

Ruhama Ariella Sabião Batista



Universidade Estadual de Ponta Grossa
ruhama.sabiao@gmail.com

Mary Ângela Teixeira Brandalise



Universidade Estadual de Ponta Grossa
marybrandalise@uol.com.br

Submetido em: 10/10/2022

Aceito em: 03/12/2022

Publicado em: 02/02/2023

 [10.28998/2175-6600.2023v15n37p1-24.e14202](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37p1-24.e14202)



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional

ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: AVALIAÇÃO DE ESTAGIÁRIOS

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a avaliação do estágio de docência no Ensino Superior realizada por estagiários bolsistas de um programa de Pós-graduação em Educação. A pesquisa se caracteriza como qualitativa, em que os dados foram coletados por meio de análise documental e questionário online, analisado a partir das etapas da Análise Textual Discursiva (ATD). Os dados demonstraram a potencialidade do estágio de docência enquanto parte integrante da formação do pós-graduando, que tem a docência no Ensino Superior como possibilidade profissional. Contudo, também apresentou desafios para a sua consolidação no âmbito da Pós-graduação *stricto sensu*.

Palavras-chave: Estágio de docência. Ensino Superior. Pós-graduação. Formação docente.

TEACHING INTERNSHIP IN HIGHER EDUCATION: EVALUATION OF INTERNS

ABSTRACT

This article aims to analyze the evaluation of the teaching internship in higher education carried out by scholarship interns of a Graduate Program in Education. The research is characterized as qualitative, in which data was collected through document analysis and online questionnaire, analyzed from the steps of Discursive Textual Analysis (DTA). The data showed the potentiality of the teaching internship as an integral part of the postgraduate education, who have teaching in Higher Education as a professional possibility. However, it also presented challenges for its consolidation within the *stricto sensu* postgraduate Program.

Keywords: Teaching internship. Higher Education. Postgraduate studies. Teaching education.

LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR: EVALUACIÓN DE LOS APRENDICES

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar la evaluación de las prácticas docentes en Educación Superior realizadas por becarios de un programa de Postgrado en Educación. La investigación se caracteriza por ser cualitativa, en la que los datos fueron recogidos a través del análisis de documentos y del cuestionario online, analizados a partir de los pasos del Análisis Textual del Discurso (ATD). Los datos mostraron la potencialidad de las prácticas docentes como parte integrante de la formación de postgrado, que tiene la docencia en la Educación Superior como posibilidad profesional. Sin embargo, también presentó desafíos para su consolidación dentro del postgrado *stricto sensu*.

Palabras clave: Prácticas de enseñanza. La educación superior. Postgraduación. Formación del profesorado.

1 INTRODUÇÃO

O estágio de docência no Ensino Superior é parte constituinte da formação dos pós-graduandos *stricto sensu* (mestrado e doutorado) que recebem bolsas de estudo em programas de financiamento que têm como uma das exigências a realização do estágio, como o Programa de Demanda Social da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES). Apesar de não ser obrigatório a todos os pós-graduandos, o estágio proporciona significativas reflexões sobre a docência no Ensino Superior.

De acordo com Pimenta e Lima (2006), o estágio atua como articulador de atividades teóricas e práticas, mas constituído como práxis docente, visa uma transformação da realidade em que está inserido, nos diferentes espaços educacionais. Por isso, no estágio de docência no Ensino Superior, o pós-graduando, licenciado ou bacharel – ou mestre quando se trata do estágio no período do doutorado – poderá dialogar com as dimensões do ser professor no Ensino Superior, ainda que previamente tenha realizado o estágio curricular obrigatório, instituído na matriz curricular de seu curso de graduação.

Nessa perspectiva, este artigo objetiva analisar o estágio de docência no Ensino Superior, desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE-UEPG), a partir da avaliação de pós-graduandos que o realizaram.

A pesquisa, de cunho qualitativo, do tipo estudo de caso avaliativo, foi realizada por meio de questionário online, com a participação de 15 pós-graduandos, estagiários bolsistas e de análise documental. A análise dos dados foi realizada por meio da Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2007).

Como referenciais teóricos adotou-se as concepções de estágio defendidas por Pimenta e Lima (2006), Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) e Gatti (2020), considerando que o estágio de docência articula as discussões teóricas e práticas em prol de uma formação docente qualificada, crítica, ética e comprometida.

Além desta introdução e das considerações finais, este texto está organizado em quatro seções. Na primeira, discute-se o estágio de docência, considerando as especificidades do Ensino Superior e apresenta-se algumas pesquisas mapeadas sobre o tema e os resultados nelas divulgados. Na segunda, apresenta-se como o estágio de docência é desenvolvido no âmbito do PPGE-UEPG. Na terceira, explicita-se os procedimentos metodológicos. Por fim, na quarta, são apresentados os dados produzidos

pelos pós-graduandos nas respostas ao questionário online e analisados em diálogo com o referencial adotado.

2 ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Ao abordar o tema do estágio de docência é importante compreendê-lo não somente como uma atividade prático-instrumental realizada na graduação e na pós-graduação, mas sim como um campo de conhecimento, em que há um estatuto epistemológico próprio. Nesse campo, o estágio é compreendido como ação docente, em que teoria e prática estão alinhadas na prática do professor e não dissociadas (PIMENTA; LIMA, 2006).

Não é novidade conceber teoria e prática como indissociáveis nas práticas docentes, pois, pesquisadores das áreas de educação e do ensino têm abordado em suas pesquisas a relevância dessa perspectiva teórico-prática. Gatti (2020) reitera essa importância ao afirmar que, ao tratar da prática docente no estágio de docência, é preciso avançar “[...] para uma compreensão da unidade teoria-ação-relação-percepção-sensibilidade situacional processo de escolha-comunicações-mudanças/cristalizações” (GATTI, 2020, p. 17). Contudo, mesmo com o avanço das discussões teóricas neste sentido, ainda há muito a caminhar para contemplar a relação defendida pela autora nos processos formativos para a docência, tanto para atuação na Educação Básica quanto no Ensino Superior.

O estágio de docência, na perspectiva defendida por Pimenta e Lima (2006), constitui-se como práxis docente, em que articula as atividades teóricas e práticas, mas de forma a buscar uma transformação da realidade, que pode acontecer na sala de aula, na escola e em diferentes espaços educacionais. Nesse sentido, o estágio ultrapassa as barreiras de uma mera disciplina obrigatória no âmbito de um curso, seja graduação ou pós-graduação pois, além de articulador da teoria-prática, é “[...] formador da dimensão científica/técnica, política, ética e estética do futuro professor.” (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 37). É nessa perspectiva que o pós-graduando, licenciado ou bacharel, poderá ter contato com as dimensões que tratam especificamente do ser professor no Ensino Superior, embora tenha realizado na graduação o estágio curricular obrigatório previsto na matriz curricular de seu curso.

Considerando o princípio da indissociabilidade de pesquisa, ensino e extensão na Universidade, o estágio de docência também pode ser uma oportunidade de mobilização da pesquisa, ao adotar-se uma postura crítica e de investigação junto às atividades

realizadas. Cada experiência é única, seja pelos posicionamentos adotados pelos estagiários, quanto por suas experiências prévias e exteriores ao estágio, por isso, cada observação e intervenção podem contribuir para a construção do conhecimento, não somente sobre a formação do professor, mas também sobre o ensino da área específica, essenciais na formação dos pós-graduandos.

Por isso, entende-se que, no estágio de docência, além de cumprirem uma etapa obrigatória na formação, os estagiários poderão refletir sobre a própria formação e profissão. É preciso uma postura reflexiva “[...] para efetivar as práticas de ser e estar fazendo-se professor” (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 40). Apesar de os estagiários de programas de pós-graduação em Educação, em sua maioria, já terem atuado ou atuarem como professores, fazer-se professor é um processo constante, ainda mais quando se muda o campo de atuação e as normas deste campo, como acontece ao se depararem com a docência no Ensino Superior.

Amplamente plural, o estágio de docência permite diversas possibilidades para quem o realiza, possibilitando, de acordo com o contexto, a construção da identidade do profissional e da profissionalidade docente, de forma coletiva, com professores de diferentes níveis de formação e tempo de trabalho colaborando – ou pelo menos deveriam – no processo de formação docente.

Contudo, há algumas especificidades quando se trata da docência no Ensino Superior. O Estágio Curricular Supervisionado na graduação é obrigatório a todos e se dá, comumente, no âmbito de disciplina(s) que integra(m) a matriz curricular do curso, em que há estudos, pesquisas, planejamento, trabalhos coletivos, inserção nas escolas ou empresas, instituições específicas da área de formação. No Estágio de Docência, em geral, a supervisão e acompanhamento fica sob a supervisão do professor da disciplina.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, em seu artigo 66: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). Por isso, entende-se que o preparo para a docência no Ensino Superior deva acontecer no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. Contudo, também menciona a autonomia das universidades no Art. 53º e determina que devem “[...] II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes” (BRASIL, 1996). Cada programa de pós-graduação pode definir como serão realizadas as suas atividades, desde que vinculadas às diretrizes gerais para os programas de pós-graduação.

A Resolução nº 7 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior, de 11 de dezembro de 2017, apresenta no Art. 1º § 1º que: “Os cursos de mestrado e doutorado são orientados ao desenvolvimento da produção intelectual comprometida com o avanço do conhecimento e de suas interfaces com o bem econômico, a cultura, a inclusão social e o bem-estar da sociedade” (BRASIL, 2017). Apesar de cada universidade gozar de autonomia, conforme o Art. 207º da Constituição Federal, todas devem estar amparadas no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988). Considerando tais normativas, tanto no mestrado quanto no doutorado, é necessário preparar os pós-graduandos para assumir um papel de relevância na sociedade, seja por meio da produção do conhecimento em pesquisas, da participação em atividades extensionistas ou da docência no ensino superior.

Um dos meios para a integração das dimensões ensino, pesquisa e extensão é a realização do Estágio de Docência no Ensino Superior - ED¹. Conforme a Portaria nº 76, de 14 de abril de 2010, os pós-graduandos que recebem bolsa de estudos do Programa de Demanda Social da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), devem realizar, obrigatoriamente, o estágio de docência.

A referida Portaria salienta que o estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando e tem como objetivo a preparação para a docência e a qualificação para o ensino de graduação. Contudo, as orientações nela contidas são pouco explicitadas no que se refere aos objetivos, organização, planejamento e inserção nos cursos de graduação etc. A única recomendação no documento que concerne diretamente ao discente, exceto as normativas, é no Art. 18º – VIII, que: “As atividades do estágio de docência deverão ser compatíveis com a área de pesquisa do programa de pós-graduação realizado pelo pós-graduando” (BRASIL, 2010).

Por ser parte integrante das obrigações do bolsista de demanda social da CAPES, a Portaria nº 52, de 26 setembro de 2002, definiu os objetivos da bolsa, as obrigações do bolsista, dentre outras normativas. Posteriormente, em 2010, a Portaria foi atualizada, inserindo no artigo 18 do documento a normativa para o Estágio de Docência da seguinte forma:

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

¹ Neste texto é utilizada a sigla ED para Estágio de Docência no Ensino Superior.

- I - para o programa que possuir os dois níveis, mestrado e doutorado, a obrigatoriedade ficará restrita ao doutorado;
- II - para o programa que possuir apenas o nível de mestrado, a obrigatoriedade do estágio de docência será transferida para o mestrado;
- III - as Instituições que não oferecerem curso de graduação, deverão associar-se a outras Instituições de ensino superior para atender as exigências do estágio de docência;
- IV - o estágio de docência poderá ser remunerado a critério da Instituição, vedado à utilização de recursos repassados pela CAPES;
- V - a duração mínima do estágio de docência será de um semestre para o mestrado e dois semestres para o doutorado e a duração máxima para o mestrado será de dois semestres e três semestres para o doutorado;
- VI - compete à Comissão de Bolsas CAPES/DS registrar e avaliar o estágio de docência para fins de crédito do pós-graduando, bem como a definição quanto à supervisão e o acompanhamento do estágio;
- VII - o docente de ensino superior, que comprovar tais atividades, ficará dispensado do estágio de docência;
- VIII - as atividades do estágio de docência deverão ser compatíveis com a área de pesquisa do programa de pós-graduação realizado pelo pós-graduando.
- IX - havendo específica articulação entre os sistemas de ensino pactuada pelas autoridades competentes e observadas as demais condições estabelecidas neste artigo, admitir-se-á a realização do estágio docente na rede pública de ensino médio;
- X - a carga horária máxima do estágio de docência será de 4 horas semanais (BRASIL, 2010).

Na normativa supracitada percebe-se que a exigência se torna meramente operacional, quando desconsidera a importância dos níveis de aprofundamento de estágio ao definir que, nos programas que possuem mestrado e doutorado, fica dispensada a obrigatoriedade no âmbito do mestrado, restringindo-se ao doutorado. A partir desse ponto, questiona-se: se conforme a normativa o estágio visa “[...] a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação” (BRASIL, 2010), por que ele teria a obrigatoriedade restrita ao doutorado quando o Programa tiver ambos os cursos? E se há esse propósito, por que os demais pós-graduandos, não bolsistas, também não o têm como requisito obrigatório?

Ao tratar da especificidade do ED há pesquisas que apresentam as experiências de pós-graduandos, nas quais se destacam os seguintes temas: a) a relevância para a formação enquanto professor-pesquisador; b) as possibilidades de articulá-lo com o desenvolvimento da pesquisa, seja dissertação ou tese; c) as especificidades da docência no ensino superior; d) as configurações propostas para o estágio de docência na pós-graduação; dentre outras temáticas.

Ribeiro e Zanchet (2015) apontaram para a necessidade de estudos e pesquisas sobre o estágio de docência no Ensino Superior devido:

- A forma como é tratada a formação do docente para atuar no ensino superior, no caráter reducionista do artigo 66 da lei 9.394/96 que diz que ‘a preparação para o

exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado’.

- O movimento de **expansão do acesso à Educação Superior** que traz em seu bojo um processo heterogenização [sic] do público que adentra o ensino superior, **exigindo do docente universitário uma nova postura, novas formas de trabalhar com a diversidade;**

- A renovação do quadro docente e modificação do **perfil de docentes ingressantes**, os quais, majoritariamente, **são jovens doutores que receberam pouca ou nenhuma formação** alguma [sic] para o exercício da docência em seus programas de pós-graduação;

- A **ênfase no conhecimento científico e na titulação ainda se sobressai em relação aos conhecimentos pedagógicos** no processo seletivo de docentes e na valoração dos saberes necessários para a docência (RIBEIRO; ZANCHET, 2015, p. 509, grifo nosso).

Corroborar-se neste artigo com os desafios mencionados pelas autoras, principalmente no que tange à modificação do perfil de docentes ingressantes no Ensino Superior, jovens doutores que têm pouca ou nenhuma experiência com o ensino na graduação, mesmo que licenciados. Além disso, a ênfase e preocupação com os conhecimentos específicos da área de atuação podem ocultar a necessidade de formação pedagógica desses pós-graduandos e futuros docentes do Ensino Superior.

No caso das licenciaturas, os estudantes tiveram – ou ao menos deveriam ter – conteúdos referentes à formação docente e à didática, porém, não é o caso dos cursos de bacharelado. Por isso, conforme afirma Magalhães *et al.* (2017), o estágio para os pós-graduandos tem o potencial de abordar elementos que se referem à dimensão didático-pedagógica e à dimensão política do Ensino Superior. Entende-se que, além da questão didática que permeia os estágios de docência, ele também se caracteriza em um momento formativo acerca das questões político-burocráticas que envolvem os cursos de graduação.

O estudo empreendido por Soares e Cunha (2010), tendo como objeto dois Programas de Pós-graduação *stricto sensu*, apontou que a formação para a docência era uma questão secundária, mesmo em programas de Educação. Isso porque os estágios eram realizados muito mais como cumprimento de determinação da CAPES, que o torna obrigatório somente para os bolsistas de demanda social, deixando de lado o potencial do ED na formação de todos os pós-graduandos de mestrado e doutorado para docência no Ensino Superior.

Moita e Andrade (2005), em suas pesquisas, tratam da indissociabilidade pesquisa, ensino e extensão e salientam o compromisso constitucional que a universidade tem com esse princípio, e que, por isso, deve estar presente também na prática do ED. Os autores realizaram o estágio de doutoramento em Educação no espaço escolar, com educadores e educandos, visando a produção de conhecimento acerca da articulação entre relações

de gênero, violência e jogos eletrônicos. Ressaltam, para além dos aspectos práticos da experiência relatada e da importância que o estágio tem para cumprir esse papel articulado, que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão ainda não tinha muita força, porque na graduação a ênfase é dada ao ensino e na pós-graduação à pesquisa, ideia que ainda pode ser reiterada mesmo há mais de quinze anos de realização da pesquisa.

Verhine e Dantas (2007), no artigo “Estágio de docência: conciliando o desenvolvimento da tese com a prática em salas de aula”, trataram da importância de articular as atividades do ED com a pesquisa da tese, para que este não se constitua apenas como uma burocracia a ser cumprida no doutoramento, mas articulado à pesquisa ou à temática da tese de alguma maneira.

Souza, Junqueira e Heinzele (2021) realizaram uma pesquisa a partir das percepções de mestrandos atribuídas ao ED utilizando os relatórios finais de estágio como fontes de pesquisa. Apontam que os relatórios têm percepções positivas sobre as experiências no ED, destacando-se: a valorização do docente orientador de estágio; o papel da docência e as lições adquiridas. Uma das críticas realizadas pelas autoras é que somente pelos relatórios analisados não é possível identificar as fragilidades, críticas ou sugestões. Argumentam as autoras que, se tivesse um item abordando esses aspectos, as possibilidades de identificar as potencialidades e fragilidades vivenciadas no ED poderia subsidiar reformulações e melhorias à qualificação da formação docente do pós-graduando.

Embora outros estudos² não tenham sido objeto de análise neste texto, os anteriormente apresentados revelam a importância de estudos e pesquisas voltadas para o aprimoramento do ED no âmbito dos Programas de Pós-Graduação.

3 O ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NO PPGE-UEPG

A Resolução nº 021/2016, aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UEPG, regulamenta em seu Art. 1º:

O estágio de docência, como parte integrante da formação dos discentes regularmente matriculados nos Programas de Pós-Graduação Stricto sensu – PPGs, da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, tem por objetivo a

² Há outros estudos realizados sobre o ED, no entanto, este texto não objetivou apresentar uma revisão de literatura, mas trazer as contribuições de algumas produções científicas sobre o objeto em tela.

preparação para a docência e a interação com o ensino de graduação (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, 2016).

Segundo o Art. 4º da referida resolução o ED é desenvolvido mediante matrícula em disciplina específica de cada Programa, ofertadas nos dois períodos de matrículas ao longo do ano. Para o mestrado, a duração do estágio é de 01 (um) semestre e de 02 (dois) semestres para o discente do doutorado. Conforme § 3º, do Art. 4º:

O discente do mestrado cursará a disciplina Estágio de Docência do Mestrando (EDM), que terá carga horária máxima de 60 (sessenta) horas – 04 (quatro) créditos, conforme Regulamento do Programa.

O discente do doutorado cursará as disciplinas Estágio de Docência do Doutorando I (EDD-I) e Estágio de Docência do Doutorando II (EDD-II), que terão, cada uma, carga horária máxima de 60 (sessenta) horas – 04 (quatro) créditos, conforme Regulamento do Programa (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, 2016).

Atendendo à legislação, o ED no PPGE-UEPG é obrigatório para bolsistas de demanda social da CAPES, e de outras agências que obrigarem tal atividade. São dispensados da obrigatoriedade, segundo o Art. 3º, os profissionais: “I - de Ensino Superior, mediante comprovação; II - da Rede Pública da Educação Básica, mediante comprovação e, que encontrar-se regularmente matriculado em curso de Mestrado Profissional” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, 2016).

No entanto, é facultativo a todos os pós-graduandos a realização do ED de forma voluntária, podendo também contabilizar créditos em núcleo de atividades caso seja realizado de forma opcional.

A coordenação do PPGE-UEPG encaminha as orientações para o ED por meio de reuniões coletivas nas acolhidas dos pós-graduandos ao Programa e, também, por e-mail, com encaminhamento da Resolução nº 021/2016 com as normativas para o ED na universidade.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente artigo é oriundo de uma pesquisa de natureza qualitativa, caracterizada como um estudo de caso avaliativo, pois, possibilita estudar uma unidade, ou seja, um caso específico – o ED no PPGE-UEPG –, inserida em um sistema mais amplo, o Estágio de Docência no Ensino Superior. Compreende-se que:

No estudo de caso avaliativo um único caso ou um conjunto de casos é estudado em profundidade, com o propósito de fornecer aos atores educacionais ou aos que

tomam decisão (administradores, professores, pais, alunos etc.) informações que os auxiliem a julgar o mérito ou o valor de políticas, programas ou instituições (ANDRÉ, 2008, p. 21).

Embora se reconheça que há limitações e especificidades atribuídas ao recorte espacial definido, como o caso do ED no PPGE-UEPG, considera-se que o fenômeno nele investigado pode ser uma realidade semelhante a outros programas de pós-graduação e que, por isso, pode ser representativo de casos similares, pois, como afirma Severino, o estudo de caso é um tipo de “[...] pesquisa que se concentra em um estudo de caso particular, considerado representativo de casos análogos, por ele significativamente representativo” (SEVERINO, 2013, p. 94).

O estudo de caso avaliativo envolve tanto a descrição quanto a interpretação do fenômeno investigado, mas o objetivo principal é avaliar o mérito (o valor) seja de uma prática, um programa, uma política.

Para a pesquisa realizada neste artigo, os procedimentos de coleta de dados foram análise documental e questionário online.

A seleção dos sujeitos participantes da pesquisa adotou como critério os discentes bolsistas que realizaram a/as disciplina/s de ED no período de 2021/2022. Segundo esse critério, foram identificados 24 pós-graduandos, dos quais 15 (62,5%) concordaram em participar da investigação respondendo a um questionário online que foi enviado nos meses de agosto/setembro de 2022, com questões abertas, fechadas e mistas, para avaliar o ED que realizaram nas seguintes dimensões: experiência profissional/acadêmica; informações sobre o Estágio de Docência pelo PPGE; plano de ação ou de atividades; objetivos do ED; participação do docente supervisor; relatório final; relevância/contribuições do ED na formação do pesquisador-docente.

A metodologia escolhida para a análise dos dados produzidos foi a Análise Textual Discursiva (ATD), de Moraes e Galiazzi (2007), cuja abordagem metodológica baseia-se na “[...] análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre fenômenos e discursos” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 7), e é realizada nas seguintes etapas I - desmontagem dos textos; II - estabelecimento de relações; III - captação do novo emergente;

Na primeira etapa é importante a leitura cuidadosa dos dados, a fim de que se possa realizar o processo de unitarização, que consiste [...] “num processo de desmontagem ou desintegração dos textos, destacando seus elementos constituintes. Significa colocar o foco nos detalhes e nas partes componentes dos textos, um processo de decomposição que toda análise requer” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 18).

A segunda etapa da ATD é o estabelecimento de relações ou processo de categorização que, segundo Moraes e Galiazzi, envolve o “[...] processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial de análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Conjuntos de elementos de significados próximos constituem as categorias” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 22). Na terceira e última etapa, com base na interpretação das categorias, das subcategorias e unidades de análise oriundas das etapas anteriores, um novo texto emerge, em que uma nova compreensão sobre o *corpus* é validada, a partir das percepções do pesquisador. A ATD afirma constantemente o papel do pesquisador nas análises, pois a metodologia ganha sentido ao ser utilizada na interpretação que o pesquisador realiza dos dados (MORAES; GALIAZZI, 2007).

5 AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NO PPGE-UEPG: O QUE DIZEM OS ESTAGIÁRIOS BOLSISTAS

Esta seção apresenta os resultados e a análise dos dados produzidos no desenvolvimento da pesquisa com pós-graduandos bolsistas, que aceitaram participar da investigação. Foram identificados pela letra (E), para representá-los, seguida do número de identificação: E1, E2, E3 e assim até o E15.

Para identificar e analisar a percepção dos estagiários, foram propostas questões abertas e fechadas, cujas respostas tratadas segundo a ATD, originaram as unidades de análise agrupadas em sete categorias, conforme denominadas no Quadro 1.

Quadro 1 - Categorias e unidades de análise

	Categorias	Unidades de Análise
A	Experiência profissional/acadêmica	
B	Informações sobre o Estágio de Docência pelo PPGE	UB1 - Normas do ED na pós-graduação UB2 - Objetivo e contribuições para a formação do pós-graduando
C	Plano de ação ou de atividades	UC1 - Sem dificuldades no processo de elaboração UC2 - Com dificuldades no processo de elaboração
D	Objetivos do Estágio de Docência	
E	Participação do docente supervisor	UE1 - Participação ativa UE2 - Participação parcial
F	Relatório final	UF1 - Aspectos positivos UF2 - Aspectos negativos
G	Relevância/Contribuições do ED na formação do pesquisador-docente	UG1 - Contribuições para conhecimento docência (práticas) no Ensino Superior UG2 - Contribuições para o curso de graduação UG3 - Limitações e desafios do ED

Fonte: As autoras.

As categorias A e D, que não têm unidades de análise, são oriundas somente de questões fechadas. Os resultados serão apresentados e analisados separadamente nas seções seguintes.

5.1 Experiência profissional/acadêmica – Categoria A

Inicialmente, buscou-se compreender a experiência profissional/acadêmica dos pós-graduandos e se realizaram o ED no PPGE no âmbito do mestrado, do doutorado ou de ambos. Dos 15 respondentes, 46,7% realizaram o estágio no doutorado; 40% no mestrado e 13,3% em ambos. Quanto à experiência profissional no Ensino Superior, 80% declararam que ainda não atuaram e 20% que sim.

Portanto, observa-se que o ED foi a primeira experiência de 80% dos pós-graduandos bolsistas do PPGE-UEPG, por isso, a base para o futuro exercício da docência, o que sinaliza a importância de um protagonismo dos cursos de mestrado e/ou doutorado na formação para a atuação no Ensino Superior. Tais resultados também foram encontrados na pesquisa de Ribeiro e Zanchet (2015), a qual sinalizou para um novo perfil de docentes que atualmente ingressam na docência do Ensino Superior, ou seja, jovens doutores, sem experiência prévia.

5.2 Informações sobre o Estágio de Docência pelo PPGE-UEPG - Categoria B

Ao serem questionados se os objetivos propostos no ED para a formação do pós-graduando foram explicitados de forma satisfatória, 46,7% dos estagiários responderam que concordavam plenamente, 40% que concordavam parcialmente e 13,3% que discordam parcialmente. Além disso, apesar de 80% afirmarem que o PPGE-UEPG explicou sobre o funcionamento do ED, algumas respostas salientaram diferenças em relação ao entendimento dos objetivos e 20% sinalizaram que a explicação poderia ser mais detalhada.

Na unidade de análise UB1 - Normas do ED na pós-graduação -, os depoimentos evidenciaram que foram informados sobre: a obrigatoriedade de realizá-lo para os pós-graduandos bolsistas; a realização nos cursos de graduação da UEPG; a carga horária mínima estabelecida; a elaboração do plano de atividades; a elaboração do relatório final; a duração do estágio e os créditos das disciplinas, tanto no mestrado quanto no doutorado. Na unidade de análise UB2 - Objetivo e contribuições para a formação do pós-

graduando -, somente duas respostas enfatizaram a importância para a formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*.

Percebe-se na categoria mencionada que as informações fornecidas acerca do estágio não são suficientes para serem definidas como relevantes para o conhecimento dos pós-graduandos sobre a importância para o processo de formação, pois, dos 15, somente 2 ressaltaram que foi informado para além das questões operacionais do ED.

5.3 Plano de ação ou de atividades – Categoria C

Antes de iniciar o estágio, o PPGE-UEPG requer um plano de atividades do bolsista estagiário a ser entregue para o Colegiado do Programa e aprovado, posteriormente, pela Comissão de Bolsas. O plano de atividades é composto pelos seguintes itens: informações do estagiário; informações sobre a disciplina de estágio de docência; informações concernentes à disciplina onde ocorrerá o estágio; atividades teóricas programadas; atividades práticas programadas; atividades de apoio à docência (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, 2016) e deve ser assinado pelo discente, supervisor, chefe do departamento, coordenador do curso de graduação e orientador.

Ao serem questionados sobre o nível de dificuldade de preenchimento do plano de atividades, os pós-graduandos assim se posicionaram: teve dificuldades, mas pediu ajuda ao orientador (60%); teve dificuldades, mas se orientou com o coordenador ou colega de curso (33,3%); não teve dificuldades, pois já sabia o que deveria fazer (6,7%). Apesar de ser um plano conciso e objetivo³, 93,3% dos estagiários tiveram dificuldades no seu preenchimento, talvez por não compreenderem ainda quais atividades são atribuídas ao estagiário ou quais ações podem propor neste âmbito.

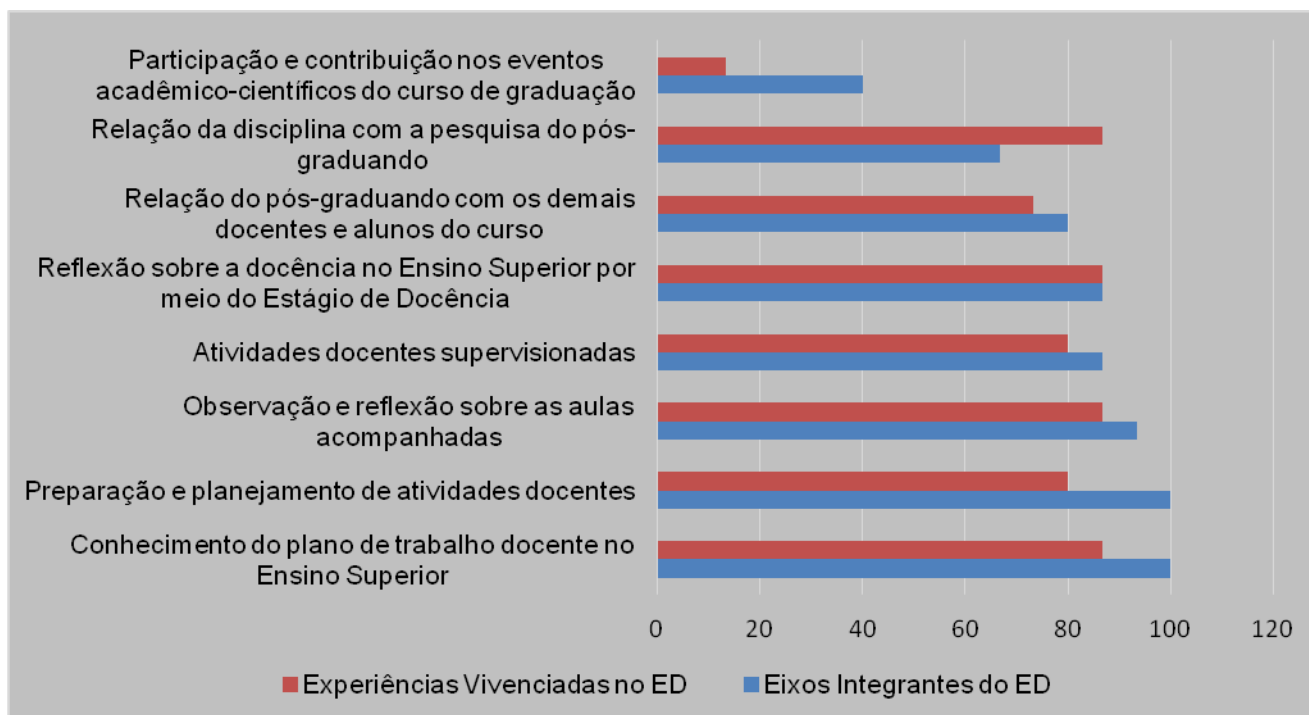
5.4 Objetivos do Estágio de Docência – Categoria D

No Art. 1º do Regulamento de Estágio do PPGE, está descrito que o Estágio “[...] tem por objetivo a preparação para a docência e a interação com o ensino de graduação” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, 2016). Quando questionados sobre o conhecimento dos eixos integrantes previstos no ED e sobre as experiências por eles

³ Ver nas referências: Universidade Estadual de Ponta Grossa (2016). O plano e relatório de estágio estão disponíveis nos anexos do regulamento.

vivenciadas, a comparação das respostas dos pós-graduandos é representada no Gráfico 1:

Gráfico 1 - Comparação entre os itens que integram o ED e as Experiências vivenciadas pelo Estagiários



Fonte: Dados da Pesquisa

Legenda: ED = Estágio de Docência

Conforme se observa no Gráfico 1, todos (100%) responderam que consideram parte do estágio de docência, o “Conhecimento do plano de trabalho docente no Ensino Superior” e “Preparação e planejamento de atividades docentes”, porém, em ambas, dois dos respondentes não observaram essas opções presentes em suas próprias experiências de estágio. A opção com menor porcentagem foi “Participação e contribuição nos eventos acadêmico-científicos do curso de graduação”, em que somente 40% acreditam integrar as atividades de estágio e 13,3% que fez parte de suas experiências. Contudo, houve um relato em que foi afirmado que a experiência do estágio: “Foi tão relevante e profícua que resultou uma apresentação de trabalho em um evento acadêmico” (E1).

Outro dado relevante foi que 66,7% responderam que consideram parte do ED a “Relação da disciplina com a pesquisa do pós-graduando” e 86,7% consideram que ela ocorreu durante a sua experiência, ou seja, inicialmente não achavam que se adequariam à própria pesquisa e isto aconteceu a partir das atividades no estágio. Reitera-se essa relação quando os respondentes afirmam que: “Foi excelente, pois contribuiu para as

reflexões em minha pesquisa [...]” (E1); “[...] durante o estágio consegui agregar muitos conhecimentos que utilizarei não só na elaboração da tese, como também futuramente caso eu consiga ingressar na docência no ensino superior” (E2).

Nessas respostas percebe-se que, talvez, inicialmente não consideravam o ED relacionado à pesquisa, porém, posteriormente foi possível realizar reflexões que contribuíram no desenvolvimento da pesquisa e escrita da tese.

No geral, esses dados mostram que as atividades de extensão são pouco consideradas, como no ED, representada aqui pelos eventos acadêmicos. A fragilidade do tripé pesquisa-ensino-extensão, reiterada por Moita e Andrade (2005) é perceptível na realização do ED dos estagiários participantes da pesquisa.

Há uma variação entre o que os estagiários consideram ensino de graduação e o que observaram que ocorreu na própria experiência, a única opção que apareceu como uma “surpresa” na experiência do pós-graduando foi a relação com a pesquisa.

5.5 Participação do docente supervisor – Categoria E

Na categoria E, os estagiários avaliaram a participação do docente supervisor durante a realização do ED. Segundo o regulamento: “A supervisão e o acompanhamento do estágio ficará sob a responsabilidade do docente da disciplina concedente, portador do título de doutor” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, 2016). Contudo, a descrição das funções desse supervisor enquanto co-formador do pós-graduando não são explicitadas no documento. De forma positiva, 93,3% das respostas afirmaram que os professores supervisores participaram ativamente do processo formativo, e 6,7% que não. Tais resultados demonstram o comprometimento dos professores supervisores em tornar a experiência do ED significativa para o pós-graduando, mesmo que suas funções não estejam explicitamente atribuídas no regulamento do ED.

Em relação à essa participação, os pós-graduandos salientaram algumas necessidades e sugestões: “Acredito que os professores que nos auxiliam poderiam nos dar mais dicas e orientações de como fazem os seus planejamentos” (E14). Essa sugestão demonstra a necessidade de experienciar os processos de ensino de disciplinas no Ensino Superior em relação aos aspectos tanto normativos quanto pedagógicos. Conforme Magalhães *et al.* (2017), o estágio também tem esse potencial de abordar elementos que se referem à dimensão didático-pedagógica e à dimensão política do

Ensino Superior, enfatizando a necessidade de compreender os aspectos de organização do trabalho docente.

Outro fator de relevância para a figura do supervisor é que, na visão de um dos respondentes, “[...] a forma como o estágio acontece, depende do encaminhamento e da abertura do professor que se dispõe a supervisionar o pós-graduando” (E8). Isso demonstra que o estágio pode ser muito mais proveitoso quando o professor supervisor é mais receptivo à inserção do pós-graduando nas atividades da disciplina sob sua reponsabilidade e mais aberto ao diálogo.

Percebeu-se também que alguns professores supervisores são orientadores das pesquisas dos pós-graduandos, o que pode contribuir para que experiência seja mais significativa, como expresso nos depoimentos:

Minha orientadora sempre muito solícita, me proporcionou uma ótima participação com a turma de estágio com participação nas atividades diárias e as avaliativas [...] (E5).

Particpei de todas as aulas afim de acompanhar o andamento da turma do início ao final da disciplina (com a permissão da orientadora/professora da disciplina) (E8).

E mesmo tendo terminado o período obrigatório do estágio, eu pretendo continuar acompanhando a minha orientadora até o fim do ano letivo (E5).

Nesses casos, o orientador consegue acompanhar mais de perto o estágio, porém, como para a maioria não acontece com o orientador, a participação deste fica restrita ao que o próprio estagiário relata sobre suas experiências formativas no relatório final exigido no ED.

5.6 Relatório Final - Categoria F

Ao final de cada período de estágio, do EDD-I para mestrandos e do EDD-II para doutorandos, os pós-graduandos devem preencher um relatório final, assim como o fizeram com o plano de atividades, relatando o que foi realizado. Os itens presentes neste documento são semelhantes aos do plano de atividades, muda-se somente o termo “programadas” para “executadas”, conforme se observa no documento⁴. A categoria F aborda sobre o relatório final e as percepções dos pós-graduandos sobre o documento.

⁴ Ver nas referências: Universidade Estadual de Ponta Grossa (2016). O plano e relatório de estágio estão disponíveis nos anexos do regulamento.

Esta categoria foi a que apresentou mais divergência entre os respondentes, conforme revelam os resultados: 53,3% acreditam que é possível demonstrar parcialmente as potencialidades e fragilidades do estágio por meio do relatório; 26,7% afirmaram que é possível; 13,3% afirmam que não é possível; e 6,7% apontaram que o orientador sugeriu a inserção de um campo para relatar qualitativamente a experiência no ED do pós-graduando.

Além da divergência em relação ao relatório, algumas falas apresentam a sua insuficiência:

O formato do relatório final de estágio de docência é muito 'quadrado' e 'objetivo', que não permite relatar com tanta liberdade, e ao mesmo tempo eficiência, o ocorrido durante o estágio de docência (E1).

O relatório de estágio é bem simples, não tem muitos itens para descrever como foi o estágio (E10).

Considerando que o relatório final é um dos meios de avaliação da participação dos estagiários, reflete-se acerca da finalidade dele para o ED. Se os estagiários não consideram positivo o fato de o documento ser objetivo e limitado quanto aos itens a serem preenchidos, pois não conseguem relatar com eficiência e detalhes o que foi realizado, considera-se pertinente repensar o formato do atual modelo disponibilizado para que possibilite o registro mais qualitativo das atividades realizadas.

Com informações mais qualitativas contidas nos relatórios, a avaliação das contribuições das disciplinas de ED ofertadas, tanto no mestrado quanto no doutorado, poderá apontar evidências significativas sobre as potencialidades e fragilidades observadas e vivenciadas pelos pós-graduandos, e, ao mesmo tempo, subsidiar ações para o seu aprimoramento. Souza, Junqueira e Heinzele (2021) também apontaram em sua pesquisa a dificuldade de avaliar o ED somente pelos relatórios, porque não conseguiram identificar as fragilidades, críticas ou sugestões fornecidas pelos estagiários.

A partir do que os estagiários participantes dessa pesquisa relataram acerca do relatório final, entende-se, assim como as autoras supracitadas, que o relatório final de estágio, junto a outras formas de registro das experiências dos estagiários, se constituiria em um instrumento avaliativo que contribuiria para melhorias e qualificação da formação docente do pós-graduando por meio do ED.

5.6 Relevância do Estágio de Docência – Categoria G

Por fim, a categoria G foi dividida em três unidades de análise, que abordam sobre a Relevância/Contribuições do ED na formação do pesquisador-docente. Todos os

estagiários (100%) afirmaram que o estágio foi relevante para a sua formação, mesmo tendo as opções de responder que foi relevante, mas poderia ter sido dispensado, ou que não foi relevante.

Na unidade de análise UG1 “Contribuições para conhecimento docência (práticas) no Ensino Superior”, observou-se que as respostas foram muito ao encontro do conhecimento da docência no Ensino Superior, tanto nos aspectos teóricos quanto práticos, evidenciados nas seguintes afirmações:

[...] me permitiu um olhar a partir da ação docente, como também a interação do professor com os alunos e vice-versa. Pude observar, refletir e também participar do movimento da sala de aula de uma maneira que me proporcionou aprendizados (E5).

A realização do estágio foi uma experiência significativa no âmbito da docência no ensino superior. [...] suscitou reflexões sobre o ser professor de graduação, sobre a sua prática pedagógica e o seu compromisso ético e político com a formação [...] possibilitaram a inserção e compreensão do significa exercer a docência no ensino superior a partir de uma prática pedagógica comprometida e crítica com a formação de professores (E9).

Primeiro pelo contato com a docência no ensino superior, o que oportunizou conhecer planos de aulas, ementas e objetivos de aulas sob olhar docente. Em segundo lugar, pela formação docente, afinal, contribuiu para ampliar experiências, demandou a organização de intervenções e conhecer novos assuntos - tendo e vista que as disciplinas não fizeram parte da minha formação inicial (graduação) (E8).

A experiência é importante para refletirmos sobre a docência/atuação no Ensino superior. Vejo como uma possibilidade de preparação para exercermos a docência (E12).

Conforme afirmam Pimenta e Lima (2006), o estágio se configura como reflexão teórica e prática, articuladamente, portanto, observou-se que os estagiários refletiram não somente sobre as práticas, mas teoricamente sobre o Ensino Superior, visto que 80% dos estagiários não tinham experiência prévia neste nível de ensino. Além disso, é comum no âmbito da Pós-graduação em Educação, por exemplo, que os estudantes sejam oriundos de diversas áreas das licenciaturas, portanto, em relação aos conhecimentos teóricos, não se restringe somente à temática da docência no Ensino Superior, mas ao nível de aprofundamento necessário para a realização de intervenções, que requer estudos e organização do conhecimento científico da área de atuação.

Uma das respostas instigantes foi acerca do compromisso ético e político que um professor do Ensino Superior tem com a formação docente e de uma prática pedagógica crítica e comprometida. Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), ressaltam a importância de compreender as dimensões que envolvem a prática docente, e uma delas é a dimensão

ética e política, que também deve ser adotada pelos professores que estão envolvidos no processo de formação do pós-graduando, assumindo o compromisso e responsabilidade de prepará-los.

Na unidade de análise UG2 “Contribuições para o curso de graduação”, apenas uma resposta salientou o retorno que o estágio fornece ao curso de graduação, expressa na seguinte afirmação: “Estou em estágio, e é importante o retorno à UEPG, a contribuição que faço à Universidade” (E6). Apesar de ser a única resposta com essa conotação, é um aspecto importante do estágio, pois, de acordo com o Regulamento do ED na UEPG, no Art. 5º, “As atividades do estágio de docência deverão ser realizadas em disciplinas dos currículos dos cursos de graduação da UEPG compatíveis com a área de atuação do Programa de Pós-Graduação, realizada pelo discente” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, 2016). Então, se há a obrigatoriedade de ser em um curso de graduação da UEPG, também deve se atentar para as contribuições possibilitadas pelo ED nos cursos de graduação e ser um aspecto significativo para o pós-graduando.

Na unidade de análise UG3 “Limitações e desafios do ED”, salientou-se os aspectos positivos e negativos da experiência no estágio, momento no qual pode ser observado tanto aspectos mais pessoais quanto a partir de contextos mais amplos, como a realização durante o ensino remoto, ocasionado pela necessidade de isolamento social, oriundo da pandemia de Covid-19.

Quanto aos aspectos positivos, foram destaques: reflexões para a pesquisa; conhecimento do Ensino Superior (ementas, planos de aula, funcionamento); ensino-aprendizagem de estudantes de graduação a partir das observações; reflexões teóricas sobre a pedagogia no Ensino Superior; abertura para a realização no semestre mais adequado ao doutorando e suas atividades de pesquisa.

Quanto aos aspectos negativos, ressaltam: limitações ocasionadas pelo ensino remoto; elaboração do plano e burocracias para as assinaturas requeridas; não obrigatoriedade para todos os bolsistas; falta de esclarecimento sobre função do estagiário e das atividades a serem realizadas no estágio.

As respostas foram consonantes em relação aos aspectos positivos e negativos, mas um dos desafios mencionados mostra-se muito relevante para as reflexões propostas neste artigo: “É um desafio para a Universidade ter professores doutores que são ótimos pesquisadores, porém tem pouca experiência, e também fraca formação, para a docência” (E3). O estágio de docência permite, além de tudo o que fora mencionado pelos pós-graduandos, a formação professores-pesquisadores de modo mais qualificado, que

articulam pesquisa-ensino-extensão, de acordo com o princípio da indissociabilidade entre os três eixos na universidade (BRASIL, 1988).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados apresentou a relevância que o ED teve para a formação dos pós-graduandos que responderam ao questionário. As principais contribuições identificadas por eles foram: reflexões sobre a docência no Ensino Superior (didática, ementas, planos de aula, organização); articulação com as discussões empreendidas na pesquisa da dissertação/tese; observação do ensino-aprendizagem dos estudantes de graduação; aprofundamento teórico proporcionado pelas intervenções.

Contudo, também foram ressaltados pontos de destaque quanto às limitações e desafios: elaboração do plano e burocracias para as assinaturas requeridas; não obrigatoriedade para todos os bolsistas; falta de esclarecimento sobre as funções, importância e atividades a serem realizadas no estágio; as limitações ocasionadas pelo ensino remoto (considerando o contexto de 2021, em que as aulas aconteceram de forma remota por conta das restrições causadas pela pandemia de Covid-19).

Os aspectos relatados suscitaram algumas reflexões importantes para pensar o estágio de docência no Ensino Superior. Assim, reflete-se, inicialmente sobre o que é ensinar no Ensino Superior. Segundo Soares e Cunha: “A docência universitária, apesar de ter pouca visibilidade, haja vista que os critérios de avaliação e progressão na carreira docente são essencialmente relacionados à pesquisa, é uma atividade altamente complexa, que não se restringe à sala de aula” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 23). Como priorizar o ensino em um contexto voltado profundamente para a pesquisa e valorizar a complexidade que envolve o fazer docente para além da sala de aula?

O estágio de docência integra as atividades relacionadas ao que é ensinar no Ensino Superior e os dados mapeados nesta pesquisa corroboram que a totalidade dos estagiários consideraram relevante suas experiências. Por isso, o problema não se encontra em não entender a importância do estágio na formação do pós-graduando, mas sim em ter uma clareza de no que consiste essa relevância, em teorizar acerca do ED enquanto momento de formação dos futuros professores universitários que, comumente, têm suas primeiras experiências nesta etapa de formação acadêmica.

Ainda, se é tão importante, qual é o critério adotado pelas normativas para que somente os pós-graduandos bolsistas tenham a obrigatoriedade de realizá-lo? Se é essencial para a formação, não deveria integrar o currículo obrigatório dos PPGs?

Sabe-se que as normativas não estão ao alcance de todos, dependem de diversas circunstâncias e discussões, mas um dos caminhos que podem ser pensados para o ED, não desviando-se do regulamento que o rege, é que este, enquanto disciplina do Programa, tenha uma avaliação adequada a pensar o processo de aprendizagem do discente. Ou seja, pode ser avaliado durante a disciplina ou ao final, a partir do relatório final, que pode trazer outros aspectos da experiência, como: entendimento do estágio na formação docente; caracterização das turmas observadas; percepções do discente acerca das aulas; preparação e referenciais utilizados para as intervenções; relato de experiência das intervenções; relevância do estágio para a pesquisa; participação do supervisor e do orientador no estágio.

Nesse sentido, se o “trabalho final” da disciplina for instrumentalizado e direcionado às atividades que devem/podem ser realizadas, há um direcionamento para os discentes refletirem sobre a própria experiência e prática durante e ao final do processo. Além disso, ao elaborar um plano de atividades, este deve ser pensado conjuntamente entre orientador-supervisor-bolsista, alinhando os objetivos a cumprir no estágio e qual será a contribuição para a pesquisa e para o curso de graduação no qual ele se insere.

Parte-se então de algumas premissas básicas para implementar o estágio a partir de uma perspectiva que enfatize sua real importância na formação do pós-graduando: instruções claras sobre o que é o estágio, como o funcionamento no âmbito do Programa, objetivo e contribuições para a formação (destacando a não obrigatoriedade, mas recomendando a participação a todos que tiverem disponibilidade); ampliar a possibilidade de participação em cursos de graduação de outras universidades àqueles que não têm a obrigatoriedade de o realizar, para facilitar aos discentes que têm que se deslocar de uma cidade a outra; avaliar o plano de ação e relatório final para que sejam condizentes com os objetivos propostos para o ED; enfatizar a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, como princípio da universidade, de modo a torná-lo mais divulgado no âmbito do Programa, por exemplo, por meio de uma apresentação final sobre o estágio, a partir de um seminário de pesquisa entre os estagiários e a quem se interessar (futuros estagiários que queiram se informar sobre como realizá-lo), ou mesmo incentivando a produção de pesquisas oriundas das experiências do estágio.

Obviamente, entende-se que não há uma receita pronta que possibilitará que o ED assuma um protagonismo no âmbito dos PPGs, contudo, considera-se que pesquisas como esta podem contribuir para analisar o que tem sido realizado e o que pode ser aprimorado para o fortalecimento da formação docente no âmbito da pós-graduação e para que o ED cumpra um papel de protagonismo na formação do pós-graduando.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília: Líber Livros, 2008.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 set. 2022.

BRASIL. Portaria nº 52, de 26 setembro de 2002. **Diário Oficial da União**, 26 de setembro de 2002. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/portaria-52-regulamento-ds-pdf>. Acesso em: 19 set. 2022.

BRASIL. Portaria nº 76, de 14 de abril de 2010. **Diário Oficial da União**, 14 de abril de 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/esg/pt-br/pesquisa-e-pos-graduacao/mestrado/area-do-aluno/bolsa-demanda-social-2020/portaria-no-76-de-14-de-abril-de-2010.pdf/view>. Acesso em: 29 set. 2022.

BRASIL. Resolução nº 7, de 11 de dezembro de 2017. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação stricto sensu. **Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação**, Brasília, 11 de dezembro de 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78281-rces007-17-pdf/file>. Acesso em: 19 set. 2022.

GATTI, Bernadete Angelina. Perspectivas da formação de professores para o magistério na educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. **Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 29, n. 57, p. 15-28, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/8265>. Acesso em: 29 set. 2022.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisangela Silva de; ALMEIDA, Whasgthon Aguiar de. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa *et al.* Formação docente na pós-graduação stricto sensu: experiências na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 13, n. 31, 17 fev. 2017. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/1251>. Acesso em: 19 set. 2022.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando César Bezerra de. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: o caso do estágio de docência na pós-graduação. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, p. 77-92, 2005. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/download/1441/1086/4401>. Acesso em: 19 set. 2022.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. Ijuí; Unijuí, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, Catalão, v. 3, n. 3/4, p. 5-24, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 29 set. 2022.

RIBEIRO, Gabriela Machado; ZANCHET, Beatriz Maria Boessio Atrib. Estágio de docência: possibilidades e limites na formação de professores universitários. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 508-526, mai./ago., 2015. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/ribeiro-zanchet.pdf>. Acesso em: 19 set. 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5562413/mod_resource/content/1/Metodologia-Do-Trabalho-Cientifico-23%C2%AA-Edicao-Severino-EBOOK-Escolhido.pdf. Acesso em: 10 mai. 2022.

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

SOUZA, Gahelyka Aghta Pantano. O estágio da docência na pós-graduação: relatos de uma professora do magistério superior. **Scientia Naturalis**, Rio Branco, v. 1, n. 5, p. 140-147, 2019. DOI: <https://doi.org/10.30691/relus.v4i2.2307>.

SOUZA, Júlia Graciela de; JUNQUEIRA, Mariana Lopes; HEINZLE, Marcia Regina Selpa. Percepções atribuídas ao estágio de docência no Ensino Superior. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v.10, n. 3, p. 106-118, 2021. DOI: 10.17564/2316-3828.2021v10n3p106-118

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Resolução CEPE nº 021, de 19 de julho de 2016**. Aprova regulamento do estágio de docência de discentes dos cursos de pós-graduação stricto sensu, da UEPG. Ponta Grossa, 19 de julho de 2016. Disponível em: <https://www2.uepg.br/ppge/wp-content/uploads/sites/28/2019/07/Resol-CEPE-021-2016-Regulamento-do-Estagio-de-Docencia-de-Discentes-dos-Cursos-PPG-Stricto-Sensu.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

VERHINE, Robert Evan; DANTAS, Lys Maria Vinhaes. Estágio de docência: conciliando o desenvolvimento da tese com a prática em sala de aula. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 4, n. 8, p. 171-191, dezembro de 2007. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/128>. Acesso em: 19 set. 2022.