

15 Anos do Estágio de Docência nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil: cenários, tendências e desafios.

15 Years of Teaching Internship in *stricto sensu* Graduate Programs in Brazil: scenarios, trends and challenges.

Iterlandes Júnior¹; Rita de Cássia Brauna².

RESUMO. O Estágio de Docência é o espaço de formação do bolsista da CAPES nos programas de pós-graduação. Como parte do programa de Demanda Social, destina-se ao treinamento para o ensino na graduação. Nesse estudo, apresentamos uma pesquisa do tipo estado da arte sobre os cenários, tendências e desafios do estágio de docência nos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil nos últimos 15 anos. A principal conquista identificada nesse estudo foi a demonstração de como têm sido possíveis a articulação entre a graduação e a pós-graduação através de projetos, total ou parcialmente, incorporados a matriz curricular de ambos os níveis de ensino. Para tanto, é preciso que o Estágio de Docência seja sistematizado e estruturado para garantir um espaço efetivamente formativo.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores; Estágio de Docência; Saberes da Docência.

ABSTRACT: The Teaching Internship is the training space for CAPES scholarship holders in postgraduate studies. As part of the Social Demand program, it is intended for training for undergraduate education. In this study, we present a state-of-the-art research on the scenarios, trends and challenges of the teaching internship in *stricto sensu* postgraduate studies in Brazil in the last 15 years. The main achievement identified in this study was the demonstration of the articulation between undergraduate and postgraduate studies through projects, totally or partially, incorporated into the curricular matrix of both levels of education. Therefore, the Teaching Internship needs to be systematized and structured to ensure an effectively formative space.

KEYWORDS: Teacher Training; Teaching Internship; Teaching Knowledge.

INTRODUÇÃO.

Esse estudo aborda um estado da arte sobre o estágio de docência nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil. O objetivo é fazer um balanço crítico no campo da formação de

¹ Técnico-Administrativo em Educação do Departamento de Química/UFV. Graduado em Química pela Universidade de Uberaba (2009) com especialização em Educação Ambiental pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá (2012), bem como em Docência no Ensino Superior pela Universidade de Franca (2016). Mestre em Química pela Universidade Federal de Viçosa (2019). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9150-2716> E-mail: iterlandes.junior@ufv.br

² Professora Titular do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa. Graduada em Física pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1984), mestre em Educação pela mesma instituição (1990) e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2000). Líder do Grupo de Pesquisa Formação do Educador e Práticas Educativas. E-mail: rabrauna@ufv.br

professores acerca das conquistas e perspectivas da temática em questão, visando categorizá-la, identificar as diferentes ênfases abordadas e os resultados mais relevantes, tomando como base dissertações e teses publicadas no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) além dos periódicos da *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* e da CAPES/MEC, no período de 2002 a 2017.

DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA.

O problema da pesquisa parte do pressuposto defendido por Roldão (2007, p. 101) de que o professor profissional – como o médico ou o engenheiro nos seus campos específicos – é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar. De acordo com a autora, saber ensinar é

ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular (isto é, que se pretende ver adquirido, nas suas múltiplas variantes) – seja qual for a natureza ou nível – pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente – processo mediado por um sólido saber científico em todos os campos envolvidos e um domínio técnico-didático rigoroso do professor, informado por uma contínua postura meta-analítica, de questionamento intelectual da sua acção, de interpretação permanente e realimentação contínua (ROLDÃO, 2007, p. 101).

De acordo com Anselmo (2015, p. 25), podemos perceber na legislação da Educação Brasileira a ausência da obrigatoriedade da formação docente para lecionar na Educação Superior. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) 9.394/96 não assume legalmente o compromisso em formar os professores para atuarem na Educação Superior, apenas determina que os docentes tenham que se preparar para o magistério superior em nível de Pós-Graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. A Lei 9.394/96, no artigo 66, não utiliza a palavra formação para o ensino na Educação Superior, e nem sequer determina a obrigatoriedade desta preparação, omitindo assim, a necessidade de uma formação. (...) Outro impasse evidenciado pela autora, é que a LDBN lei 9.394/96, no art. 66, não define que tipo de programa de mestrado e doutorado deve ser prioridade para formar professores da Educação Superior, omitindo assim a necessidade de uma formação que abranja as singularidades da docência no nível superior.

A autora supracitada, ressalta em sua pesquisa intitulada “Estágio de docência como espaço de formação contínua: um olhar sobre as narrativas dos mestres”, que em meio aos limites postos à formação para a docência no Ensino Superior, o Estágio de Docência aparece como um lugar privilegiado para dialogar com as especificidades da docência no Ensino Superior. Todavia,

na medida em que as pontuações avaliativas dos docentes de discentes do Programa, não contemplam as práticas da profissão magistério, as atividades decorrentes do Estágio de Docência ficam limitadas a ações de – boa vontade de professores, que conduzem esta prática de forma particular e solitária, de acordo com a sua experiência, saberes pedagógicos, visão de mundo e de educação (ANSELMO, 2015, p.131).

Diante disso, como se dá a formação profissional dos estagiários de docência nos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* do Brasil (2002-2017)? Em que condições de ensino? Quais são as conquistas e perspectivas sobre esse espaço de formação?

METODOLOGIA DA PESQUISA.

Esta investigação se caracteriza como um “estado da arte” (Romanowski e Ens, 2006). Para Ferreira (2002, p. 258), estas pesquisas, são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.

A compreensão do “estado da arte” sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, afim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permite a indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses (FERREIRA, 2002, p. 259).

Para Ferreira (2002, p. 265), o pesquisador do “estado da arte” primeiramente interage com a produção acadêmica através da quantificação e de identificação de dados bibliográficos, com o objetivo de mapear essa produção num período delimitado, em anos, locais, áreas de produção. Nesse esforço de ordenação de uma certa produção de conhecimento

é possível perceber que as pesquisas crescem e se espessam ao longo do tempo; ampliam-se em saltos ou em movimentos contínuos; multiplicam-se, mudando os sujeitos e as forças envolvidas; diversificam-se os locais de produção, entrecruzam-

se e transformam-se; desaparecem em algum tempo ou lugar (FERREIRA, 2002, p. 265).

Corroborando com o estudo anterior, as professoras Romanowski e Ens (2006, p. 43) destacam que para a realização de uma pesquisa do tipo estado da arte, são necessários:

1) Definir os descritores para direcionar as buscas a serem realizadas através do mapeamento das produções acadêmico-científicas de maior impacto entre a comunidade de pesquisadores da área, buscando perceber as perspectivas mais estudadas e lacunas do tema de pesquisa;

Em nosso estudo, os descritores escolhidos foram “Estágio de Docência”, “Saberes da Docência”, “Reuni” e “Formação de Professores”. Apenas o último descritor citado consta na base *Thesaurus* Brasileiro da Educação do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Todavia, como o uso dos demais descritores tem sido recorrente em teses e dissertações, decidiu-se pelo seu emprego nessa pesquisa.

2) Localizar os bancos de pesquisas, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas, biblioteca eletrônica que possam proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos dos artigos;

A fonte de referência para realizar o levantamento dos dados apurados aqui foi o Banco de Teses & Dissertações da CAPES, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e os Portais de Periódicos CAPES e SciELO que forneceram a produção acadêmico-científica na área de Educação. Os dados fornecidos continham os resumos, as palavras-chave, a indicação do autor e o ano de defesa do título (no caso de teses e dissertações) ou do aceite e publicação do periódico.

3) Estabelecer os critérios para a seleção do material que compõe o corpus do estado da arte;

Como critérios de inclusão, foram aceitos somente textos originais da área de conhecimento “Educação”, disponíveis na íntegra de forma gratuita, avaliados por pares, publicados nos últimos quinze anos e que fossem de língua portuguesa.

4) Levantar as teses e dissertações catalogadas;

Em 1999, o Presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES) como parte do programa de Demanda Social (DS) instituiu o Estágio de Docência na graduação com vistas à preparação de mestrandos e doutorandos para atuar no magistério do Ensino Superior, através do ofício datado de 26 de fevereiro de 1999. Todavia, as normas para o Estágio de Docência - como parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência e qualificação do ensino de graduação sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social – fixadas pelo REGULAMENTO DO PROGRAMA DE DEMANDA SOCIAL – DS, Anexo à Portaria Nº 52, de 26 setembro de 2002, que apresenta os OBJETIVOS DO

PROGRAMA E CRITÉRIOS PARA CONCESSÃO DE BOLSAS [...] (Art.17 Portaria Nº 52, de 26 setembro de 2002), se sucederam somente após três anos de sua criação. Por essa razão, a definição do recorte temporal dos primeiros 15 anos de atividade deve-se, portanto, ao período posterior a regulamentação e definição das normas para o seu cumprimento pelos programas de Pós-Graduação.

5) Coletar o material de pesquisa, selecionado junto às bibliotecas de sistema COMUT ou disponibilizados eletronicamente;

Nesse estudo, identificamos que todo o material de pesquisa já se encontra disponível para download, com livre acesso. Por essa razão, o sistema COMUT não foi utilizado.

A pesquisa inicial nas Bases de Dados possibilitou, num recorte temporal de 15 anos, encontrar 593 estudos relacionados ao Estágio de Docência.

Na busca inicial pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) para o descritor “Estágio de Docência” foram encontrados 42 resultados publicados entre 2002 e 2017 (16 teses e 26 dissertações). Destes, apenas 08 estudos foram selecionados por problematizarem o Estágio da Docência na pós-graduação *stricto sensu*, sendo 02 teses e 06 dissertações.

Na busca inicial pelo Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES/MEC para o descritor “Estágio de Docência”, refinados por Grande Área de Conhecimento: Ciências Humanas, Área de Conhecimento: Educação, Área de Concentração: Formação de Professores, Educação Escolar e Profissão Docente, Formação de Formadores: Ação Pedagógica e Avaliação, Diversidade e Profissionalização Docente, Formação de Formadores: Formação Pedagógica e Avaliação, além de serem publicados entre 2013 e 2017 (período posterior à criação da plataforma), foram encontrados 492 resultados. Destes, 08 títulos já faziam parte do grupo anterior e 02 novas dissertações foram selecionadas por problematizarem o Estágio da Docência na Pós-graduação *Stricto Sensu*.

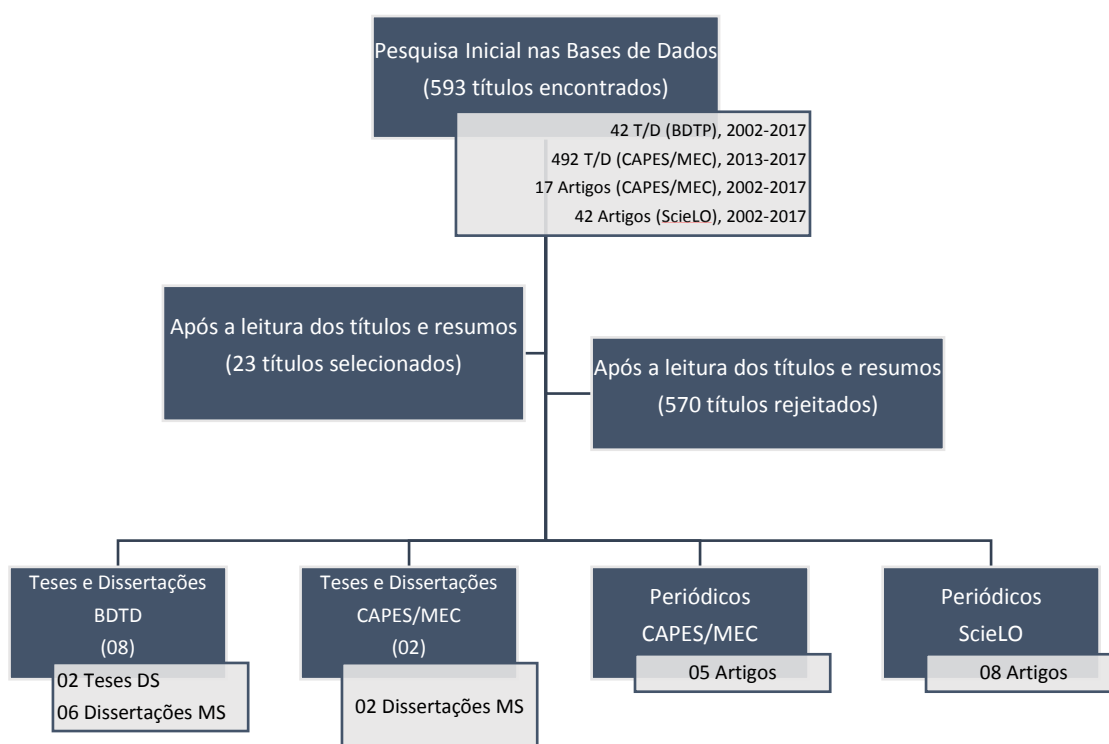
Na busca avançada por assunto no Portal de Periódicos CAPES/MEC definidos pelo descritor “Estágio de Docência” foram encontrados 54 resultados. Quando refinados por tipo de material: “Artigos”, no período de 2002 a 2017, em português e por nível superior: “Periódicos revisados por pares”, foram encontrados 17 artigos. Destes, 04 artigos foram selecionados após leitura dos títulos e dos resumos. Na busca avançada por assunto, ainda no mesmo portal, para o descritor “Formação de Professores” combinado com o descritor “Reuni”, foi identificado mais um novo artigo.

Na busca avançada por assunto no Portal de Periódicos ScieLO definidos pelo descritor “Estágio de Docência” foram encontrados 62 resultados. Quando refinados por Coleções: “Brasil”, Idioma: “Português”, Tipo de literatura: “Artigo”, foram encontrados 42 artigos. Destes, 08 artigos tinham relação com o objeto de estudo e foram escolhidos.

A amostra final consiste, portanto, de 02 teses de doutorado, 08 dissertações de mestrado e 13 artigos. O mapeamento dessas produções sinaliza o quanto ainda são escassas as pesquisas que tratam do Estágio de Docência. Segundo Anselmo (2015, p. 134), o Estágio de Docência como atividade teórica/prática da *práxis* humana e profissional, precisa urgentemente ser valorizado e reconhecido como *locus* de Formação do Professor para o Ensino Superior. (...) Esperamos ainda a valorização destas pesquisas.

Todo o processo de sistematização das buscas em todas as bases de dados está ilustrado no organograma a seguir (Figura 1).

Figura 1: Organograma das buscas nas bases de dados.



Fonte: Elaboração própria, 2020.

6) Ler as publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões, e a relação entre o pesquisador e a área;

A partir desse momento deu-se a análise das tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si, na escrita de uma história da temática investigada. Uma vez que cada base de dados tem uma especificidade diferente, realizou-se um balanço crítico de teses e dissertações sobre o Estágio de Docência separadamente da produção acadêmica científica divulgada nos periódicos.

- 7) Organizar o relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações;
- 8) Analisar e elaborar as conclusões preliminares.

RESULTADOS E DISCUSSÃO.

UM OLHAR SOBRE AS TESES E DISSERTAÇÕES DA BDTD E DA CAPES ACERCA DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA.

Foram analisadas 02 teses (D: Doutorado) e 08 dissertações (M: Mestrado) colhidas no banco de periódicos da BDTD e CAPES (Tabela 1).

Tabela 1: Teses e dissertações da área da educação acerca do Estágio de Docência (2006-2016)

Nº	Ano	Título	Nível de Titulação (M/D)	Autor	Programa
1	2006	Políticas para a formação e profissionalização de professores para o ensino superior: a contribuição do PROSUP	M	Magda Soares Nunes	PUC-Minas
2	2007	Impacto do estágio de docência sobre o ensino de graduação de bioquímica	M	Paulo Gilberto Simões D'Ávila	UFRGS
3	2012	O Programa bolsa Reuni de assistência ao ensino como estratégia de formação para a docência universitária: perspectivas dos bolsistas da pós-graduação na UFRN	M	Alcio Farias Azevedo	UFRN
4	2012	Estágio de docência na graduação: possibilidades e limites na formação de professores universitários	M	Gabriela Machado Ribeiro	UFPEl
5	2013	Estágio de docência na pós-graduação <i>stricto sensu</i> : uma perspectiva de formação pedagógica	M	Maria Marcia Melo de Castro Martins	UECE
6	2015	Docência universitária e formação pedagógica: o estágio de docência na pós-graduação <i>strictu senso</i>	M	Daiene de Cássia Souza Costa	UEL
7	2015	Estágio de docência com espaço de formação contínua: um olhar sobre as narrativas dos mestres	M	Katyanna de Brito Anselmo	UECE
8	2015	Autoeficácia docente e escolha pelo ensino superior no contexto do estágio de docência em engenharia	M	Mayara da Mota Matos	UNESP
9	2016	Constituição da identidade profissional docente dos formadores de professores de biologia: potencialidades da intercoletividade	D	Marilisa Bialvo Hoffmann	UFSC
10	2016	Formação pedagógica do professor do Ensino Superior: os programas de pós-graduação nota 7.0	D	Pricila Bertanha	UNESP

Fonte: Elaboração própria, 2020.

A partir da leitura dos referenciais selecionados, verifica-se uma variedade de autores citados, destacando-se no campo de Formação de Professores: Carlos Marcelo Garcia, Helena C. L. Freitas, Iria Brzezinski, Isauro N. Béltran, Menga Ludke, Antonio Nóvoa, Maurice Tardif, Maria I. Cunha, Lea G. C. Anastasiou, Selma G. Pimenta, Ilma P. A. Veiga, Alvanize V. F. Ferenc, Maria G. N. Mizukami, Maria I. Almeida, Marcos T. Masetto, Antônio J. Severino, Maria S. L. Lima, Miguel A. Zabalza, Evandro Ghedin, Bernadete Gatti, Valéria S. Ferreira e Judith P. A. Feitosa.

O número e o nome de universidades/programas participantes da pesquisa, distribuídos pelo critério regional, podem ser conferidos na Tabela 2.

Tabela 2: Distribuição das instituições das teses e dissertações localizadas no banco de dados da BDTD e CAPES por frequência e região geográfica (2006-2016).

Região	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Nordeste	Norte
	PUC-MG	UFRGS	-	UECE (2)	-
	UNESP (2)	UFPEl	-	UFRN	-
IES	-	UEL	-	-	-
	-	UFSC	-	-	-
Total: 10	3	4	-	3	-

Fonte: Elaboração própria, 2020.

Das 10 instituições, 04 estão localizadas na Região Sul, com 01 estudo cada. Na Região Sudeste, estão 02 instituições, sendo distribuídos 03 títulos. Na Região Norte, estão 02 instituições, também sendo distribuídos 03 títulos. Não há estudos analisados nas Regiões Centro-Oeste e Norte. De acordo com Marli André (2002, p. 18 apud Nascimento, p. 5), essa díspar distribuição regional dos trabalhos pode ser explicada, em parte, pela concentração dos programas de pós-graduação nas Regiões Sudeste e Sul e, também, por serem elas detentoras dos programas já consolidados, com linhas de pesquisa bem definidas, muitos deles priorizando o tema da formação docente.

Discorrendo sobre os procedimentos metodológicos, observa-se que dos 10 trabalhos, 09 especificaram a metodologia empregada e o método de análise. Todos os trabalhos especificaram os instrumentos metodológicos utilizados.

As metodologias são bem diversificadas, em sua maioria qualitativas e apenas uma quantitativa. As mais usadas são o estudo de caso (4), a pesquisa de levantamento (2), a pesquisa exploratória descritiva (2), a pesquisa documental (1) e a pesquisa narrativa (1).

A análise de conteúdo (8) é o método de análise que mais se sobressai. Em somente um trabalho, optou-se pela análise de narrativa (1) e em outro fez-se uma análise textual discursiva (1).

Quanto aos instrumentos metodológicos, são empregados: análise documental (1), análise documental e entrevista (3), questionário e entrevista (1), somente entrevista (2), questionário sócio-demográfico aliado às escalas (de autoeficácia dos professores, de fontes de autoeficácia de docentes e de fatores que influenciam a escolha pelo ensino) (1), entrevista narrativa (1) e levantamento bibliográfico (1).

De acordo com Brzezinski (2014, p. 121), o uso de mais de um instrumento metodológico num mesmo estudo, possivelmente, tem por objetivo melhor compreender a complexidade das investigações no campo da educação.

No que tange à configuração das categorias de análise, Richardson (1999 *apud* Brzezinski, 2014, p. 19) adverte que todo sistema de categorização deve apresentar “concretude e fidelidade”, mostrando-se válido, relevante e suficientemente “objetivo” para os investigadores que estão envolvidos com o sistema, visto que a subjetividade inerente ao processo de categorização precisa ser sempre restringida.

A categorização dos conteúdos estudados ou o delineamento de temas sobre os quais o fenômeno do Estágio de Docência vem sendo analisado configuram-se da seguinte forma: *Política e propostas de formação de professores universitários* (3); *Concepções de docência e de formação de professores universitários* (5); *Formação contínua* (1); *Constituição da identidade profissional do docente do Ensino Superior* (1).

Desse processo de categorização emergiram as quatro categorias constantes na Tabela 3.

Tabela 3: Dissertações e teses distribuídas por categoria e ano (2006-2016).

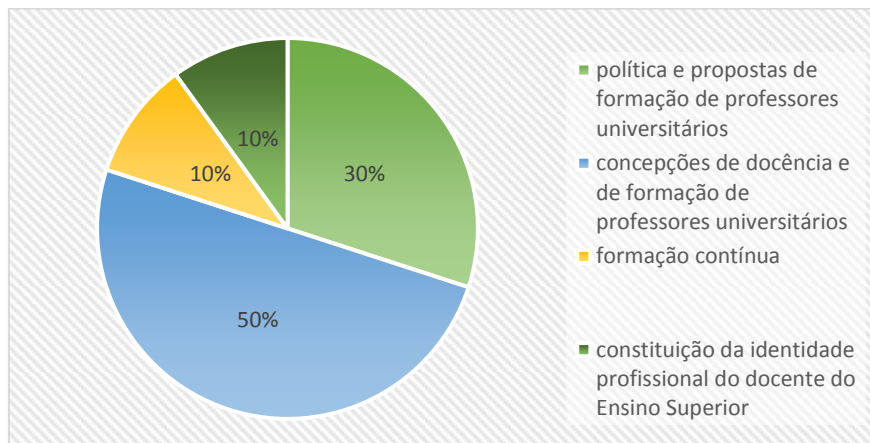
Anos	Política e propostas de formação de professores universitários	Concepções de docência e de formação de professores universitários	Formação contínua	Constituição da identidade profissional do docente do Ensino Superior	Total
2006	1	-	-	-	1
2007	-	1	-	-	1
2012	1	1	-	-	2
2013	-	1	-	-	1
2015	-	2	1	-	3
2016	1	-	-	1	2
Total	3	5	1	1	10

Fonte: Elaboração própria, 2020.

Constata-se na Tabela 3 e Figura 2 que a categoria *Concepções de docência e de formação de professores universitários* foi a mais investigada, sendo produzidas 05 (50%) dissertações em quatro anos, seguida pela categoria *Política e propostas de formação de professores universitários*,

com 03 (30%) trabalhos sendo uma tese e uma dissertação. Seguem-se também as categorias: *Formação contínua*, com 01 (10%) dissertação; e *Constituição da identidade profissional do docente do Ensino superior*, com 01 (10%) tese.

Figura 2: Teses e dissertações configuradas em categorias de análise Percentuais da produção (2006-2016).



Fonte: Elaboração própria, 2020.

Categoria 1. Política e propostas de formação de professores universitários.

A relevância do Estágio de Docência deve-se às contribuições que suscitam para repensar a pós-graduação como espaço de formação para a docência, tendo em vista a forte articulação que se estabelece com os cursos de graduação e com a produção de conhecimentos que orientam a ação docente na formação dos profissionais das diversas áreas de abrangência da universidade; para os alunos de graduação, representa melhoria na aprendizagem; para os cursos, melhoria no currículo e qualidade.

Categoria 2. Concepções de docência e de formação de professores universitários.

A seguir, a Tabela 2 permite identificar como evoluíram as publicações acerca da categoria *Concepções de docência e de formação de professores universitários* no período 2007-2015.

A análise de conteúdo dessa temática permitiu a identificação de novas perspectivas de estudo sobre a formação pedagógica de professores universitários, podendo ser agrupadas em três diferentes subcategorias, a saber: crenças de auto eficácia e escolha pela docência no Ensino Superior

(1), percepções sobre os Estágios de Docência como ação formativa (3) e impacto do estágio de docência sobre o ensino de graduação (1).

Subcategoria 2.1. Crenças de auto eficácia e escolha pela docência no Ensino Superior.

Os fatores mais apontados para a escolha pelo ensino foram as experiências prévias de ensino e aprendizagem, a contribuição social e o trabalho com alunos do Ensino Superior. Os participantes não se sentiram desestimulados socialmente ao decidirem pela docência no ensino superior e, em geral, não foram levados a ela como uma segunda opção de carreira. Constatou-se que as crenças de auto eficácia dos pós-graduandos foram menores durante o Estágio de Docência.

Subcategoria 2.2. Percepções sobre os Estágios de Docência como ação formativa.

As principais contribuições da prática pedagógica desenvolvida foram assimiladas como: a segurança para discutir determinados assuntos e postura diante da turma; a importância do planejamento e principalmente aspectos relacionados aos alunos; a necessidade de atentar para seus interesses; a maneira de se relacionar com eles; identificar o grau de exigência, enfrentamento de situações cotidianas e a percepção da necessidade do diálogo constante. Todavia, os resultados obtidos revelaram que: (i) as avaliações dos Programas, as exigências de produtividade e as demandas próprias da pesquisa absorvem todos os envolvidos e são fatores que comprometem uma dedicação maior às questões da docência; (ii) o Estágio de Docência, embora contribua para a Formação Docente quando realizado com planejamento da disciplina e orientação adequada, precisa ainda ser mais bem sistematizado e estruturado, proporcionando, assim, um momento de aprendizagem aproximando teoria e prática, aspectos esses destacados pelos participantes da pesquisa.

Subcategoria 2.3. Impacto do Estágio de Docência sobre o ensino de graduação.

A maioria dos projetos centrou-se em novas abordagens experimentais, levando aos alunos de graduação a experiência obtida pelos pós-graduandos em suas pesquisas.

Categoria 3. Formação contínua.

Apesar do reconhecimento do Estágio de Docência como campo de apropriação e ressignificação de saberes, há o entendimento de que a sua realização carece de maiores considerações sobre a realidade dos pós-graduandos e a própria conjuntura da pós-graduação.

Categoria 4. Constituição da identidade profissional do Docente do Ensino Superior.

Aponta-se elementos que reforçam as potencialidades formativas dos espaços investigados, bem como de outros espaços não contemplados na pesquisa como grupos de pesquisa e estudo, as formações em serviço e o estágio probatório.

UM OLHAR SOBRE OS ARTIGOS DA BASE CAPES E SCIELO ACERCA DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA.

Ao ser adotado os mesmos procedimentos que dos estudos anteriores, foram selecionados 05 artigos no Portal CAPES/MEC e 08 artigos no Portal ScieLO no período de 2002 a 2016, que tratam do Estágio de Docência (Tabela 4).

Apesar de a base teórica ser bastante diversificada, pode-se citar alguns autores utilizados no campo de Formação de Professores: Selma G. Pimenta, Lea G. C. Anastasiou, Ilma P. A. Veiga, Helena C. Chamlian, Maurice Tardif, Pedro Demo, Antonio Nóvoa, Miguel A. Zabalza, Antonio Cachapuz, Isabel Alarcão, José Tavares, Graziela G. Pachane, Marcos T. Masetto, Maria I. Almeida, Maria I. Cunha, Alvanize V. F. Ferenc, Menga Ludke e Carlos M. Garcia.

O número e o nome de universidades/programas participantes da pesquisa, distribuídos pelo critério regional, podem ser conferidos na Tabela 5.

Verifica-se a presença de 13 publicações distribuídas entre 11 instituições diferentes.

Das 11 instituições, 03 estão localizadas na Região Sudeste, com 04 estudos distribuídos entre elas. Outras 03 instituições fazem parte da Região Sul e colaboram também com 04 artigos publicados. Na Região Norte observa-se a produção de mais 05 artigos por 05 instituições diferentes.

A disparidade entre as regiões de maior e menor publicação dos artigos pode ser explicada de forma análoga ao que discurremos anteriormente a respeito da distribuição regional das teses e dissertações.

As metodologias são bem diversificadas, em sua maioria qualitativas e apenas uma quantitativa. As mais usadas são o estudo de caso (9), a pesquisa documental (2), o estado de conhecimento (1) e a pesquisa narrativa (1).

A análise de conteúdo (12) é o método de análise que mais se sobressai. Em somente um trabalho, optou-se pela análise de narrativa (1).

Quanto aos instrumentos metodológicos, são empregados: análise documental (5), análise documental e entrevista semiestruturada (1), entrevista semiestruturada (1), diário de campo (1), livro de registros e entrevista (1), entrevista não estruturada (1), levantamento bibliográfico (1), narrativa (auto) biográfica (1) e meta-avaliação (1).

Para melhor compreender a complexidade das investigações no campo da educação, verifica-se novamente o emprego de mais de um instrumento metodológico.

Tabela 4: Artigos da área da educação acerca do Estágio de Docência (2002-2016).

Nº	Ano	Título	Autor
1	2002	Construindo o estágio de docência da pós-graduação em química	Judith P. A. Feitosa
2	2004	Abordagem metodológica diferenciada em aulas práticas de administração de enfermagem	Leonor Gonçalves, Fabiane Ferraz, Ana Lúcia Cardoso Kirchhof, Vânia Marli Schhubert Backes
3	2007	Contribuições de uma disciplina de prática de ensino em bioquímica para a formação de estudantes de graduação e pós-graduação	Paulo Giberto Simões D'Ávila, Clovis Milton Duval Wannmacher
4	2007	Grupos de discussão virtual: uma proposta para o ensino em enfermagem	Daiane Dal Pai, Liana Lautert
5	2007	Estágio de docência: conciliando o desenvolvimento da tese com a prática em sala de aula	Robert Evan Verhine, Lys Maria Vinhaes Dantas
6	2010	Uma nova abordagem do estágio de docência para Ciências Biológicas: sobre a inserção do estágio de docência da pós-graduação na estrutura curricular do curso de graduação em Ciências Biológicas da UFOP	Rodolfo Pessotti Messner Campelo, Vinícius Silva Monteiro, Alexandre Bahia Gontijo, Thécia Alfenas Silva Valente Paes, Rogério Leonardo Rodrigues, Eneida Maria Eskinazi Sant'Anna, Yasmine Antonini, Sérvio Pontes Ribeiro
7	2010	Programas de pós-graduação em educação: lugar de formação da docência universitária?	Sandra Regina Soares, Maria Isabel da Cunha
8	2011	Estágio docência: um estudo no programa de pós-graduação em administração da Universidade Federal de Lavras	Nathália de Fátima Joaquim, João Paulo de Brito Nascimento, Ana Alice Vilas Boas, Fernanda Tavares Silva
9	2013	Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário?	Nathália de Fátima Joaquim, Ana Alice Vilas Boas, Alexandre de Pádua Carrieri
10	2013	Formação pós-graduada e docência no ensino superior: mapeamento das discussões sobre o estágio de docência na RBPG/CAPES	Renata de Almeida Vieira
11	2016	Narrativa (auto)biográfica da experiência formativa na pós-graduação da UERN	Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães, Fernanda Nervo Raffin, Liliane dos Santos Gutierrez, Alcio Farias de Azevedo
12	2016	Formação docente na pós-graduação stricto sensu: experiências na Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Camilla Soueneta Nascimento Nanga, Reiner Alves Botinha, Gilberto José Miranda, Edvalda Araujo Leal

13	2016	Narrativa (auto)biográfica da experiência formativa na pós-graduação da UERN	Maria Cleonice Soares, Normândia de Farias Mesquita Me- deiros
----	------	--	--

Fonte: Elaboração própria, 2020.

Tabela 5: Distribuição das instituições dos artigos localizados no Portal de Periódicos da CAPES e da ScieLO por frequência e região geográfica (2002-2016).

Região	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Nordeste	Norte
IES	UFLA (2)	UFRGS (2)	-	UFBA	-
	UFOP	UEM	-	UFRN	-
	USP	UFSC	-	UFC	-
			-	UNEB	-
				UERN	
Total: 13	4	4	-	5	-

Fonte: Elaboração própria, 2020.

A categorização dos conteúdos estudados ou o delineamento de temas sobre os quais o fenômeno do Estágio de Docência vem sendo analisado configuram-se da seguinte forma: Política e propostas de formação de professores universitários (1); Concepções de docência e de formação de professores universitários (2); Componentes Curriculares de formação de professores universitários (9).

Desse processo de categorização emergiram as quatro categorias constantes na Tabela 6.

Constata-se na Tabela 6 que a categoria *Componentes Curriculares de formação de professores universitários* foi a mais investigada, sendo produzidos 09 (69,23%) artigos em quatorze anos, seguida pela categoria *Política e propostas de formação de professores universitários*, com 02 (15,385%) artigos publicados e a categoria *Concepções de docência e de formação de professores universitários*, também com 02 (15,385%) títulos produzidos.

Tabela 6: Artigos distribuídos por categoria e ano (2002-2016).

Anos	Política e propostas de formação de professores universitários	Concepções de docência e de formação de professores universitários	Componentes Curriculares de formação de professores universitários	Total
2002			1	1
2004			1	1
2007			3	3
2010		1	1	2
2011			1	1
2013	1		1	2
2016	1	1	1	3
Total	2	2	9	13

Fonte:Elaboração própria, 2020.

A maior produção acadêmico científica observada no ano de 2007 pode ser decorrente a ampliação do número de bolsas ofertadas pelo projeto REUNI (que se constituiu num projeto de expansão e reestruturação do ensino superior das instituições federais).

Categoria 1. Política e propostas de formação de professores universitários.

Considerando a histórica tradição de formação na pós-graduação, como também, a autonomia acadêmica dos programas de pós-graduação quanto à construção das propostas curriculares, mantém-se ainda o desafio de um processo de formação que enalteça a capacitação de docentes para o ensino na graduação e na pós-graduação.

Categoria 2. Componentes curriculares de formação de professores universitários.

Aspectos como o conhecimento do tema, a clareza na exposição, o entusiasmo, a segurança, importância e distribuição dos tópicos abordados, duração e o uso adequado de recursos audiovisuais são usados como indicadores. Além disso, é importante que em contextos de interação social, como no caso da sala de aula, práticas mais reflexivas pautadas pelo diálogo podem trazer vantagens ao processo de aprendizagem, tanto para o professor-estagiário quanto para os alunos da graduação envolvidos neste processo. A reflexão sob a ação e sobre a ação, assim como a autonomia dos pós-graduandos promovem seu desenvolvimento pessoal. Logo, a reflexividade é intensificada, o que promovem o aprendizado e a geração do conhecimento.

Categoria 3. Concepções de docência e de formação de professores universitários.

Constatou-se que o ato de se narrar e de rememorar o processo de aprendizagem, suscita as marcas deixadas pela formação inicial e permanente que faz parte do percurso trilhado. Essas narrativas do Estágio de Docência no ensino superior trazem consigo as reminiscências da trajetória acadêmica e o ressignificar da atividade curricular desenvolvida por meio da pós-graduação em Educação.

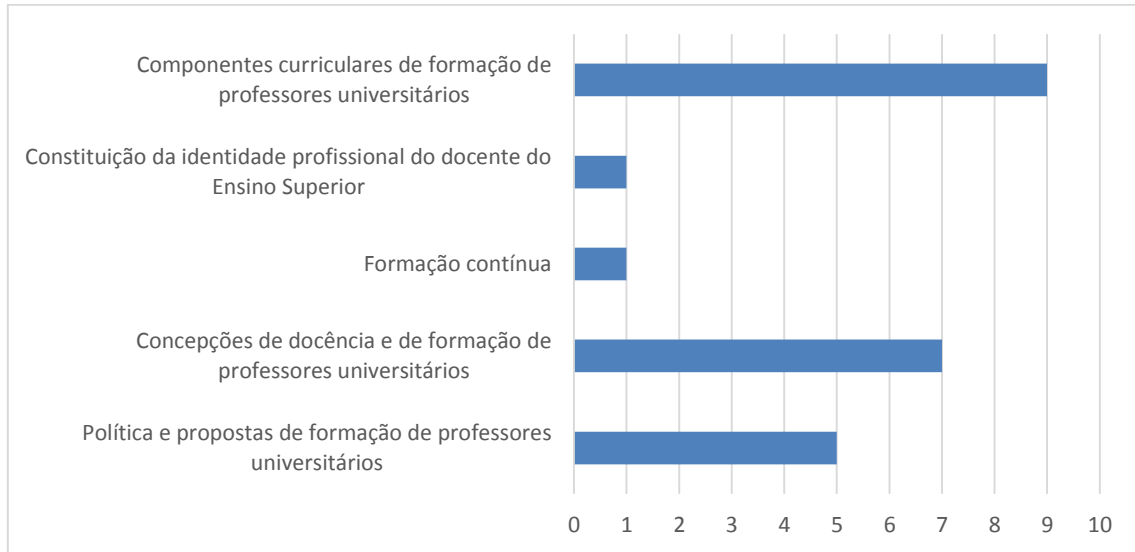
3.1. Cenários, tendências e desafios acerca do Estágio de Docência.

Este estudo acerca dos 15 anos do Estágio de Docência nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil contribui no mapeamento de pesquisas dos bancos da BDTD, CAPES e SciELO, de 2002 a 2017, no campo da formação de professores, com foco na docência universitária, permitindo desenvolver algumas considerações sobre o tema.

Entre as metodologias, métodos e instrumentos metodológicos, se destacam respectivamente o estudo de caso, análise de conteúdo e análise documental, apesar das metodologias e métodos serem bem diversificados e muitos autores não os especificar. Além disso, destaca-se o uso de dois ou mais instrumentos metodológicos em uma mesma pesquisa. Por exemplo, a análise documental com a entrevista semiestruturada. Em apenas um dos artigos, esses componentes foram mencionados.

Quanto as categorias temáticas, pode-se fazer inferências das duas fontes pesquisadas. De acordo com o Figura 3, as categorias mais enfatizadas foram: *Componentes curriculares de formação de professores universitários* seguido de *Concepções de docência e de formação de professores universitários*. Já as categorias menos enfatizadas foram: *Política e propostas de formação de professores universitários*; *Formação contínua e Constituição da identidade profissional do docente do Ensino Superior*. Essas duas últimas categorias alertam para uma carência de estudos pelo baixo número de trabalhos dedicado a elas.

Figura 3: Categorias temáticas sobre o Estágio de Docência.



Fonte: Elaboração própria, 2020.

Procurando traçar alguns cenários, tendências e desafios acerca da temática analisada, com base nos argumentos mais recorrentes, propõe-se a Tabela 7, com informações apuradas a partir das dissertações e teses selecionadas (2006-2016) e a Tabela 8, com informações apuradas a partir dos artigos selecionados (2002-2016).

Tabela 7: Cenários, tendências e desafios apontados nas dissertações e teses (2006-2016).

ESTÁGIO DE DOCÊNCIA			
Meio de divulgação	Cenários	Tendências	Desafios
Teses e dissertações	A capacitação didática e pedagógica para o Ensino Superior tem focado na importância do planejamento, nas relações professor-aluno, na diversificação da avaliação da aprendizagem e na percepção da necessidade de diálogo constante.	Espera-se poder melhor conciliar as ações pedagógicas do Estágio de Docência com a pesquisa na pós-graduação, através de projetos que possibilitam a troca de experiências entre o estagiário de docência e o graduando.	O Estágio de Docência não pode ser visto pelo bolsista como um momento meramente burocrático e sim de aprendizado em torno da docência no Ensino Superior. Na perspectiva do orientador, o trabalho de pesquisa muitas vezes absorve todos os envolvidos e compromete uma maior dedicação às questões da docência.

Fonte: Elaboração própria, 2020.

Tabela 8: Cenários, tendências e desafios apontados nos artigos (2002-2016).

ESTÁGIO DE DOCÊNCIA			
Meio de divulgação	Cenários	Tendências	Desafios
Artigos	Diversas experiências dos cursos de Iniciação à Docência e dos Estágios de Docência tem considerado como indicadores de formação para a docência universitária o conhecimento do tema, a clareza na exposição, o entusiasmo, a segurança, importância e distribuição dos tópicos abordados, duração e uso adequado de recursos visuais. Uma ênfase é dada ao ato de narrar e de rememorar o processo de aprendizagem. Essas narrativas trazem consigo as reminiscências da trajetória acadêmica e o ressignificar da atividade curricular desenvolvida na pós-graduação.	Os autores têm proposto que o Estágio de Docência seja norteado por três grandes desafios: a aprendizagem dos discentes da graduação sob responsabilidade do bolsista-docente; sua própria aprendizagem; e a aproximação entre a prática de sala de aula e o desenvolvimento de sua pesquisa, fazendo com que essa atividade obrigatória venha a ser importante não só para a sua formação como docente, mas também como pesquisador.	É preciso que os Programas de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> brasileiros não tenham como único foco a formação de pesquisadores, com baixa atenção para a consolidação dos saberes pedagógicos dos futuros professores.

Fonte: Elaboração própria, 2020.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Diante dos cenários apresentados, pode-se afirmar que a formação profissional dos estagiários de docência nos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* do Brasil (2002-2017) tem procurado estabelecer uma forte articulação com os cursos de graduação, através de projetos total ou parcialmente incorporados a matriz curricular de ambos os níveis de ensino, com a produção de conhecimento, com a melhoria curricular e com a contribuição social, buscando atender aos anseios de cada programa de pós-graduação e as demandas dos cursos de graduação correlacionados. Para tanto, é preciso que o Estágio de Docência seja mais bem sistematizado e estruturado para tornar-se um espaço efetivamente formativo.

Esses resultados apontam para o Estágio de Docência como sendo tão importante quanto os demais espaços de formação do futuro profissional docente. Assim, acreditamos que sua exigência como preparo para o ensino nos cursos de graduação deve ser amplamente discutida com fins de regulamentação obrigatória.

Uma limitação importante desse estudo é acerca de pesquisas sobre a formação profissional docente para os cursos de graduação após o encerramento do Projeto REUNI e a ausência, sem pre-

cedentes, de investimentos em novas políticas e metas para as universidades públicas brasileiras. Nesse aspecto, a linha de pesquisa *Política e propostas de formação de professores universitários* merece uma atenção especial e mais urgente, pois implica em nortear novas propostas curriculares a partir de uma devastadora crise política, social e econômica que o país vem enfrentando nesses últimos anos.

Espera-se que esse estudo possa subsidiar pesquisas que contribuam verdadeiramente com a Educação em nosso país, em especial, no campo da Formação Profissional Docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ANSELMO, K.B. **Estágio de Docência como espaço de formação contínua: um olhar sobre a narrativa dos mestres.** Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Serviços:** Banco de teses e dissertações. Brasília: CAPES. 2017.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Serviços:** Portal de Periódicos. Brasília: CAPES. 2017.

_____. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.** Brasília: IBICT. 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Formação de professores no Brasil (1990-1998) In: ANDRÉ, M.E.D.A. (Org.) **Série Estado do Conhecimento nº 6.** Brasília: INEP. 2002.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Formação de Profissionais da Educação (2003-2010). In: BRZEZINSKI, I. (Org.) **Série Estado do Conhecimento nº 13.** Brasília: INEP. 2014.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Serviços:** Thesaurus Brasileiro da Educação (Brased). Brasília: INEP. 2017.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas "Estado da Arte". **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em Jun. de 2020.

ROLDÃO, M.C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>>. Acesso em Jun. de 2020.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, v. 6, n. 19, p. 37-50. 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116275004>>. Acesso em Jun. de 2020.