

O estágio de docência na pós-graduação: experiências de uma pedagoga no ensino de ciências para futuros professores

The postgraduate teaching internship: experiences of a pedagogue in science teaching for future teachers

Andreia Florencio Eduardo de Deus

Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE
andreia.eduardo@uffs.edu.br

Vilmar Malacarne

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE
vilmar.malacarne@unioeste.br

Resumo

O estágio de docência na pós-graduação tem como propósito a formação de professores para o ensino superior. Este trabalho tem o intuito de apresentar reflexões desenvolvidas sobre as vivências do estágio de docência no âmbito da pós-graduação. Os dados foram construídos a partir de análise documental e do diário de bordo de uma estagiária de Programa de pós-graduação *stricto-sensu* em nível de doutorado na área de Educação em Ciência e Educação Matemática pós finalização do estágio de docência. Os resultados indicam que o estágio se configura em espaço importante de reflexão-ação sob diferentes enfoques da docência. E que contribui significativamente no processo formativo dos pós-graduando, porém, carece de maiores reflexões sobre sua constituição e ocupação no âmbito dos programas de pós-graduação *stricto-sensu*.

Palavras-chave: Estágio de docência; Formação de professores; Ensino superior.

Abstract

The postgraduate teaching internship aims to train teachers for higher education. This work aims to present reflections developed on the experiences of the teaching internship in the postgraduate scope. The data were constructed from the logbook of an intern of a *stricto-sensu* graduate program at the doctoral level in the area of Science Education and Mathematics Education after completing the teaching internship. The results indicate that the internship is an

important space for reflection-action under different teaching approaches. And that contributes significantly to the training process of graduate students, however, it lacks further reflection in the scope of *stricto-sensu* graduate programs.

Keywords: Teaching internship; Teacher training; University education

Introdução

A formação em nível de mestrado e doutorado tem como foco formar o pesquisador e o professor para o ensino superior. A formação de professores para o ensino superior em nível de pós-graduação torna-se ainda mais importante uma vez que muitos pós-graduandos são oriundos de cursos de bacharelados, ou seja, com carências de formação pedagógica, apesar disso uma vez titulados estão aptos para docência no ensino superior.

Ainda dentre os licenciados as diferentes áreas do conhecimento se encontram nos programas de pós-graduação e muitas vezes se identifica a ausência de conceitos específicos de algumas áreas do conhecimento demandadas para a atuação docente.

A Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal (CAPES) “[...] desde 1999/2000, considera o estágio didático como parte integrante da formação dos pós-graduandos, visando sua qualificação docente, sendo esse um requisito para a percepção de bolsas.” (VALVERDE et al, 2017, p.70).

Assim todos os pós-graduando contemplado por bolsa da CAPES via Programa de demanda Social (DS) são obrigados a realizar o estágio de docência. Diante da realidade mencionada os programas ao revisarem seus regulamentos estão estendendo tal obrigatoriedade a todos os doutorandos, entendendo que a formação de professores em nível de pós-graduação é essencial para a atuação destes profissionais, seja para o ensino superior ou para a Educação Básica.

Compreendendo a importância da pós-graduação na formação de professores para o ensino superior e para a Educação Básica, e identificando o estágio de docência como espaço específico dentro dos programas *stricto-sensu* para tal formação, intencionamos neste trabalho compreender qual o papel do estágio de docência na formação do professor. Para atingir tal objetivo buscamos respostas as questões: como se constitui o estágio de docência no âmbito do programa de pós-graduação? Com é pensado pelos programas tal espaço a fim de atender os objetivos deste? Qual é a importância deste espaço para o pós-graduando? A pesquisa desenvolvida por meio da metodologia da Pesquisa-ação tem como campo de estudo o período de estágio de docência de uma doutoranda no componente curricular Teoria e Prática do ensino de ciência, ofertada no curso de Pedagogia de uma instituição de ensino do interior da região sul do Brasil.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória. A constituição dos dados se deu por meio da análise documental, por meio de documentos exigidos administrativamente para o desenvolvimento do estágio e das anotações realizadas em diário de bordo. Na análise documental foram realizadas reflexões sobre os objetivos dos documentos, plano de trabalho do estagiário, plano de ensino do componente curricular regular (CCR) da graduação e relatório de estágio. Enquanto metodologia de análise dos dados que se referem ao diário de bordo, nos valem dos pressupostos da Análise textual discursiva (ATD) de Moares e Galiazzi (2016), deste processo analítico que teve como corpus de análise as anotações do diário, emergiram duas categorias finais sobre as quais se desenvolveram as inferências.

O ensino de ciências no curso de Pedagogia

As discussões em torno da formação do Pedagogo para o Ensino de Ciências têm ao longo do tempo gerado mudanças nos projetos pedagógicos deste curso também nesta área. Podemos dizer que muitas destas mudanças se deve também a transformações ocorridas na sociedade e na academia, como por exemplo a criação da área de ensino da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal) em 6 de junho de 2011 pela Portaria no 83/2011 (JORGE; SOVIERZOSKI; BORBA, 2017).

Quanto as mudanças curriculares relacionadas ao Ensino de Ciências nos cursos de Pedagogia a principal é a inserção de disciplinas relativas Ciências da natureza na grade curricular. Tal cenário segue as tendências do currículo da escola básica que insere a Ciência cada vez mais como protagonista juntos as demais disciplinas acompanhando também as transformações da Ciência e o acesso da população a ela. (BAZZO, 2011)

Neste contexto a especificidade do Ensino de Ciências chega aos currículos dos cursos de Pedagogia. Em 2015 Eduardo e Oliveira (2015), analisaram o PPC de curso de Pedagogia ofertados em instituições de ensino superior (IES) públicas do Paraná, na ocasião as autoras observaram a existência de uma disciplina relativa ao Ensino de Ciências em cada curso com carga horária variável entre 30 a 136 horas. Dentre as 9 instituições públicas de Ensino Superior do estado do Paraná que ofertam o curso de Pedagogia em 2022 todas contam em seus Projetos Pedagógicos de curso com uma disciplina voltada para o Ensino de Ciências, a carga horária varia entre 60 e 120 horas, sendo 60 horas a maioria das disciplinas conforme indicado no quadro 1. Cabe ressaltar que nos limites deste trabalho foram analisados um curso de Pedagogia em cada IES pública do Paraná, porém, estas instituições ofertam o curso em diferentes campi e, portanto, pode haver variações nos PPC e nas ementas das disciplinas relacionadas ao Ensino de Ciências em cursos da mesma instituição em diferentes campi.

Quadro 1: Disciplinas de Ciências nos Cursos de Pedagogia públicos do Paraná

Instituição de ensino	Disciplina	Carga horária
A	Metodologia do ensino de ciências.	30
B	Didática de Ciências da Natureza para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	60
C	Metodologias e práticas do ensino de ciências.	68
D	Fundamentos Teóricos Metodológicos das Ciências Naturais.	68
E	Fundamentos Teóricos Metodológicos Ciências.	120
F	Educação em Ciências.	60
G	Teoria e Metodologia do Ensino de Ciências	103
H	Fundamentos Teóricos Metodológicos das Ciências.	67
I	Teoria e prática do ensino de ciências.	60

Fonte: Projetos Pedagógicos de Cursos de Pedagogia das IES públicas do Paraná. (2022)

Ainda que a presença destas disciplinas nos Cursos de Pedagogia represente um avanço para o Ensino de Ciências nos anos iniciais, trata-se de uma carga horária ainda pequena e que varia de um curso para outro. Há diferenças também quanto os objetivos de cada disciplinas que se

diversificam entre metodologias, didática, teoria e prática e fundamentos das Ciências da natureza. Ainda que em diferentes enfoques o Ensino de Ciências nos cursos de pedagogia propicia aproximação do pedagogo com o campo das Ciências da natureza.

“Neste sentido, as contribuições do Ensino de Ciências visam promover a formação de conceitos e desenvolver o pensamento humano, e tais avanços permitem desenvolvimento psicológico e humano no indivíduo”. (BAUMBACH; CHRISTOFOLETTI, 2021, p.187). A formação específica na área das Ciências da natureza e suas metodologias e didáticas, propicia ao professor dos anos iniciais a imersão em questões ambientais, tecnológicas e sociais cada vez mais necessárias na formação de estudantes, crianças nativas da era digital, imersas no mundo das informações rápidas e de fácil acesso.

O estágio de docência na pós-graduação

A pós-graduação brasileira teve aumento significativo nos últimos anos, entre 2002 e 2016 os programas *stricto sensu* passaram de 1.818 para 4.177, um aumento de 232.19% (CAPES, 2016). Tal crescimento partiu dentre outras motivações da necessidade de formar professores para o ensino superior em expansão no país. Apesar desta premissa, a formação de professores para o ensino superior ainda não figura entre ações mais importante dos cursos de pós-graduação. Com o foco principal na pesquisa a formação de professores é isolada em um componente curriculares e o estágio de docência.

Destaca-se, ainda a falta de identidade da disciplina didática da educação superior ofertada nos cursos de pós-graduação, voltada à formação pedagógica de profissionais que almejam atuar na docência do ensino superior. No caso dessa didática, são inúmeras as denominações e propostas: metodologia do ensino superior; didática do ensino superior; organização do trabalho pedagógico; docência universitária; pedagogia universitária; entre outras (VEIGA; SILVA, 2021, p. 41-42).

Quanto ao estágio, este “ é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação” (BRASIL, 2010, p. 32). Desde 1999 o estágio de docência é obrigatório aos pós-graduando bolsistas do Programa de Demanda social da CAPES. Porém, é portaria n° 76/2010, no artigo 18 que são especificados os critérios para o desenvolvimento do estágio:

- I – Para o programa que possuir os dois níveis, mestrado e doutorado, a obrigatoriedade ficará restrita ao doutorado;
- II – Para o programa que possuir apenas o nível de mestrado, a obrigatoriedade do estágio docência será transferida para o mestrado;
- III - as Instituições que não oferecerem curso de graduação, deverão associar-se a outras Instituições de ensino superior para atender as exigências do estágio de docência;
- IV - O estágio de docência poderá ser remunerado a critério da Instituição, vedado à utilização de recursos repassados pela CAPES;
- V - A duração mínima do estágio de docência será de um semestre para o mestrado e dois semestres para o doutorado e a duração máxima para o mestrado será de dois semestres e três semestres para o doutorado;
- VI - Compete à Comissão de Bolsas CAPES/DS registrar e avaliar o estágio de docência para fins de crédito do pós-graduando, bem como a definição quanto à supervisão e o acompanhamento do estágio;
- VII - o docente de ensino superior, que comprovar tais atividades, ficará dispensado do estágio de docência;

VIII - as atividades do estágio de docência deverão ser compatíveis com a área de pesquisa do programa de pós-graduação realizado pelo pós-graduando.

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

X – A carga horária máxima do estágio de docência será de 4 horas semanais. (BRASIL, 2010, p. 8-9)

Apesar da portaria deixar claro a obrigatoriedade do estágio aos estudantes bolsistas, os programas já inserem em seus regulamentos tal demanda a todos os doutorandos. Tal condição evidencia a preocupação com a qualidade da formação de professores, em específico para o Ensino Superior. Ainda assim, o foco das ações da pós-graduação é a pesquisa, uma vez que o estágio de docência se configura em um dos poucos espaços para a formação do professor. Formar o pesquisador e o professor requer ações específicas que em alguns momentos se encontram, mas não se equivalem (PIMENTA; ANASTASIOU, 2017).

O estágio de docência pode também ter diferentes perspectivas em diferentes programas, como também pode refletir de maneira desigual nos estudantes que vem de também distintos cursos de graduação. Em um mesmo programa de pós-graduação pode-se encontrar licenciados e bacharéis por exemplo, assim a experiência do estágio é vivenciada sob a ótica e as bases de diferentes áreas do conhecimento. A diversidade de formações e áreas do conhecimento que se encontram na pós-graduação fazem do estágio de docência espaço importante de formação de professores para o ensino superior.

Porém, ao reconhecer o estágio de docência como espaço de formação de professores para o ensino superior destacamos o estudo de CUNHA (2008), que ao definir os conceitos de espaço, lugar e território relacionando (os) com a formação de professores destaca fragilidades e intencionalidades deste processo. Compreendendo o espaço como uma distância predeterminada a autora localiza os cursos de pós-graduação stricto sensu como um “espaço “ de formação, porém, ao descrever lugar como “espaço ocupado”, salienta que “a existência do espaço garante a possibilidade da formação, mas não a sua concretização (CUNHA, 2008, p 184). Neste sentido o estágio de docência pode ser entendido como um espaço curricular e institucional de formação, porém, não é certo que a formação de fato aconteça.

Segundo a autora o espaço se torna lugar por das subjetividades, e no desenvolvimento desse lugar subjetivo se reconhece institucionalmente o território, que se define também nas relações de poder (p.185)

Nesta direção as discussões em torno do estágio de docência como locus da formação de professores para o ensino superior envolvem muito mais do espaço a ele atribuído, ainda que seja uma conquista é preciso progredir para ocupar tais espaços e construir lugares de formação para que se reconheça o território da formação de professores para o ensino superior.

O estágio de docência: percepções e reflexões

O estudo aqui apresentado refere-se aos dados constituídos a partir da análise de documentos que envolvem o desenvolvimento do estágio de docência na IES e PG estudado, e também de dados provenientes da análise do diário de bordo de uma doutoranda de um programa de Educação em Ciências e Educação matemática graduada em Pedagogia durante a realização do estágio de docência. O estágio foi realizado na disciplina Teoria e prática do ensino de ciências



que integra a grade curricular do curso de Pedagogia no último período. O supervisor de estágio responsável pela disciplina foi também o orientador da estagiária no programa de doutorado. Também fazem parte dos dados análises realizadas sobre a disciplina e o curso lócus da realização do estágio.

A análise dos documentos

Trata-se de documentos que tem como objetivo organizar o estágio com um todo na perspectiva de atuação do estagiário. Ao analisarmos os itens procedimentais do documento é possível perceber que este se assemelha a outro que diz respeito ao curso de graduação, o plano de ensino do Componente Curricular Regular (CCR) ofertado no curso de Pedagogia

Quadro 2 – Itens obrigatórios no Plano de trabalho e Plano de ensino

Plano de trabalho do estagiário	Plano de ensino do CCR
Objetivos	Objetivos
Conteúdos	Conteúdo Programático
Metodologia	Metodologia
Avaliação	Avaliação
Referencias	Bibliografia Básica/ Complementar

Fonte: Plano de trabalho da estagiária e Plano de ensino do CCR da IES (2022)

Apesar da semelhança dos documentos compreende-se que eles têm objetivos diferentes. O plano de ensino diz respeito ao CCR da graduação, ou seja, os itens do documento se referem ao que se quer alcançar como o CCR e, portanto, diz respeito a graduação onde o CCR é ministrado, no caso o curso de Pedagogia. Os objetivos do CCR para a formação do pedagogo, os conteúdos relacionados ao ensino de ciências que o pedagogo deve saber, a metodologia utilizada para que o futuro pedagogo aprenda, bem como a avaliação desta. Já o plano de trabalho do estagiário compreende-se tratar dos objetivos do estágio, dos conteúdos a serem apreendidos pelo estagiário para o exercício da docência. Da mesma forma a avaliação se refere ou deveria se referir ao desenvolvimento profissional do estagiário.

A semelhança nos documentos e ausência de espaço de discussão sobre estágio podem conduzir o estagiário a equívocos na construção do seu plano de trabalho. No caso em questão as informações demandas no plano de trabalho foram as mesmas existentes do plano de ensino do componente curricular regular (CCR) do curso de pedagogia.

Outro documento importante no processo pedagógico é o relatório de estágio. Os itens demandados neste documento obrigatório são o apresentados no quadro 03.

Quadro 03 – Itens obrigatórios no formulário de relatório de estágio

Relatório de estágio de docência
Resultados alcançados
Objetivos
Conteúdo programático
Metodologia
Avaliação
Observações gerais
Parecer referente ao estágio de docência (do professor do CCR)

Fonte: Formulário de relatório de estágio da IES (2022)

Da mesma forma que no plano de trabalho, o relatório de estágio requer também informações semelhantes. No caso apresentado o relatório também foi preenchido com as informações referente ao desenvolvimento do CCR na graduação e não relativas ao desenvolvimento da estagiária no processo de ensino.



O estágio de docência é sendo dúvida espaço privilegiado de formação do professor, haja vista que em curso de áreas não ligadas a educação este pode ser o único contato do futuro professor universitário com a prática docente. Obviamente os dados aqui discutidos se referem um caso específico em determinado PG em uma IES, porém, pode gerar reflexões acerca deste espaço, que pode ser lugar e se tornar território (CUNHA, 2008), tempo importante de formação. No item a seguir apresentamos análise desenvolvidas a partir do diário de bordo da estagiária.

O diário de bordo: Algumas percepções

Para situar as análises partimos de duas categorias que emergiram do processo de estágio registrado no diário de bordo a partir da Análise Textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016): A constituição da identidade docente ;e o ensino de ciências e a formação do Pedagogo, categorias que serão discutidas a seguir separadamente.

A constituição da identidade docente

Antes do início do semestre letivo o planejamento da disciplina foi realizado pelo professor orientador e a estagiária. Ações como definição das atividades e avaliações, leituras do referencial bibliográfico foram realizadas. Considerando a ementa da disciplina foram planejadas atividades de leitura e discussões teóricas relacionadas ao Ensino de Ciências e momentos de atividades práticas como a realização de experimentos científicos relacionados ao currículo do ensino fundamental I na disciplina de Ciências.

O planejamento: esta etapa proporciona ao estagiário compreender as variáveis que devem ser consideradas durante o processo. Ao pensar em cada aula foi preciso mensurar o número de estudantes e o perfil da turma por exemplo. Tais habilidades se aproximam do que Tardif (2014) chama de saberes experienciais. Estes saberes “têm origem, portanto, na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão.” (Tardif, 2014, p.52). Neste sentido o momento do estágio propicia aproximações do estagiário com as práticas do professor orientador no desenvolvimento da profissão. Outro ponto importante deste momento diz respeito a compreensão de que o trabalho do professor se inicia muito antes da entrada em sala aula e se estende para além da finalização do componente curricular para os estudantes.

O período de realização do estágio se deu em meio a pandemia da COVID-19, e, portanto, as aulas com a primeira turma aconteceram on line. Tal condição também propiciou novas experiências não só para a estagiária como também para o professor orientador. Neste sentido as variáveis a serem consideradas no planejamento foram diferentes, foram necessárias o desenvolvimento de novas habilidades como o manuseio de aparatos tecnológicos, muito ainda desconhecidos, ou seja, foi necessário aprender sobre eles para utilizá-lo, isso em um espaço de tempo estreito. O formato de aulas remotas também se tornou um desafio uma vez que a interação entre os estudantes e a estagiária ficou prejudicado, foram necessárias diferentes estratégias que permitissem o mínimo de comunicação e entrosamento da turma, e da turma com a estagiária. Tal aspecto propiciou reflexões quanto a importância da formação continuada,

Tendo em vista que o professor é o principal sujeito desse processo de mudança na escola e nas práticas pedagógicas, a formação continuada passou a ser requisito para superar os novos desafios impostos às inovações educacionais face às constantes mudanças sociais, tecnológicas, culturais e econômicas, que influenciam de maneira direta os sujeitos. (DIAS; MALACARNE, 2019, p.24)



A formação continuada precisa fazer parte da rotina profissional do professor em qualquer nível de ensino, porém, no ensino superior tal prática se esvazia em meio as diferentes tarefas desenvolvidas no ensino, pesquisa e extensão e até mesmo na percepção do profissional pronto que permeia a universidade.

A sala de aula: O estágio em análise foi desenvolvido em duas turmas do curso de pedagogia uma vez que a disciplina tem oferta semestral. Foram 15 encontros de 4 horas aulas em cada semestre. Na primeira turma com aulas on line síncronas, as aulas foram expositivas e práticas a fim de cumprir a ementa, porém, naquele cenário as práticas de experimentos foram desenvolvidas por meio de vídeos gravados pelos estudantes.

Conforme já mencionado as dificuldades encontradas neste formato foram principalmente na interação quase ausente e possíveis prejuízos na aprendizagem do conteúdo. Neste cenário se fez ainda mais necessário a intervenção do professor no planejamento e desenvolvimento da aula, por meio de metodologia que propiciassem o melhor aproveitamento dos estudantes. Tal condição se aproxima dos saberes curriculares (TARDIF, 2014) desenvolvidos pelos professores “estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos [...] apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar”(p.38). Cabe ressaltar que os saberes curriculares explicitados pelo autor têm pouco espaço nos programas de pós-graduação.

Na segunda turma já com aulas presenciais os desafios apresentados foram de motivar a turma que naquele momento voltava para a universidade ainda em um clima de tensão e medo, voltavam para um componente curricular que versa sobre o Ensino de Ciências em um cenário de contestação da própria Ciência. No desenvolvimento das aulas foi possível perceber que ao professor demanda-se diferentes conhecimentos e não apenas os específicos da área. Nesta direção Tardif (2014) discorre sobre o que chama de saberes disciplinares, “são saberes que correspondem a diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade [...] os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.”(p.38)

No desenvolvimento dos experimentos foi possível perceber algumas carências em relação aos conteúdos científicos por parte dos estudantes do curso de Pedagogia. Tal avaliação possibilitou também reflexões sobre os conteúdos da Ciência demandados para o ensino fundamental I e a ausência destes na formação do pedagogo. Críticas são desenvolvidas sobre este aspecto, porém, a discussão não deve ser somente sobre aquilo que o pedagogo teoricamente não domina sobre a ciência, mas também aquilo que a criança do ensino fundamental I e da educação infantil precisa saber ao final do ciclo.

Tais processos vivenciados no estágio de docência foram fundamentais para as reflexões da estagiária sobre a construção da identidade docente, sobre a complexidade que envolve tal processo e sobre as lacunas e avanços que envolvem o Ensino de Ciências para os anos iniciais.

O ensino de ciências e a formação do Pedagogo

O pedagogo, tem diferentes campo de atuação, no exercício da docência leciona na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e a Educação de jovens e adultos equivalentes ao ensino fundamental I. Este profissional é responsável por ministrar as diferentes disciplinas que propõe o currículo para este nível, dentre eles as Ciências da natureza.

Assim como identificada nos estudantes era existente na estagiária também graduada em Pedagogia algumas carências formativas na área das Ciências da natureza. Tal condição



demandou ainda mais momentos específicos de estudos sobre os fundamentos do Ensino de Ciências, sobre o desenvolvimento histórico da Ciência bem como o cenário em que se encontrava a ciência naquele momento.

As reflexões desenvolvidas sobre estes aspectos estão atreladas a diferentes questões. Questões que perpassam a formação inicial do Pedagogo, as transformações da ciência e a evolução do Ensino de ciência. É certo conforme já explicitado neste trabalho que a carga horária relativa ao Ensino de Ciências na formação do Pedagogo é mínima, assim como também o é nas demais disciplinas específicas, neste sentido os professores que atuam no anos iniciais tem pouco espaço para aprofundamento teórico específico da área das Ciências da natureza (BIZZO, 2002), e muitas críticas e até mesmo atribuição de culpa se dá a estes profissionais quanto a qualidade do ensino nesta etapa que reverbera para as demais e chega ao Ensino Superior.

Porém, situação semelhante acontece na formação do professor para o Ensino Superior na pós-graduação, os pós-graduandos muitos bacharéis sem nenhum contato com a docência têm tão somente o estágio de docência como espaço para tal formação, porém, a cobrança não alcança os mesmos patamares.

Na outra ponta da situação, o estágio de docência na disciplina Teoria e prática do ensino de ciências possibilitou a estagiária por meio da pesquisa, ação e reflexão conhecer e aprofundar os conceitos científicos e metodologia de ensino. Além disso propiciou compreensões e reflexões sobre o espaço do estágio de docência na pós-graduação e o seu lugar, espaço ou território (CUNHA, 2008) na formação de professores.

Considerações finais

A experiência do estágio de docência é sem dúvida alguma um momento importante na pós-graduação. Ainda que os licenciados tenham vivido o estágio na graduação aqui ele tem uma arquitetura diferente, principalmente porque se trata de um indivíduo [estagiária] que não existia na graduação. Ou seja, um indivíduo que já possui um percurso formativo e em alguns casos profissional. Um indivíduo que tem de modo geral um percurso percorrido na pesquisa, “a pesquisa no estágio se traduz na mobilização de saberes que permite a ampliação e análises do contexto”(GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 181)

Cabe ressaltar que as análises aqui apresentadas dizem respeito as experiências de estágio de docência vivenciadas por uma licenciada em um curso de licenciatura. Diferentes percepções podem ser encontradas em diferentes situações como no estágio de docência realizados por bacharéis. Neste sentido é necessário que este momento obrigatório nos programas de pós-graduação seja pensado e organizado sobre os diferentes enfoques como o intuito de atender as diferentes formações de base que se encontram na formação de professores para o ensino superior.

O estágio de docência é uma atividade que envolve a graduação e a pós-graduação, porém, este encontro é apenas formal. A relação entre os diferentes níveis de formação é praticamente inexistente, porém, poderia ser melhor aproveitado. Um envolvimento mais denso proporcionaria ao estagiário a vivência em diferentes espaços que envolvem o curso superior para além da sala de aula. Nos limites e fragilidades do programa, o estágio de docência poderia ser pensado nos moldes do Programa Residência Pedagógica implantado pela CAPES em 2018 nos cursos de graduação em licenciatura.

As experiências vivenciadas no estágio de docência, sejam nas fragilidades ou nas potencialidades deixam clara que este espaço de formação docente é importante e necessário

para a melhoria do ensino superior, e, portanto, necessita de maior atenção tanto por parte dos programas de pós-graduação quanto da própria CAPES.

Referências

BAUMBACH, Thaluan Rafael Debarba; CHRISTOFOLETTI, João Fernando. Metodologias do ensino de ciências nos cursos de Pedagogia da UNIOESTE: Um olhar sobre os currículos. In: MALACARNE, Vilmar; STRIEDER, Dulce Maria.(Org.) **O ensino de ciências e Matemática: passos para a nova realidade**. Curitiba: CRV, 2021. pp 183- 206.

BAZZO, W. A. **Ciência, Tecnologia e Sociedade: e o contexto da educação tecnológica**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

BIZZO, Nélío. **Ciência fácil ou difícil?** São Paulo: Ática, 2022.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Portaria n° 76 de 14 de abril de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 abr. 2010. Seção 1, p. 31-32.

CUNHA, Maria Isabel da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**, v 12, n 3, 2008 p. 182 -186. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5324/2570>
Acesso em: 21 dez. 2022

EDUARDO, Andreia Florencio; OLIVERIA, Juliana Moreira Prudente de. As necessidades formativas do professor de ciências na formação do Pedagogo: uma análise curricular. In: MALACARNE, Vilmar; STRIEDER, Dulce Maria.(Org.) **O ensino de ciências e matemática no espaço escolar**. Curitiba: CRV, 2015. p. 201-214.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

ARAÚJO-JORGE, Tania Cremonini; SOVIERZOSKI, Hilda Helena; BORBA, Marcelo de Carvalho.

A área de Ensino após a avaliação quadrienal da CAPES: reflexões fora da caixa, inovações e desafios em 2017. **Revista RBCT**, Ponta Grossa, v. 10, n. 3, p. 1-15, 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/7744/pdf> Acesso em: 14 out 2022.

VALVERDE, Talita Marcolan; SILVA, Albená Nunes da; PEREZ, Denize Alvez; CAMPOLINA-SILVA, Gabriel Henrique; MEDEIROS, Zulmira; OLIVEIRA, Cleida Aparecida. Enfrentando desafios da formação docente na pós-graduação: descrição de uma experiência. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 9, n. 17, p. 67–84, 2017. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/152>. Acesso em: 9 set. 2022.



XIV
ENPEC

Caldas Novas - Goiás

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes. Para onde vão a didática geral da educação superior e as didáticas específicas? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FERNANDES, Rosana César de Arruda (Orgs). **Por uma didática da educação superior**. Campinas, SP: Autores associados, 2020. p. 41-60.

