

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Educação



Dissertação

Estágio de Docência na Graduação: possibilidades e limites na formação de professores universitários

Gabriela Machado Ribeiro

Pelotas, 2012

GABRIELA MACHADO RIBEIRO

Estágio de Docência na Graduação: possibilidades e limites na formação de professores universitários

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof^a Dr^a. Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet

Pelotas, 2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação:
Bibliotecária Kênia Moreira Bernini – CRB-10/920

R484e Ribeiro, Gabriela Machado.

Estágio de docência na graduação: possibilidades e limites na formação de professores universitários / Gabriela Machado Ribeiro ; Orientador : Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet. – Pelotas, 2012.

115f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas.

Banca examinadora:

Profª Dra. Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet (Presidente)- UFPel

Profª Dra. Maria Isabel da Cunha- UNISINOS

Profª Dra. Marta Nöremberg - UFPel

Prof Dr. Gomercindo Ghiggi- UFPel

AGRADECIMENTOS

A várias pessoas que me estimulam, que me confortam, que me mostram caminhos, que me são solidárias, que me fazem refletir sobre a utopia de ser educadora...

À Profª Beatriz Atrib Zanchet, a quem me sinto muito grata pelo pronto acolhimento, pela confiança, paciência, incentivo e atitude sempre compreensiva, por acreditar na minha capacidade, que com todo o seu profissionalismo, dedicação e comprometimento orientou este trabalho.

Às colegas do grupo de pesquisa, especialmente, a Neri, Bitisa, Nadiane, Leidne, Cátia, Helenara, pelo convívio, pelo companheirismo nas horas de dúvida, pelos sorrisos quando mais precisei e pelo apoio constante.

Aos professores Gomercindo Ghiggi, Marta Noremberg e Maria Isabel da Cunha por aceitarem, gentilmente, fazer parte da banca examinadora deste trabalho.

Aos professores colaboradores desta investigação pela disponibilidade e gentileza com que me concederam as entrevistas.

À minha mãe (Angela) pela luta diária para criar com amor e dignidade meu irmão e eu. Por sempre incentivar-me a estudar e ser capaz de expressar em seus gestos a importância de se buscar o conhecimento, aceitando e entendendo minhas ausências.

Ao meu irmão Cícero e o meu pai-drinho Miguel por acreditarem nas minhas escolhas e me apoiarem incondicionalmente mesmo nas entrelinhas. Agradeço pelo apoio e compreensão das minhas distâncias.

Ao meu namorado Emerson, pessoa mais do que especial, pela paciência, compreensão, companheirismo. Por ser meu porto seguro, por me acalantar em momentos de angústia, de tensão, por perdoar meus distanciamentos e minhas presenças ausentes.

Aos amigos do “palácio” pelos momentos de conversa e descontração.

A tantos outros que me deram força, obrigada!

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Demonstrativo das publicações sobre Estágio Docência Orientada.....	36
Quadro 2- Demonstrativo sobre o Estágio de Docência na Graduação na UFPel....	37
Quadro 3- Demonstrativo das informações relacionadas a formação inicial e atuação profissional dos docentes entrevistados.....	45
Quadro 4- Demonstrativo da caracterização dos sujeitos.....	46

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ANPED-** Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
- CAPES-** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNPq-** Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- EDO-** Estágio de Docência Orientada
- ENDIPE-** Encontro de Didática e Práticas Educativas
- ENEM-** Exame Nacional de Ensino Médio
- ESEF-** Escola Superior de Educação Física
- FAE -** Faculdade de Educação
- FURG-** Universidade Federal do Rio Grande
- IES-** Instituições de Ensino Superior
- LDB-** Lei de Diretrizes e Bases
- PEIES-** Programa Experimental de Ingresso no Ensino Superior
- PDS-** Programa de Demanda Social
- PPE-** Programa de Pós -Graduação em Educação
- PROSUP-** Programa de Suporte à Pós-graduação de Instituições de Ensino Particulares
- RBPG-** Revista Brasileira de Pós-Graduação
- UEM-** Universidade Estadual de Maringá
- UCPel-** Universidade Católica de Pelotas
- UEM-** Universidade Estadual de Maringá
- UFSC-** Universidade Federal de Santa Catarina
- UFSM-** Universidade Federal de Santa Maria
- UFPeI-** Universidade Federal de Pelotas
- UNISC-** Universidade de Santa Cruz
- UNISINOS-** Universidade do Vale do Rio dos Sinos

LISTA DE APÊNDICES

1- APÊNDICE A: Convite encaminhado para os participantes da pesquisa.....	91
2 - APÊNDICE B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	92
3- APÊNDICE C: Roteiro de Entrevista.....	93

LISTA DE ANEXOS

ANEXO – Ementa das disciplinas de Estágio de Docência Orientada dos Programas de Pós-Graduação da UFPel.....	96
--	----

RESUMO

RIBEIRO, Gabriela Machado. **Estágio de Docência na Graduação: possibilidades e limites na formação de professores universitários**. 2012. 10 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

O estabelecimento do estágio de docência na graduação, como uma prática de fomento à formação docente aos bolsistas do Programa de Demanda Social, sinaliza uma preocupação da CAPES com a qualificação para o exercício da docência nesse nível de ensino. O caráter de obrigatoriedade aos bolsistas, muitas vezes, atribui à experiência uma conotação essencialmente burocrática, no entanto, outras alternativas parecem ser possíveis. Ao configurar-se em uma possibilidade de aproximação com a atividade docente na Educação Superior, necessita ser problematizado para tornar-se um espaço efetivamente formativo. Nessa perspectiva, nos propusemos a investigar as percepções dos professores universitários egressos do Programa de Pós-Graduação em Epidemiologia sobre o Estágio de Docência na Graduação e sobre possibilidades e limites que identificaram nessa atividade além de tentar compreender em que medida ela poderia ter repercussões em sua formação e prática docente. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que utilizou a entrevista como instrumento de coleta de dados junto a 15 professores do Ensino Superior, com diferentes formações na área da saúde que realizaram o estágio de docência na graduação enquanto alunos do Programa de Pós-Graduação em Epidemiologia da UFPel. Os dados foram analisados a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977) à luz das contribuições de Cunha (2005, 2006, 2010), Anastasiou e Alves (2004), Pimenta e Anastasiou (2010), Pimenta e Lima (2004), Veiga (1982) entre outros. Os resultados revelaram que apesar de considerarem o estágio de docência insuficiente para promover uma formação para a docência, à medida que apresenta limitações em sua configuração, os entrevistados reconheceram a importância que ele teve em seu processo formativo, assinalando-o como um importante veículo de familiarização com a função docente e a realidade da graduação. Ao destacarem as principais contribuições decorrentes do estágio à sua prática pedagógica, atualmente mencionam: 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; percepção da necessidade do diálogo constante. Foi possível, através das respostas dos nossos interlocutores, concluirmos que se o estágio de docência for uma atividade que atenda os objetivos propostos pela CAPES, ele poderá se constituir em uma experiência docente no Ensino Superior que ajudará na formação de futuros docentes universitários.

Palavras-chave: Estágio de Docência Orientada. Formação de professores universitários. Prática pedagógica.

Abstract

RIBEIRO, Gabriela Machado. **Stage in Undergraduate Teaching: limits and possibilities in the teacher college formation..** 2012. 10 p. Thesis (MA) – Graduate Program in Education. Federal University of Pelotas, Pelotas.

The establishment of Stage of Undergraduate teaching like a formation practice teacher to promote Scholars Program Social Demand, signals a CAPES preoccupation with the qualification for the teacher exercise at this level of education. The obligatory character of the scholar, often attributed to experience essentially bureaucratic connotation, however, other alternatives could be possible. When setting up a possibility to approach the teaching activities in higher education, needs to be problematized to become a formation space effectively. From this perspective, we set out to investigate the perceptions of university professor graduate from the Graduate Program in Epidemiology about the stage on undergraduate teaching in the limits and possibilities this activity as well as trying to understand how this could have repercussions on their formation and teaching practice. This is a qualitative research that used the interview as an instrument to collect data with 15 teachers of Higher Education, with different graduates in the health Science that realized the Stage Undergraduate in the Graduate Program in Epidemiology at UFPel. The data were analyzed using content analysis proposed by Bardin (1977) in the light of contributions by Cunha (2005, 2006, 2010), Anastasiou and Alves (2004), Pimenta and Anastasiou (2010), Pimenta and Lima (2004), Veiga (1982) among others. The results demonstrated that although the considering the stage teaching insufficient to promote a teachers formation, as it has limitations in this configuration, the respondents recognized the importance it had in its formative process, marking it as an important familiarity vehicle with the teaching and the reality of graduation. By highlighting the main contributions arising from their practice to the stage now mention: to discuss certain safety issues and attitude to class, the importance of planning and especially issues related to students, the need to attend to their interests, the way relate to them, identify the level of demand, coping with everyday situations, perception of the need for ongoing dialogue. It was possible with the answers of our interlocutors, we conclude that the stage of teaching is an activity that meets the objectives proposed by CAPES, it maybe in a teaching experience in higher education that will assist in training future higher teachers .

Keywords: Stage Oriented Teaching. Teacher college formation. Pedagogical practice.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	Erro! Indicador não definido.	11
1 ORIGEM E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO		15
2 FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: ENSINAR E APRENDER		20
2.1 Refletindo sobre o ensino: teorias, possibilidades e prática		24
3 ESTÁGIO DE DOCÊNCIA ORIENTADA		35
3.1 Estágio de Docência na Graduação: as recomendações da CAPES		35
3.2 Estágio de Docência Orientada: mapeando estudos sobre a temática		38
3.3 O Estágio de Docência Orientada nos Cursos de Pós Graduação <i>Stricto Sensu</i> da Universidade Federal de Pelotas		42
4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS		47
4.1 Problemática e Metodologia		47
4.2 A Definição do <i>locus</i> para o estudo e a questão de pesquisa		49
4.3 Procedimentos e Interlocutores		50
4.4 Instrumento de pesquisa		53
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS		56
5.1 Situando o contexto: O Estágio de Docência Orientada no Programa de Pós- Graduação em Epidemiologia da UFPel		56
5.2 O Estágio de Docência Orientada: Analisando as percepções dos interlocutores		60
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS		82
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		89

INTRODUÇÃO

No atual cenário que se encontra a sociedade, marcado por grandes transformações, sobretudo tecnológicas, onde a produção e transmissão de informações acontecem com extraordinária velocidade, num processo de globalização não só político-econômico como também cultural, se impõe ao campo educacional um amplo e contraditório leque de demandas a serem atendidas. As contradições advindas das diversas concepções de mundo e conflitos de interesses de diferentes grupos sociais se sobressaem nos contornos que o sistema educacional assume, sobretudo na Educação Superior.

Assim, a universidade, como instituição social, não fica alheia a estrutura social mais ampla e aos valores perpetuados pela sociedade civil e pelos seus órgãos mantenedores. Em meio a um conjunto de tensões, as universidades públicas estabelecem sua missão, suas prioridades expressas em suas políticas institucionais e nas metas a serem alcançadas.

Tal panorama tem suscitado ao debate acadêmico, problematizações/ investigações que vão desde a influência dos organismos internacionais na elaboração das políticas educacionais para o ensino superior, aspectos relacionados às reformas, avaliação institucional, trabalho docente, trajetórias de desenvolvimento pessoal/profissional, formação para a docência na Educação Superior até as práticas pedagógicas do docente universitário.

Compreendendo que a prática educativa é um fenômeno sócio historicamente situado e que a atividade docente traz, imbricado em seu bojo, aspectos relacionados ao contexto institucional em que atua, voltamos nosso olhar para a formação pedagógica do docente universitário.

A preocupação com essa temática justifica-se em grande medida por um conjunto de fatores que permeiam/configuram a docência universitária no contexto atual. Dentre esses fatores, em consonância com apontamentos feitos por diferentes pesquisadores¹ da Pedagogia Universitária, destacamos:

¹ Veiga (2010); Pimenta e Almeida (2011); Pimenta e Anastasiou (2010); Cunha (2008, 2006, 2005); Soares e Cunha (2010) entre outros.

- A forma como é tratada a formação do docente para atuar no ensino superior, no caráter reducionista do artigo 66 da lei 9.394/96 que diz que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.”
- As políticas avaliativas, que além de reconfigurarem o fazer docente no âmbito universitário, requerem “melhorias” da ação docente no que tange ao desempenho dos alunos e na produção acadêmica;
- O movimento de expansão do acesso à Educação Superior que traz em seu bojo um processo heterogenização do público que adentra o ensino superior, exigindo do docente universitário uma nova postura, novas formas de trabalhar com a diversidade;
- A renovação do quadro docente e modificação do perfil de docentes ingressantes, os quais, majoritariamente, são jovens doutores que receberam pouca ou nenhuma formação alguma para o exercício da docência em seus programas de pós-graduação;
- A ênfase no conhecimento científico e na titulação ainda se sobressai em relação aos conhecimentos pedagógicos no processo seletivo de docentes e na valoração dos saberes necessários para a docência.

Tais aspectos sinalizam a importância e a necessidade de serem ampliados os estudos no âmbito da Pedagogia Universitária vislumbrando aprofundar a produção do conhecimento acerca da formação profissional do docente universitário, da dimensão pedagógica que envolve seu trabalho.

Nessa direção, problematizamos a formação para a docência universitária a partir do Estágio de Docência Orientada² (EDO), instituído como obrigatório aos bolsistas do Programa de Demanda Social da Capes. Assim, o cerne dessa pesquisa voltou-se para os docentes universitários que realizaram estágio de docência em seus cursos de Pós-Graduação, no sentido de analisar como desenvolveram este estágio, quais suas percepções acerca desse, que relevância

² Adotaremos no decorrer do texto a nomenclatura *Estágio de Docência Orientada*, porque é a nomenclatura utilizada pela maioria dos Programas de Pós Graduação da instituição em que se realizará a pesquisa. A denominação *Estágio de Docência na Graduação* será utilizada apenas quando estivermos tratando dos documentos da CAPES, uma vez que esses utilizam essa denominação.

atribuem a essa experiência enquanto espaço formativo para a docência no Ensino Superior.

Para discutir tais questões desenvolvemos esse estudo, organizando-o em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, denominado “*Origem e Contextualização do Estudo*”, discorremos sobre experiências pessoais, profissionais e formativas e os caminhos que me aproximaram do objeto de estudo.

O segundo capítulo, intitulado “*Formação para a Docência Universitária: Ensinar e Aprender*” tem como foco discutir aspectos relacionados à docência. Partindo da compreensão de que o entendimento de docência universitária explicitado na legislação vigente é bastante restrito, procuramos argumentar sobre a insuficiência de uma formação calcada somente no conhecimento específico para o exercício docente. Trazemos à discussão aspectos relativos a formação de professores universitários e a importância da dimensão pedagógica para sua prática.

No terceiro capítulo, “*Estágio de Docência Orientada*” são apresentadas as orientações legais instituídas pela CAPES, o mapeamento das produções acadêmicas a respeito do tema e como esse figura nos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFPel.

No quarto capítulo, apresentamos os encaminhamentos metodológicos que orientaram o desenvolvimento da investigação, acenando o tipo de pesquisa desenvolvida, o lócus de estudo, a caracterização dos sujeitos e metodologia adotada para a realização da análise de dados.

No quinto capítulo são apresentados e discutidos os dados emergentes dos depoimentos dos professores universitários que realizaram estágio de docência no decorrer de sua pós-graduação. Através da perspectiva dos colaboradores e da análise das ementas do EDO apresentamos a organização desse e suas implicações na formação e prática pedagógica dos docentes entrevistados.

1 ORIGEM E CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Após uma trajetória escolar marcada pela confiança de que a escolarização é capaz de minimizar as diferenças sociais e promover a melhoria das condições objetivas de vida dos sujeitos, ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) através do Programa Experimental de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES), no segundo semestre do ano 2000.

Ao fazer a opção motivada pela condição de catequista em que me encontrava na época, logo no início do curso fui tomada pela incerteza se aquela tinha sido a melhor escolha. Não sabia ao certo se era realmente aquilo que eu queria estudar e fazer depois de formada.

Pouco a pouco, fui encontrando ressonância das aprendizagens que tive na Pastoral da Juventude nos tempos de adolescência, na obra de Paulo Freire, especialmente em relação à metodologia do ver, julgar e agir.

Pela necessidade financeira e pela ansiedade de me aproximar do *lócus* de atuação para descobrir se efetivamente estava no caminho certo, após um ano de curso, comecei a trabalhar em uma escolinha de educação infantil. Meses depois ingressei como professora no Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo da UFSM. Trabalhei dois anos nessa escola, que atendia exclusivamente filhos de servidores e docentes da UFSM. Posteriormente, fui trabalhar com Educação Infantil em uma escola particular.

No decorrer dessas experiências, se existia qualquer resquício de dúvidas acerca da escolha pela docência, elas desapareceram. A proximidade com o campo de atuação, apesar de prematura e permeada de “improvisos” no início, foi uma experiência apaixonante, embora eu tivesse ciência de meu despreparo e alimentasse certo sentimento de culpa em alguns momentos diante das dificuldades encontradas.

Não obstante, muito satisfeita com os espaços de trabalho que tive, incomodava-me o fato de que a realidade dessas escolas, as condições de trabalho, o perfil da comunidade escolar era muito diferente da grande maioria das escolas brasileiras. Questionava-me se conseguiria fazer um trabalho satisfatório caso não

tivesse acesso a todas as condições favoráveis que essas escolas propiciavam. Angustiava-me pensar que crianças que não tinham as condições financeiras dos meus alunos, ficavam alheias a diferentes possibilidades/meios de aprendizagem.

Com a preocupação em me aproximar de outras realidades, especialmente, que atendessem comunidades socioeconomicamente desfavorecidas, ingressei como voluntária no projeto “A Literatura Infantil e suas Implicações nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” em que realizávamos hora do conto com alunos das séries iniciais de uma escola pública. Nesse período, participei também do projeto “Um Estudo da Apropriação dos Conhecimentos Linguísticos nas Crianças da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental Utilizando uma Mediação Sociocultural”, em que eram desenvolvidas atividades lúdicas e literárias em uma escola filantrópica de periferia.

Próximo do fim do curso de Pedagogia comecei a me dar conta de que apesar de querer muito ser educadora, de querer trabalhar com crianças, não era necessariamente com alfabetização que gostaria de trabalhar. Descobri que queria circular da Educação Infantil ao Ensino Médio, ter a possibilidade de acompanhar mais de perto o caminho dos alunos desde seus primeiros passos na escola até a conclusão de sua trajetória escolar.

Então, mobilizada pelo desejo de poder lecionar em diferentes níveis de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), pelo gosto que tinha pelas aulas de Educação Física enquanto era aluna, por observar os professores que trabalhavam com Educação Física nas turmas em que eu era professora e ver o gosto que esses despertavam nas crianças, portanto, a partir de uma oportunidade que tive de trabalhar com os conhecimentos da área em uma turma de terceira série do Ensino Fundamental, decidi cursar Educação Física.

Assim, antes de concluir o curso de Pedagogia, ingressei na primeira turma do curso de Educação Física – Licenciatura da UFSM, em 2005. Ao ingressar no curso tive a oportunidade de ser bolsista em um projeto que vislumbrava investigar as necessidades e dificuldades dos professores que trabalhavam em escolas da zona rural. Esse projeto, através da observação de outro contexto, dos depoimentos dos entrevistados e das leituras suscitadas por ele, me conduziu a estudar a educação do campo e a refletir sobre outra realidade à margem das discussões e problematizações nos cursos de formação de professores.

A aproximação com esse contexto estimulou-me a querer compreender melhor essa realidade. Desta forma, durante meu curso de Especialização em Educação Física Escolar na UFSM, o estudo de como a educação no campo se conforma e o seu histórico de marginalidade me levaram a conviver com comunidades marginalizadas, que, em meio a intempéries, buscavam estabelecer resistências e alternativas diante das adversidades do atual contexto social, pois compreendiam a educação tanto na escola como na comunidade como um dos pilares da formação humana.

A inserção em diferentes contextos educacionais provocou-me a refletir sobre a minha formação. Essas questões me incitaram a questionar que tipo de formação recebemos que não nos provoca a olhar além do nosso círculo de vivência, que não impulsiona a consideração e compreensão dos diferentes contextos educacionais (campo, periferias, iniciativa privada, etc.). As aproximações com diferentes realidades ficavam à mercê da iniciativa individual de cada acadêmico ou de um ou outro professor. Comecei a me dar conta de que, apesar de ouvir constantemente as afirmativas *“devemos sempre considerar o contexto onde a escola está inserida”*, *“devemos refletir sobre a nossa prática”*, não identificávamos essas premissas em nossas aulas, não discutíamos esses contextos na graduação.

As falas vinham sempre na direção da adaptação, da adequação à realidade em que se está trabalhando. Incomodava-me a ênfase no termo adaptação, soava como se houvesse uma coisa certa a ser feita e que por faltar algo, por não estar acontecendo nas condições desejadas, sofria um ajustamento para poder acontecer. Não eram discutidas as especificidades e a possibilidade de pensar algo diferente, que não se reduzisse à adequação às condições apresentadas.

Não me conformava com isso. Impregnada pela ideia, que perpassa a muitos graduandos, de que o professor universitário, uma vez doutor, tem a obrigação de saber tudo sobre tudo, que deve conhecer todas as dimensões que dizem respeito à sua profissão, não entendia por que não ensinavam de uma forma diferente. Perguntava-me por que aqueles que nos diziam o que fazer, não faziam o que estavam dizendo.

Tomada por essas indagações passei a questionar se os nossos formadores refletem sobre essas questões, se há preocupação em conhecer realidades distintas, se buscam fazer aproximações com diferentes contextos, se refletem e como refletem sobre sua própria prática pedagógica nos cursos de formação.

Essas inquietações e a convicção de que, se refletissem sobre sua prática pedagógica, os docentes universitários poderiam propiciar uma formação muito melhor aos futuros professores, me levaram a querer investigar essa temática e a propô-la como objeto de estudo para o ingresso no curso de Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas.

No entanto, através das leituras e discussões nos seminários e no grupo de pesquisa percebi que essa questão não era de fato a minha preocupação central. Era necessário entender outras lógicas que perpassam a docência nas universidades as quais ainda não tinha percebido.

Apesar de compreender que a reflexão na e sobre a prática pedagógica é fundamental a qualquer professor, ao ler sobre universidade, sobre docência universitária e as dimensões que a conformam, percebi que atribuir a melhora da formação de professores, exclusivamente, à prática reflexiva do docente universitário, seria culpabilizá-lo por algo muito mais abrangente. Entendi que essa compreensão pode tornar-se reducionista e convergente ao discurso hegemônico neoliberal que atribui ao indivíduo responsabilidades que vão além da sua alçada.

Compreendi que ao falar da prática pedagógica do docente sem conhecer as condições que a configuram, sem conhecer o contexto em que acontece, estaria eu adotando uma postura semelhante a dos professores de graduação, a quem questionava. Diante dessas constatações, percebi que minha proposta de estudo deveria tomar outro rumo.

Os estudos sobre a docência universitária levaram-me a compreender que o docente universitário também enfrenta problemas como os professores da escola básica. É preciso entender que se esse docente, por vezes, deixa lacunas na formação dos graduandos é porque também tem grandes lacunas em sua formação, uma vez que não há orientações oficiais específicas à sua formação no que concerne ao ensino.

Concomitante a esse movimento de desconstruções e desestabilidade e muitas aprendizagens, realizei o Estágio de Docência na Graduação exigido pela CAPES a bolsistas do Programa de Demanda Social (PDS), sob a justificativa de formar os pós-graduandos para a docência universitária.

Pela minha condição de bolsista no curso de Mestrado em Educação Física-ESEF/UFPel, pela obrigatoriedade da realização do Estágio de Docência Orientada

a todos os alunos deste curso³ e diante da oportunidade de realizá-lo através do Programa de Pós-Graduação em Educação em uma disciplina ofertada pela Faculdade de Educação na ESEF, realizei meu estágio de docência na disciplina Teoria e Prática Pedagógica⁴ no curso de Educação Física-Licenciatura.

Foi uma experiência desafiadora, prazerosa, gratificante e de muito aprendizado. A partir desse estágio, das leituras realizadas sobre a docência no Ensino Superior e dos diálogos com minha orientadora me senti provocada a investigá-lo. Suscitou-me o interesse de pesquisar, através do olhar dos professores que realizaram essa atividade durante seus cursos de mestrado e doutorado, as possíveis implicações que essa poderia ter futuramente, de estudar, inclusive se as aprendizagens oriundas desse estágio tornar-se-iam significativas na formação e na prática docente.

Assim, neste estudo, me propus a investigar *as percepções dos professores universitários egressos do Programa de Pós- Graduação em Epidemiologia- UFPel sobre o Estágio de Docência na Graduação⁵ e como eles expressam os limites e possibilidades dessa atividade.*

³ O Estágio de Docência Orientada era obrigatório a todos os alunos do curso de Mestrado em Educação Física da UFPel que ingressaram até o ano de 2010. Após a reformulação curricular no ano de 2010, esse estágio perdeu o caráter obrigatório e atualmente é realizado impreterivelmente pelos bolsistas que não possuem experiência de docência no Ensino Superior e pelos acadêmicos interessados em realizá-lo.

⁴ Realizei o Estágio de Docência sob orientação da Prof^a Dra Beatriz Zanchet FAE/ UFPel.

2 FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: ENSINAR E APRENDER

Temos observado que, na maioria das vezes, a formação exigida para os docentes universitários pressupõe um profundo e amplo conhecimento do campo científico no qual está inserida a disciplina que lhes cabe ensinar e pouco lhes é exigido em termos pedagógicos.

Em razão disso, percebemos que os cursos de graduação têm sido mantidos por docentes detentores do título de mestre e/ou doutor que possuem uma expressiva bagagem de conhecimentos específicos, porém com pouca preparação para a docência.

A lógica que predomina no espaço do ensino superior é a de que quanto mais conhecimentos específicos o professor acumular, melhor será seu desempenho profissional como docente universitário. No entanto, como explica Zabalza (2004, p. 145), “o exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes à sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência”.

No entanto, percebemos é que as análises e reflexões em torno dos saberes necessários para a prática docente têm ocupado menor espaço nas discussões que envolvem a formação do professor para atuar no ensino superior. Cabe salientar que a formação pedagógica do docente universitário não ficou isenta do paradigma da racionalidade técnica, ao contrário, também foi influenciada por ele.

Em seus estudos sobre a formação de professores e, especialmente, sobre o docente universitário, Cunha (2006) explica que

[...] diferentemente dos outros graus de ensino, esse professor se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. A idéia de que *quem sabe fazer sabe ensinar* deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes. Além disso, a Universidade, pela sua condição de legitimadora do conhecimento profissional, tornou-se tributária de um poder que tinha raízes nas macro-estruturas sociais do campo do trabalho, dominadas, fundamentalmente, pelas corporações (2006, p. 20).

É possível afirmar que a pedagogia universitária⁶ constitui-se em um campo epistemológico em construção, ainda pouco legitimado. Essa condição favorece certo vazio que potencializa o impacto que as políticas públicas têm tido na definição dos saberes docentes. A reflexão sobre esses condicionantes e as possibilidades de novas alternativas vêm se configurando como um importante campo de produção do conhecimento(CUNHA, 2005).

Importa salientar que a formação dos professores para exercer a docência no ensino superior, sob o aspecto legal, não está regulamentada sob a forma de um curso específico como acontece para os outros níveis de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/96 (LDBEN) enuncia no Art 66 que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Compreendemos que ao referir-se a uma *preparação* para o exercício da docência no magistério superior, a LDBEN não está configurando os cursos de *stricto sensu* como obrigatórios para o professor, apenas sugere uma preparação e não uma formação para professores universitários (CARREÑO, 2011).

Entretanto, é sabido que quer sejam os programas de mestrado ou os de doutorado, em áreas que não sejam da educação, estão voltados para a formação de pesquisadores em um recorte vertical de um assunto de seu campo específico de conhecimento, sem se preocupar com as razões de ensinar e aprender no âmbito do ensino superior.

Existem, nestes cursos, uma valorização e um estímulo para a pesquisa, não oferecendo nenhuma discussão em relação à docência universitária.

Elucidam Pimenta e Anastasiou (2010, p. 154) que a “formação docente para o ensino superior fica a cargo de iniciativas individuais e institucionais esparsas que não se referem a um projeto nacional ou da categoria docente”.

⁶ Pedagogia Universitária vista como campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na educação superior. **Notas:** Reconhece-se no plural, como pedagogias múltiplas, porque faz interlocução com os distintos campos científicos dos quais toma referentes epistemológicos e culturais para definir suas bases e características. A pedagogia universitária é um espaço de *conexão de conhecimentos, subjetividades e cultura, que exige um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão* (LUCARELI, 2000, p. 36). Pressupõe, especialmente, conhecimentos no âmbito do currículo e da prática pedagógica que inclui as formas de ensinar e aprender. Incide sobre as teorias e as práticas de formação de professores e dos estudantes da educação superior. Articula as dimensões do ensino e da pesquisa nos lugares e espaços de formação. Pode envolver uma condição institucional considerando-se como pedagógicos o conjunto de processos vividos no âmbito acadêmico (CUNHA, 2006, p. 351).

É oportuno perguntar: Ao que nos referimos quando falamos em formação?

A ideia de formação, na perspectiva de Marcelo Garcia (1999), na maioria das vezes vem acompanhada de alguma atividade, sempre que se trata de formação para algo. Conforme o autor,

A formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. A formação pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidade de aprendizagem, de experiências dos sujeitos (1999, p. 19).

Assim, o conceito de formação é cabível em diversas perspectivas. A opção que fazemos para tratar desse termo está vinculada ao de desenvolvimento pessoal, incorporando a reflexão apresentada por Zabalza (apud MARCELO, 1999, p 19), quando diz que formação é “o processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de <<plenitude>> pessoal”.

Tomando o conceito de formação na perspectiva de desenvolvimento pessoal, Ferry (2004) explica que formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio indivíduo procura. Nessa lógica, existe um componente pessoal evidente na formação que se liga a um discurso referente a finalidades, metas e valores e não ao meramente instrumental, na medida em que inclui problemas relativos aos fins a alcançar e às experiências a assumir.

Ampliando a discussão sobre o conceito de formação e estendendo-o para a formação de professores, entendemos que esse termo se insere como elemento de desenvolvimento profissional e de crescimento dos professores em sua prática pedagógica e em suas funções como docentes. Referimo-nos, também, a um processo na trajetória do professor que integra elementos pessoais, profissionais e sociais na sua constituição como profissional autônomo, reflexivo, crítico e colaborador (ZANCHET; GHIGGI, 2008).

Nóvoa (2003, p.129) explica que “formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na *produção* e não no *consumo* do saber”. Entretanto, é necessário salientar que o elemento pessoal da formação não pode nos levar a pensar que esta aconteça de forma autônoma.

Marcelo Garcia (1999, p.26) discorre sobre a formação de professores como:

[...] a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou exercício - se implicam, individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Explica, reportando-se a Ferry, que essa se diferencia de outras atividades de formação em três dimensões, uma vez que deve atrelar a formação pedagógica com a formação acadêmica (científica, literária, artística, etc.), configura-se em um tipo de formação profissional e constitui-se como “uma formação de formadores, o que influencia o necessário isomorfismo que deve existir entre a formação de professores e sua prática profissional” (Marcelo Garcia, 1999, p.23).

O significado de formação ultrapassa a concepção de treinamento, levando-nos a pensar, também, que a formação não acontece apenas no espaço institucional. Entendemos o significado de formação como um conjunto de experiências vividas na prática do docente que proporciona condições de (re) elaborar sua identidade no dia a dia, e não apenas através de acúmulo de cursos, de conhecimentos ou de técnicas. Remetemos à formação como uma prática que é refletida criticamente com a perspectiva de que o processo educacional vivenciado pelos docentes, e suas aprendizagens, sejam referências fundamentais para sua formação, como explica Carreño (2011).

Torna-se fundamental, em diferentes situações formativas, incluir distintos movimentos como conteúdos básicos para o processo de aprendizagem da profissão. Da mesma forma, é necessário considerar que o processo de formação de professores é resultado do compromisso de cada professor com seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional (ZANCHET; GHIGGI, 2008).

Nesse aspecto, Marcelo Garcia (1999) explica que as maiores contribuições para pensar a formação provieram das investigações desenvolvidas em torno do paradigma processo-produto, o qual desenvolveu um sistema complexo para analisar o ensino através de uma perspectiva comportamental. Assim, a identificação de um repertório de competências favoreceu o desenvolvimento de uma concepção analítica do ensino. O desenvolvimento profissional, nessa

perspectiva, destinava-se a facilitar aos professores a aquisição de competências identificadas como próprias de um ensino eficaz.

2.1 Refletindo sobre o ensino: teorias, possibilidades e prática

Por muito tempo prevaleceu no âmbito do ensino superior a ideia de que, para ser “bom professor”, bastava ter boa comunicação e conhecer com profundidade os conteúdos da disciplina a ser ensinada.

A prática que geralmente se observava é que os professores transmitiam o assunto aos alunos os quais pouco ou nada conheciam. A sala de aula transformava-se no espaço onde o professor falava e os alunos escutavam.

Freire nos ajuda a entender essa situação quando diz que

[...] a narração de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda os transformam em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais vai enchendo os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixarem totalmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão. (FREIRE, 1996, p.86)

Nessa perspectiva de ensino, a aula passa a ser o local em que o professor fala, explica o conteúdo, cabendo ao aluno anotá-lo para depois memorizá-lo e repeti-lo nas provas, como explica Zanchet (2003).

Na educação superior, parece que esta é a forma que ainda prevalece no processo de ensino e, conseqüentemente, no de aprendizagem. As aulas expositivas são as mais frequentes, pois o professor, que geralmente tem pouca ou nenhuma formação pedagógica para assumir a docência, aprende a ensinar com treinamentos pré-estabelecidos, ensaios e simulações.

Ser um professor que transmite todo o conteúdo dentro do tempo estabelecido para tal parece fazer parte da cultura docente como se essa fosse a única atividade que cabe ao professor. Nessa perspectiva elucida Cunha (1996, p. 26) que “os professores criam um certo sentimento de culpa se não são eles que estão ‘em ação’, isto é, ocupando espaço com a palavra em sala de aula”.

Entretanto, o ensino não se resume em “passar” informações aos alunos. Para ensinar são necessários também instrumentos que viabilizem as intervenções pedagógicas no interior da sala de aula, que se constitui importante espaço de concretização do ato educativo. É interessante que o professor entenda que o ato de

ensinar não se restringe à transferência de seus conhecimentos aos seus alunos, mas, mais do que isso, é preciso que sejam dadas condições para que juntos construam o conhecimento (CARREÑO, 2011).

A participação do professor no processo de aprendizagem do aluno possibilita a intermediação entre conhecimentos teóricos e práticos.

O ensino é uma das principais dimensões de trabalho do professor e concretiza-se necessariamente na combinação do ensinar e do aprender. Ao configurar-se como prática social específica, acontece no interior de um processo educacional tanto em caráter informal, espontâneo, quanto em caráter formal, organizado, sistematizado e intencional (RIOS, 2010).

No âmbito formal, escolarizado, as formas de ensinar foram conformando-se ao longo do tempo de acordo com o contexto social, econômico, político e cultural da sociedade e dando origem a teorias sobre o processo de ensino.

Veiga (2006, p.14) ao reconhecer a incidência que as teorias sobre o ensino têm no processo didático faz a apresentação de quatro perspectivas teóricas distintas sobre o ensino.

Apresenta sucintamente a teoria cognitivista que enfatiza a sua base no coprotagonismo do professor na ação de ensinar, entendendo “professor e aluno como mediadores da interação formativa”; a teoria artística que compreende o ensino como uma atividade “reflexivo-criadora” em que o professor orienta sua prática pela originalidade. Ao ter o planejamento da ação como uma tarefa inconclusa, prima pela irrepetibilidade, intuição e sensibilidade estética. Discorre ainda, sobre a teoria compreensiva do ensino e a teoria sociocomunicativa, enfatizando que na primeira a “compreensão é uma modalidade de conhecimento que implica um espaço de abertura e descoberta dos significados implícitos e das situações emergentes” (p.16). A escolha dos temas, a formulação de objetivos, a determinação das representações mais adequadas de compreensão dos temas são estabelecidas por professores e alunos. Na teoria sociocomunicativa, a autora diz que essa se pauta na comunicação, assinalando o ensino como uma “atividade geradora de interações abertas, que promove o desenvolvimento de atitudes singulares e amplia a linha da ação didática” (p.18). Nessa concepção a interatividade possibilita um ensino mais comprometido e consciente da diversidade de cada pessoa e da pluralidade cultural.

Após apresentar tais perspectivas teóricas Veiga (2006, p. 31), esclarece que compreende o ensino como algo “complexo que requer um marco teórico cada vez

mais indagador e rigoroso para investigar os fundamentos e as práticas formativas”. Ainda que apresente as quatro perspectivas teóricas supracitadas adverte que essas são constantemente revisadas, reconfiguradas e ampliadas.

Nessa esteira, Pérez Gomez (2007), ao analisar as perspectivas teórico-práticas no campo do ensino, pauta-se nos estudos de Scadamalia e Bereiter para sinalizar os quatro modelos de compreensão de ensino preponderantes.

O primeiro modelo assinalado pelo autor é o ensino como transmissão cultural, em tal perspectiva vigora a transmissão do conhecimento sistematizado em disciplinas às novas gerações. Denominado também como ensino tradicional, prima pelo desenvolvimento dos conteúdos disciplinares subvalorizando as habilidades e interesses dos alunos. (PEREZ GOMEZ, 2007).

O segundo, designado como treinamento de habilidades enfoca o desenvolvimento e treinamento de habilidades e capacidades formais simples (leitura, escrita e cálculo) e complexas (solução de problemas, planejamento, reflexão, etc.). O autor sinaliza que o problema dessa abordagem é a dificuldade de atribuir significado ao desenvolvimento dessas habilidades vinculando-as ao conteúdo trabalhado e ao contexto cultural em que os alunos estão inseridos.

O ensino como fomento do desenvolvimento natural é outro modelo apresentado por Pérez Gomez (2007). Embora essa perspectiva não seja tão recorrente, o autor explica que ela influencia a prática pedagógica em muitos estabelecimentos de ensino. Alicerçada, especialmente, nos escritos de Rousseau, advoga pela não intervenção, ao “considerar que é a intervenção adulta, a influência da cultura, que distorce e avilta o desenvolvimento natural e espontâneo do indivíduo” (p. 69). Esses preceitos atribuem a esse modelo um caráter idealista à medida que o desenvolvimento da humanidade é diretamente dependente da “cultura, das interações sociais e materiais com o mundo físico, simbólico, das ideias e dos afetos” (PÉREZ GOMEZ, 2007, p. 69).

O último modelo, o ensino como produção de mudanças conceituais, fundamenta-se nos estudos Piagetianos, atribuindo a ênfase ao processo de transformação ao invés de acumulação de conteúdos. O enfoque está “no pensamento, na capacidade e no interesse do aluno e não na estrutura das disciplinas científicas” (PEREZ GOMEZ, 2007, p. 69). A ressalva feita a esse modelo refere-se à proeminente valorização do desenvolvimento das capacidades formais em detrimento dos conteúdos da cultura.

Embora se reconheça a existência de modelos de ensino tais como os apresentados por Veiga (2006) e Perez Gomez (2007), o entendimento de ensino, ainda está fortemente associado à exposição do conteúdo pelo docente através de técnicas de oratória que lhe conferem a “competência docente” (ANASTASIOU, 2004).

Tal prerrogativa, segundo esta autora, advém do modelo de ensino jesuítico vigente no país desde o período colonial, em que se preconizava a transmissão e memorização de conteúdos. A autora explica, ainda, que essas características são a base do chamado ensino tradicional e que esse foi o principal modelo vivenciado pelos professores atuais quando foram alunos.

Cunha (2005) ao tecer uma descrição mais detalhada do chamado ensino tradicional, o caracteriza como um ensino em que: o conhecimento é tido como acabado e descontextualizado historicamente; a disciplina intelectual é tomada como reprodução das palavras, textos e experiências do professor; há um privilégio da memória, valorizando a precisão e a segurança; dá-se destaque ao pensamento convergente, à resposta única e verdadeira; cada disciplina curricular é concebida como um espaço próprio de domínio do conhecimento que luta por quantidade de aulas para poder ter toda matéria dada; o professor é a principal fonte de informação e sente-se desconfortável quando não tem todas as respostas para os alunos; a pesquisa é vista como atividade a iniciados, fora do alcance de alunos de graduação, onde o aparato metodológico e os instrumentos de certezas se sobrepõem à capacidade intelectual de trabalhar com a dúvida.

O ensino, nessa perspectiva, constitui-se em uma via de mão única, em que prevalece a centralidade no professor. A problematização desse e outros modelos de ensino deve ser precedida pela compreensão do que, genuinamente, implica o ato de ensinar.

Anastasiou (2004, p.13), valendo-se do sentido etimológico do verbo, explica que esse, advindo do latim *insignare*, “significa marcar com um sinal, que deveria ser de vida, busca e despertar para o conhecimento”.

Do ponto de vista gramatical, Freire (1996) esclarece que se trata de um verbo transitivo direto, pressupondo a existência de um objeto direto (alguma coisa) e um objeto indireto (a alguém), ou seja, as figuras do docente e do discente. Desse modo, Freire (1996, p. 23) enfatiza que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à

condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Para Anastasiou (2004) o ensino envolve duas dimensões: uma “utilização intencional” que representa a intenção de ensinar e uma de “resultado” que significa a efetivação do objetivo. Nessa perspectiva, o ensino, necessariamente, deve resultar em aprendizagem. Apenas intentar ensinar sem alcançar a meta de apreensão e apropriação do conteúdo por parte do aluno não corresponde ao ensino em sua completude.

Assim sendo, entendemos que o professor, como dinamizador do processo educativo deve atentar para as contribuições apresentadas pelos alunos, intervindo nos momentos em que sua participação é requerida para que tente atingir a aprendizagem requerida.

Discutindo questões relativas ao ensino, Veiga (2006) explica que a tarefa de ensinar é uma das mais representativas do processo didático. A autora recorre ao que explica Rivilla e Mata, (apud VEIGA, 2006, p. 44) quando dizem que o ensino é “o modo peculiar de orientar a aprendizagem e criar cenários mais formativos entre docentes e estudantes, cuja razão de ser é a prática reflexiva e indagadora, adaptando a cultura e o saber acadêmico aos estudantes, em função dos valores educativos”.

Entendemos que para efetivar esse conceito de ensino é necessário que o professor trabalhe na perspectiva apontada por Pérez Gómez (1998, p. 81) quando expressa que a vida dos indivíduos e dos grupos que nela se desenvolvem tem formas diferentes de ser e diversos modos de manifestação, decorrentes das trocas e interações que se produzem.

É importante entender que os professores precisam trabalhar o ensino numa condição que possibilite a interação e inclusão dos alunos nas atividades propostas. Nesse sentido, a criação de ambientes geradores de conflitos cognitivos seria uma possibilidade para que as práticas de sala de aula pudessem se constituir em um lugar de trocas e aprendizagens compartilhadas entre alunos e professores. Promover situações conflitantes nas quais professor e aluno debatem o conhecimento poderiam favorecer o desenvolvimento da capacidade de elaborar novos conceitos e significados, permitindo uma reestruturação dos conceitos anteriormente estabelecidos (SICA, 2009).

Esse entendimento de que o ato de ensinar deve resultar, necessariamente, em aprendizagem, configurando-se uma parceria entre professor e aluno na construção do conhecimento a partir de ações efetivadas na sala de aula e fora dela é denominado como “processo de ensinagem”. (ANASTASIOU, 2004, p.15). A ensinagem pressupõe o envolvimento dos sujeitos em sua totalidade. A autora destaca que esse processo deve:

[...] possibilitar o pensar, situação em que cada aluno possa reelaborar as relações dos conteúdos, por meio os aspectos que se determinam e se condicionam mutuamente, numa ação conjunta do professor e dos alunos, com ações e níveis de responsabilidades próprias e específicas, explicitadas com clareza nas estratégias selecionadas (ANASTASIOU, 2004, p.15).

A mesma autora, esclarece, ainda, que tal proposição não se efetiva de forma “espontaneísta ou mágica”. Afirma que a concretização da ensinagem exige intencionalidade, escolha e orientação de uma metodologia que se concretiza nos objetivos elencados, nas estratégias selecionadas e nas ações realizadas.

Tais preceitos são imprescindíveis em qualquer nível de ensino. Severino (2009), ao tecer discussões sobre o ensinar na Educação Superior, assinala que esse não pode realizar-se de forma aleatória, amadora ou espontaneísta, mesmo quando o professor tem bastante experiência e domínio da matéria. Pontua, também, que toda a aula, ao constituir-se uma intervenção pedagógica exige, por parte do docente, um cuidadoso planejamento.

Autores como Rothen, Silva e Pechula (2005, p. 2) e Cunha (2004), explicam que no âmbito universitário, o ensino se dá, predominantemente, de forma amadora. Esclarecem que pela falta de diretrizes e pelo escasso número de iniciativas contundentes voltadas à formação para a docência universitária, o ensino desenvolvido, geralmente, é pautado na reprodução de modelos já vivenciados pelos docentes no decorrer de sua trajetória estudantil.

Rothen, Silva e Pechula (2005, p. 2) entendem que o amadorismo, configurado pela falta de conhecimentos necessários para o ensino, “não significa, necessariamente, que esses professores sejam ineficientes e ajam de maneira equivocada, mas sim que o sucesso e/ou fracasso na docência é acidental e depende basicamente da intuição individual”

Masetto (2009, p.14), ao discorrer sobre a Educação Superior, expressa que essa deve ser um “lugar marcado pela prática pedagógica intencional, direcionada a aprendizagens definidas em seus objetivos educacionais e planejadas para serem conseguidas as melhores condições”. O autor considera que as instituições de Ensino Superior são lugares de fazer ciência, que se estabelecem e agem em uma sociedade, contextualizadas em determinado tempo e espaço, sofrendo as ingerências da complexa realidade exterior, que se engendra desde a situação política-econômico-social da população até as políticas governamentais, passando pelas perspectivas políticas e ideológicas dos grupos que nela atuam.

O entendimento de Masetto (2009) acerca da intencionalidade pedagógica coaduna com as ideias de Veiga (1989, p.16) quando esta afirma que a prática pedagógica é uma prática social, orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos específicos. A autora salienta que a dimensão teórica da prática pedagógica é “representada por um conjunto de ideias constituído pelas teorias pedagógicas, sistematizado a partir da prática realizada dentro das condições concretas de vida e trabalho”.

No que tange à dimensão objetiva da prática pedagógica, elucida que esta

[...] é constituída pelo conjunto de meios, o modo pelo qual as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo professor. O que a distingue da teoria é o caráter real, objetivo, da matéria-prima sobre a qual ela atua, dos meios ou instrumentos com que se exerce a ação, e de seu resultado ou produto. Sua finalidade é a transformação real, objetiva, de modo natural ou social, satisfazer determinada necessidade humana (VEIGA, 1989, p.17).

A prática pedagógica em qualquer nível de ensino, ao estar imbricada com as condições concretas de vida dos sujeitos, remete à necessidade de uma formação calcada no princípio da totalidade. Ao focar a docência na universidade, Masetto (2009) acena o domínio dos conhecimentos básicos de uma área específica, os conhecimentos da área pedagógica e o exercício da dimensão política como aspectos imprescindíveis.

Pimenta e Anastasiou (2010, p.39) dizem que, na ausência de um referencial que permita guiar sua ação pedagógica de maneira mais atualizada e apropriada, o docente “seleciona suas experiências como aluno, aquelas que considerou mais adequadas e passa a reproduzi-las em sala de aula”. Assim, os saberes pedagógicos utilizados por esses professores são, na maioria das vezes, os de suas experiências como estudantes. Nesse sentido, é interessante lembrar que as

experiências vividas pelos professores em algum momento da formação – nesse caso o EDO – poderá ser uma possibilidade para pensar sua prática.

Acerca dos conhecimentos específicos, o autor ressalta que cabe ao professor manter-se realizando estudos, reflexões críticas sobre temas teóricos ou experienciais, que reorganizam seu conhecimento, reconstruindo-os, atribuindo-lhes novos significados. A pesquisa, entendida como trabalhos específicos preparados pelo professor para eventos científicos e divulgação em periódicos que abordem aspectos teóricos ou relatem experiências, apresenta-se como fundamental nesse aspecto (MASETTO, 2009).

O conhecimento pedagógico, por sua vez, abrange a percepção do *processo de ensino e aprendizagem; concepção e gestão do currículo; conhecimento da relação professor–aluno e aluno–aluno; domínio da tecnologia educacional*.

No que tange ao processo de ensino–aprendizagem, Masetto (2009) destaca que o professor deve considerar os princípios básicos da aprendizagem do aluno. Precisa ter clareza a respeito das formas mais significativas e eficazes de promover aprendizagens, de como se aprende na educação superior e de quais são os princípios básicos da aprendizagem de adultos.

Em relação à concepção e gestão de currículo, é importante que o professor compreenda que as disciplinas e atividades que o compõem como promotoras de aprendizagens e desenvolvimento de aspectos cognitivos que englobam a aquisição, são a elaboração e organização de informações, que possibilitem o acesso ao conhecimento existente, a produção de conhecimento, reconstrução do próprio conhecimento, a identificação de diferentes pontos de vista sobre o mesmo assunto, que considerem a imaginação, a criatividade e a solução de problemas como elementos importantes. (MASETTO, 2009).

A relação professor–aluno e aluno–aluno é enfatizada como algo importante à medida que, através da organização de grupos de trabalho com objetivos comuns, é possível incentivar a aprendizagem de forma coletiva, estimular a realização do trabalho em equipe e “buscar a solução de problemas em parceria, criando condições contínuas de *feedback* entre aluno e professor” (MASETTO, p. 23).

Ao elencar o exercício político como uma dimensão imprescindível à docência universitária, Masetto (2009, p. 23) afirma que:

[...] o professor, ao entrar na sala de aula para ensinar uma disciplina, não deixa de ser um cidadão, alguém que faz parte de um povo, de uma nação, que se encontra em um processo histórico e dialético, que participa da construção da vida e história de seu povo. Ele tem uma visão de homem, de mundo, de sociedade, de cultura e de educação que dirige suas opções e suas ações mais ou menos conscientemente.

Assim, Veiga (2010), amparada nas contribuições de Lisita (2006), ressalta que a docência requer autonomia e consciência crítica para analisar o que acontece com o ensino (dentro e fora da sala de aula) e o modo como a conjuntura social mais abrangente se relaciona com a função social do trabalho do professor, com as finalidades educativas pretendidas e sua concretização.

Partindo desse pressuposto a autora pontua a docência como uma atividade teórico-prática, como uma práxis, que pressupõe indubitavelmente o vínculo indissolúvel da unidade entre teoria e prática, entre finalidade e ação, entre o saber e o fazer, entre concepção e execução, ou seja, entre o que o professor pensa e o que ele faz; acentuada presença de consciência crítica; ação recíproca entre professor, aluno e o contexto social em que está situada a instituição de Educação Superior; atividade criativa; momentos interligados de análise e crítica e momentos de superação e de proposta de ação; desenvolvimento do significado ideológico que permeia a docência (VEIGA, 2010, p. 18).

Esse entendimento de docência vislumbra a superação do chamado ensino tradicional, caracterizado anteriormente. Para Cunha (2005), a extrapolação do modelo tradicional, ao balizar-se em atitudes emancipatórias calcadas em conhecimentos acadêmicos e competências técnicas e sociais, incide em uma nova proposta de ensino que: enfoque o conhecimento a partir da localização histórica de sua produção e a percepção de sua provisoriedade e relatividade; estimule a análise, a capacidade de compor e recompor dados, informações, argumentos, ideias; valorize a curiosidade, o questionamento exigente e a incerteza; perceba o conhecimento de forma interdisciplinar, propondo pontes de relações entre eles e atribuindo significados próprios aos conteúdos, em função dos objetivos sociais e acadêmicos; entenda a pesquisa como um instrumento do ensino e a extensão como ponto de partida e de chegada da apreensão da realidade; valorize as habilidades socio-intelectuais tanto quanto os conteúdos.

O apontamento dessa nova proposta de ensino, atrelada às dimensões relativas à ação docente remonta à discussão de como viabilizar uma formação

balizada nos aspectos mencionados. Marcelo Garcia (1999, p.249), ao desenvolver estudos sobre a Educação Superior na Espanha, problematiza a questão advertindo sobre a incoerência de atribuir os mesmos parâmetros de formação adotados para os professores dos outros níveis de ensino aos professores universitários. O autor argumenta que em pouco tempo é praticamente inviável pensar “num currículo de formação inicial de professores universitários. Explica, referendando os estudos de Main (1987), que os cursos existentes, voltados à formação do docente universitário, geralmente não são utilizados como critérios de seleção dos professores universitários.

Após mencionar algumas iniciativas de racionalizar o processo de formação inicial dos professores universitários, Marcelo Garcia (1999, p.249), pondera que “talvez seja mais plausível propor o desenvolvimento de programas de iniciação na profissão docente para aqueles professores universitários que se iniciam na docência”. O autor argumenta que a proposição de programas de iniciação tem maior incidência em âmbito internacional e a sua organização pode ser mais flexível e prolongada.

Essa constatação pode justificar-se também, pelo fato de que, conforme explicam Cunha e Leite (1996, p. 85), “não é possível falar genericamente de uma pedagogia universitária como se todos os cursos da universidade fossem regidos pela mesma lógica”.

Assim, os estudos da pedagogia universitária vêm se voltando para uma compreensão de que a qualificação científica do professor é fundamental, entretanto, requer que “qualquer proposta curricular que pretenda articulação em torno de um projeto de curso exija condição do trabalho coletivo” (CUNHA E BROILO, 2008. p. 31). Demanda que um professor estabeleça diálogo com seus pares, que planeje em conjunto, que compartilhe as suas condições de ensino, que discuta os processos de aprendizagem dos alunos e a sua própria formação. A transgressão dos contornos de sua disciplina, a interpretação da cultura e o reconhecimento do contexto em que acontece o ensino e onde sua produção acontece são essenciais. Nessa concepção, os saberes constitutivos da profissão docente implicam consciência, compreensão e conhecimento. Só assim pode estabelecer-se a reflexividade e, com ela, uma perspectiva mais emancipatória da profissão.

Ao defenderem a ideia de que não há modelos universais para protagonizar esse processo de formação para a docência universitária, Cunha e Broilo (2008, p. 31) sublinham que “a melhor forma de alicerçar novas construções é assumir uma condição de experimentação, reconhecendo a dimensão artesanal da docência e da aprendizagem sem, com isso, desconsiderar a necessária base teórica que sustenta a ação docente”.

Partilhando do entendimento das autoras, acreditamos que uma possibilidade de promover a aproximação e experimentação da atividade docente no âmbito acadêmico ao futuro docente universitário pode ser o Estágio de Docência na Graduação. Esse estágio, ao ser prescrito pela CAPES como uma atividade obrigatória aos bolsistas do Programa de Demanda Social, pode representar uma atividade efetivamente formativa, que promova um redimensionamento da compreensão do pós-graduando do que seja a docência.

Consideramos que o estágio de docência pode representar um veículo profícuo de inserção no contexto universitário, possibilitando a vivência de diferentes relações interpessoais, a oportunidade de planejamento coletivo, o estabelecimento de diálogo sobre aspectos relacionados à docência. Pode contribuir, inclusive, para a discussão dos aspectos da formação e da prática anteriormente explicados.

3 ESTÁGIO DE DOCÊNCIA ORIENTADA

O estágio de docência ao ser instituído como uma ação de fomento à formação docente aos bolsistas do Programa de Demanda Social, sinaliza, mesmo que timidamente, a preocupação da CAPES com a qualificação para o exercício da docência. O caráter de obrigatoriedade aos bolsistas, muitas vezes atribuído à experiência uma conotação essencialmente burocrática. Ao configurar-se uma possibilidade de aproximação com a atividade docente na Educação Superior, necessita ser problematizado para conformar-se um espaço efetivamente formativo.

Nessa direção, cabe compreendermos as orientações legais, o espaço que essa prática está ocupando na agenda científica e as peculiaridades que assumem em diferentes instituições, para vislumbrarmos transcender o caráter legalista que ainda o configura.

3.1 Estágio de Docência na Graduação: as recomendações da CAPES

A partir do entendimento de que o Programa de Demanda Social objetiva promover a formação de recursos humanos de alto nível necessários ao país, a CAPES estabelece, em 1999, através do Ofício Circular nº 028/99/PR/CAPES, o estágio de docência na graduação como parte das atividades obrigatórias aos bolsistas de Mestrado e de Doutorado.

Tal documento sinaliza a preocupação em “assegurar uma formação de excelência aos bolsistas permitindo o seu aproveitamento no sistema de ensino superior brasileiro” (CAPES, 1999).

Vislumbrando o desenvolvimento de uma formação de caráter pedagógico para, pelo menos uma parcela dos acadêmicos dos cursos de pós-graduação, que terão como possível atividade profissional o exercício da docência no ensino superior, o referido ofício apresenta as “Diretrizes para implantação do Estágio de Docência na Graduação”, explicitando como a CAPES entende o Estágio de Docência na Graduação:

1. É parte integrante da formação de mestres e doutores;
2. Deve ser realizado sem prejuízo do tempo de titulação do bolsista;
3. Pode ser de 1 (um) semestre para o bolsista de mestrado e de 2 (dois) semestres para o bolsista de doutorado; e
4. Deve ser supervisionado pelo orientador do bolsista. (CAPES, 1999)

Segundo esse ofício, o Estágio de Docência na Graduação deve ser realizado por “bolsistas que tenham, pelo menos, metade do tempo de bolsa para cumprir quando da instituição do Ensino de Estágio de Docência na Graduação na respectiva Instituição de Ensino Superior” (CAPES, 1999).

No ano seguinte, no ofício CDS/CAPES/ CIRC Nº 020/2000, a CAPES apresenta alguns esclarecimentos sobre esse estágio, elucidando que bolsistas com experiência docente no ensino superior, de no mínimo quatro semestres, ficam desobrigados de realizá-lo; “explica que o estágio de docência aplica-se a todos independente ou não de existir cursos de graduação na própria instituição, caso não haja a instituição deverá associar-se a outra IES para atender essa exigência” (CAPES, 2000).

O documento subsequente, a Portaria CAPES nº. 065, de 11 de novembro de 2002, estabelece que:

Art. 17. O estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social, obedecendo aos seguintes critérios:

- I – no Programa que possuir os dois níveis, mestrado e doutorado, a obrigatoriedade ficará restrita ao doutorado;
- II – no Programa que possuir apenas o nível de mestrado, ficará obrigado à realização do estágio;
- III – as Instituições que não oferecerem curso de graduação deverão associar-se a outras Instituições de ensino superior para atender as exigências do estágio de docência;
- IV – o estágio de docência com carga superior a 60 (sessenta) horas poderá ser remunerado a critério da Instituição, vedado à utilização de recursos repassados pela CAPES;
- V – a duração mínima do estágio de docência será de um semestre para o mestrado e dois semestres para o doutorado;
- VI – compete a Comissão de Bolsa/CAPES, registrar e avaliar o estágio de docência para fins de crédito do pós-graduando, bem como a definição quanto à supervisão e o acompanhamento do estágio;
- VII – o docente de ensino superior que comprovar tais atividades, ficará dispensado do estágio de docência;
- VIII – as atividades do estágio de docência deverá ser compatível com a área de pesquisa do programa de pós-graduação realizado pelo pós-graduando (CAPES, 2002,).

Em 2003, nova portaria (Portaria nº. 2260 com a data de 05 de junho de 2003,) é divulgada determinando em seu art. 1º, que o art. 18 do Regulamento aprovado anteriormente, passe a vigorar com o seguinte inciso:

IX – havendo específica articulação entre os sistemas de ensino pactuada pelas autoridades competentes, e observadas as demais condições estabelecidas neste artigo, admitir-se-á a realização do estágio docente na rede pública do ensino médio.

Dessa forma, a realização do Estágio de Docência, na graduação para os mestrandos e doutorandos docentes na rede pública do ensino médio, torna-se facultativo, cabendo a esses comprovar a situação mediante documentação expedida pela instituição junto ao Programa de Pós-Graduação no qual estão matriculados.

Passados alguns anos, a CAPES divulga a Portaria Nº 76, de 14 de abril de 2010, na qual é acrescida uma consideração em relação à carga horária máxima do estágio de docência que não deve exceder 4 horas semanais.

É pertinente salientar que os diversos documentos⁷ que discorrem sobre ou mencionam o estágio de docência, tratam apenas de aspectos burocráticos. No que tange a orientações de como esse estágio deve ocorrer, que conhecimentos deve desenvolver, que tipo de relações deve primar, que concepção de formação para docência no ensino superior o sustenta, nenhum dos textos faz qualquer referência.

Apesar de estar instituído há uma década, o estágio de docência orientada tem sido pouco problematizado, enquanto um possível espaço/tempo de formação para a docência no ensino superior. Nessa direção Cunha (2004, p. 798), adverte que:

A exigência recente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), de que seus bolsistas tenham uma iniciação pedagógica e algum exercício do magistério, durante o doutorado no país, tem sido adaptada às circunstâncias com duvidosos resultados: há casos em que uma disciplina trata, em algumas horas de temas didáticos; em outros, os alunos são postos a lecionar no lugar dos professores, sem supervisão alguma.

Partindo do entendimento de que o estágio de docência deve transcender o caráter burocrático para que se configure em um importante espaço formativo para

⁷ Ofício Circular Nº 028/99/PR/CAPES; Ofício Circular/DRP/PR/ CAPES/Nº 012/2000; Portaria CAPES Nº 65, 18 de novembro de 2002; Portaria Nº 22, de 05 de junho de 2003; Portaria Nº 76, de 14 de abril de 2010.

professores do ensino superior, cabe refletirmos de que forma esses estágios estão estruturados; como acontecem; se garantem de fato uma formação didático-pedagógica aos futuros mestres e doutores para atuarem como docentes do ensino superior.

3.2 Estágio de Docência Orientada: mapeando estudos sobre a temática

Com o intuito de compreender se o Estágio de Docência vem sendo visto como objeto de estudo e quais as compreensões que se têm desse, realizamos um levantamento de pesquisas e publicações a respeito do assunto e buscamos fazer uma apresentação sucinta dos textos encontrados.

Para tal, consultamos o Banco de Teses da Capes, a Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG) e INFOCAPES (veículo de divulgação da CAPES substituído em 2004, pela RBPG) e os Anais dos principais eventos da área da educação - ANPED e ENDIPE - do período de 2000 a 2010.

A fim de localizarmos os trabalhos de nosso interesse, utilizamos os descritores Estágio de Docência, Estágio de Docência na Graduação, Docência Orientada e Tirocínio⁸ na plataforma de busca do Banco de Teses da CAPES e realizamos a leitura dos números disponíveis do INFOCAPES (a partir de 2000 até a 2002 - ano de última publicação) e resumo dos textos publicados na RBPG (a partir de 2004, ano de início da publicação), na ANPED (GTs de Didática, Formação de Professores e Políticas de Educação para o Ensino Superior) e no ENDIPE. Foram eliminados automaticamente textos que referendavam no título questões concernentes à escola básica, à infância, educação à distância, educação inclusiva e ensino de uma área de conhecimento específica.

Cabe destacar que temos conhecimento da existência de outros estudos relacionados ao tema⁹, entretanto, em virtude da impossibilidade de consultar a gama de possíveis meios de divulgação, privilegiamos a apresentação dos estudos publicizados nas bases de dados supracitadas. Destacamos que não é nossa pretensão esgotar toda a produção existente sobre a temática e sim ilustrar estudos que vão ao encontro do que nos propomos a investigar.

⁸ Terminologia utilizada por algumas IES para referir-se ao estágio de docência orientada.

⁹ CARLOS, CHAIGAR, FOSTER; et al (2010), WALL, PRADO, CARRARO (2008); ILHA, KRUG (2008).

Concordamos com Facin (2011) quando a autora explica que a procura não é uma tarefa tão rápida e direta quanto parece. O pesquisador identifica a temática mas, posteriormente, ao chegar à leitura de cada resumo, depara-se muitas vezes, com um título ou descritor que não traduz exatamente o assunto de que trata o texto.

No quadro abaixo apresentamos o título dos trabalhos, a modalidade e ano de publicação e instituição em que foi desenvolvida a pesquisa e /ou reflexão.

Quadro 1- Demonstrativo das publicações sobre Estágio de Docência Orientada localizadas

Banco de Teses e Dissertações da CAPES	INFOCAPES/ Revista Brasileira de Pós-Graduação	ENDIPE	ANPED
<p><i>A Docência Orientada como Caminho Possível no Processo Formativo de Professores Universitários: Em busca de indicadores de qualidade</i></p> <p>Dissertação- 2008</p> <p>PPG em Educação- UFSM</p>	<p><i>Uma nova abordagem do estágio docência para Ciências Biológicas - Relato de experiência</i></p> <p>Artigo Publicado – 2010</p> <p>PPG em Ecologia de Biomas Tropicais- UFOP</p>	<p><i>Estágio de Docência no Ensino Superior: Tensões e Desafios</i></p> <p>Artigo publicado- 2010</p> <p>PPG em Educação - UEM</p>	<p>Formação e Profissionalização de Professores para o Ensino Superior: a contribuição do PROSUP</p> <p>Artigo publicado no GT Políticas de Educação Superior- Modalidade- Pôster – 2005</p> <p>PPG em Educação PUC/MG</p>
<p><i>Impacto do Estágio de Docência Sobre o Ensino de Graduação de Bioquímica</i></p> <p>Dissertação- 2007</p> <p>PPG em Educação em Ciências: Químicas da Vida e Saúde – UFRGS</p>	<p><i>Estágio de docência: conciliando o desenvolvimento da tese com a prática em sala de aula - Relato de experiência</i></p> <p>Artigo Publicado- 2007</p> <p>PPG em Educação- UFBA</p>	<p><i>Espaços, Possibilidades e Práticas Possíveis para a Formação Docente - Painel</i></p> <p>Texto: A docência Orientada: Espaços Formativos para professores universitários</p> <p>Artigo publicado-2010</p> <p>PPG em Educação- UFSM</p>	
<p><i>Políticas para a formação e profissionalização de professores para o ensino superior: a contribuição do PROSUP</i></p> <p>Dissertação – 2006</p> <p>PPG em Educação- PUC/MG</p>		<p><i>A Trajetória Formativa dos Professores Universitários: A Docência Orientada como Possibilidade de Formação</i></p> <p>Artigo publicado -2008</p> <p>PPG em Educação- UFSM</p>	

Os três estudos localizados no banco de teses da Capes tratam-se de dissertações de mestrado. Na primeira pesquisa, “Políticas para a formação e profissionalização de professores para o ensino superior: a contribuição do

PROSUP”, Nunes (2006), investigou as contribuições da bolsa do PROSUP¹⁰, sobre sua formação e a escolha da trajetória profissional no campo do magistério. Tal programa, a exemplo do Programa de Demanda Social, determina que os bolsistas devem realizar o Estágio de Docência na Graduação. A partir das contribuições de seus interlocutores (ex-bolsistas do PROSUP que estão ou estiveram atuando no ensino superior), a autora conclui que além do estímulo financeiro para a permanência e bom desempenho no curso, o Estágio de Docência, condição obrigatória ao bolsista, “foi relevante para o direcionamento do bolsista à docência no ensino superior, contribuindo, também, para a sua formação, tendo em vista uma atuação competente no magistério em nível superior” (NUNES, 2006, p. 8)

A segunda pesquisa, “Impacto do Estágio de Docência Sobre o Ensino de Graduação de Bioquímica”, trata-se de uma investigação acerca dos impactos de uma disciplina criada pelo Programa de Pós- Graduação em Bioquímica para que os acadêmicos bolsistas realizem o estágio de docência obrigatório. A disciplina, Prática de Ensino em Bioquímica, desenvolvida através de projetos, é considerada como de suma importância para a construção pedagógica e aperfeiçoamento de docentes do Ensino Superior. Segundo os professores envolvidos nos projetos, estes trouxeram benefícios importantes, não só para suas disciplinas, como também para o processo de ensino-aprendizagem. Ressaltam que dos projetos analisados nove foram incorporados às disciplinas de graduação, sendo que um deles gerou uma nova disciplina. O autor conclui que “processo é de importância relevante, uma vez que os alunos do programa de Pós-Graduação, ao concluírem seus cursos, encontram-se, geralmente, muito distanciados da realidade de ensino-aprendizagem da graduação” (D’AVILA, 2007, p. 4).

A última dissertação localizada, intitulada “A Docência Orientada como Caminho Possível no Processo Formativo de Professores Universitários: Em busca de indicadores de qualidade”, objetiva compreender de que maneira a Docência Orientada pode contribuir para o processo formativo de professores universitários a partir da ótica dos acadêmicos/ estagiários e dos professores orientadores desses acadêmicos/ estagiários. A autora sinaliza, a partir da contribuição dos participantes da pesquisa, os seguintes indicadores de qualidade vinculados ao estágio de docência orientada: oportunidade de formação; valorização do professor como

¹⁰ Programa de Suporte à Pós -Graduação de Instituições de Ensino Particulares- fomentado pela CAPES

pessoa; trabalho conjunto; aprendizagem da docência universitária; carga horária da Docência Orientada; abrangência do número de alunos que realiza a disciplina; envolvimento dos docentes orientados ao longo do desenrolar da disciplina; tutoria do orientador. A partir do apontamento desses indicadores, conclui que a “Docência Orientada torna-se um caminho possível no processo formativo dos professores universitários, podendo contribuir positivamente na qualidade do ensino superior”. (NEUENFELDT, 2008 p. 6)

As publicações da RBPG constituem-se em relatos de experiência. O primeiro, publicado em 2007, discorre sobre uma experiência em nível de doutorado na qual o bolsista-docente pesquisa e avalia sua própria ação docente enquanto acadêmico/estagiário. Adota o conceito de meta-avaliação, o qual constitui a base da metodologia de seu trabalho de pesquisa. Neste texto, os autores problematizam a crença de que esse estágio é, por vezes, entendido como um desvio da pesquisa que o pós-graduando está desenvolvendo. Assim, argumentam que o estágio de docência deve ser orientado por três desafios: “a aprendizagem dos discentes sob responsabilidade do bolsista-docente; sua própria aprendizagem; e a aproximação entre a prática de sala de aula e o desenvolvimento de sua pesquisa”, denotando a essa atividade uma importância tanto para a formação docente quanto para a constituição do pesquisador (VERHINE, DANTAS, 2007 p. 11).

O segundo relato de experiência, publicado na RBPG 2010, apresenta a criação da disciplina “Curso Básico de Técnicas de Campo” para promover a associação entre uma disciplina da graduação e os estágios de docência dos mestrandos em Ecologia de Biomas Tropicais. Os autores apontam que a iniciativa oportuniza aos mestrandos conduzirem e coordenarem atividades didáticas com o acompanhamento de um docente, enriquecendo sua formação e a formação de futuros ecólogos (CAMPELO, MONTEIRO, GONTIJO, et al, 2010).

Os textos, localizados nos anais da ANPED e do ENDIPE, são todos, com exceção de um, oriundos das dissertações já mencionadas. No artigo intitulado, “Estágio de Docência no Ensino Superior: Tensões e Desafios”, o qual se refere a um estudo de doutorado em andamento, as autoras problematizam que tensões e desafios perpassam o estágio de docência prescrito na Pós-Graduação *stricto sensu*, a partir da articulação da análise do cenário do Ensino Superior brasileiro com duas experiências de estágio realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá. Em virtude da fase em que

se encontra a pesquisa, a discussão é pautada a partir de uma revisão bibliográfica acerca da docência no ensino superior e uma análise documental das orientações legais que regem o estágio de docência. Concluem assinalando a necessidade de uma “real articulação entre pesquisa, prioritária e necessária na pós-graduação *stricto sensu* e ensino, necessário tanto na graduação quanto na pós-graduação” (VIEIRA e MACIEL, 2010).

Ao fazermos uma análise geral dos trabalhos publicados, podemos apontar que todos sinalizam o Estágio de Docência Orientada como um importante veículo de formação para a docência no Ensino Superior. Os estudos revelaram que esse estágio propicia aprendizagens e possibilita a aproximação dos pós-graduandos com a atividade docente na graduação.

Em relação às limitações, a dissertação desenvolvida na UFSM refere-se a pequena carga horária destinada à docência orientada no programa que investigou como um aspecto a ser reconsiderado. Há que se dizer, no entanto, que apenas a pesquisa que está sendo desenvolvida no PPE da UEM preocupa-se em problematizar em que condições esses estágios acontecem, apresentar e suas limitações e refletir a sua configuração à luz do panorama em que se encontra a pós-graduação brasileira.

Compreendendo que apenas assegurar essa experiência é insuficiente para promover uma formação sólida para a docência no ensino superior, assinalamos que há a necessidade de entender que dimensões, que especificidades, dizem respeito à formação para esse nível de ensino, para projetar/propor/planejar da melhor forma possível essa prática.

3.3 O Estágio de Docência Orientada nos Cursos de Pós Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Federal de Pelotas

O Estágio de Docência na Graduação instituído pela CAPES, embora apresente algumas diretrizes específicas, pode assumir diferentes configurações conforme o regimento interno de cada instituição ou de cada programa de pós-graduação.

Com a finalidade de conhecer como este estágio figura na pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Federal de Pelotas (UFPe), consultamos o Regimento Geral dos Cursos de Pós Graduação *Stricto Sensu* da UFPe e a organização

curricular de todos os programas/cursos da instituição disponível nos *sites* oficiais de cada programa. Aqueles que não apresentam essas informações *on-line*, coletamos em seus cadernos de indicadores, disponível no *site* da CAPES.

Constatamos a partir da consulta que o Regimento Geral não prevê nenhuma orientação institucional relacionada ao Estágio de Docência Orientada. Entretanto, os cursos apresentam diferentes organizações no que tange à previsão na grade curricular, à denominação, a quem se destina, à carga horária, número de créditos e enfoque da ementa. Algumas dessas diferenças podem ser identificadas no quadro a seguir.

Quadro 2- Demonstrativo sobre o Estágio de Docência Orientada na UFPel

PROGRAMAS COM MESTRADO E DOUTORADO			
	PROGRAMAS	APRESENTAÇÃO NA GRADE CURRICULAR	CRÉDITOS CARGA HORÁRIA
1.	PPG em Agronomia	- Estágio de Docência Orientada em Fitomelhoramento - Estágio de Docência Orientada em Fruticultura - Estágio de Docência Orientada em Solos	1cr – 17hs
2.	PPG em Biotecnologia	- Docência Orientada I - Docência Orientada II	1cr - 15- hs
3.	PPG em Ciência e Tecnologia Agroindustrial	- Estágio de Docência Orientada	1cr – 17hs
4.	PPG em Ciência e Tecnologia de Sementes	- Estágio de Docência Orientada	1cr
5.	PPG em Educação	- Não prevê na grade curricular	
6.	PPG em Epidemiologia	- Estágio de Docência Orientada I - Estágio de Docência Orientada II - Estágio de Docência Orientada III - Estágio de Docência Orientada IV	1cr – 17hs
7.	PPG em Fisiologia Vegetal	- Estágio de Docência na Graduação	1cr - 15hs
8.	PPG em Fitossanidade	-Não prevê na grade curricular	
9.	PPG em Odontologia	- Não prevê na grade curricular	
10.	PPG em Sistemas de Produção Agrícola Familiar	- Docência Orientada	2 cr – 30hs
11.	PPG em Veterinária	- Estágio de Docência na Graduação- Patologia Animal - Estágio de Docência na Graduação- Vet. Preventiva	1cr – 17hs

		- Estágio de Docência na Graduação- Clínica Veterinária	
12.	PPG em Zootecnia	- Estágio de Docência Orientada	1 cr – 17hs
13.	PPG em Parasitologia	- Não prevê na grade curricular	
14.	PPG em Química	- Estágio em Docência	4cr - 68hs
15.	PPG Manejo e Conservação do Solo e da Água	- Não prevê na grade curricular	
PROGRAMAS COM CURSO DE MESTRADO			
1.	PPG em Arquitetura e Urbanismo	- Estágio Docente	Até 3 cr.
2.	PPG em Ciências Sociais	- Não prevê na grade curricular	
3.	Mestrado em Educação Física	- Não prevê na grade curricular	
4.	PPG em Enfermagem	- Estágio de Docência Orientada	6 cr.
5.	PPG em Filosofia	- Não prevê na grade curricular	
6.	PPG em Física	- Estágio de Docência	4cr – 60hs
7.	PPG em Memória Social e Patrimônio Cultural	- Não prevê na grade curricular	
8.	PPG em Meteorologia	- Docência Orientada	1 cr.
9.	Mestrado em Organização e Mercado	- Estágio Docente	1 cr. 17hs
10.	PPG em Letras	- Não prevê na grade curricular	
11.	PPG em História	Não foram localizadas informações sobre a organização curricular	
12.	PPG em Nutrição	- Docência Orientada I } - Docência Orientada II } Obr. para bolsistas	1 cr.
13.	PPG em Ciência Política	Estágio de Docência	
14.	PPG em Bioquímica e Bioprospecção	Não foram localizadas informações sobre a organização curricular	
15.	PPG em Ciência e Engenharia de Materiais	Não prevê a disciplina	
16.	PPG em Computação	Docência Orientada	1cr.

As informações coletadas nos documentos expressam que, dos trinta e um cursos de pós-graduação *stricto sensu* da UFPel, são dezessete aqueles que

estabelecem o estágio de docência como uma atividade integrante da formação de seus alunos.

A partir do quadro podemos perceber que a maioria dos programas que possuem os cursos de mestrado e doutorado incluem na grade curricular disciplinas relacionadas ao Estágio de Docência. Embora apresentem diferentes nomenclaturas e configurações, todas se referem ao estágio proposto pela CAPES e são ofertadas a todos os alunos do programa.

Cabe considerar que ao analisarmos as ementas das disciplinas é possível assinalar que todas remetem à preocupação com a formação para as atividades de ensino. Para expressar tal propósito na redação dos objetivos são utilizadas expressões como: aprimorar a formação pedagógica; discutir filosofia, método de trabalho e dificuldades de desenvolvimento do programa; discutir planejamento de aula, de disciplina e avaliação; aproximar da relação professor- aluno; trabalhar a avaliação do ensino–aprendizagem (diagnóstico – controle – classificação); abordagem sobre planejamento, plano de curso, plano de aula; propiciar a preparação para ministrar aula, para organizar e desenvolver eventos acadêmicos; desenvolver técnicas de motivação; familiarização com a postura docente; preparação e apresentação de aulas teóricas; desenvolver técnicas de didática e de tutoria.

As disciplinas, em geral, trazem como orientação de bibliografia produções específicas do assunto a ser ministrado em aula. É pertinente salientar que o Programa de Pós-Graduação em Agronomia, na área de concentração Solos, é o único a apresentar um referencial bibliográfico que combina obras relacionadas ao conhecimento específico e obras de autores como Maria Isabel da Cunha, José Carlos Libâneo e Délcia Enricone que desenvolvem estudos relacionados à formação de professores, ensino, planejamento e avaliação.

Tal constatação reverbera o que diversos autores advertem acerca da valorização do conhecimento específico em detrimento do conhecimento pedagógico. Apesar do fomento de ações concernentes ao ensino, essas ignoram, quase que por completo, os aspectos da dimensão didático pedagógica da docência.

Nos programas que apresentam apenas o curso de mestrado a incidência de inserção do Estágio de Docência na grade curricular é menor. Apenas sete dos dezesseis cursos garantem aos seus acadêmicos a realização do estágio de docência. Com exceção do programa de Pós-Graduação em Nutrição, que prevê o

estágio somente a bolsistas, os demais o instituem como atividade obrigatória a todos os pós-graduandos.

Consideramos importantes as informações levantadas, todavia reconhecemos que são insuficientes para compreender a dinâmica do estágio de docência e suas implicações na formação didático-pedagógica do pós-graduando à medida que o registro documental, apesar de ser uma importante fonte tanto pelo conteúdo que explicitam quanto pelo que não expressam, são artefatos incapazes de registrar a realidade como tal (MAY, 2004).

Com a preocupação em desvendar de forma mais contundente as percepções dos professores a respeito do Estágio de Docência na Graduação nos propusemos a desenvolver essa pesquisa.

4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo explicita o percurso realizado na construção desta pesquisa. Discorreremos sobre a problemática que a impulsionou, o delineamento metodológico com o qual foi conduzida, as razões pelas quais o local e sujeitos foram escolhidos, instrumentos utilizados e forma de análise do material coletado.

4.1 Problemática e Metodologia

A problemática delineada apontou para a necessidade de melhor elucidar e compreender as relações entre os discursos que sustentam a institucionalização do Estágio de Docência Orientada (EDO) na graduação, dentro das determinações implementadas pela Capes, e a prática que se desenvolve no Estágio. A intenção foi perceber em que medida o EDO contribui ou se coloca como uma oportunidade para a construção de conhecimentos para a docência universitária.

A definição do problema passou pela elaboração de um sistema de relações que foi sendo tecido na tentativa de mostrar a relevância do objeto de estudo. De outra parte, esteve presente a ótica de que a pesquisa não é uma realidade definitiva, nem dogmática, embora não prescindida do rigor para um trabalho percuciente. Vale lembrar Oliveira (1998, p. 17), quando estuda a importância do método na construção da pesquisa em Ciências Humanas, dizendo que

[...] o método não representa tão-somente um caminho qualquer entre outros, mas um caminho seguro, uma via de acesso que permita interpretar com a maior coerência e correção possível as questões sociais propostas num dado estudo, dentro da perspectiva abraçada pelo pesquisador.

Essa condição orientou para que os procedimentos metodológicos se pautassem na linha qualitativa de pesquisa, em especial assumindo um caráter descritivo e explicativo.

Bodgan & Biklen (1994) elucidam que a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados predominantemente descritivos, contemplando descrições de pessoas, situações, realização de entrevistas, aquisição de fotografias e outros

documentos. Ludke e André (1986, p.18) referem-se à abordagem qualitativa como aquela que “se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos e tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”

Gil (2002, p. 45) esclarece que o conhecimento aprofundado da realidade, a explicação desta, a identificação dos fatores que a determinam, exigem que esta esteja suficientemente descrita e detalhada.

Nesta pesquisa, buscou-se identificar, também, informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse. Com tal enfoque, os documentos pesquisados constituíram-se numa fonte estável e rica, aos quais pudemos consultar várias vezes, dando mais estabilidade aos resultados e referenciando evidências que deem sustentação aos achados do pesquisador (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 38).

Dessa forma, procurou-se entender as especificidades do problema e sua relação com a totalidade, considerando as situações na complexidade que lhes é inerente. Nessa perspectiva, ao vislumbrarmos compreender o contexto em que estão inseridos e o entendimento que os docentes universitários têm acerca do estágio de docência em sua formação e na sua prática, buscamos articular uma visão do todo, no que tange à configuração da universidade na sociedade atual, com as particularidades do estudo que se referem ao Estágio de Docência Orientada enquanto espaço de formação docente, no Programa de Pós-Graduação em Epidemiologia da Universidade Federal de Pelotas (PPGEpi)¹¹.

Acrescenta-se que a institucionalização do Estágio de Docência na Graduação pela CAPES, como atividade obrigatória para alunos da pós-graduação, e a experiência que tive em realizar este estágio na condição de bolsista do PDS suscitaram-me a reflexão sobre essa prática.

Mesmo tendo desempenhado a função docente em diversas situações e níveis de ensino, seja através da experiência profissional ou pela condição dos estágios curriculares¹² dos cursos de licenciatura – Pedagogia e Educação Física, o estágio de docência orientada constituiu-se um espaço totalmente novo e muito peculiar.

¹¹ A sigla utilizada pelo Programa de Pós-Graduação em Epidemiologia da UFPel é PPGE, entretanto, como o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel utiliza a mesma sigla, adotamos neste texto PPGEpi para nos referirmos ao primeiro programa mencionado.

¹² Realizei no decorrer de minha formação seis estágios curriculares. No curso de Pedagogia estagiei nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e em disciplinas das Matérias Pedagógicas do Ensino

A preparação para o desenvolvimento das aulas (estudo, planejamento), os diálogos com a orientadora e com o grupo de pesquisa, o diálogo com outros professores da instituição na negociação de espaços e tempos de aula, a relação de professora-estagiária com os alunos, o processo avaliativo, os aspectos burocráticos (atribuição de notas e listas de frequência, prazos institucionais), tornaram-se aspectos importantes para rever a prática docente e a formação, ajudando-me a pensar alternativas para o ensino na universidade.

Esse momento individual de aprendizado acerca da docência na graduação mobilizou-me a pensar quão importante é esse espaço, profícuo e repleto de potencialidades de aprendizagens ao possibilitar trocas, reflexões, vivências teóricas e práticas. Esse foi um dos principais motivos que me levaram a realizar essa investigação.

4.2 A Definição do *lócus* para o estudo e a questão de pesquisa

A escolha pelo Estágio de Docência Orientada do Programa de Pós-Graduação em Epidemiologia da Universidade Federal de Pelotas como de *lócus* de investigação se deu pela combinação de um conjunto de fatores abaixo referidos.

Em primeiro lugar, assinalamos que após a realização de um diagnóstico acerca da configuração do estágio de docência orientada nos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFPel¹³, constatamos que o Programa de Pós-Graduação em Epidemiologia é o que destina/possui maior carga horária ao estágio de docência orientada, dividida em vários semestres dos Cursos de Mestrado e de Doutorado. Essa condição poderia nos proporcionar um universo maior para a constituição da amostra.

A segunda razão pela qual optamos pelo PPGEpi diz respeito ao tempo que a disciplina “Estágio de Docência Orientada” é ofertada no programa. Desde a institucionalização do Estágio de Docência na Graduação pela CAPES como atividade obrigatória para os bolsistas do Programa de Demanda Social, em 1999, o programa a incluiu como disciplina obrigatória em sua grade curricular. Essa poderia ser uma condição importante, pois o tempo de experiência com essa atividade

Médio. No curso de Educação Física estagiei na Educação Infantil, Séries Finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos.

¹³ Ementas das disciplinas em anexo

ajudaria a sustentar os achados, já que os professores que cursaram esse Programa foram pioneiros na implementação dessa atividade.

Outra razão foi observar que o site do PPGEpi contém grande número de informações/dados a respeito dos egressos, disponibilizando o endereço eletrônico dos mesmos. Assim, localizar e contatar os possíveis sujeitos tornou-se uma tarefa menos difícil, pois muitas vezes não temos conseguido contato com ex-alunos.

Importante, também, salientar o fato de o referido Programa ter entre seus alunos e egressos profissionais, com formações em diferentes áreas do conhecimento e pertencer à área da saúde, a qual existe proximidade da pesquisadora pela sua formação acadêmica. Dentre os cursos nos quais pertenceram os egressos citamos: Medicina, Odontologia, Nutrição, Farmácia, Educação Física, Enfermagem, Serviço Social, Medicina Veterinária, entre outros.

O intuito, então, foi de descrever, compreender e analisar depoimentos de professores universitários da Universidade Federal de Pelotas acerca do estágio de docência e de suas implicações em sua ação docente.

A questão de pesquisa pode ser assim elaborada: **Quais as percepções dos professores universitários egressos do PPGEpi sobre o EDO, na perspectiva de seus limites e possibilidades?**

4.3 Procedimentos e Interlocutores

Os procedimentos investigativos envolveram instrumentos que possibilitaram a coleta dos dados para análise, tais como:

- *Análise de documentos*

Esse procedimento foi utilizado na perspectiva de se buscar, sistematicamente, informações necessárias para dar suporte teórico às interlocuções desenvolvidas durante a tessitura do texto. Não houve preocupação em se proceder a uma *análise documental*, como sendo “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, à sua consulta e referência, como explica Bardin (1977, p. 45)”.

Entre os documentos, destacamos como preferenciais: – leis, regulamentos, relatórios, normas, pareceres –, sem que com isso estejamos desertando da procura de outras fontes escritas oficiais, como Regimento do Curso, dentre outros.

- *Entrevista semi-estruturada com professores*

A amostra contou com 15 professores que aceitaram participar da pesquisa através de resposta a um e-mail enviado a 22 professores convidando-os para tal.

Para a definição dos sujeitos, delimitamos como critérios que:

- a) a amostra contasse com professores do ensino superior e das diferentes disciplinas que compõem a área do conhecimento em questão;
- b) ser egresso do PPGEpi (Mestrado e Doutorado)
- c) ter realizado o EDO no decorrer da sua Pós-Graduação.

Os professores foram entrevistados individualmente, em local e horários previamente estabelecidos por eles e, a partir de sua concordância através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹⁴, integraram o processo investigativo aqui descrito. Focalizando os sujeitos envolvidos, foi possível estabelecer algumas características da amostra, conforme os quadros a seguir:

Quadro 3: Demonstrativo das informações relacionadas a formação inicial e atuação profissional dos docentes entrevistados

Formação Inicial/ Nº de entrevistados		Docentes por Instituição		Programas de Pós- Graduação/ nº de entrevistados vinculados	
Medicina	7	UNISC	1	PPG em Epidemiologia-UFPeI	2
Educação Física	5	UNISINOS	1	PPG em Educação Física-UFPeI	5
Farmácia	1	UCPEL	3	PPG em Saúde Coletiva-UNISINOS	1
Odontologia	1	UFPEL	11	PPG em Saúde Coletiva-UFSC	1
Nutrição	1	FURG	1	PPG em Nutrição-UFSC	1
		UFSC	2	PPG em Enfermagem-UFPeI	1
				PPG em Saúde e Comportamento-UCPeI	1
TOTAL	15	TOTAL	19 ¹⁵	TOTAL	12 ¹⁶

¹⁴ Disponível nos apêndices.

¹⁵ Há quatro docentes que atuam em duas instituições concomitantemente

¹⁶ Um dos docentes entrevistados está credenciado em dois programas de pós-graduação

Quadro 4: Demonstrativo das caracterização dos sujeitos

Professor ¹⁷	Sexo	Idade	Tempo de Estágio ¹⁸	Tempo de Docência no Ensino Superior
Professor 1	F	43	12 semestres	4 anos
Professor 2	F	47	2 semestres	6 anos
Professor 3	M	34	12 semestres	1 ano
Professor 4	F	51	1 semestres	3 anos
Professor 5	F	49	4 semestres	9 anos
Professor 6	F	39	2 semestres	3 anos
Professor 7	M	29	2 semestres	1 ano
Professor 8	M	37	4 semestres	4 anos
Professor 9	F	52	1 semestres	3 anos
Professor 10	M	32	2 semestres	7 anos
Professor 11	M	40	4 semestres	8 anos
Professor 12	M	31	9 semestres	6 anos
Professor 13	M	29	9 semestres	9 meses
Professor 14	F	30	12 semestres	9 meses
Professor 15	F	48	12 semestres	2 anos

A amostra ficou assim distribuída:

- a) 12 professores possuem regime de Dedicção Exclusiva e quatro têm vínculo com outra Instituição,
- b) a predominância foi o sexo feminino;
- c) os professores possuem os Cursos: Licenciatura Plena em Educação Física (5), Nutrição (1), Medicina (7), Odontologia (1) Farmácia (1)
- d) 7 professores são atualmente (ou foram) orientadores do EDO.
- e) Todos realizaram a pós-graduação no PPGEpi.

¹⁷ A opção por atribuir números aos professores se dá pela preocupação em manter o anonimato do grupo. Pelo mesmo motivo não foi identificado na tabela a sua formação inicial, instituição em que atua e vínculo com a pós-graduação.

¹⁸ Embora o EDO seja obrigatório a todos os acadêmicos, apenas os bolsistas tem a obrigatoriedade de realizá-lo durante todo o curso. Aqueles que possuem vínculos empregatícios precisam realizá-lo pelo menos por um semestre.

4.4 Instrumento de pesquisa

O roteiro da entrevista¹⁹ foi construído pela pesquisadora, procurando captar, através dos depoimentos dos professores, como eles percebem/perceberam a institucionalização do EDO no PPGEpi, suas concepções a respeito desse Estágio ser obrigatório nos Cursos de Mestrado e de Doutorado, as possíveis contribuições em sua formação e práticas docente. Procuramos compreender, também, como os professores se expressam em relação à orientação recebida quando realizaram o Estágio, suas expectativas e seus desafios.

Nessa direção, agrupamos as perguntas em torno das seguintes orientações:

- 1) **concepção de ensino:** essa perspectiva provocou os professores a falar sobre o que entendem por ensino, como expressam sua visão sobre o que é ensinar, como se referem às teorias que sustentam sua concepção de ensino.
- 2) **aspectos que envolvem a prática pedagógica:** A ideia foi de apreender, através dos depoimentos dos professores entrevistados, se eles percebiam repercussões do EDO nas suas práticas pedagógicas a partir da experiência e orientação que tiveram.
- 3) **relatos sobre o estágio que realizaram:** O discurso oficial da Capes, enfatizado na ementa da disciplina de EDO, salienta a importância de propiciar aos pós-graduandos uma experiência de docência. Nesse sentido pareceu-nos importante perceber como os professores identificaram o estágio que realizaram quanto a essa perspectiva, e que expectativas, desafios e dificuldades apresentaram-se nessa experiência.
- 4) **a orientação recebida durante o estágio e a orientação realizada atualmente como orientadores.** A provocação feita através dessa temática teve o sentido de apreender se os interlocutores apontam mudanças e/ou preocupações no sentido de alterações em suas práticas

¹⁹ O roteiro da entrevista está nos apêndices dessa pesquisa.

de orientação a partir da experiência que vivenciaram com seus orientadores.

- 5) **o estágio de docência no contexto da pós-graduação e suas possíveis contribuições para suas práticas e para sua formação como docente.** A preocupação foi de entender se os professores identificaram/perceberam aspectos importantes que os fizessem pensar em suas práticas a partir da experiência que viveram. Também julgamos importante instigar o professor a explicitar o que considerava relevante para a sua formação acadêmica no sentido de prepará-los para a prática docente.

Quanto às técnicas de tratamento da informação relativa aos dados qualitativos, após transcritas todas as entrevistas e enviadas aos professores, valem-nos da análise de conteúdo, procurando conhecer aquilo que estavam nas palavras sobre as quais nos debruçamos (BARDIN, 1977, p. 44).

O emprego desse método de análise possibilita, conforme esclarece Triviños (2007, p.160), “desvendar ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes, etc. que, à simples vista, não se apresentam com a devida clareza”.

Assim, adotamos os procedimentos indicados à análise de conteúdo que prevêem uma *pré-análise*, em que o pesquisador realiza uma organização da análise, *exploração do material*, que é composto pela codificação em que são feitos os recortes (escolha das unidades a serem estudadas), pelas agregações (escolha das categorias de análise) e enumerações (escolha das regras de contagem); *categorização* que consiste na classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e reagrupamento segundo o gênero (analogia) com critérios previamente definidos; *inferências* são as deduções que o pesquisador faz a partir do tratamento dos dados coletados.

O objetivo da análise de conteúdo, conforme Bardin (1977, p. 46), “é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem”. Essa condição torna possível a definição de algumas categorias para análise que puderam ser, *a priori*, estabelecidas a partir do referencial teórico.

Outras categorias foram sendo definidas a partir do quadro teórico de referência e dos dados oriundos da investigação. A análise pretendeu decompor o texto das entrevistas, fragmentá-lo em seus elementos fundamentais, recortando-os na perspectiva da síntese que se buscava. Assim, as categorias foram sendo construídas e reconstruídas através da interrogação sobre os dados que se dispunha.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo tem por finalidade apresentar as orientações que norteiam o Estágio de Docência Orientada no PPGEpi referendadas nos documentos do programa e analisar os dados obtidos a partir do depoimento de nossos colaboradores à luz de tais orientações e dos referenciais teóricos selecionados.

5.1 Situando o contexto: O Estágio de Docência Orientada no Programa de Pós-Graduação em Epidemiologia da UFPel

Com o intuito de nos familiarizarmos com as particularidades que envolvem a área de conhecimento e o curso onde os professores, interlocutores desse estudo, realizaram o estágio de docência orientada, discorreremos de forma muito breve sobre algumas características do Programa de Pós-Graduação em Epidemiologia. Entendemos que tais considerações são importantes para que possamos compreender algumas particularidades que conformam o estágio de docência que posteriormente nos ajudarão na análise dos dados.

Inicialmente cabe explicar que a Epidemiologia compõe, juntamente com as ciências humanas e sociais e a política e planejamento, o tripé que sustenta a área da Saúde Coletiva, a qual emerge em caráter de contraposição ao discurso médico hegemônico - calcado, especialmente, em práticas de caráter individual.

A Saúde Coletiva, conforme elucida Pereira (1986) ao adotar como objeto, não somente o corpo biológico, constitui-se uma ciência histórico-social que considera que as características dos seres humanos (doentes ou não) são produtos de forças sociais mais amplas, atreladas à totalidade econômico-social. Esta perspectiva parte da premissa de que para explicar adequadamente os fenômenos de saúde e doença é necessário conhecer e compreender as condições que as conformam.

O reconhecimento da importância dos estudos realizados na Epidemiologia emerge fortemente na década de 70 a partir da criação dos primeiros cursos de pós-

graduação²⁰ denominados de Medicina Social e de Saúde Pública. Porém é a partir dos anos 80, que a epidemiologia se consolida no campo da saúde coletiva, especialmente, com a criação da Associação Brasileira de Saúde Coletiva – ABRASCO (NUNES, 2011).

Foi nesse período de expansão da Epidemiologia no cenário nacional que foi criado na Universidade Federal de Pelotas, o Centro de Pesquisas Epidemiológicas, pois já existia nessa Universidade, em 1982, um grupo de pesquisadores dedicando-se a pesquisas de coorte – tipo de pesquisa predominante nos estudos/pesquisa epidemiológicas – desenvolvidos no município de Pelotas.

Dada a repercussão e os resultados obtidos nos estudos propostos pelo grupo de pesquisadores naquela época, foram conquistados, por eles diversos financiamentos internacionais e foi tornando-se referência mundial, passando a agregar outros pesquisadores reconhecidos em outras áreas da saúde, conforme consta no histórico do curso²¹.

Barros e colaboradores (2008) explicam que a experiência adquirida e o amadurecimento do trabalho desenvolvido por pesquisadores do Departamento de Medicina Social possibilitou a criação do Programa de Pós-Graduação em Epidemiologia (PPGEpi), com a abertura do Curso de mestrado em 1991, e seis anos mais tarde do curso de Doutorado em Epidemiologia.

Atualmente, além dos cursos de Mestrado e Doutorado, o PPGEpi oferece o curso de mestrado profissionalizante, criado em 2007, consolidando-se como o mais importante centro nacional de referência em epidemiologia, com reconhecimento internacional. (CAPES, 2009).

Parece-nos importante citar que, ao apresentar os objetivos de seus cursos, o PPGEpi anuncia que o mestrado objetiva formar *epidemiologistas com experiência de campo, com capacidade de organização e de levantamento de dados primários, e com habilidade de análise das informações coletadas*²².

²⁰ Foram criados em 1970, na Faculdade de Saúde Pública da USP; em 1971 na Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto; em 1973 na Faculdade de Medicina da USP e na Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia. Em 1974 iniciava-se o mestrado em medicina social do Instituto de Medicina Social na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

²¹ Disponível em: <<http://www.epidemiologia-ufpel.org.br/site/content/cpe/historia.php>> acessado em: 30 de nov. 2011

²² Disponível em <<http://www.epidemiologia-ufpel.org.br/site/content/institucional/index.php>> Acessado em 30 de nov. 2011

Já o curso de doutorado visa *formar pesquisadores aptos a realizar trabalhos inovadores que contribuam para o avanço do conhecimento científico da área*. Para tanto, o curso determina que a tese seja oriunda de pesquisa em que o doutorando tenha participado de maneira efetiva durante o curso²³.

No rol das disciplinas obrigatórias do Curso de Mestrado, o regimento refere-se, no artigo 42, § 2º, à disciplina de Estágio de Docência Orientada, dizendo que “os mestrandos terão participação na disciplina Estágio de Docência Orientada, conforme resolução específica²³”. (REGIMENTO PPGEpi, s/d, p.18)

É estabelecido, também, no Curso de Doutorado que “os doutorandos terão participação na disciplina Estágio de Docência Orientada, conforme resolução específica”. (REGIMENTO PPGEpi, s/d, p.19)

Tal disciplina é sinalizada na Proposta do Programa²⁴ como uma das atividades de integração com a graduação, onde o Estágio de Docência Orientada aparece como uma forma de integração dos pós-graduandos com os alunos de graduação. (CAPES, 2009, p.6)

Conforme é descrito no documento, a integração com a graduação pelo Estágio de Docência acontece

[...] pela participação regular de alunos de mestrado e doutorado na disciplina de Epidemiologia e Bioestatística do curso de Medicina, na disciplina de Epidemiologia, no curso de Nutrição e, na disciplina de Epidemiologia da Atividade Física na Escola Superior de Educação Física. Os pós-graduandos atuam como monitores na parte prática dos cursos mencionados, havendo um exercício de coleta de dados, análise e apresentação dos resultados em seminário ao final da disciplina. Semestralmente, alunos da pós-graduação participam desta atividade. (CAPES, 2009, p.6)

Cabe salientar que o PPGEpi considera que além dos graduandos serem beneficiados através da integração com a pós-graduação, esse, por sua vez “têm a oportunidade de reforçar os seus conhecimentos na área em função da necessidade de orientação, assim como desenvolver estratégias didáticas”(CAPES, 2009, p.6).

²³ Refere-se as Portarias da CAPES que referendam e regulamentam o Estágio de Docência na Graduação.

²⁴ Documento integrante dos Cadernos de Indicadores da CAPES em que cada Programa de Pós – Graduação descreve aspectos relacionados ao(s) seu(s) curso(s), dentre os quais consta o item – Integração com a Graduação. Disponível em <www.capes.com.br> Acessado em 30 de novembro de 2011.

O Estágio de Docência Orientada foi implementado como disciplina obrigatória a todos os acadêmicos do Curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Epidemiologia em 1999, mesmo ano em que a CAPES instituiu a obrigatoriedade dessa atividade, apenas para os bolsistas do Programa de Demanda Social. Em 2000, esse Estágio passou a ser incluído no conjunto de disciplinas a serem cursadas pelos doutorandos do PPGEpi, tornando-se assim obrigatório para todos os mestrandos e doutorandos desse Programa.

Logo que foi implementada a obrigatoriedade desse estágio no PPGEpi os pós-graduandos precisavam cursar 4 semestres de EDO. Atualmente os alunos precisam cursar 8 semestres de estágio.

Apesar do aumento considerável dessa atividade na grade curricular dos cursos, o objetivo que fora estabelecido na sua criação continua o mesmo. Conforme os documentos consultados²⁵ o objetivo do Estágio de Docência Orientada é:

Propiciar aos alunos dos cursos de pós-graduação **uma experiência de docência sob supervisão de seus orientadores**. As atividades serão desenvolvidas conforme a programação específica do curso e envolverão o preparo e apresentação de aulas teóricas, seminários e também a orientação dos alunos de graduação em aulas de exercício e atividades práticas. Estas atividades deverão levar a um aperfeiçoamento da técnica didática dos alunos de pós-graduação, **familiarizá-los com a posição de docente** e fixar melhor seus conhecimentos na área. Sua participação no curso objetiva também um melhor aproveitamento do curso por parte dos alunos de graduação, que terão uma maior carga prática e tutoria para grupos de menor número.(grifos meus)(CAPES, 2009, p.8)

Para atender o objetivo acima descrito, a ementa da disciplina apresenta como conteúdos) a serem trabalhados:

1. Delimitação de um objeto de estudo; 2. Revisão bibliográfica sucinta sobre o assunto; 3. Auxílio na leitura e interpretação dos textos científicos; 4. Preparação de um questionário; 5. Realização do levantamento de dados no campo; 6. Análise dos dados; 7. Preparação de um relatório; 8. Preparação de uma apresentação; 9. Mais todo o conteúdo teórico contemplado na ementa da disciplina de Epidemiologia e Bioestatística (CAPES, 2009, p.8).

A bibliografia apontada no plano de ensino é uma obra sobre epidemiologia básica publicada pela Organização Mundial da Saúde e a literatura indicada pelo regente da disciplina de Epidemiologia e Bioestatística para cada grupo de trabalho. (CAPES, 2009). Nessa perspectiva, observamos que os conteúdos necessários à

²⁵ Ementas das disciplinas; Proposta do Programa. Disponíveis em: www.capes.com.br. Acesso: 28 de novembro de 2011.

prática docente não são privilegiados ou aconselhados como leitura básica/prévia para que os pós-graduandos possam assumir a sala de aula, ou seja, assumirem o estágio, o ensino. Talvez essa seja uma das “tarefas” do orientador do EDO.

5.2 O Estágio de Docência Orientada: Analisando as percepções dos interlocutores

Conforme já explicado em capítulo anterior, entrevistamos professores universitários que realizaram o Estágio de Docência Orientada durante seus Cursos de Mestrado e/ou Doutorado em Epidemiologia. Os professores foram provocados a falar sobre suas percepções a respeito das possíveis repercussões dessa atividade na sua formação e na sua prática docente. A estruturação da entrevista privilegiou grupos de questões que procuraram explorar diversos aspectos relacionados a essa atividade, na tentativa de perceber se os professores explicitariam alguma condição de o estágio ter sido uma possibilidade que os ajudou na construção de docência que atualmente desenvolvem

Indagar sobre o que os professores percebem a respeito do EDO representou um parâmetro importante para discutir se esse Estágio atende, em alguma medida, o que está proposto no seu objetivo: *levar a um aperfeiçoamento da técnica didática dos alunos de pós-graduação, familiarizá-los com a posição de docente e fixar melhor seus conhecimentos na área.*

Considerando que um dos aspectos fundamentais na discussão sobre a ação docente diz respeito à compreensão do que significa ensinar, procuramos conhecer a **concepção de ensino** de nossos interlocutores. A partir das suas respostas foi possível agrupar essa dimensão em três categorias de análise: a) ensino como transmissão/passagem de informação; b) ensino como capacitação do outro à aprendizagem; c) ensino com troca/construção coletiva.

O ensino como transmissão/passagem de informação é a compreensão mais recorrente entre nossos colaboradores. Ao discorrerem sobre o que é ensinar afirmaram que *o foco central é passagem de informação (Prof.8); Se refere a tudo aquilo que tu sabe, que tu conhece e que tu transmite ou compartilha com outras pessoas (Prof.13); Ensinar é passar o conhecimento. (Prof.4); É transmitir conhecimento. (Prof.1); É a capacidade de tu poder passar o teu conhecimento para outra pessoa. (Prof. 9)*

Essa perspectiva assemelha-se ao que Pérez Gomez (2007) chama de ensino como transmissão cultural ou ensino tradicional. Anastasiou (2004, p.12) destaca que esse é o modelo de ensino que a maioria de nós, e dos professores atuais, vivenciamos enquanto alunos.

Embora não tenhamos a pretensão de justificar o entendimento expressado pelos entrevistados, cabe ponderar que todos os professores que revelaram essa compreensão de ensino são docentes do ensino superior há menos de cinco anos. Nesse sentido, é interessante salientar que para Isaía, Maciel e Bolzan (2010) esse é o período no qual o sujeito “converte-se” professor. Como os professores não fizeram cursos que possibilitassem uma discussão sobre ensino, em geral, carregam a ideia construída durante seu tempo de estudante. Nessa direção, conforme explica Murillo (2004) os professores, ao iniciarem a docência, majoritariamente, só contam com sua iniciativa pessoal e sua bagagem experiencial enquanto aluno para ir construindo e desenvolvendo suas teorias sobre o ensino e a aprendizagem dos alunos.

Outra compreensão mencionada pelos nossos entrevistados foi a do ensino como troca/construção coletiva.

Ao explanarem que ensinar transcende a ideia de transmitir conhecimentos os docentes asseguraram que a interação com os alunos deve ser o cerne do processo de ensino.

Afirmações como: *o ensino é uma troca. Troca de conhecimento, de experiência, onde a gente também aprende, não só passa o conhecimento, a gente faz essa troca o tempo inteiro. Para a gente fazer ensino tem que estar muito atualizado, muito aberto, muito sensível, aceitar opiniões (Prof. 5.), ou ainda, vocês vão ter que me ajudar senão a gente não vai conseguir nem ter aula, para eles entenderem que é a necessidade que eu tenho que eles participem (prof.15).* Acenam para uma concepção que se aproxima, em certa medida, ao entendimento de Freire (1996) quando esse explica que o papel do professor extrapola a mera transmissão de conhecimentos.

O autor afirma que:

Ensinar não é transmitir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção. Quando entro em sala de aula devo estar sendo um ser aberto às indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições, um ser crítico inquiridor, inquieto face a tarefa que tenho- a de ensinar e não transmitir conhecimento. (FREIRE, 1996, p. 25)

A terceira concepção de ensino identificada na fala dos professores entrevistados foi a de que o ensino é a capacitação do outro à aprendizagem.

Ao manifestarem preocupação com a aprendizagem dos alunos, dois de nossos interlocutores expressam a ideia da indissociável relação entre ensino e aprendizagem. O entendimento de que *a ênfase do ensino está em capacitar o estudante a apreender conteúdos, fazer descobertas, ter uma formação e seguir adiante, no aprofundamento do tema, que se propõe a estudar (prof.7)*, remete ao que Anastasiou (2004) denomina como “processo de ensinagem”.

O termo ensinagem utilizado pela autora para designar uma situação de ensino em que necessariamente resulte em aprendizagem, estabelecendo a cumplicidade entre professor e aluno como “condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento necessário à formação do aluno durante a graduação” (ANASTASIOU, 2004, p. 15), baliza a compreensão que expressou um dos respondentes de que o ensino é *o desenvolvimento de uma série de atividades vinculadas entre si, para permitir que a pessoa que tem que aprender consiga pegar essa informação, interiorizar essa informação e transformá-la em conhecimento (Prof. 3)*.

A discussão sobre os aspectos que envolvem a **prática pedagógica** remete-nos à ideia de prática como componente de uma prática social mais ampla. Nesse sentido explica Veiga (1989) que a prática compõe-se de uma dimensão teórica “representada por um conjunto de ideias constituído pelas teorias pedagógicas, sistematizado a partir da prática realizada dentro das condições concretas de vida e trabalho” e uma dimensão objetiva que se constitui pelo “conjunto de meios, o modo pelo qual as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo professor, pelos meios ou instrumentos com que se exerce a ação, e de seu resultado ou produto” (p.16).

Ao analisarmos as respostas dos colaboradores acerca do que entendem sobre prática pedagógica, identificamos que a compreensão converge, preponderantemente, para a dimensão objetiva. Disseram eles que *Prática pedagógica para mim seria um conjunto de técnicas que tu acabas utilizando justamente para facilitar esse processo de ensino e aprendizagem. (Prof.3); Prática pedagógica são todos os procedimentos que envolvem o trabalho docente. E aí envolve desde planejamento de disciplina, planejamento do processo avaliativo, preparação de aulas, a aula em si, a ministrada, a avaliação do que tu ministrou, por*

meio de prova, por meio de discussão, trabalho. Então para mim [...] envolve todo o processo. Envolve uma coisa também que eu não posso enrolar, é uma parte burocrática grande, que é inserir nota no sistema que é uma coisa completamente chata e isso faz parte da prática pedagógica. (Prof.12); A prática pedagógica são as ferramentas que tu usa para passar a informação. Então aí depende de duas coisas, do tipo de informação que tu tens que passar e para quem tu tens que passar (Prof.9).

Embora os aspectos mencionados sejam componentes da prática pedagógica, ao serem considerados isoladamente remetem à uma dicotomização entre teoria e prática. Veiga (1989, p.17) esclarece que teoria e prática tem que ser uma unidade indissolúvel a medida que

Uma depende da outra e exercem uma influência mútua, não uma depois da outra, mas uma e outra ao mesmo tempo. Quando a prioridade é colocada na teoria cai-se na posição idealista. O inverso também gera distorções, pois uma prática sem teoria não sabe o que se pratica, propiciando o ativismo, o praticismo ou utilitarismo.

A dificuldade em definir prática pedagógica ou lhe conferir um significado mais abrangente é atribuída por alguns professores ao fato de não terem tido discussões a respeito da temática no decorrer de sua formação. Disseram que *Esse é o grande problema, eu trabalhei sempre na área acadêmica, me formei, fui para o mestrado e doutorado, e eu acho que eu não tive em momento algum dessa trajetória de pós-graduação, uma formação voltada para ser professor, para ser docente. E eu vou ser franco com você, tu me pergunta o que é prática pedagógica e eu não sei te definir... Eu não tenho claro para mim, um conceito de prática pedagógica... (prof. 7); Eu nunca tive nada de prática pedagógica. É outra formação. Nós temos uma coisa mais prática de lidar dia a dia com os pacientes, nós não temos muitas disciplinas que o pessoal da educação tem em termos de prática pedagógica, filosofia e coisa que acho que são importantes na área da educação, que nós não temos. (Prof. 4)*

A ênfase da compreensão de prática pedagógica vinculada, predominantemente, a sua dimensão objetiva pode estar atrelada, também, a configuração do estágio de docência orientada vivenciado pelos professores entrevistados.

Ao descreverem como aconteceu seu estágio, os professores relataram que tinham a incumbência de acompanhar as disciplina de Epidemiologia Bioestatística ou Medicina de Comunidade, no curso de graduação em Medicina e conduzir a parte prática dessas. Esta etapa da disciplina consiste na realização de pequeno estudo epidemiológico em áreas próximas a Unidades Básicas de Saúde, que possuem convênio com a UFPel.

Através das respostas dos entrevistados foi possível agrupar a percepção de estágio como: a) atividade de orientação de pesquisa; e b) execução de tarefas pré-definidas.

Enquanto acadêmicos da pós-graduação, sua incumbência era orientar, predominantemente, o trabalho de campo dos alunos da graduação na elaboração dos projetos, construção dos instrumentos de coleta de dados, realização da coleta, análise dos dados e redação do trabalho final.

Como esse envolvimento era intenso durante o semestre, os pós-graduandos estabeleciam uma relação bastante próxima com os alunos, especialmente, com o grupo que acompanhavam. Embora tivessem uma participação expressiva e contínua no desenvolvimento do trabalho proposto na disciplina de EDO, os mestrandos ou doutorandos eram reconhecidos como monitores. Cabe lembrar que mesmo estando mais próximos dos alunos do que o próprio professor da disciplina, que conhecessem com mais profundidade as dificuldades dos alunos e as percepções desses acerca da disciplina, e que fossem a referência para tirar dúvidas e obter esclarecimentos, isso não os ajudava a alcançar um patamar que os reconhecessem como “professores”.

Nesse sentido, os entrevistados destacaram o respeito com que eram tratados, entretanto, afirmaram que não eram vistos como professores ou como alguém que estava exercendo a docência.

É interessante pontuar que durante o EDO um terço de nossos colaboradores respondeu que não ministrou nenhuma aula teórica e os demais disseram que ministraram uma ou duas aulas no máximo, conforme o tema previsto no cronograma. Nesses casos, o professor responsável pela disciplina de graduação em que realizaram o estágio distribuía algumas aulas teóricas a partir do interesse e proximidade do pós-graduando com a temática a ser desenvolvida, conforme afirmaram nossos entrevistados.

Como tinham muitos afazeres relacionados ao estágio alguns professores relataram que a experiência acabava, muitas vezes, configurando-se em um trabalho, essencialmente, de executar tarefas deixadas pelos professores titulares das turmas. Expressaram que *a lembrança maior que eu tenho do estágio de docência orientada é a coisa dos grupos, a coisa dos grupos. Trabalhar com os grupos, de responder e-mail 20 vezes por dia, ainda mais quando ia chegando mais para o final da disciplina. Era um trabalho muito braçal, escravo mesmo...(Prof. 12); Tu tem que dar as vezes as aulas, tu tens que corrigir os trabalhos, tem que fazer a prova. [...] Chega a ser frustrante na verdade tu saber que uma disciplina que poderia ter todo o benefício para o aluno de mestrado e doutorado acaba não tendo esse benefício. E acaba não sendo visto como uma possibilidade, mas como um castigo para o aluno que está ali participando dessas atividades. (Prof.3); Como era uma orientação em trabalho de pesquisa, que ninguém gosta, fica como uma experiência muito mais dolorosa do que prazerosa...(Prof. 5)*

Além de configurar-se em uma experiência árdua e em certa medida frustrante para alguns, um estágio calcado essencialmente no fazer mostra-se bastante limitado, tendo em vista que não garante o que Pimenta e Lima (2004) definem como interlocução entre teoria e prática. Tal configuração, entretanto, se coaduna com o que é apresentado na ementa da disciplina de Estágio de Docência Orientada do PPGEpi por não haver qualquer previsão, objetivo e/ou bibliografia que trate de aspectos teóricos relacionados à prática docente.

O referido documento sinaliza apenas que é a partir de atividades como preparação e apresentação de aulas teóricas, seminários e orientações dos alunos de graduação que serão aperfeiçoadas as técnicas didáticas dos alunos de pós-graduação familiarizando-os com a posição docente (CAPES, 2009, p.8).

Entre o que está definido como objetivo e a sua concretização no Estágio de Docência Orientada no PPGEpi parece existir uma aproximação à medida que o documento não expressa preocupações com a dimensão teórica. Assim, o EDO, sendo calcado exclusivamente na dimensão prática, pode mostrar que existe uma fragmentação entre teoria e prática. Outro ponto a ser salientado é que aulas eminentemente práticas podem impossibilitar o desenvolvimento do estágio como uma oportunidade de construção de uma atitude teórico-investigativa, que envolva reflexão e intervenção na vida da instituição, dos professores, dos alunos e da sociedade (PIMENTA e LIMA, 2004).

O trato da dimensão teórica da prática pedagógica no estágio de docência é sinalizado pelos respondentes como uma das **expectativas** que alimentavam ao iniciarem a realização de tal atividade. Um dos respondentes afirmou que: *eu imaginava que teria algum conhecimento teórico para nós, um conhecimento mais pedagógico (Prof. 2)*. Percebe-se que o professor expressou a necessidade de haver um embasamento teórico para a prática docente. Essa afirmativa nos remete ao que Cunha (2006b) explica quando se refere à docência como ação complexa que exige saberes específicos para seu desenvolvimento.

Embora um grupo de cinco entrevistados relatasse que *não esperava nada específico da disciplina*, os demais apontaram que nutriam expectativas em relação ao *aprendizado sobre a docência, o domínio do conteúdo e apreensão perante o grupo de alunos da graduação*.

Talvez o próprio nome da disciplina: Estágio de Docência Orientada provocasse nos professores a expectativa de aprender a “dar aulas” ou então os provocasse no sentido de vislumbrarem a futura inserção na carreira docente na universidade já com alguma base de conhecimentos pedagógicos. Os professores afirmaram que: *eu esperava que a finalidade desse estágio fosse aprimorar a nossa prática pedagógica (Prof.13)*. Nessa direção outro colaborador destacou: *eu tinha a expectativa de começar a compreender um pouco mais sobre a docência, o que é, e ter alguma formação nesse sentido (Prof. 7)*.

A preocupação com a docência se manifesta ainda em aspectos mais pontuais da prática pedagógica, como o domínio do conteúdo e a relação com os alunos. Além da ansiedade de saber se conseguiriam desenvolver com propriedade o conteúdo, alguns entrevistados revelaram que receavam a receptividade que teriam por parte dos alunos da graduação em virtude de que seu curso de formação inicial era diferente do curso em que estavam trabalhando.

Os elementos sinalizados pelos respondentes encontram guarida no que Masetto (2009) explica sobre os aspectos essenciais para a docência universitária: domínio do conhecimento específico, domínio dos conhecimentos pedagógicos e exercício político.

A falta de problematização dessas questões se relaciona, em grande medida, com o que os respondentes acenaram como principais **desafios e dificuldades** enfrentadas no decorrer do estágio de docência. Mesmo que tenham desempenhado o que chamaram de monitoria, tiveram participação restrita no

desenvolvimento da parte teórica da disciplina que lhes coube ensinar. Como não participaram diretamente do planejamento das aulas e na definição dos conteúdos a serem ensinados, os respondentes relataram que tiveram dificuldades que são intrínsecas à atividade docente.

Há que se dizer que alguns entrevistados disseram que não tiveram dificuldade alguma em relação ao desenvolvimento das aulas durante o EDO. Entretanto, é preciso salientar que nos foi afirmado nas entrevistas que seu trabalho nessa disciplina era de orientar “pesquisas” dos graduandos, também chamado de trabalho de campo, definido *a priori* pelo professor titular.

Em contrapartida, os professores que assumiram a sala de aula como possibilidade e com expectativa de desenvolver aspectos que envolvem a docência assinalaram que os principais desafios e dificuldades que enfrentaram referiam-se à *falta de conhecimento sobre o conteúdo, falta de formação para a docência, falta de envolvimento no planejamento das atividades propostas, falta de vínculo com os alunos.*

Retomando os apontamentos de Masetto (2009) acerca da importância do “domínio dos conhecimentos básicos”, os docentes revelaram que essa foi umas das dificuldades enfrentadas. Enquanto pós-graduandos precisavam ensinar os alunos de graduação como desenvolver uma pesquisa de cunho epidemiológico, muitas vezes, não tinham o domínio do conhecimento que era exigido para essa condição. Essa situação é ratificada pela fala de um dos entrevistados quando disse: *tinha várias tarefas de pesquisa que os alunos precisavam e eu não sabia fazer. Eu me lembro que tinha que construir um banco de dados e eu não tinha aprendido ainda (Prof. 12).*

Talvez essa seja uma situação decorrente da época em que os alunos da pós-graduação precisam envolver-se com os estágios – logo no início do Curso de Mestrado e/ou de Doutorado. Afirmaram os professores que *existe a obrigatoriedade do estágio de docência orientada no início do curso de mestrado, e aí quando tu pressupõe que a pessoa faz o mestrado em tal área, pode dar aula nessa área, o que não é verdade, porque muitas vezes a pessoa não tem nem seis meses de curso. Então não tem a mínima condição de dar uma aula sobre aquele assunto (Prof. 9).*

No que se refere ao “domínio na área pedagógica”, Masetto (2009) elucida que essa envolve dimensões relacionadas ao “processo de ensino-aprendizagem”;

“concepção e gestão de currículo”; “relação professor-aluno e aluno-aluno no processo de aprendizagem” e o “domínio da tecnologia educacional”.

A fala dos professores remete especialmente a duas dimensões elencadas pelo autor. Ao mencionar a relação com os alunos um dos colaboradores explica: *eu tive a dificuldade da coisa do vínculo, porque tu não conheces nenhum aluno, tu chegas lá, dá uma aula solta e o aluno nunca mais te vê e eu acho isso importante para o ensino, tu ter o vínculo (Prof. 14)*

A preocupação que expressou o entrevistado pode ser justificada na medida em que, conforme argumenta Masetto (2009), é importante uma atitude de parceria e co-responsabilidade com os alunos, de incentivo à aprendizagem, de solução de problemas de forma coletiva, de *feedback* contínuo para potencializar o processo de aprendizagem. Tais atitudes requerem, entretanto, um envolvimento intenso com o ato de ensinar em todas as suas dimensões. A falta de envolvimento no planejamento da proposta desenvolvida no estágio de docência, na organização prévia do que deveria ser feito e a falta de clareza do objetivo do que estavam fazendo para a sua formação, além de representarem uma dificuldade enfrentada pelos entrevistados, restringe a configuração desse momento como parte integrante da formação para a docência, contrapondo-se à ideia de que o diálogo com os pares, o planejamento coletivo e a discussão sobre os processos de ensino e aprendizagem dos alunos são fundamentais para um docente universitário (CUNHA, 2000).

A restrição dos momentos de diálogo, de trocas relacionadas ao fazer docente pode estar relacionado com a configuração do estágio de docência do PPGEpi e a forma de orientação estabelecida. De acordo com as expressões de nossos interlocutores sobre a orientação que receberam foi possível observar que estiveram presentes três aspectos importantes sobre a condição da orientação. São eles: a) inexistência de orientação; b) falta de autonomia para a condução dos trabalhos; c) orientação voltada especialmente para a pesquisa.

Conforme explicaram nossos colaboradores a respeito da orientação que receberam é possível distinguir três personagens com atribuições distintas no EDO, as quais em outros programas de pós-graduação, muitas vezes, são desempenhadas pela mesma pessoa. Explicaram que no PPGEpi tem a figura do orientador da pesquisa de mestrado ou doutorado, o professor da disciplina de

Estágio de Docência Orientada (EDO) e o professor das disciplinas da graduação (Bioestatística e Medicina de Comunidade) que recebem os alunos do EDO.

Apesar de haver um indicativo nos Cadernos de Indicadores da CAPES referentes ao programa de que o EDO deve ser “uma experiência de docência sob supervisão de seus orientadores” (CAPES, 2009, p.8), os entrevistados esclareceram que o orientador da pesquisa tem pouco ou nenhum envolvimento com o desenvolvimento do EDO. As exceções reservam-se aos casos de pós-graduandos orientados pelos professores responsáveis pelas disciplinas de graduação em que era realizado o EDO e pós-graduandos orientados por professores vinculados a outros cursos de graduação, pois esses possibilitavam realizar o EDO fora do curso de Medicina, desde que sob sua orientação.

A exemplo dos estágios curriculares dos cursos de formação de professores/licenciaturas, no EDO o professor que teria a incumbência de orientar a prática docente, de provocar reflexões, de ser a principal referência para o diálogo, de problematizar as dúvidas e questionamentos deveria ser aquele que assume a titularidade do EDO. No entanto, não foi essa a condição mencionada pelos entrevistados como referência de orientação.

Conforme relatou um professor: *na verdade nós tínhamos um professor, que era o professor do mestrado, responsável pelo estágio de docência orientada, que não era o professor da disciplina. Eram pessoas diferentes, então professor do estágio, dizia: Vocês têm que procurar o professor fulano de tal, que vocês vão trabalhar na disciplina com ele. Vão lá procurem ele e ele vai dizer o que vocês têm que fazer (Prof. 8)*. Assim, o trabalho desenvolvido pelos mestrandos e doutorandos era proposto, conduzido e orientado pelo professor responsável pelas disciplinas da graduação - Bioestatística e Medicina de Comunidade e não pelo orientador do EDO.

Considerando que o processo de orientação de um estágio requer, conforme explicam Pimenta e Lima (2004, p. 114) “aproximação e distanciamento, partilha de saberes, capacidade de complementação, avaliação, aconselhamento, implementação de hipóteses de solução para os problemas que, coletivamente, são enfrentados pelos estagiários”, tais prerrogativas podem ficar impossibilitadas quando não se estabelecem espaços/tempo de orientação.

Dos quinze professores entrevistados sete afirmaram não ter tido uma orientação mais sistematizada, com horário específico para conversar sobre

aspectos relativos ao estágio e/ou a docência. As falas a seguir elucidam essa condição: *Na verdade, era meio autodidata. O professor dizia – eu tenho essa aula para dar, é tal assunto, se tu quiseres as minhas aulas do semestre passado para ter uma base, eu te passo. (Prof. 2); Não tinha nada. Então essa foi uma das motivações pela qual eu acabei, no início do doutorado, me inscrevendo em um curso de especialização docente, porque eu sabia que o doutorado não ia me permitir essa possibilidade. (Prof. 3); Eventualmente, até existia uma preocupação, mas não era muito grande. Na verdade, o regente da disciplina não estava a fim de ajudar na parte braçal dos doze (12) grupos. Então acabava que dizia: Não oh, te informa e acabava que nós é que resolvíamos. Aí pedíamos ajuda para alguém... (Prof. 12).*

Além da falta de orientação, alguns respondentes sinalizaram a predeterminação como uma característica da orientação que recebiam. Explicitaram que não tinham oportunidade de dialogar, planejar coletivamente ou propor algo diferente. A falta de autonomia foi um aspecto bastante marcante nessa relação.

Ao afirmarem [...] *normalmente o conteúdo era preestabelecido no plano de trabalho do professor, que ele ia desenvolver e era basicamente isso. Não te dava espaço, ou dizia olha eu preciso disso ou vamos discutir a aula (Prof. 11), ou ainda, [...] a falta de autonomia que a gente teve para fazer algumas coisas acabou se tornando um pouquinho mais difícil. Aí para mim já era pior, porque eu pensava isso, eu faria diferente. Eu me sentia com capacidade de fazer outras coisas e não tive essa abertura. (Prof. 14)* Revelaram as limitações existentes no processo.

A falta de oportunidade de participar do planejamento da disciplina, de trocar ideias a respeito do conteúdo trabalhado, discutir coletivamente possibilidades de melhorar o trabalho desenvolvido com os alunos de graduação restringe as possibilidades do EDO de consolidar-se como um espaço significativo de formação para a docência, objetivo para o qual foi concebido.

Para alguns docentes a orientação que tiveram, ao invés de abordar questões relativas à prática pedagógica, contemplava, essencialmente, atributos relacionados ao desenvolvimento de pesquisas. Assim, a orientação proeminentemente referia-se a forma como deveriam orientar os alunos de graduação a desenvolverem seus trabalhos de campo/pesquisa, a organizarem, sistematizarem suas investigações em detrimento de aspectos como planejamento de aula, organização e desenvolvimento do conteúdo, processos avaliativos, entre outros que envolvem o fazer docente.

Como explicou um dos entrevistados: *se tivesse um nome “estágio de docência orientada” o meu seria um “estágio de orientação de pesquisa”. Foi isso que eu fiz, eu fui o orientador, assim como eu tinha o meu orientador do mestrado que me dava orientação, eu fui orientador várias vezes de trabalhos de grupos (Prof. 12).*

Apesar de estar previsto na ementa da disciplina a condição dos pós-graduandos orientarem a pesquisa na graduação, durante o EDO a orientação explicitada pelos nossos interlocutores revelou, em grande medida, uma despreocupação com a formação docente do pós-graduando. Mobilizados pela necessidade de sensibilizar os alunos de graduação para a importância da Epidemiologia, da Medicina de Comunidade, uma vez que essas são consideradas à margem na grade curricular dos cursos de Medicina, conforme explicitado anteriormente, os docentes regentes dessas disciplinas de graduação procuram demonstrar a sua importância a partir da proposição do trabalho de campo. Para tanto delegam tarefas aos alunos de pós-graduação, para que esses acompanhem e deem a assistência necessária aos graduandos.

A atenção nesse processo volta-se, essencialmente, para as necessidades dos alunos de graduação, o que é legítimo. Entretanto, há que se questionar a situação dos alunos de mestrado e doutorado no que tange à sua formação para a docência e as possibilidades concretas que tiveram para exercer e refletir sobre o fazer docente.

Kenski (1991, p. 40) ao problematizar o papel do orientador de estágio em cursos de formação de professores destaca que esse deve:

[...] tentar definir claramente, para si mesmo, a sua concepção de professor, em suas relações político-sociais vinculadas à conjuntura da época e em relação às condições profissionais que a classe docente enfrenta na atualidade. Por ser um momento decisivo do curso, no qual o professor-supervisor passa a ter um contato mais direto e mais marcante com os alunos estagiários, é importante que ele tenha bem claro o tipo de professor que ele pretende contribuir para formar.

Embora a autora esteja se referindo à formação de professores para escola básica, suas considerações podem ser estendidas aos docentes do ensino superior. Salvaguardando as peculiaridades de cada nível de ensino, o papel do orientador no que tange à formação para a docência, em nosso entendimento, apresenta similaridades.

A falta de orientação em relação a aspectos relativos à docência pode estar relacionada a dificuldades do corpo docente do programa em abordar essas questões.

Os depoimentos dos entrevistados: *Eles não estão formando professores. Eles não são professores e não querem ser professores. Eles são bons, ótimos, maravilhosos pesquisadores. [...] lá eles não gostam de dar aula. Não tem um professor que dê aula na graduação e se tiver são poucos. Eles gostam de ser pesquisadores, fazer pesquisa. A formação docente lá é nula. (Prof. 14); Prática pedagógica para os professores de lá é uma coisa que eles carecem muito. Eles não têm isso, eles não prezam por isso, eles são médicos, muitos deles nem gostam de dar aula, então eu sinto que faltou essa aproximação. Mesmo que eles pudessem estar mais próximos, como é uma coisa que eles mesmos não carregam, não sei se eles poderiam ajudar muito. (Prof. 15)* Revelaram que para que a orientação promova reflexões sobre a prática docente; partilha de experiências; contextualizações, discussões e busca de soluções coletivas para as dificuldades (Pimenta e Lima, 2004) é pertinente que o docente orientador esteja preparado e principalmente disposto a problematizar essas questões.

Para tanto, como elucidam Soares e Cunha (2010) para que o professor da educação superior contribua para a construção do saber do estudante, é preciso que ele domine uma gama de saberes, entre os quais, os saberes pedagógicos.

Atualmente, do grupo de quinze professores entrevistados, onze são docentes de programas de pós-graduação e orientam pós-graduandos. Ao questionarmos sobre a relação que estabelecem com o estágio de docência, enquanto orientadores, pudemos identificar três posturas distintas: a) Há docentes que *não envolvem os orientandos em todo o processo de desenvolvimento de uma disciplina*, b) há orientadores que *não se envolvem com os estágios dos orientandos* e c) *há docentes que envolvem o orientando em todo o processo.*

Embora três dos professores entrevistados relatassem que não se envolvem com o estágio de docência de seus orientandos, explicaram que isso acontece em função da organização que esse tem em seus programas. Por outro lado, identificamos que outro professor, ao relatar como conduz as questões relativas às aulas, o faz de forma muito semelhante ao que vivenciou enquanto aluno de pós-graduação conforme elucidou: *eu mostrei para a aluna assim, olha esses são os assuntos a trabalhar e olha essas aulas aqui são minhas, e eu não abro mão porque*

eu tenho que falar isso aqui para eles, esses assuntos aqui, eu tenho aula pronta eu posso te mostrar tu pode pegar a minha e juntar com a tua e tal, tem algum deles que tu gostaria, que tu te sintas à vontade ou coisa assim, aí a pessoa escolhe. Então tá, tu vai dar aula disso aqui no dia tal e eu vou estar em aula contigo, então a pessoa vem e dá aula. (Prof. 8). Os demais interlocutores afirmaram agir de maneira diferente.

Provocados pelo tipo de orientação que tiveram, a maioria dos professores que hoje exercem o papel de orientador relata que procura desenvolver um trabalho diferenciado daquele que vivenciou no decorrer da pós-graduação. Ao discorrerem sobre sua conduta enquanto orientadores, salientaram que procuram, na medida do possível, envolver o orientando em todos os aspectos referentes à prática docente. Como disse um professor, *o aluno tem que participar de todas as atividades, desde a estruturação do plano de ensino, elaboração de provas, a qualificação das provas, tudo que envolve a prática docente. Desde preparar o material da aula, no plano de ensino já está inserido as aulas que o aluno vai dar, ele prepara a aula, eu reviso se as aulas estão bem estruturadas, me reúno com ele para escutar como ele vai apresentar, estou presente na sala para ver como o aluno está falando, faço colocações e ajudo, porque, claro, as vezes o aluno não sabe em profundidade algo (Prof.3).*

Outro docente ao descrever uma postura semelhante, explicou que suas atitudes são pautadas na boa vontade, entretanto, avalia que não tem muitos parâmetros para o desenvolvimento de suas ações. Compreende que os *feedbacks* que dá à sua orientanda em relação às suas proposições e ao desempenho dela frente à turma, que os momentos em que discutem as estratégias a serem utilizadas para atingir os objetivos elencados contribuem na formação docente dessa, todavia, preocupa-se em saber como e em que medida isso se dá. Afirmou que é uma orientação bem “intencionada”, entretanto, a considera uma prática amadora e não profissional visto que não discute modelos pedagógicos, técnicas didáticas, avaliação. Reconheceu que não é uma discussão fundamentada teoricamente.

A preocupação com a fundamentação teórica das discussões concernentes à prática pedagógica, com o envolvimento dos alunos de pós-graduação no decorrer da disciplina em que estão realizando o estágio de docência, com o aprendizado de aspectos relativos a prática cotidiana do professor - planejamento, organização da aula, relação com os alunos, avaliação, desenvolvimento das aulas – sinaliza, por

parte dos entrevistados, a compreensão de que o estágio de docência orientada pode constituir-se como um espaço propício de aprendizagem e exercício da docência.

Ao serem questionados sobre **como compreendem o estágio de docência orientada no contexto da pós-graduação**, todos afirmaram que em certa medida esse é importante. Apresentaram diferentes argumentos, tanto de ordem específica ao Programa quanto de maior abrangência, para justificar a importância do estágio de docência.

Os principais apontamentos acerca da importância do estágio de docência dizem respeito à *valorização da disciplina de Epidemiologia; familiarização do pós-graduando com a função docente e aproximação com os alunos de graduação*.

Ao declarar que o estágio é válido, entretanto, tem que rever algumas coisas da organização, tentar mostrar para o aluno da graduação a maior importância dele, já que não levam muito a sério e acham que tem que fazer aquilo para se livrar da cadeira, porque acham que nunca vão precisar da Epidemiologia (Prof.6). Um de nossos respondentes demonstrou ter um entendimento que se coaduna com o objetivo elencado pela disciplina no que se refere aos alunos de graduação. Essa compreensão pouco sinaliza aspectos referentes ao aprendizado do pós-graduando.

Em contrapartida, há um grupo de docentes que considera o estágio de docência como um espaço de familiarização do pós-graduando com a função docente, como ilustram os depoimentos: *Eu acho fundamental [...] como integrante do processo de formação como um espaço ou um ambiente para que o aluno consiga ter uma experiência, consiga ver o todo o processo que envolve uma disciplina em um curso de graduação (Prof. 10); Olha, eu acho que ele é interessante pois te coloca frente a frente com uma realidade mais concreta (Prof. 2); É fundamental principalmente para aquele que nunca teve experiência. É um estágio em que o aluno vai aprender ou qualificar o modo com que ele ministra sua aula. (Prof.11)*

É possível perceber que reconheceram o potencial do EDO como uma atividade formativa capaz de possibilitar ao pós-graduando uma aproximação com a docência. Sinalizaram esse como uma oportunidade dos mestrandos e doutorandos conhecerem a realidade do ensino de graduação. Alguns professores defenderam que todos os alunos deveriam passar por essa experiência, sejam acadêmicos com formação em licenciaturas ou acadêmicos oriundos de outros cursos. Outros,

partindo do entendimento que os cursos de licenciatura formam para a docência em qualquer nível de ensino, apontaram que apenas não licenciados que não tiveram experiência docente no ensino superior deveriam realizá-lo.

A aproximação com os alunos de graduação também é mencionada com bastante ênfase. Os professores explicam que através do estágio, além de se estabelecer uma relação de parceria, visto que a diferença de idade, geralmente, é bastante pequena entre graduandos e pós-graduandos, é possível compreender como os alunos “recebem” determinadas propostas, como reagem a diferentes situações, identificar as principais dúvidas que os alunos têm e que, em geral, não se sentem à vontade de perguntar ao professor regente.

Embora reconheçam essas potencialidades, os docentes acenaram uma série de limitações existentes na configuração do estágio de docência da forma como ele é proposto pela CAPES e, especialmente, como é efetivado no PPGEpi. Argumentaram que a proposição é válida, porém *não estabelece parâmetro algum, em cada lugar é de um jeito (Prof.8), [...] é bastante flexível, não tem uma grade, vamos dizer assim, de formação, de conteúdo, uma ementa que tenha alguns tópicos obrigatórios a serem vistos (Prof.15).*

Como destacou um dos entrevistados *a docência orientada deve mostrar o lado que a gente não quer e tem que ter, porque eu vejo muitos professores que não queriam ser professores e estão lá. São pessoas que talvez não tenham formação para ser docente ou não querem fazer isso. Se é um processo em construção, um objetivo do curso, o que o mestrado em Epidemiologia quer formar? O que o mestrado em Pedagogia quer formar? Aí tem que ter uma forma de bolo? Acho até que não, [...] mas acho que tem que mudar... como está acho que não dá para ficar. Está meio desorganizado, sem estrutura...(Prof.4)*

As limitações são atribuídas também *ao fato de que existem visões diferentes dos atores, pois vai ter aquele com a visão na pesquisa e vai ter aquele com a visão de que tu dá aula para mim porque eu não posso e tem aquele que quer as duas coisas (Prof.15),* e ao que consideram política contraditória da CAPES, visto que a agência sinaliza o estágio de docência como “parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando preparação para a docência” (CAPES,2002). Entretanto, complementaram que *ao avaliar os programas de pós-graduação, a formação docente, a atividade docente em sala de aula, não contam nada na pontuação.*

Contam as publicações, quantos alunos terminam o mestrado, quantos terminaram o doutorado, mas a parte da formação não conta (Prof.3).

Essa perspectiva remonta à pouca atenção com que os aspectos referentes à docência são tratados nos programas de pós-graduação, sobretudo, no caso em estudo. Avaliaram que a formação que receberam nos seus cursos de mestrado e doutorado não abordou, em momento algum, questões relativas ao ensino.

Exemplificando a forma como a temática do EDO é tratada no PPGEpi, alguns professores relataram que enquanto alunos da pós-graduação, ao refletirem sobre seus possíveis espaços de atuação, após a conclusão do curso, manifestaram no colegiado desse Programa a preocupação com a falta de formação para a docência, visto que possivelmente tornar-se-iam docentes universitários. Ao proporem que o Programa entrasse em contato com o Programa de Pós-Graduação em Educação para solicitar que esse ofertasse alguma(s) disciplina(s) e/ou seminário(s) que enfocasse processos pedagógicos, didáticos, questões relacionadas ao ensino, obtiveram uma resposta negativa do colegiado, o qual indicou que alunos interessados nessas discussões procurassem individualmente estes conhecimentos.

Tal posicionamento coaduna com o panorama da pós-graduação brasileira, que enfatiza de forma preponderante a formação de pesquisadores, embora na maioria das vezes os pesquisadores tornem-se docentes após a conclusão do doutorado, pois encontram na universidade um lugar fértil para realizarem suas pesquisas.

As respostas dos professores convergiram para a ideia de que o EDO não os preparou para a docência. Apontaram de forma semelhante como e o que percebem de limitações, salientando que o estágio ficou muito aquém do que esperavam.

De outro modo, nossos colaboradores destacaram **contribuições** advindas da experiência do estágio que foram incorporadas em sua prática docente.

Mencionaram a segurança para discutir determinados assuntos e postura diante da turma; a importância do planejamento e, principalmente, aspectos relacionados aos alunos- necessidade de atentar para o interesse desses; maneira de se relacionar com eles; identificar o grau de exigência. Outros depoimentos dizem que: Eu acho que alguma coisa de postura, principalmente algumas coisa de postura do professor, [...] algumas coisas na questão de liderança, não mostrar que o professor é superior ao aluno, mas como ele ter liderança na turma, como conduzir

da melhor maneira para não haver dispersão, de alunos na sala de aula e assim por diante, esses são os principais. Outra coisa, questão de autoafirmação, de segurança em dar aula, independente de onde tu estejas ministrando a aula. Então isso é outra coisa. (Prof.11); Foi importante para ganhar experiência, ganhar experiência de estar em uma sala de aula, desenvolver segurança para comentar um determinado assunto, discutir um determinado assunto e discuti-los com os estudantes. Isso foi importante, uma iniciação ao processo da docência, para isso foi importante, não dá para negar. [...] E uma coisa muito importante foi... eu achava no começo da experiência de docência lá no mestrado que eu tinha que saber tudo como professor e eu não podia deixar passar nenhuma dúvida. E a minha experiência que se iniciou aí no estágio e depois eu tive mais experiência como professor substituto da universidade aqui, me mostrou que não. (Prof.7); Eu acho que a organização também, [...] o fato de se cobrar algumas coisas e se manter isso é importante assim. Tipo eu não conseguiria dar uma aula sem ter planejado o que é que eu vou falar, eu sei que têm professores que chegam que falam e acabam passando para o aluno certa desorganização, ou desleixo com a disciplina e eu não consigo fazer isso. E isso, acho que foi pelo estágio de docência.(Prof. 14)

Os relatos acima ilustram como o estágio possibilitou aos docentes suas primeiras aprendizagens no âmbito da docência. Demonstram a importância que esse momento teve para que se sentissem mais confiantes e menos inseguros ao se tornarem efetivamente docentes.

As respostas aparentemente contraditórias em relação às possibilidades do EDO ajudar na constituição da docência encontram respaldo nas ideias de Enricone (2005) que diz que o ensino e as aprendizagens se adquirem com o uso, a prática ou vivências da pessoa por si mesma, propicia a atribuição de significados e diversas formas de perceber e explicar as realidades com que o sujeito se depara.

Nessa direção, a proximidade com os alunos de graduação também proporcionou aos docentes aprendizagens significativas. Explicaram que a partir da experiência do Estágio, hoje eles têm mais facilidade de identificar comportamentos, de ver quando sua aula está ou não despertando interesse dos alunos pelo assunto que estão ensinando. Complementaram dizendo que percebem quando os alunos estão fazendo algo por obrigação ou estão estimulados a aprender o que está sendo ensinado.

Destacaram que essas percepções os auxiliam na condução de situações cotidianas que à primeira vista parecem simples, mas que se tornam delicadas se não houver um cuidado, preocupação por parte do professor. Exemplificaram, citando a organização de trabalhos em grupos, as exigências que devem ser feitas ao coletivo e o que pode ser avaliado individualmente, a necessidade de manter uma postura de diálogo sem ceder aos vários apelos que surgem nessas situações. Outra situação que mencionaram é a entrega das avaliações – trabalhos, provas - que o professor tem que estar disposto a dialogar, entretanto, ter clareza dos critérios utilizados em todos os casos.

Reconheceram que o estágio de docência contribuiu na relação que estabelecem com o aluno cotidianamente. Como esclareceu um docente: *Me ajudou muito na relação professor- aluno, nessa relação tu tendes a ser muito amiga, ou às vezes muito rígida, e o estágio me ajudou nesse meio termo. Eu acho que sou uma professora séria, mas que consigo trabalhar de uma maneira que não está inviabilizando o acesso à minha pessoa.*(Prof. 14)

As resposta vão ao encontro das considerações de Libâneo (2010) acerca da relação professor-aluno. O autor explica que essa relação envolve as formas de comunicação, a afetividade, as manifestações espontâneas, dentre outros aspectos que também enlaçam a organização do fazer docente. A percepção de que as relações entre alunos e professores englobam outras dimensões que ultrapassam a transmissão do conteúdo precisa fazer parte do cotidiano docente, em especial dos professores em formação e/ou que estão iniciando na carreira universitária. No caso de nossos colaboradores esses reconheceram o quão importante é essa relação para o desenvolvimento de seu trabalho. A importância que conferem ao fato de conhecer seus alunos, suas expectativas, suas aspirações, seu contexto social e econômico se reflete na forma como conduzem as suas aulas e procuram construir espaços de aprendizagens.

Ao discorrerem sobre que possíveis **procedimentos/ estratégias/ espaços formativos** poderiam amenizar a lacuna existente no se refere à formação para a docência, contudo, mencionam proeminentemente a *oferta de disciplinas teóricas voltadas à formação de professores na pós-graduação*.

Embora um docente, referindo-se especificamente ao programa, tenha declarado que *a Epidemiologia é nota 10 para qualquer capacitação para a docência, toda a parte da Epidêmiologia, da didática, da cobrança, da aula, da teoria, da*

prática, do campo é tudo bom (Prof.6), vários professores declararam a necessidade de uma discussão teórica voltada ao ensino.

Os depoimentos expressaram que:

Acho que na parte da pós-graduação, no mestrado e doutorado deveria haver disciplinas específicas para isso. Um conteúdo claro com essa abordagem, que tratasse técnicas, didática, avaliação, modelos de educação.(Prof. 7); Eu acho que as aulas de didática seriam interessantes...(Prof.4); Pensando que a formação e aí o estágio de docência é um pedaço, que deveria ter uma parte centralizada que fosse aqui, e que fosse o seguinte: vamos ver como é que se planeja uma disciplina, como é que se organiza as aulas dentro de um cronograma, como é que se distribui as atividades dentro da aula, como é que se calcula tempo [...] mais como disciplina tradicional (prof. 12); Poderia ter algumas teorias, alguma atenção mais voltada para a parte pedagógica...(Prof.2); Se existe essa preocupação para formar professores, assim como se cria a obrigatoriedade do estágio, deveria criar a obrigatoriedade de algumas disciplinas que te desse base (Prof.8).

Os docentes reverberaram a importância que atribuem à dimensão teórica para compreenderem e sustentarem sua prática pedagógica. Assim como citaram o embasamento teórico como uma das expectativas e a falta desse como uma das dificuldades do estágio que realizaram, novamente mencionaram essa dimensão como um aspecto a ser tratado com maior atenção pelos programas de pós-graduação.

Ao sinalizarem conteúdos referentes à didática, métodos e técnicas de ensino, avaliação, planejamento de aula e da disciplina, embasamento teórico como uma lacuna de sua formação e atestarem a necessidade de que esses aspectos sejam contemplados na pós-graduação reconheceram, mesmo que de forma implícita, a existência de conhecimentos específicos para a docência.

Além de disciplinas teóricas alguns professores sinalizaram cursos de capacitação e de formação continuada como estratégias de formação para a docência no ensino superior.

Segundo os professores: *tem que fazer capacitação, nós temos que perder o medo de entrar nessa seara da educação, é um palavreado que não estamos acostumados, são conceitos que a gente nunca viu, muitas vezes você está fazendo e não sabe. Então, acho que seria isso, uma espécie de formação continuada...(Prof.5); Primeiro seria a capacitação dos professores sobre como vão trabalhar com*

essa atividade, participar de um processo de formação docente, então essa é uma das coisas que eu acho que precisa (Prof.3)

Os argumentos em torno da necessidade de espaços formativos no decorrer do exercício da docência remetem à preocupação que possuem em relação à melhoria da qualidade de sua prática pedagógica. Vislumbram nesses espaços a possibilidade de ampliar seus conhecimentos relacionados à docência, compreender sua prática e as nuances que a permeiam.

Motivado pela participação em um programa de capacitação para a docência em sua instituição, um dos entrevistados destacou a importância de espaços como esse para garantir a troca de experiências, aprendizagem de questões relativas à docência, reflexão sobre sua prática e, principalmente, pela oportunidade de, ao modificar sua prática, tornar-se um agente multiplicador em seu meio.

Tal compreensão vai ao encontro do que assinala Marcelo Garcia (2009) ao afirmar que as possibilidades de melhorar o ensino e aprendizagem aumentam quando os professores coletivamente questionam as formas de ensinar que não obtêm sucesso e “examinam novas concepções de ensino e aprendizagem, encontram formas de responder as diferenças e os conflitos e se implicam ativamente em seu desenvolvimento profissional” (p.13).

Nessa direção estudos recentes acerca de proposições direcionadas à capacitação/ formação continuada de docentes universitários²⁶ têm acenado para a importância de iniciativas institucionais de formação para a docência. Anastasiou (2009), ao relatar a experiência do processo de formação continuada proposto pela Universidade de São Paulo (USP), destaca a relevância dessas iniciativas à medida que reúnem diversos sujeitos que protagonizam diferentes níveis de participação, o que denota uma riqueza nas trocas e na produção das atividades.

Cabe ponderar que a repercussão dessas iniciativas, entretanto, está intimamente relacionada à proposta que a baliza. Embora seis de nossos colaboradores tenham feito menção a programas de capacitação/inserção a docência ofertado pela instituição em que trabalham, apenas dois destacaram esses como algo positivo e importante para sua formação. Apontam como principal limitação desses programas o caráter generalista. Afirmaram que a falta de consideração das especificidades de cada área de conhecimento, a falta de

²⁶ Veiga (2010), Almeida e Pimenta (2009), Anastasiou(2009).

preocupação em utilizar uma linguagem mais acessível àqueles que nunca tiveram discussões relacionadas ao campo pedagógico, a falta de sistematização, de sequência lógica nas temáticas propostas, o formato de palestras – o que restringe o tempo de diálogo e esclarecimento de dúvidas -, são aspectos que os desmotivam. É pertinente esclarecer que os professores que manifestaram impressão negativa, referem-se ao mesmo programa enquanto que professores que participam de outras propostas têm uma visão diferente.

A esse respeito, Almeida e Pimenta (2009) esclarecem que as possibilidades de êxito de programas institucionais de formação está fortemente relacionada aos pressupostos organizacionais, teóricos e metodológicos que os orientam. Afirmam que dependendo do modelo político adotado - no que tange à concepção de formação, consideração das necessidades pessoais e coletivas dos professores, articulação com o Projeto Pedagógico Institucional - os resultados serão seguramente distintos.

Salientamos a importância das estratégias apontadas pelos docentes tanto em relação à criação de disciplinas quanto à implementação de programas institucionais de formação, entretanto, consideramos que qualquer que seja a proposta essa deve apresentar uma proposição clara, consistente, com objetivos concretos, contar com um grupo de trabalho comprometido que mobilize a participação dos acadêmicos no caso de disciplinas e de docentes em face aos programas de formação, pela sua relevância formativa e não por uma obrigatoriedade institucional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O esforço que realizamos neste estudo foi o de apreender as percepções dos professores universitários egressos do Programa de Pós-Graduação em Epidemiologia sobre o Estágio de Docência Orientada na perspectiva das possibilidades e limites que essa atividade apresenta.

Destacamos que o contexto social contemporâneo, que estabelece a égide da sociedade do conhecimento, confere aos docentes universitários uma situação paradoxal à medida que os aponta como lideranças potencializadoras e catalizadoras da proposta e ao mesmo tempo os reconhecem como possíveis elementos de resistência aos ditames neoliberais que a orientam (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010).

A incursão sobre os aspectos legais nos permitiu sinalizar o quão restrito é o entendimento de docência universitária explicitado na legislação vigente. Os apontamentos feitos nos Planos Nacionais de Pós- Graduação e na LDB 9.394/96 fazem alusão à formação calcada no domínio dos conhecimentos específicos ao campo de atuação do docente uma vez que apenas pontuam a Pós- Graduação *Stricto Sensu* como locus preferencial de formação sem, no entanto, sinalizar qualquer orientação específica aos aspectos inerentes à prática pedagógica.

Verificamos, por meio dos estudos apresentados, que a docência no ensino superior é uma atividade complexa que exige conhecimentos de naturezas distintas para superar a condição de amadorismo que ainda lhe é recorrente. Assim, conjeturando uma prática pedagógica intencional, a docência universitária é orientada por objetivos e finalidades específicos e demanda uma formação calcada no princípio da totalidade. Nessa direção, o domínio do conteúdo é apenas uma das dimensões necessárias para o desenvolvimento do trabalho docente. O domínio de conhecimentos específicos, conhecimentos da área pedagógica e o exercício político são aspectos imprescindíveis nesse processo.

A consulta às portarias e ofícios que norteiam o estágio de docência na graduação proposto pela CAPES, desde a sua instituição, nos permite afirmar que as orientações referem-se, majoritariamente, a aspectos burocráticos tais como: a quem é destinado, duração mínima, definição do número de horas, condições em

que o acadêmico fica isento de sua realização. A partir da síntese do mapeamento de estudos relacionados ao estágio de docência orientada, conseguimos perceber que este estágio é assinalado como um profícuo espaço de formação docente.

No que tange à pesquisa empírica, saliento que os dados obtidos retratam uma realidade em especial, que não deve ser generalizada, entretanto, pode constituir-se como fonte de diálogo com estudos similares. Embora se limitem à situação de docentes formados em um programa de pós-graduação específico, as informações coletadas nos permitem tecer reflexões sobre o panorama da formação ofertada nesse nível de ensino.

Destacamos, a partir da expressão de nossos colaboradores, considerações acerca dos focos que nos mobilizaram durante o desenvolvimento da pesquisa, assim como apontamentos sobre aspectos que emergiram da própria análise de dados. Nesta perspectiva, retomamos alguns apontamentos decorrentes da análise realizada.

A investigação empreendida nos permitiu evidenciar que as concepções de ensino de nossos entrevistados estão fortemente embasadas nas experiências que tiveram no tempo em que eram alunos, corroborando com achados de outros estudos acerca da docência no ensino superior. A reprodução de modelos pode ser decorrente da falta de oportunidade de estudar, problematizar e refletir sobre os aspectos relacionados à docência durante os cursos de pós-graduação. Embora tenha havido manifestações que consideram o ensino como uma troca, como uma capacitação do outro à aprendizagem, a concepção preponderante sinaliza o ensino como transmissão de conhecimentos.

No que tange aos aspectos que envolvem a prática pedagógica, os depoimentos dos professores entrevistados convergem para a dimensão objetiva dessa. O entendimento de que a prática pedagógica remete-se apenas aos componentes práticos da docência sinaliza uma fragmentação entre teoria e prática. A dicotomia dessas dimensões coadunam com o que é expresso na ementa da disciplina do EDO do PPGÉpi, que não pontua aspectos teóricos relacionados à docência como conteúdos e/ou objetivos a serem desenvolvidos, para familiarizá-los com a posição docente.

Os relatos sobre o estágio que realizaram, evidenciaram que o EDO, na percepção dos professores, constituiu-se, basicamente, em atividade de orientação de pesquisa e execução de tarefas pré-definidas. Assim, os pós-graduandos eram

vistos tanto pelo professor da disciplina de graduação quanto pelos alunos como um monitor, e não como professores ou alguém que estava exercendo a docência. Conforme os relatos, as oportunidades de experienciar a condição docente foram muito restritas, à medida que não tiveram oportunidade de participar do planejamento das aulas desenvolvidas e foram escassas as situações em que assumiram a condução da aula. As dificuldades encontradas pelos respondentes referem-se a componentes intrínsecos à atividade docente.

Em relação à orientação recebida durante o estágio, é possível inferir que essa não contribuiu significativamente com a formação pedagógica dos entrevistados, em que pese não haver a garantia de espaços/tempo de orientação voltados ao trato de elementos relativos ao estágio e/ou a docência. Tendo em vista os aspectos que a caracterizaram - *inexistência de orientação; falta de autonomia para a condução dos trabalhos; orientação voltada especialmente para a pesquisa* – podemos concluir que não se constituiu em uma experiência de troca, diálogos, partilha de saberes, solução coletiva de problemas, aconselhamentos sobre o fazer docente, conforme indicam Pimenta e Lima (2004).

A orientação realizada pelos colaboradores orientadores de EDO configura-se de forma diferente. Conforme os relatos, os professores que orientam alunos em estágio de docência procuram promover aprendizados relacionados ao exercício docente, buscando envolver os pós-graduandos em todos os aspectos referentes à prática docente. Percebemos que procuram dar outra orientação no sentido de que vislumbram atingir uma proposta que se aproxime à realidade da sala de aula.

O estágio de docência no contexto da pós-graduação é assinalado como um importante veículo de familiarização com a função docente e aproximação com a realidade da graduação, embora façam ressalvas em relação ao tempo, pois compreendem que não há necessidade de realizá-lo durante todo o período da pós-graduação. Destacaram como principais contribuições para a prática pedagógica que desenvolvem: segurança para discutir determinados assuntos e postura diante da turma; a importância do planejamento e principalmente aspectos relacionados aos alunos - necessidade de atentar para o interesse desses; maneira de se relacionar com eles; identificar o grau de exigência, enfrentamento de situações cotidianas, percepção da necessidade do diálogo constante.

Em relação às contribuições para a formação docente os depoimentos dos interlocutores, majoritariamente, revelaram que o estágio não propiciou uma

formação voltada para a docência. Tal expressão soa contraditória uma vez que, unanimemente, indicaram a todos os alunos de pós-graduação a sua realização e conseguem destacar aprendizagens advindas dessa experiência. A contradição, em nosso entendimento, pode estar atrelada ao que compreendem como formação. Como atribuem formação ao estudo de aspectos teóricos relacionados à docência e no decorrer de seus cursos de Mestrado e Doutorado não tiveram a acesso a esses, afirmaram que não tiveram formação docente, assim como, em relação à prática pedagógica, revelaram uma visão calcada na dicotomização entre teoria e prática.

Temos clareza de que disciplinas voltadas para a formação pedagógica são fundamentais para a pedagogia universitária, entretanto, a formação pedagógica do professor universitário deve extrapolar a dimensão conceitual e ser compreendida a partir da concepção de práxis educativa, forjada na relação indissociável entre teoria e prática. Todo processo formativo ao ser constituído por uma dimensão heterônoma - advinda de estudos, provocações, leituras, exposições, que abordam aspectos/conhecimentos específicos da docência sistematizadas em um curso e/ ou outra estratégia - e uma dimensão autônoma - em que o sujeito busca experienciar situações, apreender a realidade concreta e aprofundar o conhecimento em aspectos de seu interesse e/ou que julga pertinentes e necessários à sua prática - em nosso entendimento deve conceber o ensino como atividade complexa que demanda a superação do simples desenvolvimento de habilidades técnicas ou unicamente o conhecimento aprofundado de um conteúdo específico.

Podemos concluir que nossos entrevistados também atribuíram, mesmo que de forma implícita, importância aos conhecimentos específicos relacionados ao campo da docência, porquanto, sinalizaram a falta desses como um dos limites de sua formação. Ao pontuarem a necessidade da garantia de disciplinas que enfoquem as especificidades da docência reconhecem que o conhecimento específico, relacionado às disciplinas que ministram, não é o suficiente para o desenvolvimento de sua prática docente.

As limitações assinaladas dizem respeito tanto à configuração do estágio, do modo como ele é proposto pela CAPES quanto à forma como é efetivado no PPGEpi. Destacaram que, embora seja recomendado pela agência como um meio de qualificação para a docência, a exemplo de qualquer outra iniciativa relacionada à formação pedagógica, não é levado em consideração no processo de avaliação dos programas.

Em relação ao estágio no PPGÉpi, ao ser privilegiada a formação voltada para a pesquisa, o EDO acaba configurando-se em uma atividade isolada no currículo, em virtude da ausência de preocupação com a formação pedagógica dos pós-graduandos, possíveis professores universitários. Assim, o EDO nesse programa, não se apresenta como uma atividade dotada de intencionalidade e comprometida com a formação para a docência, ainda que sinalize tal objetivo em sua ementa.

Outro aspecto que é pertinente destacarmos refere-se à formação inicial dos professores entrevistados. O fato de termos um grupo composto por profissionais licenciados e bacharéis não revelou diferenças de entendimento em função da sua formação. Embora reconheçamos as peculiaridades de cada nível de ensino no que tange aos seus objetivos, público alvo, conteúdo a ser trabalhado, *lócus* de desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, em nosso entendimento, a concepção de ensino, de prática pedagógica, de formação, de avaliação independem dessas diferenças.

Por consequência, destacamos que apenas um de nossos entrevistados, formados em um curso de licenciatura, remeteu-se à sua formação inicial e a experiências relacionadas a essa para refletir sobre a importância do estágio de docência e a forma como conduz suas aulas. Nessa direção, os licenciados revelaram as mesmas dificuldades, apontadas pelos demais colaboradores.

É pertinente exemplificar, que entre nossos entrevistados licenciados encontramos expressões da concepção de ensino como transmissão de conhecimento por mais de uma vez, enquanto que profissionais com outras formações definiram ensino como troca, como processo que necessariamente promove aprendizagens.

Tal constatação nos conduz a refletir sobre o ensino de graduação, em especial nos cursos de licenciatura, à medida que as dimensões da docência – ensino, prática pedagógica, formação, processos avaliativos, entre tantas outras – precisam estar em destaque. Essa condição, também nos permite inferir que em alguns casos, as concepções advindas da experiência prevalecem em detrimento do tipo de formação vivenciada.

No que concerne à carga horária destinada a realização do EDO, percebemos que os docentes que o realizaram por mais tempo não o descrevem como uma experiência prazerosa ou gratificante, pelo contrário, a definem como

uma vivência tediosa, frustrante, marcada pelo acúmulo de tarefas. Ainda que reconheçam os aprendizados proporcionados pelo EDO, não carregam uma imagem positiva da experiência. É possível compreender tais percepções se levarmos em conta a carga horária total dos cursos. Considerando que o Mestrado exige o cumprimento de 55 créditos e o Doutorado 50 créditos no decorrer de seus cursos e o estágio de docência corresponde a apenas 4 créditos para os mestrandos e 8 para os doutorandos, a combinação das demandas de seus cursos com as tarefas do EDO constituiu-se uma grande sobrecarga. Essas constatações nos permitem afirmar que a garantia de maior carga horária não se traduz, necessariamente, em maiores oportunidades de aprendizado, de possibilidades de exercício da docência. Consideramos importante a garantia do estágio como um componente da grade curricular dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, entretanto, esse deve estar afinado com a proposta de formação do curso para que não se configure em apenas uma obrigação a ser cumprida e que os resultados positivos dessa prática se sobressaíam em relação às impressões negativas, que, por ventura, esse possa causar, tal como ocorrido com a maioria de nossos colaboradores.

Os achados dessa investigação revelam que o EDO do PPGEpi é uma experiência importante, entretanto, insuficiente para garantir uma formação voltada para a docência. Embora promova aprendizagens relacionadas ao exercício docente, essa não é a condição prioritária que o conforma.

Para se constituir em um processo formativo consistente é necessário que haja uma reformulação de sua configuração e uma ampliação do sentido que lhe é atribuído no programa em questão. O trato dos conhecimentos pedagógicos, nos quais se imbricam a unidade entre teoria e prática, está posto como uma necessidade a ser ampliada em articulação com as suas condições de funcionamento.

Apontamos, portanto, que transcendência da compreensão de ensino como transmissão de conhecimento, da prática pedagógica apenas como o exercício prático do ensino, da formação como uma dimensão restrita à teoria demanda iniciativas que promovam reflexão e problematização dessas e outras tantas questões concernentes à função docente.

A implementação de disciplinas relacionadas a especificidades do campo educacional pode configurar-se em uma alternativa para essa demanda que se estende à grande maioria dos programas de pós-graduação. Há que se acurar, no

entanto, que a criação dessas não se constitua apenas num apêndice nos cursos de pós-graduação, sem integração com as demais atividades nele realizadas e sem ligação com a prática (PACHANE, 2004). Para que disciplinas voltadas à formação pedagógica se constituam em um aporte para o estágio de docência e, conseqüentemente, para a formação docente, essas devem contar com professores capacitados para tal. Nessa perspectiva, para que o docente da educação superior contribua com a formação pedagógica de seus alunos é necessário que ele próprio domine uma gama de saberes do campo educacional, dentre os quais os pedagógicos (SOARES e CUNHA, 2010).

Enfim, embora nossa investigação revele uma série de limitações existentes no estágio de docência, muitas advindas das características do programa que investigamos e outras que encontram ressonância na configuração da pós-graduação brasileira, reafirmamos nossa compreensão de que o EDO pode constituir-se um espaço profícuo de formação para a docência universitária. Nossa afirmação baliza-se nas possibilidades de aprendizagem que esse espaço representa e no cotejamento de nossos dados com os resultados encontrados nos estudos sobre estágio de docência que consultamos. Todas as dissertações e artigos consultadas apontam que o EDO propicia aprendizagens e possibilita a aproximação dos pós-graduandos com a atividade docente na graduação.

Compreendemos que suas potencialidades formativas estão intimamente relacionadas aos pressupostos teóricos, metodológicos e organizacionais que os norteiam. Dessa forma, encerramos sinalizando a necessidade de o EDO ser entendido em um patamar mais amplo de reflexão sobre a docência na educação superior, tanto no interior dos programas de pós-graduação quanto pela CAPES, para que possa otimizar seu potencial formativo possibilitando aos pós-graduandos conhecer aspectos relacionados à dimensão pedagógica do fazer docente e vislumbrar a complexidade que envolve a docência na Educação Superior.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido. *Pedagogia Universitária: Valorizando o Ensino e a Docência na Universidade de São Paulo*. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel(orgs). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009. p.13-38.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. *Teoria e Prática de Processos de Formação Continuada do Docente Universitário*. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel (orgs.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009. p.39-70

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. *Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem*. In: ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de Ensino na Universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004. 139p.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo, Ed.Persona, 1977. 118p

BARROS, Aluisio, MENEZES, Ana Maria Baptista; SANTOS, Iná, et al. O Mestrado do Programa de Pós-graduação em Epidemiologia da UFPel baseado em consórcio de pesquisa. In: **Revista Brasileira de Epidemiologia**.2008; 11(supl 1): 133-44.

BODGAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994. 336p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 20 de out. de 2010.

CAMPELO, Rodolfo Pessotti Messner, MONTEIRO, Vinícius Silva, Alexandre Bahia, et. al. Uma nova abordagem do estágio docência para Ciências Biológicas. In: **Revista Brasileira de Pós-Graduação- RBPG**, Brasília, v. 7, n. 14, p. 507 - 518, dezembro de 2010.

CARLOS Lúcia C.; CHAIGAR, Vania A.M; FOSTER, Mari M.S. Um lugar na formação de professores do Ensino Superior: Estágio de Docência. In: CUNHA, **Maria Isabel**. **Trajetórias e Lugares de Formação da Docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara- SP: Junqueira& Marin, 2010.p.105-124.

CARREÑO, Leidne. **Professor do Ensino Superior: discutindo as necessidades de formação pedagógica**. 2011. 88 p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPel.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES. **Ofício Circular Nº 028/99/PR/CAPES**. Disponível em: < www.capes.gov.br > Acesso em: 25 de março de 2011.

_____.CAPES **Ofício Circular/DRP/PR/ CAPES/Nº 012/2000**. Disponível em: < www.capes.gov.br > Acesso em: 25 de março de 2011.

_____.CAPES **Portaria CAPES Nº 65, 18 de novembro de 2002**. Disponível em: < www.capes.gov.br > Acesso em: 25 de março de 2011.

_____.CAPES. **Portaria Nº 22, de 05 de junho de 2003**. Disponível em: < www.capes.gov.br > Acesso em: 25 de março de 2011.

_____.CAPES. **Portaria Nº 76, de 14 de abril de 2010**. Disponível em: < www.capes.gov.br > Acesso em: 25 de março de 2011.

_____. **Cadernos de Indicadores** – Proposta do Programa 2009. Disponível em < www.capes.gov.br > Acesso em: 28 de novembro de 2011.

CUNHA, Luiz Antônio. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior – estado e mercado. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP: v. 25, n. 88, p. 795-817, 2004.

CUNHA, Maria Isabel da, BROILO, Cecília Luiza. Pedagogia Universitária: desafios de produção do conhecimento. In: CUNHA, Maria Isabel da, BROILO, Cecília Luiza.(org.). **Pedagogia Universitária e produção do conhecimento**. Porto Alegre, EdiPUCRS, 2008, 469p.

CUNHA, Maria Isabel, LEITE, Denise. **Decisões Pedagógicas e Estruturas de Poder na Universidade**. Campina, SP: Papyrus, 1996. 95 p.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papyrus, 2008. 182p.

_____. (Org.) **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2006. 143p.

_____. As políticas públicas de avaliação e docência: impactos e repercussões. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Formatos Avaliativos e concepção de docência**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2005. p.5-46

_____. **O professor universitário na transição de paradigmas.** 2. ed. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2005b. 118p.

_____. Pedagogia Universitária no RS: movimentos e energias. In: MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia da Pedagogia Universitária.** Porto Alegre: FAPERGS/ RIES, 2003. 434p.

_____. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília Costa. (Org.). **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação.** Brasília, DF: INEP, 2000, p.45-52

D'AVILA, Paulo Gilberto Simões. **Impacto do Estágio de Docência Sobre o Ensino de Graduação de Bioquímica.** 2007. p.36f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ciências: Química da Vida e Saúde), Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

ENRICONE, Délcia. A sala de aula universitária como cenário da docência. IN: ENRICONE, Délcia. GRILLO, Marlene. (Orgs.) **Educação Superior: vivências e visão de futuro.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. p. 83-98.

FACIN, Helenara Plaszewski. **Ações Pedagógicas de Professoras Aposentadas da Educação Básica: Reflexões sobre saberes e ensino.** Pelotas, RS, 2011. Projeto de Qualificação de Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPel.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários da prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. 165p.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ed. São Paulo: Atlas, 2002. 200p.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. **Pedagogia universitária: desafio da entrada na carreira docente.** In: Revista Educação, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 425-440, set./dez. 2010.

KENSKI, Vani Moreira. A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In: PICONNEZ, Stela C. Bertholo. (org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado.** Campinas: Papyrus, 1991. p. 39-53.

LIBANEO, Jose Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2010. 102p.

LUCARELLI, Elisa (Comp.). **El asesor pedagógico em la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación.** Buenos Aires: Paidós, 2000.

LUDKE, Menga; ANDRÉ Marli E.A.D. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas.** São Paulo: Pedagogia Universitária, 1986. 99p.

MARCELO GARCIA, C. Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. In: Profesorado: **Revista de curriculum y formación del profesorado**. v. 13, n. 1, 2009. p. 1-25. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART1.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1999. 271p.

MASETTO, Marcos. Professor Universitário: Um Profissional da Educação na Atividade Docente In: MASETTO, Marcos (org.). **Docência na universidade**. 10ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2009. p. 9-26

MAY, Tim. **Pesquisa Social. Questões, métodos e processos**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed. 2004. 288p

MOROSINI, Marília da Costa. Docência Universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, Marília da Costa (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Plano Editora, 2000. 80p.

MURILLO, Paulino. Las necesidades formativas docentes de los profesores universitarios. **Revista Fuentes**, v.6. Universidade de Sevilha, 2004.

NEUENFELDT, Manuelli Cerolini. **A Docência Orientada como Caminho Possível no Processo Formativo de Professores Universitários: Em busca de indicadores de qualidade**. 2008. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria- RS.

NÓVOA, Antônio. Entrevista. **Revista Pátio**, v. VII, n. 27, p. 25-28, ago./out. 2003.

NUNES, Everardo Duarte. História e paradigmas da Saúde Coletiva: registro de uma experiência de ensino. **Ciência & Saúde Coletiva**, 16(4):2239-2243, 2011.

NUNES, Magda Soares. **Políticas para a formação e profissionalização de professores para o ensino superior: a contribuição do PROSUP**. 2006, 240p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte- MG.

OLIVEIRA, Paulo Salles de. Caminhos de construção da pesquisa em ciências humanas. In: OLIVEIRA, Paulo Salles. **Metodologia das Ciências Humanas**. 2. ed. São Paulo: HUCITEC, Unesp, 1998. p.13-27

PACHANE, Graziela Giusti. **Políticas de formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência**. In: 27ª Reunião da Anual da ANPED. Caxambu, 2004.

PEREIRA, Julio. C. Medicina, saúde e sociedade. **Estudos de Saúde Coletiva**, 4:29-37.1986.

PÉREZ GOMEZ, Angel. Ensino para a Compreensão. In: GIMENO SACRISTÁN, José.; PÉREZ GOMEZ, Angel I. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4ªed. Porto Alegre: Artemed, 2007 p.67-91

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Docência em Formação. Série saberes pedagógicos). 296p.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 4.ed. São Paulo: Cortez, v.1, 2010. (Coleção Docência em Formação. Série ensino superior). 279p.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e Ensinar: Por uma docência da melhor qualidade**. 8ªed. São Paulo: Cortez, 2010.157p.

ROTHEN, José Carlos; SILVA, Joyce M. A. Paula ; PECHULA,R. A Docência no ensino superior: apontamentos para debate e reflexão acerca da atividade docente no ensino superior. In: **VIII Congresso estadual paulista sobre formação de educadores**, 2005, Águas de Lindóia. VIII Congresso estadual paulista sobre formação de educadores: modos de ser educador: artes e técnicas - ciências e políticas, 2005. p. 100-103. Disponível em <http://www.unesp.br/prograd/pdf/Livro.pdf>. Acesso: em 18 de maio de 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Ensino e Pesquisa na Docência Universitária: Caminhos para a Integração. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel (orgs.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009. p 129-146

SICA, Carla Maria Simões **Ensinar física dos conhecimentos que os alunos explicitam: desafios e limites de uma prática pedagógica**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel. **Formação do Professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.132p.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2007. 176p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Regimento Geral dos cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu**. Disponível em: <http://prppg.ufpel.edu.br/index.php?page=regimentos> Acesso em: 10 de junho de 2011.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EPIDEMIOLOGIA. **Regimento do Curso**. Disponível em: <http://www.epidemiologia-ufpel.org.br/site/content/regimento/index.php>. Acesso em: 10 de outubro de 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Docentes para a Educação Superior: Processos Formativos**. Campinas, SP: Papirus, 2010. 160p.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Ensinar: Uma atividade complexa e laboriosa. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Lições de Didática**. Campinas, SP: Papirus, 2006. p.13-34

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas, SP: Papirus, 1989. 183p.

VERHINE, Robert Evan; DANTA, Lys Maria Vinhaes. Estágio de docência: conciliando o desenvolvimento da tese com a prática em sala de aula. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 4, n. 8, p. 171-191, dezembro de 2007.

VIEIRA, Renata de Almeida; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. Estágio de Docência no Ensino Superior: Tensões e Desafios. **ANAIS DO XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e prática de ensino- Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais**, Belo Horizonte, 2010.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artemed, 2004.239p.

ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib.; GHIGGI, Marina Portela. O espaço da pós-graduação em educação: uma possibilidade de formação do docente da educação superior. In: **Educação e Contemporaneidade**. Revista da FAEEBA. v.17, n. 30 – jul-dez 2008. p. 173-184.

ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. **A prática avaliativa do Exame Nacional do Ensino Médio: pressupostos conceituais e implicações no contexto escolar**. 2003. 301f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Centro de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo.

ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. **“Desenvolvimento de processos algébricos na perspectiva de aprendizagem significativa”**. Santa Maria, RS, 2000. 101 p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSM.

APÉNDICES

APÊNDICE-A

CONVITE ENCAMINHADO AOS SUJEITOS DA PESQUISA

Prezado(a) Prof^oDr^o_____.

Venho por meio deste convidar-lhe para participar como colaborador do Projeto de Dissertação intitulado “ Estágio de Docência na Graduação: Possíveis repercussões na prática pedagógica de docentes universitários”, sob orientação da Prof^a Dr^a Beatriz Maria Boessio Atrib Zanchet no PPGE da FAE/UFPEl.

Meu objetivo de pesquisa é compreender algumas questões relacionadas ao Estágio de Docência na Graduação (denominado como Estágio de Docência Orientada em alguns Programas de Pós- Graduação) tendo em vista que meu foco de estudo privilegia o campo da Pedagogia Universitária e o da Formação de Professores para o Ensino Superior.

Como estratégia de coleta dos dados, optamos pela entrevista semiestruturada, a qual será previamente agendada conforme sua preferência e disponibilidade.

Salientamos que serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a) e que na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora.

Na expectativa de sua valiosa colaboração, subscrevo-me, atentamente

Gabriela Machado Ribeiro

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, ENSINO, PROCESSOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa de mestrado, intitulada **Estágio de Docência na Graduação: Possíveis repercussões na prática pedagógica de docentes universitários** que possui como objetivo principal compreender aspectos relacionados ao Estágio de Docência na Graduação (denominado como Estágio de Docência Orientada em alguns Programas de Pós-Graduação) tendo em vista que o foco de estudo privilegia o campo da Pedagogia Universitária e o da Formação de Professores para o Ensino Superior.

O estudo será conduzido pela mestranda Gabriela Machado Ribeiro, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet.

As interações serão gravadas em áudio, e posteriormente transcritas, organizadas, analisadas e publicadas, em parte, ou na sua totalidade.

A participação no estudo não acarretará em nenhum tipo de risco ou gasto financeiro. O anonimato de todas as pessoas que participarão da pesquisa será preservado, assim como as menções a pessoas durante as entrevistas/questionários. A participação nesta pesquisa é voluntária, e o afastamento da pesquisa não acarretará qualquer risco ou penalidade.

Em caso de dúvidas relacionadas ao estudo, o/a participante poderá contatar com a pesquisadora pelos telefones 53- 3025 4651 ou 53 8115 5941, ou ainda através do e-mail gabimacrib@yahoo.com.br (PELOTAS).

Uma via deste documento de consentimento ficará em seu poder. Desde já agradecemos por sua colaboração na realização deste estudo.

Atenciosamente,

Gabriela Machado Ribeiro/Beatriz Maria B. Atrib Zanchet

Mestranda e Orientadora do Projeto

CONCORDÂNCIA EM PARTICIPAR

Eu, _____, concordo em participar do estudo descrito.

Assinatura do/a Professor: _____.

Data: _____

APÊNDICE C

Roteiro de entrevista

1. Dados de identificação:

- Nome:
- Faixa Etária:
- Titulação (Formação Inicial- Cursos de Pós Graduação):
- Tempo de docência:
- Curso a que está vinculado:
- Disciplinas que ministra:
- Experiências Profissionais:
- Atividades:
Ensino de graduação () Ensino de pós-graduação () Pesquisa ()
Extensão ()
Administração ()

2. O Estágio de Docência é instituído como uma forma de qualificar o pós- graduado para a atividade do ensino, na prática pedagógica. O que entendes por ensino? No teu entendimento o que é prática pedagógica?

3. Fale sobre como aconteceu o seu Estágio de Docência:

- Quando foi?
- Em que período do teu curso?
- Em que curso (s)?
- Qual(s) disciplina(s)?
- De que semestre?
- Como foi feita a escolha ou designação da disciplina?

4. Como era a organização das aulas?

- Quais eram tuas atribuições?
- Como acontecia planejamento?
- Como era o trato com o conteúdo (seleção, organização, desenvolvimento frente aluno)?
- Como era a relação com os alunos?

5. Como era a parceria/ participação do orientador?

- Havia orientação?
- Como era?
- O que você pensa sobre a orientação que (não) teve?
- Como avalia essa orientação?
- No teu entendimento qual a melhor forma de conduzir a orientação nesse estágio? Qualquer professor pode desempenhar esse papel? Que atribuições /responsabilidades tem esse docente?

6. Quais eram suas expectativas em relação à docência orientada? Quais foram os principais desafios que enfrentaste?

7. Como você compreende o Estágio de Docência no contexto da pós-graduação? O que pensa sobre a obrigatoriedade desse estágio somente aos bolsistas?

8. Você considera que o Estágio de Docência contribuiu para o desenvolvimento de sua prática docente?

9. Que procedimentos e/ou práticas pedagógicas desenvolvidas durante o estágio foram importantes para a sua formação como professor do ensino superior? Você as considera suficientes? No seu entendimento, como seria um processo adequado de formação para a docência na universidade? Como aconteceria? Quando? Onde? Promovido por quem?

10. Tu és orientador? A quanto tempo? Em que programa? Como tu conduz/organiza a docência de teus orientandos? Qual é o teu papel nesse processo? Enquanto orientador, como tu percebes essa experiência com teus orientandos? E a experiência deles?

11. O Estágio de Docência é uma ação relativa à formação para docência universitária e aos docentes universitários, muitas vezes, são atribuídas distintas responsabilidades (referentes à formação profissional, produção e divulgação de conhecimento, etc.) pela sociedade. Na sua compreensão qual é a função social da universidade?

ANEXOS

Disciplinas - Oferta no Ano Base

Sistema de Avaliação

CAPES

SAÚDE COLETIVA

Relações Nominais

ANO BASE: 2009

PROGRAMA: 42003016011P-3 EPIDEMIOLOGIA - UFPEL

DISCIPLINA	Sigla-Número	Nível	Carga Horária			Créditos
			M	D	F	
Estágio de Docência Orientada I	ESO-45848	Mestrado/Doutorado	17	17		1

Obrigatória nas Áreas de Concentração

EPIDEMIOLOGIA DO CICLO VITAL
 EPIDEMIOLOGIA DOS SERVIÇOS DE SAÚDE
 SAÚDE E NUTRIÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE
 SAÚDE E NUTRIÇÃO DO ADULTO
 SAÚDE OCUPACIONAL E AMBIENTAL

Período: 1º Bimestre

Carga-Horária: 17

Créditos: 1

Sub-Título:Docentes

Categoria

Carga Horária %

Docentes	Categoria	Carga Horária %
Pedro Rodrigues Curi Hallal	Docente Permanente	17 100,00

Nº de Docentes: 1

17 100,00

Ementa:Objetivo:

Propiciar aos alunos dos cursos de pós-graduação uma experiência de docência sob supervisão de seus orientadores. As atividades serão desenvolvidas conforme a programação específica do curso e envolverão o preparo e apresentação de aulas teóricas, seminários e também a orientação dos alunos de graduação em aulas de exercício e atividades práticas. Estas atividades deverão levar a um aperfeiçoamento da técnica didática dos alunos de pós-graduação, familiarizá-los com a posição de docente e fixar melhor seus conhecimentos na área. Sua participação no curso objetiva também um melhor aproveitamento do curso por parte dos alunos de graduação, que terão uma maior carga prática e tutoria para grupos de menor número.

Conteúdos:

1. Delimitação de um objeto de estudo
2. Revisão bibliográfica sucinta sobre o assunto
3. Auxílio na leitura e interpretação dos textos científicos
4. Preparação de um questionário
5. Realização do levantamento de dados no campo
6. Análise dos dados
7. Preparação de um relatório
8. Preparação de uma apresentação
9. Mais todo o conteúdo teórico contemplado na ementa da disciplina de Epidemiologia e Bioestatística

Bibliografia:

- Beaglehole R, Bonita R, Kjellström T. Basic Epidemiology. Genebra, Organização Mundial da Saúde (WHO); 1993.
- Bibliografia indicada pelo regente da disciplina de Epidemiologia e Bioestatística para cada grupo de trabalho.

Disciplinas - Oferta no Ano Base

Sistema de Avaliação

CAPES

SAÚDE COLETIVA

Relações Nominais

ANO BASE: 2009

PROGRAMA: 42003016011P-3 EPIDEMIOLOGIA - UFPEL

DISCIPLINA	Sigla-Número	Nível	Carga Horária			Créditos
			M	D	F	
Estágio de Docência Orientada II	ESO-45849	Mestrado/Doutorado	17	17		1

Obrigatória nas Áreas de Concentração

EPIDEMIOLOGIA DO CICLO VITAL
 EPIDEMIOLOGIA DOS SERVIÇOS DE SAÚDE
 SAÚDE E NUTRIÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE
 SAÚDE E NUTRIÇÃO DO ADULTO
 SAÚDE OCUPACIONAL E AMBIENTAL

Período: 2º Bimestre

Carga-Horária: 17

Créditos: 1

Sub-Título:Docentes

Categoria

Carga Horária %

Docentes	Categoria	Carga Horária %
Pedro Rodrigues Curi Hallal	Docente Permanente	17 100,00

Nº de Docentes: 1

17 100,00

Ementa:Objetivo:

Propiciar aos alunos dos cursos de pós-graduação uma experiência de docência sob supervisão de seus orientadores. As atividades serão desenvolvidas conforme a programação específica do curso e envolverão o preparo e apresentação de aulas teóricas, seminários e também a orientação dos alunos de graduação em aulas de exercício e atividades práticas. Estas atividades deverão levar a um aperfeiçoamento da técnica didática dos alunos de pós-graduação, familiarizá-los com a posição de docente e fixar melhor seus conhecimentos na área. Sua participação no curso objetiva também um melhor aproveitamento do curso por parte dos alunos de graduação, que terão uma maior carga prática e tutoria para grupos de menor número.

Conteúdos:

1. Delimitação de um objeto de estudo
2. Revisão bibliográfica sucinta sobre o assunto
3. Auxílio na leitura e interpretação dos textos científicos
4. Preparação de um questionário
5. Realização do levantamento de dados no campo
6. Análise dos dados
7. Preparação de um relatório
8. Preparação de uma apresentação
9. Mais todo o conteúdo teórico contemplado na ementa da disciplina de Epidemiologia e Bioestatística

Bibliografia:

- Beaglehole R, Bonita R, Kjellström T. Basic Epidemiology. Genebra, Organização Mundial da Saúde (WHO); 1993.
- Bibliografia indicada pelo regente da disciplina de Epidemiologia e Bioestatística para cada grupo de trabalho.

Disciplinas - Oferta no Ano Base

Sistema de Avaliação

SAÚDE COLETIVA

Relações Nominais

ANO BASE: 2009

PROGRAMA: 42003016011P-3 - EPIDEMIOLOGIA - DEPEL

DISCIPLINA	Sigla/Número	Nível	Carga Horária			Créditos
			M	O	T	
Estágio de Docência Orientada III	ESD 45050	Mestrado/Doutorado	12	12		1

Orientadora nas Áreas de Concentração

EPIDEMIOLOGIA DO CICLO VITAL
 EPIDEMIOLOGIA DOS SERVIÇOS DE SAÚDE
 SAÚDE E NUTRIÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE
 SAÚDE E NUTRIÇÃO DO ADULTO
 SAÚDE OCUPACIONAL E AMBIENTAL

Período:	Carga Horária:	Créditos:
2º Bimestre	12	1
Sub-Título:		
Docentes		
Nome	Categoria	Carga Horária %
Helen Denise Gonçalves da Silva	Docente Colaborador	12 100,00
Nº de Docentes: 1		12 100,00

EMENTA:

Objetivo:
 Proporcionar aos alunos dos cursos de pós-graduação uma experiência de docência sob supervisão de seus orientadores. As atividades serão desenvolvidas conforme a programação específica do curso e envolverão o preparo e apresentação de aulas teóricas, seminários e também a orientação dos alunos de graduação em aulas de exercício e atividades práticas. Estas atividades deverão levar a um aprofundamento da técnica didática dos alunos de pós-graduação, familiarizá-los com a posição de docente e fixar melhor seus conhecimentos na área. Sua participação no curso objetiva também um melhor aproveitamento do curso por parte dos alunos de graduação, que terão uma maior carga prática e tutoria para grupos de menor número.

Conteúdos:

1. Delimitação de um objeto de estudo
2. Revisão bibliográfica sobre o tema e assunto
3. Auxílio na leitura e interpretação dos textos científicos
4. Preparação de um questionário
5. Realização do levantamento de dados no campo
6. Análise dos dados
7. Preparação de um relatório
8. Preparação de uma apresentação
9. Mais todo o conteúdo teórico contemplado na ementa da disciplina de Epidemiologia e Bioestatística

Bibliografia:

Brughaole H, Bonita R, Kjellström T. Basic Epidemiology. Geneva: Organização Mundial da Saúde (WHO); 1993.
 Bibliografia indicada pelo regente da disciplina de Epidemiologia e Bioestatística para cada grupo de trabalho.

Disciplinas - Oferta no Ano Base

Sistema de Avaliação

SAÚDE COLETIVA

Relações Nominais

ANO BASE: 2009

PROGRAMA: 42003016011P-3 - EPIDEMIOLOGIA - DEPEL

DISCIPLINA	Sigla/Número	Nível	Carga Horária			Créditos
			M	O	T	
Estágio de Docência Orientada IV	ESD 45051	Mestrado/Doutorado	12	12		1

Orientadora nas Áreas de Concentração

EPIDEMIOLOGIA DO CICLO VITAL
 EPIDEMIOLOGIA DOS SERVIÇOS DE SAÚDE
 SAÚDE E NUTRIÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE
 SAÚDE E NUTRIÇÃO DO ADULTO
 SAÚDE OCUPACIONAL E AMBIENTAL

Período:	Carga Horária:	Créditos:
4º Bimestre	12	1
Sub-Título:		
Docentes		
Nome	Categoria	Carga Horária %
Helen Denise Gonçalves da Silva	Docente Colaborador	12 100,00
Nº de Docentes: 1		12 100,00

EMENTA:

Objetivo:
 Proporcionar aos alunos dos cursos de pós-graduação uma experiência de docência sob supervisão de seus orientadores. As atividades serão desenvolvidas conforme a programação específica do curso e envolverão o preparo e apresentação de aulas teóricas, seminários e também a orientação dos alunos de graduação em aulas de exercício e atividades práticas. Estas atividades deverão levar a um aprofundamento da técnica didática dos alunos de pós-graduação, familiarizá-los com a posição de docente e fixar melhor seus conhecimentos na área. Sua participação no curso objetiva também um melhor aproveitamento do curso por parte dos alunos de graduação, que terão uma maior carga prática e tutoria para grupos de menor número.

Conteúdos:

1. Delimitação de um objeto de estudo
2. Revisão bibliográfica sobre o tema e assunto
3. Auxílio na leitura e interpretação dos textos científicos
4. Preparação de um questionário
5. Realização do levantamento de dados no campo
6. Análise dos dados
7. Preparação de um relatório
8. Preparação de uma apresentação
9. Mais todo o conteúdo teórico contemplado na ementa da disciplina de Epidemiologia e Bioestatística

Bibliografia:

Brughaole H, Bonita R, Kjellström T. Basic Epidemiology. Geneva: Organização Mundial da Saúde (WHO); 1993.
 Bibliografia indicada pelo regente da disciplina de Epidemiologia e Bioestatística para cada grupo de trabalho.

Disciplinas - Oferta no Ano Base

Sistema de Avaliação

CAPES

SAÚDE COLETIVA

Relações Nominais

ANO BASE: 2009

PROGRAMA: 42003016011P-3 - EPIDEMIOLOGIA - UPEL

DISCIPLINA	Sigla-Número	Nível	Carga Horária			Créditos
			M	D	T	
Estágio de Docência Orientada V	EDO-45652	Mestrado/Doutorado	17	17		1

Obrigatória nas Áreas de Concentração:

EPIDEMIOLOGIA DO CICLO VITAL
 EPIDEMIOLOGIA DOS SERVIÇOS DE SAÚDE
 SAÚDE E NUTRIÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE
 SAÚDE E NUTRIÇÃO DO ADULTO
 SAÚDE OCUPACIONAL E AMBIENTAL

Ementa:Objetivo:

Propiciar aos alunos dos cursos de pós-graduação uma experiência de docência sob supervisão de seus orientadores. As atividades serão desenvolvidas conforme a programação específica do curso e envolverão o preparo e apresentação de aulas teóricas, seminários e também a orientação dos alunos de graduação em aulas de exercício e atividades práticas. Estas atividades deverão levar a um aperfeiçoamento da técnica didática dos alunos de pós-graduação, familiarizá-los com a posição de docente e fixar melhor seus conhecimentos na área. Sua participação no curso objetiva também um melhor aproveitamento do curso por parte dos alunos de graduação, que terão uma maior carga prática e teórica para grupos de menor número.

Conteúdo:

1. Delimitação de um objeto de estudo
2. Revisão bibliográfica sucinta sobre o assunto
3. Auxílio na leitura e interpretação dos textos científicos
4. Preparação de um questionário
5. Realização do levantamento de dados no campo
6. Análise dos dados
7. Preparação de um relatório
8. Preparação de uma apresentação
9. Mas todo o conteúdo teórico contemplado na ementa da disciplina de Epidemiologia e Bioestatística

Bibliografia:

Geoghegan R, Bonta H, Kjellstrom T. Basic Epidemiology. Geneva, Organização Mundial da Saúde (WHO), 1993.
 Bibliografia indicada pelo regente da disciplina de Epidemiologia e Bioestatística para cada grupo de trabalho.

Disciplinas - Oferta no Ano Base

Sistema de Avaliação

CAPES

SAÚDE COLETIVA

Relações Nominais

ANO BASE: 2009

PROGRAMA: 42003016011P-3 - EPIDEMIOLOGIA - UPEL

DISCIPLINA	Sigla-Número	Nível	Carga Horária			Créditos
			M	D	T	
Estágio de Docência Orientada VI	EDO-45653	Mestrado/Doutorado	17	17		1

Obrigatória nas Áreas de Concentração:

EPIDEMIOLOGIA DO CICLO VITAL
 EPIDEMIOLOGIA DOS SERVIÇOS DE SAÚDE
 SAÚDE E NUTRIÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE
 SAÚDE E NUTRIÇÃO DO ADULTO
 SAÚDE OCUPACIONAL E AMBIENTAL

Ementa:Objetivo:

Propiciar aos alunos dos cursos de pós-graduação uma experiência de docência sob supervisão de seus orientadores. As atividades serão desenvolvidas conforme a programação específica do curso e envolverão o preparo e apresentação de aulas teóricas, seminários e também a orientação dos alunos de graduação em aulas de exercício e atividades práticas. Estas atividades deverão levar a um aperfeiçoamento da técnica didática dos alunos de pós-graduação, familiarizá-los com a posição de docente e fixar melhor seus conhecimentos na área. Sua participação no curso objetiva também um melhor aproveitamento do curso por parte dos alunos de graduação, que terão uma maior carga prática e teórica para grupos de menor número.

Conteúdo:

1. Delimitação de um objeto de estudo
2. Revisão bibliográfica sucinta sobre o assunto
3. Auxílio na leitura e interpretação dos textos científicos
4. Preparação de um questionário
5. Realização do levantamento de dados no campo
6. Análise dos dados
7. Preparação de um relatório
8. Preparação de uma apresentação
9. Mas todo o conteúdo teórico contemplado na ementa da disciplina de Epidemiologia e Bioestatística

Bibliografia:

Geoghegan R, Bonta H, Kjellstrom T. Basic Epidemiology. Geneva, Organização Mundial da Saúde (WHO), 1993.
 Bibliografia indicada pelo regente da disciplina de Epidemiologia e Bioestatística para cada grupo de trabalho.

Disciplinas - Oferta no Ano Base

Sistema de Avaliação

CAPES

SAÚDE COLETIVA

Relações Nominais

ANO BASE: 2009

PROGRAMA: 4200016011P-3 EPIDEMIOLOGIA - UFPEL

DISCIPLINA	Sigla-Número	Nível	Carga Horária			Créditos
			M	D	F	
Estágio de Docência Orientada VII	EDO-45854	Mestrado/Doutorado	17	17		1

Objetivos nas Áreas de Concentração

EPIDEMIOLOGIA DO CICLO VITAL

EPIDEMIOLOGIA DOS SERVIÇOS DE SAÚDE

SAÚDE E NUTRIÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

SAÚDE E NUTRIÇÃO DO ADULTO

SAÚDE OCUPACIONAL E AMBIENTAL

Conteúdo:

Objetivo:

Propiciar aos alunos dos cursos de pós-graduação uma experiência de docência sob supervisão de seus orientadores. As atividades serão desenvolvidas conforme a programação específica do curso e envolvendo o preparo e apresentação de aulas teóricas, seminários e também a orientação dos alunos de graduação em aulas de exercício e atividades práticas. Estas atividades deverão levar a um aperfeiçoamento da técnica didática dos alunos de pós-graduação, familiarizá-los com a posição de docente e fixar melhor seus conhecimentos na área. Sua participação no curso objetiva também um melhor aproveitamento do curso por parte dos alunos de graduação, que terão uma maior carga prática e tutoria para grupos de menor número.

Conteúdo:

1. Delimitação de um objeto de estudo

2. Revisão bibliográfica sucinta sobre o assunto

3. Auxílio na leitura e interpretação dos textos científicos

4. Preparação de um questionário

5. Realização do levantamento de dados no campo

6. Análise dos dados

7. Preparação de um relatório

8. Preparação de uma apresentação

9. Mas todo o conteúdo teórico contemplado na ementa da disciplina de Epidemiologia e Bioestatística

Bibliografia:

Bogachev R, Honda R, Kjellström T. Basic Epidemiology. Genebra, Organização Mundial da Saúde (WHO), 1993.

Bibliografia indicada pelo regente da disciplina de Epidemiologia e Bioestatística para cada grupo de trabalho.

Disciplinas - Oferta no Ano Base

Sistema de Avaliação

CAPES

SAÚDE COLETIVA

Relações Nominais

ANO BASE: 2009

PROGRAMA: 4200016011P-3 EPIDEMIOLOGIA - UFPEL

DISCIPLINA	Sigla-Número	Nível	Carga Horária			Créditos
			M	D	F	
Estágio de Docência Orientada VIII	EDO-45855	Mestrado/Doutorado	17	17		1

Objetivos nas Áreas de Concentração

EPIDEMIOLOGIA DO CICLO VITAL

EPIDEMIOLOGIA DOS SERVIÇOS DE SAÚDE

SAÚDE E NUTRIÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

SAÚDE E NUTRIÇÃO DO ADULTO

SAÚDE OCUPACIONAL E AMBIENTAL

Conteúdo:

Objetivo:

Propiciar aos alunos dos cursos de pós-graduação uma experiência de docência sob supervisão de seus orientadores. As atividades serão desenvolvidas conforme a programação específica do curso e envolvendo o preparo e apresentação de aulas teóricas, seminários e também a orientação dos alunos de graduação em aulas de exercício e atividades práticas. Estas atividades deverão levar a um aperfeiçoamento da técnica didática dos alunos de pós-graduação, familiarizá-los com a posição de docente e fixar melhor seus conhecimentos na área. Sua participação no curso objetiva também um melhor aproveitamento do curso por parte dos alunos de graduação, que terão uma maior carga prática e tutoria para grupos de menor número.

Conteúdo:

1. Delimitação de um objeto de estudo

2. Revisão bibliográfica sucinta sobre o assunto

3. Auxílio na leitura e interpretação dos textos científicos

4. Preparação de um questionário

5. Realização do levantamento de dados no campo

6. Análise dos dados

7. Preparação de um relatório

8. Preparação de uma apresentação

9. Mas todo o conteúdo teórico contemplado na ementa da disciplina de Epidemiologia e Bioestatística

Bibliografia:

Bogachev R, Honda R, Kjellström T. Basic Epidemiology. Genebra, Organização Mundial da Saúde (WHO), 1993.

Bibliografia indicada pelo regente da disciplina de Epidemiologia e Bioestatística para cada grupo de trabalho.

Disciplinas - Oferta no Ano Base

Sistema de Avaliação

C A P S

BIOTECNOLOGIA

Relações Nominais

ANO BASE: 2009

PROGRAMA: 42000016020P-2 BIOTECNOLOGIA - UFPEL

DISCIPLINA	Sigla-Número	Nível	Carga Horária			Créditos
			M	D	T	
Docência Orientada	DOC-00116	Mestrado/Doutorado	34	34		2

Período:	2º Semestre	Carga Horária:	34	Créditos:	2
Sub-Título:					
Docentes	Categoria	Carga Horária%			
Ângela Nunes Moreira	Docente	Colaborador	2	5,88	
Antonio Costa de Oliveira	Docente	Permanente	2	5,88	
Carlos Gil Torres	Docente	Permanente	2	5,88	
Cesar Valmor Romaldi	Docente	Permanente	2	5,88	
Cláudio Tomáz Vendruscolo	Docente	Permanente	2	5,88	
Fabiana Kimmeling Serras	Docente	Permanente	2	5,88	
Fábio Pereira Lemos Leite	Docente	Permanente	2	5,88	
Fabrizio Rochedo Conenção	Docente	Permanente	2	5,88	
Hedon Luz Marques Moreira	Docente	Colaborador	2	5,88	
José Antonio Guimarães Alexo	Docente	Permanente	2	5,88	
José Antonio Peters	Docente	Permanente	2	5,88	
Marcio Nunes Cordeiro	Docente	Permanente	2	5,88	
Ode Antonio DeLagostini	Docente	Permanente	4	11,76	
Thomas Lucas Jr	Docente	Permanente	2	5,88	
Luigi Veiros Collares	Docente	Colaborador	2	5,88	
Wladimir Padilha da Silva	Docente	Colaborador	2	5,88	
Nº de Docentes:	16		34	100,00	

EMENTA:

Conteúdo de disciplinas oferecidas nos cursos de graduação pelos orientadores dos alunos do Programa.

Bibliografia:

A bibliografia utilizada nas diferentes disciplinas de graduação.

Disciplinas - Oferta no Ano Base

Sistema de Avaliação

C A P S

CIÊNCIAS AGRÁRIAS I

Relações Nominais

ANO BASE: 2009

PROGRAMA: 420030160210P-5 CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SEMENTES - UFPEL

DISCIPLINA	Sigla-Número	Nível	Carga Horária			Créditos
			M	D	T	
ESTÁGIO EM DOCÊNCIA ORIENTADA	DIS-2140	Mestrado/Doutorado	17	17		1

Período:	1º Semestre	Carga Horária:	17	Créditos:	1
Sub-Título:					
Docentes	Categoria	Carga Horária%			
LEOPOLDO MARIO LABBE BAUDET	Docente	Permanente	17	100,00	
Nº de Docentes:	1		17	100,00	
Período:	2º Semestre	Carga Horária:	17	Créditos:	1
Sub-Título:					
Docentes	Categoria	Carga Horária%			
LEOPOLDO MARIO LABBE BAUDET	Docente	Permanente	17	100,00	
Nº de Docentes:	1		17	100,00	

EMENTA:

O aluno deverá ministrar no mínimo 8 horas aula em disciplina de curso de graduação com assistência do professor responsável pela disciplina às aulas. O restante do tempo será destinado à elaboração do plano de aula, à preparação das aulas e à assistência a aulas da disciplina de graduação.

Bibliografia:

MANCHESTILLI, J.; MACHADO, A. M. N. A busca da inovação: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: UFSC, 2002. 400p.
 OLIVEIRA, M. J. A pesquisa em sementes no Brasil: produção científica e tendências de desenvolvimento. Brasília: Universidade de Brasília, 1997. 205p. (Tese Doutorado).
 PERRENOUD, P. Avaliação da escrita: a regulamentação das aprendizagens. Porto Alegre: ARTMED, 1999. 183p.
 PORLAN, R.; RIVERO, A. El conocimiento de los profesores. Sevilla: Díada, 1998. 213p.
 SAVIANI, B. Saber escolar, currículo e didática: problemas de unidade construído/mobido no processo pedagógico. Campinas: Autores Associados, 1998. 160p.
 Revista Brasileira de Educação - ANPELO.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM QUÍMICA

ESTÁGIOS EM DOCÊNCIA

Ementa:

Participação de alunos de pós-graduação em atividade de ensino da graduação, tais como: ministrar aulas teóricas e práticas, participação em avaliação parcial de conteúdos programáticos, teóricos e práticos, aplicação de métodos ou técnicas pedagógicas tais como estudo dirigido, seminários, e outros, com o acompanhamento do professor responsável pela disciplina. A participação dos alunos em atividades de ensino de graduação da UFPel é uma complementação da formação pedagógica dos pós-graduandos.

Créditos: 4.0 Carga Horária: 68

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FÍSICA

Nome da disciplina : Estágio Docente

Carga Horária/Créditos : 60/04

Tipo: Optativa

Ementa

Estágio supervisionado de docência, visando a preparar os estudantes de pós-graduação para a docência. Cabe ao professor responsável por cada uma dessas disciplinas: escolher, o conjunto de disciplinas de graduação ou pós-graduação no qual poderá ter lugar o estágio, mediante prévia aquiescência dos respectivos professores; estabelecer, de comum acordo com o professor da disciplina, as atividades que o aluno estagiário deverá desenvolver; avaliar o aluno estagiário, ouvido o professor da disciplina.

Bibliografia

Associnda a disciplina na qual o estudante irá realizar o estágio docente.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO

Estágio Docente – OBRIGATÓRIA para bolsistas CAPES e CNPQ
É uma atividade curricular para estudantes de Pós-Graduação stricto sensu que se apresenta como disciplina obrigatória para bolsistas CAPES e CNPQ e optativa para os demais estudantes. Os alunos de cursos de Mestrado poderão totalizar até 3 (três) créditos nesta disciplina, seguindo a seguinte orientação: 3 (três) créditos quando o aluno participar do equivalente a 100% da carga horária da disciplina; 2 (dois) créditos quando o aluno presidir seminário, estudo piloto de sua pesquisa e/ou participar do equivalente a 50% da carga horária da disciplina; 1 (um) crédito quando o aluno organizar e promover um evento acadêmico, tais como uma exposição ou uma palestra.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA POLÍTICA

Estágio de Docência Orientado

Ementa. Propiciar aos mestrandos a possibilidade de experiência no ensino superior, por meio da participação em atividades orientadas de docência nos cursos de graduação da UFPel. Destina-se a aprimorar a formação pedagógica dos pós-graduandos para atuação na docência em nível superior e a qualificar o ensino de graduação.

Disciplinas - Oferta no Ano Base

Sistema de Avaliação

C A T A L O G O

CIÊNCIAS AGRÁRIAS I

Relações Nominais

ANO BASE: 2009

PROGRAMA: 42003E10010P-7 - AGRONOMIA - UFPEL

DISCIPLINA	Sigla-Número	Nível	Carga Horária			Créditos
			M	O	T	
Estágio de Docência Orientada em Solos	ED05-23891	Mestrado-Doutorado	12	12		1

Período: 2º Semestre

Carga Horária: 12

Créditos: 1

Sub-Título:

Docentes

Categoria

Carga Horária %

Flávia Fontana Fernandes

Participante Externo

12

100,00

Nº de Docentes: 1

12

100,00

Período: 1º Semestre

Carga Horária: 12

Créditos: 1

Sub-Título:

Docentes

Categoria

Carga Horária %

Flávia Fontana Fernandes

Participante Externo

12

100,00

Nº de Docentes: 1

12

100,00

Ementa:

Relação Professor - Aluno. Planejamento de ensino. Componentes básicos de um Plano de Ensino. Avaliação do ensino - Aprendizagem (diagnóstico - controle - classificação). Prática em docência.

Bibliografia:

CUNHA, M. L.; CASTRO, E. G.; SILVA, L. C. L. da. Painel III - Professores e alunos: histórias, aspirações e desafios. In: CIB, F. L. F. & DALMOLIN, R. S. D., eds. A Construção do Conhecimento - II Simposio Brasileiro sobre Ensino de Solos. Documento Final do... Santa Maria, 1995, p. 162 - 179.

LIBÂNCO, J. C. Didática. São Paulo, EDARTEZ, 1991. p.

MAGER, R. F. Developing Attitude Toward Learning. Belmont, CA, Fearon Publishers, Inc., 1965. 104 p.

TURRA, C. M. G.; CONGON, D.; SANT'ANNA, F. M.; ANDRÉ, L. C. Planejamento de Ensino e Avaliação. Porto Alegre, SAGRA, 1982. 307 p. ilust.

Outras referências em função do tema da aula a ser ministrada pelo aluno.

Disciplinas - Oferta no Ano Base

Sistema de Avaliação

C A T A L O G O

ECONOMIA

Relações Nominais

DISCIPLINA	Sigla-Número	Nível	Carga Horária			Créditos
			M	O	T	
ESTÁGIO DOCENTE	ED-00001	Mestrado Acadêmico	12			1

Ementa:

O estágio em docência prevê a participação dos alunos do curso em disciplinas de graduação tanto em atividades de planejamento teórico quanto na docência propriamente dita. São permitidas que os egressos vivenciem a atividade docente em seus mais diferentes aspectos e estejam preparados para a docência em qualquer instituição de ensino.

Bibliografia:

Disciplinas - Oferta no Ano Base

Sistema de Avaliação

ENFERMAGEM

Relações Nominais

ANO BASE: 2009

PROGRAMA: 42003016030P2 - ENFERMAGEM - UFPEL

DISCIPLINA	Sigla-Número	Nível	Carga Horária			Créditos
			M	D	T	
Estágio de Docência Orientada	ME-548114	Mestrado Acadêmico	102			6

Objetivos nas Áreas de Concentração

Práticas Sociais em Enfermagem e Saúde

Período:	2º Semestre	Carga Horária:	102	Créditos:	6
Sub-Título:					
Docentes	Categoria	Carga Horária %			
Celene Lange	Docente	Colaborador	11	10,78	
Eda Schwarz	Docente	Permanente	11	10,78	
Cuciano Prado Katoński	Docente	Permanente	11	10,78	
Maira Buss Thofelin	Docente	Permanente	11	10,78	
Rita Maria Peck	Docente	Permanente	14	13,73	
Rosari Mendes Menez	Participante Externo		11	10,78	
Roxana Isabel Cardoso Gonzales	Docente	Permanente	11	10,78	
Sonia Maria Kötzen Meindke	Docente	Permanente	11	10,78	
Vanda Maria da Rosa Jardim	Participante Externo		11	10,78	
Nº de Docentes:	9		102	100,00	

EMENTA:

Visa a instrumentalização do pós-graduando para o processo de ensino, fornecendo conteúdos de orientação pedagógica, de planejamento, execução e avaliação de ensino, com acompanhamento e orientação sistemática. Propõe-se a estimular o desenvolvimento prático de novas experiências pedagógicas que incorporem e aprendem o produzir conhecimento com os seus resultados implementados e divulgados em meios científicos.

Bibliografia:

FIETOSA, J.P.A. Construindo o estágio de docência da pós-graduação em química. Quim. Nova, Fev 2002, vol.25, no.1, p.153-158. ISSN 0100-4042
 MIYAZAKI, M. C. O. S. et al. Psicologia da saúde: extensão de serviços à comunidade, ensino e pesquisa. Psicol. USP, 2002, vol.13, no.1, p.29-53. ISSN 0100-4564
 NOGUEIRA, R.A.; PACHECO, M.F. Estágio de docência: experiência inovadora na prática de uma docente. Texto & Contexto Enfermagem, 10(1):132-144, jan-abr
 RESOLUÇÃO 005/2001 do CONSU, de 25/01/2001

Disciplinas - Oferta no Ano Base

Sistema de Avaliação

SOCIOLOGIA

Relações Nominais

ANO BASE: 2009

PROGRAMA: 4200016024P5 - CIÊNCIAS SOCIAIS - UFPEL

DISCIPLINA	Sigla-Número	Nível	Carga Horária			Créditos
			M	D	T	
ESTÁGIO DE DOCÊNCIA ORIENTADO	FFD-548113	Mestrado Acadêmico	36			2

EMENTA:

Estudos práticos e teóricos sobre a docência em ciências sociais e os processos pedagógicos envolvidos. Método principal: observação participante. Acompanhamento das atividades didáticas de uma turma de graduação, como seminários, aulas expositivas e processo de avaliação, com intervenções pontuais em alguns desses processos de ensino-aprendizagem, supervisionado pelo professor orientador.

Bibliografia:

A ser indicada pelo professor orientador.

Disciplinas - Oferta no Ano Base

Sistema de Avaliação

CIÊNCIAS AGRÁRIAS I

Relações Nominais

ANO BASE: 2009

PROGRAMA: 4200016010P-7 AGRONOMIA - UFPEL

DISCIPLINA	Sigla-Número	Nível	Carga Horária			Créditos
			M	D	F	
Estágio de Docência Orientada em Entomologia	EDOFR-218136	Mestrado/Doutorado	17	17		1

Período: 2º Semestre

Sub-Título:

Docentes

Márcia Wurf Schuch

Categoria

Docente

Permanente

Carga Horária: 17

Créditos: 1

Carga Horária%

17 100,00

Nº de Docentes: 1

Período: 1º Semestre

Sub-Título:

Docentes

Márcia Wurf Schuch

Categoria

Docente

Permanente

Carga Horária: 17

Créditos: 1

Carga Horária%

17 100,00

Nº de Docentes: 1

Ementa:

A - Trabalhar como assistente (estagiante) em uma disciplina de graduação do departamento do professor supervisor. As obrigações específicas do estagiante serão definidas pelo supervisor da disciplina (regente) com anuência do estagiante. As obrigações serão estabelecidas conforme o período de 15 horas/semestre durante o semestre correspondente, incluindo aulas, preparação de outras atividades relacionadas com a disciplina. A matrícula para esta disciplina poderá ser feita em qualquer um dos semestres do ano, em comum acordo entre o estagiante e o professor regente. O estagiante deverá se encontrar regularmente com seu professor durante o período da disciplina.

B - O estudante poderá ter encontros regulares com o coordenador do PPQA para discutir a filosofia, métodos de trabalho e as dificuldades prováveis que existam no programa da disciplina.

C - O estudante também poderá ter encontros com outros professores de diferentes disciplinas para discutir e planejar tópicos sobre alternativas de ensino, avaliação de estudantes, planejamento de programas, etc.

D - Preparação de um relatório (3 a 5 páginas) contendo todas as experiências adquiridas com ênfase, principalmente, no aprendizado com o professor.

Bibliografia:

FRANÇA, J. L. S. & VASCONCELOS, A. C. de. Manual para normalização de publicações técnicas-científicas.

Serão utilizadas as referências bibliográficas da disciplina de graduação em que o aluno atuar ministrando aula.

Disciplinas - Oferta no Ano Base

Sistema de Avaliação

CIÊNCIAS AGRÁRIAS I

Relações Nominais

ANO BASE: 2009

PROGRAMA: 4200016010P-7 AGRONOMIA - UFPEL

DISCIPLINA	Sigla-Número	Nível	Carga Horária			Créditos
			M	D	F	
Estágio de Docência Orientada em Fitomelhoramento	LDOR-218137	Mestrado/Doutorado	17	17		1

Obrigações nas Áreas de Concentração

FITOMELHORAMENTO

Período: 2º Semestre

Sub-Título:

Docentes

Antônio Costa de Oliveira

Carga Horária: 17

Categoria

Docente

Permanente

Créditos: 1

Carga Horária%

17 100,00

Nº de Docentes: 1

Período: 1º Semestre

Sub-Título:

Docentes

Antônio Costa de Oliveira

Carga Horária: 17

Categoria

Docente

Permanente

Créditos: 1

Carga Horária%

17 100,00

Nº de Docentes: 1

Ementa:

Trabalhar como assistente em uma disciplina de graduação do departamento do professor supervisor. As obrigações específicas do estudante serão definidas pelo supervisor da disciplina (regente) com anuência do estagiante. As obrigações serão estabelecidas conforme o período de 15 horas/semestre durante o semestre correspondente, incluindo aulas, preparação de outras atividades relacionadas com a disciplina. A matrícula para esta disciplina poderá ser feita em qualquer um dos semestres do ano, em comum acordo entre o candidato e o professor regente. O estudante deverá se encontrar regularmente com o seu professor durante o período da disciplina. O estudante poderá ter encontros regulares com o coordenador do PPQA para discutir a filosofia, métodos de trabalho e as dificuldades prováveis que existam no programa da disciplina. O estagiante também poderá ter reuniões com outros professores de diferentes disciplinas para discutir e planejar tópicos sobre alternativas de ensino, avaliação de estudantes, planejamento de programas, etc. Preparação de um relatório (3 a 5 páginas) contendo as experiências adquiridas com ênfase, principalmente, no aprendizado com o professor.

Bibliografia:

ALLARD, R. W. Principios do melhoramento genético das plantas. 1971. 381p.

ALLARD, R. W. Principles of Plant Breeding. New York, London, John Wiley & Sons, Inc. 1960.

BORÉM, A. Hibridação Artificial de Plantas. Editora UFV, Viçosa. 1979. 546p.

BORÉM, A. Melhoramento de Espécies Cultivadas. Editora UFV, Viçosa. 1999. 812p.

BORÉM, A. Melhoramento de Plantas. Editora UFV, Viçosa. 1993. 453p.

BREWBACKER, J. L. Agricultural genetics. New Jersey. Englewood Cliffs - University of Newark. 1968. 150p.

BRIGGS, F. N.; KNOWLES, P. E. Introduction to Plant Breeding Reinhold Books in the Agricultural Sciences. 1967.

COFFMAN, F. A. Out and our Impacem and. Biol. Wisconsin. 569p. Editora Edward Blucher. São Paulo. 1971. 382p.

FELER, W. R. & HADLEY, H. H. Hybridization of crop plants. American Society of Agronomy. Crop Science Society of America. 1959. 289p.

FELER, W. R. Principles of cultivar development. Crop Species, editor, V. 2, 1979.

FELER, W. R. Principles of cultivar development. Theory and technique. V. 1, 1979.

FLOR, H. H. Current status of the gene - Is - gene concept. Ann. Ver. Phytopath. V. 9, p. 275-296, 1971.

KAPPERT, J. E.; HUBERT, W. Manual of plant breeding. 2ed. Berlin. 1959. V. 6. 602p.

MCINTOSH, R. A.; WILLINGS, C. B.; PARK, D. F. Wheat roots: an atlas of resistance genes. Melbourne. 1995. 220p.

ROEHLMAN, J. M. Breeding field crops. New York. Hery and Company, Inc. University of Missouri. 1959. 427p.

SIMONDS, H. W. Cultivar of crop plants. New Jersey. Longman. 1975. 339p.

WALDEN, D. G. Male Breeding & Genetics. 1932.

Disciplinas - Oferta no Ano Base
CIÊNCIAS AGRÁRIAS I

Memória da Pós-Graduação
Sistema de Avaliação
Relações Nominais

ANO BASE: 2009

PROGRAMA: 42003016025P-4 - SISTEMAS DE PRODUÇÃO AGRÍCOLA FAMILIAR - UFPEL

DISCIPLINA	Sigla-Número	Nível	Carga Horária			Créditos
			M	D	T	
ESTÁGIO DE DOCÊNCIA ORIENTADA EM PRODUÇÃO AGRÍCOLA FAMILIAR	PAF-8169	Mestrado/Doutorado	30	30		2

Ementa:

Propicia aos alunos, principalmente de doutorado, a possibilidade de inserir os em atividades de ensino, preparando-os para uma possível atividade docente.

Bibliografia:

De acordo com a atividade a ser executada.

Disciplinas - Oferta no Ano Base

Sistema de Avaliação

CIÊNCIAS AGRÁRIAS I

Relações Nominais

ANO BASE: 2009

PROGRAMA: 420030160317P-4 - FISILOGIA VEGETAL - UFPEL

DISCIPLINA	Sigla-Número	Nível	Carga Horária			Créditos
			M	D	T	
Estágio de Docência na Graduação	B18-633	Mestrado/Doutorado	45	45		3

Obrigatória nas Áreas de Concentração

FISIOLOGIA VEGETAL

Período: 1º Semestre

Carga Horária: 45

Créditos: 3

Sub-Título:

Docentes

Categoria

Carga Horária %

Eugenia Jacira Botelho Braga

Docente

Permanente

45 100,00

Nº de Docentes: 1

45 100,00

Ementa:

Os alunos regularmente matriculados, a partir do segundo semestre, deverão participar de atividades didáticas a nível de graduação na área de fisiologia vegetal ou correlata, que apresentem conteúdo prático sob a supervisão do professor responsável pela disciplina em questão. Podendo participar no máximo dois alunos por turma práticas sendo obrigatório a presença do professor responsável pela disciplina na sala de aula.

Bibliografia:

sem bibliografia específica

Disciplinas - Oferta no Ano Base

Sistema de Avaliação

CAPES

CIÊNCIA DE ALIMENTOS

Relações Nominais

ANO BASE: 2009

PROGRAMA: 42003016009P-9 CIÊNCIA E TECNOLOGIA AGROINDUSTRIAL - UFPEL

DISCIPLINA	Sigla-Número	Nível	Carga Horária			Créditos
			M	D	F	
ESTÁGIO EM DOCÊNCIA ORIENTADA	EDO-43	Mestrado/Doutorado	17	17		1

Obrigatória nas Áreas de Concentração

CIÊNCIA E TECNOLOGIA AGROINDUSTRIAL

Período: 1º Semestre

Carga-Horária: 17

Créditos: 1

Sub-Título:

Docentes

Categoria

Carga Horária %

CLAIRE TONDO VENDRUSCOLO

Docente

Permanente

17 100,00

Nº de Docentes: 1

17 100,00

Período: 2º Semestre

Carga-Horária: 17

Créditos: 1

Sub-Título:

Docentes

Categoria

Carga Horária %

CLAIRE TONDO VENDRUSCOLO

Docente

Permanente

17 100,00

Nº de Docentes: 1

17 100,00

Ementa:

Desenvolvimento de plano de disciplina e de aula. Ministrará conteúdo programático teórico e prático de disciplina da área de alimentos. Atividades de acompanhamento didático-pedagógico para alunos de 3º grau. Avaliação de disciplina e de aulas. Leitura e discussão de textos sobre formação didático-pedagógica.

Bibliografia:

FIGUEIREDO, L. Desafios do ensino superior - muito além de uma vocação. CORAG, 1999. 256p.
 BALESTRA, C., JUSTO, M.M. Ensino de terceiro grau. Mercado Aberto, 1997. 215p.
 BERLINSKE, A., LISTENSTEIN, A. Metodologia do ensino. Varela, 1998. 154p.
 PURCHET-CAMPOS, M.A. Iniciação à pesquisa científica. 1996. 186p.
 DEMO, P. Pesquisa: princípio científico e educativo. Ed. Cortez, 1999. 120p.
 CALAZANS, J. Iniciação científica: construindo o pensamento científico. Ed. Cortez, 1999. 182p.
 SEVERINO, A.J. Metodologia do trabalho científico. Ed. Cortez, 1996. 272p.
 D'SEVERINO. Metodologia do trabalho intelectual. Ed. Atlas, 1999. 120p.

Disciplinas - Oferta no Ano Base

Sistema de Avaliação

CAPES

GEOCIÊNCIAS

Relações Nominais

ANO BASE: 2009

PROGRAMA: 42003016019P-4 METEOROLOGIA - UFPEL

DISCIPLINA	Sigla-Número	Nível	Carga Horária			Créditos
			M	D	F	
Docência Orientada	61-8034	Mestrado Acadêmico	17			1

Obrigatória nas Áreas de Concentração

Meteorologia

Período: 1º Semestre

Carga-Horária: 17

Créditos: 1

Sub-Título:

Docentes

Categoria

Carga Horária %

Cláudia Rejane Jacondino de Campos

Docente

Permanente

17 100,00

Nº de Docentes: 1

17 100,00

Ementa:

A disciplina em questão não possui conteúdo programático, por se tratar de escolha do aluno em função das disciplinas da Graduação.

Bibliografia:

A bibliografia refere-se a disciplina da graduação escolhida pelo discente.

Disciplinas - Oferta no Ano Base

MEDICINA VETERINÁRIA

Relações Nominais

ANO BASE: 2009

PROGRAMA: 42003010008P-2 VETERINÁRIA - UFPEL

DISCIPLINA	Sigla-Número	Nível	Carga Horária			Créditos
			M	D	T	
Estágio de docência orientada na graduação	ODO-52048	Mestrado/Doutorado	17	17		1

Período: 1º Semestre	Carga Horária: 17	Créditos: 1
Sub-Título:		
Docentes		
Márcia de Oliveira Nobre	Docente	17 100,00
Nº de Docentes: 1		17 100,00
Período: 2º Semestre		
Sub-Título:		
Docentes		
Márcia de Oliveira Nobre	Docente	17 100,00
Nº de Docentes: 1		17 100,00

Não existe oferta para esta disciplina, uma vez que os alunos se envolvem em atividades relativas as disciplinas em suas áreas de atuação, realizando suas atividades de docências em diversas disciplinas diferentes.

Bibliografia:
 Não há bibliografia específica pelo mesmo motivo.

Disciplinas - Oferta no Ano Base

ZOOTECNIA / RECURSOS PESQUEIROS

Relações Nominais

ANO BASE: 2009

PROGRAMA: 42003016007P-6 ZOOTECNIA - UFPEL

DISCIPLINA	Sigla-Número	Nível	Carga Horária			Créditos
			M	D	T	
Estágio de docência orientada	EDO-0123	Mestrado/Doutorado	17	17		1

Obrigatória nas Áreas de Concentração
PRODUÇÃO ANIMAL

Período: 1º Semestre	Carga Horária: 17	Créditos: 1
Sub-Título:		
Docentes		
Edsonco Gonçalves Xavier	Docente	2 11,76
Hedion Luiz Marques Moreira	Docente	4 23,53
José Carlos da Silveira Osório	Docente	3 17,65
Marcelo Alves Fimentel	Docente	2 11,76
Maria Teresa Moreira Dóbio	Docente	4 23,53
Pedro Lima Manki	Docente	2 11,76
Nº de Docentes: 6		17 100,00

Ênfase:

Organização de conteúdos, preparo de material didático, treinamento em recursos audiovisuais e em didática, avaliação do desempenho em sala de aula.

Bibliografia:

De acordo com a(s) disciplina(s) de responsabilidade de cada orientador.