

Gabriela Oldane Gebara



Universidade Estadual Paulista (Unesp)
gabriela.oldane@unesp.br

Beatriz Saleme Corrêa Cortela



Universidade Estadual Paulista (Unesp)
beatriz.cortela@unesp.br

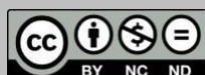
Submetido em: 10/10/2022

Aceito em: 25/01/2023

Publicado em: 02/02/2023



[10.28998/2175-6600.2023v15n37p1-14.e14223](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37p1-14.e14223)



O PAPEL DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PÓS- GRADUANDOS *STRICTO SENSU*

RESUMO

Este estudo objetiva apresentar a importância do Estágio de Docência, para a formação didático-pedagógica de um futuro docente universitário. Trata-se de uma área de estudo complexa e que se encontra em expansão, apresentando diversas lacunas ainda a serem preenchidas. Esta pesquisa defende que o Estágio de Docência é uma ferramenta que pode vir a fazer com que os(as) pós-graduandos(as) possam adquirir e/ou aprimorar os saberes relacionados ao exercício da docência em nível superior. Apresenta como principais referências autores como: Bourdieu (1979), Lefevre e Lefevre (2006, 2012) e Veiga (2014).

Palavras-chave: Estágio de Docência. Docência Universitária. Discurso do Sujeito Coletivo.

THE IMPORTANCE OF THE TEACHING INTERNSHIP IN THE PEDAGOGICAL TRAINING OF *STRICTO SENSU* POST-GRADUATES

ABSTRACT

This study aims to present the importance of the Teaching Internship for the didactic-pedagogical formation of a future university professor. It is a complex and expanding area of study, with several gaps yet to be filled. This research argues that the Teaching Internship is a tool that can enable postgraduate students to acquire and/or improve knowledge related to teaching at a higher level. Its main references are authors such as: Bourdieu (1979), Lefevre and Lefevre (2006, 2012) and Veiga (2014).

Keywords: Teaching Internship. University Teaching. Collective Subject Discourse.

EL PAPEL DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS ESTUDIANTES DE POSGRADO *STRICTO SENSU*

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo presentar la importancia de la Práctica Docente para la formación didáctico-pedagógica de un futuro profesor universitario. Es un área de estudio compleja y en expansión, con varios vacíos aún por llenar. Esta investigación plantea que la Práctica Docente es una herramienta que puede posibilitar que los estudiantes de posgrado adquieran y/o mejoren conocimientos relacionados con la docencia a un nivel superior. Sus principales referentes son autores como: Bourdieu (1979), Lefevre y Lefevre (2006, 2012) y Veiga (2014).

Palabras Clave: Prácticas docentes. Docencia Universitaria. Discurso del Sujeto Colectivo.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta discussões acerca da formação do docente universitário e seus vieses. Trata-se de um recorte de uma pesquisa que teve como objetivo analisar as contribuições e possíveis formas de aperfeiçoamento do Estágio de Docência (ED) na perspectiva de pós-graduandos(as) de um curso de doutorado *stricto sensu* na área de Ensino de Ciências.

Investigações com ênfase na formação de docentes do ensino superior vêm ganhando espaço, isso porque a formação desses profissionais é realizada em cursos de pós-graduação, cujo foco tem estado na formação do pesquisador e não, necessariamente, de professores para o ensino superior. Como afirma Veiga (2014, p. 331)

Formar professores universitários implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da universidade como instituição social, uma prática social que implica as ideias de formação, reflexão, crítica.

No Brasil, a pesquisa acadêmica encontra-se muito bem estabelecida quando se trata de cursos de pós-graduação da modalidade *stricto sensu*. A formação do pesquisador encontra-se bem consolidada, seja em áreas educacionais ou nas diferentes áreas do conhecimento. Esse fato pode ser justificado visto que as principais atribuições do pós-graduando é, durante seu curso, desenvolver sua pesquisa e realizar as atividades extracurriculares e seus devidos créditos complementares.

Tais atividades pouco estão envolvidas na formação pedagógica do pós-graduando. Na maioria dos cursos, as exigências formativas se concentram na participação e publicação de trabalhos em eventos reconhecidos na área, publicação de artigos e capítulos de livros, além de cursar as disciplinas, que na maioria dos cursos, não contempla temas ligados à formação de professores. Segundo Veiga (2014, p. 331) “O docente da Educação Superior precisa ser um múltiplo profissional, para ser capaz de ensinar, pesquisar realizar a extensão e avaliar.”

A obrigatoriedade de algo que mais se aproxima de uma formação direcionada ao desenvolvimento pedagógico do pós-graduando, fica restrita aos (poucos) bolsistas dos programas de pós-graduação. De acordo com Artigo 18º da Portaria nº 76/2010 da Capes, o Estágio de Docência é descrito e deve obedecer aos com os seguintes critérios:

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, CAPES, 2010, p. 8-9)

Em alguns programas, o Estágio de Docência se estrutura a partir de uma disciplina, em outros como uma atividade de observação e para outros a realização de atividades junto a um professor responsável por uma disciplina ministrada num curso em nível de graduação. De certo, a falta de padronização e reconhecimento acerca da profissão do docente universitário revela uma desvalorização e precariedade na formação do profissional que irá atuar em nível superior

No Brasil, ainda que a pós-graduação *stricto sensu* tenha como principal objetivo a formação do pesquisador, é necessário que haja a reflexão de que ela possa se constituir também como um lugar que contemple a formação didático-pedagógica para futuros docentes universitários. Sobre isso, Soares e Cunha (2010, p. 53) apresentam o conceito de lugar/espço, uma vez que “[...] o lugar se constitui quanto atribuímos sentidos aos espaços, ou seja, reconhecemos sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades”. Então, defende-se, aqui, que a universidade é o principal espaço formativo do futuro docente universitário, seja ele egresso de um curso de graduação na modalidade de bacharelado ou licenciatura. Sobre isso, Cunha (2008, p. 184) afirma que

[...] a existência do espaço garante a possibilidade da formação, mas não a sua concretização. Nem todas as IES oferecem Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, muito menos em todas as áreas. O espaço,

então, sendo sempre potencial, abriga a possibilidade da existência de programas de formação docente, mas não garante a sua efetivação.

2 METODOLOGIA

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa, que visou analisar as contribuições e possíveis aprimoramentos do Estágio de Docência para os(as) pós-graduandos(as) de um curso *stricto sensu* de uma universidade pública do estado de São Paulo. O intuito foi o de, além de realizar um levantamento documental sobre as exigências das legislações e do próprio programa, analisar e discutir de que maneira os participantes vivenciaram essa etapa formativa, com o enfoque na formação pedagógica para a docência no ensino superior.

Para tanto, foi feita, primeiramente, uma delimitação espacial e temporal da pesquisa. Escolheu-se um programa de pós-graduação (PPG) referência na área de Ensino de Ciências e Matemática, pertencente à área 46 da Capes e bem avaliado (nota 5 na data da constituição dos dados, hoje nota 6), um dos pioneiros na área de Ensino em todo o país. Os participantes foram pós-graduandos(as) que cursaram e/ou estavam cursando o doutorado como alunos bolsistas Capes, em um recorte temporal de 2005 (ano em que apresentou o seu primeiro doutorando bolsista) a 2019 (ano em foram constituídos os dados).

A pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, sob uma perspectiva qualitativa e de caráter exploratório (CHIZZOTTI, 2006) e foi submetida ao Comitê de Ética (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética: 30621020.9.0000.5398) juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a fim de que os participantes comprovassem o consentimento de participação voluntária.

A metodologia adotada para constituição e análise dos dados foi o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), uma técnica descrita como quali-quantitativa e elaborada por Lefevre e Lefevre (2005; 2012) nos anos de 1990, tendo em vista o número de possíveis participantes (89), para os quais foi enviado por meio do e-mail institucional, o termo de consentimento livre e esclarecido e um questionário via-Google Forms¹.

O questionário elaborado apresentava questões mistas e as questões foram elaboradas e aperfeiçoadas por meio de um questionário piloto, validado por com um grupo de docentes selecionados. O principal objetivo das questões era possibilitar que os participantes descrevessem relatos das suas experiências durante o(s) estágio(s) de

¹ Aplicativo de gerenciamento de pesquisas disponibilizado pelo Google.

docência realizado(s), suas críticas e sugestões para o aprimoramento da formação com o foco no desenvolvimento pedagógico dos(as) pós-graduandos(as) *stricto sensu*.

2.1 O Discurso do Sujeito Coletivo

Trata-se de uma técnica na qual seu principal objetivo é possibilitar que o pesquisador construa depoimentos coletivos, que são obtidos a partir de discursos individuais dos participantes. Tais depoimentos coletivos são escritos na primeira pessoa do singular de forma que seja possível “[...] produzir ao receptor o efeito de uma opinião coletiva, expressando-se diretamente, como fato empírico, pela “boca de um único sujeito [...]” (LEFEVRE; LEFEVRE, 2012, p. 17-18).

É importante ressaltar que o DSC tem como base a Teoria das Representações Sociais descrita por Moscovici (2013). Trata-se de um conjunto de conceitos abstratos pautados pela sociedade. Dessa forma, as Representações Sociais podem ser conceituadas como “[...] esquemas sociocognitivos que as pessoas utilizam para emitirem, no seu cotidiano, juízos ou opiniões; são uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e partilhado [...]” (FIGUEIREDO; CHIARI; GOULART, 2013, p. 131)

O DSC tem como principais elementos as Expressões-chave (ECH), as Ideias Centrais (IC), a Ancoragem (AC), no que diz respeito aos elementos qualitativos da análise; a Intensidade (I) e a Amplitude (A), no que refere aspectos quantitativos.

As ECH são as frases ou palavras definidas como essenciais pelo pesquisador no discurso do indivíduo. Para isso, foram lidas as respostas de cada participante a uma determinada questão e foram sendo coloridas com cores iguais aquelas que apresentavam, de diferentes formas, uma mesma ideia. Já as IC são definidas como as frases construídas pelo pesquisador que apresentam, de forma objetiva e sintetizada, o principal significado das ECH. As Ancoragens não estão sempre presentes nos discursos e podem ser definidas como afirmações com viés ideológicos e comumente, generalistas, explicitadas diretamente pelo entrevistado. Como por exemplo, quando para explicitar uma ideia, o participante diz: “*como já dizia Freire*”; “*você sabe como são as mulheres, né, sempre emotivas*”; “*você sabe, homem que é homem age assim*”, etc.

Para que haja a criação de um DSC é necessário que seja realizado um agrupamento em Categorias. Tais Categorias, elaboradas pelo pesquisador a posteriori, sintetizam as ECH que apresenta a mesma IC. Desta forma, foram construídas, para cada

uma das diferentes questões tabelas contendo as Categorias, que agrupam as diferentes IC, seguidas por colunas que continham os aspectos quantitativos da técnica.

Quanto aos aspectos quantitativos, estes são organizados a partir da Intensidade/Força e da Amplitude. A Intensidade é definida pelo número de indivíduos que explicitam uma mesma IC e visa quantificar o grau de compartilhamento de uma mesma ideia. Já a Amplitude é a “[...] medida da presença de uma ideia ou representação social considerando o campo ou universo pesquisado” (LEFEVRE; LEFEVRE, 2012, p. 82-83), tendo por base os diferentes agentes sociais envolvidos na pesquisa, fazendo uso dos conceitos de *campo e habitus*, de Bourdieu.

Bourdieu (1989) representa o mundo social na forma de um espaço social, com várias dimensões, construído com base em princípios de diferenciação, de distribuição de poder e de forças. Para o autor, o espaço social é composto por diversos tipos de capital (econômico, cultural, social e simbólico) e a sua distribuição resulta em uma estruturação deste espaço em *campos*, nos quais os capitais se confrontam. Isto é, o espaço social contém *campos* de forças, de lutas, que o conservam ou o transformam.

Segundo o autor supracitado

[...] Pode-se descrever o campo social como um espaço multidimensional de posições tal que qualquer posição actual pode ser definida em função de um sistema multidimensional de coordenadas cujos valores correspondem aos valores das diferentes variáveis pertinentes: os agentes distribuem-se assim nele, na primeira dimensão, segundo o volume global do capital que possuem e, na segunda dimensão, segundo a composição do seu capital – quer dizer, segundo o peso relativo das diferentes espécies no conjunto das suas posses (BOURDIEU, 1989, p. 134-135).

Além das relações de força entre os capitais, é indissociável a relação entre campo e *habitus*, que se caracteriza na socialização entre os indivíduos em sociedade e pode ser entendido como

[...] sistemas de disposição duradouros e transponíveis, estruturas estruturadas dispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípios geradores e organizadores de práticas e representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a visada consciente de fins e o controle expresso das operações necessárias para atingi-los (BOURDIEU, 1980, p. 88-89 apud BONNEWITZ, 2003, p. 76-77).

Essas disposições são atitudes, inclinações para perceber, sentir, fazer e pensar, interiorizadas pelos indivíduos em razão de suas condições objetivas de existência. Dessa forma, o *habitus* atua como princípios inconscientes de ação, que fazem com que os comportamentos e valores interiorizados sejam naturalizados, considerados quase

instintivos, como se não fosse possível agir diferente em dada situação (o indivíduo segue regras implícitas, mesmo sem se lembrar).

Após a sistematização das ECH, IC e ou A, os dados são quantificados por meio das I e A, visando constituir o(s) DSC, que pode ser apenas um ou vários. Assim, existem pelo menos quatro possibilidades quanto aos parâmetros quantitativos do DSC: alta intensidade, alta amplitude (IA), ou seja, a RS está muito presente no discurso de cada elemento do grupo e também é bastante compartilhada entre os demais; alta intensidade e baixa amplitude (Ia), quando a RS tem força nos elementos, mas encontra-se concentrada em certos segmentos do campo; baixa intensidade, alta amplitude (iA), a RS tem pouca força nos elementos, mas está espalhada por quase todos os segmentos do campo; baixa intensidade e baixa amplitude (ia), indica representações isoladas, que pertencem apenas a alguns grupos e que são, geralmente, representações muito antigas ou muito novas.

Então, são redigidos os DSC, na primeira pessoa do singular, a partir dos extratos de diferentes depoimentos individuais, produzindo “[...] no receptor, o efeito de uma opinião coletiva, expressando-se, diretamente, como fato empírico, pela ‘boca’ de um único sujeito de discurso” (LEFEVRE; LEFEVRE, 2006, p. 517).

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para o recorte aqui apresentado, optou-se em focar numa das questões do questionário: “Quais as contribuições do estágio docência para sua formação enquanto docente no ensino superior?”. Dos 28 respondentes, somente 26 foram analisadas. Isto porque as respostas dos participantes P14 e P20 não apresentavam informações suficientes. As ECH foram agrupadas em nove Ideias Centrais (IC) e posteriormente, as nove ideias centrais emergentes foram agrupadas em três Categorias. Vale ressaltar que nesta amostra não foram detectados diferentes agentes.

Tabela 1: Ideias Centrais obtidas a partir das ECH dos participantes

IDEIA CENTRAL	PARTICIPANTES	INTENSIDADE
1. Desenvolvimento da autonomia do pós-graduando	3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 16, 18, 19, 21, 23, 25, 26, 27	61,54%
2. Organização em relação a gestão da sala	3, 5, 6, 15, 21, 24, 28	26,92%
3. Elementos relativos à processos avaliativos	3	3,85%
4. Habilidades referentes a planejamentos pedagógicos	3, 6, 10, 12, 13, 17	23,08%

5. Contribuições referentes a aspectos psicológicos/ reflexões de cunho pessoal	1, 2, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 25, 26, 27, 28	69,23%
6. Experiências adquiridas anteriormente ao ED/ Relacionadas a formação inicial (graduação)	1, 10, 17, 18, 25	19,23%
7. Críticas ao ED/pontos a serem melhorados	1, 2, 22	11,54%
8. Relatos pessoais de atividades que foram desenvolvidas no ED	2, 3, 5, 6, 13, 16, 17, 18, 28	34,62%
9. Informações individuais/ extras	3, 9, 13, 16, 18, 23, 26	26,92%

A partir dessa sistematização, foi elaborada outra tabela, agrupando as IC em categorias

Tabela 2: Categorias a partir da IC e cálculo das Amplitudes

CATEGORIA	IDEIA CENTRAL	AMPLITUDE (% em relação as ICs)
Aprimoramento de aptidões para a prática pedagógica	1, 2, 3, 4	44,44%
Desenvolvimento psicológico individual	5, 6, 8, 9	44,44%
Pouco aproveitamento/críticas	7	11,11%

Após todas as etapas, foram construídos dos DSC a partir de excertos de diferentes participantes, agrupando-os por temas, apresentados a seguir.

DSC referente ao quanto o(a) participante da pesquisa se sente apto(a) para atuar como docente universitário no que diz respeito ao ensino; à pesquisa e à extensão:

DSC – 1 O nosso programa nos forma para a pesquisa, visto que é um programa acadêmico, é essa sua função. O ensino fica em segundo plano, aprendido um pouco nos estágios, com o grupo de pesquisa, nas leituras (por ser um programa da área de ensino acabamos estudando muito esse assunto) e nas disciplinas que possam vir a ser ministrada pelo pós-graduando. Extensão na pós praticamente é inexistente, eu tive uma experiência com o Ciclo de Seminários, que muito me ajudou, mas são poucas pessoas que têm acesso a isso. A extensão é algo que eu acredito que seja muito necessário, principalmente pelo fortalecimento entre a universidade e a comunidade. Entretanto, a nossa formação sempre é voltada para pesquisa e ensino, sendo extensão muito pouco explorada. Voltar-se mais para a pesquisa me parece legítimo, visto que os mecanismos que a regulam e estabelecem os parâmetros de avaliação cobram pela pesquisa e não pelo ensino ou pela extensão. Apesar que isso vem mudando ao longo dos últimos anos, o que também está trazendo implicações para o discente da pós-graduação e, por conseguinte, para sua formação. O fato de ter realizado estágio de docência por dois anos e até mais um pouco, por acompanhar o orientador; ter um projeto de pesquisa voltado para enfoque no ensino, vejo que minha formação foi muito bem preparada para o ensino também na Pós-graduação, além da pesquisa, que já é natural. Contudo, sinto que a extensão sempre acaba sendo um dos eixos de formação menos privilegiado tanto na Graduação quanto na Pós-graduação. Acredito que a pesquisa e a extensão são caminhos naturais da atividade docente no ensino superior, principalmente da área de Educação para Ciência, já que o contato direto com a formação de professores, por exemplo, nos abre inúmeros caminhos de atuação na comunidade por meio de escolas e projetos de divulgação científica, por exemplo. No entanto, apesar de muitas pesquisas de doutorado serem realizadas numa interface universidade-escola, os aprendizados pairaram mais sobre a ordem contextual e de elaboração de intervenções, do que necessariamente em

atividades com os alunos, e, apesar de todo o envolvimento dispendido nesse processo, essa é uma condição que não favorece a familiaridade com o âmbito pedagógico da docência.

DSC referente as contribuições do Estágio de Docência aos participantes da pesquisa:

DSC 2 - Penso que o estágio foi importante. Eu aprendi algumas coisas novas, pois tinha muita insegurança em ministrar aulas na universidade, sentia-me muito inexperiente. Avalio que o estágio possibilitou o meu envolvimento com diferentes aspectos da docência no ensino superior. Além disso, o estágio de docência me deu mais segurança para atuar com a faixa etária do ensino superior e com os aspectos que envolvem a gestão do ensino no ensino superior. Outro ponto importante do estágio é a possibilidade de entrar em contato com os conteúdos de ensino do nível superior. O estágio de docência me possibilitou reconhecer um espaço formativo na formação de professores e a essencialidade da licenciatura nesse processo. O fato de poder estar no lugar do professor universitário junto com o professor que acompanhei deixou muito claro pra mim o compromisso que como professores temos. De igual forma, contribuiu para dimensionar melhor as atribuições de um professor universitário no que tange especificamente ao ensino, possibilitando somar experiências ao meu currículo sendo fundamental para eu entender a importância e o desafio de formar um professor (a).

DSC 3 - Com o estágio de docência pude ver na prática os diferentes modos de avaliar o conteúdo ensinado. Foi possível refletir outros métodos de avaliação para além das provas, mobilizando trabalhos variados que envolvem a pesquisa, a apresentação de seminários, a leitura e apresentação de teses e dissertações e a reflexão sobre os conteúdos. Eu acredito que, em particular, essa experiência me auxiliou a pensar na organização das aulas e no processo de avaliação dos alunos. Eu aprendi formas de transpor conhecimentos para os estudantes, de modo que seja possível valorizar a participação dos mesmos durante as aulas, utilizar e perceber as potencialidades dos diferentes recursos didáticos disponíveis e a colocar em prática as principais metodologias que se voltam ao ensino. Penso que esta vivência no estágio, os estudos, planejamentos e a interação com os alunos me permitiu adquirir uma experiência fundamental para o exercício da docência.

Conforme a análise realizada nos DSC, foi possível constatar as seguintes informações: A pós-graduação *stricto sensu* comumente favorece a formação do pesquisador, devido as atividades que são mais cobradas durante a realização do percurso acadêmico, tais como: escrita de artigos, participação em eventos, realização de disciplinas ofertadas pelo programa, participação de grupos de pesquisa. Em contrapartida, de acordo com as respostas obtidas neste estudo, os bolsistas são aqueles que se aproximam mais de uma formação pedagógica, devido a obrigatoriedade da realização do Estágio de Docência.

Em relação as contribuições do Estágio de Docência, é possível elencar, de acordo com as respostas obtidas que: o esse se apresenta como uma ferramenta de suma importância para a formação de um futuro docente universitário; durante a realização do ED os doutorandos puderam minimizar suas dúvidas e inseguranças referentes a prática docente no ensino superior; O ED contribuiu para que o doutorando se aproximasse das atribuições e responsabilidades de um docente universitário, somando experiências ao currículo do pós-graduando. Além disso, também foi possível constatar, de acordo com os

discursos dos participantes da pesquisa, que o Estágio de Docência oportunizou a reflexão e apropriação de saberes docentes, tais como os saberes disciplinares, curriculares, experienciais e pedagógicos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, ao analisar os Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) obtidos a partir de diferentes questionamentos, foi possível destacar pontos importantes, que passam a ser sintetizados: 1. de acordo com os participantes da pesquisa, o ED oportunizou o conhecimento das atividades pertinentes ao docente universitário e foi possível constatar que a experiência de acompanhar e ministrar aulas sob a supervisão de um docente universitário, colaborou significativamente com a aquisição e/ou com o aprimoramento dos saberes (pedagógicos, curriculares, experienciais), considerados necessários para o exercício da docência em nível superior, de acordo com a literatura especializada, apresentada no decorrer desta investigação; 2. Em relação a formação da identidade docente, os dados apontam que o ED favoreceu a percepção sobre as múltiplas funções que são realizadas pelo docente universitário. De acordo com as experiências relatadas pelos dos participantes, o ED ofereceu espaços/momentos para a obtenção/ampliação de conhecimentos pedagógicos, disciplinares e também burocráticos que estão inseridos na práxis docência universitária e que podem influenciar na formação da identidade profissional de um futuro docente universitário, uma vez que a troca de experiências com os pares e a prática supervisionada é uma forma de possibilitar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências específicas da profissão.

Considera-se que as RS aqui obtidas tem relação com a forma como o PPG, *lócus* desta investigação, possibilita espaços que agregam diferentes elementos para a formação do pós-graduando, uma vez que são atividades relacionadas à extensão (Ciclo de Seminários) e, em algum grau, a gestão de processos, que serão explicitadas a seguir.

O Ciclo de Seminários que já ocorre a 25 anos é um espaço extensionista que possibilita aos pós-graduandos apresentarem resultados de suas pesquisas, propiciando a troca de conhecimentos entre os docentes de todos os níveis da Educação, além de alunos de licenciatura que podem participar dos encontros visando atender às atividades complementares de seus cursos. Além disso, o Ciclo de Seminários estimula a relação da sociedade com a universidade, fortalecendo e tornando a divulgação científica desenvolvida no meio acadêmico mais acessível. Alguns pós-graduandos também

participam da Comissão organizadora do Ciclo e, além de se responsabilizar pela organização, divulgação e apoio das atividades, também são responsáveis pela organização de e-book, compreendendo o processo de editoração de trabalhos desta natureza, experienciando não apenas os saberes da extensão, mas também relativos à organização de eventos e de materiais de divulgação científica.

O programa também edita uma importante revista na área de Ensino. Os(as) pós-graduandos(as) fazem parte da equipe que a organiza, podendo desenvolver saberes relativos a este importante meio de divulgação científica, além de todos os trâmites pelos quais passa um artigo científico, desde sua submissão até uma possível publicação.

A Reunião Técnica, realizada todos os anos, também é um importante espaço não só para o refinamento das investigações como também para o contato com diferentes temáticas e referenciais desenvolvidos no âmbito do programa. Os alunos que participam da comissão organizadora deste evento também adquirem saberes relativos a esse tipo de atividade, muito necessários aos docentes que irão atuar no ensino superior.

É importante ressaltar que a maneira pela qual os discentes têm se apropriado de tais espaços formativos depende não somente das oportunidades que lhes são oferecidas como também das possibilidades de poder desenvolvê-las, tendo em conta que muitos continuam a trabalhar e o tempo necessário a este tipo de trabalho pode ser comprometido. Mas, o programa pode criar um sistema de pontuação que valorize mais este tipo de atividade e seja também incentivador. Isso porque, em sua grande parte, tais atividades e espaços formativos são possibilidades para poucos alunos e não são contempladas em critérios de pontuação em processos seletivos, por exemplo, quando comparados com atividades relacionadas à pesquisa. Talvez a possibilidade de já no edital para o ingresso para o doutorado pudesse constar elementos nesse sentido, por exemplo.

O Estágio de Docência, hoje obrigatório apenas aos alunos bolsistas do programa, poderia ser expandido a todos, como por exemplo, contemplando carga horária em atividades complementares, regulamentadas em normativas. Como sugestão, acredita-se na possibilidade de haver um regulamento de estágio para este tipo de atividade e que haja um docente do programa responsável pelo acompanhamento do planejamento dos planos de ensino, não ficando isso apenas na responsabilidade do orientador do pós-graduando (em estágio regular) ou mesmo próprio aluno.

O PPG também oferece, desde 2013, uma disciplina com ênfase na docência universitária, não obrigatória, nomeada de “Docência no Ensino Superior na Área de Ciências da Natureza: abordagens de ensino”. Neste sentido, com base nos estudos

realizados, inova na perspectiva de possibilitar uma preparação para a atuação como professor no ensino superior. Esta disciplina é a única que contempla o desenvolvimento de saberes relativos à docência em nível superior, dentre as 62 que estão disponíveis no site oficial do PPG. É ofertada visando promover estudos e discussões que possibilitem a caracterização e a análise crítica de diferentes propostas e atividades para o Ensino na área de Ciências da Natureza, tendo por base debates e pesquisas atuais na área. De acordo com sua ementa, envolve a produção de atividades didáticas no ensino superior, bem como a leitura e discussão da literatura especializada.

Acredita-se que esta investigação colabora com as pesquisas já realizadas no campo da docência universitária, visando propor reflexões e melhorias para as condições de aprendizagem da formação de docentes universitários. Docentes estes que poderão atuar, também, como formadores de professores em cursos de licenciatura na área de Ensino, especificamente Ensino de ciências e matemática, área que o Programa de Pós-Graduação está inserido.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Portaria nº 76 de 14 de abril de 2010. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 abr. 2010.

BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Vozes, 2003.

BOURDIEU, P. et al. **O poder simbólico**. 1989

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa Qualitativa em ciências humanas e sociais**. Ed. Vozes, Petrópolis, Brasil, 2006.

CUNHA, M. I. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 3, p. 182-186, 2008.

FIGUEIREDO, M. Z. A.; CHIARI, B. M.; GOULART, B. N. G. Discurso do Sujeito Coletivo: uma breve introdução à ferramenta de pesquisa quali-quantitativa. **Distúrbios da Comunicação**, v. 25, n. 1, 2013

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. **Depoimentos e Discursos: uma proposta de análise em pesquisa social**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. O sujeito coletivo que fala. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 10, p. 517-524, 2006.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. **Pesquisa de representação social: um enfoque Qualiquantitativo**: a metodologia do discurso do sujeito coletivo. 2012.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigação em psicologia social. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade. EDUFBA, 2010.

VEIGA, I. P. A. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 42, p. 327-342, 2014.