

A concepção de um grupo de pós-graduandos e professores sobre o Estágio Docência e seu papel para a formação docente

The conception of a group of post-graduate students and teachers about the Teaching Internship and its role for teacher education

Victor Gomes Lima Ferraz

Universidade Federal de Juiz de Fora
vicferraz@gmail.com

José Guilherme da Silva Lopes

Universidade Federal de Juiz de Fora
guilherme.lopes@ufjf.edu.br

Resumo

Os programas de pós-graduação no Brasil são responsáveis pela formação de professores para o Ensino Superior, no entanto são focados na pesquisa e pouca atenção é dada à docência ou a formação docente. Objetivamos investigar como o Estágio Docência vem contribuindo para a formação docente dos pós-graduandos e professores efetivos do Ensino Superior. Esta pesquisa segue uma abordagem qualitativa, onde os dados foram analisados com base na Análise de Conteúdo. Os dados foram obtidos por questionário com 10 pós-graduandos e um grupo focal com quatro professores do Departamento de Química. Concluímos preliminarmente que a pós-graduação vem contribuindo para a docência no Ensino Superior, principalmente a partir do envolvimento em atividades em salas de aula da graduação. No entanto os estudantes destacaram que essa formação é muito individual, faltam discussões pedagógicas e que atividades como a tutoria e o Estágio Docente muitas vezes não são problematizadas com os professores.

Palavras chave: docência no ensino superior, formação de professores, estágio docente.

Abstract

The doctorate programs in Brazil are responsible for training of teachers for Higher Education, but are focused on research and little attention is given to teaching or teacher training. We aim to investigate how the Teaching Internship has been contributing to the teacher training of postgraduate students and teachers of Higher Education. This research follows a qualitative approach, where data were analyzed based on Content Analysis. Data were obtained by questionnaire with 10 post-graduate students and a focus group with four professors from the Department of Chemistry. We preliminarily concluded that postgraduate studies have been contributing to teaching in Higher Education, mainly from involvement in activities in undergraduate classrooms. However, the students emphasized that this training is very individual, there are no pedagogical discussions and that activities such as tutoring and Teaching Internship are often not discussed with teachers.

Key words: teaching in higher education, teacher training, teaching internship.

Introdução

Ao analisarmos a pesquisa sobre formação de professores no Brasil, percebemos um grande interesse na formação dos professores da Educação Básica. Raros são os estudos sobre a docência universitária (PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2003; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). No entanto, as pesquisas sobre a Docência no Ensino Superior (DES) vêm ganhando destaque a partir de uma preocupação com o desenvolvimento profissional dos docentes e de seus saberes pedagógicos e políticos (ARROIO; RODRIGUES FILHO; SILVA, 2006; ZANON; OLIVEIRA; QUEIROZ, 2009; QUADROS, 2010; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). Nesse sentido, é importante compreender quais desafios e perspectivas envolvem a formação docente no Ensino Superior. Neste trabalho, um recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento, iremos analisar as concepções de pós-graduandos e professores sobre o estágio docente e a formação para a Docência no Ensino Superior.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) afirma que a pós-graduação *strictu sensu*, em programas de mestrado e doutorado, “é responsável por preparar

os professores para o magistério no Ensino Superior” (BRASIL, 1996). No entanto entendemos que a perspectiva de formar esses professores para a docência, marcada por inúmeras de especificidades do Ensino Superior vai além de uma preparação. Concordamos com Joaquim, Vilas Boas e Carrieri (2013) de que a formação docente é um processo que está “intimamente relacionado à aquisição de conhecimentos e ao desenvolvimento de habilidades e envolve um aprimoramento didático, o que, em um processo preparatório, nem sempre é oportunizado” (p. 355).

Por outro lado, a formação docente nos cursos de pós-graduação fica majoritariamente em segundo plano. De fato, para Marcelo Garcia (1999) e Pimenta e Anastasiou (2014) os programas de mestrado e doutorado focalizam principalmente a formação de pesquisadores. Assim, fica evidente a carência de uma formação voltada para a docência no Ensino Superior. Tal cenário pode ser entendido do ponto de vista histórico, considerando que embora a universidade seja um espaço de integração entre ensino, pesquisa e extensão, a pós-graduação, moldada durante o regime militar a partir de influências do modelo alemão, que enfatiza a produção do conhecimento e o processo de pesquisa, ainda hoje é responsável pelas pesquisas desenvolvidas no país (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). Diante deste cenário grande parte dos professores universitários acaba por não conseguir dispensar a devida atenção à atividade docente, o que pode ser compreendido pela pressão exercida pela pesquisa - com influências que advêm da sua formação e do sistema avaliativo do Ensino Superior, que exigem cada vez mais um número maior de publicações (QUADROS, 2010).

O Estágio docente na pós-graduação

A partir de 1999 a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) vem estipulando algumas ações formativas, como o Estágio Docência, obrigatório a todos os bolsistas¹ desde então (CAPES, 1999). Atendendo à solicitação da CAPES, diversas Instituições de Ensino Superior vêm desenvolvendo diferentes ações que visam a formação do professor para lecionar na universidade (ALMEIDA, 2012).

Diante deste cenário, no contexto do Programa de Pós-Graduação o qual investigamos, de acordo com uma estimativa realizada pela secretaria do programa a partir do relato dos egressos do mestrado e doutorado, os graduados ingressam na pós-graduação principalmente com o

¹ Circular nº. 028/99/PR/CAPES.

objetivo de seguirem carreira acadêmica em Instituições de Ensino Superior, haja visto que o curso não possui atribuições tecnológicas, há pouca oferta de empregos no setor privado regional voltado a pesquisa e somente em 2018 foi criada a linha de pesquisa Química tecnológica na área de Físico-Química. Deste modo, apesar da grande maioria estar interessada em pesquisas nas áreas específicas da química, muitos se tornarão docentes universitários e pesquisadores, mais um fator que corrobora para a preocupação com a formação docente.

Atualmente, no Programa de Pós-Graduação em questão, os pós-graduandos devem realizar uma disciplina de Estágio Docência, tanto no mestrado quanto no doutorado. Além disso os bolsistas da CAPES devem participar de um programa de tutoria nas disciplinas da graduação, oferecendo uma aula em duas disciplinas por semestre, totalizando 8 horas no mestrado e 16 horas no doutorado. Ambas as atividades devem ocorrer sob a supervisão de um docente. No entanto, a disciplina de Estágio Docência envolve apenas o acompanhamento de um professor em suas aulas em uma disciplina na graduação e o oferecimento de uma ou duas aulas, sem necessariamente envolver uma formação pedagógica. Joaquim, Vilas Boas e Carrieri (2013) chamam a atenção para os problemas que tal prática pode desencadear:

Defendemos a ideia de que a simples substituição do professor orientador, sem um preparo adequado, não constitui um estágio, mas sim a execução da docência em caráter precário (...). Em muitos casos, os programas não se voltam à formação docente porque, por um lado, não sabem exatamente como fazê-lo e, por outro, porque não é uma prioridade valorizada nem pelas instâncias reguladoras, nem pelos programas. (p. 537)

Diante do exposto destacamos que a formação do professor, muito além de uma preparação, envolve não somente a necessidade de se conhecer e dominar o conteúdo específico do campo de trabalho, como também outros saberes construídos a partir de suas experiências vivenciadas durante toda sua vida (SILVA JÚNIOR; LOPES, 2014; FERRAZ, 2015). Esses são denominados por Tardif (2014) como saberes docentes.

Para Tardif os saberes docentes são um amálgama entre os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. Os saberes da formação profissional envolvem os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e da ideologia pedagógica; Os saberes disciplinares advêm das tradições culturais em diversos campos do conhecimento; Os saberes curriculares são o conjunto de saberes sociais selecionados pela cultura erudita articulados por meio de discursos, objetivos, conteúdos e métodos e os saberes experienciais são desenvolvidos pelo profissional durante sua prática e no conhecimento produzido ao seu redor (TARDIF, 2014). Na literatura encontramos diversas contribuições sobre essa temática, como: o conhecimento para Shulman (1986); A

epistemologia dos saberes de Pórlan, Rivero e Martín (1997); Os saberes da docência de Pimenta (1998); O que os professores deverão saber para Carvalho e Gil-Pérez (2011); e os saberes docentes de Tardif (2014). Assim, temos como objetivo investigar como o Estágio Docência vem contribuindo para a formação docente dos pós-graduandos.

Percurso metodológico

Esta pesquisa exigiu a obtenção e construção de uma grande variedade de dados, que se relacionam em diversas unidades sociais, demandando uma grande capacidade de análise e categorização, além de grande instintividade e criatividade do pesquisador. Assim, optamos por uma abordagem qualitativa, na qual as características acima são fundamentais. Outro fator importante da pesquisa qualitativa é a flexibilidade, que permite uma ampla gama de metodologias de análise e coleta dos dados (MARTINS, 2004).

Os sujeitos desta pesquisa são dez estudantes de pós-graduação do Programa de Pós-Graduação em Química (PPGQ) matriculados na disciplina “Docência em Química no Ensino Superior (DQES)” - oferecida no primeiro semestre de 2016. Dentre esses estudantes, oito realizam suas pesquisas no âmbito da Educação em Química e os outros dois em Química Analítica, nove são licenciados em química. Para preservar a identidade dos sujeitos nomeamos cada um com o código PG, variando de 1 a 10 e respeitando o gênero ao longo do texto. Além dos estudantes, seis professores de diferentes áreas de conhecimento do Departamento de Química da instituição também participaram da pesquisa, recebendo esses estudantes como tutores ou estagiários em disciplinas da graduação que estavam lecionando no período e participando de algumas atividades da disciplina. Para preservar a identidade dos sujeitos nomeamos cada um com o código PQ, variando de 1 a 6. Os pesquisadores envolvidos neste trabalho foram citados como “pesquisador 1” e “2”.

Os dados desta pesquisa foram construídos inicialmente por meio de um questionário com os estudantes antes do início da disciplina. Realizamos também um grupo focal com os professores após a disciplina, o qual foi transcrito integralmente. O grupo focal é uma técnica qualitativa de coleta de dados que envolve a participação voluntária de um conjunto de pessoas que possuem características em comum, onde os participantes são encorajados a discutir e expor suas experiências pessoais em torno de um ou mais assuntos (GATTI, 2012). Ao longo do texto identificaremos cada fonte de dados através das iniciais (Q) para o questionário e (GF) para o grupo focal.

A análise do *corpus* de dados foi desenvolvida a luz da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011, pág. 38). Com o intuito de facilitar a diferenciação no texto as categorias serão descritas em negrito ao longo do texto.

Resultados e considerações

Iniciamos perguntando aos pós-graduandos por meio do questionário se já haviam lecionado no Ensino Superior e se pretendiam. Dos 10 estudantes de pós-graduação, seis afirmaram não ter lecionado (PG1, PG2, PG3, PG4, PG6 e PG8), dois afirmaram lecionar no contexto do estágio docência ou tutoria (PG9 e PG10) e dois afirmaram já terem lecionado, PG5 e PG7, um no ensino privado e outro como tutor no EAD, respectivamente. Todos os estudantes afirmaram que pretendem lecionar futuramente no Ensino Superior, o que condiz com a estimativa feita pelo PPGQ. Portanto, salientamos a necessidade de ações formativas durante a pós-graduação, como disciplinas que problematizem a docência universitária ou outras ações que envolvam os pós-graduandos coletivamente.

Desta forma questionamos na sequência se a pós-graduação os vem preparando para exercer a docência na universidade. Cabe destacar que no momento em que responderam o questionário os estudantes já haviam participado de tutorias ou estágio docente. A maioria dos estudantes considera que o envolvimento em atividades em salas de aula da graduação, como a **observação da prática do docente** e a **oportunidade de lecionar** são importantes contribuições para a formação docente, como observamos na resposta de PG6:

“Acredito que disciplinas mais específicas como é essa poderão enriquecer mais minha formação para esse campo de trabalho. Além disso, acho que as tutorias e o estágio docência nos permitem ter um contato maior com a realidade do ensino superior. Todavia acredito que essa presença em turmas do ensino superior pode acontecer de forma mais problemática e crítica, principalmente entre professor e estagiário.” (PG6)

Foram citadas também outras contribuições, como podemos observar na Figura 1, onde destacamos a **reflexão sobre a própria prática, saberes disciplinares, e linha de pesquisa converge com a formação docente**, como aspectos importantes apontados por dois pós-graduandos, como podemos observar na resposta de PG9:

“Considero que sim, mas por estar envolvido com a área de educação, na qual os professores que nela atuam já possuem uma visão particular deste campo de atuação, permitindo a discussão sobre o planejamento e avaliação, principalmente.” (PG9).

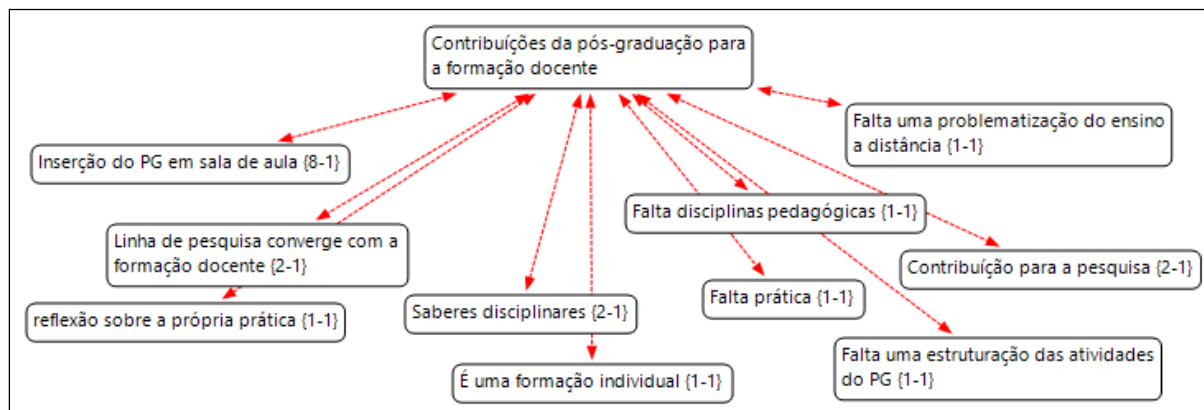


Figura 1: Rede semântica para as contribuições da pós-graduação para a formação docente.

Por outro lado, algumas respostas apontam a deficiência da pós-graduação para a formação docente, como a resposta de PG2, que ressalta a carência de atividades dirigidas para a formação docente: “uma única disciplina na área de docência não é suficiente para preparar o pós-graduando nas futuras atividades de docência no ensino superior.” (PG2). No mesmo sentido, na resposta de PG6 acima, percebemos que a estudante critica a forma como algumas atividades são desenvolvidas, já que muitas vezes não existe uma orientação e uma aproximação dos pós-graduandos com os docentes das disciplinas, pouco somando à formação docente do estudante.

A resposta de PG6 indica que a estudante valoriza a importância das discussões entre o pós-graduando e o docente nas atividades de Estágio Docência e tutoria, já que essas atividades muitas vezes não são construídas, discutidas e refletidas com os docentes das disciplinas e neste caso pouco somam à formação docente. De fato, “é extremamente relevante para o pós-graduando a oportunidade de vivenciar atividades relacionadas à docência em seu processo de formação, pois, através da reflexão sobre suas experiências, pode romper com o continuísmo tão arraigado em nossos cursos.” (ARROIO; RODRIGUES FILHO; SILVA, 2006, p. 1388).

Considerando a importância da inserção do pós-graduando na sala de aula questionamos os estudantes sobre as contribuições especificamente no Estágio Docência e na tutoria. Percebemos que as respostas convergem novamente para o contato direto com as salas de aula, como podemos observar na resposta de PG6:

“Eles permitem um contato maior com a realidade do ensino superior. O aluno tem a oportunidade de dar uma aula, perceber dificuldades e possibilidades para ação docente. Os seminários já dão suporte para o enriquecimento do conhecimento nas diferentes áreas da química. ”
(PG6)

O acompanhamento das atividades docentes nas turmas da graduação, durante o estágio e as tutorias, valorizadas por PG6 e PG10 nos remetem aos **saberes experienciais**, ligados intimamente com a aprendizagem pela prática. Porém, esses saberes experienciais se não problematizados, são marcados pelo continuísmo do ensino que foi vivenciado pelo futuro professor durante sua formação, enquanto estudante e durante o exercício profissional. Logo, apresentam grande resistência a mudanças, pois os professores os tem como validados ao longo de sua vida (TARDIF, 2014). Assim, ressaltamos a importância de que atividades como o Estágio Docência seja devidamente problematizado com os pós-graduandos, possibilitando a reflexão sobre esses saberes docentes.

Em um segundo momento, durante o grupo focal realizado com os professores, questionamos como eles poderiam contribuir para a formação docente dos pós-graduandos. As respostas iniciais trazem a troca de experiências como a principal contribuição:

“Compartilhando com eles nossa experiência, essas coisas todas que a gente está levantando agora, são angústias nossas não é, graduação, pós, seja o que for.” (PQ6 - GF)

“Coisas que funcionam, coisas que não funcionam, que não tem receita de bolo. Eu costumo, quando eu tenho a oportunidade, comentar com eles, olha pessoal isso aqui, que está muito legal nessa hora, pode não funcionar[...]” (PQ2 - GF)

Embora seja ressaltada a contribuição, que de fato é importante e relevante para a formação docente, percebemos acima que essa troca de experiências parte da vivência do professor, não partindo necessariamente de uma fundamentação teórica ou por uma reflexão crítica, o que novamente pode limitar a formação nos saberes experienciais, e “não há como pautar a formação de professores somente na prática pela prática” (JOAQUIM; VILAS BOAS; CARRIERI, 2013, p. 354).

Na sequência o pesquisador 1 questiona sobre como é a relação dos professores com os alunos no contexto do estágio docente, indagando se esta possui uma dinâmica que aborda

aspectos da docência no Ensino Superior. O professor PQ1 relata sua experiência com a estudante PG3 que recebeu na disciplina de Química Analítica.

O estágio docência tem esse acompanhamento de perto. O estágio docência, igual a estudante PG3 na química analítica, foi fantástico o trabalho que ela fez, o quanto que eu aprendi com ela, ela trouxe o aprendizado dela em sala e o aprendizado profissional, ela foi discutindo [...] (PQ1)

Entendemos que a troca de experiências entre pós-graduandos e professores pode contribuir para a formação contínua de ambos. Considerando por um lado que a formação docente é um construto social (TARDIF, 2014) e que esta aprendizagem ocorre a partir do exercício da prática docente (MARCELO GARCIA, 1999; TARDIF, 2014) a troca de conhecimentos entre professores, com tempos de exercício diferentes, contribui para o crescimento de todos os envolvidos.

Considerações

Assim, podemos concluir preliminarmente que os pós-graduandos, em sua maioria, afirmam que não se sentem preparados para lecionar no Ensino Superior, mas que a pós-graduação vem contribuindo, principalmente a partir do envolvimento em atividades em salas de aula da graduação, como a observação da prática do docente e a oportunidade de lecionar. No entanto alguns estudantes também destacaram que a formação é muito individual, faltam discussões pedagógicas e que atividades como a tutoria e o Estágio Docente muitas vezes não são problematizadas com os docentes das disciplinas, pouco contribuindo para a formação docente. Assim, acreditamos que mais estudos realizados nessa área podem contribuir para a formação docente de futuros professores do Ensino Superior.

Agradecimentos e apoios

Agradecemos aos pós-graduandos e professores se dispuseram a participar da pesquisa, à Capes, à Fapemig e à Rede Mineira de Química, pelo apoio financeiro.

Referências

- ALMEIDA, M. I. **Formação do professor para o Ensino Superior**: desafios e políticas institucionais. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- ARROIO, A.; RODRIGUES FILHO, U. P.; SILVA, A. B. F. **A formação do pós-graduando em química para a docência em nível superior**. Química Nova, v.29, n.6, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº9.394, 1996.
- CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Circular nº. 028/99/PR/CAPES**. Brasília, 1999.
- CARVALHO, A. M. P., GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências**: tendências e inovações. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FERRAZ, V. G. L. **A contribuição da Formação Inicial na construção dos saberes docentes dos licenciandos em Química da UFJF**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2015.
- GATTI, B. A. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2012.
- JOAQUIM, N. F., VILAS BOAS, A. A., CARRIERI, A. P. **Estágio docente**: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário? Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 2, p. 351-365, 2013.
- MARCELO GARCÍA, C. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Coleção Ciências da Educação: século XXI. Porto: Ed. Porto, 1999.
- PIMENTA, S. G. **Formação de Professores**: Saberes da Docência e Identidade do Professor. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). Didática e interdisciplinaridade. 12ª ed. Campinas: Papirus, 1998.
- PIMENTA, S. G., ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2014.
- PIMENTA, S. G., ANASTASIOU, L. G. C., CAVALLET, V. J. **Docência no ensino superior**: construindo caminhos. In: BARBOSA, R. L. L. (Org). Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- PORLÁN, R.; RIVERO, A.; MARTÍN, R. **Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I**: teoría, métodos e instrumentos. Enseñanza de las Ciencias, v. 15, n. 2, 1997.
- QUADROS, A. L. **Aulas no Ensino Superior**: uma visão sobre professores de disciplinas científicas na Licenciatura em Química da UFMG. Tese (Doutorado em Educação) – UFMG, 2010.
- SHULMAN, L. S. **Those Who Understand**: Knowledge Growth in Teaching. Educational Researcher, vol. 15, nº 2, 1986.
- SILVA JÚNIOR, L. A., LOPES, J. G. S. **Estudo e caracterização do pensamento docente espontâneo de ingressantes de um curso de licenciatura em Química**. Revista Ensaio, Belo Horizonte, v.16, n. 01, 2014.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.