



# FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Aline Luquini Pereira [\*]

Jairo Antônio da Paixão [\*\*]

## RESUMO

O objetivo desse estudo foi identificar as atividades realizadas por estagiários de docência vinculados a programas de pós-graduação das áreas das Ciências Biológicas e da Saúde de uma IES e analisar a influência dessas atividades na formação pedagógica do docente do ensino superior. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo descritiva e exploratória, na qual participaram 13 estudantes. Como resultados, identificaram-se três categorias de análise intituladas breve caracterização dos participantes; atividades realizadas no estágio de docência e por fim, perspectiva dos estagiários em torno das atividades recorrentes. Conclui-se que o estágio de docência possibilita o desenvolvimento profissional dos estudantes para o magistério superior, no entanto, as atividades desenvolvidas durante o estágio se apresentam desprovidas de elementos reflexivos em torno da ação pedagógica. Em suma, o contexto analisado, leva a considerar a necessidade de redimensionamento da estrutura dos estágios, com vistas a privilegiar a formação pedagógica dos futuros docentes que irão atuar no magistério nos mais diferentes contextos apresentados pelas IES no país.

**Palavras-chave:** Formação docente. Ensino superior. Estágio de docência.

---

[\*] Mestra em Educação pela Universidade Federal de Viçosa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5763-466X>. E-mail: [aline.luquini.pereira@gmail.com](mailto:aline.luquini.pereira@gmail.com).

[\*\*] Doutorado em Ciências do Desporto pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto D'ouro, Portugal (2010). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1413-9081>. E-mail: [jairopaixao@ufv.br](mailto:jairopaixao@ufv.br).



## INTRODUÇÃO

A formação de professores é, sobretudo, um conjunto de ações que se constrói sob bases sociais e, como tal, envolve a transmissão de saberes que influenciam diretamente no sistema socioeconômico e cultural da sociedade. E não apenas isso, ela privilegia também o aspecto individual, quando através de novas aprendizagens e experiências oportuniza, aos professores e estudantes, uma transformação pessoal (GARCÍA, 1999).

Ao discutir as especificidades da formação de professores, Ferry (1990) afirma que essa formação possui caráter duplo, uma vez que envolve a formação acadêmica, que exige uma formação científica, literária ou artística e a formação profissional, que é reconhecida pelos saberes pedagógicos e que inclui aspectos que se relacionam com a inserção institucional, com as tarefas de gestão, orientação e outros. Ademais, em torno da formação de formadores, o autor ressalta que há uma analogia estrutural entre o local físico da formação docente e o local físico da prática profissional, o que atenta para a necessidade do diálogo e da aproximação entre esses espaços.

Estudiosos na área de formação de professores como Mizukami (2005 - 2006) e Rodrigues, Deák e Gomes (2016) reforçam, que o trabalho docente possui especificidades e demandas formacionais que as bagagens experienciais não cumprem sozinhas, então há a necessidade de uma formação que possua disposições, elementos e saberes que preparem o professor para o exercício da docência. Complementando essa concepção, Zabalza (2004) afirma que o exercício da profissão docente demanda uma sólida formação que não se restringe aos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes a sua didática e a condução das diversas variáveis que caracterizam a docência.

Apesar de muitos bacharéis terem passado pelo mestrado ou doutorado stricto sensu, esses têm dificuldades e não dão conta de trabalhar a pedagogia universitária que corresponde as necessidades atuais formativas (JUNGES; BEHRENS, 2015). E nessa perspectiva, as autoras acreditam que o desafio essencial que deva ser transposto no ensino superior é o da formação voltada para os conhecimentos pedagógicos.



As políticas públicas envolvidas na formação de professores para o magistério superior, não contemplam os saberes específicos da docência, como aqueles relacionados aos processos de ensino-aprendizagem, e aos relacionados a aspectos institucionais como a elaboração de planejamentos e avaliações (SOARES; CUNHA, 2010). Dessa forma, essas políticas demonstram um despreparo daqueles que regulamentam as leis, ou ainda um descaso com a docência universitária.

A formação para exercer a docência na educação superior de acordo com Carreño (2011) não está regulamentada na forma de um curso específico, como ocorre com a formação inicial de professores para atuarem na educação básica. Com isso, os lugares de formação do docente universitário possuem pouca estabilidade e reconhecimento, e muitas vezes, ficam por conta das políticas institucionais, através de ações pontuais de educação continuada, sendo poucas as instituições que reconhecem para si a responsabilidade da formação para esse docente com base nos saberes pedagógicos, como pela organização curricular com propostas pedagógicas dos programas de pós-graduação stricto sensu (SOARES; CUNHA, 2010).

O que regulamenta essa formação é a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). No 66º artigo desta lei, afirma-se que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. De acordo com essa lei, subentende-se que a pós-graduação, da forma como ela está hoje organizada, possui os aparatos necessários para realizar essa formação, o que não se configura na realidade, como a bibliografia da área tem apontado (CARREÑO, 2011; SOARES; CUNHA, 2010; ALMEIDA, 2012), muito pela falta de atenção com os saberes docentes da educação superior e a não caracterização que identifique a docência na educação superior como profissão (CARREÑO, 2011).

Ademais, Almeida (2012) afirma que embora existam professores formados em cursos de pós-graduação stricto sensu com uma experiência profissional significativa, ainda há um desconhecimento científico e um despreparo para lidar com o processo de ensino-aprendizagem, processo esse de responsabilidade do docente que atua na sala de aula.

E, por mais que os docentes compreendam que seu trabalho tem função formativa, muitos não consideram relevante a preparação específica para exercê-la (ISAIA, 2006). Ou desconhecem os elementos que constroem sua ação docente, como o planejamento e a



organização de aulas, as metodologias didáticas e a avaliação (ALMEIDA, 2012). Isso ocorre por considerarem que o conhecimento específico desenvolvido na formação inicial, e durante o exercício profissional são o suficiente para garantir um bom desempenho docente (ISAIA, 2006).

Esse senso comum entre alguns docentes e entre algumas instituições do ensino superior (ISAIA, 2006), desconsidera que a formação docente é um processo “complexo que necessita da construção de estratégias sistematicamente organizadas, demandando esforços pessoais e institucionais que se efetivem concretamente” (FERENC; SARAIVA, 2010, p. 579).

A formação pedagógica ainda é entendida de forma reducionista ao ser limitada em aprender técnicas para transmitir o conteúdo teórico de uma disciplina. Entretanto, essa formação é muito mais que um método, ela está inserida na teoria pedagógica que é compreendida como “os estudos sistemáticos sobre a educação realizados pela pedagogia, a qual, possui como objeto de estudo a educação, enquanto prática social” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 65).

Então, o processo formativo para a docência no ensino superior necessita promover a aquisição ou a ampliação das competências profissionais referentes a profissão docente deste nível (CARREÑO, 2011). Com base nessas competências, as atividades do estágio em docência deverão estar de comum acordo, de forma a possibilitar esses domínios (LETA; MELLO; BARBEJAT, 2001).

O estágio sempre foi visto como a parte prática dos cursos de formação profissional, ficando sempre em contraposição à teoria, essa situação pode ter relação com a crença de que a profissão se aprende na prática. Porém, o papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos para a análise e investigação, que permitem questionar a prática e as ações dos sujeitos, uma vez que as teorias devem ser vistas como “explicações provisórias da realidade” (PIMENTA; LIMA, 2005-2006), uma vez que os contextos encontrados em cada sala de aula são dinâmicos e diversos.

Nessa perspectiva, o objetivo desse estudo foi identificar as atividades realizadas por estagiários de docência vinculados a programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) das áreas das Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade Federal de Viçosa (UFV) e analisar a influência dessas atividades na formação pedagógica do docente do ensino superior.



## **METODOLOGIA**

Considerando o fenômeno estudado, foram adotados os procedimentos da pesquisa de abordagem qualitativa do tipo descritiva e exploratória (FLICK, 2009; LÜDKE; ANDRÉ, 2013). As pesquisas qualitativas caracterizam-se como estudos que se desenvolvem de forma flexível em situações naturais, com dados descritivos detalhados, de modo a focalizar a realidade de forma complexa e contextualizada (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). Nesse tipo de pesquisa, é normal que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes e, a partir daí, situe sua interpretação. Por assim dizer, a pesquisa descritiva procura analisar fatos e fenômenos, descrevendo detalhadamente como eles se apresentam; é, portanto, uma análise profunda da realidade pesquisada (NEVES, 1996).

A escolha dos programas de pós-graduação considerados no presente estudo se deu com base em um levantamento, através do ementário dos programas de pós-graduação e de graduação, que se propôs identificar aqueles que atendiam em maior número às disciplinas da licenciatura em Ciências Biológicas. Em outras palavras, levou-se em consideração os programas que se encontravam vinculados aos departamentos que contemplavam um número significativo de disciplinas ofertadas no curso de licenciatura e que também contavam com estagiários em ensino da pós-graduação. Com esse levantamento chegou-se a seis programas nos níveis de mestrado e doutorado. São eles: Biologia Animal, Biologia Celular e Estrutural, Botânica, Ecologia, Fisiologia Vegetal e Genética e Melhoramento.

O grupo amostral dessa pesquisa foi constituído por 13 estudantes de pós-graduação, seis homens e sete mulheres, com idades entre 23 e 33 anos, sendo a média de idade de 28 anos. Três deles encontravam-se vinculados ao Programa de Pós-Graduação (PPG) em Biologia Animal, dois ao PPG em Biologia Celular e Estrutural, quatro ao PPG em Botânica, dois são do PPG em Ecologia, um ao PPG em Fisiologia Vegetal e um ao PPG em Genética. Dentre eles, quatro cursam o mestrado e nove cursam o doutorado, sendo que o mestrado desses últimos foi realizado também na instituição. No momento da entrevista, doze haviam cursado o estágio de docência, entretanto um ainda estava cursando o referido estágio. Os participantes foram escolhidos a partir dos seguintes critérios: estarem regularmente matriculados nos programas de pós-graduação respectivos; estarem cursando o mestrado ou o doutorado; no caso dos doutorandos, foram escolhidos aqueles que também fizeram o mestrado na instituição estudada; ter cursado pelo menos um estágio de docência na pós-



graduação, e, por fim, aqueles que tiveram disponibilidade para a entrevista. Nessa investigação, os nomes dos entrevistados, como Luana, Luiza, Paulo e Felipe, e dos professores, como professora L e professora G, citados por eles, foram substituídos por opções fictícias, tendo sido selecionados de forma aleatória, com o intuito de preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

Após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Humanos da Universidade Federal de Viçosa, Parecer n. 3.222.463, de 26 de março de 2019, foram estabelecidos contatos com as secretarias dos programas de pós-graduação, que encaminharam e-mails para os seus pós-graduandos, com o link de um formulário *online*, na plataforma *Google*, a ser preenchido com os seguintes dados: programa que se encontrava vinculado, idade, nível de formação, se já havia cursado o estágio de docência na pós-graduação e se possuía interesse em participar de uma entrevista. Esse e-mail foi enviado a 397 pós-graduandos, com 55 retornos ao formulário que foram adicionados, por ordem de resposta, a uma planilha elaborada pelo próprio sistema. Dentre os 55, estudantes, 25 se dispuseram a participar da entrevista e uma planilha no *Excel* foi elaborada com os dados disponibilizados pelos pós-graduandos no formulário *Google*, mantendo a ordem de resposta de cada participante. Assim, foram escolhidos para a entrevista 13 pós-graduandos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* citados anteriormente.

Como instrumento de coleta de dados, foi utilizada entrevista semiestruturada (LUDKE; ANDRÉ, 2013; BOGDAN; BIKLEN, 1994), fundamentada na literatura específica. A análise dos dados coletados se deu a partir das diretrizes da técnica de Análise de Conteúdos (BARDIN, 2011), em que os dados foram agrupados em categorias temáticas onde se buscou reunir as informações pertinentes a cada assunto com vistas a identificar possíveis padrões e tendências relacionados ao fenômeno investigado.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A discussão em torno dos resultados obtidos nessa investigação foi desenvolvida com base na triangulação dos dados, obtidos através de entrevistas realizadas com pós-graduandos e documentos como o Regime Didático, o Regulamento do Programa de Demanda Social da CAPES e o Ementário dos Programas de Pós-graduação da Universidade Federal de Viçosa. Com isso, foi possível a compreensão e discussão das categorias de análise, organizadas em



três momentos: breve caracterização dos participantes; atividades realizadas no estágio de docência; perspectiva dos estagiários em torno das atividades recorrentes.

### **Breve caracterização dos participantes**

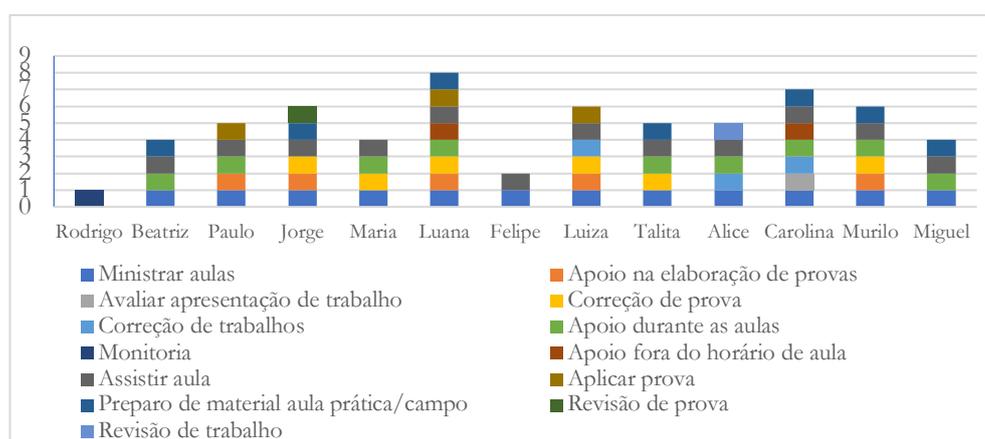
Dentre os pós-graduandos, apenas um era natural da cidade de Viçosa, os demais advinham de outras cidades de Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro e São Paulo. Além disso, foi entrevistado um pós-graduando estrangeiro, natural da Colômbia. A maioria cursou Ciências Biológicas, porém, além desses, fazem parte desse grupo um graduado em Nutrição e outro em Engenharia Florestal. Em relação à formação inicial, nove cursaram o bacharelado, três a licenciatura e um ambas as habilitações. Seis entrevistados fizeram a graduação na UFV, os demais fizeram a graduação em universidades públicas de Minas Gerais e de outros estados do Sudeste e do Centro-Oeste do país, além disso, outros dois entrevistados fizeram a graduação em universidades particulares em seus respectivos locais de origem. Em relação à remuneração, todos os participantes são bolsistas. Sendo que, da totalidade do grupo amostral, onze eram bolsistas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), um é bolsista da Fundação de Amparo à pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e um é bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Com exceção de quatro estudantes que afirmaram não possuírem nenhum tipo de experiência com a docência, em nenhum dos níveis de ensino, nove alegaram possuir em contextos distintos experiência, através da atuação em projetos de extensão, estágios supervisionados da licenciatura e voluntariado. Sobre a motivação para cursar a pós-graduação, foi possível dividir em quatro tipos: desejo pessoal, capacitação profissional, seguir carreira de professor da educação superior, ampliar oportunidade de emprego e, por fim, construir uma carreira estritamente científica. Apesar dessa divisão, doze dos entrevistados consideraram seguir carreira docente da educação superior e um não pensa em seguir, porém não descarta a possibilidade, caso seja necessário.

### **Atividades realizadas no estágio de docência**

As atividades realizadas nos estágios de docência<sup>1</sup> aqui investigados, como todo o processo do estágio, foram organizadas de forma única por cada programa de pós-graduação e de acordo com cada professor que orienta essa etapa formativa, perspectiva essa, condizente com Leta, Mello e Barbejat (2001), que acrescentam o fato de algumas instituições normalizarem em seus regimentos o estágio de docência. Com isso, foi possível levantar uma variedade de atividades e identificar uma não-padronização destas nos estágios, como é possível observar no gráfico abaixo:

**GRÁFICO 1.** Relação do número das atividades realizadas por cada pós-graduando



*Fonte: Os autores (2019)*

Ao serem questionados quanto as atividades elaboradas em seus estágios, os pós-graduandos citaram as atividades presentes no gráfico: Ministar aulas: estagiários substituem o docente da disciplina, essa etapa inclui planejamento de aulas e de materiais a serem utilizados; Avaliar a apresentação de trabalho: o estagiário avalia a apresentação de seminários junto ao docente da disciplina; Correção de trabalhos: o estagiário corrige os trabalhos escritos pelos graduandos através de instrução do docente da disciplina; Monitoria: acontece em horário distinto da aula da disciplina, há a revisão de conteúdos teórico-práticos, resolução de exercícios, elucidação de dúvidas e questões; Assistir aula: acompanhamento de aula do docente da disciplina pelo estagiário; Preparo de aula prática e de campo: os estagiários preparam o material a ser usado pelo docente e pelos alunos da disciplina na aula

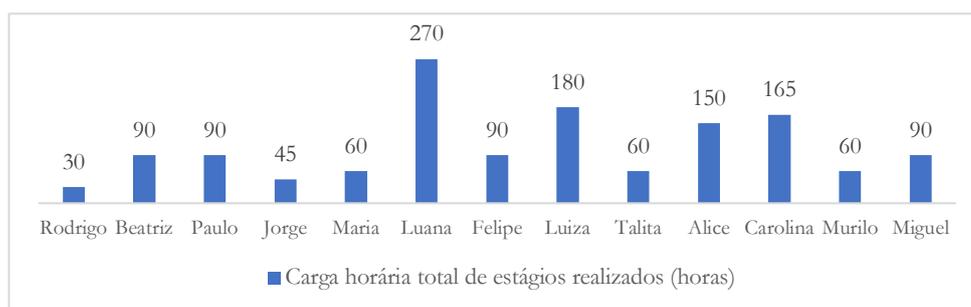
<sup>1</sup> O estágio de docência na Universidade Federal de Viçosa é dividido em estágio I, II e III. O que os diferenciam é a carga horária, que é distribuída de acordo com cada programa de pós-graduação. Como não há limite para o número de estágios, de acordo com o programa e o orientador, os pós-graduandos podem fazer mais de um. Entretanto, de acordo com o Regimento didático, os pós-graduandos podem utilizar no máximo três créditos, em cada nível, para integralizar o seu plano de estudo.



da graduação, seja a aula de campo ou de laboratório; Revisão de trabalho: o estagiário revisa a correção dos trabalhos corrigidos por ele com os graduandos; Apoio na elaboração de provas: atividade conjunta entre estagiário e docente na elaboração de avaliações da disciplina; Correção de prova: os estagiários corrigem as provas, geralmente sob orientação e gabarito do docente da disciplina; Apoio durante as aulas: os estagiários auxiliam o andamento das aulas, como tirar dúvida, preparar material durante a aula junto ao docente; Apoio fora do horário de aula: atendimento extraclasse para sanar dúvidas e auxiliar nos estudos; Aplicar prova: organização, distribuição e fiscalização durante a realização das avaliações da disciplina; Revisão de prova: o estagiário revisa a correção das provas com os graduandos.

A diversidade de atividades presentes nesse levantamento pode estar relacionada com a modalidade da disciplina em que ocorre o estágio, seja prática ou teórica; a carga horária de cada estágio; ao programa de pós-graduação a que está vinculado; ao professor que organiza e orienta esse estágio; e a quantidade de estágios realizados por cada entrevistado.

**GRÁFICO 2.** Carga horária total de estágios por cada pós-graduando



*Fonte: Os autores (2019)*

No gráfico acima é possível notar uma variação em relação as horas despendidas na realização dos estágios por cada participante. Em alguns casos, como os das entrevistadas Luana, Luiza e Carolina, os números despendidos foram altos, pois ambas acompanharam toda a disciplina de graduação em todos os estágios que realizaram, o que as fez ultrapassar as horas mínimas.

Sobre a frequência de estágios em ensino realizados, três (23,07%) dos entrevistados afirmaram terem realizado apenas um estágio por ainda estarem no mestrado, seis (46,15%) afirmaram terem feito dois estágios, um (7,7%) afirmou ter feito três estágios e três (23,07%)



afirmaram terem feito quatro estágios. Percebe-se que o número variado de estágios realizados por cada pós-graduando, é decorrente da liberdade a que eles possuem ao escolher o momento de realização da sua formação. Liberdade essa, fruto do que está prescrito por Lei, pois, de acordo com o 17º artigo do decreto da Demanda Social da CAPES (BRASIL, 2010), o estágio de docência deve ter a duração mínima de um semestre para o mestrado e dois para o doutorado. Entretanto, não é estabelecido o número máximo de estágios nesses momentos distintos e, por esse motivo, muitos estagiários, por conta própria, acabam fazendo mais que o número mínimo, como é o caso dos que fizeram o estágio quatro vezes. Essa alta frequência de estágios pode ser explicada pela busca, a que muitos dos pós-graduandos, dessa investigação, tiveram em relação a oportunidade de ministrar aulas, para trabalhar e aumentar a experiência docente:

[...] tinha aquela lenda né que o bolsista CAPES tinha que cumprir três créditos e não sei o quê, mas nunca me foi cobrado isso que eu deveria fazer, eu fiz porque eu quis. [...] É é isso, e muito do que eu aprendi, do que eu tenho de conhecimento para dar aula, a parte de didática foi assim, buscando disciplina, conversando com colegas, me enfiando em curso de extensão para dar aula, me enfiando na situação de professor né (Paulo).

Ademais, ao levantar as atividades mais realizadas, o “ministrar aulas” se destaca, como é possível observar na tabela abaixo:

**TABELA 1:** *Frequência de atividades realizadas pelo grupo amostral*

Atividades realizadas	Frequência (%)
Ministrar aulas	92,3
Apoio na elaboração de provas	38,5
Avaliar apresentação de trabalho	7,7
Correção de prova	46,2
Correção de trabalhos	23,1
Apoio durante as aulas	69,2
Monitoria	7,7
Apoio fora do horário de aula	15,4
Assistir aula	92,3
Aplicar prova	23,1
Preparar material aula prática/campo	53,8
Revisão de prova	7,7
Revisão de trabalho	7,7

Fonte: Os autores (2019)

De acordo com a tabela, além da atividade de ministrar aula, o assistir aula e o apoio durante as aulas surgiram como atividades mais frequentes.



O fato da atividade de ministrar aulas ser uma das atividades mais frequentes no grupo amostral, dessa investigação, pode ser interpretado como usual, visto que essa é uma das atividades que fundamentam a ação docente. Entretanto, é importante destacar que essa alta frequência também se associa a busca individual dos pós-graduandos dessa investigação em relação a essa atividade, pois há indícios que esses associaram a prática docente ao enriquecimento de aprendizados pedagógicos.

[...] Eu mudei por causa disso, porque ele não me dava oportunidade de dar aula, aí no último os meninos falaram assim, todo mundo que fazia com a professora G, a mesma professora do laboratório e que dá a mesma disciplina os meninos sempre davam aula pra ela, aí falei “sabe o que mais, eu vou fazer com a professora G, porque ela vai me dar essa oportunidade que o professor H não me dá [...] eu acho que realmente é bom você ter a parte teórica, mas é na prática que você aprende a dar aula, sabe?” (Beatriz).

Essa situação está presente também nos estudos de Ribeiro e Zanchet (2014), que afirmam que, na maioria das vezes, os estagiários não assumiram aulas, ficando o estágio em ensino resumido a executar tarefas deixadas pelos professores titulares das turmas. Ademais, percebe-se a prevalência da premissa na vivência prática de que, quanto mais aulas ministrar, mais preparado estará para encarar a prática docente. O que nem sempre será uma máxima, pois sem a reflexão da e na ação, sem a troca de experiências com outros docentes e sem um retorno dos alunos, receptores diretos influenciados pela prática, ela será apenas um conjunto de métodos e conteúdo não significados e não contextualizados. Até porque, o “aprender a aprender” vai além das técnicas de como fazer, ele é a capacidade que o aprendiz possui de refletir sobre sua própria experiência de aprendizado da docência, de identificar suas potencialidades e suas limitações (MASETTO, 2003).

A forma de como as atividades estão distribuídas nos estágios de docência se relacionam com diferentes variáveis, como ao número de estágios realizados, o nível de formação de cada estagiário, aos programas de pós-graduação, a carga horária e a organização e distribuição de cada docente, como já observado anteriormente. Dessa forma, com o intuito de evidenciar esse fato, compara-se a entrevistada Luiza com a entrevistada Carolina. Ambas são do Programa de pós-graduação em Botânica, doutorandas, cursaram pelo menos um estágio na mesma disciplina e realizaram dois estágios. Nessa comparação, apesar desses dados anteriores serem os mesmos, percebe-se uma variação em torno da carga horária. Nesse



caso, Luiza realizou mais tempo de estágio que Carolina e, mesmo assim, Carolina realizou uma atividade a mais que Luiza.

Nessa comparação fica evidente a experiência diferenciada de cada estagiário, o que é resultante do trabalho dinâmico docente, mas ao não se padronizar essas atividades no contexto do estágio, em alguns casos, poderá haver estagiários executando apenas uma das diversas atividades que poderiam ser propostas e vividas na pós-graduação, ficando esse com menor quantidade de experiências em torno da diversidade de atividades apresentadas nessa investigação.

### **Perspectiva dos estagiários em torno das atividades recorrentes**

Os pós-graduandos tiveram muitas percepções em torno das atividades realizadas no estágio, em especial as em torno da prática docente. Ao ministrarem suas aulas, alguns pós-graduandos afirmaram se sentir nervosos e inseguros nesses momentos:

[...] a dificuldade mesmo foi o nervosismo de dar a primeira aula para a graduação, você fica meio insegura né. Igual, eu dei a aula para o ensino fundamental e médio e é muito diferente de aluno de graduação. É até melhor dar para o aluno de graduação, porque parece que eles são mais focados do que, é, não sei, a experiência que eu tive né, é bom não generalizar (Luiza)

Por ser bastante tímida [...] de ter que ter resposta na hora, mais esse lidar com o aluno, até porque eu não conhecia a turma, o pessoal entrou muito depois de mim, então nem são calouros dos meus calouros mais. É todo mundo novo para mim, então eu chegar numa sala cheia de gente estranha e ter que falar com todo mundo ao mesmo tempo foi uma coisa que eu não estou acostumada, definitivamente [riso] [...] passado essa barreira é bacana (Talita)

De acordo com a fala das entrevistadas há indícios de esses sentimentos estarem associados a relação com os alunos, nessa primeira aproximação, talvez por uma falta de familiaridade com a ação docente e seus sujeitos. Ademais, essa insegurança pode se relacionar com a relação estabelecida no estágio com o professor orientador, pois a entrevistada Luiza aponta:

Eu acho que eu queria que a professora L visse a minha aula e que me desse um “feedback”, porque eu sozinha eu não consigo julgar a minha aula. Das demais atividades que eu fiz não tem muito do que dar “feedback” né, porque é aquilo, eu estava seguindo o gabarito e fazendo um trabalho manual, mas eu queria que ela me desse um “feedback” da minha aula. O quê que eu estava fazendo de certo, o quê que eu estava fazendo de errado, se eu falei alguma besteira, se meu comportamento não foi adequado, porque ela tem muita experiência (Luiza)



Com base em sua afirmação, surge a necessidade de troca de experiência com o docente orientador de estágio, que pode possibilitar um espaço seguro para o desenvolvimento das habilidades do estagiário, podendo também contribuir com novas perspectivas e abordagens sobre os assuntos, além de trazer novas estratégias e formas de trabalhar os conteúdos (ALVES, et al., 2019).

Do grupo amostral, quatro entrevistados afirmaram que o ministrar aula foi experiência positiva, pois os possibilitou aprimorar métodos didáticos e a aprender mais sobre essa prática, como a gerir o conteúdo e o tempo de aula:

[...] eu aprendi muito. Eu aprimorei as coisas que eu, métodos que eu já usava para dar aula e eu aprendi muito, muito, muito (Maria)

[...] eu mudei muito, e eu sei que agora eu tenho várias ferramentas adicionais que eu consigo passar nas minhas aulas (Luana)

[...] a gente aprende ali é como saber administrar melhor o conteúdo de acordo com o nível de interesse que a gente percebe dos alunos né [...] (Miguel)

Ainda sobre essa possibilidade de aprender e aprimorar métodos de ensino, um dos entrevistados aponta um fator que o dificultou no desenvolvimento metodológico no estágio:

[...] você não tem a liberdade necessária para que você construa a sua própria metodologia, para que você avalie como está a sua metodologia, como está sua interação com o aluno e etc. [...] (Felipe)

Essa situação descrita pelo entrevistado Felipe pode estar relacionada com o caráter da disciplina em que ocorreu seu estágio, pois a disciplina é uma “disciplina de massa”<sup>2</sup> que além de possuir muitas turmas, há uma padronização do conteúdo e das atividades a serem realizadas na aula prática.

[...] nessas disciplinas de massa elas tem que ser igual para todo mundo. Não dá para abrir espaço para todo mundo fazer algum tipo de prova diferente, porque são 800 alunos. Uns não podem achar que a prova do outro foi mais fácil que a dele [...] (Alice)

Nesse contexto, há um indício de que os estágios que ocorrem nas disciplinas de massa, limitam as atividades a serem realizadas pelos estagiários, não tendo muita autonomia no seu desenvolvimento profissional. Limitação essa, que pode não ser benéfica para os

<sup>2</sup> Compreende-se aqui disciplina de massa a disciplina oferecida para mais de um curso, e para uma grande quantidade de alunos ao mesmo tempo, geralmente há mais de uma turma com muitos alunos.



envolvidos no processo formativo do estágio, pois o estágio, como contexto de interação social, requer práticas mais reflexivas pautadas no diálogo, deixando de ser apenas uma reprodução de conteúdo e comportamentos, mas passa a envolver processos criativos e interativos que tornam os estagiários autores da sua aprendizagem (JOAQUIM, et al., 2011).

Outro ponto destacado como positivo, pelos estagiários, ao exercitar a docência, foi a possibilidade de se perceberem como professores, uma identificação e apropriação da profissão docente:

[...] é muito bom ser chamado de professora [risos] “Ah professora”, você se sente, [...] é muito bom esse papel de professor, eu gosto muito e teve esse papel positivo também, porque é nesse momento que você vai descobrir, principalmente para quem é bacharel, se você tem vocação ou não para a docência [...] (Beatriz)

[...] o ponto positivo é o momento, na minha experiência, o momento que eu pude dar aula, de ter que planejar a aula, estar em sala de aula, como se fosse o professor da disciplina né. No dia que a gente vai dar a aula o professor deixa por sua conta, chegar mais cedo, abrir a sala, montar o Datashow, é tudo por sua conta, você que vai dar aula, o contato com o aluno, ah a experiência toda sabe? É como se fosse um simulado de professor ali (Paulo)

[...] acho que a disciplina enriquece bastante, essa experiência também, de você está ali né, de você se colocar nessa situação com uma turma de graduação, que tem um conhecimento mais rico e você ser questionado, você montar a aula, então eu particularmente gostei muito [...] (Jorge)

Segundo Pimenta e Anastasiou (2014), para os profissionais das outras áreas, diferentes da docente, a construção de identidade ocorre ao longo da trajetória de formação, iniciada nos estudos de graduação, e é sistematizada nos momentos seguintes, através de especializações como mestrado e doutorado. Nessa formação, há a definição “dos objetivos, o conceito de profissional e profissão, os conteúdos específicos, o ideal a ser construído, os objetivos sociais, a regulamentação da profissão, o código de ética, o reconhecimento social e participação em entidades de classe” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p.106). Entretanto, no que diz respeito à profissão docente universitária, não há uma formação voltada para essas questões, pois a formação desse docente é muito centrada no campo e nos conteúdos específicos. Apesar disso, segundo as autoras, deve-se ressaltar que a profissão docente tem sim características próprias que deveriam estar na formação inicial e que não estão, com isso, esses aspectos acabam sendo trabalhados na profissionalização continuada.

Assim, a identidade docente pode ser construída tanto na perspectiva individual, que se dá através das experiências pessoais e individuais; como na dimensão coletiva, por meio do



trabalho em grupo, compartilhado, formando uma identidade coletiva (LIMA, 2008). Nessa forma coletiva, pode-se destacar a importância do professor responsável pelo acompanhamento do estágio e sua relação com os estagiários, pois este também pode contribuir para essa construção de identidade.

Há indícios de que a atividade de assistir aulas contribuiu para o aprendizado de alguns aspectos da ação docente, como a aprendizagem teóricas da própria disciplina:

[...] de ter um contato com a disciplina que é muito boa que é a 230, eu tipo assim, na pós não, porque é uma disciplina básica e quem tá na pós já tem, mas eu não tinha e me ajudou a ter esse, então como você diria, me ajudou a ter o conhecimento específico daquela disciplina. (Beatriz)

Primeiro que só de você acompanhar você aprende muito, ou relembra muito do conteúdo, é interessante você acompanhar, porque você relembra muita coisa, inclusive até para concurso eu acho interessante isso para uma forma de estudo, pra lembrar né, você ver matérias de disciplinas básicas da graduação, então e muito interessante (Carolina)

A aprendizagem da prática docente através da observação também foi ponto destacado pelos estagiários:

[...] então assim, assistindo a aula dele eu consegui pegar várias coisas, sabe, que eu por mais que eu já tinha experiência com aula, vários pontos assim que eu falava “veio, olha só que legal e tal”. Por ele ser um bom professor (Maria)

[...] então eu me baseava na aula dela, em alguns slides que ela mostrava algumas coisas, mas eu tinha total liberdade de acrescentar o que eu quisesse levar o que eu quisesse para a aula, mostrar alguma coisa diferente (Luiza)

Eu acho que enquanto a gente acompanhava as aulas das professoras, a gente vê como que elas conseguem lidar com os alunos, ao mesmo tempo que elas conseguem é ver que, o tipo de linguajar que ela usa com os alunos, a gente consegue ver também como que ela lida com determinadas perguntas dentro da sala de aula, eu acho que tudo está sendo em relação com o saber lidar com as pessoas (Miguel)

Outra contribuição dessa atividade, foi o observar o processo criativo do docente e sua vivência com a docência:

[...], mas é mais acompanhar mesmo é aprender e ver o que, o trabalho do professor fora da sala de aula também, porque a gente não dá valor a isso eu acho, como aluno. De que o professor antes de estar ali dando aula para você ele tem que estudar muito em casa antes e preparar aquela aula. De um semestre para outro você não pode simplesmente pegar a mesma aula e apresentar, você tem que se atualizar [...] (Talita)



Em contraponto, há a visão de que a atividade de assistir aulas, não deve ser a única atividade na experiência do estágio:

[...] se fosse só observar a aula do professor, seria pouquíssimo, não ia aprender nada, seria ah, e isso é possível aqui, “ah deixa eu acompanhar a sua aula, só para eu ser ouvinte aqui?”. Era a mesma coisa do que ser ouvinte se fosse cumprir (Carolina)

Agora chegar no estágio, acompanhar as aulas do professor, eu acompanho aula de professor desde que eu nasci [riso] eu assisto aula né, chegar lá na frente e dar uma aula? Eu não sei, não deu para sentir o drama que é, não deu pra, então eu não sei se estou preparada (Luiza)

Pimenta e Lima (2005-2006), na perspectiva do estágio supervisionado, afirmam que o ofício da profissão docente é prático, uma vez que diz respeito ao aprender a fazer algo ou a desempenhar alguma ação. A observação e imitação do trabalho docente, por parte dos alunos, como os entrevistados citam através do exemplo, ocorre nesse processo de aprendizagem, mas muitas vezes os alunos também elaboram seus próprios modos de ser através da análise crítica da ação docente. Escolhem então aquilo que consideram adequado e se adaptam aos contextos mais familiares a eles. Entretanto, para as autoras, mesmo que seja importante esse processo, ele não é o suficiente para o aprendizado da docência, pois nem sempre o aluno possui conhecimentos para ponderar de forma crítica sua atuação.

Ademais, Cunha (2006, p. 258) afirma que o ensino desenvolvido nos cursos de graduação tem tido como base o que a autora denomina de “reprodução cultural da docência”, o que significa dizer que o professor desenvolve as atividades relacionadas ao ensino baseando-se nas experiências vivenciadas anteriormente enquanto aluno. Essa “reprodução cultural”, está associada a uma concepção docente que não valoriza sua formação intelectual, o que reduz a atividade apenas a um fazer, pois só será bem-sucedido em sua ação quando se aproximar dos modelos observados outrora. E esse comportamento por parte do futuro docente gera conformismo e conservadorismo em relação a novas ideias, levando-o a não refletir sua prática e os diversos contextos aos quais essa está inserida (PIMENTA; LIMA, 2005-2006). Então, para as autoras, o estágio, nessa perspectiva, se reduz apenas a observar os docentes em aula e imitar seus modelos, o que, sem uma reflexão e análise crítica fundamentada teoricamente, não é efetiva.



A atividade de apoio durante as aulas da graduação, foi uma das atividades mais realizadas. Ela foi destacada como oportunidade de conhecer o ambiente formativo, assim como os conteúdos teóricos que são mobilizados nessa prática:

[...] então ele tem que ter contato, o aluno da pós-graduação que vai virar o professor do ensino superior tem que ter contato com as disciplinas que ele vai ensinar, eu acho importante essa ideia de acompanhar as disciplinas mesmo como monitor, quando não tem a oportunidade de estar dando aula [...] (Paulo)

Outro fator destacado em torno dessa atividade foi a oportunidade de testar os conhecimentos teóricos:

Ah eu sempre gosto muito de ajudar os alunos o máximo que eu conseguir né, então, eu acho que eu tenho isso em mente né, não pensando só em mim, mas pensando nos alunos também e que podendo ajudar eles eu exercito a minha própria, me exercito também (Murilo)

Além disso, a aproximação com os alunos da disciplina foi outro aspecto destacado:

[...] aí enquanto eles faziam isso que gente andava de um lado para o outro para tirar dúvida, conversar com o pessoal. É, para ouvir o quê que os alunos estavam conversando e aí eu achei muito interessante, porque os alunos mesmos ajudavam uns aos outros (Murilo)

[...] a gente está fazendo o acompanhamento das aulas, para a gente ver como é lidar com a disciplina, com os alunos e também ajudar na confecção dos materiais necessários para a aula né [...] (Miguel)

Entretanto, um dos estagiários relatou um conflito dessa atividade, pois há indícios dos estagiários realizarem as mesmas atividades dos monitores, numa disciplina de graduação que já possui monitores:

De início ficou combinado que eu só deveria assistir as aulas como um outro aluno e estar presente ali para ajudar ela a tirar dúvida, como se fosse um monitor da disciplina. Mas na disciplina já tinha monitor, então o monitor também estava lá [riso] [...] e eu estava fazendo o serviço dobrado do monitor (Paulo)

Esse conflito relatado acima traz uma alerta, entretanto abre caminhos para uma nova discussão da organização e estrutura das atividades do estágio. Nos estudos de Joaquim *et al.* (2011), há uma demanda dos estagiários para a criação de uma padronização das atividades de estágio, de forma que eles se organizem e aproveitem da melhor maneira esse momento



formativo. Entretanto, nos casos como esses relatados e nas “disciplinas de massa”, há de se rever a estrutura do estágio de forma a contemplar a reflexividade e a autonomia.

Com isso, o estágio deve sim ser organizado, ter uma diretriz, mas com base nessas características, não deve perder sua flexibilidade, pois em situações especiais como nas disciplinas de massa ou quando há monitores junto com esses estagiários há de se readaptar e reorganizar as funções, para que fique equilibrado e qualitativo para todos. E mais, a teoria pedagógica auxiliará nessa reestruturação do próprio estágio, o que ressalva a necessidade de maior envolvimento e orientação institucional a esse respeito.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o levantamento das atividades desenvolvidas no estágio docente, aqui investigados, foi percebida uma diversidade que tem proporcionado aos estudantes a familiarização da profissão docente e seus aspectos. Porém, há de se rever essa diversidade a nível individual, uma vez que alguns estagiários, a depender da disciplina que acompanham e a organização do próprio estágio, poderão não ter uma vivência rica, que não contemplem as questões básicas da formação do docente do Ensino Superior, que segundo Simões (2013) são: trabalhar de forma coletiva, refletir sobre a prática e a dimensão ética da docência, planejamento baseado na didática e na aprendizagem, orientação para o mercado de trabalho, planejamento e avaliação na perspectiva participativa, lidar com a pesquisa e extensão.

O estranhamento inicial entre os estagiários e graduandos é um ponto comum e pode ser atenuado na convivência diária e através do professor da disciplina, que tem um papel importante aqui de fazer a ponte entre os personagens dessa formação. Além disso, o docente orientador do estágio de docência, pode nesse momento de monitoria trocar conhecimentos e resignificar sua ação docente.

Percebe-se nessa investigação do estágio, que há indícios de uma formação pedagógica restrita, de cunho técnico e científico que se limita as técnicas educacionais, não oportunizando discussões em torno da teoria pedagógica e reflexões sobre a atuação docente dos estagiários, de forma organizada e sistemática. Ou seja, uma formação que segue a lógica engendrada pelo Banco Mundial, que determina a metodologia a ser adotada nas instituições superiores de ensino, com base na verticalização e na proletarização do trabalho docente, transformando o ser docente em apenas uma máquina de reproduzir conteúdos e de seguir



regras, com amparo no desenvolvimento tecnológico e econômico e que pode ser reposto quando não seguir essa lógica (OTRANTO, 2013). Então além de um despreparo e um descaso por parte de quem constrói essas leis, que regulamentam a educação superior, é também um projeto que trabalha com vistas para o mercado. Entretanto, é perceptível a colaboração com as habilidades sociais e relacionais entre os estagiários e os graduandos.

E em alguns casos, promove autonomia, fator importante para a criação da identidade desses profissionais. Mas ainda, torna-se necessário acrescentar a essa formação o caráter reflexivo, que servirá como direcionador do trabalho docente e na busca de qualidade do ensino de todos os envolvidos. Pois como pontua Pachane (2003), “um programa de formação tem necessidade de expandir possibilidades, incomodar, mexer, remexer, instigar e apresentar alternativas e antecipar discussões [...]” e acrescenta que esse programa deve “oferecer aos professores, ou futuro professores, um espaço aberto para reflexão e discussão de suas práticas e dos aspectos mais gerais envolvendo o contexto no qual se insere o ensino superior”. Contudo a reflexividade sem a teoria pedagógica, poderá colocar esse profissional em risco, como a possibilidade desse se expor a modelos engessados e a concepções equivocadas das realidades socioeducativas.

E por fim, entendendo que a formação inicial cabe as instituições do ensino superior, e percebendo a problemática em torno dessa formação profissional do docente universitário, se de um lado as instituições estão tomando atitudes negligentes em torno da formação pedagógica, por outro, como Pachane (2003) afirma, essas instituições são a chave também para a solução, através das práticas políticas dentro delas mesmas. São necessárias a incorporação e a revisão da formação docente do professor do ensino superior, através de um trabalho coletivo entre todos os envolvidos, por começar no envolvimento e comprometimento das instituições com esse saber.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. **Formação do professor da educação superior: desafios e políticas institucionais**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ALVES, L. R. et al. Reflexões sobre a formação docente na pós-graduação. **Esc. Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, 2019. Disponível em: [https://www.scielo.br/pdf/ean/v23n3/pt\\_1414-8145-ean-23-03-e20180366.pdf](https://www.scielo.br/pdf/ean/v23n3/pt_1414-8145-ean-23-03-e20180366.pdf). Acesso em: 20 jan. 2020.



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

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora. 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 09 jul. 2020.

BRASIL. **Portaria ministerial nº 76, de 14 de abril de 2010**. Institui o novo Regulamento do Programa de Demanda Social da CAPES. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 14 de abr. 2010. Disponível em: [http://www.sr2.uerj.br/dcarh/download/Portaria\\_076\\_RegulamentoDS.pdf](http://www.sr2.uerj.br/dcarh/download/Portaria_076_RegulamentoDS.pdf). Acesso em: 10/12/2018.

CARREÑO, L. S. S. M. **Professor da educação superior**: discutindo as necessidades de formação pedagógica. Pelotas, 2011. 92 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, Universidade Federal de Pelotas, 2011. Disponível em: [http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1609/1/Leidne\\_Sylse\\_Mello\\_Carreno\\_D\\_issertacao.pdf](http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1609/1/Leidne_Sylse_Mello_Carreno_D_issertacao.pdf). Acesso em: 09 jul. 2020.

CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 258-271, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a05v11n32.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2020.

FERENC, A. V. F.; SARAIVA, A. C. L. C. **Os professores universitários, sua formação pedagógica e suas necessidades formativas**. Ensino Superior: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, p. 573-589, 2010.

FERRY, G. **El trayecto de la formación**: Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México: Editorial Paidós, 1990.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

ISAIA, S. M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília. 2006.

JOAQUIM, *et. al.* Estágio Docência: um Estudo no Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras. **RAC**, Curitiba, v.15, n.6, p. 1137 - 1151, nov./dez., 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rac/v15n6/10.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.



JUNGES, K. S.; BEHRENS, M. A. Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. **Perspectiva**, Florianópolis, v.33, n.1, 285-317, jan./abr., 2015.

LETA, F. R.; MELLO, M. H. C. S.; BARBEJAT, M. E. R. P. Estágio em docência: monitoria em nível de pós-graduação. In: COBENGE, 19, 2001, Porto Alegre, **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2001. Disponível em:  
<http://www.abenge.org.br/cobenge/arquivos/18/trabalhos/APP003.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2020.

LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 8, n. 23, jan./abr., 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MASETTO, M. T. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, A. (org.). **Ensinar e aprender na educação superior**: por uma epistemologia pela curiosidade da formação universitária. São Paulo: Ed. Cortez, 2003. Disponível em:  
<https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/napecco/Abordagens/Masetto%20-%20Docencia%20Universitaria.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2018.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v.1, n.1, dez-jul. 2005-2006.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisa em Administração**, São Paulo, v.1., n.3., 2º sem, 1996. Disponível em:  
[https://www.academia.edu/8171621/PESQUISA\\_QUALITATIVA\\_CHARACTER%C3%8DSTICAS\\_USOS\\_E\\_POSSIBILIDADES](https://www.academia.edu/8171621/PESQUISA_QUALITATIVA_CHARACTER%C3%8DSTICAS_USOS_E_POSSIBILIDADES). Acesso em: 09 ago. 2018.

OTRANTO, C. R. A reforma da educação profissional e seus reflexos na educação superior. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.22, n.2, p. 122-135, jul.-dez., 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/17782>. Acesso em: 27 nov. 2022.

PACHANE, G. G. A importância da formação pedagógica para o professor universitário, a experiência da UNICAMP. (Doutorado em educação) – UNICAMP, Campinas, SP, 2003.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência na educação superior**. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções - Artigo. **Poíesis Pedagógica**, Universidade Federal de Goiás, v. 3, p. 11 - 33, 20 maio 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>. Acesso em: 25 out. 2018.



RIBEIRO, G. M.; ZANCHET, B. M. B. A. Repercussões do Estágio de Docência orientada na formação de professores universitários. In: ANPED SUL, 10, 2014, Florianópolis, **Anais [...]**, Florianópolis: ANPED, 2014. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/866-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/866-0.pdf). Acesso em: 15 out. 2018.

RODRIGUES, S. A.; DEÁK, S. C. P.; GOMES, A. A. O que pensam os formadores dos futuros professores sobre ser professor e formar professores. *Horizontes*, Itatiba, v. 34, n. 1, 2016. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/viewFile/336/122>. Acesso em 09 jul. 2020.

SIMÕES, M. L. O surgimento das universidades no mundo e sua importância para o contexto da formação docente. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.22, n.2, p. 136-152, jul-de.2013. Disponível em: <https://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/17783>. Acesso em: 27 nov. 2022.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v.7, n. 14, 2010. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/18/14>. Acesso em: 09 jul. 2020.

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

## **TEACHER TRAINING FOR UNIVERSITY EDUCATION: AN ANALYSIS OF ACTIVITIES DEVELOPED IN THE TEACHING STAGE IN POST-GRADUATION PROGRAMS**

### **ABSTRACT**

The aim of this study was to identify the activities carried out by teaching interns linked to graduate programs in the areas of Biological and Health Sciences of an HEI and to analyze the influence of these activities on the pedagogical training of higher education teachers. It is a qualitative research with a descriptive and exploratory approach, in which 13 students participated. As a result, three categories of analysis were identified, entitled brief characterization of the participants; activities carried out in the teaching internship and, finally, the interns' perspective on recurring activities. It is concluded that the teaching internship enables the professional development of students for higher teaching, however, the activities developed during the internship are devoid of reflective elements around the pedagogical action. In short, the analyzed context leads to consider the need to resize the structure of the internships, with a view to privileging the pedagogical training of future teachers who will work in the teaching profession in the most different contexts presented by the HEIs in the country.

**Keywords:** Teacher training. University education. Teaching internship.



## **FORMACIÓN DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ANÁLISIS DE LAS ACTIVIDADES DESARROLLADAS EN LA ETAPA DOCENTE EN LOS PROGRAMAS DE POSGRADUACIÓN**

### **RESUMEN**

El objetivo de este estudio fue identificar las actividades que realizan los pasantes docentes vinculados a programas de posgrado en las áreas de Ciencias Biológicas y de la Salud de una IES y analizar la influencia de estas actividades en la formación pedagógica de los docentes de educación superior. Se trata de una investigación cualitativa con enfoque descriptivo y exploratorio, en la que participaron 13 estudiantes. Como resultado, se identificaron tres categorías de análisis, denominadas breve caracterización de los participantes; actividades realizadas en la pasantía docente y, finalmente, la perspectiva de los pasantes sobre las actividades recurrentes. Se concluye que la pasantía docente posibilita el desarrollo profesional de los estudiantes para la docencia superior, sin embargo, las actividades desarrolladas durante la pasantía carecen de elementos reflexivos en torno a la acción pedagógica. En definitiva, el contexto analizado lleva a considerar la necesidad de redimensionar la estructura de las pasantías, con miras a privilegiar la formación pedagógica de los futuros docentes que trabajarán en la profesión docente en los más diferentes contextos que presentan las IES del país.

**Palabras clave:** Formación docente. Enseñanza superior. Pasantía docente.

---

Submetido em: 23 de maio de 2021.

Aprovado em: novembro de 2022.

Publicado em: dezembro de 2022.