

Carla Rosane Paz Arruda Teo



Universidade Comunitária da Região de
Chapecó (Unochapecó)
carlateo@unochapeco.edu.br

Bianca Joana Mattia



Universidade Comunitária da Região de
Chapecó (Unochapecó)
biancajm@unochapeco.edu.br

Julia Eduarda Krauspenhar



Universidade Comunitária da Região de
Chapecó (Unochapecó)
julia.krauspenhar@unochapeco.edu.br

Submetido em: 10/10/2022

Aceito em: 30/11/2022

Publicado em: 02/02/2023



[10.28998/2175-6600.2023v15n37p1-22.e14226](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37p1-22.e14226)



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

ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: UM ESPAÇO-TEMPO POTENTE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM SAÚDE

RESUMO

O objetivo foi compreender como podem ser potencializadas as contribuições do estágio de docência (ED) para a formação de professores da educação superior em saúde. Realizou-se estudo qualitativo, por meio de encontro dialógico, com oito egressos de um Programa de Pós-Graduação. A análise foi por cotejamento com o referencial teórico de Paulo Freire. O ED surgiu como potente espaço-tempo de do-discência, diálogo e reconhecimento do inacabamento. As contribuições podem ser potencializadas por uma cultura de valorização da formação docente na pós-graduação.

Palavras-chave: Docentes. Educação de Pós-Graduação. Ensino Superior.

TEACHING INTERNSHIP: A POWERFUL SPACE-TIME FOR TEACHER EDUCATION IN HIGHER HEALTH EDUCATION

ABSTRACT

The aim was to understand how teaching internship (TI) contributions to the education of higher education teachers in higher education in health can be enhanced. A qualitative study was carried out, through a dialogic meeting, with eight former students of a Postgraduate Program. The analysis was carried out by comparison with Paulo Freire's theoretical framework. The TI emerged as a powerful space-time of teaching-learning, dialogue, and recognition of incompleteness. Contributions can be potentiated by a culture that values postgraduate teaching education.

Keywords: Teachers. Graduate Education. University Education.

PASANTÍA DOCENTE: UN PODEROSO ESPACIO-TIEMPO PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN SALUD

RESUMEN

El objetivo fue comprender cómo se pueden potenciar las contribuciones de la pasantía docente (PD) para la formación de profesores de educación superior en salud. Se realizó un estudio cualitativo, a través de un encuentro dialógico, con ocho egresados de un Programa de Posgrado. El análisis fue por comparación con el marco teórico de Paulo Freire. La PD surgió como un potente espacio-tiempo de enseñanza-aprendizaje, diálogo y reconocimiento de la incompletud. Los aportes pueden ser apalancados desde una cultura de valoración de la formación docente en los estudios de posgrado.

Palabras Clave: Docentes. Educación de Postgrado. Enseñanza Superior.

1 INTRODUÇÃO

À pós-graduação *stricto sensu*, no Brasil, é atribuída a responsabilidade pela formação de professores para a educação superior (BRASIL, 2020). Neste sentido, os programas de pós-graduação (PPG), no país, costumam lançar mão, basicamente, de duas estratégias: componentes curriculares relacionados à docência e/ou – por força normativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – estágio de docência (ED). O ED foi instituído pela Capes, em 1999, no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, (BRASIL, 1999). Desde então, com algumas variações, diversos documentos da Capes têm mantido a definição do ED como componente da formação pós-graduada, visando à preparação para a docência e à qualificação do ensino de graduação, estabelecendo sua obrigatoriedade para doutorandos (ou, eventualmente, para mestrandos) bolsistas que não possuam experiência comprovada como professores no ensino superior (BRASIL, 2010b).

Contudo, a literatura indica, contundentemente, que os PPG, nas diferentes áreas de conhecimento, têm, historicamente, priorizado a formação de pesquisadores, em detrimento da de professores (ALVES *et al.*, 2019; AMORIM; PESSOA; ALBERTO, 2020). A crítica a essa constatação não pretende, absolutamente, negar a relevância da formação de pesquisadores ou a importância da pesquisa para a docência. Não se trata, portanto, de defender o deslocamento da centralidade da pós-graduação para a formação de professores. O que se propõe é uma perspectiva de unidade, de complementaridade entre formação de pesquisadores e de professores na pós-graduação (TEO, 2021). Argumenta-se, portanto, em favor de uma pós-graduação que opere pela formação de professores-pesquisadores. Amparamo-nos, para tanto, no pensamento freireano, que afirma a importância do saber da pesquisa para a docência:

[...] o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 2016, p. 30).

No entanto, o ambiente da pós-graduação não parece favorável a essa perspectiva, o que é corroborado pela abordagem prevalentemente quantitativa da formação docente no Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 (BRASIL, 2010a), que considera o número de mestres e doutores titulados como indicador suficiente do tema (BRASIL, 2010a), embora seja notório que a competência científica

certificada pela titulação acadêmica não corresponde, necessariamente, à competência pedagógica (ALVES *et al.*, 2019). Essa problemática é especialmente importante no que tange à educação superior em saúde, área em que predomina um entendimento de que basta ao professor ser um profissional de excelência em sua especialidade (RODRIGUES *et al.*, 2020). Acrescente-se a isso o fato de que profissionais de saúde são, geralmente, bacharéis, sem formação pedagógica, e também que os documentos que orientam a formação profissional nesse campo não estabelecem um perfil docente pretendido (TEO, 2021). Assim compõe-se um cenário que coloca em relevo o ED como uma das poucas oportunidades institucionalizadas, no âmbito da pós-graduação, para a formação de professores com vistas à qualificação da educação superior e, por desdobramento, da atenção à saúde da população. É nesse contexto que se apresenta este estudo, que operou com o objetivo de compreender como podem ser potencializadas as contribuições do ED, no âmbito da pós-graduação, para a formação de professores da educação superior em saúde.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Foi realizado estudo exploratório-descritivo de abordagem qualitativa, do qual participaram oito egressos (Quadro 1) de um PPG da área da saúde de uma Universidade no estado de Santa Catarina, que realizaram ED no PPG e tinham experiência docente. A produção de dados aconteceu no segundo semestre de 2021, por meio de um encontro dialógico, com duração de duas horas, realizado na plataforma *Google Meet*. O encontro dialógico foi mediado por diferentes recursos de expressão, comunicação e registro das ideias que emergiram no debate sobre o ED. Os egressos que aceitaram e consentiram participar do estudo, receberam o *link* de acesso à videochamada, que foi integralmente registrada em áudio e vídeo. Inicialmente, foram feitas as apresentações e registrados os termos de consentimento ético. Dando início às atividades, foram projetadas imagens iniciadoras da dinâmica, que apresentavam professores e estudantes em diferentes tipos de interação em ambientes de sala de aula, provocando-se o debate a partir de perguntas como: *Vocês percebem alguma relação entre as imagens e as experiências vivenciadas no ED?* Nesse movimento, foi incentivado o diálogo entre os participantes, convidando-os a comentar/questionar as respostas dos demais. A seguir, as pesquisadoras convidaram os participantes a refletir sobre: *O que pensam sobre as metas da legislação que estabelece o objetivo [do ED] de preparação para a docência e de qualificação do ensino*

de graduação? Em continuidade, outras perguntas foram propostas no grupo: *De alguma forma, sua prática docente foi outra após a realização do ED? Vocês podem dar exemplos sobre o que mudou e que relação isso tem com a realização do ED?*

Quadro 1 – Caracterização dos participantes do estudo, SC, 2021.

Egresso	Gênero	Trajétoria no PPG	Experiência Docente
E1	Feminino	Mestrado e Doutorado	10 anos de experiência docente no ensino superior.
E2	Feminino	Mestrado	05 anos de experiência docente no ensino técnico e superior.
E3	Feminino	Mestrado (cursando doutorado em outro PPG)	09 anos de experiência docente no ensino superior e na pós-graduação <i>lato sensu</i> .
E4	Feminino	Mestrado (cursando doutorado)	09 anos de experiência docente no ensino técnico e superior.
E5	Feminino	Mestrado (cursando doutorado)	05 anos de experiência docente no ensino superior.
E6	Masculino	Mestrado	03 anos de experiência docente no ensino superior.
E7	Feminino	Mestrado (cursando doutorado)	02 anos de experiência docente no ensino técnico e superior.
E8	Feminino	Mestrado (cursando doutorado)	01 ano de experiência docente no ensino técnico e superior.

Fonte: elaboração das autoras (2022).

Na etapa final do encontro, os participantes foram incentivados a uma reflexão sobre as fragilidades e as potencialidades do ED, por meio da dinâmica *que bom que, que pena que, que tal se*. Concluída esta etapa, os registros do encontro foram transcritos pelas pesquisadoras. O processo de análise, categorização e interpretação do conteúdo produzido foi desenvolvido por cotejamento com o referencial teórico freireano (FREIRE, 2016a; 2016b; 2016c). Este estudo teve aprovação de Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (parecer n. 4.999.347).

3 A POTÊNCIA DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: SABERES FREIREANOS EM MOVIMENTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

3.1 Ensinar e aprender: o estágio de docência como espaço-tempo de do-discência

A partir dos achados deste estudo, em cotejamento com o referencial teórico freireano, o ED emerge como espaço-tempo privilegiado para o exercício da do-discência. Essa categoria freireana revela o conceito de que o professor, enquanto ensina, também

aprende (FREIRE, 2016b). E Freire explica que “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.” (FREIRE, 2016b, p. 25). Nas palavras do autor, “não há docência sem discência” (FREIRE, 2016b, p. 25) e “quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total [...] em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e a seriedade” (FREIRE, 2016b, p. 26). Nesse sentido, a experiência da do-discência, proporcionada pelo ED, diz respeito à possibilidade de o estagiário ser, nesse momento de sua trajetória acadêmica e profissional, a um só tempo, estudante da pós-graduação e professor na graduação. É a oportunidade de exercer a docência com suporte de outros docentes, mais experientes, participando de uma experiência total, a da do-discência. Passa-se a discutir, a seguir, os achados do estudo no âmbito das subcategorias que constituem essa categoria temática.

3.1.1 Contribuições do estágio de docência para a profissionalização docente: potencialidades e fragilidades.

Ao abordar a formação docente, Paulo Freire (2016b) sublinha que ensinar e aprender compõem uma especificidade humana, são parte da natureza humana, têm caráter ontológico. Nesses termos, o preparo científico do professor é tomado como compromisso ético, sendo reforçado pelo autor que “o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe” (FREIRE, 2016b, p. 90). Isso significa que o professor precisa compreender a magnitude de seu papel e ocupar-se permanentemente de sua formação, que inclui os saberes específicos do campo de conhecimento a que se dedica e, também, os saberes pedagógicos.

A esse propósito, o ED foi a primeira oportunidade de exercício docente no ensino superior para expressiva parcela dos participantes desse estudo, sendo referido como um espaço-tempo de aprendizagem da docência, avaliado positivamente por todos eles. O ED foi citado, também, como um marco inicial da trajetória de profissionalização e de constituição da identidade docente dos estudantes de pós-graduação:

[...] foi a minha primeira experiência no ensino superior, uma abertura de horizontes [...], ele deixa impactos profundos na nossa forma de construir o próprio professorado. Foi muito importante para mim, a construção [no estágio de docência] para essa consolidação, hoje, enquanto professora. (E4).

Importa considerar que a docência no ensino superior se refere a uma atividade complexa que requer formação cuidadosa e intencional. Na pós-graduação, o ED surgiu

com vistas à preparação para a atuação docente, em tempos de expansão do ensino superior no Brasil e de conseqüente aumento da demanda por professores para este nível de ensino. Certamente, sendo uma única e breve experiência, o ED não é suficiente para assegurar a qualidade da formação docente e do ensino universitário (MELO; CAMPOS, 2019). Porém, argumenta-se que o ED constitui importante etapa do processo de formação docente do estudante de pós-graduação (TEO, 2021), especialmente na área da saúde, que se caracteriza pela valorização do professor especialista, tomando-se a formação pedagógica como desnecessária, como se o domínio do saber especializado bastasse ao professor.

Os participantes da pesquisa consideraram, também, que o ED é essencial para os estudantes da pós-graduação em geral, com alguns tendo referido que ele deveria ser obrigatório para todos os estudantes e não somente para os bolsistas:

[...] o estágio é essencial, ele deve ser obrigatório, independentemente se [o estudante] é bolsista, porque quem faz mestrado tem a meta da docência em algum momento da vida. (E2).

Por outro lado, alguns ponderaram que, se o ED for obrigatório, mas realizado na lógica de cumprir normativas, perde-se a oportunidade formativa e ele se torna mera formalidade:

[...] sobre ele ser obrigatório, não necessariamente se torna proveitoso para todos, porque alguns acabam fazendo para preencher relatório [...], acaba não sendo um processo interessante nem para o estudante, nem para o professor que está orientando. (E7).

Outros participantes apontaram que o ED, embora obrigatório para bolsistas, é dispensado para os que comprovam experiência docente na educação superior (BRASIL, 2010b). Sobre isso, eles defenderam que o ED deveria ser realizado por todos os estudantes, inclusive pelos que já atuam como docentes, por ser considerado um momento de aprendizagem e reflexão sobre a docência:

[...] eu saí do estágio de docência com a convicção de que ele é importante! Mesmo eu, que já sou docente, sempre tenho algo a mais para aprender. É um momento de refletir sobre como está sua docência. (E1).

Nessa perspectiva, infere-se que, ao não realizarem ED, os pós-graduandos perdem um importante e potente espaço-tempo de formação docente na pós-graduação, o que inclui aqueles que já atuam na docência e que, nesse caso, perdem a oportunidade de refletirem sobre sua prática. Cabe, aqui, apontar que a reflexão sobre a prática é considerada por Freire (2016b) um dos saberes necessários à docência. O autor sinaliza que uma prática docente crítica exige do docente o fazer e o pensar sobre esse fazer.

Caso não haja reflexão sobre a prática, corre-se o risco de materializar uma docência embasada no saber espontâneo ou ingênuo, ao qual falta a rigurosidade metódica:

A prática docente crítica [...] envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...]. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que [...] o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. [...]. Por isso é que, na formação permanente dos professores, **o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática**. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 2016b, p. 39-40, grifo nosso).

Prosseguindo, os participantes destacaram que o ED possibilitou a participação dos pós-graduandos na integralidade do componente curricular, desde o planejamento de ensino até a avaliação da aprendizagem, salientando que ele tem um outro significado quando isso acontece. Para alguns, esta foi a primeira experiência de elaboração de um plano de ensino e de envolvimento em processos avaliativos. Esses processos, inclusive, ganharam destaque nas falas dos participantes como aquilo que mais gerou insegurança:

As experiências de planejar a aula, o conteúdo, os processos avaliativos, que tive a oportunidade de acompanhar, organizar, de ajudar a construir e avaliar... Esse processo avaliativo, para mim, é de uma responsabilidade muito grande [...]. (E4).

Eles afirmaram que o estudante da pós-graduação não pode ser somente um coadjuvante em um componente curricular que já está construído, considerando fundamental a participação do estagiário em todo o processo, de forma que o ED cumpra com seus propósitos e se realize em sua potência formativa:

Eu não acho que ele [o estagiário] tem que elaborar sozinho, mas participar, num processo colaborativo com o professor [...] não deixar o aluno entrar apenas como ator, ali, naquele momento, que já está tudo organizado, mas participar do processo como um todo. (E3).

Ressaltamos, das falas dos participantes, a importância de que os estudantes, ao realizarem o ED, tenham a possibilidade de participar de todas as etapas do desenvolvimento do componente curricular. Nesse sentido, o ED aparece como laboratório de aprendizagem dos saberes e dos meios necessários e constitutivos da docência.

Os elementos colocados em cena pelos participantes da pesquisa nos permitem pensar na importância de que os estudantes da pós-graduação possam ser sujeitos no percurso do ED. Freire nos ensina que a vocação ontológica do ser humano é ser sujeito e não objeto. Assim, como as falas revelam, os pós-graduandos precisam ser/se assumir sujeitos que constroem, que conhecem, que pensam, que se encontram em uma realidade e que podem refletir sobre ela. Na medida em que, integrados em seu contexto, eles refletem e se engajam, se constroem e se tornam efetivamente sujeitos (FREIRE,

2016a). Por outro lado, os participantes citaram, também, angústias vivenciadas no ED. Referiram falta de preparo anterior ao ED, no que diz respeito à instrumentalização para a profissão. Essa carência gerou, neles, ansiedade:

A gente não tinha noção nenhuma de como se portar em sala de aula, nem como fazer planejamento, plano de ensino, olhar para uma ementa, coisas que hoje a gente sabe fazer. A gente precisava que alguém falasse como que faz um planejamento, como se constrói um cronograma ... (E5).

Nesse sentido, evidencia-se uma lacuna que diz respeito à falta de disciplinas, nos PPG, que preparem para a docência. Importa compreender que, no PPG do qual os participantes desse estudo fazem parte, havia um componente curricular sobre ensino em saúde, que priorizava os processos de educação em saúde, não abordando a questão da formação de professores sob a ótica da profissionalização docente. Em decorrência de um movimento de reorganização do PPG, com a implantação do curso de doutorado, há seis anos, o componente foi reformulado, colocando ênfase na formação docente para o ensino superior. Isso se mostrou um acerto, o que se evidencia nas falas apresentadas a seguir:

A gente aprendia fazendo, porque ninguém foi lá e falou: a gente vai fazer assim. Que bom se a gente tivesse tido isso como disciplina, justamente para provocar esse nivelamento de informações entre os alunos, porque a gente chegava sem saber o que a gente precisava fazer. O quanto é importante esse momento, uma disciplina, porque eu acho que é o que nos transforma enquanto professores, realmente qualificados para trabalhar na docência... (E3).

Dá pra ver como foi se modificando e construindo para a minha turma, como o programa foi fazendo essa construção... Acho que isso também foi muito importante. (E5).

No que se refere ao aprender fazendo, é necessário compreender a contradição exposta pela participante. Se, de um lado, o estudante sente-se desamparado e despreparado para a realização do ED, por outro lado, a necessidade de se preparar leva o estudante a se mobilizar, estudar e criar possibilidades para o seu desenvolvimento. E, aqui, chegamos a mais um ponto de encontro com um saber freireano necessário à prática educativa (FREIRE, 2016b): o reconhecimento de que ensinar exige apreensão da realidade. Ao apreender a sua realidade como problemática, os sujeitos podem refletir sobre ela e transformá-la. Ao tomar nas mãos a sua situação existencial concreta e problemática, para transformá-la, os sujeitos constroem conhecimento e se transformam.

Nos termos desse estudo, ao buscar possibilidades potencializadoras do ED, a síntese que propomos para essa contradição é que os PPG pensem em disciplinas que preparem os futuros docentes, não somente nos aspectos instrumentais, mas também pedagógicos. Rodrigues *et al.* (2020) também apontam a relevância de disciplinas, nos

currículos da pós-graduação, que se dediquem a discutir a docência sobre bases teórico-metodológicas, superando (por incorporação) as abordagens técnico-operacionais da docência no ensino superior. Desse modo, defende-se que o ED não se limite ao atendimento de uma exigência burocrática, mas que se constitua como oportunidade de desenvolvimento docente, fundamentado em um processo de reflexão sobre o saber, o fazer e o pensar sobre esse fazer, com ancoragem teórica. Nessa perspectiva, o ED pode ser fortalecido em sua potência formativa, já reconhecida pelos participantes desse estudo, a despeito das fragilidades indicadas:

Foi o mestrado que me deu alguma bagagem para entrar na sala de aula de uma forma mais segura. Esse estágio me deu a base do meu processo de formação docente, eu me senti muito mais segura, principalmente, para entrar numa sala de aula, tendo um mínimo de conhecimento para ser um professor. (E2).

Essa primeira experiência, eu fui percebendo, até pela segurança que a gente vai criando à medida que vai se expondo como professor, que vai trabalhando e vai construindo juntos... Então, mesmo que ele [o estágio de docência] tenha sido um pequeno recorte, a gente também vai ganhando essa segurança e essa experiência, vai balizando, a partir dessas referências que a gente vai tendo de professor... E, à medida que a gente vivenciou a docência, a partir da pós-graduação, a gente tem essa segurança maior ainda de poder se colocar como um professor um pouco mais autêntico, porque passa por essas experiências... E o estágio de docência, para mim, foi essa importância. (E4).

Cabe destaque, nesse ponto, à evidência, contida nos depoimentos apresentados, de que o ED contribui para o desenvolvimento de um saber requerido pela prática educativa: o saber da segurança. A esse respeito, Freire (2016b) nos ensina que a segurança com que a docência se move se funda na competência profissional, na competência científica, e complementa que essa é “a segurança que se expressa na firmeza com que [o professor] atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se.” (FREIRE, 2016b, p. 89). Isso significa que conhecer é fundamental para a prática docente – conhecer os conteúdos que se ensina, conhecer profundamente a docência (em suas diferentes dimensões), conhecer a natureza dos processos de ensino-aprendizagem, etc. Freire (2016b) também afirma que ensinar exige ética e estética e, nesse sentido, quando os processos educativos são tomados como puro treinamento técnico e instrumental, amesquinha-se o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo, ou seja, seu caráter formador.

Outra fragilidade apontada pelos participantes do estudo foi a dificuldade de compreensão, na época do ED, da importância de vivenciar esse processo para sua formação docente:

Na época, como aluna, eu não imaginava o tamanho da importância que teria aquela experiência [...]. Ninguém me explicou qual era o propósito, qual era a importância [do estágio de docência]. (E5).

A fala da participante expressa o que Freire (2016b) denomina como consciência ingênua sobre o ED, que precisa ser superada. É essencial que os sujeitos, durante o processo, possam movimentar o pensamento e transitar desde aí até uma consciência crítica, de modo que, ao final, compreendam a importância do ED para a sua formação docente. Em contraponto, o ED se revelou tão importante para alguns desses participantes a ponto de relacionarem a ele seu ingresso na carreira docente, sublinhando que ministram, atualmente, os mesmos componentes curriculares nos quais realizaram ED:

Uma parte muito importante de uma entrevista de emprego na docência foi o estágio de docência [...], isso foi meu diferencial! (E6).

Então, foi uma experiência que ficou marcada, ficou como uma figura na minha vida... Eu fiz estágio de docência em saúde coletiva e, atualmente, sou professora de saúde coletiva... (E5).

Em síntese, os achados apresentados evidenciam a potência formativa representada pelo ED, o que não o isenta de conter contradições que, em certa medida, o fragilizam como etapa do processo de formação docente. Reconhecer e enfrentar essas contradições pode ser especialmente relevante para a área da saúde, na qual o ED tende a ser a primeira, se não a única, experiência docente prévia ao ingresso na carreira de professor universitário. Dito de outro modo, a docência superior em saúde reclama por profissionalização (superando-se a noção ingênua de vocação) e, nessa direção, o ED surge como espaço-tempo privilegiado para inicializar esse processo.

Conforme referências dos participantes, o ED possibilita essa formação e deveria/poderia ser melhor explorado e aproveitado por todos os estudantes da pós-graduação. Contudo, o fortalecimento do ED passa pela oferta prévia ou simultânea de componentes curriculares de formação pedagógica assentados em consistentes bases teóricas. Ademais, conforme emerge de nossa análise, é fundante que o pós-graduando, no ED, não seja colocado no lugar de objeto, restrito a um papel tarefairo de coadjuvante, mas que seja promovido como sujeito, provocado à reflexão crítica sobre sua prática.

3.1.2 Ensinar e aprender não é transferir conhecimento: o estágio de docência como lócus para as metodologias ativas

Para Freire (2016b), um dos saberes necessários à prática educativo-crítica é a compreensão de que ensinar não é transferir conhecimento e que, portanto, os

estudantes não são depositários passivos de um conhecimento que é do professor. Ao contrário, ensinar significa criar possibilidades para a construção conjunta do conhecimento pelos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. A respeito disso, a utilização de metodologias ativas de ensino-aprendizagem tem sido uma tendência na área da saúde, a partir da necessidade de reorientação profissional em saúde para atender às demandas do modelo de atenção em saúde vigente no Brasil, desde a criação do Sistema Único de Saúde (SUS). Nesse sentido, a adoção de metodologias ativas foi um dos primeiros elementos que emergiu das falas dos participantes, que indicaram o ED como espaço-tempo de aprender e exercitar essas metodologias. Ainda, relacionaram a adoção de metodologias ativas no ED ao fato de que as disciplinas que cursaram na pós-graduação eram pautadas por essas estratégias metodológicas. Além disso, referiram que o primeiro contato, como docentes, utilizando essas metodologias, foi durante o ED:

Quando a gente foi aluno do mestrado, os professores já tentavam trabalhar isso conosco, o que me motivou a trabalhar com as metodologias ativas. A maioria das minhas aulas do estágio de docência foram com metodologias participativas. Os meus primeiros contatos como docente com metodologias participativas foram no estágio de docência, nunca tinha sido aluna nesse processo. (E3).

Há que se refletir, aqui, sobre alguns elementos. O primeiro é o fato de que o estudante da pós-graduação, como profissional de saúde, que não recebe formação pedagógica na graduação, toma como referência – para compor o seu ser professor – os processos de ensino-aprendizagem dos quais participa e os professores que teve, tidos como modelos (de como ser ou como não ser professor). Esses profissionais aprendem a ser professores com suas experiências como estudantes. Isso pode se revelar um problema, na medida em que, sem formação pedagógica, podem optar por métodos tradicionais e mecanicistas de ensino, o que ainda é a realidade predominante na educação superior em saúde. Por outro lado, a opção pelas metodologias ativas também pode se revelar problemática, na medida em que – reforça-se: por não terem formação pedagógica – os pós-graduandos tendem à fetichização, concentrando-se mais na forma (metodologia) e secundarizando o conteúdo que precisa ser apropriado pelos estudantes.

Ao encontro disso, cabe reforçar que, na área da saúde, constata-se com frequência uma desvalorização da construção de saberes pedagógicos, o que contribui para a consolidação de uma ação docente reprodutora das vivências do sujeito como discente, marcada pela observação e imitação de modelos. Por conta disso, a reelaboração da prática é tão enriquecedora (LIMA; PIMENTA, 2018).

Ao falar da importância dos conteúdos, Freire (2016b) propõe que toda prática educativo-crítica demanda a existência de sujeitos, estudantes e professores, que

ensinam e aprendem em processo. Estudantes e professores devem colocar-se juntos, em relação com o objeto cognoscível, para que o conhecimento seja construído por ambos. Por isso, ensinar e aprender, para o autor, não é um movimento de transferência de conhecimentos. De mesmo modo, Freire (2016b) nos solicita a olhar cuidadosamente para os conteúdos, apontados como basilares na prática educativa, ressaltando que eles precisam ser apreendidos na realidade, de forma concreta. Para isso, o autor sugere que podem ser utilizadas diferentes estratégias, que possibilitem o movimento do pensamento de docentes e estudantes em torno do objeto cognoscível. Como especificidade humana, a educação é gnosiológica, diretiva, política, ética e exige saberes especiais da prática docente. Assim é que Freire (2016b) nos convida, na condição de docentes, à adoção de diferentes estratégias de ensino-aprendizagem, porém, sem abrir mão da importância de que se revestem os objetos cognoscíveis (conteúdos). Essa questão precisa ser explorada no ED, elucidando-se que tão importante quanto as estratégias pedagógicas é o conteúdo que se pretende seja apropriado pelos estudantes. Importa compreender, também, que os participantes da pesquisa, ao citarem as bases teóricas para a utilização de metodologias ativas, citaram somente um livro, que foi referência para que pudessem preparar suas aulas:

Eu lembro desse livro, eu usei também no mestrado. Tínhamos uma atividade que precisávamos escolher uma das 14 estratégias [do livro] e aplicar em sala de aula. Depois, no estágio de docência, eu busquei aquele livro, eu queria colocar em prática. (E8)

Percebe-se, aí, uma lacuna quanto à formação teórica sobre as metodologias ativas com reflexos na prática docente, explicitando que esse tema, tão presente na formação profissional em saúde, necessita de atenção, na direção de conferir-lhe análise crítica e bases teóricas densas (ALVES; TEO, 2020). Como contraponto, alguns participantes mencionaram que, em decorrência da vivência expressiva de metodologias ativas como estudantes da pós-graduação, ao se inserirem na docência se sentiam forçados a adotá-las em suas aulas. Porém, ingressaram na docência em instituições de ensino em que esse tipo de metodologia não era incentivado e, ainda, perceberam que os estudantes não respondiam bem a essas estratégias, o que gerou frustração:

Me frustrei, no primeiro ano, quando cheguei no ensino superior, achando que tudo tinha que ser metodologia ativa e o aluno não respondeu [...]". (E5)

Evidencia-se, de nossa análise, que o apelo pelo uso de metodologias ativas na educação superior em saúde é significativo. Os documentos orientadores da formação profissional em saúde, nos diferentes cursos de graduação na área, sinalizam para a

preferência por essas metodologias como recurso para o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes. No entanto, reforçamos a importância de que se dê atenção a este tema, tanto no nível da graduação (formação profissional específica) quanto no da pós-graduação e no da formação continuada posterior (formação de professores na área).

Um aspecto que merece atenção é, precisamente, a falta de formação de professores. Nesse sentido, incentivar a utilização de metodologias ativas por profissionais de saúde que carecem de formação pedagógica, consideramos, é um risco. A nosso ver, corre-se o risco de que esses profissionais dispendam excessiva energia na aprendizagem de *formas de fazer*, descuidando do conteúdo desse fazer (docente). Também, o discurso hegemônico das metodologias ativas, que assume o estudante como centro do processo de ensino-aprendizagem e o professor como *facilitador*, reforça a ideia de que o docente não precisa ter domínio do conteúdo e, tampouco, precisa se apropriar de saberes pedagógicos, retroalimentando um ciclo vicioso.

Nessa direção, Freire (2016b) ressalta que ensinar e aprender exigem uma tomada consciente de decisões que, por sua vez, exige do professor compreender que a educação é política. Não podemos ser professores se nos colocamos em postura de neutralidade perante os problemas do mundo. Nesses termos, ao escolher os conteúdos a serem apreendidos pelos estudantes e a forma (método) para sua apreensão, os professores se posicionam politicamente e intervêm, de forma que esses conteúdos sejam (ou não) ferramentas cognitivas de conscientização dos estudantes, instrumentalizando-os para a transformação da realidade. Desse modo, ser professor é uma prática eminentemente política, o que exige reconhecer que a educação não é neutra e é uma forma de intervenção no mundo. Argumentamos, assim, a favor de que o ED seja um espaço-tempo no qual, para além do aprendizado de estratégias pedagógicas e técnicas, se fortaleça e amplie a discussão sobre o papel político e ético do professor. Cumpre reafirmar, nesse ponto, que a adoção de metodologias ativas de ensino-aprendizagem precisa estar pautada por bases teóricas consistentes, principalmente das teorias educacionais críticas. Esses aspectos devem ser considerados nas disciplinas de formação de professores na pós-graduação e também no ED.

3.1.3. *Ensinar e aprender exigem curiosidade: o professor e o conhecimento*

Freire (2016b) afirma a curiosidade como um saber necessário à prática educativo-crítica. Antes de qualquer discussão sobre metodologias e técnicas, é indispensável que o professor saiba que a curiosidade é a base para o conhecimento, pois é ela que nos

permite investigar, indagar, conhecer. Neste estudo, os participantes foram enfáticos ao declarar que o professor precisa conhecer, afirmando, em diversos momentos, a importância de que o professor tenha conhecimento e domínio do conteúdo que vai trabalhar, sublinhando a relevância do professor no processo de ensino-aprendizagem:

Em qualquer dessas estratégias [ativas], ainda existe a ação do professor. A figura do professor ainda é necessária em qualquer estratégia de ensino. (E4).

Coerentemente, os participantes revelaram que realizar o ED em uma disciplina em que eles tinham domínio do conhecimento afetou positivamente a experiência. Eles mencionaram que o professor precisa estar apropriado para ensinar uma determinada temática e que essa propriedade é ponto de partida para o desenvolvimento da autonomia do estagiário no ED:

Fazer o estágio de docência numa disciplina em que a gente tem domínio da temática faz toda a diferença. Eu me sentia apropriada para falar. (E8)

Nesse sentido, emerge a importância do corpo de conhecimentos científicos do professor, que precisa dominar os saberes específicos da profissão, o conteúdo. Ao dominar o conteúdo, o professor cria maiores possibilidades para que os estudantes se apropriem dele, conduzindo esses estudantes no desenvolvimento do movimento do pensamento em torno do objeto cognoscível (FREIRE, 2016b), já que o professor também se sente mais seguro em relação ao conteúdo que vai ministrar. Aqui, a partir de Freire (2016b), reafirma-se que ensinar e aprender exigem um saber da curiosidade. Sem a curiosidade para aprender o novo, não há construção de conhecimento. A construção do conhecimento exige o exercício da curiosidade e da capacidade crítica do docente de tomar distância do objeto, observá-lo, delimitá-lo, cindí-lo e compará-lo. Essa curiosidade não corresponde a um jogo de perguntas e respostas, mas deve ser pautada pela dialogicidade em que estudantes e professores se tornem epistemologicamente curiosos.

Nesse processo, o professor, enquanto fala, precisa trazer o aluno para acompanhar o movimento do pensamento em torno do objeto cognoscível. O exercício da curiosidade faz o docente metodicamente curioso e perseguidor do objeto cognoscível. Assim, a curiosidade espontânea, exercitada com cada vez maior rigor metódico, se vai tornando epistemológica. E o exercício da curiosidade chama a imaginação, a intuição, as emoções para a capacidade de apreender o objeto em sua razão de ser (FREIRE, 2016b).

Faz sentido, portanto, o que nos apontam os participantes desse estudo: o docente do ensino superior em saúde precisa conhecer. O conhecimento é ferramenta para o exercício da docência, mas não é estático, está em constante movimento de construção.

Daí decorre, conforme Freire (2016b), que o professor, para conhecer e participar da elaboração do conhecimento, precise manter-se curioso diante do mundo. Por consequência, ensinar exige que, enquanto ensina, o educador continue buscando e procurando, em permanente inquietação e curiosidade: “Pesquise para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 2016b, p.31). Buscar o novo é compromisso do professor com sua competência profissional e, por isso, é importante que o professor compreenda que ensino e pesquisa são “[...] quefazeres que se encontram um no corpo do outro” (FREIRE, 2016b, p. 30).

3.2 Diálogo e inacabamento: a formação docente em movimento

A partir das falas dos participantes, em diálogo com o referencial teórico, foi possível compreender que há uma categoria freireana fundamental que pode fortalecer as contribuições do ED para a formação docente na área da saúde: o diálogo. A esse respeito, Freire nos diz que o diálogo é a essência de uma educação libertadora. O diálogo permite que os seres humanos leiam e pronunciem o mundo. É instrumento de transformação do mundo por meio da palavra. O verdadeiro diálogo é ato de criação e exige amor, humildade, fé, confiança e esperança (FREIRE, 2016c). O diálogo estabelecido, no ED, possibilita a construção coletiva do conhecimento. O diálogo, sendo ato profundamente humano, proporciona que os seres se reconheçam como inconclusos, buscando, em um movimento contínuo, *ser mais* humanos. A seguir, são discutidos os achados que dão suporte às subcategorias que se desdobram dessa categoria temática.

3.2.1 *Ensinar e aprender exigem disponibilidade ao diálogo: o papel do professor supervisor no estágio de docência*

“Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. [...]. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis” (FREIRE, 2016c, p. 96). Freire (2016c) nos ensina que o processo educativo ocorre entre os pares e em diálogo, em uma relação horizontalizada. É desse modo que os supervisores do ED foram citados pelos participantes do estudo, como pares que, abertos ao diálogo, possibilitaram aprendizagens enquanto também eles (os supervisores) aprendiam. Os participantes foram contundentes ao afirmar o papel dos supervisores do ED para sua formação. Registra-se que, por vezes, o ED é desenvolvido na disciplina do professor orientador, até por sugestão dele. Nesse sentido, os estudantes referiram apoio, compreensão e segurança proporcionados por seus orientadores:

[...] muito apoio da orientadora, que me deixou muito à vontade para fazer aquilo. Ela me orientou, mas na hora eu era a professora, me fazia sentir professora. Esse apoio que ela me deu foi fundamental. (E3)

Contudo, alguns participantes defenderam a realização do ED com outros professores supervisores, afirmando que isso possibilitou uma aprendizagem do ser professor a partir de outras experiências e trajetórias docentes. Eles ressaltaram o comprometimento do supervisor com o estagiário e o quanto isso foi determinante para sua aprendizagem. Alguns supervisores construíram a disciplina em conjunto com o estagiário, trocaram experiências, acolheram angústias, o que foi valorizado:

Eu fiz o estágio de docência com um professor que não era do programa. Ele corrigiu o meu plano de aula, devolveu, corrigiu de novo... (E5).

Nesta perspectiva, Souza (2019) aponta a importância do supervisor no ED, ao proporcionar uma experiência pedagógica integral em contexto real. Conforme Alves *et al.* (2019), considerando que o professor é um sujeito de experiências, saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, a formação do docente para a educação superior tem um caráter dinâmico, ao qual o ED pode contribuir significativamente. Por outro lado, aqueles participantes que, à época da pesquisa, estavam atuando como docentes, declararam que também costumavam receber estudantes para supervisionar ED e afirmaram que se sentiam comprometidos com a formação dos novos professores, apesar de referirem falta de tempo para interagir, planejar, discutir e, assim, proporcionar oportunidades robustas de aprendizagem da docência aos estagiários, em uma perspectiva de troca de experiências:

Percebo as nossas dificuldades como professores, de receber esse estudante, acolher um pouco mais... A gente acaba ficando um pouco limitado aos conteúdos, atividades, prazos [...]. Tem esses limitadores. (E4).

Reconhecida a importância do professor supervisor no ED, a análise nos permite ponderar que, tanto quanto possível, pode ser benéfico para que o supervisor não seja o professor orientador. Essa reflexão decorre da constatação de que o pós-graduando interage com seu orientador durante a pós-graduação, carregando consigo, seguramente, as formas de ser professor desse orientador. De outro modo, quando o ED é supervisionado por outro professor, ao nosso ver, abre-se ao estagiário a possibilidade de experienciar outras formas de ser professor, ampliando-se seu círculo de referências docentes. Ajuizamos, também, que o ED promove uma reflexão do próprio supervisor sobre sua prática, e que ampliar o leque de supervisores, para além dos orientadores, pode espriar processos de formação continuada de professores da graduação por meio

do ED. A esse propósito, os participantes reportaram o ED como uma significativa possibilidade de fortalecimento do vínculo entre graduação e pós-graduação, mas que isso precisaria ser mais bem construído e compreendido por todos os envolvidos. No dizer dos participantes, a forma como o ED vem sendo realizado, com duração de apenas um semestre, compromete esse fortalecimento:

[...] amarrar o sentido do estágio de docência, ficar um pouco mais esclarecida a relação da pós-graduação com a graduação [...]. O que fica na graduação dessa qualificação [o estágio de docência]? (E4).

A aproximação entre a graduação e a pós-graduação pode ser fortalecida por meio de um outro saber necessário à prática educativa proposto por Freire (2016b): a disponibilidade para o diálogo, que significa testemunhar a abertura aos outros, à vida e aos seus desafios. Viver e testemunhar uma abertura respeitosa aos outros e tomar essa abertura como objeto de reflexão. Essa atitude de quem se abre aos outros e ao mundo, inaugura um gesto de relação dialógica e se coloca em movimento de inacabamento na história. Sublinha-se, em síntese, que o ED é um importante espaço-tempo para o fortalecimento, em potencial, da articulação entre graduação e pós-graduação. No entanto, para superar a condição de possibilidade, materializando-se como potência formativa, tanto para professores da graduação quanto para estudantes da pós-graduação, o ED precisa ser repensado, revisado, reorganizado coletivamente. A partir do diálogo e da troca de experiências, o ED pode vir a ser não mais uma possibilidade, mas uma realidade de fortalecimento do vínculo e da aprendizagem dos diferentes sujeitos implicados, incluindo estudantes e professores da graduação e estudantes da pós-graduação. E por que não projetar mais além e incluir, nessa utopia que nos move, também os professores da pós-graduação?

3.2.2 Ensinar e aprender exigem reconhecimento e assunção da identidade cultural: aprendendo com os pares e em outros lugares

Outro saber docente afirmado por Freire (2016b) é o reconhecimento e a assunção da identidade cultural. Uma das tarefas mais importantes da prática educativa é propiciar condições para que os educandos, em relação uns com os outros e com os professores, possam experienciar o assumir-se, como ser social e histórico, pensante, comunicante, transformador, criador e realizador. Por vezes, nos passa despercebido que foi aprendendo socialmente que o humano descobriu ser possível ensinar. Argumentamos que o ED pode ser fortalecido por esse saber, o que foi corroborado pelos participantes do estudo, quando referiram que, a partir do estágio, tiveram a oportunidade de se

inserir em diferentes cursos de graduação. Isso foi mencionado como ponto positivo na medida que permitiu a ampliação de espaços, com suas histórias e culturas próprias, para o exercício da docência. Diferentemente, os participantes apontaram negativamente para as inserções pontuais, apenas como professores convidados:

Eu acabei me inserindo em disciplinas que tinham mais afinidade com meu perfil, mas não participei do processo de construção [...]. (E3).

Os participantes também relataram a possibilidade de inserção em outros espaços da Universidade, em que puderam exercitar a docência, como o Projeto VIM (Vivências Interdisciplinares Multiprofissionais):

Quando a gente participava do VIM, com aquelas rodas de conversa, eu aprendi muito! Mais do que ao fazer o estágio docente. (E2).

Outro elemento considerado importante foi a possibilidade de trocar experiências com outros colegas da pós-graduação que também estavam desenvolvendo o ED. Nesse processo, os pós-graduandos trocam experiências, dividem angústias e aprendem juntos:

O quanto as nossas conversas, enquanto grupo, especialmente dos bolsistas, que vivenciavam esse movimento... A gente tinha ali também aquela formação de identificação [...] a gente tinha muitas dúvidas. (E3)

Sob essa ótica, Alves *et al.* (2019) reforçam que as experiências de docência são importantes para o que constitui o ser professor e precisam ser valorizadas pelos PPG. Nesse sentido, compreende-se a relevância da dinâmica relacional entre docente, pós-graduando e estudantes de graduação como estratégia para potencializar o processo de ensino-aprendizagem. Aqui, com suporte em Freire (2016), sublinhamos a importância das experiências informais e dos encontros e diálogos com nossos pares, momentos em que variados gestos se cruzam, cheios de significados. Para o autor, há uma pedagogicidade indiscutível nos espaços das instituições de ensino. Nessa lógica, o ED emergiu, das falas dos participantes, como tempo de abertura de outros espaços na Universidade para que pudessem apreender socialmente a docência. Além disso, ser bolsista na pós-graduação proporcionou maior inserção dos pós-graduandos nesses espaços. Nesses termos, o que os participantes do estudo referiram encontra congruência com os saberes freireanos e potencializa a formação de professores.

3.2.3 Ensinar e aprender exigem a consciência do inacabamento: a formação docente em movimento

A razão de ser de todo processo educativo é a consciência do inacabamento (FREIRE, 2016b), perspectiva eminentemente humana. Sabendo-se inacabados e

inconclusos, os humanos se colocam no mundo em infinita busca de sua completude, de conhecer mais, de *ser mais* humanos. Assim é que esse saber freireano nos fornece suporte para a análise crítica dos achados desse estudo. Os participantes declararam que, como docentes, continuam aprendendo a ser professores. Eles relataram que o mundo muda e que os docentes precisam estar continuamente aprendendo, se reinventando e projetando novas formas de docência:

E, agora, no presente e projetando o futuro, também é olhar para essas experiências e ver o quanto elas são importantes... Aquilo que ainda é possível ressignificar para poder avançar e entendendo que elas não são imutáveis, elas estão em um movimento importante da constituição docente. (E4).

Nessa direção, os participantes afirmaram que o PPG também tem modificado, ao longo de sua trajetória de dez anos de construção, a forma como trata a formação e o ensino na saúde, revendo componentes curriculares e o próprio ED:

Dá para ver como já foi se modificando, como o programa foi fazendo essa construção. Acho que isso também foi muito importante! (E3)

Convém destacar, nesse ponto, o processo de amadurecimento, constante construção e permanente busca pelo conhecimento, tanto do PPG quanto dos participantes da pesquisa, que se perceberam em movimento contínuo de (auto)transformação. Logo, a consciência do inacabamento permite que nos mobilizemos, como sujeitos, em constante busca, e isso é fundante para um professor que assim se percebe e se coloca sempre em busca de *ser mais*. Ainda, o PPG, como coletivo que se reconhece inconcluso, também se movimenta em busca de ser melhor.

Ademais, como forma de contribuir para a qualificação do ED do PPG, os participantes apresentaram algumas sugestões, aqui traduzidas com nossas palavras. Os participantes sinalizaram a necessidade de se dialogar mais sobre o ED como um importante espaço-tempo de formação docente, com vistas à criação de uma cultura na pós-graduação sobre sua importância no meio acadêmico. Assim, a realização do estágio não seria uma obrigatoriedade e ganharia um outro sentido, formativo. Outro elemento importante, trazido pelos participantes, é a proposição de que o ED tenha um aprofundamento teórico, que seja construtivo e dialógico. Que se tenha um olhar mais apurado para assegurar que ele realmente prepare para a docência.

Os participantes sugeriram, ainda, que os componentes curriculares para a realização do ED tenham relação com o perfil dos pós-graduandos para tornar a experiência mais significativa. Finalmente, foi reforçada a relevância de que o ED seja compreendido como um potente recurso de articulação da graduação com a pós-

graduação, relação no âmbito da qual pode ser construído um processo de formação permanente de pós-graduandos, professores e estudantes da graduação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo esteve interessado em compreender como podem ser potencializadas as contribuições do ED, no âmbito da pós-graduação, para a formação de professores da educação superior em saúde. Nessa empreitada, nossa análise evidenciou que o ED já representa uma potência, na medida em que se constitui como espaço-tempo de do-discência, de abertura ao diálogo e de reconhecimento do inacabamento, que coloca em movimento processos de formação permanente. Conclui-se que estas contribuições podem, ainda, ser potencializadas se a pós-graduação dedicar um olhar apurado ao ED, ampliando o debate e o diálogo sobre ele, construindo uma cultura de valorização da formação docente. Isso, efetivamente, poderia colocar a pós-graduação a um novo patamar de produção de impacto social. Eis o inédito viável que nos move.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. R. *et al.* Reflexões sobre a formação de professores de pós-graduação. **Escola Anna Nery**, v. 23, n. 3, p. 1-7, 2019.

ALVES, S. M.; TEO, C. R. P. A. O ativo das metodologias ativas: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para os processos de ensinar e aprender na educação superior. **Educação em Revista**, v. 36, e229610, 2020.

AMORIM, T. R. S.; PESSOA, M. C. B.; ALBERTO, M. F. P. Aprendendo a ser docente: relato de experiência em estágio de docência. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 13, n. 3, p. e15241, 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 4.ed. 2020a. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/572694>. Acesso em: 18 set. 2022.

BRASIL. **Ofício circular n. 028/99/PR/CAPES**. Brasília: Ministério da Educação, 1 set. 1999.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020 (Vols. 1-2)**. 2010a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-ainformacao/institucional/plano-nacional-de-pos-graduacao>. Acesso em: 22 set. 2022.

BRASIL. **Portaria n. 76, de 14 de abril de 2010**. Aprova o novo regulamento do Programa de Demanda Social. 2010b. Disponível em:

http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_076_RegulamentoD_S.pdf. Acesso em: 22 set. 2022.

FREIRE, P; **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016a.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2016b.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016c.

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2018.

MELO, G. F.; CAMPOS, V. T. B. Pedagogia universitária: por uma política institucional de desenvolvimento docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 173, p. 44-63, 2019.

RODRIGUES, M. E. C. *et al.* A pós-graduação como locus de formação para a docência: uma experiência com metodologias ativas de ensino-aprendizagem na área da saúde. **Barbarói**, n. 56, p. 104-123, 2020.

SOUZA, G. A. P. O estágio docência na pós-graduação: relatos de uma professora do magistério superior. **Scientia Naturalis**, v. 1, n. 5, p. 140-147, 2019.

TEO, CR. R. P. A. Estágio de docência e formação de professores na área da saúde: uma revisão integrativa da literatura. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 11, p. e577101119836, 2021.