



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ELCI NILMA BASTOS FREITAS

**O ESTÁGIO DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES DO
MESTRADO EM SAÚDE COLETIVA**

Feira de Santana
2016



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ELCI NILMA BASTOS FREITAS

**O ESTÁGIO DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES DO
MESTRADO EM SAÚDE COLETIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito para a obtenção do grau de Mestra em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas.

Orientadora: Prof^a Marinalva Lopes Ribeiro, Ph.D.

Feira de Santana – BA
2016

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

F936e Freitas, Elci Nilma Bastos
O estágio docência na formação de professores da Educação Superior : representações de estudantes do mestrado em Saúde Coletiva / Elci Nilma Bastos Freitas. – Feira de Santana, 2016.
134 f. : il.

Orientadora: Marinalva Lopes Ribeiro.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

1. Formação de professor – Educação Superior. 2. Estágio Docência. I. Ribeiro, Marinalva Lopes, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 371.13:378

ELCI NILMA BASTOS FREITAS

O ESTÁGIO DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES DO MESTRADO EM SAÚDE COLETIVA.

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de Educação, Sociedade e Culturas, Universidade Estadual de Feira de Santana, pela seguinte banca examinadora:

Prof^a. Marinalva Lopes Ribeiro, Ph. D. – Orientadora - UEFS

Prof^a. Dra. Maria Socorro Lucena Lima – Primeira Examinadora - UECE

Prof^a. Dra. Amali de Angelis Mussi – Segunda Examinadora - UEFS

Feira de Santana, 18 de abril de 2016.

Resultado: APROVADA

Dedico este trabalho aos meus pais Aurino e Benícia, esposo Renato Ruy Filho, irmãos Elcio, Nilton e Thomaz Neto, meu sobrinho Gabriel, aos/as amigos/as Neppunianos/as, aos participantes da pesquisa e a todos que, direta e indiretamente, colaboraram com a sua construção.

AGRADECIMENTOS

A gente só conhece bem as coisas que cativou - disse a raposa. - Os homens não têm mais tempo de conhecer coisa alguma. Compram tudo já pronto nas lojas. Mas como não existem lojas de amigos, os homens não têm mais amigos. Se tu queres um amigo, cativa-me! (SAINT-EXUPÈRY, 2009, p. 67).

CATIVAR – verbo transitivo direto que, a depender do sentido que atribuímos, pode indicar *sujeição, carência, prisão* ou, de outro modo, o vocábulo C-ATIVAR pode ser compreendido como *criar e ativar laços, estabelecer relações de afeto com o outro*. Nessa perspectiva, adoto aqui a segunda acepção: CATIVAR é seduzir e deixar-se seduzir por outrem; é despertar estima, ou seja, é envolver-se amorosamente, ternamente com alguém ou com a natureza. Então, durante a minha história de vida e trajetória formativa, não poderia deixar de agradecer a essas pessoas cativantes.

Primeiramente, agradeço a *Deus*, o Pai de nossas vidas e verdadeiro Senhor de nossos destinos. Pai Eterno, Onipresente, Onisciente... Não existem palavras humanas que possam expressar a minha gratidão pelo amor que nutre a cada um de nós. Sempre que precisamos de Ti, estás presente, amparando-nos e fortalecendo-nos.

Agradeço aos meus estimados pais, *Aurino e Benícia Bastos*, por serem as estrelas guias da minha atual vida. Esses pais/filhos amados, que me acolheram como filha neste plano material e a quem sou devedora pela educação, amor e cuidados constantes que tiveram e têm por mim.

Agradeço ao meu esposo, *Renato Ruy Filho*, um homem íntegro e que enlaçou meu coração com respeito e ternura. Afirmando que o nosso matrimônio está consolidado pelo encontro de almas que, apesar dos tropeços, buscam juntas superar as provas da vida a fim de evoluírem ao firmamento de Deus. Meu denago e amor, eu sou imensamente agradecida a você pelos incentivos permanentes, ser esse sujeito compreensivo e sempre disposto a ajudar em todos os momentos de nossas vidas. Amo-te!

Agradeço aos meus quatro tesouros, meus irmãos *Elcio, Nilton, Thomaz Neto*, e meu sobrinho *Gabriel*. Sem o apoio de vocês, com toda convicção, não conseguiria qualquer tipo de conquista. A bondade divina colocou-nos juntos nesta existência para provar a nós mesmos o quanto o amor fraternal fortalece-nos e indica-nos que a vida plena baseia-se na compreensão mútua e nos gestos de auxílio.

Agradeço ao meu sobrinho *Gabriel* pela reprodução das imagens de *O pequeno príncipe*, abrilhantando a estética desta dissertação.

Agradeço as minhas cunhadas *Gicélia*, *Naélia* e a “*florzinha*” o carinho e apoio que vocês me deram e me dão ao fazer meus tesouros felizes. Minha Gratidão!

Agradeço a toda *Família Almeida* por entrelaçarmos os laços de amor e carinho estabelecidos nesses últimos anos. Em especial, *Izael*, *Vanda*, *Antônio Vivaldo*, *Victor*, *Cíntia* (e *Babete*) e *Lorena* (e *Ben*). Vocês são pessoas luzes! Muito agradecida, amores.

Agradeço a todos os meus familiares consanguíneos pelas vibrações e gestos de amizade, principalmente, aos primos *Augusto*, *Darlene*, *Ronaldo* e *Ana Maria*. Gratidão!

Agradeço a minha família agregada por me fazer compreender que o amor não pode estar correndo apenas pelas veias, mas, sim, dentro do coração:

- Minhas cunhadas e meus cunhados – *Soraia Celeste*, *Ana Karina*, *Kedma*, *Alexandre (Léo)*, *Geovane* e *Marco*. Muito agradecida a Todos, todos lindos pelo ombro amigo nos momentos tristes e pelas diversões nos momentos felizes;
- A minha amada mãe-sogra *Noélia Freitas*. “*Noi*”, às vezes chego a duvidar se a senhora existe, pois, com toda a certeza, és esse anjo do bem em minha/nossas vida/s. Minha eterna gratidão;
- As doces vovozinhas, *Celeste Freitas* e *Noeme Ribeiro*, que me acolheram como neta. Vocês duas não imaginam o quanto tem sido bom os vossos carinhos;
- Aos meus sobrinhos *Larissa*, *Yann* e *Maelly*. Alegrias de minha alma. A vida com vocês é muito mais gostosa e alegre. Muito agradecida, minhas princesas e meu príncipe.

Agradeço a passagem de dois espíritos a qual tive a oportunidade de conviver e aprender com eles que sinônimo de amor é zelo e compreensão. Gratidão, *tia Lourdes* e meu sogro *Renato Ruy* (ambos *in memoriam*). Que recebam, onde estiverem, minha prece de agradecimento e afeto.

Agradeço as famílias institucionais por me fazer entender que a vida é uma eterna aprendizagem. Então, minha gratidão às famílias:

- **Religiosas:** *Centro Espírita Jesus de Nazaré*; *Centro Espírita Jesus O Salvador* e *Centro Espírita Maria de Nazaré*. As vibrações e energias de vocês deram-me fôlego na caminhada;
- **Profissionais:** *Escola Dantas Júnior*, *Colégio Modelo Luis Eduardo Magalhães*, *Colégio Estadual Agostinho Fróes da Mota*, *SMEC – São Gonçalo dos Campos*,

Escola Municipal Professor Nelson Pessoa e Escola Municipal Nini Dessa. Gratidão pelo apoio e carinho;

- **Acadêmica:** Departamento de Educação da UEFB; Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE); Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva e Núcleo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária (NEPPU). Aos professores e as professoras do Departamento de Educação e PPGE, gratidão por mediarem a minha formação na licenciatura e no mestrado, em especial: *Wellington Araújo, Amali Mussi, Marinalva Ribeiro, Antonia Almeida, Denise Laranjeira, Ludmila Cavalcante e Miguel Almir*. Gratidão, queridos e queridas. Aos *funcionários, a coordenação, professores/as e estudantes do PPGSC*, agradeço a receptividade e apoio. Finalmente, *aos amigos/as, irmãos do NEPPU, agradeço tudo*. Com vocês, sinto-me completa. Gratidão!

Aos/as amigos/as de longa data do *Centro Educacional “O Pequeno Príncipe”* (todos/as do grupo do *Whatsapp*, em especial *Profa. Neves e Prof. Carlos Magno, as amigas de alma Cinara Araújo, Daniella Campos e Ádila Cristina Sampaio – in memoriam*); *Escola Castro Alves, Colégio São Francisco de Assis* e do curso de *Licenciatura em Pedagogia da UEFB – Turma 1993.1* (Principalmente, *Ângela Carla, Delma, Sheila e Jaciene*). Gratidão pelo gesto de carinho, vibrações positivas e as nossas diversões;

As amigas de média data como *Dagmar Duarte; Graça Paim; Ilze Pedreira; Márcia Araújo; Rosângela Barreto* e tantas outras amigas que a memória me falha. Sintam-se abraçadas.

Aos amigos e as amigas de curta que virarão de longa data: *Cleudinéte* (te amo), *Nandyara, Bomrício Ramos* (risos), *Daniele Gomes, Renata Adrian, Taiara, Elisa, Marta França, Jéssica Fernanda, Jefferson Moreira, Daniella Oliveira, Mateus, Profa. Ana Maria Fontes, Profa. Ana Carla Lima, Profa. Cenilza, Profa. Rosária e Maximiano*. Não esqueço o apoio de vocês durante toda a minha trajetória no mestrado. Gratidão!

Gratidão ao professor e professoras que marcaram minha vida no contexto universitário: *Roberto Seixas, Marinalva Ribeiro e Lucile Ruth*. Gratidão, meus queridos!

Gratidão aos colegas da Turma 2014 do PPGE: *Aldrin da Costa, Ana Lídia, Anny Karine, Arigésica, Bárbara Ferreira, Cleudinéte, Eliana Carlota, Everton Menezes, Gabriela Barbosa, Ilnah Fernandes, Ludimila Barros, Luzineide Sousa, Marta Meirelles, Maura Evangelista, Mona Nascimento, Nathalie Castro, Rosana Fernandes Falcão, Sheila Pitombo*

e *Vanessa Mascarenhas*. Gratidão pelos debates calorosos, aprendizagens e por confiarem, à unanimidade, a representação discente junto ao Colegiado do programa.

Agradeço aos funcionários da secretaria do PPGÉ: *Alethéa Patrícia, Hélio e Regina*. Gratidão pelos serviços prestados.

Agradeço as professoras examinadoras da Banca de Qualificação e da Defesa de Dissertação: *Amali de Angelis Mussi; Maria Socorro Lucena Lima e Elisângela André Silva da Costa*. *Querida Amali*, você é rainha solar no meu coração e seus raios de luzes (sugestões) me inspiraram bastante na construção da pesquisa. Gratidão contínua... *Estimada Socorro*, agradeço o seu empenho e disposição em participar ativamente da banca e desenvolvimento deste estudo. Seu apoio e carisma me encantam. Gratidão permanente! *Prezada Elisângela*, grata pelo seu olhar cuidadoso e afetivo a esta pesquisa. Gratidão, querida!

Não poderia deixar de agradecer a minha GIGANTE orientadora, amiga, irmã, mãe e professora: *Marinalva Lopes Ribeiro*. Minha amada, meus olhos transbordam de emoção ao pensar na pessoa maravilhosa, acolhedora, afetiva e especial que tens sido durante esses últimos anos: é minha orientadora, quando me elogia e sugere novas ideias para a construção textual e debates; é minha amiga, quando me envolve junto a ti e a tua família, abrigando-me em seu lar por muitas horas; é minha irmã, quando damos as nossas mãos e juntas caminhamos pelas ruas da UEFS, de Curitiba, de Feira de Santana, de tantos lugares que ainda trilharemos juntas; é minha mãe, quando me aconselha e aconchega no seu abraço e, por fim, é minha professora, por mediar a minha formação para meu futuro profissional e *oxalá* na docência universitária. Pró, muito tenho a lhe agradecer, principalmente, por acreditar no meu potencial e ser paciente com as minhas angústias e ansiedades. Marinalva... Você é toda inspiração. Saiba que não há medidas para o amor que lhe tenho. Minha eterna, contínua e permanente GRATIDÃO!

Enfim, agradeço a todos/as que de alguma forma deixaram suas marcas na minha formação pessoal, acadêmica e profissional. GRATIDÃO: Graças dou a Deus!

O caminho se faz caminhando.

Nós somos eternos aprendizes e enquanto estivermos vivos,

estaremos aprendendo e eu me proponho a aprender,

sobretudo, aprender, mais do que ensinar.

O estágio tem me feito aprender como ser uma melhor docente (FÊNIX).

RESUMO

Este texto dissertativo, elaborado durante uma investigação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana – Bahia, tem por objetivo compreender, mediante as representações de estudantes do Mestrado de Saúde Coletiva, a contribuição do Estágio Docência para a formação pedagógica de professores da Educação Superior. Certificamos que o componente curricular Estágio Docência é um importante espaço de formação do futuro docente universitário, locus em que os estudantes da Pós-Graduação *stricto sensu* apreendem alguns saberes necessários para a prática docente, entretanto é relevante destacar que a aprendizagem da docência se estende por toda sua carreira. Para alcançarmos o objetivo traçado, realizamos uma pesquisa do tipo qualitativa, de caráter descritivo, que se fundamentou em princípios da Teoria das Representações Sociais – TRS (MOSCOVICI, 2003a, 2003b; JODELET, 1989, 2001 e 2007). Para a produção dos dados, realizamos análise documental (TRIVIÑOS, 1987) do regimento e da proposta pedagógica do Programa de Pós-Graduação de Saúde Coletiva da UEFS. Também utilizamos entrevistas semiestruturadas (MINAYO, 2006), que foram realizadas com 12 estudantes desse Mestrado Acadêmico. Para a análise dos dados produzidos na investigação, utilizamos alguns princípios da Análise de Conteúdos (BARDIN, 2011). No debate dos dados produzidos, identificamos cinco categorias, a saber: a primeira refere-se ao conceito de estágio docência; na segunda, dialogamos sobre os saberes necessários para a docência universitária; a terceira, verificamos quais a/s contribuição/ões do estágio para a docência universitária; na quarta, descrevemos o processo da experiência do Estágio Docência e, finalmente, a quinta categoria, onde apresentamos as sugestões para a melhoria da experiência do Estágio Docência, representadas por nossos colaboradores. As principais conclusões desta pesquisa enfocam que o estágio contribui para a preparação dos pós-graduandos para a docência universitária, para o desenvolvimento da identidade docente, para aquisição de conhecimentos da realidade da sala de aula universitária, para a troca de saberes com o professor experiente e, por fim, para a percepção dos mestrandos sobre a condição humana do profissional docente e a humanização nas relações que ocorrem no contexto educativo. Além dessas contribuições, os colaboradores da pesquisa enfocam a necessidade de o Programa de Saúde Coletiva dar à formação do professor o mesmo *status* que os estudos específicos e a formação do pesquisador possuem no currículo, tendo em vista a complexidade da docência na atualidade. Os participantes ressaltam ainda a prevalência das seguintes dificuldades durante a experiência do Estágio Docência: ausência de uma interação efetiva entre a Graduação e a Pós-Graduação, problemas estruturais e políticos que prejudicaram o estágio, dificuldades dos graduandos em compreenderem a importância das disciplinas em suas formações, dificuldade didático-pedagógica dos estagiários ao conduzir as disciplinas e embaraços dos mestrandos ao avaliar e lidar com os graduandos repetentes. Ademais, o estudo confirmou a necessidade da implantação de políticas institucionais voltadas para a formação do professor universitário, especialmente os iniciantes, que estão em período de adaptação e aprendizagem da profissão e, também, dos professores experientes, para que reflitam sobre suas práticas de ensino continuamente, no intuito de inová-las.

Palavras-chave: Estágio docência. Formação do Professor. Educação Superior. Representações Sociais.

ABSTRACT

This text, written during a research developed in the Graduate Program in Education at the Universidade Estadual de Feira de Santana - Bahia, aims to understand the contribution of the Teaching Internship for pedagogic training of teachers of Higher Education through the representations of students of the Community Health Master. It was certified that the curricular component Teaching Internship is an important education environment of the future university professor, locus in which students of the Graduate Program *stricto sensu* acquire some of the knowledge needed for teaching practice. However, it is worth noting that teaching learning extends throughout one's whole career. To achieve the established objective, we conducted a descriptive qualitative research, which was based on principles of the Social Representations Theory – SRT (MOSCOVICI, 2003a, 2003b; JODELET, 1989, 2001 e 2007). Regarding the production of data, it was held a documentary analysis (TRIVIÑOS, 1987) of the regiment and of the pedagogic proposal of the Graduate Community Health Program at UEFS. It was also used semi structured interviews (MINAYO, 2006), which were carried out with 12 students from the Academic Master of the aforementioned Program. In order to analyze the data produced in the research some principles of Content Analysis (BARDIN, 2011) were used. In the discussion of the data produced five categories were identified, as follows: the first refers to the concept of teaching internship; in the second, the knowledge necessary for university teaching is discussed; in the third was verified which were the contributions of the internship to university teaching; in the fourth the process of the Teaching Internship experience was described and, finally, in the fifth category, where suggestions to improve the experience of Teaching Internship were presented by our contributors. The main conclusions of this research focus that the internship contributes to the preparation of graduate students for university teaching and for the development of teacher identity. Moreover, it contributes to this preparation for the acquisition of knowledge of the reality of university classroom, for the exchange of knowledge with the experienced teacher and, finally, for the perception of the master students on the human condition of the teaching profession and the humanization in the relationships that occur in the educational context. In addition to these contributions, our contributors address the need for the Community Health Program not prioritizing specific studies and research training at the expense of teacher training, given the complexity of teaching today, which requires special attention. Participants also emphasized the prevalence of the following difficulties during the Teaching Internship experience: the absence of an effective interaction between the Undergraduate and Graduate programs, structural and political problems that damaged the internship. In addition to this, the students had difficulties in understanding the importance of courses in their training, didactic and pedagogical difficulties of interns to conduct the courses and embarrassments of master students to assess and deal with the graduate students taking the course again after failing. Furthermore, our study confirmed the need to implement institutional policies for the formation of the university teacher, especially with beginning teachers who are in a period of adaptation and professional learning and also with experienced teachers to reflect on their teaching practices continuously so they can update and innovate their practices.

Keywords: Teaching Internship. Teacher Training. Higher Education. Social Representations.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Evolução das IES Públicas e Privadas no Brasil (1991-2013)	25
Tabela 2	Número de Matrículas nas IES Públicas e Privadas da Bahia (2012)	27

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Síntese de títulos da base de dados: CAPES, Scielo e RBPG. Feira de Santana, jul./2015	39
Quadro 2	Perfil dos estudantes do Mestrado de Saúde Coletiva	69
Quadro 3	Síntese do perfil das turmas de Graduação. Feira de Santana, fevereiro./2016	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana
CEPP – Centro Educacional “O Pequeno Príncipe”
SEC/BA – Secretaria da Educação do Estado da Bahia
PROGESTÃO – Programa de Capacitação de Gestores
UFBA – Universidade Federal da Bahia
NEPPU – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGSC – Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva
CFB – Constituição Federal Brasileira
FHC – Fernando Henrique Cardoso
INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
IES – Instituições da Educação Superior
FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PROUNI – Programa Universidade para Todos
REUNI – Programa de Apoio a Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
PET – Programa de Educação Tutorial
MEC – Ministério da Educação
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
PNE – Plano Nacional de Educação
PNPG – Plano Nacional da Pós-Graduação
CFE – Conselho Federal de Educação
TRS – Teoria das Representações Sociais
RS – Representações Sociais
NC – Núcleo Central
EP – Elementos Periféricos
TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PPG – Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*

PROGRAD - Programa de Graduação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 SOBRE A ESCRITA: O PRINCÍPIO	21
1.1 O contexto de expansão da Educação Superior	23
1.2 A formação do professor universitário no discurso oficial	27
1.3 A Pós-Graduação no Brasil e a atividade do Estágio Docência	31
1.3.1 Trajetória histórica do Estágio Docência	33
1.4 O Estágio Docência na pauta das pesquisas	37
2 UM CONVITE À REFLEXÃO TEÓRICA	44
2.1 A universidade na sociedade atual e a Pós-Graduação	44
2.2 O papel da Pós-Graduação na formação do professor universitário	46
2.2.1 Os sentidos da formação docente	47
2.2.2 A formação docente: inicial e continuada	49
2.3 Teoria das Representações Sociais (TRS)	50
2.4 Conceituando Estágio Docência	56
3 CONSTRUÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO	64
3.1 O lócus da pesquisa	67
3.2 Participantes da pesquisa	69
3.3 Instrumentos para a produção dos dados	70
3.4 Análises dos dados	71
4 REFLEXÕES E ANÁLISES SOBRE OS DADOS PRODUZIDOS	75
4.1 Conceito de Estágio Docência	75
4.2 Saberes necessários para a docência universitária	80
4.3 Contribuição do estágio para a docência universitária na área de saúde coletiva	85
4.4 O processo do Estágio Docência	90
4.4.1 Infraestrutura do Programa para a realização do estágio	90
4.4.2 O planejamento do estágio	94
4.4.3 O desenvolvimento do Estágio Docência	98
4.4.4 Avaliação do estágio	105
4.5 Sugestões para a melhoria da experiência do estágio	107
4.5.1 Aumento da CH dos componentes da Didática aplicada a Saúde e Estágio Docência	108
4.5.2 Disciplinas e professores regentes mais abertos para a experiência do estágio	109
4.5.3 Maior estímulo à formação docente	109
4.5.4 Número maior de disciplinas para a realização do estágio e flexibilização do horário	110
4.5.5 Número maior de encontros com a professora coordenadora do estágio	111

4.5.6 A avaliação do estágio contasse com a socialização das experiências	111
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICES	132



INTRODUÇÃO

Este trabalho dissertativo é fruto de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de concentração: Educação, sociedade e culturas, Linha 2 – Culturas, formação e práticas pedagógicas, da Universidade Estadual de Feira de Santana, cujo objetivo é compreender, mediante as representações de estudantes do Mestrado de Saúde Coletiva, a contribuição do estágio docência para a formação pedagógica de professores da Educação Superior.

O primeiro capítulo, intitulado “Sobre a escrita: o princípio”, desvela-se como a problemática de nossa pesquisa e, nela, abordamos sobre a nossa aproximação com o objeto da pesquisa; contextualizamos a expansão da Educação Superior no Brasil; dialogamos com o enfoque retratado nas leis no que tange à formação do professor universitário; discutimos acerca do desenvolvimento da Pós-Graduação no Brasil e do tratamento dado ao componente curricular Estágio Docência nos Programas *stricto sensu*; descrevemos a trajetória histórica do Estágio Docência e confrontamos os objetivos e resultados de alguns estudos sobre tal atividade.

O segundo capítulo, “Um convite à reflexão teórica”, contém a fundamentação teórica desta investigação. Procuramos refletir e analisar, à luz dos estudos de diversos pesquisadores sobre o papel da Pós-Graduação como lugar privilegiado para a formação do professor da Educação Superior e, para tanto, apresentamos os diversos sentidos da formação docente, expondo a diferença entre formação inicial e continuada. Além disso, explicitamos as abordagens da Teoria das Representações Sociais e seus princípios teórico-metodológicos, finalizando com um estudo aprofundado sobre as concepções de Estágio Docência.

No terceiro capítulo, denominado “Construção do percurso metodológico” elencamos a necessidade do rigor científico, enfatizando nossas escolhas metodológicas e os passos que guiam esta investigação: tipo e lócus da pesquisa; justificativa e amostra dos participantes

deste estudo; os instrumentos para a produção de nossos dados e, por fim, a definição do tratamento dos dados. Ressaltamos que os princípios da TRS são nossas bases teórico-metodológicas.

No quarto capítulo, “Reflexões e análises sobre os dados produzidos”, evidenciamos, a partir das representações de nossos colaboradores, cinco categorias explicitadas a seguir: 1. Conceito de Estágio Docência; 2. Saberes necessários para a docência universitária; 3. Contribuição do estágio para a docência universitária; 4. O processo da experiência do Estágio Docência e 5. Sugestões para a melhoria da experiência do Estágio Docência. Nesse capítulo, buscamos refletir e analisar os depoimentos dos participantes da pesquisa acerca do objeto, relacionando o esteio teórico e os fundamentos legais para sustentar nossos estudos.

Em nossas considerações finais, fazemos uma síntese dos nossos achados na pesquisa, evidenciando, mais uma vez, que o estágio contribui com o processo formativo dos mestrandos ao prepará-los para a docência universitária, ao promover o desenvolvimento da identidade docente; ao propiciar saberes da realidade da sala de aula no lócus universitário, ao estimular a troca de conhecimentos com professores experientes, ao fazê-los perceber a dimensão humana do professor e ao estimular a humanização nas relações que acontecem no contexto educativo.



1 SOBRE A ESCRITA: O PRINCÍPIO

Gostaria de ter começado esta história como nos contos de fada.

Gostaria de ter começado assim: Era uma vez um pequeno príncipe que habitava um planeta pouco maior que ele, e que precisava de um amigo [...]

Para aqueles que compreendem a vida, isto pareceria sem dúvida muito mais verdadeiro.

(SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 18)

Início este capítulo retratando as minhas¹ primeiras impressões em relação ao objeto da pesquisa que me mobiliza e inquieta a pensar, refletir e agir a partir de um processo de idas, vindas, cruzamentos, aproximações e delineamentos para a configuração do trabalho científico.

A minha aproximação com o objeto de estudo iniciou quando ingressei, em 1993, no curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), com sonhos, indagações e direcionamentos acerca da profissão. A minha primeira opção era cursar Psicologia, mas, com o tempo, fui me apropriando dos saberes da ciência pedagógica e me encantando por uma área que considero fascinante: a formação docente.

Desde criança, era uma menina dedicada aos estudos e o livro *O pequeno príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry, foi o grande estimulante que me mobilizou a lutar para que meus sonhos se concretizassem.

Após a conclusão da minha graduação em Pedagogia, em 1996.2, fiz concurso público para a Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC/BA), para o cargo de coordenador pedagógico, logrando êxito e sendo convocada a trabalhar, em 1998, em uma escola da periferia da cidade do Salvador. Essa escolha foi marcante em minha vida, uma vez que um dos principais papéis da coordenação pedagógica é a formação continuada de professores. Então, o desejo de aprofundar os estudos na área de formação de professores advém justamente de uma necessidade profissional.

As experiências formativas vivenciadas eram voltadas para propiciar um suporte pedagógico aos docentes da educação básica, especialmente no tocante à linguagem, raciocínio lógico-matemático, ciências humanas e da natureza. Desse modo, o foco do trabalho de coordenadora estava direcionado para suplementar o trabalho do professor em sala

¹ Justifico o uso da primeira pessoa do singular por tratar de um relato da implicação da pesquisadora com o objeto de estudo.

de aula. Para tanto, buscava na literatura e na poesia estratégias para sensibilização dos professores e estudantes para que o processo de ensino-aprendizagem se efetivasse de maneira leve e contagiante.

Após seis anos de efetivo trabalho na capital baiana, retornei a Feira de Santana – tão decantada Princesa do Sertão – terra onde nasci e aprendi a amar e a valorizar em toda sua complexidade, com os avanços e retrocessos de uma cidade grande do interior da Bahia.

Naquela época, procurei aprofundar mais sobre os saberes pedagógicos, na perspectiva de auxiliar os professores do Ensino Médio – última etapa da Educação Básica. Para tanto, iniciei o processo de estudos sistemáticos, por meio de leituras de artigos, revistas, livros, etc., além de cursos de formação promovidos pela SEC/BA e outras instituições públicas e privadas.

Saint-Exupéry (2009), em *O pequeno príncipe*, diz que “As pessoas grandes não compreendem nada sozinhas, e é cansativo, para as crianças, estar toda hora explicando. Tive pois de escolher uma outra profissão e aprendi a pilotar aviões” (p. 8). No meu caso, estou aprendendo a pilotar a coordenação de uma escola e, concomitante a ela, a docência.

Um curso significativo para minha formação pedagógica foi o Programa de Capacitação de Gestores – PROGESTÃO –, ofertado pela SEC-BA, que acentuou o desejo de aprofundar os meus conhecimentos e, assim, acabei cursando a Especialização EaD em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) – que correspondeu às minhas inquietações e expectativas, visto que era uma área que estava empenhada em me aperfeiçoar, na perspectiva de relacionar a teoria com a prática na coordenação pedagógica.

Com base nos estudos e reflexões desenvolvidos nessa Pós-Graduação *lato sensu*, decidi investir ainda mais em minha formação, participando das seleções em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* – na modalidade de Mestrado Acadêmico, em 2011, sendo classificada, entretanto, não fui convocada na lista final.

No ano de 2012, ingressei no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (NEPPU), que foi de extrema relevância para meu aperfeiçoamento profissional e configuração da pesquisa, pois, a partir dos estudos e debates naquele ambiente, verifiquei que, assim como muitos docentes da Educação Básica, outros docentes universitários também consideravam a Pedagogia um “conhecimento menor”, fato que me instigou ao delineamento do meu projeto de pesquisa.

O estágio docência, como atividade fundante para a formação do docente universitário, foi o que mais me inquietou ao cursar o componente curricular Docência

Universitária. Escolhi essa temática para a construção de um artigo com base em uma pesquisa de campo, e o resultado evidenciou que o estágio se constituiu em um elemento formador importante, uma vez que os entrevistados, por não conhecerem a realidade da docência na Educação Superior, não sabiam como lidar com a aprendizagem e a avaliação dos estudantes adultos nem como desenvolver estratégias pedagógicas para que esses sujeitos tivessem êxito. Assim, optei por aprofundar meus estudos nesse campo na Pós-Graduação *stricto sensu*.

1.1 O contexto de expansão da Educação Superior

O contexto histórico da Educação Superior é marcado por contradições e conflitos, vivenciados desde o Brasil Colonial ao momento vigente, cuja organização caracteriza-se por uma miríade de problemas, deficiências, continuidades, descontinuidades, adaptações e rupturas.

De acordo com Cunha (2002, p. 68), o primeiro curso da Educação Superior – Medicina – foi criado após a chegada da corte portuguesa ao Brasil, em 1808, na cidade do Salvador, posteriormente, transferido para a cidade do Rio de Janeiro.

Contudo, a institucionalização da Educação Superior no Brasil é tardia, se comparada com outras colônias da América e tem por marco inicial a criação da organização acadêmica somente em 1920, com a criação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Paulatinamente, observamos que a Educação Superior passou a ser pontuada e materializada nas bases legais e a primeira referência ocorreu com Constituição Federal do Brasil (CFB) de 1824, art. n° 179, inciso n° 33, que assinalou o ensino das Ciências, Belas Artes e Letras em colégios e universidades. Esse nível de ensino sofreu a sua primeira ampliação com a Constituição de 1891, ao formalizar a criação de instituições superiores. Contudo, a efetivação da Educação Superior aconteceu na década de 1960 e 1970 – com o investimento maciço na ampliação do número de cursos e vagas em universidades públicas para a modalidade da Graduação e a implementação de cursos de Pós-Graduação, especialmente com a Reforma Universitária de 1968 que, inicialmente, tinha por princípio norteador a indissociabilidade “ensino e pesquisa”.

Destacamos que foi na década de 1980, com a promulgação da Constituição Brasileira de 1988 e a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n°9.394/1996), que a expansão da Educação Superior ganhou maiores proporções após o

processo de redemocratização do país e por pressões externas em qualificar profissionais para o mercado de trabalho, contribuindo para o seu desenvolvimento econômico e social.

Esse panorama evidencia que o Brasil estava em estado de efervescência devido à transição de seu regime político e, também, por conta da crise socioeconômica que assolava o mercado de trabalho no mundo e no país.

Nesse âmbito de expansão, Chamlian (2003, p. 43) apresenta duas visões centrais e contraditórias de universidade, a saber: uma ligada à ideia de associação entre ensino e pesquisa, de natureza mais cultural que profissional, relativa aos seus ensinamentos, certamente por conta das atividades de pesquisa e, outra, relacionada às pressões do cenário socioeconômico que exige profissionais mais qualificados.

Tais visões antagônicas geraram expectativas, tanto por parte dos agentes financeiros, preocupados com a pesquisa; quanto por parte dos estudantes, que almejavam usufruir um ensino e uma formação profissional de qualidade, o que nem sempre se efetivou (CHAMLIAN, 2003).

Com efeito, segundo Sousa Santos (1997), tal cenário repercutiu no desgaste tanto do modelo pedagógico quanto no de pesquisa e nos conhecimentos produzidos dentro das instituições superiores, na qual se podia perceber, desde a década de 1980, uma tendência para a abertura ao mercado privado e à redução do poder do Estado.

Contribuindo com esse pensamento, Silva Júnior e Sguissardi (2005, p. 6) ressaltam que, logo após a década de 1980, o governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC – (1994-2002) adotou um Estado baseado em um progressivo e axiomático valor mercantil em todos os projetos políticos, sociais e educacionais.

Essa política do governo FHC reverberou no governo de Luiz Inácio Lula da Silva – LULA – (2003-2010), uma vez que o país precisava cumprir e respeitar os contratos e obrigações firmados com as agências financeiras internacionais. Desse modo, a transição entre esses dois governos não promoveu uma ruptura paradigmática relevante, pois o que notamos foi a ampliação e solidificação de centros e instituições superiores no setor privado. Os dados da tabela 1, embasada em pesquisas do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), explicita que o atual cenário da Educação Superior do Brasil pauta-se em uma política de expansão desordenada, especialmente no setor privado.

Tabela 1 - Evolução das IES Públicas e Privadas no Brasil (1991-2013)

ANO DO CENSO	IES PÚBLICAS	IES PRIVADAS	TOTAL
1991	222	671	893
1996	211	711	922
2001	183	1.208	1391
2006	248	2.022	2.270
2011	284	2.081	2.365
2013	301	2.090	2.391

Fonte: MEC/INEP (Tabela adaptada pela autora)

A tabela 1 refere-se ao número de Instituições da Educação Superior (IES) públicas e privadas. Em relação às IES privadas, notamos um grande crescimento em todo território nacional; quanto às IES públicas, verificamos uma inquietante redução, principalmente nos anos de 1996 e 2001, na ordem de 13,27%, voltando a crescer a partir de 2006, na ordem de 35,52%. Tal expansão implicou substancialmente no aumento do número de professores para atuar nas instituições superiores.

Diante desse panorama, o governo da presidente Dilma Rousseff (2011-atual) aprovou o Plano Nacional de Educação, em 2014, que previu na Meta de nº 13 um conjunto de estratégias que visou a elevar a qualidade da Educação Superior, especialmente no tocante à formação pedagógica dos estudantes de graduação.

Vale notar, todavia, que no período de 2003 a 2010 ocorreu a criação de 14 universidades e 126 *campus*/unidades. Entre 2011 e 2014, foram criadas mais quatro novas universidades federais, cumprindo a meta de interiorizar e favorecer regiões menos contempladas com a Educação Superior.

Registramos que esse processo de democratização da Educação Superior foi pressionado pela sociedade civil e os movimentos sociais organizados, que traziam em suas pautas de luta discussões sobre a necessidade da inclusão, nesse nível de ensino, das minorias que, historicamente, foram excluídas desse espaço reservado às elites. Assim, várias políticas foram criadas com o intuito de facilitar o acesso e a permanência de estudantes na Educação Superior:

- O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), que tem por premissa financiar a graduação na Educação Superior para estudantes que não possuem condições de arcar com os custos de sua formação em uma IES privada;
- O Programa Universidade para Todos (PROUNI), cuja finalidade é financiar, por meio de bolsas de estudos parciais ou integrais, os cursos de graduação e sequenciais de formação específica, nas instituições privadas da Educação Superior;

- O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), cujo objetivo é ampliar o acesso e a permanência dos estudantes à Educação Superior;
- O Programa Ciências sem Fronteiras, que procura promover o estabelecimento, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira através do intercâmbio e da mobilidade internacional de estudantes da graduação.

Tais programas e projetos que possibilitam o acesso, a permanência e parcerias internacionais na Educação Superior são permeados de ideologias, uma vez que tanto a sociedade civil quanto as agências internacionais de financiamento exigem, cada vez mais, o aprimoramento e a formação de profissionais para o mercado globalizado.

É preciso registrar, entretanto, que a expansão que observamos na Educação Superior expressa, de maneira incontestável, que a(s) ideologia(s) perversa(s) do sistema capitalista tem(ê)-se alojado na política educacional do país, o que suscita dúvidas quanto à equidade entre tal processo e a qualidade dos serviços e das formações de muitas dessas instituições superiores (GUIMARÃES-IOSIF; SANTOS; 2012).

Quanto ao Estado da Bahia, a mesma lógica do ideário neoliberal que assolou o país também repercutiu, sobremaneira, na expansão da rede privada da Educação Superior baiana. Apesar de alguns consensos com os demais Estados brasileiros, a história dessa modalidade de ensino, segundo Oliveira (2011), aponta diversas particularidades que carecem ser esclarecidas.

Merece destaque o fato de a Bahia ter sido o primeiro Estado a possuir oficialmente o Ensino Superior, entretanto, permaneceu submisso a um período de estagnação fazendo com que o desenvolvimento dessa modalidade educacional ocorresse de forma árdua, lenta e descontínua.

Uma situação bastante curiosa é que, em 2009, a Bahia obteve o acréscimo de uma IES federal e, em 2012, foram criadas duas novas universidades federais (Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB e Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB). Apesar da ampliação do número de IES federais, o número de matrículas de estudantes na rede estadual é maior do que na rede federal, indicando que a Educação Pública Superior da Bahia sustentada pelo governo estadual ocupou um maior espaço que a mantida pelo governo federal (vide Tabela 2, página 27).

Tabela 2 – Número de Matrículas nas IES Públicas e Privadas da Bahia (2012)

ANO DO CENSO	IES PÚBLICAS FEDERAIS	IES PÚBLICAS ESTADUAIS	TOTAL
2012	41.828	58.081	100.125

Fonte: MEC/INEP (Tabela adaptada pela autora)

A partir de 2013, houve uma inversão no aumento do número de matrículas entre as IES públicas federais e estaduais na Bahia. Conforme Figueredo (2015), das 24.999 vagas em cursos presenciais, as universidades estaduais ficaram apenas com 48%, os outros 52%, com as instituições federais. Tal fato tende a ser justificado devido ao apoio do Programa do Governo Federal REUNI.

Diante desse cenário, nos questionamos se a expansão tem provocado políticas de formação para os professores que vão atuar na Educação Superior. Para responder tal inquietação, recorreremos a um novo tópico sobre a formação de profissionais que vão atuar nesse nível de ensino.

1.2 A formação do professor universitário no discurso oficial

Ao analisarmos a LDBEN n° 9.394/1996, observamos que a Educação Superior abrange cursos e programas na modalidade *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e *lato sensu* (especialização) para os diplomados em graduação. Desses, os docentes que queiram atuar em instituições de ensino superior devem ter como titulação mínima a especialização. A LDBEN, no art. n° 66, admite a preparação do docente universitário em nível de especialização, porém, na prática, é perceptível que não é o suficiente para uma docência universitária bem alicerçada, pois ela necessita de estudos mais aprofundados, de conhecimentos e saberes muito além do curso de especialização.

Sob essa ótica, Severino (2013, p. 44-45) esclarece que existem pelo menos três fatores para o desprestígio da função docente: 1) Ausência de uma preocupação no contexto universitário para a preparação ao exercício da docência; 2) Produção acadêmica; e 3) Ausência de um amparo legal sobre o ensino superior, mais precisamente sobre a formação do professor universitário.

No que se refere à ausência de formação, Masetto (2012, p. 11) afirma que, de acordo com o modelo napoleônico², as IES não estabelecem uma cultura acadêmica que demonstre uma preocupação com a formação pedagógica do professor universitário, desvelando a ideia de que “quem sabe, sabe automaticamente ensinar”.

Em relação às influências do modelo humboldtiano³, que negligencia o aspecto pedagógico e didático, devido à hegemonia da pesquisa, os docentes são submetidos à lógica do mercado globalizado frente às posturas adotadas pelas IES e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

No tocante ao terceiro fator, Pachane e Pereira (2003, p. 2) asseveram que não há amparo e incentivo legal para incluir as matérias pedagógicas na formação do professor da Educação Superior. Esse fator também é complementado por Pimenta e Anastasiou (2010, p. 40), quando ressaltam que tal omissão traz, em seu bojo, mais a perspectiva de titulação do que de formação.

Embora as Metas nº 13 e 14 do PNE/2014 prevejam ações para melhoria da qualidade da Educação Superior e elevação da oferta no número de matrículas em programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, observamos que as estratégias de nº 13.4 e nº 13.5 do Plano não apresentam uma política de formação para os docentes universitários e, sim, direcionam o padrão de qualidade das IES para as atividades de pesquisa. Além disso, as estratégias da Meta nº 14 estão ligadas apenas à expansão dos cursos de Pós-Graduação.

Em suma, o PNE 2014 não expõe, claramente, uma política de formação para o docente universitário, propiciando uma lacuna que carece ser revista, pois, temos observado que a qualidade da Educação Superior não recai apenas no desenvolvimento de pesquisas, mas também na formação pedagógica dos professores que atuam ou pretendem atuar nesse nível de ensino.

Ao analisarmos os Planos Nacionais da Pós-Graduação (PNPG), verificamos negligência no que diz respeito à formação pedagógica do docente da Educação Superior, como podemos observar na síntese a seguir:

² O modelo napoleônico, oriundo da França, baseia-se na perspectiva funcionalista, onde as instituições instrumentalizam a formação profissional, sociopolítica, econômica e coletiva, sob o controle do mercado e do Estado, que tem por missão diplomar os profissionais e promover o avanço da sociedade.

³ O modelo humboldtiano, proveniente da Alemanha, traz a dimensão de produção de conhecimento crítico, com reflexão dos problemas sociais. Caracteriza-se pelo elo entre ensino e pesquisa (mas com preponderância da pesquisa), é liberto de influências externas, e tem por missão estimular o saber, enfatizar a importância do domínio técnico e evidenciar as ciências.

- I PNPG (1975-1980) – Apresenta uma preocupação com a formação dos professores universitários, tanto os que estão em atividade quanto os futuros docentes. “[...] os cursos de pós-graduação no sentido estrito – mestrado e doutorado – devem ser regularmente dirigidos para a formação de recursos humanos para o próprio ensino superior [...]”. Apesar dessa preocupação, o I PNPG não esboça qualquer evidência da dimensão pedagógica, uma vez que é considerada a formação da pesquisa como responsável pela formação para a docência.
- II PNPG (1982-1985) – Esboça menor preocupação com a docência, visto que enfatiza o domínio desse exercício por meio de publicações especializadas, participações em eventos e elaboração de textos didáticos.
- III PNPG (1986-1989) – Amplia e pontua a pesquisa como papel indissociável da Pós-Graduação, estabelecendo as instituições superiores como locus privilegiado para a produção do saber científico, reforçando a ideia de que o papel formativo está associado à Pós-Graduação, em que pese a formação do “cientista”, do pesquisador. Nesse plano, não há referências para o exercício do professor da Educação Superior.
- IV PNPG (não aparece propriamente como um documento final, visto que a Lei de nº 9394/1996 assume esse papel através do art. 66). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, ressalta a necessidade de uma preparação para o docente universitário em nível de Pós-Graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado), mas não a define como obrigatória.
- V PNPG (2005 a 2010) – Em relação à formação de professores universitários, a recomendação é que esta deva partir da política de cada instituição superior, com absorção mínima de 5% de mestres e doutores ao ano, a duplicação de pesquisadores qualificados, em um período de 10 anos. Diante disso, fica subentendida que a formação de professores limita-se à pesquisa.
- VI PNPG (2011 a 2020) – Esse plano recomenda, dentre outros aspectos: a necessidade de pessoal qualificado para o Brasil atingir as suas metas de desenvolvimento; novas modalidades de interação entre universidade e sociedade, particularmente entre a universidade com a escola básica; a formação multi, inter e transdisciplinares; a interiorização do sistema de Pós-Graduação e a equalização das oportunidades, combatendo as assimetrias das áreas de conhecimento; o aumento do número de doutores por mil habitantes, de 1,4 para 2,8 em 2020; Mas, em nenhum

momento esboça alguma preocupação com a formação dos docentes que vão atuar no ensino superior para que essas recomendações sejam, de fato, concretizadas.

Veiga (2010, p. 14-15) nos adverte que grande parte dos docentes titulados em Programas de Pós-Graduação, de um modo geral, exerce as atividades docentes sem uma formação específica, pois a “preocupação sobre o que se ensina e como se ensina na educação superior” tem sido desconsiderada em muitos programas, confirmando a ênfase do conhecimento científico em detrimento dos conhecimentos pedagógicos.

Nesse sentido, acreditamos que a formação do professor universitário deve partir desde a sua formação em Programas de Pós-Graduação, mas esse processo formativo não se encerra nesse período e espaço, pois, como sujeitos inacabados, incompletos, que somos (FREIRE, 1979, p. 14), o docente da Educação Superior deve conciliar trabalho e estudo, prática e teoria em um processo de formação permanente.

Ainda sobre formação do professor universitário, Anastasiou e outros (2011, p. 82) assinalam que apesar de o debate em torno da necessidade formativa desse profissional ter se ampliado, é possível encontrar sujeitos e comunidades acadêmicas que ainda “entendem o preparo pedagógico para o exercício da docência como algo supérfluo”.

Diante do exposto, as instituições da Educação Superior possuem grandes desafios a superar, uma vez que o conflito e até mesmo contrassenso existente na própria legislação, acarreta em um lapso no que se refere à formação de professores que atuam nesse nível de educação. Por isso, consideramos oportuna a investigação e análise da atividade do estágio docência como uma importante ferramenta formativa para o professor que pretende atuar ou atua em instituições da Educação Superior.

Ademais, não podemos deixar de esclarecer que, na área da saúde, o Governo Federal criou em 2005 o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde – PRÓ-SAÚDE – que assinala três eixos estratégicos para a formação desses profissionais, a saber: orientação teórica, cenário de práticas e orientação pedagógica. O programa busca intervir no processo formativo dos estudantes dos cursos de Graduação, especialmente os de Medicina, Enfermagem e Odontologia, para que haja um deslocamento de uma formação centrada na assistência individual, ofertada pelas unidades especializadas, para um processo formativo que sintonize com as demandas sociais, culturais e econômicas das populações. O eixo da orientação pedagógica deixa explícito que os graduandos devem construir os conhecimentos, a partir do desenvolvimento de questionamentos, do aprender fazendo, da reflexão sobre a ação e da avaliação formativa, dentre outras atitudes e habilidades. Nesse

sentido, cabe questionarmos se os docentes da educação superior estariam preparados para empreenderem tais mudanças em suas práticas.

1.3 A Pós-Graduação no Brasil e a atividade do Estágio Docência

A implantação da Pós-Graduação no Brasil é bem recente, mas todo regulamento requer condições efetivas para que o ensino, a pesquisa e a aprendizagem se desenvolvam de uma maneira coesa e integrada. Assim, se pretendemos criar um programa de Pós-Graduação fortalecido e rico, precisamos debater o seu currículo e de que maneira podemos articular a teoria e a prática – condições de extremo valor para a *práxis* pedagógica, isto é, para que o processo de ação-reflexão-ação se efetive. Nesse sentido, urge perguntar: como estão organizados os estágios de docência em programas de Pós-Graduação no Brasil?

Antes de apresentarmos algumas pistas dessa organização, é de grande valia repertoriar sobre o recente contexto de criação e institucionalização da Pós-Graduação em nosso país. Dentro dessa direção, Santos (2002, p. 479) considera as propostas do Estatuto das Universidades Brasileiras, com bases europeias, em 1931, por Francisco Campos, como o marco inicial do processo de implantação desse tipo de programa de formação, por meio do Decreto nº 19.851/1931.

Contudo, verificamos que a primeira lei a normatizar a Pós-Graduação no país é a LDBEN nº 4.024/1961, art. nº 69, que dispõe:

[...] nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos: a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente e obtido classificação em concurso de habilitação; b) de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído a graduação e obtido os respectivos diplomas; c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino, abertos a candidatos com preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos (BRASIL, 1961, art. 69).

Notemos, então, que, nesse extrato, o dispositivo legal ainda apresenta as categorias de especialização à parte dos programas de Pós-Graduação, suscitando-nos a pensar que tais programas tratam exclusivamente de cursos de mestrado e doutorado.

Em 1965, o Conselho Federal de Educação (CFE) definiu e caracterizou a Pós-Graduação através do Parecer nº 977/1965 da Câmara de Ensino Superior (CES). No Parecer, apareceu a distinção entre duas categorias: *stricto sensu* (destinada a mestrado e doutorado, cujo objetivo é o estudo acadêmico, de pesquisa e de cultura, no compromisso contínuo com o

saber) e *lato sensu* (conferida à modalidade de especialização, de cunho eminentemente prático).

Mas, somente com o Parecer nº 77/1969 do CFE, elaborado após a Reforma Universitária de 1968, é que a Pós-Graduação normatizou-se, organizando e credenciando os programas *stricto sensu* e os cursos *lato sensu*.

Com efeito, Martins (2002) destaca a necessidade de se estimular a efetivação de uma política nacional de Pós-Graduação no país, considerando que esta deveria ser o lugar por excelência da formação dos docentes do ensino superior, que vai repercutir na melhoria dos cursos de graduação. Assim, assevera a necessidade da promoção de uma política nacional de Pós-Graduação capaz de mobilizar recursos materiais e humanos para viabilizá-la.

Todavia, as dificuldades para solidificação dessa política são colossais, visto que, nessa época, o número reduzido de instituições superiores e de docentes qualificados academicamente acaba dificultando o processo.

Sendo a Pós-Graduação o lugar específico de formação para os docentes universitários, indagamos: Como as questões pedagógicas vêm sendo tratadas e trabalhadas nos referidos Programas?

É significativo observar que os Programas de Pós-Graduação têm sido estruturados e vêm se organizando de modo a supervalorizar a pesquisa em detrimento do ensino, dando a ideia de fragmentação desses dois polos, como se eles fossem distintos e sem conexões (CUNHA, 2010; VEIGA, 2011; PIMENTA; ALMEIDA, 2011; PACHANE, 2002; MASETTO, 1998; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Além disso, a tendência de enaltecer a pesquisa em relação ao ensino pode ser justificada pelo prestígio social que essa possui, devido aos setores econômico e financeiro ditarem as regras em todos ou quase todos os setores da vida contemporânea, uma vez que o Estado brasileiro está impregnado e submetido às ideologias mercadológicas. Por tal razão, é visível a maneira como diversas instituições da Educação Superior e até mesmo agências e órgãos federais conduzem e regulam os cursos de Pós-Graduação no país, ao exigir, em curto prazo, a comercialização de produtos e bens culturais/intelectuais em detrimento da formação do cidadão, do ser político, do sujeito social, do humano crítico e ético.

Ora, se a Pós-Graduação, que deveria ser o lugar de formação do professor da Educação Superior, se constitui quase que exclusivamente lugar da formação do pesquisador, onde esse profissional encontra espaço para qualificar a sua condição de docente?

Cunha (2010) lembra que os docentes têm buscado, além dos cursos *stricto sensu* em educação, cursos de Especialização em Docência Universitária ou em Metodologia do Ensino Superior; Programas de Pós-Graduação de outras áreas com Linhas de Pesquisa relacionadas à docência e/ou ao ensino-aprendizagem e o Estágio Docência.

Esse último espaço – estágio docência – é o foco deste trabalho, tendo em vista a possibilidade de essa experiência contribuir com a formação do professor da Educação Superior.

1.3.1 Trajetória histórica do estágio docência

Vimos, anteriormente, que, de modo geral, os cursos de Pós-Graduação estão voltados à produção de conhecimento novo, por isso maior preferência e valorização à pesquisa em detrimento da pouca atenção dada à preparação do pós-graduando para o exercício do magistério na Educação Superior.

Segundo Feitosa (2002), a política de implantação da atividade de estágio docência fixada pela CAPES nasceu de uma polêmica discussão nas IES, pois, no final da década de 1990, o número de docentes universitários em processo de aposentadoria cresceu bastante e a ausência de um corpo docente na graduação apresentou um aumento considerável.

Confirmando essa ideia, Ristoff (1999) esclarece que o estágio docência apresenta um sabor amargo, pois a CAPES/MEC não tem se preocupado “com a melhoria da qualidade do ensino, mas com o descompromisso gradual e permanente do Estado com o financiamento da Educação Pública” (p. 225). Assim, regulamentar a falta de docentes universitários através da obrigatoriedade dos estágios de docência é uma maneira de desvirtualizar o sentido dessa atividade por uma mesquinha política de compensação (a cada ausência de um professor na Graduação, substitui-se por um estagiário da Pós-Graduação).

Nessa perspectiva, é que muitos teóricos afirmam a necessidade do contexto de expansão da Educação Superior deve vir acompanhado de condições básicas para que os processos de ensino e aprendizagem também sejam aperfeiçoados.

Em 1999, a atividade de estágio docência foi institucionalizada através do Ofício Circular nº028/99/PR/CAPES, visando, principalmente, à formação docente para atuar na Educação Superior. Nesse documento, fica estabelecido que o estágio é o elemento que integra a formação de mestres e doutores; deve ser feito sem prejuízo do tempo de titulação

do bolsista; sendo de um semestre para o bolsista de mestrado e de dois semestres para o bolsista de doutorado, com supervisão do orientador desse bolsista (CAPES, 1999).

Posteriormente, a CAPES formula a Portaria nº 52/2000 que aprova e regulamenta o Programa de Demanda Social, ratificando a obrigatoriedade desta atividade aos bolsistas dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*.

No entanto, esse Programa apresenta relativo esvaziamento quanto à ideia de formação, tendo em vista que o estágio é obrigatório apenas para alguns estudantes. Assim, parte destes não se beneficia dos efeitos que a formação pode exercer. Segundo Zabalza (2014), a sociedade contemporânea cria uma expectativa grande e salvacionista em relação à formação, mas pouco tem sido feito para que ela verdadeiramente se constitua como um benefício social. Com efeito, encontramos pessoas diplomadas executando tarefas que nada têm a ver com a sua formação, o que nos leva a crer que grande parte delas não tem sido qualificada adequadamente.

Diante dessa situação crítica, perguntamos: Qual o verdadeiro sentido do estágio docência?

No ano de 2002, a CAPES institui a Portaria nº 52/2002, onde são apresentadas algumas alterações e novas orientações para os programas. Dentre elas, consideramos o art. nº 17 bem elucidativo, conforme a descrição a seguir:

Art. 17 – O estágio de docência é parte integrante da formação do Pós-graduando, objetivando a preparação para a docência e a qualificação do ensino de graduação sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social, obedecendo aos seguintes critérios:

I - no Programa que possuir os dois níveis, mestrado e doutorado, a obrigatoriedade ficará restrita ao doutorado;

II - no Programa que possuir apenas o nível de mestrado, ficará obrigado à realização do estágio;

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

IV - o estágio de docência com carga superior a 60 (sessenta) horas poderá ser remunerado a critério da Instituição, vedado à utilização de recursos repassados pela CAPES;

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

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

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

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

Em 2010, a CAPES criou a Portaria nº 76/2010, que trata da questão do Programa de Demanda Social. O estágio docência constitui-se como elemento integrante para a formação do pós-graduando, com vistas à docência na Educação Superior, sendo obrigatório para os estudantes, com exceção daqueles que possuem experiência comprovada nessa modalidade de ensino. Além deste critério, outro, igualmente, importante, reporta-se à questão do estágio docência ser obrigatório para os estudantes de doutorado, contudo, se o programa não possui este nível, a obrigatoriedade recai sobre os estudantes de mestrado.

Em 2012, a Portaria CAPES nº 181/2012, refere-se à regulamentação do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares, o que não é objeto de nossa análise.

Vale destacar, ainda, que a medida e a intenção da CAPES de minimizar os impactos causados pela docência universitária ao professor iniciante, mediante a obrigatoriedade do Estágio Docência na Pós-Graduação, não é suficiente para dar conta da complexidade do ensino em instituições superiores, pois, segundo Chamlian (2003, p. 59), “[...] mais do que uma formação pedagógica, em sentido estrito, a necessidade está no despertar da valorização da tarefa do ensino”. Isto porque, na maioria dos programas de Mestrados e Doutorados, ainda há, assim como nos estágios supervisionados das Graduações, a equivocada ideia de que esse componente curricular corresponde exclusivamente ao saber prático.

Nessa perspectiva, Caires (2006), Chamlian (2003) e Joaquim e outros (2011) chamam a nossa atenção para um mal-entendido propagado acerca do estágio como uma atividade eminentemente prática, com pouco conhecimento teórico e ausência ou escassez da reflexão da/sobre a prática docente.

Desse modo, o estágio docente, na maioria das universidades brasileiras, tem se preocupado excessivamente com o aspecto pragmático sobre aquilo que se deve, como e para que ensinar certos conteúdos, “[...] mas muito raramente se preocupa com o porquê de se ensinar tais conteúdos (e não outros) e o porquê de se desenvolver esse tipo de estágio em programas de pós-graduação” (JOAQUIM; VILAS BOAS; CARRIERI, 2013, p. 355).

Com o objetivo de verificar o trato que os Programas de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) têm dado à questão do estágio docência, fizemos uma análise documental dos regimentos e propostas pedagógicas de 14 programas de mestrado disponíveis na Internet (UEFS/PORTAL, 2014) e certificamos que no que concerne a esse componente curricular, os programas estão agrupados em seis categorias, conforme a descrição a seguir.

Na categoria n° 01, encontramos o Estágio Docência como um componente curricular obrigatório apenas para os bolsistas de doutorado da CAPES. Caso o programa não possua doutorado, essa obrigatoriedade recai para os estudantes do mestrado (Programas: Botânica; Biotecnologia; Computação Aplicada; Farmácia e História). Já na categoria n° 02, o Estágio é obrigatório tanto para os bolsistas de mestrado quanto de doutorado da CAPES (Programa de Pós-Graduação em Recursos Genéticos Vegetais). A categoria n° 03 considera o Estágio Docência indispensável a todos os estudantes do mestrado, já os do doutorado são dispensáveis (Programa de Pós-Graduação em Zoologia). Quanto à categoria n° 04, o Estágio é uma atividade obrigatória para os bolsistas CAPES, contudo a experiência tanto na Educação Básica como na docência universitária é convalidada (Programa de Pós-Graduação em Engenharia Civil e Ambiental). Na categoria n° 05, o Estágio Docência é fundamental para todos os estudantes, desde que não possuam experiência comprovada na docência da Educação Superior (Programas: Educação; Saúde Coletiva; Modelagem e Ciências da Terra e Ambiente; Literatura e Diversidade Cultural e Desenho, Cultura e Interatividade). Por fim, na categoria n° 06, o Estágio Docência é visto como um componente curricular referendado pelas normas da Pós-Graduação, no entanto, essa atividade não consta nem no regimento e nem no ementário dos cursos (Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências).

Com base nessa análise, podemos concluir que dos 14 programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, apenas em um a atividade de estágio docência é obrigatória para todos os estudantes de mestrados e cinco manifestam o estágio como atividade obrigatória, desde que o discente não tenha experiência comprovada na docência universitária. Os sete demais programas declaram o estágio como uma atividade obrigatória apenas aos bolsistas da CAPES e, finalmente, um sublinha o estágio como componente curricular, mas não detalha sobre ele em seus documentos normativos.

Diante do exposto, constatamos uma lacuna incontestável: o estágio é uma atividade curricular necessária para a formação do estudante que almeja a docência universitária, mas muitos programas não estão atentos para a função da Pós-Graduação acadêmica que, além de auxiliar na formação do pesquisador, deve primar pela formação do professor da Educação Superior. Nesse sentido, qual tem sido o papel do Estágio Docência para a formação do professor da Educação Superior?

1.4 O Estágio Docência na pauta das pesquisas

Na busca de respostas para tal questionamento, realizamos uma revisão de literatura sobre esse objeto de estudo com base no Portal CAPES *online*, no *site* da *Scielo* e na *Revista Brasileira da Pós-Graduação* (RBPG) por meio do *Google* com o descritor “Estágio Docência” e “Estágio Docente”. Como resultado, encontramos 15 títulos no Portal da CAPES, três títulos na *Scielo* e cinco na RBPG.

A pesquisa de Martins (2013), cujo objetivo foi “analisar em que medida o ED tem contribuído para a formação pedagógica dos mestrados do CMAF/UECE no que se refere ao exercício da docência no Ensino Superior”, teve como participantes quatro estudantes do Curso do Mestrado Acadêmico em Ciências Fisiológicas. Os resultados desta pesquisa apontaram que o Estágio Docência contribuiu para o desvelamento das necessidades formativas dos estudantes para o exercício da docência universitária. Embora concebam a docência como a aplicação prática do conhecimento, ficou evidente a preocupação desses sujeitos com o processo de aprendizagem dos estudantes da graduação, o que requereu dos pós-graduandos uma gama de estratégias didáticas para o enfrentamento das dificuldades dos discentes. Por fim, embora o estágio tenha sido um exercício solitário da docência, configurou-se o lugar de confirmação da escolha da carreira docente.

Feitosa (2002), professora da disciplina Estágio Docência do programa de Pós-Graduação em Química Inorgânica, da Universidade Federal do Ceará (UFC), traz em seu relato de experiência a contribuição do estágio docência para a formação docente. A autora conclui que o estágio é um importante componente curricular para a formação do futuro professor da Educação Superior que transcende a obrigatoriedade que a CAPES exige de seus bolsistas. Além dessa discussão, afirma que a experiência do estágio não pode constituir-se no uso do pós-graduando como “mão-de-obra barata” e que essa atividade deve-se pautar na indissociável relação do processo de ensino e pesquisa.

O artigo de Corrêa e Ribeiro (2013), cujo objetivo é discutir a relevância e a necessidade da formação pedagógica do professor universitário no campo da Saúde Coletiva, partiu de um levantamento das disciplinas ou práticas de formação pedagógica para o exercício da docência no site da CAPES dos cursos Recomendados e Reconhecidos em Saúde Coletiva, com caderno de indicadores. O resultado desse estudo demonstrou que a Pós-Graduação, de um modo geral, não toma a questão da formação pedagógica como objeto de interesse e os programas de Saúde Coletiva, apesar de 61% dos mestrados e 38% do

doutorado apresentarem disciplinas e práticas de formação para a docência, ainda possuem uma tendência para a formação técnica-instrumental, por isso, é necessário “desenvolver uma cultura de valorização do ensino na universidade e na pós-graduação em Saúde Coletiva, assumindo a complexidade da prática pedagógica em todas as suas dimensões”.

Joaquim, Vilas Boas e Carrieri (2013) realizaram uma pesquisa que objetiva avaliar a viabilidade do estágio docente como alternativa à prática do ensino. Os autores fizeram um estudo de caso com os pós-graduandos matriculados na atividade de estágio no ano de 2010 do Programa de Pós-Graduação em Administração e constataram que o processo de formação de professores em programas *stricto sensu* requer uma (re)integração entre a teoria e prática, reduzindo o distanciamento entre esses dois aspectos.

A pesquisa de Vieira e Maciel (2010) discorre sobre a necessidade de qualificação do professor da Educação Superior, na modalidade da Pós-Graduação *stricto sensu*, cuja finalidade é analisar as discussões em torno da prescrição da CAPES quanto à obrigatoriedade do estágio docência para os estudantes sob a sua tutela. Nesse estudo, as autoras ressaltam que a Pós-Graduação é um *locus* de formação pedagógica e do pesquisador concomitantemente, entretanto, conforme os dados coletados junto a dois programas de Mestrado e Doutorado em Educação, as autoras destacam os desafios e tensões sobre a formação pedagógica, uma vez que tal formação encontra-se secundarizada pela pesquisa.

O estudo de Joaquim e outros (2011) pretendeu apresentar uma abordagem alternativa de prática e analisar a realidade do ensino da Educação Superior. Os resultados enfocados pelos autores apontam para a imprescindível relação entre ensino e pesquisa na atividade do estágio docência e que esse componente curricular não restrinja apenas a atividade prática do ensino, mas que dialogue com as demais disciplinas do Programa de Pós-Graduação e, também, seja fruto de um trabalho coletivo. Nessa pesquisa, fica evidenciada a necessidade de ampliar as discussões sobre o campo do estágio docência, na perspectiva de impactar positivamente a formação dos docentes universitários.

No artigo de Joaquim, Vilas Boas e Carrieri (2012), comparou-se a compreensão dos participantes da pesquisa quanto ao processo de formação de professores universitários por meio do estágio docência, em duas IES, uma pública e outra privada, no estado de Minas Gerais. O resultado dessa investigação revelou que o discurso produzido, especialmente pelos mestrandos-estagiários, é ambíguo, pois muitos deles se matriculam na atividade de estágio docência pela obrigatoriedade dos órgãos de fomento, mas, ao mesmo tempo, se não fossem obrigados a realizar essa atividade, consideraram que tal experiência faz-se importante para

formação dos profissionais que almejam a docência universitária. Além disso, o estudo expôs que a presença de um professor experiente, no acompanhamento do estágio, é primordial para a formação pedagógica dos pós-graduandos.

Pachane (2005), em seu trabalho sobre a formação pedagógica do professor universitário, levantou algumas reflexões sobre o estágio a partir de uma análise realizada no Programa de Estágio e Capacitação Docente (PECD), desenvolvido na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), no período de 1993 a 2000. Nesse estudo, a autora chegou às seguintes conclusões: a) os cursos orientados para a formação pedagógica do professor universitário são fundamentais para desvelar nos participantes maiores comprometimentos com as questões educacionais; b) a formação pedagógica dos docentes da Educação Superior não se limita ao desenvolvimento de habilidades práticas, mas que a atividade de docência e pesquisa suscite momentos de reflexão e ação e, por fim, c) os programas de Pós-Graduação *stricto sensu* são o *locus* privilegiado para a realização dessa formação.

A dissertação de Santos (2013) objetiva “compreender como o estágio docência desenvolve competências docentes, segundo o modelo de Paiva (2007), na formação do profissional docente em Administração”. Nesse estudo, os resultados apontados pela autora indicaram que os estudantes do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), ao realizarem o estágio docência, compreendem essa atividade como uma oportunidade de desenvolver competências docentes, funcionais, éticas, contribuindo para o profissional atuar bem no mercado frente à complexidade da docência na Educação Superior.

O estudo de Oliveira e Silva (2012) objetivou “descrever a experiência no estágio de docência junto à disciplina Educação em Saúde”. Nesse relato, as autoras concluíram que a atividade de estágio docência oportuniza o aprendizado do pós-graduando para o exercício da docência, em nível superior, uma vez que esta atividade requer profissionais cada vez mais preparados para o enfrentamento dos diversos desafios cotidianos vivenciados na sala de aula.

Quadro 1 - Síntese de títulos da base de dados: CAPES, *Scielo* e RBPG. Feira de Santana, jul./2015

ESTUDO	OBJETIVO	SÍNTESE CONCLUSÕES/ CONSIDERAÇÕES FINAIS
MARTINS, Maria Márcia Melo de Castro. 2013. Dissertação. Estágio de docência na pós-graduação <i>stricto sensu</i> : uma perspectiva de formação pedagógica. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.	Analisar em que medida o ED tem contribuído para a formação pedagógica dos mestrados do CMACF/UECE no que se refere ao exercício da docência no Ensino Superior.	O estágio contribuiu para que os pós-graduandos elaborassem estratégias para que os estudantes da graduação compreendessem os conteúdos da disciplina.

FEITOSA, J. P. A. Construindo o estágio de docência na Pós-Graduação em Química. Revista Química Nova , São Paulo, v. 25, n. 1, jan/fev, 2002, p.153-158.	Contribuir com a discussão sobre o estágio docência para a formação docente.	O estágio, além de não se constituir como “mão-de-obra barata” da graduação, deve-se pautar na indissociabilidade entre ensino e pesquisa.
CORRÊA, Guilherme Torres; RIBEIRO, Victoria Maria Brant. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação <i>stricto sensu</i> . Educação e Pesquisa , São Paulo, v. 39, nº 2, abr./jun., 2013, p. 319-334.	Discutir a relevância e a necessidade da formação pedagógica do professor universitário no campo da Saúde Coletiva.	Apesar de o estágio docência ser imprescindível para a formação do docente universitário, muitos Mestrados em Saúde Coletiva tendem à formação técnica-instrumental.
JOAQUIM, Nathália de Fátima; VILAS BOAS, Ana Alice; CARRIERI, Alexandre de Pádua. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário? Educ. Pesquisa , v. 39, n. 2, São Paulo, abr./jun. 2013, p. 351-365.	Avaliar a viabilidade do estágio docente como alternativa à prática do ensino.	O estágio deve ser configurado para a articulação entre teoria e prática, minimizando o distanciamento entre esses dois aspectos.
VIEIRA, Renata de Almeida; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. Estágio de docência prescrito pela CAPES: tensões e desafios .	Analisar as discussões em torno da prescrição da CAPES quanto à obrigatoriedade do estágio docência para os estudantes sob a sua tutela.	O estágio docência é importante, contudo ainda há prevalência em cursos de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> para a formação do pesquisador.
JOAQUIM, Nathália de Fátima et. al. Estágio docência: um estudo no programa de Pós-Graduação em administração da Universidade Federal de Lavras. Revista de Administração Contemporânea , v.15, n. 6, Curitiba, nov./dez. 2011.	Apresentar uma abordagem alternativa de prática e analisar a realidade do ensino da Educação Superior.	A pesquisa aponta a necessidade de ampliar as reflexões e discussões sobre o estágio docência e que o mesmo possa ser fruto de uma construção coletiva em programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> .
JOAQUIM, Nathália de Fátima; VILAS BOAS, Ana Alice; CARRIERI, Alexandre de Pádua. Entre o discurso praticado e a realidade percebida no processo de formação docente. Avaliação , v. 17, n. 2, Campinas; Sorocaba, jul. 2012, p. 503-528.	Comparar a compreensão dos participantes da pesquisa quanto ao processo de formação de professores universitários, por meio do Estágio Docência, em duas IES, uma pública e outra privada, no estado de Minas Gerais.	O estudo revela a ambiguidade de opiniões sobre a importância do estágio docência em cursos de Mestrado e Doutorado em Administração e necessidade de um professor experiente no acompanhamento dessa atividade.
PACHANE, Graziela Giusti. Teoria e prática na formação pedagógica do professor universitário: elementos para discussão. Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes . Ponta Grossa, 13, jun. 2005, p. 13-24.	Levantar algumas reflexões sobre essa temática, a partir de uma análise realizada no Programa de Estágio e Capacitação Docente (PECD), desenvolvido na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) no período de 1993 a 2000.	Os cursos de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> voltados à formação pedagógica contribuem com o compromisso dos docentes universitários para as questões educacionais e que tal formação não se restringem as questões teóricas e práticas, mas também, às reflexões e ações, por isso a Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> é lócus privilegiado.

SANTOS, Kênia Cristina Gonçalves dos. O estágio docente e o desenvolvimento de competências: um estudo no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa (PB): UFPB, 29. abr. 2013.	Compreender como o estágio docência desenvolve competências docentes, segundo o modelo de Paiva (2007), na formação do profissional docente em Administração.	O estágio docência deve promover competências docentes, funcionais, éticas para que o professor que atua ou vai atuar na Educação Superior saiba lidar satisfatoriamente com complexidade da docência nesse nível de ensino.
OLIVEIRA, Maria Luiza Carvalho de; SILVA, Nair Chase da. Estágio de docência na formação do mestre em enfermagem: relato de experiência. Enfermagem em Foco , 3, 2012, p. 131-134.	Descrever a experiência no estágio docência junto à disciplina Educação em Saúde.	O estágio é uma importante ferramenta para a formação pedagógica do professor ou futuro professor da Educação Superior.

Diante dessa revisão de literatura sobre o campo do estágio docência, colocamos em destaque a importância das reflexões e ações das questões pedagógicas nas atividades de estágio como um relevante processo formativo para o pós-graduando que pretende atuar na Educação Superior.

Vimos, também, que os estudos desse campo precisam ser ampliados, pois as pesquisas analisadas apontam que o estágio docência é um componente importante para a formação pedagógica do professor universitário, mas ele sozinho não garante uma prática docente voltada para a aprendizagem dos graduandos.

Apesar das contribuições trazidas pelas pesquisas anteriormente analisadas, percebemos que ainda não foi realizada uma investigação sobre o estágio docência no *locus* deste estudo e nem encontramos pesquisas baseadas na Teoria das Representações Sociais (TRS).

Assim, no intuito de preencher esse vazio, levantamos o seguinte problema de pesquisa: O que os estudantes do Mestrado em Saúde Coletiva revelam sobre as contribuições do estágio docência para a formação pedagógica de futuros professores da Educação Superior, a partir de suas representações?

Tendo em vista que “a visão de mundo que os indivíduos ou os grupos trazem e utilizam para agir ou tomar posição é reconhecida como indispensável para compreender a dinâmica das interações sociais e então esclarecer os determinantes das práticas sociais” (ABRIC, 1997, p.11), o estudo que desenvolvemos com estudantes do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva – Mestrado Acadêmico da UEFS, mostrou-se importante para o campo na medida em que considerou o discurso do senso comum preche de opiniões, ideias, contradições e visões de mundo de sujeitos sociais que vivenciaram as etapas da

prática educativa, durante um certo espaço de tempo. A investigação que empreendemos foi pautada nas seguintes questões de pesquisa:

a) Como o Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva (PPGSC) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) tem organizado e articulado a atividade de estágio docência?

b) Quais as dificuldades enfrentadas pelos estudantes da Pós-Graduação, no que tange à realização do estágio docência?

c) Qual a contribuição do estágio docência para a formação pedagógica dos professores que irão atuar como docentes da Educação Superior?

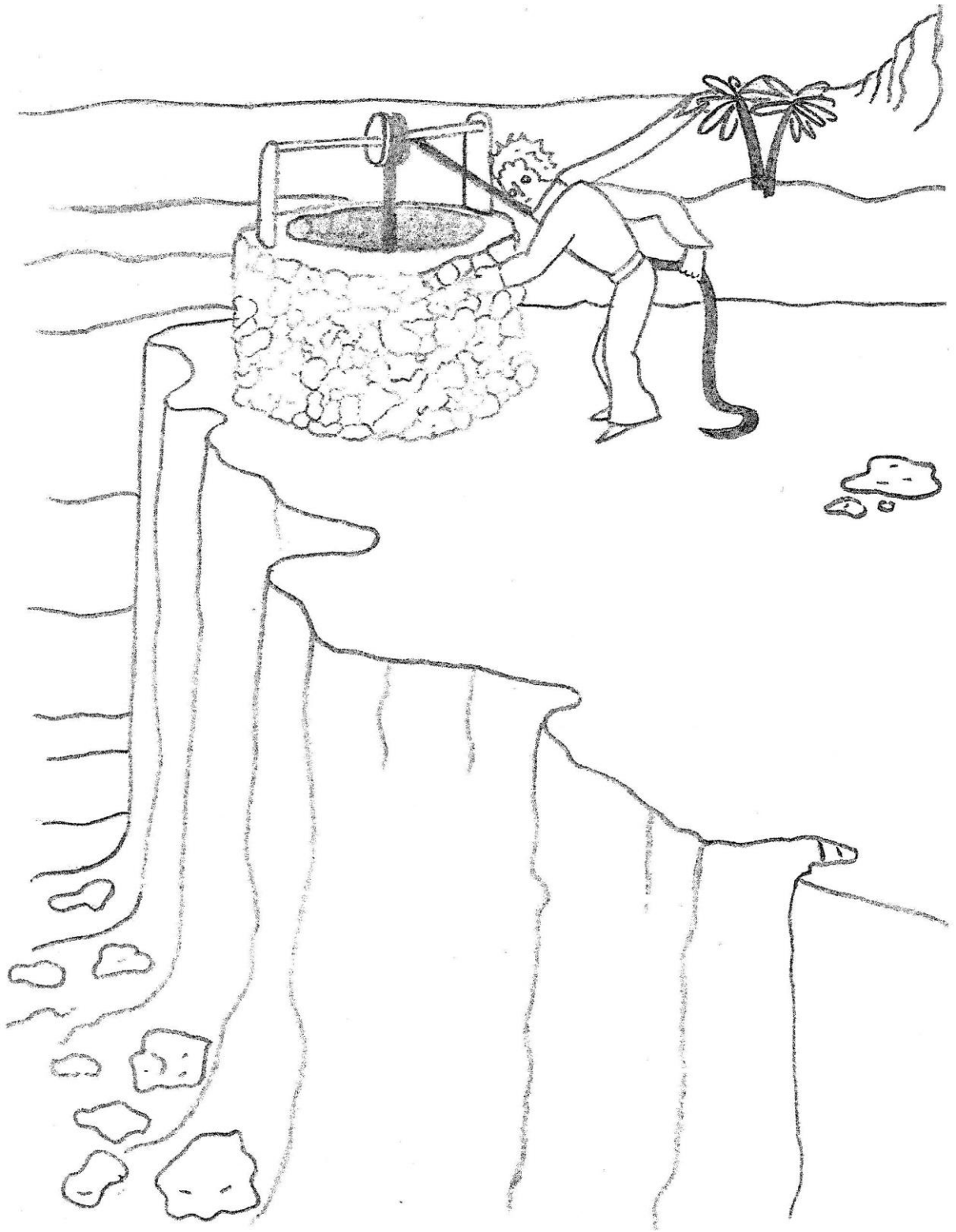
Com o intuito de responder aos questionamentos, apresentamos o seguinte objetivo de pesquisa: Compreender, mediante as representações de estudantes do Mestrado de Saúde Coletiva, a contribuição do estágio docência para a formação pedagógica de professores da Educação Superior.

Ressaltamos que a Teoria das Representações Sociais (TRS) nos possibilitou o entendimento dos sentidos construídos, transformados, vivenciados e comunicados pelos sujeitos em seus grupos sociais sobre o estágio docência (RATEAU et al, 2012).

Do ponto de vista social, este estudo mostra-se relevante na medida em que tem trazido elementos para a reflexão dos colaboradores, durante o processo de entrevista; mostrou reflexão de comunidades acadêmicas, durante a apresentação dos resultados em eventos científicos e fornecido dados que possam contribuir para as políticas de formação do professor universitário em Programas de Pós-Graduação.

Como relevância epistemológica, esta pesquisa pretende, mediante os seus resultados, suscitar o debate sobre o estágio, contribuindo com o aumento do conhecimento no campo da Pedagogia Universitária.

No trato à relevância pessoal, a pesquisa colaborou com a nossa reflexão e ampliação dos conhecimentos tanto em relação à temática, quanto em relação à apropriação de saberes sobre a docência, a profissionalização docente e estratégias metodológicas relativas a pesquisas em Educação.



2UM CONVITE À REFLEXÃO TEÓRICA

- Tu escutas? disse o príncipe. Estamos acordando o poço, ele canta...
 [...] - Tenho sede dessa água, disse o príncipezinho. Dá-me de beber...
 E eu compreendi o que ele havia buscado!
 (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 78)

Convidamos os leitores a refletir conosco sobre os conceitos estruturantes desta investigação, a saber: 2.1 A universidade na sociedade atual e a Pós-Graduação; 2.2 O Papel da Pós-Graduação na formação do professor universitário; 2.3 Teoria das Representações Sociais (TRS) e 2.4 Conceituando Estágio Docência.

2.1 A universidade na sociedade atual e a Pós-Graduação

Para dissertar sobre o contexto da universidade na sociedade atual e, conseqüentemente, o papel da Pós-Graduação, é imprescindível compreender as influências das políticas, especialmente a hegemonia do neoliberalismo na Educação Superior.

Salientamos que a economia e todos os setores do tecido social sofrem profundas transformações com a transição do modelo fordista⁴ para o modelo de acumulação flexível ou toyotismo⁵, esse último imposto pelas políticas neoliberais.

Por conseguinte, o governo FHC e, posteriormente, os governos do presidente Lula e de Dilma desencadearam um processo de privatização da Educação Superior, consolidando as políticas do Estado capitalista. Vale destacar que a concepção neoliberal tem suscitado uma crescente desvalia dos direitos sociais conquistados em todos os segmentos do mundo do trabalho, no caso específico, a precarização do magistério da Educação Superior.

Segundo Paula (2009, p. 78-79), “[...] a educação superior deixou de ser vista como dever de Estado e direito do cidadão, sendo concebida como serviço, mercadoria, e perdendo, com isto, o seu caráter eminentemente público”.

⁴ Modelo de produção em massa de certo produto criado pelo norte-americano Henry Ford, em 1914, que revolucionou o sistema das linhas de produção do mercado automobilístico e industrial daquela época, baseado na redução dos custos da produção e do valor final do produto, com o objetivo de popularizar o consumo da mercadoria. O regime fordista trazia benefícios para os empresários e produtores ao reduzir os custos, mas, para os empregados, o fordismo repercutia em condições desgastantes de trabalho e ínfimos salários.

⁵ Modelo de produção que sucedeu o fordismo caracterizado pela eficiência da produção e não mais a quantidade. Isto é, a produção depende da demanda do mercado. Nesse sistema, o empregado desempenha várias funções e sua configuração incentivou a terceirização de alguns serviços, especialmente, o de produção.

Tal situação promoveu o esvaziamento do Estado quanto ao financiamento das IES públicas e certa privatização na tríade ensino-pesquisa-extensão dessas instituições, além de repercutir na expansão desordenada das IES privadas no país.

Embora reconheça a importância do conhecimento, da ciência, da tecnologia e da pesquisa como suporte para o desenvolvimento do Brasil e da formação de uma massa crítica mais robusta, mediante a ampliação e a diversificação de cursos e de estudantes da Pós-Graduação, Mocelin (2009) destaca que a falta de recursos para a pesquisa, ciência e tecnologia, provocada pelo baixo grau de investimentos financeiros, tem obrigado os pesquisadores a participar de grupos com afinidade temática, contando com estudantes de Graduação e Pós-Graduação, como estratégia de sobrevivência. Como consequência, a comunidade científica entra em uma acirrada competição por mais recursos financeiros e prestígio social. Portanto, segundo o autor, a formação de grupos de pesquisa não tem ocorrido, necessariamente, como resultado espontâneo da dinâmica das relações que se estabelecem entre os pesquisadores, mas devido a jogos de interesse.

Mocelin (2009) destaca que a concorrência entre pesquisadores e a formação de grupos de pesquisa revelam a contradição vivida pela comunidade científica ao ser exposta a um ritmo acelerado de transformação nos processos de trabalho, instaurados pela academia, e o desejo de pesquisar, contribuindo para desenvolvimento da ciência e da tecnologia em nosso país.

Trein e Rodrigues (2011, p. 782) argumentam que talvez (provocados pelo afã de legitimar o campo educacional) os pesquisadores aceitem o desafio produtivista instaurado como uma troca mercantil: “a publicação tornou-se condição para obtenção de financiamento à pesquisa, bolsa produtividade, melhores notas no ranqueamento da pós-graduação, prestígio junto aos pares, participação em eventos acadêmicos nacionais e internacionais etc.”.

Diante desse panorama e das atuais medidas de contingenciamentos orçamentários por parte dos Governos Federal e Estadual no ano de 2015, os ínfimos recursos têm ameaçado vertiginosamente a qualidade da pesquisa (cortes de apoio financeiro na ordem de 75%, diminuição do número de bolsas, dentre outras medidas), implicando, assim, em prejuízos notáveis para o campo da ciência e da tecnologia no país. E, conseqüentemente, essa situação repercute negativamente na qualidade do ensino (sucateamento de equipamentos, cortes de viagens de campo, dentre outras situações), inviabilizando a realização de atividades práticas e/ou aproximação com o futuro contexto profissional.

2.2 O papel da Pós-Graduação na formação do professor universitário

O debate sobre a formação docente remonta ao século XVII através da figura de *Comenius*, mas tal discussão não pode estar dissociada da necessidade de o professor se profissionalizar. Então, a formação alinhada à profissionalização do professor configura-se em meados do século XVIII – período em que se indaga por toda Europa o perfil do professor ideal e de uma educação científica e técnica (NÓVOA, 1995).

Percebemos que há mais de três séculos a formação de professores tem sido refletida, (re)concebida e vislumbrada por diversas óticas em academias, entidades educativas de gestão e nas instituições escolares. Entretanto, é de extrema importância compreender essas concepções e se elas ou qual/quais delas satisfazem as necessidades das demandas sociais.

Pressupomos que o professor universitário é aquele profissional que tem o papel de contribuir para a sólida formação dos estudantes. Por isso, a atividade docente é laboriosa, repleta de desafios, principalmente quanto à aprendizagem desses sujeitos, uma vez que muitos possuem dificuldades em assimilar os conhecimentos socializados no curso, comprometendo a sua formação.

Contudo, estudos de pesquisadores como Tardif (2006) revelam que os cursos de formação, em nível superior, não têm promovido essa preparação de forma adequada para o profissional que pretende atuar na educação, visto que os currículos desses cursos estão centrados no saber acadêmico/teórico e de saberes disciplinares desarticulados, fragmentados e distantes da realidade que os formandos irão encontrar na Educação Superior.

Kuenzer e Moraes (2005), citando Horta (2002), afirmam que a maioria dos professores que atuam em Programas de Pós-Graduação bem conceituados pela CAPES, dedica maior tempo à pesquisa, no sentido de manter ou elevar o escore de avaliação e, também, garantir financiamentos por parte dos órgãos mantenedores, como já mencionamos anteriormente. Porém, essas instituições têm formado um número menor de pós-graduandos, têm postergado os prazos estipulados ou até sofrem o abandono e desligamento desses sujeitos em seus programas.

De outra maneira, ainda na percepção aludida por Horta (2002 apud KUENZER; MORAES, 2005), os professores de Programas menos conceituados pela CAPES se esforçam para que os estudantes cumpram regularmente com os créditos e se titulem nos prazos ou até mesmo antes do prazo estabelecido, com o intuito de garantirem as bolsas das instituições de fomento. Em contrapartida, os professores desses Programas publicam menos, dificultando a

concorrência de financiamento de outras agências. Com efeito, há uma tendência de valorização da pesquisa em relação ao ensino, muito provavelmente por conta do financiamento de órgãos de fomento e dos conceitos atribuídos pela CAPES.

É necessário ressaltar que a pesquisa e a produção de conhecimentos são de extrema valia para a Pós-Graduação, no entanto, se um dos papéis da CAPES é a formação de um professorado competente e qualificado para atuar na Educação Superior, então, há de se considerar o mesmo valor, também, ao exercício da docência, visto que essa atividade é muito complexa e exige do docente a apropriação de saberes específicos da sua área, mas também conhecimento didático-pedagógico, na perspectiva de auxiliar na aprendizagem e na sólida formação do pós-graduando. Isto é, promover a reflexão-ação nesses estudantes, a epistemologia das práxis (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

2.2.1 Os sentidos da formação docente

Etimologicamente, formação é oriundo do latim *formare* e, conforme Donato (2002), possui três sentidos: “como verbo transitivo, significa dar a forma, e como verbo intransitivo, colocar-se em formação; como verbo pronominal, ir-se desenvolvendo uma pessoa” (p. 138). Na perspectiva de Ferreira (1986, p. 800), “é o ato ou modo de formar”, isto implica em “dar a forma a algo; ter a forma; pôr em ordem; fabricar; tomar a forma; educar”.

Nessa ótica, podemos afirmar que a formação de professores compõe-se como um ato de formar o professor, incentivar a preparação do futuro profissional para o exercício docente. A formação envolve uma ação com um sujeito que vai executar a atividade de educar, de aprender, de ensinar e de avaliar (VEIGA, 2007).

Na lente de Batista (2002, p. 136), a formação é o “[...] reconhecimento das trajetórias próprias dos homens e mulheres, bem como exige a contextualização histórica dessas trajetórias, assumindo a provisoriedade de propostas de formação de determinada sociedade”. Nesse ponto de vista, a formação docente, sob a égide social, precisa ser vislumbrada como um direito coletivo e de iniciativa da política pública.

Devido à sua complexidade, a termo formação possui sentidos polissêmicos. Há um enfoque que trata a formação de professores como um processo de aprendizagem para o exercício da docência. Nessa linha de raciocínio, encontramos alguns autores, tais como: Mizukami (2002), Bolzan (2001; 2002-2005; 2006; 2007-2009), Isaia e Bolzan (2006) e

Schön (1997).

Outro enfoque concebe a formação docente a partir de um processo *continuum* de desenvolvimento profissional, que começa com a experiência na escola e avança ao longo da vida. Esta perspectiva é ressaltada por Imbernón (2011), Marcelo (2009) e Nóvoa (2008).

A formação docente também é compreendida como uma ação contínua e gradativa que envolve diversas esferas e outorga um reconhecimento para a prática educativa, para a experiência, como um elemento que contribui para a formação. Mas, a valorização da prática e da experiência docente não invalida a importância da teoria, visto que esses dois elementos devem ser articulados no processo formativo.

Ademais, a formação docente requer, além do compromisso social e político, um tempo e espaço para o trabalho com a afetividade e com o desenvolvimento de valores como a ética e as práticas fraternas, visto que a docência é uma ação social que não deve prescindir do desenvolvimento humano.

Objetivando a melhoria da qualidade da educação que os alunos recebem, a formação docente precisa contribuir para a emancipação e o assentamento de “um coletivo profissional autônomo e construtor de saberes e valores próprios” (VEIGA, 2007, p. 36).

Para Therrien (2002, p. 113), o processo de formação, além da mera qualificação, precisa proporcionar o desenvolvimento de uma conduta de autodisciplina, na perspectiva de possibilitar ao “aprendiz docente” que se torne uma pessoa reflexiva, construtora consciente dos saberes de sua prática. Isto implica o domínio dos conhecimentos específicos de sua área, como também o domínio dos saberes pedagógicos e profissionais necessários à docência.

Por fim, a formação docente deve primar pela função social, pelo processo de desenvolvimento e de estruturação do formando, de modo a tornar-se um processo institucionalizado, no sentido de efetivar políticas voltadas para retroalimentar, de modo contínuo e processual, a prática e a profissionalização docente.

Tendo em vista que os enfoques aqui abordados são complementares e não antagônicos, defendemos uma concepção de formação ampla e vasta para além do acúmulo de informações e conhecimentos, visto que requer a apreensão de saberes, convertidos em potentes instrumentos pedagógicos, cujos objetivos são as aprendizagens dos estudantes (NÓVOA, 1997).

2.2.2 A formação docente: inicial e continuada

Se a formação inicial de professores é um processo institucional que visa a preparar o indivíduo para o exercício da profissão, tendo os cursos de licenciatura como espaços responsáveis para esse fim, os cursos de Pós-Graduação são *locus* específicos para aqueles/as professores/as que pretendem atuar na educação superior (CUNHA, 2006).

Concordamos com Pimenta (2008) que grande parte dos cursos de formação inicial, ao desenvolver atividades de estágio distanciadas das realidades das escolas, faz com que essa atividade seja apenas burocrática e cartorial, não dando conta de captar a realidade da prática social nem de constituir a identidade profissional do docente.

Assim, podemos certificar que a formação inicial de professores, e mais especificamente dos professores universitários, carece de uma nova concepção que abranja o contato do formando com a realidade do mundo do trabalho, articulado com a teoria a fim de contribuir com os saberes necessários para a intervenção educativa na sala de aula, considerando a complexidade da docência.

Também, não podemos desconsiderar a formação dos estudantes que ainda não exercem a docência na educação superior. Esses precisam ter, em seus cursos de formação inicial, maior engajamento com a atividade profissional do professor por meio de conhecimentos da prática, especialmente através de estudos com pesquisas de campo e estágios nos ambientes em que poderão/deverão atuar.

Quanto à formação docente continuada, percebemos que trata de iniciativas de formação feitas concomitante com o exercício profissional do professor, com diversos formatos e tempos de duração, por sua própria iniciativa ou da instituição na qual trabalha. Geralmente, esses cursos são feitos por instituições superiores ou por órgãos e/ou programas públicos e/ou privados (CUNHA, 2006, p. 354).

Podemos compreender que a formação continuada do professor é um projeto, na maioria das vezes, intencional, um instrumento de reflexão da prática docente. Por isso, esta formação deve reverberar por toda a carreira, uma vez que ela prima garantir “um domínio adequado da ciência, da técnica e da arte da profissão docente, ou seja, é tratar da competência profissional” (ALMEIDA, 2005, p. 3).

Destacamos que o profissional professor complementa a sua formação através do exercício docente e é em meio à prática que aparecem problemas e desafios que precisam ser superados. Logo, notamos a relevância da teoria (conhecimentos específicos da área de

atuação, conhecimentos críticos e conhecimentos pedagógicos da sala de aula), bem como da troca de experiências e saberes com os colegas nesses cursos de formação.

Nesses termos, Lima (2005, p. 40) assevera que a formação continuada do professor “precisa ser uma atitude, um valor constantemente presente de maneira articulada entre pedagógico e político-social. O conhecimento a ela vinculado deve apontar para a consciência do desenvolvimento profissional”.

No entanto, muitas vezes, verificamos que a formação contínua de professores nem sempre é um espaço de reflexão, uma vez que algumas dessas formações estão circunscritas à execução de técnicas ou à atualização de conhecimentos fragmentados e desarticulados da realidade vivenciada pelos docentes. Isto suscita uma formação insipiente e distante de um desenvolvimento profissional sólido.

Diante disso, concluímos que a formação docente, seja inicial ou continuada, ainda carece de debates e discussões mais ampliadas – fato este que mobiliza e inquieta a nossa pesquisa ao indagar a maneira como a formação do professor, especificamente do professor da Educação Superior, tem sido realizada em Programas de Pós-Graduação. De forma mais particularizada, como os estudantes do Mestrado em Saúde Coletiva da UEFS representam o estágio docência.

2.3 Teoria das Representações Sociais (TRS)

Esta investigação buscou fundamentar-se em princípios da TRS – termo cunhado por Serge Moscovici, em 1961, época de seu doutoramento. No pensamento de Farr (1994, p. 32), é relevante destacar que Moscovici inicia a construção do conceito de representação social a partir da definição de representação coletiva formulada pelo sociólogo Émile Durkheim.

Expressa ainda que a principal diferença entre representações coletivas (Durkheim) e representações sociais (Moscovici) deve-se ao fato das primeiras representações estarem conectadas a sociedades menos complexas, assinaladas por um senso coletivo robusto, como são as sociedades tribais; enquanto as representações sociais possuem um caráter ligado às sociedades modernas, devido à grande quantidade de informações e, também, por conta das transformações em curto prazo às quais os sujeitos e os grupos sociais estão expostos. Desse modo, as representações coletivas estão associadas a aspectos mais rígidos, enquanto as representações sociais são adaptáveis, fluídas.

Vale ressaltar que conceituar as representações sociais (RS) não é uma tarefa fácil em face da sua estrutura polissêmica. De uma maneira resumida, Moscovici conceitua RS como

“uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (1978, p. 26).

Com o intuito de consubstanciar o conceito de RS dado por Moscovici, Jodelet (2001) ressalta que a RS “[...] é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (p. 22).

Na percepção de Jodelet (2001), a definição de RS apresenta dois eixos: o primeiro está ligado às formas de conhecimentos práticos guiados pela compreensão de mundo e pela linguagem expressa pelos sujeitos e grupos sociais e, o segundo, por meio das construções dos sujeitos sociais no que se referem aos objetos socialmente reconhecidos. Salientamos, ainda, que a TRS provém da área da psicossociologia – campo que estuda a realidade social, no intuito de “explicar e entender o mundo ao nosso redor” (RATEAU et al, 2012, p. 1).

Na concepção de Almeida (2005 apud VASCONCELLOS; VIANA; SANTOS, 2007, p. 43), o estudo com as RS demanda uma investigação pautada em quatro baluartes: 1. O que pensam os sujeitos sobre o objeto dessa pesquisa? 2. Por que pensam? 3. Como pensam esses indivíduos? 4. Quais as relações entre o que fazem e o que pensam?

No caso específico, acreditamos que a TRS vai colaborar com a compreensão dos conhecimentos, valores, crenças e experiências dos sujeitos pesquisados sobre o estágio docência e sua importância para a formação docente.

Para melhor conhecimento da teoria, é de suma relevância assinalar que as pessoas, desde a infância à velhice, se formam a partir das suas relações familiares, com os sujeitos do ambiente escolar, com outras instituições e com os meios de comunicação. Enfim, todas as relações sociais repercutem em nossa forma de ver e enxergar o mundo e as coisas de uma maneira peculiar. Ou seja, “nós percebemos o mundo tal como é e todas nossas percepções, ideias e atribuições são respostas a estímulos do ambiente físico ou quase-físico, em que nós vivemos” (MOSCOVICI, 2003, p. 30). Nesse horizonte, constatamos que, por meio das nossas relações, construímos, captamos e compreendemos um mundo conforme ele nos apresenta. Trata-se, portanto, de nossas percepções sobre a realidade social.

Diante dessas compreensões, observamos que cada ser se aproxima de grupos, instituições e/ou associações às quais se identificam e partilham das mesmas opiniões e crenças. Ressaltamos, também, que os sujeitos são plurais e não se identificam apenas com um grupo isolado. Ou seja, somos marcados por uma multiplicidade de identidades e estas ligadas a grupos diferentes e, por vezes, em polaridades opostas e/ou complementares. Por

exemplo: Uma pessoa, ao mesmo tempo, pode ser mãe/filha, professora/estudante. Isto implica afirmar que cada característica compõe essa pessoa, nos mais variados aspectos.

Nessa perspectiva, encontramos na arte poética de Saint-Exupéry (2011, p. 34) quando afirma que “cada um que passa em nossa vida, passa sozinho, mas não vai só, nem nos deixa só; leva um pouco de nós mesmos, deixa um pouco de si mesmo”, um belo esclarecimento no que se refere aos entrecruzamentos dos sujeitos e os diversos grupos sociais, onde adquirem e transmitem saberes, crenças e valores compartilhados entre si.

Nesse contexto, somos convidados a participar da construção e reconstrução, a representação da realidade social que nos cerca, produzidas “de acordo com as características sociais do indivíduo e compartilhada pelo grupo de outros indivíduos que tenham as mesmas características” (RATEAU et al, 2012, p. 2).

Não podemos deixar de discorrer que as RS, ao mesmo tempo em que expressam as impressões das pertencças sociais das pessoas que engajam em determinados grupos, também conferem a essas mesmas pessoas o direito de diferenciar-se de “outros” sujeitos e grupos sociais, até porque cada sociedade possui, conforme Bruhl (1999 apud ARRUDA, 2003, p. 13), “sua própria categorização, sua própria imaginação para haver-se com o mundo”. Desse modo, cada ser possui suas marcas próprias e essas são expressões de suas subjetividades, culturas e crenças.

Destarte, a TRS valida a elaboração do saber popular e do senso comum como um conhecimento social de igual relevância ao conhecimento científico. A esse respeito, relembremos o que nos alerta Sousa Santos (1995), quando defende que a revolução no campo das ciências requer o entrelaçamento do paradigma científico com o saber do senso comum, transformado pela presença da ciência.

Por isso, compreendemos a RS como uma ciência para além do paradigma tradicional por ter como sustentação a articulação de diversos saberes, legitimando não apenas o conhecimento científico, mas o conhecimento do senso comum. Declaramos, portanto, que a TRS possui uma epistemologia que, para chegar ao conhecimento, arrisca-se a “contaminar-se” com o objeto, evitando a tão propalada neutralidade ditada pelo paradigma moderno.

Conforme Arruda (2003, p. 16), citando Morin (1999), “estamos entrando numa nova era, [...] que desvela a complexidade do nosso objeto e a ingênua veleidade de acreditar que podemos, a partir de uma única área de saber, dar conta dele”. Assim, sem perdermos o rigor científico, alargamos a nossa visão a novas possibilidades. Ora a TRS vale-se da experimentação, ora essa teoria ousa utilizar metodologias mais vanguardistas.

No que diz respeito à articulação entre as TRS e as pesquisas educacionais, Prado de Sousa e Villas Bôas (2011) acentuam que elas iniciam-se com a publicação da obra *Maître-élève: roles institutionnels et représentations*, por Gilly, na década de 1980, na França. Tal autor sustenta a pertinência do uso das TRS no campo da educação, na medida em que são apontados os fenômenos sociais existentes no processo educativo, sem reduzir a TRS e tampouco a área educacional, como bem assevera Jodelet (2007, p. 13) quanto à educação:

[...] não se limita a um espaço de coleta de dados ou um espaço puro de aplicação de um modelo teórico. Ele deve ser pensado como uma totalidade no seio da qual os recursos oferecidos pelo modelo das representações sociais devem ser utilizados de maneira adaptada aos problemas característicos dos diferentes níveis de sua estruturação. O segundo, [no caso, as representações sociais] referente a uma disciplina que tem objetos teóricos, conceitos e procedimentos próprios, e que se orienta por um olhar específico [...], não pode ser absorvida (sic) numa simples transferência para campos vizinhos.

Constatamos que, na atualidade, o número de estudos sobre a TRS e a temática formação docente têm crescido bastante, justamente por colaborar com a própria formação desses profissionais, visto que a representação do professor contribui, enfaticamente, com a reflexão do seu exercício docente. Nesse sentido, ratificamos o pensamento de que a TRS conduz, orienta e modifica o comportamento do professor em prol de um trabalho qualificado durante o exercício da docência.

Para Prado de Souza, Villas Bôas e Novais (2011), o uso das RS no campo educacional possibilita desvelar as crenças, os valores, os conhecimentos e comportamentos sistematizados e organizados por um grupo de sujeitos sobre determinado assunto e/ou fato.

Alves-Mazzotti (2008) reforça essa ideia quando discute que o uso da TRS auxilia o processo investigativo por identificar o processo de formação docente e quais os sistemas que os indivíduos utilizam “para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana” (p. 20-21). Por ser uma teoria que orienta condutas e práticas sociais, através da sua relação com a linguagem, ideologia e imaginário social, as RS tornam-se componentes fundantes para a reflexão e análise dos procedimentos que interferem na eficiência do processo educativo.

Coadunamos com a ideia de que a prática social é dotada de saberes, de representações de um dado comportamento e tendência de um grupo social específico. São justamente esse conjunto de opiniões, comportamentos e crenças que possibilitou conhecer em profundidade a realidade relatada pelos sujeitos do nosso estudo.

Rateau e outros (2012) chamam a nossa atenção para a confusão que é feita entre representação, opinião e crenças:

[...] com relação às representações sociais, a distinção entre as noções de “opiniões”, “conhecimentos” e “crenças” é desnecessária. Evidentemente as opiniões estão mais relacionadas com o campo de tomada de posição, o conhecimento com o campo da aprendizagem, e a experiência e as crenças com o da convicção. Mas nossa experiência cotidiana mostra que para os indivíduos, há, frequentemente, uma confusão entre estas três áreas, especialmente, quando se fala a respeito de um objeto de cunho social (p. 2).

Consideramos relevante a distinção apresentada por Rateau e outros (2012), pois a RS, como um conjunto de “elementos cognitivos” acerca de um objeto social, possui características que a constituem como representação, a saber: a organização; o conhecimento partilhado; o método construído coletivamente e a utilidade social.

Por organização, compreendemos que se refere aos elementos que compõem uma representação e eles se comunicam com os demais (estrutura); Já a partilha entre os sujeitos implica a natureza consensual de determinados elementos de uma RS; Quanto ao fato de ser coletivamente produzido, diz respeito a um processo comum de trocas entre os sujeitos e as explicações entre si (método de construção); Por fim, a utilidade social, que trata sobre a interferência que a RS exerce em determinados grupos sociais.

Temos ciência de que o conceito de RS pode variar de acordo com a perspectiva adotada pelo pesquisador. Existem três perspectivas que fundamentam as RS: o modelo sociogenético (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 2001), o modelo estrutural (ABRIC, 1997; FLAMENT, 1989) e o modelo sociodinâmico (DOISE, 1989 e 1992).

Moscovici (2003) defende o modelo sociogenético ao enfatizar que a representação não é algo dado, tampouco ela é uma variável explicativa, uma vez que esse autor se preocupa em explorar a inconstância e diversidade de ideias coletivas da sociedade. Tal pensamento indica que qualquer sociedade, por ser heterogênea, apresenta algumas tensões ou mesmo desmembramentos – estes apresentam ausência de sentidos, isto é, os processos em que as rupturas acontecem, acabam por promover a não-familiarização de certos conhecimentos.

Destacamos que o não-familiar desperta e intriga qualquer ser humano ou um grupo de pessoas porque, de certa maneira, incomoda e ameaça sua/suas estabilidades cognitivas, seu/seus marcos referenciais, de “perder contato com o que propicia um sentido de continuidade, de compreensão mútua, é uma ameaça insuportável” (MOSCOVICI, 2003, p. 56). Por tal razão, a ação de re-apresentar é uma forma de deslocar aquilo que nos ameaça ou ameaça um grupo de pessoas em algo próximo, familiar. Enfim, o que Moscovici (2003) deseja enfatizar é que “a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não-familiar” (p. 54).

Para que essa finalidade seja alcançada, Moscovici (2003) utiliza dois mecanismos que se imbricam em um processo de raciocínio assentado na memória e em conclusões progressas. São eles: *ancoragem* – processo que altera algo ameaçador e intrigante em um sistema específico de categorias e coteja com um paradigma de uma categoria que acreditamos ser adequada. Ancorar é “classificar e dar nome a alguma coisa” (p. 61). *Objetivação* – é modificar algo imaterial em uma coisa quase concreta. É mover aquilo que está no intelecto em algo que exista no mundo físico, o que implica afirmar que objetivar é a união da ideia da não-familiaridade com a realidade que nos cerca, é materializar o pensamento, é reproduzir um conceito em imagem, é personificar algo relacionando ao mundo físico.

O modelo sociogenético, também, é representado por Jodelet (2001) ao estudar as representações com ênfase nas dimensões práticas e em suas funções. Notamos que a autora preocupa-se em investigar as influências que as RS exercem na vida cotidiana dos sujeitos.

Quanto ao modelo estrutural, Abric (1997) direciona seu olhar para um estudo minucioso sobre os conteúdos e as estruturas semânticas das RS de um grupo de sujeitos sobre um objeto. Para esse autor, “os elementos mais significativos da representação se organizam num núcleo, que possui função geradora e organizadora dos demais elementos, os quais formam um sistema periférico” (VASCONCELLOS; VIANA; SANTOS, 2007, p. 44).

Ainda nesse modelo, verificamos que Abric defende a hipótese de que as representações apresentam uma organização interna em torno de um Núcleo Central (NC), que é o elemento que dá à representação sua significação, é resistente a mudanças, é unificador e estabilizador da representação e os Elementos Periféricos (EP), que organizam em torno do NC, têm relação direta com o NC e constituem o essencial do conteúdo da RS, sua parte mais acessível, mais concreta, viva e que tem por objetivo proteger o NC, que, quando ameaçado, ancora a representação na realidade e ajuda a adaptar as representações à evolução do contexto.

O modelo sociodinâmico, defendido por Doise (1989 e 1992), realça o enfoque da construção da RS, onde são apontados que diferentes grupos sociais ancoram diferentes representações sobre determinado objeto. Essa perspectiva é melhor aplicada a estudos comparativos entre grupos sociais acerca de um objeto.

Dentre os modelos apresentados, optamos pelo sociogenético, visto que essa abordagem lida com o aparecimento gradual e despretensioso da representação, através de três fenômenos basilares: “a dispersão da informação, o enfoque e a pressão para fazer inferências” (RATEAU et al, 2012, p. 7). Contudo, tais fenômenos decorrem da objetivação e a ancoragem, processos complementares já analisados anteriormente.

Destacamos que os discursos construídos pelos sujeitos são, muitas vezes, sinuosos, descontínuos. Por isso, a pesquisa que empreendemos abarca um processo dinâmico, vivaz, dialético, em constante movimento, como deve ser o processo formativo do professor. Isto é, um movimento de idas e vindas, de ação-reflexão-ação, de práxis. E a “boniteza” (FREIRE, 1996) tem guarida aí: em perceber as multiplicidades de nuances explicitadas pelos sujeitos da investigação, algumas delas, possivelmente contraditórias, conforme suas experiências anteriores. E a contradição é um elemento presente nos discursos do senso comum.

Óbvio que a nossa investigação esboça um recorte de um tempo específico captado pelas nossas lentes e cérebros, com vistas a captar as visões de mundo e os referenciais que os sujeitos da pesquisa utilizam para guiar seu comportamento. Com efeito,

A tarefa da representação nos campos sociais está relacionada à construção de visões de mundo, com o estabelecimento de sistemas de conhecimento cotidiano que não apenas buscam propor um referencial para guiar a comunicação, a coordenação da ação e a interpretação daquilo que está em questão, mas também expressam de forma efetiva os projetos e identidades dos atores e as inter-relações que eles constroem (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 35-36).

Jovchelovitch (2008) chama-nos atenção para que a representação não seja uma receita pronta e acabada sobre determinado assunto, até porque o estudo empreendido está associado a um grupo, tempo e espaço específicos, no entanto, as marcas expressas, nesta investigação, produzem opiniões, comportamentos, movimentos que, provavelmente, poderão intervir positivamente ou não no grupo social de futuros professores do ensino superior.

Enfim, compreender que a reflexão e a análise das RS de professores são relevantes, porque tratamos de um campo em que os próprios sujeitos estão emitindo opiniões, crenças e valores que vão intervir em sua prática atual ou futura, enquanto profissionais da educação.

Para tanto, optamos por recortar o nosso estudo com base nas representações de estudantes do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da UEFS acerca do estágio docência, isto é, conhecer qual a contribuição desse componente para a formação de professores que atuam ou pretendem atuar como docentes na Educação Superior.

2.4 Conceituando Estágio Docência

Etimologicamente, a palavra estágio é oriunda do latim *stagium* que indica “residência”, “morada”. Já na língua inglesa e espanhola, estágio vem do termo *practicum*. Desse modo, em países latinos, o estágio está vinculado a *practicum*, sinalizando que a

definição desse termo não tenha sido operacionalizada efetivamente através do significado etimológico, mas, sim, pelo uso semântico dessa palavra (ZABALZA, 2014).

Ao levantar o conceito de estágio no minidicionário Sacconi (2009), verificamos que ele expressa “situação transitória de preparação profissional, escolar ou de qualquer aprendizado [...]” (p. 521). Notamos, então, que o estágio está relacionado a uma formação do estudante para a sua atuação profissional.

O estágio docência é uma preparação profissional para o exercício docente, em nível superior. Nesse sentido, ele inicia a formação profissional do professor, contudo a formação docente, independente do nível em que se atua, é um *continuum*, ou seja, deve se estender durante toda a sua carreira. Afinal, como bem expressa Paulo Freire (2002), todo professor é, antes de tudo, um eterno aprendiz.

Alguns autores apontam dificuldades no desenvolvimento do estágio nos cursos de Graduação, dentre eles, o número insuficiente de escolas para realização do estágio, dificuldades de acompanhar o estágio por conta do número excessivo de estagiários e locais onde eles estão estagiando; visão distorcida do estágio como a parte prática do curso, então, dificuldade de articular teoria com a prática; ausência de um coordenador de estágio; restrição do estágio a atividades burocratizadas e preenchimentos de formulários; falta de integração da atividade do estágio com os demais componentes curriculares e, por fim, falta ou pouca integração entre a escola e a universidade. Todavia, não encontramos estudos que apontem as dificuldades do estágio docência ou tirocínio docente.

Existem diferentes concepções de estágio. Por um lado, Ryan; Toohey; Hughes (1996, p. 43, apud ZABALZA, 2014) apresenta quatro modelos: a) **Estágio guiado para a formação prática dos estudantes que têm por meta principal a aquisição de qualidades importantes para o desempenho profissional** (o coordenador orienta a atuação do estudante e o guia durante o processo como os mestres ancestrais fazem com seus discípulos); b) **Estágio guiado para a obtenção de objetivos acadêmicos através das práticas** (a prática como metodologia de ensino e aprendizagem); c) **Estágio guiado para o desenvolvimento pessoal e para a construção identitária do profissional** (opção pela reflexão da experiência pessoal e autoavaliação a partir de um contexto profissional real); e d) **Estágio guiado para a integração dos saberes teóricos e práticos, complementar às aprendizagens e às experiências acadêmicas, com outras atividades, produzidas no campo profissional** (modelo que tem por objetivo integrar o estudante ao ambiente de trabalho através do domínio de conhecimentos, valores e habilidades específicas).

Por outro lado, Pimenta e Lima (2012) apresentam três modelos de estágio:

a) **prática como imitação de modelos** (considerada por alguns autores como artesanal), onde o exercício profissional é prático e depende de um conhecimento específico. A conduta de bem executar a profissão, inicialmente, ocorre através da imitação – por meio da observação, reprodução e, por vezes, recriação dos modelos presentes considerados bons.

Nessa ótica, muitos estudantes aprendem observando seus professores, avaliando suas práticas e construindo seus modelos próprios de ensinar, fazendo adequações e adaptações de procedimentos feitos pelos seus docentes.

Contudo, **a prática como imitação de modelos** apresenta alguns limites: primeiro, o aprendizado não é satisfatório, pois nem sempre os estudantes apoderam-se de ferramentas para a análise crítica da atuação dos docentes e, algumas vezes, as imitações e as adaptações de um dado modelo podem não acontecer de forma adequada; segundo, desconsiderar o contexto e o avanço da sociedade, visto que essa concepção pressupõe a vivência do ensino como algo definitivo e os estudantes como seres imutáveis. Portanto, essa concepção de estágio restringe a atividade do docente iniciante à mera imitação dos modelos percebidos, com pouca ou nenhuma criticidade, limitando-se à sala de aula, sem considerar o contexto educativo mais amplo.

b) **prática como instrumentação técnica**. Nesse modelo, é imprescindível o uso de técnicas para o docente desempenhar os procedimentos e ações próprias da sua profissão, sem o domínio dos saberes científicos necessários à compreensão do cotidiano de seu trabalho. O estágio limita-se ao “como fazer”, à aplicação das técnicas utilizadas em sala de aula, ao preenchimento de formulários de observação, esquemas e fluxogramas.

Contudo, a limitação às técnicas “não dá conta do conhecimento científico nem da complexidade das situações do exercício desses profissionais” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 37), tendo em vista a compreensão dicotômica entre teoria e prática, acentuada pelo devaneio de uma teoria separada da prática ou de uma prática excluída da teoria, além do distanciamento da realidade social onde o ensino se desenvolve.

O modelo **prática como instrumentação técnica** também é conhecido como “3+1” e revela que os cursos de formação inicial docente são pautados em um currículo dividido em três anos teóricos e um ano de instrumentalização prática (por meio dos estágios e estes subdivididos em etapas: observação, coparticipação e regência).

c) **estágio supera a dicotomia entre teoria e prática**. Esse modelo rompe com o paradigma tradicional e aponta para um horizonte mais amplo e complexo, onde o estágio apresenta as seguintes características:

- **O estágio como articulação entre a realidade e o exercício teórico.** Para Pimenta e Gonçalves (1990), o propósito do estágio é possibilitar ao estudante uma aproximação com a realidade na qual vai atuar. Com efeito, a “aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade” Nessa perspectiva, Pimenta (1994), conclui que estágio é uma atividade teórica, “instrumentalizadora da práxis do professor, entendida esta como atividade de transformação da realidade” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 45).

Ademais, é de extrema importância que a atividade do estágio seja realizada coletivamente para que os estudantes troquem suas experiências, ampliando suas aprendizagens. Para tanto, os professores orientadores do estágio devem atentar-se durante as atividades coletivas, vislumbrando indagar e analisar criticamente as situações vivenciadas, através das correntes teóricas.

- **O estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio.** A pesquisa no estágio é uma ferramenta, um método e possibilidade de formação do estudante como futuro docente, como também do próprio professor regente no convívio com o estudante estagiário. Nesse horizonte, as pesquisas no estágio visam a ampliar e analisar os contextos vivenciados por professores e estudantes durante essa atividade, colaborando com o desenvolvimento de posturas e habilidades de pesquisador nos estudantes, a partir da construção de projetos temáticos com o objetivo de compreender e interrogar criticamente as situações observadas. Nessa concepção, o estágio produz conhecimentos novos, a partir da realidade existente e os dados novos percebidos na atitude investigativa dos estudantes (PIMENTA; LIMA, 2012). Para Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), o estágio com pesquisa, além de possuir bases científicas, é um processo de formação da profissão docente que estimula a autopercepção dos estagiários, profissionais ou futuros profissionais da educação, fomentando a articulação entre a teoria e a prática, bem como o domínio dos conhecimentos específicos e pedagógicos; tal modelo de estágio é caracterizado pela atitude investigativa e de colaboração mútua entre professores, estudantes e estagiários.

Lima (2013, p. 27) realça que a formação de professores deve ter como premissa o repensar sobre a prática e que o estágio constitua-se como “um espaço de aprendizagem da profissão” intermediado pela pesquisa. Então, o estágio pode ser um espaço de formação inicial para os estudantes que não são professores e de formação continuada para os estudantes que já atuam na docência.

Na perspectiva de estimular a aprendizagem dos estudantes, a atividade de estágio, cujo eixo teórico e metodológico está na pesquisa, contribui para a reflexão e análise crítica

da realidade da prática docente (LIMA, 2013). Com efeito, embora fazendo referência à realidade da escola básica, Miranda (2008) revela que:

O estágio, como atividade de pesquisa, aproxima mais o aluno da escola, desenvolvendo posturas e habilidades de pesquisador que busca compreender os fatores determinantes da realidade escolar e propor projetos de ação. Em outras palavras, desenvolve um olhar sensível e interpretativo às questões da realidade. Nessa direção, os fatos são compreendidos e explicados para além das aparências ou evidências habituais, favorecendo a tomada de consciência do real, e, conseqüentemente, o fazer mecânico cede lugar ao fazer reflexivo (p. 17).

Para Zabalza (2014), o estágio curricular possui funções amplas relacionadas, tanto aos conhecimentos do campo profissional, quanto ao conhecimento do próprio professor em formação:

[...] conjunto de funções muito mais amplas e vinculadas ao processo de formação e aprendizagem dos estudantes. [...] tais funções estão relacionadas com o melhor conhecimento do campo profissional (um conhecimento *in situ*, não por meio de referências) com o enriquecimento por meio de experiências enriquecedoras e sugestivas na construção da identidade profissional, com a aquisição de referências práticas que aprimorem a significação das questões aprendidas na universidade, com o melhor conhecimento de si mesmos e de seus pontos fortes e fracos em relação à profissão escolhida (p. 46-47).

O excerto supracitado nos faz pensar que todos os indivíduos são sujeitos em constante processo de formação; são humanos que buscam aperfeiçoar-se continuamente nas relações com os outros. Todo aperfeiçoamento requer maturação e domínio da teoria/prática, com vistas a mudanças, tanto na vida quanto no campo de atuação profissional. Será que os currículos de Pós-Graduação têm articulado a teoria com a prática?

Segundo Pimenta (2012), o currículo dos cursos de Medicina e de Direito, por exemplo, exige dos estudantes o cumprimento de um estágio curricular e um estágio profissional, o que se distancia da formação do professor, cuja exigência recai apenas para o cumprimento do estágio curricular. Todavia, na acepção de Almeida e Pimenta (2014), o estágio deve ser o eixo articulador do processo formativo para qualquer profissão e, principalmente, a profissão docente, uma vez que o professor é um sujeito inacabado, que deve refletir sobre a sua prática no intuito de transformar a realidade.

Para Paulo Freire (1987), a práxis é o processo de reflexão e ação dos sujeitos sobre a realidade na qual estão inseridos, a fim de transformá-la. Nesse processo, o sujeito também se transforma. Ora, se a práxis é integrante da atividade humana, todo ser humano é um ser da práxis. Assim, a teoria é insuficiente para o processo de transformação da realidade e do próprio sujeito. Torna-se necessário a articulação entre a teoria e a prática, visto que a práxis é

uma atividade prática revestida pela teoria. A partir dessa compreensão, o estágio é uma atividade da práxis.

Na busca por uma mudança desse panorama, Fávero (1987 apud PIMENTA, 2012) apresenta a “concepção dialética” que percebe teoria e prática como elementos indissociáveis para a formação do professor, mediante a qual os estudantes tendem a se comprometer como um profissional que constrói a práxis. Até porque nem sempre há consensos em uma instituição educacional, há conflitos que colaboram com a mudança de comportamento do professor.

Os estágios possuem configurações próprias que os caracterizam, dentre elas, sublinhamos a contribuição para a construção da identidade profissional que vai se delineando por meio de critérios objetivos e subjetivos, durante a experiência dessa atividade.

Dentre as contribuições do estágio docência para os estudantes, García Delgado (1997 apud ZABALZA, 2014) enumera:

- a) Permite aplicar em contextos reais os conhecimentos teóricos adquiridos nas aulas universitárias;
- b) Possibilita adquirir outros conhecimentos diferentes dos acadêmicos e fazê-lo em contextos em que tais conhecimentos funcionam efetivamente;
- c) Oferece a oportunidade aos universitários de enfrentar situações complexas que exigem integrar conhecimentos de campos disciplinares diferentes;
- d) Permite conhecer de antemão as condições e os condicionantes em que se desenvolve o trabalho profissional em uma organização atual;
- e) Possibilita estabelecer ajustes progressivos entre as expectativas, atitudes e comportamentos habituais do estudante e aqueles exigidos no mundo do trabalho (p. 48).

Tais contribuições formativas do estágio só se efetivam se o Programa oferece condições favoráveis para que ele venha desempenhar o papel de preparar um professor competente para o mundo do trabalho. Desse modo, o estágio deve propiciar não apenas uma sólida formação no campo específico de conhecimentos, mas, também, que possibilite o aprimoramento do estagiário no campo pedagógico e pessoal.

Nessa ótica, o estágio é uma atividade que, além de proporcionar o contato do estudante com o cenário profissional real, vai estimular o encontro consigo mesmo, com as teorias, com outros estudantes, com os profissionais, com as instituições e com a sua própria profissão (ZABALZA, 2014).

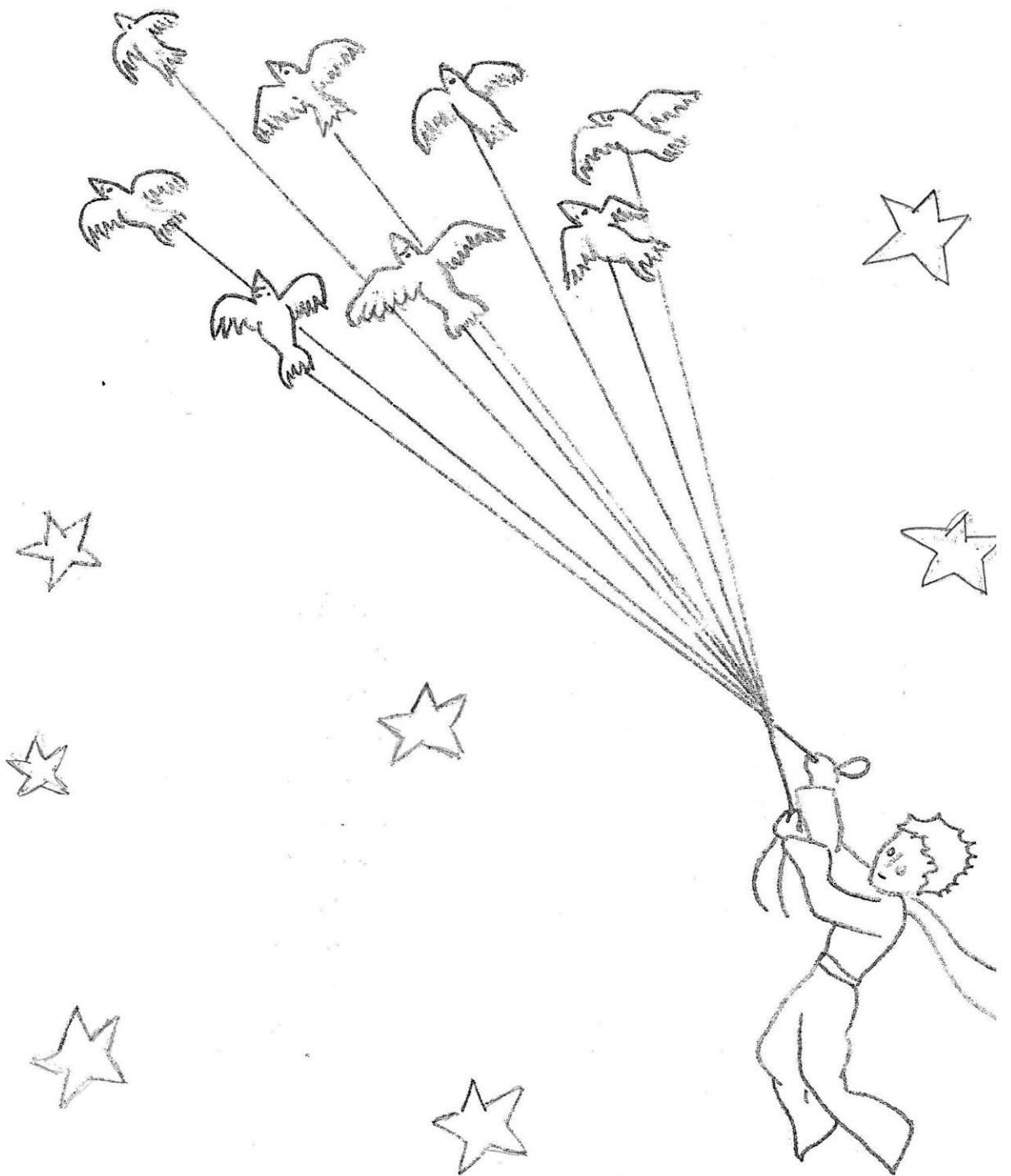
Ratificamos que a Pós-Graduação deva se constituir o lugar específico da formação do professor da Educação Superior, o que implica compromisso institucional firmado entre a Pós-Graduação e a Graduação, de modo a envolver os professores de ambos os cursos na

formação docente do pós-graduando, bem como a articulação de todos os componentes curriculares com o estágio, a fim de contribuir com o desenvolvimento profissional do sujeito como explicita Castro (2000, p. 49-50):

O estágio supervisionado ao aproximar o aprendiz-professor da realidade concreta, futuro campo profissional, precisa oferecer condições para que os diferentes saberes aprendidos revertam-se em capacidades específicas no exercício docente. Habilidades como: autonomia intelectual, domínio dos conteúdos e de metodologias de ensino, competência prático-reflexiva, repertório cultural diversificado, visão ética e política da prática profissional, respeito intelectual e pessoal pelos alunos e outras mais adequadas às singularidades da prática, tornando esse aprendiz-professor sujeito responsável por suas escolhas quanto à própria formação continuada e tipo de prática pedagógica que desenvolverá como profissional.

Para isso, é imprescindível que as atividades de estágio sejam planejadas, orientadas e acompanhadas conjuntamente com docentes mais experientes, incluindo o professor-orientador, a fim de promover no estudante a reflexão sobre a prática e a capacidade de criticar a realidade vivenciada, no intuito de transformá-la, contribuindo para a construção de múltiplos saberes: teóricos, experienciais, pessoais, éticos e emocionais (ZABALZA, 2014).

Por fim, não devemos esquecer a incorporação de atividades avaliativas da prática de estágio, incluindo avaliações institucionais e do Programa, visando à melhoria desse componente curricular formativo.



3 CONSTRUÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO

- As pessoas veem estrelas de maneiras diferentes.
 Para aqueles que viajam, as estrelas são guias.
 Para outros, elas não passam de pequenas luzes.
 Para os sábios, elas são problemas.
 Para o empresário, eram ouro.
 Mas todas essas estrelas se calam.
 Tu, porém, terás estrelas como ninguém nunca as teve...
 (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p. 85)

Sabemos que toda pesquisa científica requer um método que alicerce a sua construção, captação e interpretação dos dados produzidos. É momento de fazer escolhas, no sentido de guiar o percurso investigativo para um resultado consistente e coeso.

Portanto, no presente capítulo, discorremos sobre o percurso metodológico da pesquisa, iniciando com uma breve reflexão sobre a opção epistemológica. Na sequência, indicamos o lócus da pesquisa e apresentamos os participantes que colaboraram com este estudo e o seu perfil profissional e acadêmico. Em seguida, justificamos os instrumentos de coleta e produção de dados escolhidos para esta investigação e, por fim, examinamos o processo de análise dos dados produzidos.

Kuhn (1996) esclarece que o paradigma científico é o compartilhamento de ideias comuns de um grupo de teóricos e pesquisadores. A esse respeito, Behrens (1999) ressalta que os paradigmas afetam nossa sociedade e, de modo especial, o setor educacional. Para a autora, há dois blocos de paradigmas⁶: conservadores (tradicional) e inovadores (emergente ou da complexidade).

Sousa Santos (1995) afirma que vivemos uma fase de transição paradigmática entre o tradicional e o emergente. O paradigma tradicional é marcado pelos pressupostos newtoniano-cartesianos, caracterizando-se, principalmente, pela reprodução e repetição dos conhecimentos, de maneira mecânica, de pouca ou mesmo sem reflexividade e criticidade; pela instrumentalização técnica do sujeito, não se levando em conta as suas subjetividades e dimensões afetivas; pela fragmentação dos saberes e compartimentalização dos componentes curriculares. Notamos que essa aceção estimula uma prática docente assinalada pela memorização, repetição e reprodução dos saberes trabalhados em sala de aula.

Notamos que, apesar dos avanços tecnológicos e científicos, da volatilidade de informações e conhecimentos produzidos pela tessitura social e das facilidades de acesso a tais informações e conhecimentos, o paradigma moderno é mecanicista, reducionista, tendo

⁶ Neste texto, adotamos a denominação de Paradigma Tradicional e Paradigma Emergente.

dado sinais de enfraquecimento, visto que não é capaz de conceber os organismos vivos como totalidades integradas. Desse modo, o paradigma tradicional não mais corresponde às demandas da sociedade contemporânea, emergindo uma nova abordagem científica denominada paradigma emergente. Esse modelo caracteriza-se pelo pensamento sistêmico que compreende o mundo como um contexto amplo e complexo; pela capacidade auto reguladora e sustentável da própria natureza; pela criatividade; pela ideia de um mundo físico como rede de relações; pela unidade de conhecimento; pela teoria transitória; dentre outras características (MORAES, 2005).

Nessa perspectiva, destacamos que a área da educação demandava um novo paradigma, conforme asseverava Capra:

A nova visão da realidade, de que vimos falando, baseia-se na consciência do estado de inter-relação e interdependência essencial de todos os fenômenos — físicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais. Essa visão transcende as atuais fronteiras disciplinares e conceituais e será explorada no âmbito de novas instituições. Não existe, no presente momento, uma estrutura bem estabelecida, conceitual ou institucional, que acomode a formulação do novo paradigma, mas as linhas mestras de tal estrutura já estão sendo formuladas por muitos indivíduos, comunidades e organizações que estão desenvolvendo novas formas de pensamentos e que se estabelecem de acordo com novos princípios (CAPRA, 1982, p. 244).

Coadunamos com o pensamento de Capra (1982) por acreditarmos que o paradigma emergente referenda uma dinâmica organizacional em todos os campos da vida, dentre eles o educacional, cujo compromisso e responsabilidade são com a formação humana integral, uma vez que as exigências da complexa sociedade vigente requisitam o domínio de amplos saberes.

Nesse horizonte, compreendemos que tanto o objeto quanto o próprio ato de pesquisar precisam de embasamentos teóricos que traduzam as opiniões, pensamentos e atitudes dos sujeitos ou de um grupo específico sobre um determinado assunto, acrescidos de uma teoria que, além de se atentar para as demandas da sociedade contemporânea, esteja revestida pelas concepções do paradigma emergente.

Neste estudo, consideramos a relevância da Teoria das Representações Sociais (TRS) como o sustentáculo de nossa pesquisa, posto que ela concebe e valida os diversos saberes, rompe com o paradigma tradicional ao buscar explicar e compreender os fenômenos na perspectiva da totalidade e articula os conhecimentos científicos com o do senso comum. Ademais, a TRS dispõe de muitos instrumentos metodológicos para captação dos dados, conforme assevera Rateau e outros a seguir:

uma estrutura conceitual flexível que nos possibilita compreender e explicar a maneira como os indivíduos e grupos elaboram, transformam e comunicam suas realidades sociais. [...] um vasto aparato de métodos e ferramentas, diretamente aplicáveis à análise de uma extensão ampla de questões sociais (RATEAU ET AL, 2012, p. 1).

Assim, a TRS, como um campo fecundo, nos possibilita fazer uma análise profícua das representações dos sujeitos a partir das opiniões, valores e crenças dos participantes e de que modo tais sujeitos da pesquisa constroem e organizam coletivamente esses conteúdos, corporificando a realidade acerca do estágio docência no Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva.

O uso das RS em um processo investigativo contribui, também, para o esclarecimento das questões primárias, ressaltadas por Sousa Santos (1995), por apurar **o que pensam, por que pensam e como pensam** os sujeitos sobre o objeto deste estudo, além de averiguar **as relações entre o que fazem e o que pensam** tais sujeitos mediante a experiência do estágio docência (VASCONCELLOS; VIANA; SANTOS, 2007 apud ALMEIDA, 2012, p. 43).

Diante dessa perspectiva, optamos por uma pesquisa qualitativa, descritiva, visto que ela “contempla o conjunto das expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nas relações, nos sujeitos, nos significados e nas representações” (MINAYO, 2006, p. 43). Desse modo, observamos que esse tipo de investigação apresenta muitas vantagens, sendo a principal delas o fato de o pesquisador compreender os fenômenos estudados a partir das subjetividades e dos sentidos atribuídos por seus colaboradores, além de reduzir a distância entre a teoria e o contexto real do objeto em questão e, também, romper com o paradigma tradicional ao estabelecer uma maior aproximação entre o pesquisador e o sujeito pesquisado.

Outra questão preponderante é que a abordagem qualitativa faz uso de múltiplos procedimentos técnicos, preocupa-se com uma gama de significados, causas, sonhos, crenças, valores, ações e busca compreender em profundidade as relações, os processos e os fenômenos que não devem ser limitados à mera instrumentalização de variáveis.

Diante dessas características, constatamos que o objetivo desse estudo se encaixa perfeitamente com os próprios princípios da TRS, tendo em vista que essa teoria, assim como a pesquisa qualitativa, coerentes com a transição paradigmática, têm flexibilizado várias polaridades a exemplo de sujeito/objeto, pesquisador/pesquisado, ciência/senso comum.

3.1 O lócus da pesquisa

O lócus desta pesquisa foi a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), que se originou a partir dos resultados de uma política de interiorização da Educação Superior do Estado da Bahia. Fundada e instalada em 1976, a UEFS tem buscado, ao longo desses 40 anos, sua expansão e consolidação como uma universidade pública, gratuita, laica e de qualidade, uma vez que começou com oito cursos de Graduação; implantou no período de 1982 a 1986, cursos de Pós-Graduação *lato sensu* e, desde o ano de 2000, iniciou a oferta de cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*.

Atualmente, a UEFS conta com 27 cursos de Graduação, 28 cursos de Especialização e 17 cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* e possui um total de 1055 docentes, distribuídos nos nove departamentos (UEFS, Gerência de Recursos Humanos, 2015).

A política de Pós-Graduação da instituição visa a indissociabilidade entre Ensino-Pesquisa-Extensão, bem como reconhecer a importância de projetos interdisciplinares, interdepartamentais e interinstitucionais; aumentar as redes de colaboração científica nas esferas nacional e internacional, cuja primazia é a qualidade permanente e preponderância científica e social (UEFS, PDI 2011-2015).

Nesse sentido, a UEFS objetiva fortalecer os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* por meio da oferta de espaços e suporte tecnológico para o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de elaboração de dissertações e teses, de maneira a fomentar a produção científica e tecnológica nesses Programas. Também tem por premissa o incentivo à participação de professores e pesquisadores em editais de agências de fomento estaduais e federais, no tocante aos projetos multidisciplinares e direcionados à infraestrutura multiusuário⁷. E, desse modo, tem a pretensão de criar espaços laboratoriais multiusuários, que possibilitem o trabalho e o compartilhamento da produção de conhecimentos dos diversos Programas.

Diante desses objetivos, não identificamos qualquer política institucional, em nível de Pós-Graduação *stricto sensu*, que se relacione com os pressupostos instituídos pela CAPES no que tange à formação pedagógica dos pós-graduandos, desvelando, assim, uma lacuna. Embora descritas, em suas ações estratégicas, a necessidade de implantação de parcerias interinstitucionais para a formação de seus docentes e funcionários técnicos e administrativos, evidenciamos pouca ou nula preocupação efetiva com a qualidade do ensino, visto que o

⁷ Multiusuário é um sistema de computador que pode suportar mais de um usuário por vez (<http://www.dicio.com.br/multiusuario>. Data de acesso: 7 de mar. 2016).

objetivo maior da UEFS, em seu Plano de Desenvolvimento Interno (PDI), é a “preparação de profissionais altamente qualificados em todos os ramos do saber” (UEFS, PDI 2011-2015, p. 13).

Tal constatação evidencia a necessidade de a instituição consolidar uma política institucional que abarque a formação de seus docentes, na perspectiva de, cada vez mais, proporcionar a qualidade do ensino, posto que a Resolução do CONSEPE de 2013 da instituição apresenta como objetivo “a formação de pessoal qualificado para o exercício de atividades de ensino e pesquisa e para a produção e difusão de conhecimento filosófico, científico, artístico e tecnológico” (UEFS, RESOLUÇÃO CONSEPE, 2013).

Dentro dos diversos Programas *stricto sensu*, investigamos o Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva (PPGSC) da UEFS. Implantado em 2004, o PPGSC iniciou sua trajetória com o Mestrado Acadêmico em Saúde Coletiva, sendo que no ano de 2011 foi criado o Mestrado Profissional de Saúde Coletiva e a implantação do doutorado em 2015.

Até o ano de 2012, o PPGSC diplomou 233 mestres e o perfil desses pós-graduandos e pós-graduados é de inserção profissional na gestão do Sistema Único de Saúde (SUS) e no ensino superior.

A escolha de realizar a pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da UEFS justifica-se por ele buscar atender ao objetivo dessa Resolução no que concerne à formação de profissionais para o ensino, ao incluir na matriz curricular a disciplina Didática Aplicada à Saúde⁸ como preparatória para a vivência do Estágio Docência, além de disponibilizar um docente do quadro para coordenar esse componente curricular.

Ressaltamos que, embora na proposta pedagógica desse Programa, o estágio apareça como “uma oportunidade de motivação **extra** dos alunos do PPGSC para o exercício da docência...” (UEFS, PPGSC, 2015), no Regimento, o PPGSC tem como objetivo, dentre outros, “qualificar profissionais para o ensino de disciplinas no campo da Saúde Coletiva em cursos de graduação e pós-graduação” e no Artigo 15, o Estágio Docência é considerado como “atividade que os alunos de Mestrado e Doutorado desenvolverão obrigatoriamente em cursos da área de saúde ao nível de Graduação ou de Pós-Graduação *lato sensu* da UEFS, tem por finalidade a **preparação dos alunos para a atividade docente no ensino superior**” (grifos nossos) – (UEFS, PPGSC, 2015).

Apesar dos esforços empreendidos pelo PPGSC ao tornar o Estágio Docência como uma atividade obrigatória e de importante formação inicial para a atividade docente de seus

⁸ Para melhor entendimento do currículo do referido Programa vide Quadro da Matriz Curricular do PPGSC/UEFS, no apêndice E.

pós-graduandos, certificamos que, após a realização das entrevistas, a existência de uma inconsonância entre o desenvolvimento desse componente curricular e a própria Resolução CONSEPE nº 10, de 03/05/2004, da UEFS, que, em seu § 1º, Artigo nº 3, recomenda o quantitativo máximo de dois estagiários por professor e por semestre. Mesmo com a presença de três docentes conduzindo determinada disciplina, verificamos, por meio dos relatos de alguns participantes desta pesquisa, a existência de quatro mestrandos estagiando em um único componente curricular, o que denota certo descumprimento frente à recomendação da referida Resolução, no que tange ao número de estagiários em uma única turma. Ressaltemos ainda, que, em nível de Pós-Graduação, não temos conhecimentos do desenvolvimento, na referida universidade, de estudos no campo dos estágios curriculares, o que nos mobilizou a realização desta pesquisa.

3.2 Participantes da pesquisa

De uma população de 15 estudantes matriculados no componente curricular estágio docência no semestre 2015.1 do PPGSC, contamos com a participação de 12 estudantes, sendo nove da área de Epidemiologia, e três de Políticas e Gestão.

Os nossos colaboradores possuem entre 25 e 41 anos de idade, desses, apenas quatro são oriundos de instituições privadas do município de Feira de Santana; os demais são de universidades públicas de Feira de Santana, Vitória da Conquista e Cruz das Almas, todos do estado da Bahia. Quanto à formação, sete estudantes fizeram Bacharelado em Enfermagem e Obstetrícia; dois cursaram Bacharelado em Odontologia; dois mestrandos graduaram no Bacharelado em Psicologia e um estudante formou no Bacharelado em Nutrição. Desses participantes, apenas quatro possuem experiência na docência, conforme a seguinte explicitação: um possui experiência apenas em Curso Profissionalizante; há um estudante com experiência na Educação Superior, outro que possui tanto em Curso Profissionalizante quanto na Educação Superior (Graduação e Especialização) e, por fim, outro que possui experiência tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior. Quanto ao gênero, três participantes são do sexo masculino e nove do sexo feminino.

Quadro 2 - Perfil dos estudantes do Mestrado de Saúde Coletiva. Feira de Santana, outubro/2015

NOME FICTÍCIO	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA
Emília	Epidemiologia	Não possui experiência docente
Alice	Epidemiologia	Não possui experiência docente
Aramis	Epidemiologia	Já ministrou aulas em Curso Profissionalizante

Athos	Epidemiologia	É docente de instituição superior da rede particular de ensino depois que ingressou ao mestrado
Lucas	Epidemiologia	Não possui experiência docente
Vanessa	Epidemiologia	Não possui experiência docente
Lica	Epidemiologia	Não possui experiência docente
Marília	Epidemiologia	Não possui experiência docente
Joana	Políticas e Gestão	Ministrou 03 aulas em curso de Pós-Graduação <i>lato sensu</i>
Maria Clara	Epidemiologia	Possui experiência na docência universitária (Graduação e Especialização)
Terezinha	Políticas e Gestão	Não possui experiência docente
Fênix	Políticas e Gestão	Possui experiência tanto na docência da Educação Básica como na Educação Superior (Graduação)

FONTE: Quadro construído pela autora

3.3 Instrumentos para a produção dos dados

Na produção de dados, a fim de cercarmos o objeto de forma mais profunda e abrangente possível, desenvolvemos a análise documental do Regimento e da Proposta Pedagógica do PPGSC e entrevistas semiestruturadas com os participantes, a partir de um guia de entrevista, que serviu de apoio na sequência das questões, assegurando que os pressupostos fossem cobertos na conversa, como propõe Minayo (2006).

De acordo com Triviños (1987), a análise documental faz parte do estudo descritivo por fornecer “ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação” (p. 111) sobre o objeto de estudo, de maneira a elencar dados concretos, evitando confusões e inconsistência na pesquisa.

Com a entrevista semiestruturada, nosso propósito foi construir informações pertinentes sobre o objeto de estudo, mediante a combinação de perguntas fechadas e abertas, em que o participante pode discorrer sobre o tema de maneira mais livre. Para isso, buscamos entrevistá-los em locais nas quais sentissem mais à vontade e livre de interferências externas, dentre eles, realizamos as entrevistas na Sala de Estudos, na Sala de Reuniões, na Sala de alguns Núcleos de Estudos do PPGSC - UEFS, além da cabine de estudos na Biblioteca Central Julieta Carteadó, também da UEFS e, em uma sala fechada na Policlínica do Bairro George Américo, no município de Feira de Santana.

Salientamos que para abordar os estudantes do PPGSC entramos em contato com a Secretaria do Programa e adquirimos os e-mails dos mestrados que estavam fazendo Estágio Docência no semestre 2015.1. Encaminhamos um e-mail para os 15 mestrados e recebemos, de imediato, oito devolutivas. Todavia, os docentes da UEFS deflagraram a greve e não pude

dar continuidade na pesquisa. Encaminhei novo e-mail justificando aos estudantes que não poderia realizar as entrevistas, visto que nós optamos desenvolvê-las na fase final dos estágios desses mestrados. Quando a greve dos docentes terminou, encaminhamos novo e-mail, solicitando o número dos celulares desses estudantes para agendamentos das entrevistas. Novamente, tivemos retorno de oito mestrados. Ao verificar que, desses oito mestrados, nenhum era da área de Políticas e Gestão, elaborei novo e-mail para aqueles/as que não haviam me respondido, sensibilizando-os a participarem da pesquisa e, assim, mais quatro mestrados se colocaram a disposição para colaborarem com a nossa entrevista. Assim, relembramos que conseguimos realizar entrevistas com mais de 50% dos estudantes das duas áreas de concentração do mestrado.

As entrevistas aconteceram em ambientes calmos, procuramos deixar os participantes mais à vontade para expressarem seus pensamentos de forma livre, sem condução e as intervenções restringiram às orientações do roteiro de entrevista. Elas tiveram duração entre 25 a 60 minutos, onde nos apresentamos, agradecemos, discorremos resumidamente sobre o objeto pesquisado, solicitamos a colaboração do(a) entrevistado(a) nesse processo investigativo e, em seguida, de posse do TCLE, o(a) convidamos a participar. Após o consentimento do(a) participante, utilizamos um gravador portátil digital a fim de gravar a nossa conversa. Antes de iniciar a entrevista, tivemos o cuidado de criar um clima de acolhimento e de respeito, no intuito de deixar o interlocutor mais à vontade. Tal zelo pode ser comprovado conforme relatos a seguir:

[...] eu também queria lhe parabenizar pela iniciativa e pela coragem também. Eu acho que com certeza vai gerar muitas repercussões, o resultado porque o método que vocês optaram proporciona que a gente fique livre, realmente, pra falar o que pensa, pra falar o que acha e de uma forma muito pessoal, realmente. É uma conversa esse roteiro da entrevista. [...] nesse sentido que a gente te parabeniza, você e sua orientadora (ATHOS).

[...] Foi muito gratificante para mim também. Quero te dizer que eu nem me importei muito em estar gravando. Fiquei muito à vontade (TEREZINHA).

Eu também gostei muito de participar desta pesquisa e eu acho que vai ajudar bastante aqui algumas coisas que ainda estão meio soltas. Para mim, está sendo bom, mas para alguns amigos meus de sala, eu acho que não está sendo tão legal. Então, é bom ter esse momento (VANESSA).

3.4 Análises dos dados

Definimos para análise dos dados a técnica Análise de Conteúdos sob a ótica de Bardin (2011), pois, segundo a autora:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

A opção pela análise de conteúdo deve-se ao fato desse conjunto de técnicas nos auxiliarem na análise crítica dos dados, percebendo os sentidos e significações dessas comunicações, tanto expressas como implícitas.

Com o objetivo de organizar a análise dos dados, Bardin (2011) elenca três fases que são de extrema relevância: 1) **pré-análise**, 2) **exploração do material** e 3) **tratamento dos resultados, inferência e interpretação**.

A **pré-análise** é a fase em que o investigador organiza todo o material a ser analisado com o intuito de propiciar a sua operacionalização, estruturando as ideias introdutórias. Para tanto, são necessárias quatro etapas: a) leitura flutuante – primeiros contatos com os documentos da coleta de dados; b) seleção dos documentos – definição do que vai ser analisado; c) elaboração das hipóteses e objetivos; d) enumeração dos dados por meio de índices e indicadores através dos recortes de textos nos documentos de análise (BARDIN, 2011).

A **exploração do material**, segunda fase, indica o delineamento das categorias (sistema de codificação) e a classificação entre as unidades de registro das unidades de contexto nos documentos. Trata-se da descrição analítica dos dados, a partir de estudos aprofundados, baseados em hipóteses e referenciais teóricos. Destarte, podemos elencar a codificação, a classificação e a categorização como etapas básicas dessa fase (BARDIN, 2011).

Quanto ao **tratamento dos resultados, inferência e interpretação**, Bardin (2011) enfoca que os resultados integrais precisam ser tratados de forma significativa e profícua. Por isso, são utilizados quadros com percentagens e estatísticas mais complexas dos dados coletados, a fim de expor as informações para uma análise e conclusão bem sistematizada. Para tanto, o rigor científico proposto pela autora é o de realizar teste de validação, na perspectiva de obter inferências, interpretações e considerações finais fidedignas aos dados produzidos na pesquisa.

Após a transcrição das doze entrevistas, verificamos que elas produziram um total de 124 laudas que foram analisadas com base nas seguintes atividades: leitura minuciosa das entrevistas, objetivando relacionar as respostas dos participantes com as perguntas da pesquisa; seleção das porções de sentidos, a qual proporcionou o levantamento de cinco

categorias (1. Conceito de Estágio Docência; 2. Saberes necessários para a docência universitária; 3. Contribuição do estágio para a docência universitária; 4. O processo da experiência do Estágio Docência e 5. Sugestões para a melhoria da experiência do Estágio Docência) e análise dos dados⁹ concebidos pelos entrevistados.

Reconhecemos os limites desta pesquisa por se configurar um recorte de uma determinada realidade. Dentre os limites, elencamos a greve de professores da UEFS como um fator que postergou o início da produção dos dados e, assim, com o fim da greve, os participantes estavam com suas agendas apertadas para os encontros, por isso reconhecemos que as nossas entrevistas poderiam ter sido mais aprofundadas.

⁹ A análise dos dados produzidos pelas entrevistas consta no capítulo 4.



4 REFLEXÕES E ANÁLISES SOBRE OS DADOS PRODUZIDOS

Foi o tempo que perdeste com tua rosa
que a fez tão importante (SAINT-EXUPÈRY, 2009, p.
72)

A análise dos dados é o ápice de toda investigação. É o momento de o pesquisador imergir nos dados produzidos e, à luz de suas bases teóricas, desvelar quais os sentidos atribuídos pelos participantes da pesquisa ao objeto estudado. Nessa perspectiva, o tempo que dedicamos aos dados – nossa rosa – aponta o quanto eles são relevantes tanto no aspecto pessoal/social quanto epistemológico. Assim, apresentamos, neste capítulo, reflexões e análises dos dados produzidos durante esta investigação.

A definição das cinco categorias de análise foi realizada com base nos nossos objetivos e, também, no roteiro de entrevista, a saber: 1. Conceito de estágio docência; 2. Saberes necessários para a docência universitária; 3. Contribuição do estágio para a docência universitária; 4. Processo da experiência do Estágio Docência e 5. Sugestões para a melhoria da experiência do Estágio Docência.

4.1 Conceito de Estágio Docência

A primeira representação de estágio evidenciada pelos colaboradores desta pesquisa é o **estágio docência: lugar da prática**. Sobre lugar da prática, Pimenta; Lima (2012) declaram que muitos cursos de formação docente estão configurados no modelo da prática como instrumentalização técnica, ou seja, o curso é fragmentado em dois momentos: o primeiro período refere-se à aquisição de saberes específicos da sua área, e o segundo trata da aplicação desses saberes por meio dos estágios. Em uma visão emergente, o estágio docência é o locus em que o professor ou futuro professor universitário **inicia o processo de aquisição de saberes para a sua inserção e atuação profissional**. Entretanto, há um equívoco histórico sobre o estágio configurar-se como a parte prática dentro de um curso ou programa de formação docente. Ao contrário, acreditamos que a prática não pode estar distanciada da teoria e vice versa, visto que a ideia de uma formação dicotomizada, baseada na instrumentalização teórica para depois a prática já não mais corresponde com as demandas atuais. Com efeito, o estágio docência não pode prescindir da unidade teórico-prática ou da práxis, no sentido de repercutir na ação-reflexão-ação do professor, isto é, o agir e refletir constantemente durante a sua ação docente (FREIRE, 1979; PIMENTA, 2012).

Esse pensamento que tende a fragmentar a teoria da prática, possivelmente, é o que sustenta a fala de Alice e Maria Clara, respectivamente:

[...] É o momento da gente se colocar em prática o que a gente está vendo (ALICE);
 [...] Nós vamos para a sala de aula e eu vou ser professor naquele momento. Então, **eu estou praticando como professor. É como se eu fosse um artista** e, naquele momento, eu sou um professor naquela disciplina, naquela sala de aula (MARIA CLARA, **grifos nossos**).

Além desse mal entendido, uma peculiaridade apresentada por Maria Clara é a materialização de sua ideia por meio do excerto *como se eu fosse um artista*, configurando-se, assim, o pensamento desse grupo de estudantes ao objetivar a representação de **estágio docência: lugar da prática** (MOSCOVICI, 2003a). Nesse sentido, essa atividade simboliza o momento da arte, tempo de ensaiar, “treinar” a docência universitária, antes de se tornar, de fato, professor da Educação Superior. Tal perspectiva coaduna, **em parte**, com o raciocínio de Almeida (2005, p. 03) ao afirmar que a formação do professor precisa assegurar o domínio “da ciência, da técnica e da arte da profissão docente”. E para os depoentes, o estágio – como espaço formador da docência – deve propiciar esses conhecimentos durante a sua vivência.

Os colaboradores desta investigação apontam a segunda representação de **estágio docência como espaço de interação interpessoal**. Com a possibilidade de conhecer a realidade do futuro campo de atuação, os participantes da pesquisa concebem o estágio como uma oportunidade de se aproximar dos estudantes da Graduação, conhecer a relação professor x aluno, acercar da vivência de sala de aula. Nessa dimensão, Castro (2000) enfatiza que o estágio possibilita essa aproximação do estagiário com outros estudantes e com professores experientes, ofertando condições para que os múltiplos saberes possam orientá-los no exercício docente.

Nessa direção, Zabalza (2014) ratifica que, além da própria experiência com a sala de aula, o estágio precisa ser planejado, orientado e acompanhado em benefício da apreensão de tais saberes. Como enfocam os seguintes colaboradores:

O estágio é o momento em que a gente **se aproxima realmente dos alunos da graduação** (ARAMIS, **grifos nossos**);
 [...] A minha inexperiência com o meu estágio seria a minha inexperiência com a minha atividade profissional se eu não tivesse feito o estágio. Então, hoje, se eu for convidada para dar aula em algum lugar, eu não chego lá com a minha inexperiência, eu chego com bagagem, **já sei essa relação de aluno x professor** (MARÍLIA, **grifos nossos**).

Zabalza (2014) acrescenta que o estágio tem um extensivo papel que se vincula a um processo contínuo de formação e, como seres humanos, esse aperfeiçoamento profissional é também desenvolvido nas relações e interações interpessoais. Tal representação indica o

quanto os conhecimentos podem ser partilhados e apreendidos entre os indivíduos (JODELET, 2001). Isto significa que a interação interpessoal contribui com a formação docente na medida em que propicia a troca de experiências e saberes uns com os outros. Exprimindo, portanto, a compreensão de uma diversidade identitária, pois ao mesmo tempo que o sujeito está na condição de professor também é aprendiz (FREIRE, 2002). Essa afirmação leva-nos à compreensão de que ao nos relacionarmos com outras pessoas, nossas impressões ficam nelas e, de igual modo, elas também deixam suas marcas em nós.

A terceira representação dos participantes da pesquisa é a concepção de **estágio docência como experiência**. Nessa acepção, o estágio surge como uma atividade que vai agregar experiências para o docente iniciante, pois, no futuro, o mestrando poderá assumir a função professor e, para tanto, precisa de uma vivência anterior para que venha atuar com segurança e competência.

O estágio docente propicia ao estudante da Pós-Graduação a oportunidade de experimentar a prática de ensino. E, conforme a Portaria CAPES nº 76/2010, essa experiência precisa contar com o apoio de um professor experiente, para que atinja o objetivo de preparar um professorado competente para atuar na Educação Superior. Além disso, essa atividade visa, também, a aproximar os estudantes da Pós-Graduação com os da Graduação.

Essa experiência é fundamental para a inserção desses estudantes na docência universitária e é óbvio que o estágio precisa promover um processo de ensino-aprendizagem solidificado. Para tanto, o professor principiante necessita preparar-se substancialmente, por isso, Zabalza (2014) nos alerta que o estágio possui funções amplas e, dentre elas, encontramos a importância de adquirir saberes *in situ*, nos quais os estagiários poderão enriquecer suas experiências e construir as suas identidades profissionais.

Tal perspectiva pode ser verificada por meio dos depoimentos de Joana e Athos, respectivamente:

[...] Eu acho que por estarmos com um grupo de colegas, estagiários, e outros professores, a gente tem essa oportunidade de **estar trocando experiências** (JOANA, **grifos nossos**);

[...] Conhecer a sala de aula, conhecer a equipe de docentes que compõem uma disciplina, uma unidade curricular, **poder vivenciar a experiência junto com eles** (os professores) que vão desde o planejamento, desde a proposta pedagógica, desde a construção de aulas. Desde o processo avaliativo e a vivência na sala de aula ou no campo de estágio. [...] é um espaço, é um componente da minha formação em que **eu vou experimentar a rotina de um docente**. [...] que **seria um laboratório, seria uma escola** (ATHOS, **grifos nossos**).

No testemunho de Athos encontramos um aspecto interessante próprio da TRS, ao declarar que o estágio “*seria um laboratório, seria uma escola*”. Ele desloca a concepção de estágio para os espaços educativos, familiarizando e tornando-a tangíveis e palpáveis. Assim, os estudantes da área de saúde, habituados a realizar experimentações em laboratórios, vislumbram o estágio como esse laboratório de experimentação da prática e cotidiano docente.

A quarta representação definida pelos depoentes é o **estágio docência como aprendizagem**. Essa concepção reforça a ideia de que a atividade do estágio possibilita o contato com a docência e, desse modo, o estagiário pode adquirir a aprendizagem dessa profissão (LIMA, 2013), assumindo o estágio como dupla função formativa: inicial – para os estagiários sem experiência na docência – e continuada – para os estagiários com experiência na profissão docente da Educação Superior. Além disso, Lima (2013) ressalta a importância de que o estágio promova o processo de pesquisa e, de preferência, a pesquisa de sua própria prática docente.

Bolzan e Isaia (2006) descrevem o processo de aprendizagem da docência e ressaltam a ausência de espaços institucionais que estejam voltados para a construção de uma identidade coletiva da profissão docente. Nesse espaço, o professor pode compartilhar experiências, dificuldades, incertezas e cooperar com seus pares na produção de conhecimentos pedagógicos, desenvolvendo um perfil docente. No nosso entendimento, o componente Estágio Docência pode se tornar esse espaço, desde que ele seja ancorado como um ambiente formador do professor ou futuro professor da Educação Superior.

Nessa perspectiva, nossos depoentes revelam a percepção de estágio como um processo inicial da aprendizagem docente:

[...] o **processo inicial de aprendizagem** a partir da prática mesmo do fazer. [...] Eu definiria **estágio como um ensaio para o fazer docente**. [...] O estágio de docência seria o **local de aprender a ser professor** (LUCAS, **grifos nossos**);

[...] **um espaço de constante aprendizado**, das relações entre professor e aluno e onde, ao mesmo tempo, que **eu estou ali como professora, eu também estou como aprendiz**, como aluna porque eu estou aprendendo a ser professora (LICA, **grifos nossos**);

[...] **Seria tipo um aprendizado**, entre aspas um ‘**treino**’. [...] Eu estaria treinando, digamos assim, para ser professor (MÁRIA CLARA, **grifos nossos**).

Lucas exprime, ao associar o **estágio como um ensaio**, que demanda uma preparação prévia para a docência universitária. Na área de saúde, os estudantes apontam que a aprendizagem da docência acontece por meio da experimentação de todo o processo do estágio (planejamento, desenvolvimento e avaliação). É a construção de um conhecimento

que, até a sua vivência no estágio, ele não possuía e, pouco a pouco, foi aprendendo com a observação e prática da docência.

Nesse contexto, o relato de Lucas sobre a concepção de estágio indica que, a partir de suas relações pregressas na Graduação, na Pós-Graduação *stricto sensu* e no ambiente de suas atividades profissionais, experimentar a prática para aprender a docência é fundamental para sua futura atuação profissional como docente universitário. Tal pensamento evidencia os mecanismos objetivação e ancoragem da abordagem sociogenética da TRS (MOSCOVICI, 2003).

Já Maria Clara representa o estágio como *entre aspas 'treino'*. A depoente relembra a ideia de instrumentalização técnica denunciada por Pimenta e Lima (2012). Ou seja, o estágio como espaço de aprendizagem de técnicas para a prática docente. Porém, essa perspectiva esboça a fragmentação entre os aspectos teóricos e práticos, bem como o distanciamento da realidade educativa na qual pós-graduandos, graduandos e professor/es regente/s estão inseridos.

Temos ciência de que a prática de qualquer profissão está ligada à habilidade técnica. Mas no caso da profissão docente, apenas essa habilidade não é suficiente para a resolução dos problemas e desafios encontrados na trajetória profissional, porque a técnica não isenta o professor de adquirir e refletir sobre os saberes científicos e, tampouco, ela por si só dá conta de enfrentar as complexas situações vivenciadas no cotidiano da sala de aula (PIMENTA; LIMA, 2005-2006).

Nesse sentido, a concepção de estágio como um treino descaracteriza enfaticamente sua dimensão epistêmica e reflexiva de importante espaço formativo, uma vez que ele oportuniza tão somente a técnica de maneira universalista, resultando na “ilusão de que as situações de ensino são iguais e poderão ser resolvidas com técnicas” (PIMENTA; LIMA, 2005-2006, p. 10). Ademais, não podemos deixar de abordar que o processo formativo que o estágio docência possibilita é algo que irá se prolongar por toda a carreira profissional do professor. Isto implica afirmar que estamos em constante processo de formação profissional.

Em contradição aos demais colegas, duas depoentes evidenciam que a docência se constitui como uma atividade simples. Essa aceção configura-se na quinta representação de estágio, a qual intitulamos **Simplicidade da Docência**. Esse pensamento revela um dos princípios da TRS ao demonstrar que sujeitos de um mesmo grupo social possuem opiniões convergentes e divergentes. Vejamos os seguintes depoimentos:

[...] **eu mudei de cadeira. Agora, eu fico em pé como professora.** [...] **Estágio docência é ensinar aos alunos.** [...] **Você vai dar aula para os alunos na universidade** (MARÍLIA, grifos nossos);
[...] **o desafio é menor do que eu imaginava** (JOANA, grifos nossos).

No relato de Marília, podemos perceber que a metáfora de mudar a posição na cadeira dentro da sala de aula, objetiva a ideia de hierarquização das funções entre professor e estudantes que, possivelmente, ela adquiriu durante sua trajetória de formação escolar e acadêmica. Todavia, essa ideia é passível de questionamento, tendo em vista as diversas demandas que o contexto atual requer do professor universitário e, desse modo, revela que a docência não é uma atividade simples, mas, sim, complexa e que exige uma formação específica para possibilitar a aprendizagem de qualidade dos graduandos.

A esse respeito, Pimenta (2008) ratifica que os professores devem adquirir saberes específicos dessa profissão para o bom desenvolvimento de suas atividades e, assim, a construção de sua identidade profissional, a saber: conhecimentos específicos, saberes pedagógicos e os saberes da experiência. Por tal razão, ser professor não se constitui em uma tarefa simples, isto é, não se trata apenas de *mudar a posição de cadeira*, porém ter uma postura e visão empática desses dois sujeitos (professor e estudante) no cotidiano da sala de aula.

Ao declarar que *o desafio é menor do que imaginava*, Joana reitera o pensamento equivocado de simplicidade da docência. Em contrapartida a essa concepção, coadunamos com Soares e Cunha (2010) ao declararem que a atividade da docência é uma tarefa complexa porque visa à garantia da aprendizagem dos estudantes. Para tanto, os professores precisam articular os saberes da área que atuam com os saberes pedagógicos e de sua prática profissional (a experiência).

4.2 Saberes necessários para a docência universitária

O primeiro aspecto apresentado pelos participantes da pesquisa no tocante aos saberes necessários para a docência universitária refere-se aos **conhecimentos específicos de cada área ou componente curricular**. Essa representação indica que o professor não pode atuar sem ter o domínio dos saberes específicos de sua área e que o processo formativo do professor precisa proporcionar algumas garantias, dentre elas, uma boa compreensão dos conceitos, características e procedimentos dos saberes de sua área (TERRIEN, 2002; NÓVOA, 1997; TARDIF, 2006).

Nessa perspectiva, encontramos muitos relatos que afirmam a importância do docente garantir os saberes específicos de sua área para o desenvolvimento de sua profissão, como mostramos a seguir:

Primeiro, **o próprio conhecimento da disciplina que eu vou ministrar**, a vontade, o gostar mesmo da disciplina já que a gente vai assumir um compromisso e o respeito (VANESSA, **grifos nossos**);
É necessário você escolher bem a disciplina que você vai fazer porque você tem que **ter algum conhecimento ou ter o conhecimento teórico sobre o assunto** (ARAMIS, **grifos nossos**);
É importante você ter o **conhecimento teórico da disciplina** (ALICE, **grifos nossos**).

Do exposto, podemos afirmar que a profissão docente requer, de antemão, o domínio de conhecimentos inerentes à área na qual o professor universitário trabalha ou pretende trabalhar.

O segundo saber destacado pelos colaboradores refere-se aos **saberes da Didática Aplicada à Saúde**. De acordo com os testemunhos, o componente curricular Didática – disciplina obrigatória no PPGSC – contribui para o desenvolvimento de habilidades e competências dos estagiários durante a atuação em sala de aula. Verificamos, então, que os saberes pedagógicos fornecem elementos essenciais para o desenvolvimento das atividades docentes desses mestrados.

Embora consideremos que as dimensões epistemológica e instrumental são aspectos imbricados e complementares da Didática, constatamos, nessa subcategoria, que a Didática ora aparecia como um recurso para a instrumentalização técnica dos estagiários e ora surgia como um saber epistemológico fundante para a prática de ensino e a consequente aprendizagem dos graduandos. Contudo, os saberes da Didática não se resumem à instrumentalização técnica do professor. Desse modo, sustentamos uma Didática dotada de uma epistemologia vivaz, eloquente, formativa, reflexiva sobre a própria prática de ensino do professor. Não negamos que a Didática instrumentaliza, fornece recursos e estratégias pedagógicas potentes, mas o seu cerne não está exclusivamente nas habilidades técnicas tais como plano de curso, plano de aula, dinâmicas de grupo, dentre outros elementos (PIMENTA, 2012; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010; PIMENTA; ALMEIDA, 2014; ALMEIDA, 2012; CUNHA, 2007; dentre outros).

A instrumentalização técnica é uma abordagem que se concentra exclusivamente nas técnicas de ensino e no saber teórico específico da área, não leva em conta a reflexividade do docente sobre a sua própria prática e o contexto em que ele está desenvolvendo as habilidades da profissão. Esta compreensão tem sido empreendida nos relatos descritos a seguir:

[...] **conhecer um pouco sobre métodos educacionais, Didática...** Saber como **passar o conteúdo, saber como avaliar.** [...] habilidades de **planejamento**, habilidades de **gestão**, também, porque o docente ali na sala de aula, ele é um gestor do tempo, gestor de pessoas porque ele tá com um grupo (ATHOS, **grifos nossos**); [...] você tem que ter o seu **plano de aula**, tem que ter a **ementa** (MARÍLIA, **grifos nossos**);

Aqui, no Programa, a gente tem a disciplina de **Didática.** [...] a gente discutiu a parte mais prática da aula: **planejamento, como construir uma aula.** Foi uma disciplina que ajudou muito para a gente colocar os pés no chão e ver como realmente **estruturar, organizar uma aula** (JOANA, **grifos nossos**).

A compreensão da Didática como instrumentalização técnica pode ser justificada porque os participantes de nossa pesquisa são oriundos de cursos de bacharelado e, não tendo os fundamentos didáticos e pedagógicos, baseiam-se apenas nas representações construídas no seu grupo social sobre o professor e a sua ação em sala de aula. Desse modo, não tiveram um estudo sobre a Didática e estavam habituados com o saber técnico, por isso tendem a relacionar a Didática com a habilidade de ensinar. Assim, notamos que nossos colaboradores tendem a partilhar das mesmas opiniões e representar a Didática como uma ferramenta que vai colaborar com a sua prática de ensino.

De outra maneira, certificamos que os depoentes representam também a Didática como um saber epistemológico, uma vez que ela amplia suas visões e oportuniza conhecer, de maneira mais aprofundada os conhecimentos didáticos necessários na prática docente e, conseqüentemente, reverberam na aprendizagem dos estudantes da Graduação. Trata-se de uma Didática que objetiva superar a visão dicotômica entre teoria e prática, quando os estagiários articulam e refletem sobre o contexto da sala de aula, bem como realizam a epistemologia da prática (PIMENTA; LIMA, 2012; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). Ainda de maneira tímida, percebemos essa acepção nos seguintes relatos:

[...] a disciplina que a gente teve de Didática, nos mostra [...] os tipos de ensino (ALICE);

A Didática [...] é uma disciplina que vai te proporcionar mesmo um contato com a ideia do ensino (LUCAS);

[...] a disciplina de Didática nos possibilitou repensarmos, refletirmos e até lançarmos mãos de estratégias, de como seria a melhor maneira de se relacionar com o aluno [...] a disciplina de Didática foi primordial (LICA);

[...] A disciplina Didática em Saúde mesmo abriu os horizontes, no sentido de você trabalhar com o ensinar, o aprender, trabalhar com as teorias educacionais que eu não tive, enquanto estudante de enfermagem, o contato com essa realidade, outros conhecimentos [...] da área de Saúde, Cultura e Sociedade (TEREZINHA).

Os depoimentos dos participantes de nossa investigação revelam que estamos vivendo uma fase de transição paradigmática (SOUSA SANTOS, 1995). Isto é, ao mesmo tempo que assinalam a Didática como instrumentalizadora técnica, também a enfatizam como saber

epistemológico que busca sobrepujar a fragmentação entre teoria e prática. Logo, identificamos em seus discursos uma das características da TRS: as divergências de suas próprias opiniões e crenças. Nesse sentido, coadunamos com a ideia de Freire (2002), quando afirma sobre a incompletude do ser humano, visto que estamos em constante formação e os conhecimentos acabam sofrendo alterações, novas configurações à medida que evoluímos junto com a sociedade na qual vivemos.

Compreendemos a maestria da TRS ao detectarmos que um mesmo grupo social pode apresentar opiniões diferentes e até antagônicas e, com isto, coadunamos com Arruda (2002) ao atestar que a realidade é um processo socialmente construído, partilhado e que, por vezes, é capaz de denotar ideias consensuais ou não. Isto não significa que os pensamentos contraditórios não evidenciem as representações de nossos colaboradores.

Outra representação expressa nos relatos de nossos colaboradores refere-se à **competência afetiva na relação educativa**. Dentre os diversos saberes, um que deve permear a relação entre professores e estudantes na sala de aula é o da afetividade. Nessa direção, compreendemos que ao professor tornam-se necessárias outras competências profissionais para além da socialização de saberes específicos e didáticos. Portanto, evidenciamos a importância da competência afetiva na relação educativa, pois a aprendizagem dos estudantes também depende de um ambiente humanizado. Para tanto, o profissional docente não pode prescindir de algumas qualidades como o de escutar, acolher, dialogar e criar uma atmosfera de respeito entre ele e os estudantes (RIBEIRO; JUTRAS; LOUIS, 2005). Essa dimensão pode ser constatada pelos relatos de Marília e, posteriormente, no depoimento de Lica:

[...] **você precisa da flexibilidade** porque, da mesma forma que você parou para estudar, você teve alguma dificuldade, em algum momento, aquelas pessoas que estão lá, que você está repassando, poderá ter a mesma e [...] eu acho que tem que ter **princípios, valores**, ao mesmo tempo conhecimento de **relações interpessoais**.
[...] um pouco de **como lidar com o outro, como lidar com o aluno**.

Assim, verificamos que os nossos colaboradores compreendem que a docência, comprometida com a aprendizagem dos estudantes da Graduação, requer uma multiplicidade de saberes para a profissionalidade docente. Nesse aspecto, consideramos que as experiências vivenciadas pelos mestrandos no estágio repercutiram em uma nova forma de enxergar e representar a docência universitária, uma vez que eles adentraram ao contexto de sala de aula com uma dupla função, a saber: ora eles se veem como docente, ora eles assumem a condição de aprendiz.

A quarta representação declarada pelos depoentes diz respeito aos **saberes da experiência (saberes da/na prática)**. Temos ciência de que o ensino da sociedade atual requisita um reservatório de saberes e práticas, dentre eles, destacamos a relevância da experiência docente na prática de um ensino qualificado com vistas à formação profissional do professor. Para Tardif (2006), os saberes experienciais aludem ao contexto em que acontece o ensino e, dessa maneira, o docente desenvolve o *habitus* onde se adquire conhecimentos na e pela prática executada em sala de aula. Verificamos que esse saber é retratado nesses relatos:

[...] eu acho que **você precisa ter prática** e afinidade com a disciplina que você está ofertando pra você conseguir fazer o estágio de qualidade (ARAMIS, **grifos nossos**);
Quando nós conseguimos **elencar o conhecimento teórico com a experiência prática, você consegue dar vida aquela fala...** [...] **Fortalece a minha prática a teoria**, meu estágio docência, enquanto professora na sala de aula (TEREZINHA, **grifos nossos**).

Quando Terezinha declara que *elencar o conhecimento teórico com a experiência prática*, notamos que ela traz à tona uma das diversas características da TRS, que é valorizar e validar as experiências vivenciadas pelo sujeito. Contudo, tais experiências são revestidas de fundamentos teóricos e, desse modo, arriscamos afirmar que essa vivência por meio da prática de ensino é rica em reflexividade, um potencializador da relação teórico-prática, isto é, uma práxis pedagógica que colabora com a formação profissional do professor ou futuro professor universitário.

A quinta representação exposta pelos depoentes é o **saber das políticas públicas**. Para os participantes da pesquisa, os saberes das políticas públicas são necessários para a prática docente, uma vez que eles esclarecem e ampliam a visão dos estudantes da Graduação em áreas da saúde. De maneira respectiva, Fênix e Terezinha abordam a seguir:

Todos esses são conhecimentos básicos do curso de Saúde Coletiva. Aí vem **todas as questões políticas que envolvem isso** (FÊMIX, **grifos nossos**);
Você teve a parte de políticas, você teve toda base para estudar sobre aquele tema; reforma sanitária, políticas de saúde no Brasil, o que é SUS, tudo, processo saúde-doença (TEREZINHA).

Tardif (2002) apresenta que, no decurso da história, existe um quadro evolutivo no que tange à estrutura dos saberes docente. Inicialmente, a formação profissional caracterizava-se na transmissão de conhecimentos, de ordem prática, no prisma do *savoir-faire*. Uma formação que não se atentava para a realidade e, tampouco, para a reflexividade.

Com o tempo, notamos que, no campo da formação docente, saber ministrar uma aula ou ter propriedade nos conhecimentos específicos não responde às necessidades das organizações sociais, econômicas e políticas da sociedade contemporânea. Por tal razão, a Educação Superior deixa de ser um lugar do repasse de conhecimentos para ser o lócus da construção de saberes e interação sociocultural.

Nesse horizonte, assim como nossos colaboradores, consideramos muito importante a dimensão política no contexto da formação de professores da Educação Superior, uma vez que o sujeito humano é um ser oriundo dos processos históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais. Então, não podemos deixar de considerar tal dimensão, pois ela se faz presente no ato educativo, isto é, toda ação educativa, desde que consciente e intencional, é também uma ação política (TARDIF, 2002; MASETTO, 2012; FREIRE, 2002). Ademais, acreditamos que a TRS, como ciência teórico-metodológica, vislumbra e valoriza os variados conhecimentos do contexto real, especialmente no que concernem os saberes docentes, posto que a docência, comprometida com a prática de ensino e a aprendizagem discente, requer do professor essa visão ampla.

4.3 Contribuição do estágio para a docência universitária na área de saúde coletiva

Na representação dos participantes deste estudo, o estágio contribui com a **preparação para a docência**. A imprescindibilidade do estágio está por possibilitar a resolução de conflitos ou possíveis conflitos e, também, por preparar o estagiário para a docência universitária. Tal perspectiva é reportada por meio dos depoimentos a seguir:

Eu acho que **não dá para não ter estágio porque ele é imprescindível mesmo**. [...] Assim, de que forma articular as coisas, como **resolver possíveis conflitos**. Então, como pensar em coisas que podem ser conflitos, então, a gente tenta resolver antes (EMÍLIA, **grifos nossos**);

Eu acredito que o estágio está caminhando [...] Nessa posição, **cada dia mais preparada para a docência mesmo**. [...] Porque a gente está ali em contato com alunos que são da graduação, são pessoas que estão se preparando para a sua formação e [...] vai estar se preparando mais ainda para a vida, para enfrentar os desafios aí. Então, **o professor é um reflexo disso** (ALICE, **grifos nossos**)

[...] o estágio permite aprender a **lidar com essas várias situações adversas que surgem** (LICA, **grifos nossos**).

Nesses termos, García Delgado (1997 apud Zabalza, 2014) afirma que dentre as diversas contribuições do estágio, o fato de ter contato com o a realidade da sala de aula

universitária e, nesse contato, enfrentar situações complexas, os estagiários adquirem conhecimentos e, conseqüentemente, competências para uma prática de ensino qualificada.

Nos relatos de Alice, observamos que ela vislumbra o docente como reflexo de uma formação que inicia no Estágio Docência por meio das relações que os estagiários têm com os discentes e com os professores experientes. Isto é, o desenvolvimento da docência ocorre na medida em que se desenvolve o contato com esses sujeitos. A TRS aborda que a aquisição de conhecimentos é construída, também, nas relações sociais entre os indivíduos que participam de um mesmo contexto social. Mas o que diferencia é o fato da TRS considerar válida a aprendizagem obtida de maneira implícita, não intencional, não consciente, através da associação dos elementos constitutivos nessas relações humanas. Tal situação autoriza-nos afirmar que os processos de aprendizagem e de ensino precisam considerar essas duas perspectivas, ou seja, as dimensões implícitas (não consciente) e explícitas (consciente) no contexto da sala de aula universitária (POZO; ECHEVERRÍA, 2009).

Outra representação de nossos colaboradores é a de considerar que o **estágio contribui para o desenvolvimento da identidade docente**. Coadunamos com a ideia de Morosini (2000) ao afirmar que os professores universitários não possuem uma identidade única, revelando que a docência – como atividade complexa – dispõe de variadas características. Todavia, consideramos importante a construção de uma identidade profissional alicerçada em uma formação que oportunize experiências favoráveis para que o futuro professor desempenhe um papel competente no seu campo de atuação e que traga satisfação pessoal acerca de sua profissão. Nesse horizonte, Zabalza (2014) assevera que o estágio é um desses cenários em que o estudante/estagiário vai aperfeiçoar seus conhecimentos a partir da convivência com os graduandos e docentes experientes, da relação teórico/prática, do contato institucional, da comunicação com outros profissionais, do aprofundamento com sua própria área de atuação profissional e o sentir-se pertencente à função docente. Acreditamos que a construção da identidade profissional docente durante a vivência do estágio tem repercutido nos estagiários o desejo pela docência universitária, como evidenciam os participantes de nossa pesquisa a seguir:

[...] o estágio lhe traz essas questões que você só assistindo aula não é suficiente. [...] **O estágio, realmente, lhe aproxima do que você vai fazer futuramente (VANESSA, grifos nossos);**
[...] **está agregando muita experiência a minha caminhada.** É também uma vivência absolutamente relevante no sentido de me aprimorar como docente, que a gente não sabe tudo. **O caminho se faz caminhando. Nós somos eternos aprendizes e enquanto estivermos vivos, estaremos aprendendo e eu me proponho a aprender, sobretudo, aprender, mais do que ensinar. O estágio tem me feito aprender como ser uma melhor docente.** Eu estou lidando, de fato e

direito, agora, com **alunos que me veem como futura mestra em Saúde Coletiva (FÊNIX, grifos nossos)**;
 [...] eu acredito que **o estágio colaborou muito pra minha formação. [...] o estágio fortaleceu muito a convicção que eu tinha de querer ser docente (EMÍLIA, grifos nossos)**.

A consolidação do desejo de Emília pela docência universitária foi desenvolvida através de suas experiências anteriores como estudante da Educação Básica e da Graduação e, também, a partir da sua vivência no estágio, seja na sua atuação como aprendiz ou como professora. Nesse sentido, verificamos que a vontade e a convicção da depoente pelo trabalho docente na universidade foram adquiridas ao longo de sua vida e, assim, a sua identidade docente foi construída com base na obtenção dos variados saberes, dentre eles, podemos afirmar, os saberes acadêmicos, os experienciais e, também, do senso comum – evidenciando os fios condutores que sustentam a TRS: a ideia de que os conhecimentos experienciais, do senso comum coexistiram com o conhecimento específico de sua área. Além do mais, é relevante compreender que esses saberes poderiam confirmar ou mudar o desejo da depoente (JODELET, 2001; FLAMENT, 1989). Portanto, a RS além de aproximar daquilo que ela conhece na época de estudante da Educação Básica e da Graduação, pode guiar seus pensamentos e ações na sala de aula (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

Nossos colaboradores afirmam que o estágio contribui na medida em que proporciona o **conhecimento com a realidade da docência universitária**. Zabalza (2014), citando Garcia Delgado (1997), afirma que o estágio propicia conhecer previamente as condições e os condicionantes presentes no campo profissional da docência. Nesse ambiente, o estagiário além de fortalecer os saberes específicos de sua área e ter condições de articular os saberes teóricos e práticos, tem a possibilidade de enfrentar os desafios da profissão ao estar *in situ* porque a docência é uma atividade complexa e exige do professor ou futuro professor uma formação que embase a sua prática de ensino e ela se converta em potenciais pedagógicos de aprendizagem dos discentes. Essa perspectiva é representada nos seguintes relatos:

[...] a maior contribuição que o estágio está me proporcionando, nesse momento, é o **vivenciar a sala de aula**. [...] **Vivenciar todas as particularidades da sala de aula**, vivenciar como é que eles se comportam, observar como é a conduta diante de uma avaliação, de uma solicitação. É **vivenciar as dificuldades** mesmo que eles têm para se engajar em cima de um assunto (LUCAS, **grifos nossos**);
 [...] o estágio contribui nesse sentido de você já começar a **aprender a lidar um pouco o que você vai vivenciar (LICA, grifos nossos)**.

Para Pimenta e Gonçalves (1990), tal contribuição do estágio só tem sentido se essa aproximação do estagiário for dotada de envolvimento e intencionalidade, isto é, o estagiário

tem por objetivo apreender conhecimentos sobre o processo de ensino-aprendizagem. É por isso que Pimenta e Lima (2012) afirmam que o estágio é uma atividade teórica que vai fornecer elementos para transformar a realidade, ou seja, promover a práxis.

Para Jodelet (1989), cada pessoa precisa ajustar-se, dirigir-se, posicionar-se tanto física quanto mentalmente, identificar e solucionar problemas que estão postos nos contextos em que vivemos – razão pela qual as representações são construídas e partilhadas entre os indivíduos em suas diversas relações. Essa perspectiva evidenciada pela autora sobre RS demonstra que a aproximação com a realidade da sala de aula universitária proporciona ao futuro docente a aquisição de saberes que ocorrem nesse importante espaço formativo: o Estágio Docência. Desse modo, reconhecemos a grande contribuição do estágio docente para o desenvolvimento profissional do professor universitário por possibilitar conhecer mais intimamente os desafios encontrados no cotidiano da sala e, conseqüentemente, apreender aos saberes necessários para uma atuação docente qualificada.

Segundo os depoentes, o estágio contribui por possibilitar a **aprendizagem com professores experientes**. Tal representação indica que o estágio precisa constituir-se como lugar inicial da formação e desenvolvimento profissional do futuro professor universitário, principalmente porque, nele, dentre outras questões, possibilita a interação entre professores experientes e estagiários e, por meio desse envolvimento, o pós-graduando vai observando a prática de ensino desse docente, escutando e incorporando suas orientações na construção do seu perfil profissional na docência universitária (CASTRO, 2000). Esse pensamento é observado, também, nos resultados da pesquisa de Joaquim, Vilas Boas e Carrieri (2012) que evidenciam a importância dessa articulação entre professor experiente e estagiário. Nessa articulação, observamos nitidamente o quanto a dimensão afetiva potencializa a aprendizagem da profissão nos pós-graduandos e, também, na aprendizagem dos graduandos.

Retratamos neste estudo que o estágio é um importante espaço para a aprendizagem e desenvolvimento da docência. Temos a compreensão de que há muitas formas de aprender e desenvolver a profissão docente, dentre elas, destacamos a relevância do acompanhamento dos professores iniciantes por professores experientes, que já construíram um cabedal de conhecimento para uma atuação professoral eficiente. Tancredi, Mizukami e Reali (2012) enfocam que a fase inicial da carreira do professor e talvez o próprio Estágio Docência passe por tensões, dilemas, angústias e desafios e, na tentativa de reduzir essas dificuldades, é muito importante o apoio (discussão do plano de ensino, diálogo sobre as estratégias adotadas e orientações didático-pedagógicas) e o acompanhamento do professor regente durante a

experiência do estágio desses pós-graduandos. Possivelmente, são esses apoios e acompanhamentos que fizeram os mestrandos abordarem que:

[...] **o que tem contribuído mais é o feedback do professor que é da disciplina.** Que tem aquele feedback dele explicar as coisas, da gente trabalhar o plano de aula, da gente trabalhar o planejamento da disciplina e da gente estar sempre junto e a gente ter esse feedback. **Acho que isso tem me contribuído muito mais do que o próprio ato de dar aulas em si** (ARAMIS, grifos nossos);
 [...] É o processo de observação mesmo. **Observar como é que funciona o dia-a-dia de uma sala de aula** (LUCAS, grifos nossos);
 Vivenciar essa experiência de professor de nível superior **com o suporte de uma supervisão** [...] (JOANA, grifos nossos).

Então, o fato de aprender a docência com o professor regente no contexto da atividade do estágio faz com que o pós-graduando demarque a comunicabilidade e a troca de experiência como ferramentas de extrema relevância para o seu desenvolvimento profissional docente, em nível superior. Essas duas ferramentas, segundo Moscovici (2003b), são alguns dos elementos que embasam as RS, uma vez que só há representação se houver interações comunicativas. Ou seja, as RS são gestadas interna e mentalmente pelos estagiários a partir das relações que eles mantêm com o professor experiente e, conseqüentemente, essas relações acabam promovendo a aprendizagem da profissão docente.

A última representação de nossos colaboradores no tocante à contribuição do estágio, **é a questão da humanização do profissional docente e a humanização nas relações que acontecem no contexto educativo**, conforme evidenciam os participantes a seguir:

[...] a gente tem uma coisa muito idealizada de que o professor sabe tudo, de que o professor tem uma competência inesgotável e, nessa experiência, a gente consegue ver que a gente tem os nossos limites. [...] **Então, me trouxe mais essa ideia de realidade, talvez a parte humana do professor.** E a gente se coloca nesse lugar e reflete até a nossa trajetória como estudante mesmo (JOANA, grifos nossos);
 [...] eu acho que o docente você não faz em um dia. **Você se torna com o acúmulo de experiências** (MARÍLIA, grifos nossos).

O estágio tem uma contribuição relevante ao futuro profissional docente por ampliar sua visão sobre os processos de ensino e aprendizagem que se desenvolvem no contexto da sala de aula e perceber que os professores possuem seus limites, que não têm conhecimento integral e, sim, que à medida que experimentam a docência, continuam encadeando sua própria formação, reconhecem a dimensão humana desse profissional e constatarem que a relação educativa passa por tais restrições (PATRÍCIO, 2004). Afinal, os professores e estudantes não conseguem esgotar os conteúdos da disciplina na aula porque estão em aprendizagens constantes.

Temos a compreensão de que representamos algo que foi internalizado a partir das relações que construímos com o mundo e o outro. Ao longo das sucessivas experiências anteriores e, agora, com a atividade do estágio, os mestrandos perceberam que o professor não é um “deus”, não é um referencial do saber supremo e, assim, observamos o quanto eles foram empáticos, deslocando-se para o lugar do professor, reconhecendo os limites humanos desse profissional. Ao colocar-se na posição do outro e ao apreender a dinâmica das interações ocorridas no contexto da sala de aula universitária, fazem-nos considerar a supremacia da TRS no diálogo que empreendemos neste estudo.

4.4 O processo do Estágio Docência

Na perspectiva de responder nossas questões de pesquisa, certificamos que, a partir dos relatos dos participantes desta investigação, a categoria “O processo do Estágio Docência” apresentou quatro subcategorias. São elas: Infraestrutura do Programa para a realização do estágio; Planejamento do estágio; Desenvolvimento do estágio e Avaliação do estágio.

4.4.1 Infraestrutura do Programa para a realização do estágio

Para os depoentes, a infraestrutura do PPGSC é satisfatória porque a coordenação e a secretaria do Programa estão sempre disponíveis, no sentido de colaborar com a experiência do estágio dos pós-graduandos, especialmente nos seguintes relatos:

[...] o Programa facilitou na hora de eu escolher a disciplina que iria ministrar. [...] **foi muito bom ter ido à secretaria, ver as disciplinas disponíveis**, ver os professores, ver se tinha algum professor que eu já conhecia, se eu já tinha algum contato. Então, essas coisas me facilitaram (ARAMIS, **grifos nossos**);
 [...] a gente não teve nenhuma dificuldade e eu não sei de pessoas que tiveram dificuldades de encontrar o estágio. **Estavam disponíveis** (ALICE, **grifos nossos**);
 [...] Eu acho que a interação do Programa é satisfatória. [...] Abre-se as portas, **dá disponibilidade na execução da disciplina e do estágio mesmo** (EMÍLIA, **grifos nossos**).

A esse respeito, Vieira e Maciel (2010) enfatizam a necessidade de o pós-graduando ter garantido dentro de um Programa *stricto sensu* a formação pedagógica para o exercício da docência na Educação Superior, visto que, na maioria das vezes, a dimensão didática e pedagógica tem sido secundarizada em relação à dimensão da pesquisa.

Então, o fato de ter uma coordenação e secretaria do PPGSC aberta e disponível para que a atividade do Estágio Docência possa acontecer de maneira que facilite e auxilie a formação do pós-graduando, tem sido um aspecto positivo nas representações dos depoentes. Para os mestrados, o PPGSC é um Programa que se organiza para essa atividade desde o princípio, ao elaborar uma listagem com os nomes das disciplinas que os mestrados poderão programar o seu estágio, mesmo que essa listagem ainda não contemple todas as necessidades dos estudantes do Mestrado.

De outro modo, notamos que os participantes da pesquisa também representam que o PPGSC poderia dar uma contribuição maior à formação do professor da área de Saúde Coletiva. Tal aceção é evidenciada nas seguintes declarações:

[...] Os únicos dois espaços em que são discutidos e que são oportunizados conteúdos, conhecimentos e experiências da prática docente ou do conhecimento docente são nestas duas unidades curriculares (disciplina Didática aplicada à saúde e Estágio docência), **o restante do tempo o foco, na minha opinião, é na formação de pesquisador (ATHOS, grifos nossos);**
[...] **as agências de fomento, elas exigem pra que os Programas, eles produzam.** A questão dessa ideia da **mercantilização aí da educação de nível superior.** [...] as notas são cobradas nessa perspectiva, nessa esfera da produção e **o ensino fica meio que tipo em último plano.** [...] **o Programa funciona meio que no pragmatismo mesmo.** [...] ele funciona mais como o formalismo mesmo: as disciplinas são essas e você escolhe a que você junto com a sua orientadora ver o que é importante pra você. **Ele não te dá esse suporte, nesse sentido de te proporcionar uma autonomia (LUCAS, grifos nossos).**

As críticas levantadas por Athos e Lucas evidenciam que apesar de o PPGSC disponibilizar componentes curriculares obrigatórios que atentam para a formação docente na área de Saúde Coletiva e organizar uma lista de disciplinas para ser escolhida pelos mestrados, o Programa ainda se encontra conectado com a ideia da pesquisa e está preocupado com a produção e elevação das notas de avaliação, segundo os critérios estabelecidos pela CAPES.

Nesse pressuposto, Paula (2002) ressalta que os critérios de avaliação adotados pelas agências de fomento pautam-se na “produtividade” do professor, dos departamentos e das instituições superiores, introduzindo as universidades na lógica do capital e, dessa maneira, deixam de promover uma formação efetivamente qualificada. Em nível de Pós-Graduação, verificamos que os mecanismos adotados pelas agências de financiamento não são congruentes com os objetivos propostos para os Mestrados e Doutorados Acadêmicos e, inclusive, referendados pela própria CAPES, visto que a formação dessa modalidade acadêmica não deve preocupar apenas com a formação do pesquisador, mas, também, com a

formação do docente universitário, de um modo equivalente (MASETTO, 2012; SEVERINO, 2013; PACHANE, 2003).

Nesta subcategoria também certificamos outro aspecto representado pelos participantes desta investigação que foi a questão de **ter uma professora responsável pelo estágio docência e o Programa ter organizado um Manual do Aluno**, a saber:

[...] **Tem uma professora responsável pelo estágio docência**, desde o primeiro dia que a gente vem pra aula que já é informado sobre o estágio. No **Manual do Aluno** explica como é que se dá o estágio, qual é o produto do estágio – que é o relatório de estágio docência. A professora marca com a gente para ter reunião, para explicar todo o processo de estágio. A gente conversa com a professora que a gente tem interesse da disciplina e aí faz um ofício encaminhando à secretaria (**ALICE, grifos nossos**);

Contribui muito! Exatamente, primeiro, porque **coloca como item obrigatório** (**LICA, grifos nossos**) e [...] **no nosso manual traz o estágio docência** (**MARÍLIA, grifos nossos**).

Então, o fato do PPGSC ter colocado o estágio como componente curricular obrigatório, organizado um manual do estudante e disponibilizar, do seu quadro de docentes, um/a professor/a para orientar os pós-graduandos para a experiência do Estágio Docência constitui-se em uma importante resolução para superar a tendência de supervalorizar a pesquisa em detrimento do ensino. Vale acrescentar que essa coordenação tem buscado dialogar com professores do Departamento de Educação, especialmente com professores integrantes do NEPPU sobre a docência universitária. Desse modo, tais professores convidados divulgam os resultados de pesquisas da área e propiciam aos pós-graduandos a reflexão e o debate sobre as questões relativas ao ensino universitário.

Ademais, notamos que o Programa tem exigido mais do que a Portaria da própria CAPES, a qual estabelece a atividade do estágio apenas para seus bolsistas. Nessa direção, Zabalza (2014) nos alerta para que as atividades de estágio sejam desenvolvidas conjuntamente com o professor-orientador na tentativa de propiciar ao estagiário, além da reflexão sobre a sua própria prática, a construção de saberes teóricos, experienciais, pessoais, éticos e emocionais.

Outro elemento representado pelos colaboradores da investigação é que a própria **matriz curricular do Programa facilitou e colaborou com a atividade do estágio**, conforme explicitados nos depoimentos a seguir:

[...] **o Programa contribui na medida em que ele pensa essa grade teórica de modo que contemple aquilo que é mais essencial**, daquilo que mais se espera **de um Programa de Saúde Coletiva**. Então, a contribuição é bem nesse sentido de nos **colocar diante dos conhecimentos teóricos essenciais e nos colocar também em**

uma perspectiva de uma prática mais transformadora, de uma docência que alcance mais o objetivo primordial que é o de auxiliar o aluno em sua formação, como profissional de saúde (FÊNIX, **grifos nossos**);

O meu Programa contribui na forma que desde o nosso primeiro semestre do Mestrado, **tem algumas disciplinas que eles chamam de Seminários [...] é uma preparação pra o que está vindo**. E, também, com **a disciplina de Didática Aplicada à Saúde** (VANESSA, **grifos nossos**);

A grade curricular. [...] Então, assim, você consegue estar organizando o seu horário e essa disciplina que a gente está dando é de dois dias no estágio docência (TEREZINHA, **grifos nossos**);

Da disciplina Didática. No momento, que eu lembre, só (MARIA CLARA, **grifos nossos**);

[...] **só foi Didática mesmo que prepara para o estágio docência** (JOANA, **grifos nossos**).

Compreendemos, a partir dos relatos dos nossos colaboradores, que a matriz curricular do PPGSC tem contribuído para que a atividade do Estágio Docência colabore com a formação pedagógica dos pós-graduandos. Todavia, apesar de oportunizar apresentações de Seminários pelos estudantes durante o primeiro ano do curso como uma estratégia para o estímulo à prática de ensino, os entrevistados apontam que o fato de a disciplina Didática aplicada à saúde, é obrigatória, e é a que mais contribuiu com a organização e a atividade do estágio, apesar de ter uma carga horária pequena de 30h/aula.

Outra questão importante que percebemos nas entrelinhas dos depoimentos de nossos colaboradores foi a ausência de uma articulação dos outros componentes curriculares com as disciplinas de cunho pedagógico, como a Didática aplicada à saúde e o Estágio Docência. Essa falta de integração, na ótica de Gatti (2009), significa que o Programa em questão acaba por promover tipos identitários construídos através de experiências formativas limitadas e frágeis, pois, como já explicitado, as competências operativas e técnicas não dão conta de satisfazer as exigências sociais do contexto universitário.

Por tal razão, percebemos que a Didática surge como uma disciplina fundante na formação do professor e, no caso específico do professor universitário, pois como afirma Libâneo (2013), a Didática caracteriza-se como mediadora entre as dimensões técnico-científicas e as técnico-práticas. Em síntese, a Didática é a teoria do ensino que lida com a articulação dos aspectos científicos com a prática docente, por isso, ela aparece como um componente curricular essencial na formação do professor. Isto é, a Didática estuda os fenômenos que ocorrem na sala de aula e, dessa maneira, orientam os professores a refletirem sobre suas práticas e, conseqüentemente, tomarem decisões importantes, objetivando a aprendizagem dos estudantes (PIMENTA, 2012).

Sobre os componentes curriculares do PPGSC, chamou-nos a atenção o seguinte relato:

[...] **o estágio docente é um pilar, eu acho que é a coluna cervical do Programa** porque não adianta eu ensinar várias disciplinas soltas e não ensinar **a questão da arte de você passar o conhecimento para o outro**, de você saber como se comportar na sala de aula, de resolver problemas na sala de aula. Então, **o estágio lhe traz essas questões que você só assistindo aula não é suficiente**. Então, **o estágio, realmente, lhe aproxima do que você vai fazer futuramente** (VANESSA, grifos nossos).

Nossa colaboradora Vanessa aponta a atividade do Estágio Docência como essencial para a sua formação profissional na docência universitária. Vanessa valida as demais vozes dos participantes, objetivando e ancorando o estágio como a *coluna cervical do Programa*, ou seja, o sustentáculo do PPGSC, como mestrado acadêmico, é o estágio docência. Então, podemos afirmar que no tocante a importância do estágio, os nossos depoentes o representam como o pilar que sustenta o curso do mestrado.

Não podemos deixar de abordar que o PPGSC possui as áreas de concentração Epidemiologia e Políticas e Gestão. Porém, durante as entrevistas, percebemos que a área de Epidemiologia tem sido bem contemplada para a experiência do estágio, visto que os pós-graduandos não encontraram dificuldades em estagiar em disciplinas que possuíam uma intimidade maior ou por sugestão do/a orientador/a da pesquisa que estão empreendendo. Já em relação à área de Políticas e Gestão, Joana explicita o seguinte desabafo: *O Programa tem contribuído, apesar da dificuldade dos alunos de Políticas. A gente está praticamente todo mundo junto em uma disciplina porque não tem outras disciplinas que a gente possa participar* (JOANA). Essa questão nos parece ser muito séria, uma vez que nossos depoentes representam o estágio docência como o eixo de sustentação do Programa.

4.4.2 O planejamento do estágio

O planejamento do estágio é o momento dos pós-graduandos organizarem os trâmites burocráticos, tais como: ir à secretaria do PPGSC para verificar a lista de disciplinas ofertadas e, dentre elas, qual a disciplina de sua área de concentração que deseja estagiar e, posteriormente, entrar em contato com o/a professor/a regente do componente que o estagiário escolheu para combinar o processo do estágio, estando de posse do ofício expedido pelo Programa.

Após o contato com os responsáveis da disciplina que o pós-graduando pleiteou estagiar, observamos que o processo de planejamento do estágio apresentou três aspectos distintos, são eles:

a) Não houve planejamento do estágio em conjunto com o/s professor/es titular/es da disciplina

A gente não participou do planejamento da disciplina e nem das aulas, exceto as aulas que a gente ficou responsável. A gente teve dificuldade também de conseguir a ementa. [...] **Apesar de essa ementa ser disponibilizada pelo docente da graduação, a gente ainda não conseguiu ter o contato** (JOANA, grifos nossos).

[...] **Infelizmente, não sentamos com eles para planejar a grade**, mas nós colocamos essa possibilidade e disponibilidade da gente, enquanto estudantes, que poderíamos sentar com eles para planejar. **Eles disseram que o plano já estava pronto**, mas que durante a ministração das aulas que a gente poderia fazer o nosso cronograma ou que o cronograma da disciplina seria feito com a inclusão da gente (TEREZINHA, grifos nossos).

Dentro do processo de planejamento, um grupo de estudantes evidenciou que não participou da construção do plano de ensino da disciplina que solicitou estagiar. Para Lima e Costa (2010), o estágio precisa proporcionar aos seus estagiários uma visão de totalidade e, nas entrelinhas, direciona o leitor à ideia de que essa ótica integral do estágio ocorre quando os estagiários participam de todas as questões alusivas ao trabalho cotidiano das práticas docentes. Isto implica afirmarmos que o estágio docente não começa apenas com o início das aulas, mas, sim, desde a organização do plano de ensino da disciplina até a planificação dos resultados finais para que, dessa maneira, possa contribuir com a formação específica e pedagógica do futuro professor da Educação Superior.

Para Fusari (2016), é de extrema relevância que os professores debatam tanto sobre o modo quanto o conteúdo no processo de planejamento e na construção do plano de ensino, na tentativa de superar as dicotomias entre a teoria e a prática que marcam a rotina do trabalho docente. Assim, no caso dos estagiários, acreditamos que o processo do Estágio Docência deve propiciar-lhes esse momento de discussão do plano de ensino e planejamento das ações e atividades a serem desenvolvidas nas salas de aulas da Graduação, de forma colaborativa.

Antes de analisarmos esse tópico, faz-se necessário diferenciar o planejamento do plano de ensino. Segundo Fusari (2016), o plano de ensino é um documento elaborado pelos professores onde está contida a proposta de trabalho, dentro de uma área ou disciplina específica, ou seja, é uma ferramenta que visa a orientar o trabalho docente. Já o planejamento é um processo de reflexão a ser compreendido, acolhido e experienciado no cotidiano da prática docente, na qual pressupõe que o professor pense criticamente, rigorosamente e de maneira global acerca do processo de ensino-aprendizagem (SAVIANI, 1987 apud FUSARI, 2016).

Os depoimentos de Joana e Terezinha denunciam, de certa maneira, que a organização e planejamento da disciplina na qual realizaram o estágio não passaram por uma revisão, visto que o plano de ensino estava pronto. Tal aspecto é preocupante, uma vez que já elucidamos que a sociedade contemporânea demanda de uma atualização constante frente à volatilidade de conhecimentos. Arriscamos até a questionar se há uma “jornada pedagógica” que antecede cada semestre, se ela existe como tem sido desenvolvida? Ousamos sustentar aqui a necessidade e importância de um assessor pedagógico para o direcionamento dessas jornadas, uma vez que o processo de reflexão da prática de ensino não se restringe exclusivamente aos momentos de sala de aula, mas deve instigar o professor a “fazer um balanço” do semestre que passou para rever seus possíveis equívocos e melhorar sua prática de ensino e, conseqüentemente, possibilitar, cada vez mais, a aprendizagem dos graduandos. Então, conjecturamos a necessidade desse período de reflexão antes de iniciar o semestre e que os ajustes do plano de ensino possam contar com a participação dos estagiários para que estes percebam que a prática docente não resume exclusivamente a ministração das aulas, correções de exercícios e das atividades avaliativas.

b) Houve apresentação do plano de ensino e cronograma

Outro grupo de entrevistados abordou que houve um encontro com os professores regentes onde o plano de ensino foi apresentado para eles. Contudo, o depoimento de Alice evidencia certo receio ou ela não se sentiu à vontade para levantar alguma proposta diante a titularização e experiência das professoras, demonstrando, assim, que o plano de ensino não sofreu ajustes ou, se ocorreu, os ajustes foram mínimos.

[...] Antes de começar a disciplina, as aulas do semestre, a professora reuniu o pessoal que ia assumir. [...] **a gente fez reuniões para saber sobre os assuntos, definir cronograma, definir os horários, definir a sala de aula, o dia a ser ministrado** (VANESSA, **grifos nossos**).

A disciplina que eu acompanho **a professora é Pós-Doutora**. [...] Tem muito tempo de experiência. **Outra é Doutora...** Então, **a gente fica assim...** (ALICE, **grifos nossos**).

A gente fez reuniões, antes de começar a disciplina para **conhecer os cronogramas anteriores e sugerir como poderia ser**. [...] Acho que **permaneceu, mais ou menos, como estava mesmo nos outros anos** (EMÍLIA, **grifos nossos**).

Nessa direção, enfocamos que o estágio aparece como o período de transição do estudante da Pós-Graduação para professor universitário. Então, corroboramos do pensamento de Marcelo Garcia (1999), quando manifesta que o início da docência corresponde à fase do

aprender a ensinar e ela traz em seu bojo todas as angústias, desafios, ansiedades e receios. Possivelmente, esse argumento pode justificar o medo de Alice ao iniciar o estágio, em sentir dificuldades de sugerir.

Outra questão relevante é que apesar de os professores regentes terem apresentado o plano de ensino com cronograma, podemos perceber, bem discretamente, que os estagiários não se sentiram confortáveis para propor conteúdos, bibliografias e estratégias de ensino. Notamos que eles se sentem intimidados e temos dúvidas se esses professores experientes, mesmo com a exposição do plano, deram realmente abertura para esses estagiários participarem ativamente e cooperativamente do planejamento da disciplina, naquele semestre.

Relembramos as considerações de Lima (2008), quando afirma que o estágio é uma passagem e, nesse percurso, os estagiários aprendem uma variedade de saberes, dentre eles, destacamos o aprender com o outro, no caso, a aprendizagem com o professor experiente/regente. Para tanto, é primordial que todos os sujeitos envolvidos compreendam o papel que exercem nesse lócus formativo. Então, a ação do professor regente é fundante para que o estágio possa se configurar como lugar do desenvolvimento profissional docente no contexto universitário.

O processo da aprendizagem baseia-se nas relações com o outro e, tais relações indicam um dos pilares que alicerçam a TRS, ou seja, as relações sociais estão imbricadas no desenvolvimento da ação educativa. Nesse sentido, a formação do docente universitário também pode se estabelecer a partir da interação entre professor, coordenador de estágio, estagiário e estudantes da Graduação, por isso é de suma importância que o diálogo entre professores experientes e pós-graduandos aconteçam em um clima de confiança e abertura de diálogo.

c) Houve planejamento da disciplina em conjunto

O último aspecto representado pelos depoentes revela que antes de iniciar as aulas com os estudantes da Graduação, os estagiários tiveram uma ou mais reuniões com os professores regentes para debater e trabalhar o plano de ensino que foi aplicado na disciplina. Aqui, notamos abertura dos professores regentes em rever seus planos com a participação dos estagiários. Essa atitude dos professores regentes revela a humildade desses profissionais em trocar ideias e conhecimentos sobre os conteúdos específicos de seus componentes curriculares, bem como discutirem estratégias de ensino que melhor viabilizassem a aprendizagem dos graduandos.

Antes de começar a disciplina, [...] **a gente planejou como seria a disciplina no decorrer do semestre.** [...] Discutimos a forma de avaliação que seria feita com os alunos, quais aulas que... ele discutiui quais aulas a gente sentia a vontade de administrar, se teria alguma em que não sentiríamos à vontade que, também, a gente poderia falar... e a gente fez uma divisão de aulas... (ARAMIS, **grifos nossos**).

[...] **Nessa manhã, nós traçamos todo o nosso planejamento, fizemos o nosso plano de curso e ali definimos o que seria trabalhado com a turma.** [...] Ele trouxe a proposta para mim para que eu fizesse os acréscimos e eu dei minhas sugestões, dei sugestões de bibliografia também. [...] nós planejamos prova, data de prova, avaliações, quais seriam, como seriam essas avaliações, os fichamentos, resenhas de textos, painéis que nós realizamos em sala (FÊNIX, **grifos nossos**).

[...] Antes de começar o estágio na disciplina, o contato foi meramente informal. [...] **tivemos uma reunião prévia ao início do semestre dos alunos em que eles me receberam, me apresentaram a ideia da disciplina, o que a disciplina pensava em desenvolver para esse semestre porque, às vezes, muda de um semestre para outro.** [...] **me apresentaram a ideia, qual a função de cada um e de que forma eles atuavam.** [...] **Eles me pediram opiniões, sugestões e apontar algumas coisas que, talvez, poderiam até melhorar dentro daquilo que eles estavam me apresentando.** E, no segundo momento, já foi, realmente, início do semestre e tal, e eu pude fazer algumas considerações nesse intermédio de tempo dessa reunião para o início da disciplina (ATHOS, **grifos nossos**).

Também observamos que os estagiários, apesar de compreenderem que não são os professores regentes, diante a abertura desses professores, apresentaram algumas sugestões e propostas. Tal atitude demonstra a horizontalidade na relação entre professores regentes e estagiários e, também, promove uma característica tão enfatizada por Freire (2002): ser professor aprendiz, isto é, o professor que ensina e também se desloca para a condição de aprendiz.

4.4.3 O desenvolvimento do Estágio Docência

O primeiro tipo de estágio relaciona-se ao fato de os pós-graduandos observarem, participarem das aulas e ministrarem algumas delas de acordo com o cronograma apresentado pelos professores regentes com **pouca reflexividade sobre a prática de ensino:**

E durante o processo, **nós participamos do cronograma da disciplina, corrigimos os exercícios, respondemos os exercícios, depois corrigimos junto com eles, vamos para o quadro, estimulamos, chamamos.** [...] **direcionamos uma aula em específico.** [...] E no mais é um processo de apoio mesmo e de tá acompanhando, de você está aprendendo também mais sobre a disciplina. Você não vivencia muito aquela frente do processo (LUCAS, **grifos nossos**);

A gente prepara a aula que vai dar. Quem toma conta das aulas de correção somos nós. [...] **Prepara a elaboração do boletim que eles fazem no final** (ALICE, **grifos nossos**);

[...] nós iríamos **ministrar** e, também, nós **ficamos responsáveis com a questão de corrigir os exercícios,** então, **são as aulas práticas** (VANESSA, **grifos nossos**).

Percebemos que os estagiários, além de realizar algumas atividades docentes, também observavam e apoiavam os professores experientes, dando-lhes suporte durante todo o

semestre do estágio. Porém, verificamos que o processo de reflexão da prática docente não era feito conjuntamente. Isto implica afirmar que as reflexões dos estagiários ocorriam de uma maneira individualizada, visto que o acompanhamento dos professores regentes limitava-se a certificar se os pós-graduandos conseguiram “repassar” os saberes específicos da disciplina para os graduandos. Na nossa visão, esse tipo de estágio carece de uma reflexividade sobre a prática de ensino e se essa tem promovido a aprendizagem dos discentes da Graduação, de forma significativa.

Nesse sentido, asseveramos, em consonância com Piconez (2001), que tal estágio exemplifica uma condução onde o plano de ensino foi pouco dialogado com os estagiários e as atividades de estágio tiveram escassos debates ou não debateram sobre o processo de formação do professor universitário. Logicamente que, apesar da pouca ou não discussão, o estágio contribuiu com a formação docente desses pós-graduandos, mas ainda houve lacunas nesse processo formativo que poderiam ter sido sanadas se o diálogo sobre a prática de ensino entre professores regentes e estagiários ocorresse com maior frequência durante essa experiência.

O segundo tipo de estágio representado por nossos colaboradores está ligado à **parte mais burocrática do contexto da sala de aula**, conforme relatam, a seguir, Maria Clara e Emília, respectivamente:

[...] **Eu vou ao colegiado, no departamento, pego a chave, o datashow, abro a sala, deixo tudo pronto** (MARIA CLARA, **grifos nossos**)
 A gente consegue dividir as tarefas de **quem vai reservar salas ou de quem vai reservar algum outro material** necessário para a aula (EMÍLIA, **grifos nossos**).

Sobre o processo de estágio, os depoimentos dessas colaboradoras acentuam muito mais as atividades como reservar salas e selecionar materiais para a aula do que as atividades de ensino. Essa perspectiva de estágio evidencia uma tendência de desenvolver um estágio distanciado sobre a realidade da prática docente e sem refletir acerca de sua própria prática de ensino (PIMENTA, 2008).

Com base nos princípios da TRS, salientamos que os relatos dessas participantes da pesquisa materializam o estágio ao desenvolvimento profissional docente como uma prática essencialmente de cunho formalista: [...] **Eu vou ao colegiado, no departamento, pego a chave** (MARIA CLARA, **grifos nossos**). Não estamos aqui rechaçando a execução das atividades burocráticas, mas a formação do professor universitário deve extrapolar as funções burocráticas e promover, de fato e direito, os múltiplos saberes que demandam a profissão docente.

O **terceiro tipo de estágio** representado pelos depoentes refere-se ao **desenvolvimento da prática de ensino em um componente curricular de estágio**. Esse modelo chamou-nos atenção porque as atividades de estágios seriam realizadas em uma prática de estágio, isto é, o estágio no estágio. Com o intuito de não quebrar o anonimato, não iremos colocar os relatos do/a participante, mas descrever que o/a estagiário/a. O componente curricular na qual o/a pós-graduando/a estagiou era sobre estágio e foi desenvolvido em uma Unidade de Saúde do município de Feira de Santana, tanto na zona urbana como rural. O/a mestrando/a relata que a disciplina que estagiou não possui aulas teóricas, mas reuniões com os graduandos e demais professores regentes. Nessas reuniões são abordadas algumas questões a fim de prepará-los para a atividade no campo de estágio. O/a mestrando/a participava dessas reuniões juntamente com a equipe de docentes fazendo observações, coparticipava em algumas orientações e acompanhava os estágios dos graduandos.

Temos ciência de que a prática de estágio em um componente curricular de estágio agrega conhecimentos para a formação do professor universitário, especialmente aqueles que poderão atuar nesse campo. Por outro lado, esse tipo de estágio pode não dar conta de outras demandas docentes como a habilidade de ministrar aulas teóricas, a experiência mesmo no contexto de uma sala de aula. Nesse sentido, identificamos algumas lacunas nesse modelo de estágio que, possivelmente, poderiam ser solucionados se o procedimento da disciplina intercalasse aulas teóricas e práticas.

O quarto tipo de estágio evidenciado pelos participantes desta investigação reporta-se ao **estágio em que os pós-graduandos participavam integralmente de todo o processo da aula (observação, coparticipação, ministração das aulas) com o diálogo constante dos professores regentes**. A esse respeito, os nossos colaboradores enfocam os seguintes relatos:

[...] eu tive a possibilidade de ministrar quatro aulas, antes da greve, elaborar a prova, aplicar e corrigir essa prova – que é outra situação que eu discuto muito, sobre avaliações. [...] Então, quanto ao preparo das aulas, preparei também o plano de aula, o qual sempre encaminhava previamente aos professores, juntamente com as aulas, as apresentações dos slides e as atividades que iriam ser desenvolvidas, como teste de avaliação. [...] Eu tive a felicidade de ter a responsabilidade de elaborar, aplicar e corrigir a prova, mas, ao mesmo tempo, eu me frustrei após a aplicação da prova, porque apenas 50% foram bem, os demais 50% não foram tão bem. [...] Durante a correção e respectiva pontuação, **eu também fiquei pensando que também é difícil ser professor, porque nós não queremos que o aluno tire uma nota ruim, pelo menos, eu não queria isso, mas, infelizmente, eu não tinha o que fazer (LICA, grifos nossos).**

[...] a gente prepara a aula, mostra previamente para ele (professor regente), ele avalia essa aula, se ele tem alguma consideração a fazer a mais, a gente discute também o assunto, antes da aula acontecer e damos a aula. Na aula, ele deixa a gente livre para a aula, damos o conteúdo e, em alguns momentos que ele acha que tem que intervir, ele intervém, mas ele não intervém muito. Eu acho importante deixar a gente livre. Ele senta lá no fundo e a gente fica dando a aula. Então, eu acho

importante essa liberdade da gente dar a aula e participamos, também, do projeto de avaliação, de fazer as questões da avaliação, mostramos pra ele, participamos também do processo de correção dessas avaliações (ARAMIS, **grifos nossos**).

A gente avalia esses fichamentos, eu dou aula, eu corrijo fichamentos, eu faço planejamento dessas aulas, eu faço a confecção dos slides, **a correção de tudo que o professor regente julgar necessário que eu corrija, eu corrijo também, depois ele supervisiona.** [...] Quando é o dia que eu vou dar aula, ele (professor regente) sempre presente, interferindo, opinando e sempre, graças a Deus, elogiando o meu trabalho (FÊNIX, **grifos nossos**).

Nesse modelo, notamos que o fato destes depoentes terem participado do planejamento do estágio e, agora, durante a experiência do estágio, contarem com o acompanhamento do professor regente e dialogar com esse professor sobre suas práticas de ensino, demonstra a grande contribuição do estágio na formação didático-pedagógica desses mestrados. Percebemos mais, o desenvolvimento profissional docente não implica apenas o ato de executar as atividades do estágio a contento, mas, principalmente, de refletir e dialogar sobre elas. Ou seja, notamos a epistemologia da prática¹⁰ (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Não podemos deixar de abordar que o envolvimento entre professor regente, estagiário e estudantes da Graduação gera a aquisição de amplos saberes necessários a uma docência comprometida com a aprendizagem de todos os envolvidos. Percebemos, também, a maestria da TRS ao indicar que as práticas educativas são práticas sociais, onde todos os sujeitos aprendem coletivamente, nas relações com o outro.

Uma vez que identificamos que quatro pós-graduandos estagiaram sozinhos, seis estagiaram em dupla e dois estagiaram com mais dois mestrados, nós optamos por elaborar um quadro síntese com os perfis das turmas de Graduação, com o intuito de não incorrer em quebra do anonimato de nossos colaboradores. Salientamos, ainda, que uma das turmas que contém dupla de estagiários, na realidade refere-se a um quarteto. Então, os relatos dos participantes da nossa pesquisa indicam que o **perfil das turmas de Graduação** foi o mais diverso possível.

De um modo geral, as turmas eram heterogêneas, com predominância de pessoas do gênero feminino, jovens, interessados, participativos e ávidos pelo conhecimento. Apenas uma turma apresenta prevalência do sexo masculino e grande parte de afrodescendentes.

Os estagiários realizaram o Estágio Docência em oito turmas de Graduação, caracterizadas no quadro síntese a seguir:

¹⁰ Epistemologia da prática é concebida como a reflexão-ação sobre a própria prática de ensino do professor

Quadro 3 Síntese do perfil das turmas de Graduação nas quais foram desenvolvidas os estágio conforme depoimentos dos pós-graduandos. Feira de Santana, fevereiro/2016

TURMAS	PERFIL	NÚMERO DE ESTAGIÁRIOS
01	Turma da área de Saúde – 3º semestre: pequena; jovem; majoritariamente feminina; participativa e receptiva.	Dupla de estagiários
02	Turma da área de Saúde – 3º semestre: pequena; jovem; só tem pessoas do sexo feminino e tímidas.	Dupla de estagiários
03	Turma da área de Saúde – não foi revelado o semestre: pequena; jovem; majoritariamente feminina; tranquila e participativa.	Dupla de estagiários
04	Turma da área de Saúde – 5º Semestre: turma média; graduandos muito jovens; um pouco imaturos; turma mista em relação ao gênero; participativos; proativos e com grande preocupação com o aspecto social.	Um estagiário
05	Turma da área de Saúde – 2º semestre: turma média; jovens; turma mista em relação ao gênero e participativos.	Um estagiário
06	Turma da área de Saúde – não foi revelado o semestre: turma média; jovem; preponderância do sexo feminino; participativos; questionadores e atenciosos.	Um estagiário
07	Turma da área de Saúde – 1º semestre: turma grande; turma mista em relação ao gênero; jovens; curiosos; participativos; animados e a maioria são graduandos que residem fora do município de Feira de Santana.	Dupla de estagiários
08	Turma da área de Saúde – não foi revelado o semestre: turma média; mista em relação ao gênero; bastante heterogênea quanto à faixa etária; preponderância de pessoas negras e do sexo masculino; questionadores; participativos; atenciosos e a maioria com bom poder aquisitivo.	Um estagiário

Ademais, é relevante destacar que uma das questões de nossa pesquisa é identificar as **dificuldades enfrentadas por nossos colaboradores durante a experiência do estágio**. De forma genérica, eles enfatizam que não há dificuldades e as que surgiram não estão diretamente ligadas ao processo de estágio, mas, sim, a fatores externos, como a greve de docentes que durou cerca de três meses, o horário das aulas, dentre outras questões. Para ilustrar, destacamos os seguintes depoimentos:

- **Dificuldades de ordem estruturais e políticas** – As exigências sociais no que tange à qualidade educacional perpassam, além de um professorado competente, pelas questões estruturais e políticas, visto que a educação, em qualquer modalidade, precisa ser priorizada nas agendas governamentais de nosso país. Para que a aula aconteça de maneira agradável, é imprescindível uma estrutura adequada na perspectiva de desenvolver um processo de ensino e aprendizagem de qualidade. Ainda pontuamos que, pela ausência de uma política educacional solidificada, a interrupção desse processo formativo, por meio da greve dos docentes da universidade, afetou negativamente a aprendizagem dos discentes.

Conforme Luna (2005), um dos determinantes para o bom desempenho do exercício docente é uma formação profissional de qualidade e essa só avança, dentre outros elementos, a partir de uma estrutura e política educacional eficiente. Nessa direção, nossos colaboradores enfocam que as falhas de cunho estrutural e político pelas quais vivenciaram na universidade, de certa maneira, impactaram o processo do estágio docente, conforme retratam a seguir:

[...] esse problema da greve, que nos afastou, e isso dificulta, até meio que afasta mais, porque quebra um pouco essa continuidade, essa linha sequencial do aprendizado (LICA);

Teve uma situação de uma aluna pelo fato da sala ser muito quente. Ela passou mal durante a aula. [...] Mas, enquanto professora que eu estava no momento, do domínio da classe, você se sente... Eu pensei em parar a aula para ver, mas como ela saiu e as outras pessoas saíram com ela, a gente continuou porque ficaram outros alunos na sala e a gente tinha que respeitar (TEREZINHA);

[...] foi a questão dos horários. A disciplina é segunda-feira das 14 às 16h e quinta-feira das 16 às 18h. Então, na segunda-feira às 14h não tem ninguém na sala, a turma só chega completa às 14h30min, às vezes, mais. Na quinta-feira que é até às 18h, praticamente metade da turma sai antes por causa do ônibus, transporte para outra cidade. [...] Só essa questão mesmo dos horários que me chamou a atenção (JOANA).

- **Dificuldades em relação aos prazos para a entrega das atividades** – Notamos que os estudantes tendem a se queixar sobre os prazos de entrega das atividades solicitadas pelo professor. Parece-nos que essa tendência de postergar a devolução dos trabalhos avaliativos seja algo cultural entre os discentes. Por isso, o docente precisa saber como lidar com as cobranças das atividades, sendo o mais sensato possível diante das situações apresentadas, uma vez que vai haver momentos que deverá ser rígido e, em outros, flexível. Esse cenário foi considerado uma dificuldade pela seguinte mestrandia:

Achei que foi sempre resolvido de forma bem engraçada até, às vezes, divertidas... Nunca percebi grandes dificuldades. [...] com relação as cobranças mesmo... [...] Eu sempre percebi, ela muito flexível, mas sempre deixando bem claro o papel do aluno mesmo, enquanto aluno e as responsabilidades que ele precisa ter pra o cumprimento de prazos e de entrega de tarefas (EMÍLIA).

- **Dificuldades em relação à compreensão dos estudantes da Graduação sobre a disciplina de estágio** – Reconhecemos que a pouca ou não percepção dos discentes sobre a importância daquela disciplina em sua formação cria um obstáculo, tanto no processo da aprendizagem quanto do ensino, pois os estudantes precisam compreender que os aspectos teóricos daquele componente irão subsidiar a sua prática profissional no futuro. Por isso, o professor universitário, conseqüentemente, terá muitas dificuldades em trabalhar o seu plano de ensino.

Nesses termos, Santos e outros (2013) abordam que os professores necessitam fazer uma contextualização de seu componente curricular para que os graduandos percebam a importância da disciplina para a sua formação profissional. Possivelmente, essa deva ser uma das dificuldades apresentadas pelo seguinte colaborador: [...] *a principal dificuldade é quando você fala assim em 'Epidemiologia' para uma turma de Graduação, [...] entender mais a finalidade da disciplina* (ARAMIS).

- **Dificuldades em relação às dimensões didáticas e pedagógicas** – Uma das fundamentais habilidades da atividade docente é a boa comunicabilidade com os estudantes. A esse respeito, Libâneo (2013) ressalta que o ato pedagógico atravessa a interação entre discentes e docentes para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça. Por isso, é de fundamental importância que o professor saiba se expressar para que a comunicabilidade com os estudantes transcorra e promova a sua aprendizagem. Tal dificuldade está relacionada com as dimensões didáticas e pedagógicas que precisam ser contempladas no processo formativo do docente e ela foi enfocada pela seguinte mestrand: *A dificuldade que tive em relação à disciplina foi à comunicação com os estudantes* (ALICE).

- **Dificuldades em lidar com as dificuldades de aprendizagem dos estudantes repetentes** – Verificamos, por meio dos depoimentos de nossos colaboradores, que o trabalho docente requer habilidades para lidar com estudantes repetentes, visto que alguns deles necessitam de um tratamento diferenciado, na perspectiva de superar as dificuldades de aprendizagem. Apesar de o professor disponibilizar parte de seu tempo para minimizar ou eliminar as dúvidas acerca dos conteúdos da disciplina, percebemos que essa disposição em ajudar depende, também, da vontade do estudante em aprender e superar seus bloqueios, uma vez que a motivação é condição essencial no processo de aprendizagem (BZUNECK, 2004). Essas foram dificuldades enfrentadas por alguns estagiários e relatada conforme explicitação a seguir:

A gente tem uma aluna que ela já é a quarta vez que ela repete a disciplina. Ela, realmente, tem uma dificuldade. Então, a gente já conversou com ela desde o início que a gente ia, se propôs a dar uma aula extra a ela. Assim, uma hora antes ou depois da aula pra ajuda-la, já com isso, só que ela não chega, não vem, ela não participa. Quando assiste as aulas, chega atrasada (VANESSA).

4.4.4 Avaliação do estágio

Conceituar a avaliação não é tarefa fácil. De um modo geral, coadunamos com o pensamento de Libâneo (2013) ao afirmar que a avaliação é um processo reflexivo sobre a qualidade do trabalho educativo tanto dos docentes quanto dos discentes e acrescentamos que a avaliação pode se estender ao sistema educacional, político e, também, do próprio contexto nas quais os sujeitos estão inseridos, no caso específico, professores e estudantes.

Optamos por tratar, neste capítulo, acerca de duas modalidades avaliativas: a autoavaliação e a avaliação dos mestrandos por meio do relatório final, a ser entregue ao término da atividade do Estágio Docência.

Sobre a autoavaliação dos nossos colaboradores em relação a suas participações durante a experiência do estágio, podemos dividir em dois grupos: um que afirma que a sua participação foi boa e outro que ressalta que a participação tenha sido boa, poderia ser melhor.

Segundo os relatos dos depoentes do primeiro grupo, evidenciamos que suas representações apontam para uma boa atuação:

[...] Eu tenho conseguido participar do projeto de planejamento das aulas, da execução das aulas, participar junto com o professor e tal... Então, tem sido muito legal. [...] **eu acho que a participação é muito boa, muito válida para a formação da gente** (ARAMIS, **grifos nossos**);

[...] **o meu desempenho é muito bom**, exatamente porque eu me dedico muito, eu sou muito esforçada e porque ele me dá, em contrapartida, essa liberdade, essa autonomia para agir (FÊNIX, **grifos nossos**);

Eu me avalio de uma forma bem satisfatória o desempenho. Gostei muito da aula que eu dei, gostei muito do retorno dos estudantes e dos colegas e do professor também. A relação com os estudantes muito tranquila, muito agradável e respeitosa (JOANA, **grifos nossos**).

A experiência do Estágio Docência é única e pode possibilitar a aquisição de conhecimentos múltiplos necessários para o desenvolvimento profissional do professor da Educação Superior. Apesar das dificuldades e desafios apresentados, parte de nossos colaboradores considera boa a sua participação na atividade docente, visto que eles representam o estágio como o coroamento da Pós-Graduação *stricto sensu*, modalidade acadêmica. Esse mesmo grupo também ressalta que se sentem aptos para a docência

universitária e que o estágio foi o grande definidor da futura profissão na docência. Esses relatos são evidenciados a seguir:

Sim, porque eu acho que vai muito de você ter conhecimento e saber passar. Não é só você ter conhecimento, mas você, também, saber passar, se colocar no lugar dos alunos (MARIA CLARA);

Eu me sinto. Se tivesse mais seria melhor. Teria mais bagagem, mas não tendo, eu acredito que sim, que eu saia com um conhecimento prévio. Eu não saio leiga 100% (MARÍLIA).

Os relatos do segundo grupo revelam que apesar de terem uma participação efetiva durante a experiência do estágio, os participantes explicitam que poderiam ter sido melhores, como podemos ver nos depoimentos a seguir:

[...] eu acho que é uma participação que poderia ser melhor, no sentido de ter todas essas condições. Se elas fossem favoráveis para que eu pudesse ser mais protagonista do processo (LUCAS) ;

Não é ótima porque eu ainda tenho muito que aprender (risos). Eu estou iniciando, mas é muito boa. [...] As alunas gostam da minha aula, elas gostam de como eu falo. [...] Eu tenho um bom contato com as alunas (VANESSA).

Esse segundo grupo apresenta ponderações em sua atuação no estágio docente. Isto é, os nossos colaboradores reconhecem o seu esforço e dão validade em suas participações, contudo, acreditam que poderiam ter melhores atuações e cobram mais de si mesmos. Notamos, ainda, que apesar de ressaltarem que poderiam atuar melhor, entendem que o processo formativo para a docência e qualquer outra profissão é um processo contínuo. A esse respeito, os depoentes enfocam que não se sentem totalmente preparado para a docência, porém, sentem-se mais confortáveis com o exercício docente. Os mestrandos revelam tais representações nas afirmações a seguir:

Eu acredito que o estágio está caminhando nessa posição, **cada dia mais preparada para a docência mesmo**. [...] **A cada dia que passa, eu vou me sentindo mais confortável**. A preparação tem que continuar para que essa docência seja com qualidade (ALICE, **grifos nossos**);

[...] **a docência é uma construção**, eu acho que até um professor já consagrado está sempre aprendendo. [...] essa coisa de estar preparado ou não, **eu acho que 100% preparado ninguém nunca vai estar, nem mesmo quem já é professor há muitos anos. E isso está atrelado a vários motivos, primeiro, mudam-se os alunos, o tempo, o contexto...** Hoje, eu me sinto bem mais segura e com algum preparo, sim, mas este em constante construção (LICA, **grifos nossos**);

[...] **eu acho que preparada não porque é um processo**. Eu acho que o professor que fala hoje que se sente preparado, ele corre o risco de tropeçar, talvez, em algumas situações que ele vai ter que rever os seus conceitos. Mas **eu me sinto tendo a base porque o estágio Docência está me possibilitando isso**. Preparada não, mas eu me sinto com a base para iniciar uma jornada, uma caminhada de sucesso. Porque a base é aqui e o estágio docência está me possibilitando essa base. Porque eu estou dando e recebendo, ensinando e aprendendo (TEREZINHA, **grifos nossos**).

Entendemos que o processo reflexivo sobre a prática docente requer muitas habilidades, dentre elas, destacamos a importância da autoavaliação como um procedimento essencial para a superação dos desafios, dilemas e até tensões que se estabelecem dentro do contexto da sala de aula universitária, no intuito de propiciar ao docente ou futuro docente uma análise sobre a sua prática de ensino e se esta tem promovido à aprendizagem dos estudantes. Acreditamos que a nossa indagação sobre o processo de autoavaliação dos mestrandos quanto à sua atuação na atividade do estágio possa colaborar com o desenvolvimento profissional docente e, assim, como assevera Villas Boas (2001), a autoavaliação venha fomentar o compromisso e a responsabilidade do professor diante dos variados saberes que ele precisa adquirir para um exercício da docência com qualidade.

Quanto ao produto final do Estágio Docência, ou seja, o Relatório como um instrumento avaliativo do estágio, os nossos colaboradores enfocam a importância desse relatório, mas apresentam críticas e sugestões para que a avaliação do estágio não seja algo restrito a descrever exclusivamente as atividades que realizaram sem uma reflexão e análise dessa experiência docente, como podemos observar nas considerações de Lucas a seguir: *[...] a gente entrega um relatório para a coordenadora de estágio e não recebe esse retorno.*

Em síntese, podemos ratificar que o processo do Estágio Docência perpassa por diversas questões, dentre elas, destacamos: a relevância que a infraestrutura do PPGSC tem para viabilizar essa atividade; um planejamento que contribua com a inserção dos estudantes na experiência do estágio e que o mesmo aconteça de forma participativa; o desenvolvimento do estágio deve contemplar a vivência de todas as peculiaridades e dificuldades que a atividade docente propicia e, por fim, compreender o resultado dessa experiência com base na reflexão de sua prática de ensino através da avaliação de todo o processo vivenciado no estágio docente.

4.5 Sugestões para a melhoria da experiência do estágio

Os nossos depoentes apresentaram muitas sugestões para que a experiência do Estágio Docência possa ser ainda mais rica do que já é. Agrupamos as sugestões em tópicos para facilitar a compreensão do leitor, a saber:

4.5.1 Aumento da CH dos componentes Didática aplicada à Saúde e Estágio Docência

Para nossos colaboradores, as disciplinas de cunho didático-pedagógico precisam ter uma CH maior no curso do mestrado para fomentar a formação do professor universitário, que é um dos objetivos precípuos da Pós-Graduação *stricto sensu*, na modalidade acadêmica. Nessa perspectiva, os participantes evidenciam:

É que tivesse mais disciplinas, **Didática I e Didática II**. [...] o estágio docência pode ter uma importância maior. Pode ser no sentido de carga horária, pode ser no sentido de extensão, no sentido de aumentar de um semestre para dois ou aumentar de uma disciplina de estágio para duas (uma em cada semestre). [...] ter mais oportunidade de estar como docente nos espaços. [...] as habilidades de docente sejam mais estimuladas. [...] **o Programa precisa se preparar mais para isso, enquanto espaço de formação de mestres, de mestres que vão optar...** porque o mercado vai dar oportunidade pra gente, vai abrir as portas para sermos docentes (ATHOS, **grifos nossos**);
[...] eu acho que o processo de estágio, ele deveria ser em dois períodos. [...] Eu acho o momento muito curto para você vivenciar as experiências. Eu acho que deveria ter um espaço de tempo maior (LUCAS).

Já mostramos, neste trabalho, que a Didática é um conhecimento de grande relevância para a formação do professor, uma vez que auxilia na construção da identidade docente e propicia reflexões necessárias para que o estagiário analise sua prática de ensino, identificando as ações positivas e seus equívocos, sempre na tentativa de promover a aprendizagem dos discentes. Abdalla (2011) complementa ainda que a Didática busca trabalhar uma teoria que promova reflexão e construção de saberes próprios para o exercício docente, a partir da problematização da prática do ensino, da compreensão da ação didática desses professores (estagiários) sobre a aula, da necessidade de aprender sobre a docência, de entender a atividade docente no campo da formação profissional, de assumir e compreender a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem, enfim, de ter uma apropriação sobre o máximo de saberes que incidem a profissão e prática docente.

Em relação à atividade do Estágio Docência, os nossos participantes representam que essa atividade poderia ter uma CH maior ou ter dois momentos para que eles experimentassem mais situações que colaborassem com a sua formação de futuros professores da Educação Superior. De outro modo, evidenciamos, também, que o fato de ter uma CH ampliada nos componentes curriculares pedagógicos dentro de um Programa *stricto sensu* não garante a formação plena do professor, posto que os processos formativos são contínuos e o desenvolvimento profissional docente ocorre durante a sua atuação no cotidiano da sala de aula universitária. Também, acreditamos que a troca de ideias e experiências com outros professores universitários e a participação em cursos formação e eventos, tanto dentro do

local de trabalho, quanto fora dele proporcionam o desenvolvimento profissional docente (RIBEIRO; CUNHA, 2010).

4.5.2 Disciplinas e professores regentes mais abertos para a experiência do estágio

Os participantes de nossa pesquisa enfocam que alguns componentes curriculares do estágio, bem como os professores experientes poderiam ser mais abertos para a realização do estágio, oportunizando aos estagiários uma formação docente mais reflexiva e significativa. Tal representação é indicada nos depoimentos a seguir:

[...] a disciplina já vem pronta. [...]Então, poderia a disciplina se adaptar a esse momento do estagiário e, não, o estagiário se adaptar à disciplina (ALICE);
[...] Os alunos participarem da ementa, os mestrandos participarem da ementa da formação (TEREZINHA).

Uma boa formação para a docência universitária deve contar com o apoio e a colaboração de todos os sujeitos envolvidos no contexto. Nesse horizonte, os depoentes revelam certa frustração, uma vez que o plano de ensino e o planejamento das atividades propostas de grande parte dos componentes curriculares que estavam estagiando não foram desenvolvidos de maneira colaborativa e participativa. Assim, acreditamos que uma alternativa viável para que a experiência do estágio contemple a formação docente que a maioria dos nossos colaboradores desejava é o seu envolvimento no planejamento. Sobre o planejamento participativo, Lopes (2007) afirma que ele precisa ser realizado em um clima harmonioso para que venha propor atividades previamente discutidas, analisadas, decididas e avaliadas por um coletivo de pessoas e, dessa forma, o planejamento participativo pode tornar-se uma ação pedagógica crítica e transformadora. Nesses termos, compreendemos que o planejamento participativo colabora para que tanto as disciplinas quanto os professores tornem-se mais abertos e propiciem aos estagiários uma formação docente mais consistente.

4.5.3 Maior estímulo à formação docente

Para os nossos colaboradores, o PPGSC poderia estimular mais atividades e disciplinas que contemplem a formação pedagógica dos mestrandos. Nesse sentido, eles enfocam:

O objetivo de um Mestrado Acadêmico é a docência. Então, eu acredito que o estímulo deve ser maior. Porque quando você é estimulada, você tem orientação, você pode fazer muito mais (MARÍLIA, **grifos nossos**);

Eu acho que poderia ter uma preparação maior, assim, um diálogo mais aberto, mais franco (JOANA, **grifos nossos**).

Notadamente, os nossos depoentes creem que a incorporação de mais disciplinas de abordagem pedagógica seja uma alternativa para estimular suas formações para a docência universitária. Em face das observações dos mestrados, os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* devem proporcionar a equidade de componentes e atividades, tanto relacionadas ao ensino quanto à pesquisa. Contudo, a inclusão de componentes curriculares pedagógicos sem se preocupar realmente com a formação para a docência não tem contribuído, de fato, com o desenvolvimento profissional do professor, em nível superior. Ademais, acrescenta Cunha (2010), a profissionalidade docente também pode desenvolver-se em outros lugares, a exemplo de cursos de extensão, diálogos entre os docentes, participação em eventos e congressos, etc.

4.5.4 Número maior de disciplinas para a realização do Estágio e flexibilização do horário

Apesar de o pós-graduando poder solicitar do PPGSC a inclusão de alguma disciplina que ele almejasse fazer o estágio, os depoentes denunciam que precisariam de uma maior orientação e tempo para poder realizar tal processo. É nesse sentido que eles sugerem a ampliação dessa listagem até porque a linha de *Políticas e Gestão* do programa contou exclusivamente com duas disciplinas para o estágio docente. Além disso, outra questão preponderante é a flexibilização do horário do estágio com as demais disciplinas do PPGSC. Isto é, desde que não haja choques nos horários, o PPGSC poderia aceitar a realização do estágio no mesmo dia em que houvesse aulas do mestrado. Nesses termos, representam os nossos depoentes:

Eles poderiam abrir mais disciplinas porque, às vezes, as pessoas são obrigadas a fazer determinadas disciplinas sem querer. Também tem a questão de o Programa não deixar que a pessoa faça a disciplina no mesmo dia que você tenha aula. Só que, às vezes, a disciplina é de manhã, digamos, e você só tem aula a tarde e eles dizem que cruza e aí não pode (MARIA CLARA);

Eu acho que, às vezes, algumas pessoas vão frustradas, pois vão fazer uma disciplina que não querem tanto (ARAMIS).

4.5.5 Número maior de encontros com a professora coordenadora do estágio

As sugestões dos participantes de nossa investigação indicam para a necessidade de mais encontros com a professora coordenadora do estágio e que nessas reuniões houvesse mais esclarecimentos sobre o estágio, tanto com os estudantes de mestrado quanto com os professores regentes, a fim de estimular um bom desenvolvimento profissional docente no contexto universitário. A esse respeito, encontramos as seguintes representações:

[...] Penso que essa professora responsável pela disciplina do Estágio deve ter uma reunião com esses professores-coordenadores, de forma que haja uma padronização entre eles no fato de avaliação desse estagiário, como é que está sendo o desempenho, como ele está se saindo, também, para que esses professores permitam a participação mais autônoma desse mestrando, no sentido, por exemplo, de todos poderem ministrar mais aulas, planejar estratégias didáticas, lançar mão de artifícios outros que julguem pertinentes, enfim, trazer novas ideias de metodologia de ensino, claro que tudo dentro do possível (LICA);

Eu acredito que deveria ter um encontro antes com os alunos que vão adentrar ao estágio com a coordenadora para falar realmente o que a gente deve fazer, como é que a gente vai ser avaliado, como é que vai ser a nossa participação dentro do estágio (VANESSA).

Compreendemos que a disponibilização de um docente do seu quadro para coordenar a atividade de estágio com todos os pós-graduandos não é suficiente para o acompanhamento efetivo desse componente curricular. Temos a convicção de que essa norma estipulada pelo Programa é positiva, mas entendemos que o professor coordenador sozinho não consegue dar conta de todas as suas demandas, inclusive, no que tange à condução do estágio.

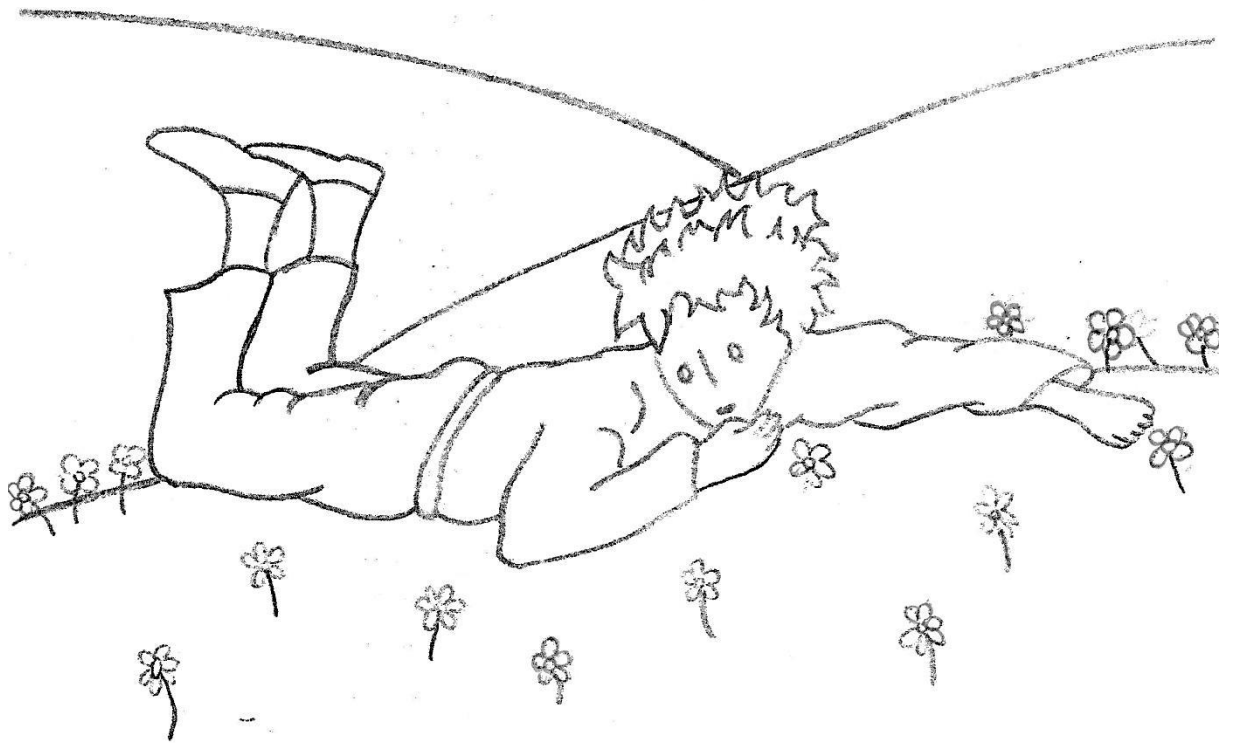
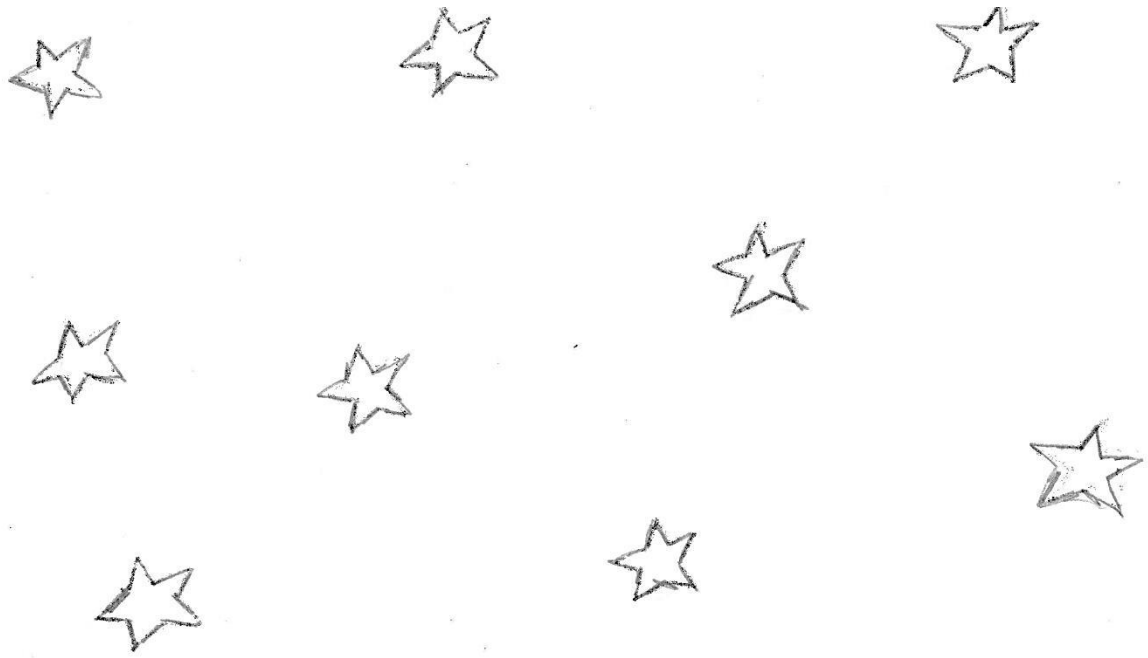
4.5.6 A avaliação do estágio contasse com a socialização das experiências

Todo estágio possui um produto final, no caso do PPGSC, o produto do Estágio Docência é a construção de um relatório para ser entregue ao professor coordenador dessa atividade. Percebemos que esse instrumento avaliativo poderia ser mais rico se junto a ele fosse viabilizado um encontro para a troca de experiências na docência universitária entre os pós-graduandos, na perspectiva de ampliar o seu repertório de conhecimento sobre a docência universitária. Nessa direção, apresentamos os seguintes relatos de nossos colaboradores:

[...] eu acho que **um espaço de diálogo**, né, onde as pessoas pudessem **verbalizar as suas experiências**, não é, e não pudessem, sei lá, ser avaliado por essa, por esse contato, por esse relato de experiência (LUCAS, **grifos nossos**).

[...] eu acho que teria ajudado mais se a gente tivesse tido a oportunidade de **dialogar com os colegas** que já passaram por isso. Enfim, com outros professores mesmo (JOANA, **grifos nossos**).

Com base nas sugestões de nossos colaboradores, evidenciamos que as experiências do Estágio Docência poderiam enriquecer mais as suas formações enquanto futuro professores universitários se o PPGSC: estimulasse mais atividades ligadas às questões pedagógicas; fortalecesse o componente Didática em seu currículo; ofertasse um número maior de disciplinas para facilitar a escolha dos mestrandos; flexibilizassem os horários das disciplinas de estágio e as atividades obrigatórias do mestrado; proporcionasse mais encontros com a coordenação do estágio; promovesse a troca de experiências para a aprendizagem da docência como um processo avaliativo. Além disso, os depoentes enfocam que tanto as disciplinas do estágio quanto os professores experientes fossem mais abertos para que essa formação se desenvolva com maior consistência e qualidade.



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pequeno príncipe sentou-se numa pedra e ergueu os olhos para o céu:

- As estrelas são todas iluminadas... Será que elas brilham para que cada um possa um dia encontrar a sua? (SAINT-EXUPÈRY, 2009, p. 58).

Neste estudo, nós buscamos compreender, mediante as representações de estudantes da Pós-Graduação do Programa em Saúde Coletiva – Mestrado Acadêmico, a contribuição do Estágio Docência para a formação de professores que vão atuar nos cursos da área de saúde na Educação Superior.

Por meio dos relatos dos participantes e à luz de nossas bases teóricas e metodológicas, verificamos que o estágio contribui para a preparação dos pós-graduandos à docência universitária; para o desenvolvimento da identidade docente; para a aquisição de conhecimentos da realidade da sala de aula universitária; para a troca de saberes com o professor experiente e, por fim, para a percepção dos mestrandos sobre a condição humana do profissional docente e da humanização nas relações que ocorrem no contexto educativo.

Assim, o Estágio Docência constitui-se um importante componente curricular em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, uma vez que ele colabora com a formação e o desenvolvimento profissional do docente universitário.

Para que a atividade do estágio propicie a formação e desenvolvimento do docente, seria desejável que os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* procurassem trabalhar com equidade tanto a formação do pesquisador quanto a do professor, estabelecendo um equilíbrio nos estudos específicos, na pesquisa e, também, naqueles que lidam com a formação docente.

Todavia, temos ciência de que existem muitas dificuldades para que os Programas possam trabalhar tais formações de maneira equitativa dada às cobranças sobre as pontuações nos critérios de avaliação das agências de fomento a esse nível de ensino. Porém, essa política deve ser discutida no ambiente acadêmico, a fim de possibilitar mudanças no sistema

Competitivo de produção em detrimento da qualidade do ensino.

Evidenciamos que são muitas as cobranças (metas e prazos) feitas pelas agências de fomento que estão relacionadas à produção científica e ao desenvolvimento da pesquisa, deixando as questões da docência para segundo ou, até mesmo, último plano. Essa situação é muito séria, visto que o professor universitário, para manter-se nessa modalidade de ensino, acaba submetendo-se a tais exigências, suprimindo boa parte do tempo que teria para planejar suas aulas em atividades voltadas para a elaboração de projetos de pesquisas, produção e publicação de resultados, além da elaboração de relatórios e outras atividades burocráticas. Esse fato tem causado muitas inquietações aos docentes da Educação Superior que, em muitos casos, chegam a sofrer transtornos mentais comuns (TMC).

Quanto às dificuldades enfrentadas pelos pós-graduandos na vivência do estágio docente, percebemos, por meio dos depoimentos desses sujeitos, os seguintes impasses: a) ausência de uma interação mais efetiva entre os cursos de Graduação e Pós-Graduação, posto que a falta dessa articulação desencadeia em um estágio pouco reflexivo e colaborativo com a formação dos futuros professores da Educação Superior; b) grande parte dos mestrandos não participou de maneira efetiva na construção do plano de ensino; c) os professores regentes não tiveram um contato com os professores da Pós-Graduação, no sentido de esclarecerem sobre a necessidade de compartilhar todas as etapas do componente curricular com os estagiários e, assim, contribuir, de fato, com uma sólida formação docente desses sujeitos durante a trajetória do estágio; d) problemas de ordem estruturais e políticas para a experiência do estágio; e) dificuldades de compreensão dos estudantes da Graduação sobre os componentes curriculares dos cursos; f) dificuldades didático-pedagógicas dos estagiários para conduzir as disciplinas; g) dificuldades dos estagiários em avaliar e trabalhar com graduandos repetentes.

Evidenciamos, ainda, que a formação da docência universitária pode iniciar na Pós-Graduação *stricto sensu* – Mestrado e Doutorado Acadêmico, todavia, percebemos que essa formação se estende por toda carreira docente e, dessa maneira, acontece em diversos lugares e não lugares, a exemplo de leituras de livros, trocas de experiências, participações em eventos, dentre outros.

O nosso estudo ratificou a necessidade de políticas institucionais de formação docente em nível superior, tanto para acolher os professores iniciantes (visto que eles passam por um período de adaptação e aprendizagem da profissão) quanto para acolher os professores experientes que precisam refletir a sua prática de ensino constantemente e, também, atualizar seus conhecimentos de acordo com as evoluções e revoluções sociais.

Nessa perspectiva, esta e outras pesquisas têm demonstrado que muitas universidades não têm ou pouco têm se preocupado com a formação do docente universitário, uma vez que não investem efetivamente ou pouco se investe em políticas de formação de seu corpo docente, indicando um contrassenso, visto que um dos cerne das IES é um ensino de qualidade e isto depende de um professorado que tenha uma consistente formação que ultrapassa os conhecimentos específicos do seu campo de saber.

Não podemos deixar de focar a supremacia da TRS como um campo epistemológico e metodológico que nos forneceu subsídios para sustentar nosso estudo e interpretar os dados produzidos durante as entrevistas. A partir dos seus princípios, conseguimos elencar as representações dos participantes de nossa pesquisa, dentre elas, identificamos quatro modelos de estágios vivenciados e referendados por esses colaboradores. São eles: estágio com pouca reflexividade sobre a prática de ensino (os mestrandos ficaram na posição de observadores e auxiliares do processo de ensino-aprendizagem dos professores regentes); estágio relacionado à parte mais burocrática do contexto da sala de aula (os mestrandos ficavam com a responsabilidade de abrir a sala, pegar materiais impressos e equipamentos necessários para o desenvolvimento das aulas); estágio em um componente curricular de estágio (os mestrandos acompanharam o processo de estágio de uma turma de Graduação e não ministraram aulas teóricas) e, por fim, o estágio integral (os pós-graduandos participaram desde a construção do plano de ensino com os professores regentes, ministraram algumas aulas, corrigiram atividades avaliativas e colaboram com o fechamento da caderneta da disciplina em parceria com o professor titular). Desses tipos, o que mais se destacou foi o que se reporta à observação, participação e ministração de algumas aulas, porém, notamos que ele não suscitou uma reflexão maior sobre a própria prática de ensino.

Assim, se pudermos eleger um tipo de estágio que melhor contribua com a formação docente, consideramos aquele em que o mestrando participou, conjuntamente com o professor regente, de todas as etapas do componente curricular como o mais adequado.

Dessa maneira, o Estágio Docência pode ser um potente lócus formativo de professores da Educação Superior, desde que haja uma articulação entre a Graduação e Pós-

Graduação de modo a comprometer os docentes mais experientes no processo formativo daqueles que pretendem se iniciar no campo da docência.

As sugestões de nossos colaboradores apontam para a necessidade de a Pós-Graduação não focalizar apenas no aprofundamento dos estudos específicos e na formação do pesquisador, mas também atentarem para a formação do docente universitário, mediante aumento da CH dos componentes Didática aplicada à Saúde e Estágio Docência; Disciplinas e professores regentes mais abertos para a experiência do estágio; número maior de componentes abertos à realização do estágio e flexibilização dos horários; número maior de encontros com a professora coordenadora do estágio e que a avaliação final das atividades inclua a socialização das experiências.

Para que essas reivindicações explicitadas pelos participantes da pesquisa possam ser efetivadas, faz-se imperioso o aumento no número de meses para o desenvolvimento do Mestrado Acadêmico, tendo em vista que o período de 24 meses é pouco para os estudantes cursarem as disciplinas, realizarem a(s) atividade(s) do estágio e desenvolverem todas as etapas da pesquisa com qualidade.

Não podemos deixar de focar e refletir, também, acerca da nossa própria formação junto ao PPGE/UEFS: a ausência tanto de uma disciplina obrigatória que nos preparasse para o Estágio Docência quanto de um/a docente do Programa que coordenasse essa atividade, inquietou-nos porque nos sentimos sozinhos e, de certa maneira, desamparados, pois não existe alguém do Programa que estabeleça um diálogo com o professor regente da disciplina da Graduação que escolhemos para realizar o estágio. O que nos confortou um pouco foi o fato de termos cursado a **disciplina optativa Docência Universitária** – componente curricular que discute saberes específicos do campo da docência na Educação Superior. Contudo, cabe questionar junto ao Colegiado e professores do PPGE, uma vez que é um Programa que lida tanto com a formação do pesquisador, quanto a do professor universitário, a necessidade de refletir sobre a sua matriz curricular e a maneira como lida com a atividade do estágio.

Diante dessas considerações, é relevante apontar as nossas proposições sobre a atividade do Estágio Docência para reflexão da coordenação dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* (PPG) e dos Programas de Graduação (PROGRAD) tanto da UEFS quanto de outras IES:

- 1) Realizar reuniões com os diretores departamentais, coordenadores dos cursos de Graduação e da Pós-Graduação no intuito de organizar princípios básicos a serem instituídos para a realização do Estágio Docência;
- 2) Ampla discussão com professores da Graduação, da Pós-Graduação e Discentes do PPG sobre o papel do Estágio Docência na formação do professor universitário;
- 3) Uma avaliação periódica dos estágios docentes, no sentido de perceber se tais atividades têm contribuído efetivamente com a formação pedagógica dos mestrandos e doutorandos.

Enfim, sabemos que a nossa pesquisa possui limites e, em nosso percurso investigativo, verificamos a existência de algumas arestas que podem ser preenchidas com outras pesquisas e, inclusive, por outros investigadores. Dentre essas arestas, identificamos a necessidade de um estudo aprofundado nas seguintes áreas: currículo dos cursos de Graduação e Pós-Graduação; articulação da Graduação e Pós-Graduação e processo avaliativo dos docentes da Pós-Graduação. Todavia, acreditamos que conseguimos responder as questões e cumprir com os objetivos projetados.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Implicações da didática na formação do professor universitário: desafios e perspectivas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 33, p. 353-374, maio/ago. 2011.

ABRIC, J.C. Les représentations sociales: aspects théoriques. In: _____. (Org.). **Pratiques sociales et représentations**. 2.ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1997, p.11-37.

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do Professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: Ensino Superior / Coordenação Selma Garrido Pimenta).

_____. Proposta pedagógica: formação contínua de professores. In: _____. (Org.). **Formação Contínua de Professores - Boletim 13**. Brasília, DF: MEC/Salto para o futuro/TV Escola, ago. 2005, p. 3-10.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**. v.1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos et al. Formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel (Org.). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

ARRUDA, Ângela. Viver é muito perigoso: a pesquisa em representações sociais no meio do rodaminho. In: COUTINHO, Maria da Penha de Lima et al. (Org.). **Representações Sociais: abordagem interdisciplinar**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA NETO, José. Formação continuada do professor do Ensino Superior no contexto das reformas educacionais e do Estado. In: FIALHO, Nadia Hage (Org.). **Políticas da Educação Superior: impactos nos processos de ensinar e aprender na Universidade**. Salvador: EDUFBA, 2011.

BATISTA, Erika. **Fordismo, taylorismo e toyotismo**: apontamentos sobre suas rupturas e continuidades. Disponível em: < http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/terceirosimposio/erika_batista.pdf>. Acesso em: 16 maio 2015.

BATISTA, S. H. S. da S. Formação. IN: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2002.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. **R. Bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; AUSTRIA, Verônica Cardoso; LENZ, Noemi. Pedagogia universitária: a aprendizagem docente como um desafio à professoralidade. **Acta Scientiarum. Education**. Maringá, v. 32, n. 1, p. 119-126, 2010.

BOLZAN, D. P. V. **A construção do conhecimento pedagógico compartilhado**: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental. 2001. 268f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

_____. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. **Aprendizagem docente e processos formativos**: novas perspectivas para a educação básica e superior. Santa Maria: CE/UFSM, 2007-2009. (Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado. Registro GAP nº 020117).

_____. Pedagogia universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 14., Porto Alegre, 2008. **Anais...** Porto Alegre: Edipucrs, 2008. p. 102-120.

BOLZAN, D. P. V. Formação de professores/as: reflexões sobre os saberes e fazeres na escola. In: ANTUNES, H. S. (Org.). **Práticas educativas**: repensando o cotidiano dos(as) professores(as) em formação. Santa Maria: UFSM, 2005. v. 1, p. 83-100.

BOLZAN, D. P. V. Verbetes. In: MOROSINI, M. C. (Ed.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário. Brasília, DF: Inep/Ries, 2006. v. 2, p. 349-405.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Revista Educação**, v. 29, n. 3, p. 489-501, 2006.

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao24.htm>.

Acesso em: 14 ago.2014.

_____. (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao91.htm>. Acesso em: 14 ago.

2014.

_____. (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1967.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>.

Acesso em: 22 set. 2014.

BRASIL (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 40. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

_____. **Lei nº 9.394** de 20 dez. 96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

_____. **Lei nº 4.024** de 20 dez. 61. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>>. Acesso em: 15. ago. 2014.

_____. **Plano Nacional de Pós-Graduação (IV PNPG) 2005-2010**. MEC/CAPES. Brasília, DF.

_____. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2011 – 2020**. MEC/CAPES. Brasília, DF.

_____. **Plano Nacional da Educação (PNE) 2014**. Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014. Congresso Nacional. Brasília, DF

_____. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Estatísticas da pós-graduação, 2003. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 3. jul. 2014.

_____. **CAPES/Portaria nº 76**, de 19 de abr. de 2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_076_RegulamentoDS.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2014.

_____. **CAPES/Portaria nº 181**, de 18 de dez. 2012. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_181_de-18122012.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2014.

_____. **CAPES/Ofício Circular n.º 028**, de 12 de nov. 1999. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/1468634/pg-61-secao-3-diario-oficial-da-uniao-dou-de-12-11-1999>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

_____. Conselho Federal de Educação, **Parecer 977**, Documenta, 1965.

_____. Conselho Federal de Educação, **Parecer 77**, Documenta, 1969.

_____. **Decreto nº 19.851**, de 11 de abril de 1931. Disponível em: <http://www.unb.br/administracao/decanatos/dex/formularios/Documentos%20normativos/D EX/decreto_19851.pdf>. Acesso em: 22 set. 2014.

_____. **Decreto n.º 21.321**, de 18 de junho de 1946. Aprova o estatuto da Universidade do Brasil. Disponível em: <<http://senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=154123>>. Acesso em: 3 dez. 2012.

_____. **Censo da Educação Superior 2012**. MEC/INEP. Brasília, DF.

_____. **Censo da Educação Superior 2011**. MEC/INEP. Brasília, DF.

- _____. **Censo da Educação Superior 2006**. MEC/INEP. Brasília, DF.
- _____. **Censo da Educação Superior 2001**. MEC/INEP. Brasília, DF.
- _____. **Censo da Educação Superior 1996**. MEC/INEP. Brasília, DF.
- _____. **Censo da Educação Superior 1991**. MEC/INEP. Brasília, DF.
- _____. In: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2009/11/ensino-superior> - publicado por Júlio Oliveira – **Portal Brasil**, 13/11/2009. Acesso em: 6 out. 2014.
- BRASIL. MEC. **Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior**. Maio/2000. Disponível em: <<http://www.educacao.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2014.
- BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **A motivação do aluno**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 9-36.
- CAPRA, Fritjov. **O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1982.
- CARLOS, Lígia Cardoso et al. Um lugar na formação de professores do ensino superior: estágio docência. In: CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). **Trajetórias e lugares de formação de docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília/DF: CAPES: CNPQ, 2010, p. 105 -123.
- CORRÊA, Guilherme Torres; RIBEIRO, Victoria Maria Brant. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação stricto sensu. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 2, abr.-jun., 2013, p. 319-334.
- CUNHA, Maria Couto. **A dinâmica e os fatores condicionantes da criação de cursos da educação superior no Estado da Bahia**. 2002. 202 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.
- CUNHA, M. I. Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**, v. 1, n. 1, maio, 2009, p.110-128.
- _____. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas: Papyrus, 2007. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).
- _____. **Verbetes: formação inicial e formação continuada**. Enciclopédia de Pedagogia Universitária. Brasília, DF: MEC/INEP, 2006. p. 353-354.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Graduação/pós-graduação: a busca de uma relação virtuosa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 777-793, out. 2004.

- DANIEL, Luana Amoroso. **O professor regente, o professor orientador e os estágios supervisionados na formação inicial de futuros professores de letras**. 2009. 152f. Dissertação. (Mestrado em Educação) Universidade Metodista de Piracicaba, Programa de Pós-Graduação em Educação, Piracicaba, 2009.
- DENZIN, Norma K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Trad. Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DOISE, W. Attitudes et représentations sociales. In: JODELET, Denise (Org.). **Les représentations sociales**. Paris: D.U.F., 1989.
- DOISE, Willem; CLEMENCE, Alain; LORENZI-CIOLDI, Fabio. **Représentations sociales et analyses desdonnées**, Grenoble: PUG, 1992.
- DONATO, E. M. Formación. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005.
- FAGUNDES, L. O caminho do meio. **Revista Ensino Superior**, São Paulo, v. 14, n. 161, p. 14-17, fev. 2012.
- FARR, R. Representações sociais: a teoria e sua história. In: JOVCHELOVITCH, S.; GUARESCHI, P. (Org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.31-59.
- FEITOSA, J. P. A. Construindo o estágio de docência na Pós-Graduação em Química. **Revista Química Nova**, São Paulo, v. 25, n. 1, jan/fev, 2002, p.153-158.
- FELDKERCHER, Nadiane. O estágio curricular supervisionado como componente teórico e prático em cursos de formação inicial de professores. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 115, dez. 2010.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FIGUEREDO, Diogo Barbosa. **Acesso ao ensino superior e políticas afirmativas: estudo da política de cotas nas universidades públicas do estado da Bahia**. 2015. 135f. Dissertação (Mestrado em Economia Regional e Políticas Públicas) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2015.
- FLAMENT, C. Structureet dynamique des représentations sociales. In: JODELET, Denise (Org.) **Les Représentations Sociales**. Paris: Presses Universitaires de France, 1989.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, Elci Nilma Bastos; RIBEIRO, Marinalva Lopes. O estágio docência e a formação do professor da educação superior. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE NORDESTE. 22., **Anais**, Natal: ANPed, 2014. p. 541-542.

FUSARI, José Cerchi. **O planejamento do trabalho pedagógico**: algumas indagações e tentativas de respostas. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2016.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**. v.1, n. 1, maio/2009, p.90-102.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisângela S. de; ALMEIDA, Whasgthon A. de. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Carlos Luiz; PIMENTA, Selma Garrido. **Reverendo o ensino de 2º grau, propondo a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1990.

GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce; SANTOS, Aline Veiga dos. A governança contemporânea na educação superior brasileira: atores, disputas e desafios. In: GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce. (Org.). **Política e governança educacional**: contradições e desafios na promoção da cidadania. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

HORTA, J. S. B. Prefácio. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. N. M.(Org.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias de teses e dissertações. São Paulo: Cortez; Florianópolis: UFSC, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Trad. Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

_____. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário? **Educ. Pesquisa**, v. 39, n. 2, São Paulo, abr./jun. 2013, p. 351-365.

JOAQUIM, Nathália de Fátima et al. Estágio docência: um estudo no programa de Pós-Graduação em administração da Universidade Federal de Lavras. **Revista de Administração Contemporânea**, v.15, n. 6, Curitiba, nov./dez. 2011.

JODELET, D. Les représentation sociales: un domaine en expansion. In: _____. **Les représentations sociales**: un domaine en expansion. Paris: Presses Universitaire de France, 1989.

_____. (Org.) **Representações Sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

JODELET, D. Contribuições das representações sociais para a análise das relações entre educação e trabalho. In: PARDAL, L. et al. (Org.). **Educação e trabalho**: representações, competências e trajetórias. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007. p. 11-26.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Petrópolis: Vozes, 2008.

KOHAN, Néstor. **Dicionário Básico de Categorias Marxistas**. Disponível em: <<http://pcb.org.br/portal/docs1/texto3.pdf>>. Acesso em: 4 fev. de 2015.

KUENZER, Acácia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas da pós-graduação em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, set./dez. 2005, p. 1341-1362.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem** – da profissão docente. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. Vida e Trabalho – articulando a formação contínua e o desenvolvimento profissional de professores. In: ALMEIDA, Maria Isabel de (Org.). **Formação Contínua de Professores - Boletim 13**. Brasília, DF: MEC/Salto para o futuro/TV Escola, ago. 2005, p. 39-44.

LIMA, Maria Socorro Lucena et al. (Org.) **Didática e Formação Docente**: do Estágio ao cotidiano escolar. São Paulo: LP-Books, 2013.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, jan./abr. 2008, p. 195-205.

LOPES, Antonia Osima. Planejamento do ensino numa perspectiva crítica da educação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Coord.). **Repensando a didática**. 25.ed. Campinas: Papirus, 2007.

LUNA, Milton. O papel dos docentes na mudança educacional. **Revista Prelac – Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe**: o docente como protagonista na mudança educacional, Santiago, n.1. jun., 2005, p. 170-173.

- MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.32, n.3, set./dez. 2006, p. 465-476.
- MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre (Org.). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.
- MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- MARCELO, C. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. **Sísifo. Revista das Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, jan/abr 2009, p. 7-22.
- MARCON, Telmo. Políticas de ação afirmativa no contexto da sociedade brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP**. Brasília, v. 93, n. 233, jan/abr. 2012, p. 11-33.
- MARTINS, Carlos Benedito. A formação do sistema nacional de pós-graduação. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (Org.). **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: IESALC; Unesco, Caracas, 2002.
- MARTINS, Carlos Benedito. Balanço: o papel da CAPES na formação do sistema nacional de pós-graduação. In: **CAPES 50 anos: depoimentos ao CPDOC/ FGV /Organizadoras: Marieta de Moraes Ferreira & Regina da Luz Moreira**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, CPDOC; Brasília, DF: CAPES, 2003. p. 294-309.
- MARTINS, Maria Márcia Melo de Castro. **Estágio de docência na pós-graduação *stricto sensu*: uma perspectiva de formação pedagógica**. 2013. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.
- MASETTO, Marcos Tarciso. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: _____. (Org.). **Docência na universidade**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9. ed. revista e aprimorada. São Paulo: Hucitec, 2006.
- MIRANDA, Maria Irene. Ensino e Pesquisa: o estágio como espaço de articulação. In: SILVA, Lázara Cristina da; MIRANDA, Maria Irene (Org.). **Estágio Supervisionado e Prática de Ensino: desafios e possibilidades**. Araraquara: Junqueira & Marin; Belo Horizonte: FAPEMIC, 2008.
- MIZUKAMI, Maria das Graças N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**. São Carlos: Edufscar, 2002.
- MOITA, Filomena Maria G. S. C.; ANDRADE, Fernando César B. de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 41, maio/ago. 2009, p. 269-280.

- MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2005.
- MOREIRA, Antonia Silva Paredes et al (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB/Editora Universitária, 2005.
- MOSCOVICI, S.; NEMETH, C. Minority influence. In: NEMETH, C. (Org.). **Social psychology: classic and contemporary integrations**. Chicago: Rand McNally, 1974, p.217-250.
- MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Editado em inglês por Gerard Duveen. Trad. do inglês por Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003a.
- MOSCOVICI, Sèrge. O fenômeno das representações sociais. In: **Representações sociais – Investigação em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003b, p. 7-109.
- NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: _____. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.
- _____. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 13-33.
- _____. **O regresso dos professores**. Livro da Conferência “Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida”. Lisboa, 2007. Editado pelo Ministério de Educação, Portugal, 2008.
- OLIVEIRA, Maria Luiza Carvalho de; SILVA, Nair Chase da. Estágio de docência na formação do mestre em enfermagem: relato de experiência. **Enfermagem em Foco**, v. 3, 2012, p. 131-134.
- OLIVEIRA, Crispiniano Carneiro de. **Educação superior pública na Bahia pós ldb/96: expansão e financiamento 1995-2009**. 2011. 291f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.
- OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (Org.). **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: IESALC; Unesco, Caracas, 2002.
- PACHANE, Graziela Giusti. Teoria e prática na formação pedagógica do professor universitário: elementos para discussão. **Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**. Ponta Grossa, 13, jun. 2005, p. 13-24.
- PACHANE, Graziela Giusti; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. **A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários**. (2003). Disponível em: <<http://www.upch.edu.pe/rector/durs/images/Biblio/AntecedentesContexto/GestionSocialConocimiento/importanciadelaformaciondidacticopedagogica.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2014.

PATRÍCIO, Patrícia Helena Santos Souza. São deuses os professores? Do mito ao humano: práticas significativas de professores bem-sucedidos. **27ª Reunião anual da ANPED**. Caxambu – MG, 2004. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt04/t0410.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

PAULA, Maria de Fátima. **A modernização da universidade e a transformação da inteligência universitária**. Florianópolis: Insular, 2002.

PAULA, Maria de Fátima de. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. **Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Sorocaba, v. 14, n. 1, mar. 2009.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PICONEZ, S. (Org.) **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2008, p. 15-34.

_____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2008.

_____. **O estágio na formação de professores – Unidade Teoria e Prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e Docência**. 7. ed. São Paulo. Cortez Editora, 2012.

PIMENTA, S. G. A Didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, M. E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). **Alternativas no ensino de didática**. Campinas: Papirus, 1997. p. 37-69.

PIRES, Valdemir. Ensino Superior e neoliberalismo no Brasil: um difícil combate. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 86, abr. 2004, p. 263-268.

RATEAU, Patrick et al. Teoria das Representação Social. Trad. Claudia Helena Alvarenga. In: VAN LANGE, P. A. M.; KROGLANSKI, A. W.; HIGGINS, E. T. (Org.). **Handbook of theories of social psychology**, v. 2. London: SAGE, 2012, p. 477-497.

RIBEIRO, Marinalva Lopes; JUTRAS, France; LOUIS, Roland. Análise das representações sociais de afetividade nas relações educativas. **Pisc. da Ed.**, São Paulo, 20, 1º sem. 2005, p. 31 – 54.

RIBEIRO, Marinalva Lopes; CUNHA, Maria Isabel da. Trajetórias da docência universitária em programa de pós-graduação em saúde coletiva. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.).

Trajetórias e lugares de formação de docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília/DF, CAPES: CNPQ, 2010, p. 147-174.

RISTOFF, Dilvo. Vinte e um anos de educação superior: expansão e democratização. **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, FLACSO, GEA; UERJ, LPP, n. 3, jan./jun. 2013.

_____. **Universidade em foco:** reflexões sobre a educação superior. Florianópolis: Insular, 1999.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SACCONI, Luiz Antonio. **Minidicionário Sacconi da língua portuguesa**. 11. ed. São Paulo: Editora Nova Geração, 2009.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. Trad. Dom Marcos Barbosa. 48. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SANTOS, Cassio Miranda dos. Os primeiros passos da pós-graduação no Brasil: a questão da dependência. **Ensaio: aval. pol. pub. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 10, n.37, out./ dez. 2002, p. 479-492.

SANTOS, Kênia Cristina Gonçalves dos. **O estágio docente e o desenvolvimento de competências:** um estudo no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. 2013. 162f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal da Paraíba.

SANTOS, A. O. et al. Dificuldades e motivações de aprendizagem em Química de alunos do ensino médio investigadas em ações do (PIBID/UFS/Química). **Scientia Plena**, v. 9, n.7, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Verbete**. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_concepcoes_pedagogicas_contra_hegemonias.htm>. Acesso em: 18 ago. 2014.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, São Carlos, v. 14, n.40, jan.abr.2009, p. 143-155.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 77-92.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Da docência do ensino superior: condições e exigências. **Comunicações:** Revista do Programa de Pós-Graduação da Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, v. 20, n. 1, jan./jun., 2013, p. 43-52.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? **Revista Brasileira de Educação – RBE**,

n. 29. Rio de Janeiro, ANPED, mai/ago, 2005.

SILVA, Lázara Cristina da. Prática de ensino e estágio supervisionado: diálogo entre as discussões teóricas e a prática cotidiana. In: SILVA, Lázara Cristina da; MIRANDA, Maria Irene (Org.). **Estágio Supervisionado e Prática de Ensino**: desafios e possibilidades. Araraquara: Junqueira & Marin; Belo Horizonte: FAPEMIC, 2008.

SOARES, Sandra Regina. Revisitando os marcos legais: a pós-graduação em educação e a formação de professores universitários – o caso da Bahia. In: CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). **Trajetórias e Lugares de Formação de Docência Universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília/DF, CAPES: CNPQ, 2010. p. 223 -24.

SOARES, Maria Susana Arrosa. (Coord.). **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: IESALC, Unesco, Caracas, 2002.

SOARES, Laura Tavares. O papel da rede federal na expansão e na reestruturação da educação superior pública no Brasil. In: RISTOFF, Dilvo. (Org.). **Vinte e um anos de educação superior**: expansão e democratização. Cadernos do GEA, n. 3, jan-jun, 2013.

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

SOUSA, Clarilza Prado; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso; NOVAES, Adelina de Oliveira. Contribuições dos estudos das representações sociais para compreensão do trabalho docente. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araújo (Org.) **Teoria das Representações Sociais**: 50 anos. Brasília, DF: Technopolitik, 2011.

SPINK, M. J. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, jul./set., 1993, p. 300-308.

TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Mentores e Professores Iniciantes em Interação: Possibilidades formativas da educação online. **Revista Cet**, São Paulo, v. 1, n. 02, abril/2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

TERRIEN, Jacques. O saber do trabalho docente e a formação do professor. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura (Org.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. A pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. São Paulo: Atlas,

1987.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. **Portal**. Disponível em: <<http://www.uefs.br/portal/ensino/pos-graduacao/cursos>>. Acesso em: 3 maio 2014.

VASCONCELLOS, Karina de Mendonça; VIANA, Karine Maria Porpino; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Pensando o método de pesquisa em representação social. In: RODRIGUES, Maria Margarida Pereira; MENANDRO, Paulo Rogério Meira (Org.). **Lógicas metodológicas**: trajeto de pesquisa em Psicologia. Vitória: UFES, Programa de Pós-Graduação em Psicologia/GM Gráfica Editora, 2007.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Tradução de Luis Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VEIGA, Luciana; GONDIM, Sônia Maria Guedes. A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político. **Opinião Pública**, Campinas, v. 7, n.1, 2001, p.1-15.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Alternativas pedagógicas para a formação do professor da educação superior. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá (Org.). **Docentes para a educação superior**: processos formativos. Campinas: Papyrus, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Profissão Professor até quando? **Plêiade**, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1, jul./dez. 2007, p. 29-40.

VIEIRA, Renata de Almeida; MACIEL, Lizete Shuizue Bomura. Estágio de docência prescrito pela CAPES: tensões e desafios. **Quaestio**, Sorocaba, v. 12, nov. 2010, p. 47 -643.

VILLAS BOAS, B. M. F. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Linhas críticas**, Brasília, v. 12, n. 22, jan./jun. 2001, p. 1-21.

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

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O ESTÁGIO DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
 REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES DO MESTRADO EM SAÚDE COLETIVA

MESTRANDA: ELCI NILMA BASTOS FREITAS

**ROTEIRO DE ENTREVISTA – ESTUDANTES DA PÓS-GRADUAÇÃO QUE VIVENCIA/OU O ESTÁGIO
 DOCÊNCIA**

- Agradecimento pela participação na pesquisa;
 - Nome;
 - Idade;
 - Formação;
 - Instituição que fez a Graduação.
1. Qual a área de concentração na qual você está estagiando?
 2. Quais as suas expectativas antes de realizar o estágio docência?
 3. Que ideia de estágio você tinha antes de participar dessa experiência?
 4. Como você definiria estágio docência?
 5. Se você fosse definir estágio docência para uma pessoa que não fosse da academia (uma pessoa do povo), como você definiria?
 6. Na sua opinião, que conhecimentos você considera necessários para a experiência do estágio docência?
 7. Em sua opinião, como deve acontecer o estágio docência?
- *Vamos falar da sua experiência de estágio.*
8. Você estagiou sozinho ou com outro/s colega/s? Quantos?
 9. Como era o perfil da turma? (Ex.: número de estudantes; faixa etária; interesse, participação).
 10. Descreva as atividades que fez com o professor da graduação (antes, durante e depois) do estágio docência.
 11. Relate algum problema que você enfrentou durante o estágio.
 12. Relate algum problema que percebeu entre os estudantes da graduação durante o seu estágio.
 13. De que forma o professor (ou você) interferiu na resolução de tal situação?
 14. Na sua opinião, de que maneira o Programa colabora com a realização do estágio?
 15. Quais conhecimentos foram apresentados pelo Programa que você utilizou ou utiliza durante a experiência do estágio docência?
 16. Em sua opinião, qual a contribuição do estágio para a sua formação pedagógica e o consequente exercício da docência na Educação Superior?
 17. De que forma o estágio contribuiu para mudar as representações que você tinha sobre a docência na educação superior?
 18. Depois do estágio, você se sente preparado/a para o exercício da docência? Por quê?
 19. Avalie a sua participação no estágio docência.
 20. Que sugestões você apresenta para enriquecer a experiência de estágio docência?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PARTICIPAÇÃO NA
PESQUISA - ENTREVISTA**

Eu, ELCI NILMA BASTOS FREITAS, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), convido você para participar da Pesquisa “O Estágio Docência na formação de professores da Educação Superior: representações de estudantes do Mestrado em Saúde Coletiva”, integrado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária (NEPPU), sob orientação da Profa. Marinalva Lopes Ribeiro PhD.

Este estudo tem por objetivo compreender, mediante as representações de estudantes da Pós-Graduação do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva – Mestrado Acadêmico a contribuição desse componente para a formação de professores que vão atuar nos cursos da área de saúde na educação superior.

Nesse sentido, os benefícios desta pesquisa é contribuir não apenas para a reflexão, mas por, possivelmente, fornecer elementos às futuras políticas de implantação do estágio docência nos Programas de Pós-Graduação da UEFS como uma atividade de igual relevância com as disciplinas de cunho teórico nesses Programas.

Você, estudante do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da UEFS, participante da pesquisa através de entrevistas, após sua permissão e assinatura no presente termo.

Se você aceitar participar deste estudo, a entrevista será previamente agendada de acordo com a sua disponibilidade e gravada com sua permissão, em um gravador digital portátil. As anotações e as entrevistas serão copiadas para um CD-R e apagadas do gravador, logo em seguida.

Os riscos desta pesquisa relacionam-se a possíveis constrangimentos em relatar as experiências advindas da atividade de estágio, bem como desconforto, receio e/ou vergonha dos participantes quanto aos resultados desta investigação. Por tal razão, na perspectiva de evitar qualquer desconforto ou dano à pessoa em todos os aspectos (físico, psíquico, moral, intelectual, social, cultural, espiritual e profissional), anunciamos os seguintes procedimentos: a) a participação na pesquisa não acarretará nenhuma despesa ou benefício material; b) a entrevista deverá ser realizada num local que garanta sua privacidade, livre da vista e escuta de outras pessoas; seu anonimato será assegurado; c) após a entrevista, você poderá solicitar escutar a gravação e retirar e/ou acrescentar quaisquer informações; d) você pode retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, sem danos; e) O CD-R com a sua entrevista gravada será guardado num armário com chaves no NEPPU por um período de cinco anos, após este período, o CD-R será destruído; f) caso não autorize a gravação, registraremos a entrevista em folha de papel sem a sua identificação; g) as publicações relativas a esta pesquisa não permitirão a identificação específica dos participantes; h) as informações não serão utilizadas em prejuízo dos participantes; i) caso o participante sinta-se prejudicado poderá solicitar indenização. Assim sendo, comprometo-me a ressarcir imediatamente, por recurso próprio, qualquer despesa por parte do participante, bem como pagar o valor da indenização decorrente de prejuízos comprovados e relacionados à pesquisa conforme Res. 466/2012, item IV.3, letras g) e h).

Apesar dessas medidas, se você deseja desistir da pesquisa, você pode me encontrar através do e-mail: **enbastos@globo.com** ou junto ao NEPPU, localizada à Avenida Transnordestina, S/N - Novo Horizonte, Feira de Santana, sala 11, módulo II – Prédio de Pós-Graduação em Educação e Letras da UEFS ou se apresentar qualquer dúvida de cunho ético, poderá procurar o Comitê de ética da UEFS por meio do email: **cep@uefs.br** ou telefone **(75) 3161-8067**.

Vale salientar que após análises dos dados, nos comprometemos a entregar uma cópia da versão final da dissertação para o Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva e emitirei um convite para a comunidade acadêmica, participantes e não-participantes da pesquisa – do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva e Departamento de Saúde.

Este termo será assinado por você e por mim - pesquisadora responsável - em duas vias, sendo que uma fica comigo e outra com você.

Feira de Santana, de de 20

Assinatura do(a) participante

Elci Nilma Bastos Freitas
Pesquisadora Responsável

APÊNDICE C – Quadro da Matriz Curricular do PPGSC – UEFS

ESTRUTURA CURRICULAR DO PPGSC – MESTRADO ACADÊMICO - UEFS

DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS – Núcleo Comum			
CÓDIGOS	DISCIPLINAS	CH	CRÉDITOS
SAU 938	Metodologia da Pesquisa Social em Saúde	60h	4
SAU 962	Epidemiologia	60h	4
SAU 903	Estado, População e Políticas Públicas	30h	3
SAU 950	Didática Aplicada à Saúde	30h	2

ATIVIDADES OBRIGATÓRIAS – Núcleo Comum			
CÓDIGOS	DISCIPLINAS	CH	CRÉDITOS
SAU 935	Estágio Docência	-	-
SAU 924	Seminários Avançados	-	-
SAU 923/925	Pesquisa Orientada	-	6

DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS – Área de Concentração de Epidemiologia			
CÓDIGOS	DISCIPLINAS	CH	CRÉDITOS
SAU 951	Bioestatística	45	3
SAU 932	Epidemiologia Social	30	2
SAU 952	Análise de Dados Epidemiológicos	45	3

DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS – Área de Concentração de Políticas, Planejamento e Gestão em Saúde			
CÓDIGOS	DISCIPLINAS	CH	CRÉDITOS
SAU 953	Saúde, Cultura e Sociedade	45	3
SAU 954	Gestão em Sistemas de Saúde	45	3
SAU 955	Planejamento e Programação	30	2

DISCIPLINAS OPTATIVAS			
CÓDIGOS	DISCIPLINAS	CH	CRÉDITOS
SAU 964	Análises de Dados Epidemiológicos II	45	3
SAU 934	Análises de Dados Qualitativos em Saúde	45	3
SAU 957	Bioética	30	2
SAU 943	Cárie e Doença Periodontal em Saúde Coletiva	30	2
SAU 944	Diagnóstico Bucal em Saúde Coletiva	30	2
SAU 965	Gênero e Saúde	30	2
SAU 956	Meio Ambiente e Geoprocessamento	30	2
SAU 942	Odontologia em Saúde Coletiva	45	3
SAU 948	Saúde da Criança e do Adolescente	30	2
SAU 949	Saúde da Mulher	30	2
SAU 959	Saúde do Trabalhador	30	2

CRÉDITOS	
DISCIPLINAS E ATIVIDADES	CRÉDITOS
Disciplinas Obrigatórias	21
Disciplinas Optativas	04
Estágio Docência	-
Seminários Avançados	-
Pesquisa Orientada	06
TOTAL	31

OBS.: Para concluir o Mestrado, o pós-graduando deverá cumprir os 21 créditos das Disciplinas Obrigatórias, 04 créditos das Disciplinas Optativas e 06 créditos da Pesquisa Orientada. Além disso, o/a estudante deverá realizar as atividades obrigatórias (Seminários Avançados e Estágio Docência).