria)

Os trechos em destaque demonstram pontos divergentes nas falas dos membros da comissão de um mesmo programa de pós-graduação. Enquanto MC2 diz que os pós-graduandos assumem a responsabilidade da turma, fazendo todas as atividades, incluindo a elaboração e a correção de provas, C2 trata essas ações e atividades como algo em que o estagiário atuará apenas prestando auxílio ao professor titular da disciplina, não assumindo toda a responsabilidade da turma. Ele ainda destaca o fato de que o estagiário não deve corrigir as provas e ressalta que esse é um trabalho do professor.

A fala de MC2 chama atenção por um aspecto discutido na literatura com Patrus e Leite (2014), os quais mencionam que, em alguns casos, os professores titulares das turmas transferem suas responsabilidades para o estagiário, o que pode ter implicações na própria formação do estudante, já que o estágio faz parte do seu percurso formativo. Assim sendo, a presença do professor efetivo na turma é fundamental para que possam refletir juntos sobre esse momento.

É importante ressaltar que cada professor-orientador possui autonomia no seu planejamento e na condução de atividades, contudo, é necessário considerar que há diretrizes e/ou documentos normativos institucionais que regem o trabalho dos professores, seus deveres e obrigações. Os dados encontrados no presente estudo revelam haver professores que divergem nesse ponto, o que, decerto, alerta para o fato de que não há sistematização das suas atividades/ações por meio de documentos e normativas legais para que as atividades e ações do estágio sejam minimamente padronizadas, a fim de que todos os estudantes matriculados no estágio de docência possam ter vivências próximas, já que, ao concluírem a pós, todos poderão tornar-se professores universitários.

O risco de não haver um documento legal que discorra sobre quais devem ser as atividades realizadas durante o estágio está na possibilidade de os professores transferirem atividades que são de sua responsabilidade para o estagiário e de que este tenha que desempenhar muitas funções que podem não ser seu papel, entre outras questões. A ausência desse documento pode ainda estar atrelada a outra problemática identificada neste estudo: a não ocorrência de discussões para o planejamento do estágio de docência em reunião de colegiado.

O estágio de docência tem se mostrado um lugar de forte potencial para a construção dos saberes e da prática docente, podendo ser um lócus onde se alinha uma série de fatores que, somados, corroboram para uma atuação com intencionalidade e responsabilidade pedagógica (Tardif, 2014; Pimenta, 2014; Pimenta; Almeida; 2011; Cunha, 2009). Dentre esses fatores está a presença do professor orientador durante o estágio, já que ele pode colaborar para o exercício reflexivo do pós-graduando (Tardif, 2014). Além disso, no momento do planejamento das ações e atividades, contar com a devida supervisão do professor orientador é crucial para que o estagiário saiba quais são suas atribuições e responsabilidades frente à turma. No entanto, na literatura da

área (Pereira, 2020; Cortella, Genebra; Ferrari, 2022), é notória a divergência existente acerca das funções e atividades que devem ser atribuídas ao estagiário, ressalta-se, ainda, o fato de que a Portaria 76/2010 também não deixa explícito quais atividades devem ser desenvolvidas durante o estágio de docência. Sobre esse aspecto, Pereira (2020) afirma que, ao não se padronizar as atividades a serem realizadas no contexto do estágio de ensino, em alguns casos, poderão haver estagiários executando apenas uma das diversas atividades que poderiam ser propostas e vividas na pós-graduação.

Embora a autora destaque de forma positiva a pluralidade de atividades que eram desenvolvidas pelos pós-graduandos, ela também reflete sobre as críticas tecidas pelos próprios estagiários a esse respeito, principalmente no que se refere ao fato de terem que acompanhar aulas da graduação, uma atividade que reportaram como repetitiva e sem um propósito claro (Pereira, 2020). A Tabela 2 apresenta as ações e atividades desenvolvidas pelos estagiários, conforme relatado pelos integrantes das comissões coordenadoras participantes desta pesquisa.

Quadro 2 - Relação das atividades e ações realizadas pelo pós-graduando no estágio de docência

| Ações e Atividades | Participantes da pesquisa | | | | | | Total |
|---------------------|---------------------------|-----|----|-----|----|-----|-------|
| | C1 | MC1 | C2 | MC2 | C3 | MC3 | |
| Correções de provas | | | | x | | x | 2 |
| Acompanhar aulas | x | x | x | x | x | x | 6 |
| Ministrar aulas | x | | x | x | | | 3 |
| Monitoria | x | | x | x | | | 2 |
| Elaborar provas | | | | x | x | | 2 |
| Elaborar atividade | | | | x | | | 1 |
| Aplicar provas | | x | | x | | x | 3 |

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme os dados da tabela acima, 33,33% dos coordenadores e membros das comissões participantes da pesquisa reportam a correção de provas como atividade desempenhada pelos estagiários; 100% mencionam o acompanhamento de aulas em disciplinas da graduação; 50% informam que os pós-graduandos ministram aulas e oferecem monitorias para os alunos matriculados na disciplina; 33,33% citam a elaboração de provas; 50% indicam o auxílio na aplicação de provas e 16,66% apontam a elaboração de atividades para a disciplina que estão acompanhando. Embora este estudo não tenha pretensões quantitativas, as porcentagens apresentadas materializam as discussões que compõem essa pesquisa.

Com relação ao quantitativo referente às atividades desenvolvidas durante o estágio, como é o caso do número de aulas que os pós-graduandos ministram, de questões de provas que elaboram e de aulas que acompanham, percebe-se que não há uma padronização, o que fica evidente nos excertos a seguir:

C1: “Eles acompanham os professores, inclusive dentro de salas de aulas, ajudam a organizar os materiais didáticos, eles têm a chance de, às vezes, dar aulas práticas, por exemplo.

C2: “Depende muito da atuação do coordenador da disciplina né (sic) que tipo de abertura ele fornece para o estagiário. Você tem desde coordenadores que permitem que o (...) o estudante ministre aulas sem supervisão duas ou três, e tem também outros que não permitem isso.

MC2: “Não é praxe do nosso departamento que os alunos fiquem 100% dando aulas dentro da disciplina, então a gente deixa eles (sic) darem algumas aulas, né. Daí quantas eu discuto com eles.”

Conforme as falas apresentadas, não há uma definição sobre o número de aulas que os discentes dos programas de pós-graduação irão ministrar e, em alguns casos, como mencionado por C1, o estagiário não ministra aulas, o que fica a critério do professor. A experiência de ministrar aulas pode representar um momento oportuno para que o pós-graduando reflita sobre aspectos como a transposição didática, momento em que os conhecimentos aprendidos ao longo da formação serão apresentados em aula de uma forma didática e de modo a fazer sentido para o público-alvo.

Sobre esse assunto, Chevallard (1991) argumenta que o trabalho que faz de um objeto de saber ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática. O mesmo autor complementa a ideia ao afirmar que a transposição didática é fundamental para que o ensino se concretize; nesse sentido, oportunizar ao estagiário momentos de protagonismo frente à turma, como ministrar aulas na disciplina na qual ele está realizando suas atividades e ações, é fundamental, devendo ocorrer com a devida supervisão do professor responsável (Chevallard, 1991). A vivência do exercício da docência em um ambiente real no magistério superior pode somar-se aos saberes que são necessários para a docência (Tardif, 2014). O estágio de docência pode representar, dessa forma, um momento da formação no qual o pós-graduando investe seu tempo para aprimorar seus saberes e refletir sobre a identidade docente. Nóvoa (1992) destaca que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vista à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional” (Nóvoa, 1992, p. 25).

Os participantes desta pesquisa mencionaram sete atividades como ações desenvolvidas pelos pós-graduandos durante o estágio de docência, conforme explicitado no Quadro 2. Esses dados revelam também a existência de divergência dentro de um mesmo programa em relação às atividades que os estudantes desempenham durante o estágio de docência. Essa questão ilustra como a ocorrência de reuniões de colegiados, onde se discutem aspectos relacionados à formação pedagógica, é primordial. Tais reuniões ajudam a estabelecer quais atividades devem ou não fazer parte do estágio, evitando-se assim criar um ecletismo aleatório das ações que o estagiário realiza durante o estágio de docência.

RELATÓRIOS E AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA

Conforme relatado pelos professores participantes da pesquisa, cada programa organiza o estágio de acordo com as suas demandas. Contudo, alguns documentos e normas que regem o estágio de docência deveriam firmar algumas diretrizes que padronizassem sua realização, como,

por exemplo, quanto ao número de horas de atividades ou quanto às situações que exigem obrigatoriedade de realização do estágio, conforme descrito na portaria da CAPES nº 76/2010.

Embora a portaria nº 76/2010 não mencione formas de avaliar, planejar ou elaborar os relatórios como parte obrigatória do estágio, esse tipo de instrumento pode ser importante para se compreender o estágio. Por meio deles, seria possível ampliar a possibilidade de se retroalimentar a prática dos professores orientadores, bem como a forma como o programa vem desenvolvendo o estágio, mediante processos avaliativos nos quais os relatórios poderiam configurar elementos importantes. Dentro da perspectiva dos instrumentos avaliativos, os relatórios seriam importantes para compreender o processo do pós-graduando durante seu período de desenvolvimento do estágio, configurando-se, assim, não apenas como um instrumento quantitativo, mas como uma via para um processo reflexivo que entenda as demandas do pós-graduando. Dessa forma, a partir desse instrumento, seria possível buscar corrigir eventuais equívocos que podem ocorrer durante o estágio de docência. Nesse sentido, buscou-se averiguar se a elaboração de relatórios ou formulários é exigência para o estudante ao longo do estágio de docência. Sobre essa questão, destacam-se alguns depoimentos de coordenadores e membros das comissões coordenadoras, os quais são apresentados a seguir:

MC1: “Eu não sei. Tem que falar com a nossa secretária ela é muito boa, ela que cuida disso. Pela comissão não passa, às vezes até passa pelo coordenador, mas eu não me lembro.”

MC2: “Não, não há nada. Nunca recebi nenhuma solicitação de relatórios ou normas, nada!”

Além dos supracitados, também os outros participantes da pesquisa, em sua totalidade, afirmaram não haver qualquer tipo de relatório que deva ser elaborado pelo estudante e/ou pela coordenação dos programas e suas respectivas comissões. Além disso, eles reforçaram a inexistência de um modelo de relatório ou avaliação por parte da CAPES. Esses dados divergem do que mostra a literatura, que sinaliza a obrigatoriedade de apresentação de um formulário e/ou relatórios, que podem vir a ser usados como fonte de informação para pesquisa (Souza; Junqueira; Heinzele 2021; Batista; Brandalise, 2023).

Contrariando o panorama encontrado nos programas de pós-graduação considerados no presente estudo, Batista e Brandalise (2023), socializam a forma como o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) tem organizado formulários que servem como norteadores para as ações e atividades que são parte do estágio de docência, como se constata no trecho a seguir:

Antes de iniciar o estágio, o PPGE-UEPG requer um formulário com o plano de atividades do bolsista estagiário a ser entregue para o Colegiado do Programa e aprovado, posteriormente, pela Comissão de Bolsas. O plano de atividades é composto pelos seguintes itens: informações do estagiário; informações sobre a disciplina de estágio de docência; informações concernentes à disciplina onde ocorrerá o estágio; atividades teóricas programadas; atividades práticas programadas; atividades de apoio à docência (Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2016) e deve ser assinado pelo discente, supervisor, chefe do departamento, coordenador do curso de graduação e orientador (Batista, Brandalise, 2023 p. 13).

O cenário apresentado pelos autores demonstra preocupação com a elaboração de um relatório em que conste um plano de atividades e informações que contemplem aspectos básicos que esclareçam como o estágio será realizado. A ausência de formulários e relatórios, conforme demonstrado na fala dos participantes da presente pesquisa, além de contribuir para a não sistematização do estágio de docência, pode ainda corroborar com a aleatoriedade de atividades que podem ser desempenhadas pelo pós-graduando, ou criar um cenário de sobrecarga de ações, como, por exemplo, quando o estudante assumir uma turma de graduação de forma integral (Patrus; Leite, 2014).

Cabe também destacar acerca do nosso estudo que um dos participantes da pesquisa, ao ser questionado a respeito da elaboração de relatórios e formulários, pontuou em sua fala: “isso daria ainda mais trabalho para nós” (MC1). Relatos como esse endossam o que aborda a literatura sobre o estágio ainda estar envolto em uma dinâmica de hipervalorização da pesquisa e ser concebido como um mero cumprimento de obrigatoriedade, não sendo necessário, portanto, investir horas de planejamento específico por parte das comissões, discutindo e elaborando os documentos que seriam necessários para um melhor desenvolvimento das práticas e experiências docentes do pós-graduando (Oliveira; Mackedanz, 2021).

Essa ausência de um planejamento incluindo formulários e relatórios, os quais poderiam colaborar para melhorar a forma como o estágio de docência acontece, direciona-nos para uma importante reflexão proposta por Soares e Cunha (2006). Essas autoras destacam que pensar a formação docente é uma atividade altamente complexa, que não se restringe à sala de aula ou à simples tarefa de se acompanhar uma turma de graduação. A elaboração de documentos, formulários e relatórios é importante em um processo de formação que seja sistematizado, intencional. As autoras ainda ressaltam que essa ausência da prática de se pensar a complexidade da formação docente pode ser reflexo dos critérios de avaliação e progressão na carreira docente, que são essencialmente relacionados à pesquisa.

Para além da temática da utilização e elaboração de formulários e relatórios no processo do estágio de docência, os coordenadores e membros das comissões coordenadoras responderam sobre as avaliações que são parte do processo do estagiário, informando quais os instrumentos utilizados. Sobre esse tópico, os participantes reportam:

MC1: “A gente tem avaliações que a gente faz de duas avaliações que são interessantes. Uma delas eles fazem eventos, são os estudantes do estágio de ensino que coordenam todo o evento, junto com os alunos da disciplina de graduação e com o técnico responsável. A outra forma de avaliar é na criação de projetos de aulas para escola da periferia.”

C2: “Nós estamos criando uma forma de avaliar a disciplina de estágio, para o estudante dizer o que achou da disciplina, o que cumpriu, o que atendeu, de forma anônima, claro. Ainda estamos elaborando.”

As avaliações citadas pelo integrante da comissão coordenadora (MC1) de um programa e pelo Coordenador (C1) de outro programa demonstram a existência de diferentes formas de avaliar o processo do estágio. MC1 menciona uma avaliação que se dá na forma de organização de eventos e criação de aulas para escolas da região. Essa forma de avaliar parece relacionar-se com o

cumprimento de tarefas propostas pelos programas, tendo em vista os cronogramas de eventos do departamento. De forma específica, C2 menciona a criação, no programa que está coordenando, de uma avaliação que teria como objetivo convidar o pós-graduando a escrever sobre sua experiência no estágio de docência. Conforme sinalizou esse participante, durante a entrevista, esse instrumento também seria importante para buscar melhorias para o estágio de docência, partindo das demandas que fossem mencionadas nessa avaliação.

As distintas formas de avaliar demonstram que não há um instrumento sistematizado nos programas investigados. Considerando a avaliação conforme as premissas de Luckesi (2010) e, portanto, como tendo o papel de diagnosticar os processos de aprendizagem, como sendo processual e dinâmica, entendemos que é necessário haver uma sistematização e objetivos claros, a fim de que ela seja um momento formativo durante o estágio de docência e que reflita na formação do pós-graduando. Luckesi (2010) acrescenta que o ato de avaliar implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O mesmo autor menciona ainda os benefícios da avaliação quando ela é planejada e articulada com todas as dimensões do conteúdo que se propõe avaliar. Quando isso ocorre, o processo avaliativo pode se apresentar como uma importante ferramenta para compreender a realidade, um mecanismo que possibilita corrigir falhas e equívocos durante o processo do estágio de docência (Luckesi, 2010). No caso dos programas que compõem esta pesquisa, quando se analisa a sua estruturação com base nas entrevistas realizadas, verifica-se que não há a sistematização dos instrumentos avaliativos que dialogam com a proposta e perspectiva de Luckesi, que leva em consideração a valorização da avaliação na perspectiva reflexiva do processo. Sendo assim, esse tipo de avaliação e os formulários poderiam colaborar para amenizar problemas na formação pedagógica e docente, premissa que já é apontada na literatura e que também tem se materializado nos resultados desta pesquisa.

Outro ponto que a literatura apresenta é como as avaliações podem ser um caminho para o desenvolvimento de pesquisas que problematizem as questões inerentes às vivências do estágio. Souza, Junqueira e Heizele (2021), partindo dessa concepção de realizar pesquisas tendo as avaliações do estágio como fonte para a produção dos dados, relatam que a realidade que investigaram apontou percepções positivas sobre as experiências no estágio de docência. Os autores destacam a valorização dos docentes orientadores, e as lições dos saberes docentes que foram aprendidas de forma específica.

Além das duas formas de avaliação mencionadas por MC1 e C2, 66,66% dos participantes mencionam o *feedback* como forma de avaliar o processo do estágio de docência. Conforme expõem, esses momentos são considerados informais, acontecem de maneira esporádica ou mediante alguma situação que necessite da intervenção, como se observa nos excertos a seguir:

MC2: “A gente meio que avalia pelo andamento, pelo processo, não é uma coisa oficial.”

C3: “Não, não tem avaliação ou relatórios (...) o que por exemplo é (...) vai do pessoal, digamos que o professor está acompanhando o estágio, eu, quando acompanho, eu vou dando *feedback* a cada aula, eu não interrompo a aula, eu

espero, deixo o estudante ficar bem à vontade, mas, pós aulas, geralmente eu dou um *feedback* sobre a postura, do comportamento daquilo que às vezes falta para melhorar a aula né (*sic*) como a didática, por exemplo, uns são um pouco melhor, outros já chegam muito nervosos, os outros ficam mais acanhados, às vezes isso interfere na definição de algum conteúdo por exemplo. Então, a gente vai conversando, sobre esse comportamento, sobre a aula, sobre a didática, essas coisas eu faço, mas tem vários professores que não, mas é isso não existe um relatório realmente.”

Com base na afirmação de C3, os *feedbacks* acontecem após cada aula; o que não fica explícito na fala é o direcionamento dado pelo professor, se é, por exemplo, por meio de alguma leitura que auxilie o estudante. O participante menciona ainda a didática como um dos pontos discutidos no *feedback*, explicando como a timidez e o nervosismo podem “influenciar” na didática. É válido ressaltar, a esse respeito, que a didática é, segundo Libâneo (1990 p. 23), “o principal ramo de estudos da pedagogia, ela investiga os fundamentos, condições e modos da realização da instrução e do ensino”. O autor reitera que a didática é fundamental, já que, por meio dela, é possível “estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos” (Libâneo, p. 24, 1990).

Nesse sentido, mais do que influenciada por questões da personalidade do pós-graduando como timidez e nervosismo, a didática deve ser compreendida como uma área de conhecimento científico. Portanto, para que esses conhecimentos sejam incorporados à prática docente, é necessário realizar leituras específicas de autores como Tardif (2014), Cunha (2009), Pimenta (2014), Libâneo (1990) e outros mais que deram suas contribuições sobre os saberes da prática docente, para que, dessa forma, seja possível a compreensão e sistematização dos conhecimentos didáticos e pedagógicos e, assim, eles possam ser refletidos durante o estágio de docência e em uma futura atuação. Desse modo, partindo da estruturação da didática, será possível que o estagiário estabeleça as relações necessárias com a turma para uma melhor relação com o ato de ensinar.

Diante do que foi discutido a respeito dos formulários, relatórios e avaliação, cabe refletir, tal como sinaliza Martins (2013, p. 47), ao ressaltar as atividades e o planejamento que envolvem o estágio, que esse “deve ser uma atividade orientada, planejada, com objetivos definidos, voltados para a formação docente, num esforço mútuo do estagiário e do professor orientador”. Sob essa ótica, o estágio enquanto lócus da formação docente precisa de uma sistematização para, assim, cumprir o que prevê o artigo 66 da LDB 9394/96, que enfatiza que a formação docente daqueles que irão atuar no ensino superior se dará a nível de pós-graduação.

Assim, espera-se que cada programa se organize quanto ao desenvolvimento do planejamento, de atividades, de relatórios e de avaliações que, conforme apresentado nesta categoria, ainda são iniciativas incipientes e fragmentadas, não existindo uma padronização entre os programas, o que seria fundamental para o reflexo dessas ações na formação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados encontrados e analisados nesta investigação dizem respeito à formação pedagógica de professores para atuarem no magistério superior no decorrer dos programas de pós-graduação *stricto sensu* e explicitam relevantes questões para a literatura no campo de formação de professores nesse contexto.

No decurso do estágio de docência, nos programas de pós-graduação considerados na presente pesquisa, em sua maioria, fica a cargo do estudante, com excesso de autonomia, o desenvolvimento de atividades como elaboração, aplicação e correção de provas, assumindo inteiramente atribuições que pertencentes aos seus orientadores.

Planejar as atividades e ações que deveriam ser desenvolvidas no estágio de docência é crucial para que se estabeleça um diálogo entre a teoria e a prática, com vistas a proporcionar ao futuro docente que irá no ensino superior refletir sobre a própria ação. Contudo, nos programas considerados o planejamento das ações ocorre de forma individualizada, pelo coordenador do estágio e/ou orientador do estudante. Tem-se, com isso, a mitigação e mesmo a ausência de momentos de troca de experiência entre os atores envolvidos no processo, como por exemplo, a realização de leituras sistemáticas de temas relacionados à prática docente, de estudos de casos e de outras estratégias que, em seu conjunto, poderiam auxiliar o estagiário no processo de construção da sua identidade docente.

No que se refere aos formulários e relatórios relativos às atividades e ações desenvolvidas pelo estudante no decorrer do estágio de docência, é uma prática inexistente, conforme relatado pelos participantes desta pesquisa. Trata-se de uma realidade que certamente aumenta as chances da ausência da não sistematização de atividades e ações desempenhadas pelo pós-graduando, ou ainda instituir um cenário de sobrecarga de determinadas ações, como a responsabilização de uma turma de forma integral, para planejamento, aplicação, correção e lançamento de notas no sistema daquele curso de graduação. Nessa direção, a avaliação das atividades e ações desenvolvidas pelo estagiário não aparece como uma parte integrativa nos estágios de docência dos programas de pós-graduação investigados. Sendo assim, a avaliação das atividades e ações, dos relatórios e formulários produzidos no estágio de docência poderiam colaborar para amenizar problemas na formação pedagógica do futuro docente, premissa que é apontada na literatura no campo da didática e estágios na formação inicial e continuada de professores e que também tem se materializado nos resultados desta pesquisa.

Para contemplar a formação para a docência de forma integral, o estágio deveria estar alinhado com outras disciplinas de matriz pedagógica, a fim de que esses saberes pudessem ser trabalhados. Entretanto, nos programas investigados – Microbiologia Agrícola, Entomologia e Biologia Estrutural – conforme as matrizes curriculares desses programas, inexistem disciplinas obrigatórias que dialoguem, de maneira específica, com temas que abordem os saberes e dimensões docentes. Fica, assim, a cargo do aluno escolher, de forma optativa, disciplinas de outros programas que contemplem esses aspectos, caso seja do seu interesse. Nos programas mencionados, parece prevalecer a influência epistemológica da área da ciência moderna em sua base de formação.

O alinhamento com outras disciplinas de base pedagógica que tragam temas como didática, saberes docentes e vivência de situações do cotidiano docente pode preencher determinadas lacunas deixadas pelo estágio. Uma válida alternativa que poderia ser adotada na pós-graduação seria a criação de grupos de apoio pedagógico (GAP), como proposto no trabalho de Pimenta e Almeida (2011). Os GAP apresentados pelas autoras tinham como objetivo envolver professores de diferentes campos do saber em atividades que aprofundassem seus conhecimentos sobre a docência. As ações do GAP eram realizadas por meio de estudos de caso, encontros semanais, participações em eventos na área da docência, desenvolvimento de pesquisas tematizando as construções feitas pelo grupo e da socialização das práticas dos docentes participantes. Conforme mencionado pelas autoras, o propósito maior do desenvolvimento do GAP era permitir a integração de professores de diferentes áreas, e, dessa forma, promover diálogos e trocas de experiências exitosas.

Destarte, recomenda-se a realização de outros estudos que visem ampliar discussões no campo da formação pedagógica de professores no decorrer de programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em outras instituições de ensino superior no país.

Agradecimentos

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) Processo: 402479/2023-8 Chamada: Chamada CNPq/MCTI N° 10/2023.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do Ensino Superior**: desafios e políticas institucionais. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições, 2011.

BATISTA, Ruhama Ariella Sabião; BRANDALISE, Mary Ângela. Estágio de docência no Ensino Superior: avaliação de estagiários. **Debates em Educação**, v. 15, n. 37, p. 1–24, fev. 2023. DOI: 10.28998/2175-6600.2023v15n37p1-24.e14202. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/14202>. Acesso em: 21 nov. 2023.

BRANDÃO, Maria Lourdes Peixoto; DIAS, Ana Maria Lorio. O estágio na formação de educadores da educação básica e superior: reescrevendo fatos, feitos e olhares curriculares. In: RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán. (org.). **Formação, representações e saberes docentes**: elementos para se pensar a profissionalização dos professores. São Paulo: Mercado das Letras, 2014.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 nov. 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 set 2020.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; POWACZUK, Ana Carla Hollweg. Processos formativos nas licenciaturas: desafios da e na docência. **Roteiro**, Joaçaba, v.42, n.1, p.107-132, jan/abr. 2016.

CASTANHO, Maria Eugênio. Profesores de enseñanza superior del área de salud y su práctica pedagógica, **Interface Comunicação Saúde, Educação**, v.6, n.10, p.51-62, 2002.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposition Didactique**. Grenoble: La Pensée sauvage, 1991.

CORTELA, Beatriz Selemme Corrêa; GEBARA, Gabriela Oldane; FERRARI, Tarso Bortolucci. Desafios e dificuldades de docentes universitários iniciantes na área de Ciências da Natureza e o potencial formativo do estágio de docência. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 10, n. 00, p. e024006, 2022. DOI: 10.20396/riesup.v10i00.8663758. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8663758>. Acesso em: 28 dez. 2023.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 258-271, mai. 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, p. 110-128, jan. 2009.

LENGERT, Rainer. Profissionalização docente: entre vocação e formação. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, RS, v. 16, n. 2, jul./dez. 2011.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, Williams Santos Rodrigues; VIANA, Maria Aparecida Pereira. Estágio de docência na Pós-Graduação: reflexões acerca da formação. **Debates em Educação**, Alagoas, v. 15, n. 37, p. 1–21.e14838, fev. 2023. DOI: 10.28998/2175-6600.2023v15n37p1-21.e14838. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/14838>. Acesso em: 30 out. 2023.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

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

MARCONI, Marina Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

OLIVEIRA, Carolina Cruz Jorge; MACKEDANZ, Luiz Fernando. Estágio de docência da pós-graduação stricto sensu: uma perspectiva neurocientífica. **Revista Humanidades**, Montes Claros, v.3, n.03, dez. 2021. Disponível em: <http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/revistahumanitaris/article/view/480>. Acesso em: 12 mai. 2023.

PATRUS, Roberto; LIMA, Monolita Correa. A formação de professores e de pesquisadores em administração. **Revista Economia e Gestão**, Belo Horizonte, v. 14 n. 34, mar. 2014. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.1984-6606.2014v14n34p4>. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/economiaegestao/article/view/6982>. Acesso em: 18 de mai. 2022.

PEREIRA, Aline Luquini. **Estágio em ensino**: A formação pedagógica dos professores da educação superior nos programas de pós-graduação vinculados à área das Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade Federal de Viçosa. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal de Viçosa, MG, 2020.

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

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

RODRIGUES, Sílvia Adriana; DEÁK, Simone Conceição Pereira; GOMES, Alberto Albuquerque. O que pensam os formadores dos futuros professores sobre ser professor e formar professores. **Horizontes**, Itatiba, v. 34, n. 1, 2016.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor**: à docência em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010.

SOARES, Sandra Regina.; CUNHA, Maria Isabel da. Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v.7, n. 14, dez. 2010.

SOARES, Maria Cleonice; MEDEIROS, Normândia de Farias Mesquita. Narrativa (auto)biográfica da experiência formativa na pós-graduação da uern. **Holos**, Rio Grande do Norte, v. 3, 186–197, jun. 2016. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/HOLOS/article/view>. Acesso em: 20 mai. 2022. Acesso:18 dez. 2022.

SOUZA, Júlia Graciela de; JUNQUEIRA, Marciana Lopes; HEINZLE, Marcia Regina Selpa. Percepções atribuídas ao estágio de docência no Ensino Superior. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v.10, n. 3, p. 106-118, abr. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Recebido em: 21 de maio de 2024
Aprovado em: 23 de julho de 2024