

ORIGINAL

Editor

Artur José Renda Vitorino

Conflito de interesses

Os autores declaram que não há conflito de interesse.

Recebido

25 maio 2024

Versão final






22 jul. 2024

Aprovado

19 ago. 2024

# Estágio de docência como espaço possível para a formação pedagógica do professor para o magistério superior em programas de pós-graduação

## *Teaching internship as a possible space for professor pedagogical training for higher teaching in postgraduate programs*

Clarisse Silva Caetano<sup>1</sup> , Jairo Antônio da Paixão<sup>1</sup> , Wânia Maria Guimarães Lacerda<sup>1</sup> , Marlice de Oliveira e Nogueira<sup>2</sup> , Doiara Silva dos Santos<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Universidade Federal de Viçosa, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Viçosa, MG, Brasil. Correspondência para: J. A. PAIXÃO. E-mail: <jairopaixao@ufv.br>.

<sup>2</sup> Universidade Federal de Ouro Preto, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Mariana, MG, Brasil.

Artigo elaborado a partir da dissertação de C. S. CAETANO, intitulada "Formação pedagógica para a docência superior mediada pelo estágio de ensino: a perspectiva de integrantes de comissões coordenadoras de programas de pós-graduação da Universidade Federal de Viçosa". Universidade Federal de Viçosa, 2024.

**Como citar este artigo:** Caetano, C. S. *et al.* Estágio de docência como espaço possível para a formação pedagógica do professor para o magistério superior em programas de pós-graduação. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 29, e2413056, 2024. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v29a2024e13056>

### Resumo

O presente artigo apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa que teve como objetivo analisar o estágio de docência como espaço para a formação pedagógica de professores para o magistério superior na perspectiva de coordenadores e integrantes de programas de pós-graduação stricto sensu vinculados à área de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade Federal de Viçosa. Tendo sido aplicada uma entrevista semiestruturada com a participação dos coordenadores e membros das comissões dos programas de pós-graduação, a análise dos dados permitiu identificar a valorização do estágio de docência como um momento de formação para a docência e o desenvolvimento profissional. Quanto às análises e discussões sobre os aspectos relacionados ao estágio, de acordo com os participantes, na maioria das vezes, essas práticas configuram-se como inexistentes nas reuniões de colegiado e em outros âmbitos dos programas de pós-graduação considerados neste estudo. No que se refere ao papel do estágio de docência como espaço de formação pedagógica para o magistério superior, os coordenadores e os integrantes de comissões coordenadoras de programas de pós-graduação participantes desta investigação demonstraram valorizar essa etapa e consideraram-na importante no processo de desenvolvimento profissional docente. Vale ressaltar que os resultados apresentados refletem uma realidade particular, com sua cultura e especificidades, inclusive no que concerne às possíveis influências epistemológicas existente na área das Ciências Biológicas.

**Palavras-chave:** Coordenadores. Desenvolvimento profissional. Formação docente.



---

## Abstract

*This article presents the results of a qualitative research that aimed to analyze the teaching internship as a space for the pedagogical training of teachers for higher education from the perspective of coordinators and members of stricto sensu postgraduate programs linked to the area of Science. Biological and Health of Federal University of Viçosa. Considering the use of semi-structured interviews, with the participation of coordinators and members of the postgraduate program committees, data analysis identified an appreciation of the teaching internship as a moment of training for teaching and professional development. With regard to analyzes and discussions on aspects related to the internship, according to the participants, in most cases, there is a non-existent practice in collegiate meetings and in other areas of the postgraduate programs considered in this study. Regarding the role of the teaching internship as a space for pedagogical training for higher education, the coordinators and members of stricto sensu postgraduate programs participants demonstrated that they value this stage and consider it important in the process of teaching professional development. It is worth highlighting that the results presented reflect a particular reality with its culture and specificities, including with regard to possible epistemological influences present in the area of Biological Sciences.*

**Keywords:** *Coordinators. Professional development. Teacher training.*

---

## Introdução

A formação para o magistério no ensino superior, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), dar-se-á nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Contudo, a lei não sinaliza os aspectos didático-pedagógicos e os conteúdos que devem ser contemplados ao longo dessa formação. A não exigência de formação pedagógica para atuação na docência no ensino superior pode ser explicada pela não valorização da docência como um campo de conhecimento específico (Martins, 2013). A autora acrescenta que o ensino superior tem recebido profissionais de áreas distintas que, como alunos de pós-graduação, para além da pesquisa, não vivenciaram nenhuma formação de caráter pedagógico (Martins, 2013). Assim, questões referentes à ausência de disciplinas que trabalhem os aspectos relativos à atuação dos professores no ensino superior são problematizadas pela literatura, demonstrando que há uma lacuna no percurso formativo docente ao longo da pós-graduação e, por sua vez, tem-se entendido a prática docente no ensino superior como um dom inato, sob a crença de que seu aprimoramento ocorre exclusivamente por meio do exercício docente.

Nesse contexto, destaca-se a importância de uma formação pedagógica nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, pois a docência no ensino superior está envolta por dinâmicas complexas, ligadas à formação de profissionais que atuam em diferentes áreas, exigindo dos professores conhecimentos e práticas fundamentadas e reflexivas. Soma-se a esse desafio o fato de esses profissionais estarem imersos em uma realidade marcada por constantes mudanças sociais e institucionais, como, por exemplo, os diferentes perfis de alunos que ingressam na educação superior, o que demanda uma preparação do professor para trabalhar com sensibilidade frente às mudanças nesse nível de ensino. Nesses termos, não se pode negar a esse profissional uma formação para o ensino, amparada nos avanços epistemológicos das teorias educacionais sobre o processo de ensino-aprendizagem, nas avaliações, em reflexões sobre a prática, em métodos de ensino e didática, bem como em outros princípios que permeiam a docência (Soares; Cunha, 2010).

Nessa direção, é importante assinalar que, durante o processo formativo para o magistério no ensino superior, se faz necessário que o futuro professor elabore seus conhecimentos pedagógicos tendo como base as especificidades dos saberes docentes (Tardif, 2014). Sendo assim, no momento da formação, as disciplinas de caráter didático-pedagógico representam importantes iniciativas para tematizar a docência. Na pós-graduação, o estágio de docência e as demais

disciplinas que contemplam os conhecimentos da prática docente partindo de um referencial teórico-metodológico de caráter pedagógico e didático podem representar lugares potenciais para se desenvolver, refletir e praticar os saberes específicos que devem fazer parte da profissão docente. Assim, o estágio de docência, regulamentado pelo ofício circular da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de nº 28/99/PR/CAPES, surge no contexto da educação superior com a tarefa de aprimorar o ensino da pós-graduação e formar uma nova geração de professores conhecedores da realidade da educação superior (Brandão; Dias, 2014). No entanto, com base na Portaria MEC/CAPES nº 76/2010, o estágio de docência tornou-se obrigatório apenas para os bolsistas de demanda social da CAPES de mestrado e doutorado e opcional para os demais alunos (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2010).

Sob essa ótica é importante destacar, conforme enfatiza Cunha (2009), que a formação para a docência superior exige uma preparação acadêmica dotada de um amplo aprofundamento de teorias específicas e de vivências práticas que colaborem para o processo de aprendizagem da docência e que superem a dicotomia entre teoria e prática (Cunha, 2009). A obrigatoriedade do estágio de docência somente para os bolsistas, prevista na Portaria MEC/CAPES nº 76/2010 (Brasil, 2010) é um ponto que provoca muitas reflexões. Corrêa e Ribeiro (2013) trazem uma importante discussão sobre essa questão, na qual enfatizam que a formação pedagógica nos programas de pós-graduação não deveria ser vista como tarefa obrigatória para alguns; todos, sem exceção, deveriam ser incentivados e induzidos a buscá-la. Decerto, sendo a pós-graduação um dos possíveis lugares onde a formação para a docência no ensino superior pode ocorrer, a formação pedagógica deveria ser parte integrante dos cursos; contudo, não é o que ocorre na maioria das instituições.

Incontestavelmente, o estágio de docência configura-se, por fim, como um espaço de formação no qual o pós-graduando vivencia a organização e a articulação dos saberes e dimensões que compõem a prática docente. Através das atividades que desempenha durante o estágio, espera-se que ele possa exercer o protagonismo pedagógico na sua prática para, assim, construir um caminho de emancipação em seu processo formativo e na aprendizagem docente. Estudos como o de Guimarães e Costa (2022) também reforçam a ideia do estágio de docência como um momento importante para as experiências formativas de preparação para o exercício do magistério no ensino superior.

A investigação proposta nesta pesquisa configura-se como um desdobramento da primeira etapa de um projeto integrado que tem como objeto de análise o estágio de docência nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* enquanto momento de formação pedagógica do professor para atuar no magistério superior. Na primeira etapa, a análise levou em consideração as percepções e os posicionamentos de alguns estudantes, que se encontravam vinculados aos programas pertencentes à área das Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade Federal de Viçosa (UFV) sobre a formação docente, tomando como base o estágio de docência. Para dar prosseguimento à segunda etapa, teve-se como objetivo principal considerar as percepções e os posicionamentos dos coordenadores e das comissões coordenadoras dos referidos programas de pós-graduação dessa instituição acerca do estágio de docência como parte da formação para o magistério no ensino superior. A opção por incluir os coordenadores e as comissões coordenadoras como participantes do estudo parte da premissa de que eles são atores sociais, responsáveis por demandas relativas à estruturação e organização dos programas de pós-graduação e por possuírem significativa representatividade junto à instituição, inclusive no que tange à tomada de decisões sobre o percurso formativo.

Nessa perspectiva, o objetivo da presente investigação foi analisar o estágio de docência como espaço para a formação pedagógica do professor para o magistério superior na perspectiva de coordenadores e de integrantes de comissões coordenadoras de programas de pós-graduação *stricto sensu* vinculados à área de Ciências Biológicas e da Saúde da UFV.

## Procedimentos Metodológicos

Tendo em vista o fenômeno investigado, a trilha científica das ciências humanas e sociais se mostrou a mais indicada para atender ao objetivo proposto no presente estudo. Nessa perspectiva, foram seguidos os procedimentos metodológicos de uma pesquisa qualitativa (Minayo, 2011). A pesquisa em questão constituiu a segunda etapa de um projeto integrado aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa, sob o parecer de número 3.222.463. Os procedimentos éticos foram realizados de acordo com a resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e com a resolução CNS nº 510/2016, que estabelece as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

Como instrumento de coleta de dados, foi utilizada uma entrevista semiestruturada fundamentada nos estudos de Marconi e Lakatos (2003), que descrevem que, através das entrevistas, os pesquisadores buscam obter informações referentes a um determinado assunto, mediante uma conversação de perspectiva profissional entre dois indivíduos.

Participaram desta pesquisa um total de seis professores, sendo cinco homens e uma mulher. Os participantes foram selecionados a partir dos seguintes critérios: se encontrar na condição de coordenador ou de integrante de comissões coordenadoras de programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) vinculados ao CCB com nota entre 5 e 7 na avaliação da CAPES no quadriênio 2017-2020; ter interesse em participar da pesquisa e ter assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Embora a avaliação da CAPES não leve em consideração aspectos relacionados à formação pedagógica, foi oportuno analisar a perspectiva dos coordenadores sobre formação pedagógica, uma vez que se espera que um programa com nota alta na avaliação também se preocupe com a formação para a docência no ensino superior. Com base nos critérios mencionados, foram convidados a participar voluntariamente da pesquisa os coordenadores dos seguintes programas: Ciências da Nutrição, Microbiologia Agrícola, Medicina Veterinária, Entomologia, Ecologia, Biologia Estrutural e Botânica. Após consultas realizadas via e-mail com os possíveis participantes da pesquisa no período de novembro de 2022 a março de 2023 para averiguar o interesse e a disponibilidade dos coordenadores, foram selecionados os seguintes programas para participação na presente investigação: Microbiologia Agrícola, Entomologia e Biologia Estrutural. Com vistas a manter o anonimato dos participantes, foram empregados códigos alfanuméricos em dois grupos, sendo utilizada a letra C para designar os coordenadores; as letras MC para identificar os integrantes das comissões coordenadoras e a letra D para as disciplinas que foram mencionadas durante as entrevistas.

Para a análise dos dados, foram adotados os procedimentos da técnica da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). No trato dos dados, foram consideradas as fases: pré-análise, exploração do material e tratamentos dos resultados. A pré-análise consistiu na organização do material, realização de leitura flutuante, formulação de hipóteses e escolha de documentos. Nessa etapa, os conteúdos das falas das entrevistas foram pré-analisados, tendo por foco a definição de categorias – as quais, por sua vez, foram agrupadas e definidas de acordo com eixos temáticos emergentes representativos, com base nas perguntas da entrevista e nos objetivos deste estudo. Na fase de

exploração do material, o conteúdo da entrevista foi codificado por unidade de contexto, uma vez que buscavam-se recorrências semânticas. Assim, os eixos semânticos que emergiram durante todo o processo da pesquisa e de produção dos dados tratavam da caracterização do programa e do estágio, as ações formativas que são desenvolvidas e as potencialidades e/ou dificuldades em relação à formação do pós-graduando. A terceira e última fase foi a do tratamento dos resultados, momento em que ocorreu a inferência e interpretação dos dados e que levou à construção das categorias de análise. A partir das inferências e da recorrência semântica, os resultados foram dispostos em três categorias. Para efeito do presente artigo, será destacada a categoria “Estágio de docência: espaço para a formação pedagógica do professor para o magistério superior”, que discorre sobre a formação para a docência em programas de pós-graduação vinculados ao CCB, identificando, epistemologicamente, como tem se dado a formação nessa área e as potencialidades e dificuldades encontradas na realização do estágio de docência na visão dos coordenadores e dos integrantes das comissões coordenadoras dos programas de pós-graduação.

## Resultados e Discussão

A discussão a respeito dos resultados obtidos desenvolveu-se por meio da análise dos dados das entrevistas realizadas com os coordenadores e os integrantes das comissões coordenadoras de programas de pós-graduação; da bibliografia utilizada, que vinha ao encontro da temática abordada e, também, das posições assumidas pelos autores da investigação em relação ao tema. Esta seção encontra-se estruturada em duas partes: a primeira, intitulada “Estágio de docência e formação pedagógica do professor”, e a segunda, “Estágio de docência: potencialidades e fragilidades”.

### Estágio de docência e formação pedagógica do professor

O estágio de docência, conforme tem sido demonstrado ao longo da construção desta pesquisa, em articulação com a literatura da área, configura-se como um lugar potencial para o desenvolvimento dos saberes específicos da docência que devem subsidiar o exercício do magistério no ensino superior. Entre esses saberes, Tardif (2014) privilegia os curriculares, os pedagógicos e os experienciais. O autor acrescenta que esse conjunto de saberes é essencial para a prática do professor em todos os níveis de ensino. Além dos saberes elencados por Tardif (2014), Pimenta e Almeida (2011) propõem dimensões que, segundo essas autoras, são fundamentais para a consolidação da prática docente: a organizacional, que se relaciona ao planejamento do professor; a pessoal, que trata de todas as experiências e vivências do docente e, por fim, a curricular, que se relaciona com os conhecimentos advindos da formação. Os saberes e as dimensões possuem, portanto, suas especificidades bem definidas quanto ao que deve ser desenvolvido para o exercício da profissão docente, como, por exemplo, a didática, a organização dos conteúdos, a apropriação teórica da área e o conhecimento de abordagens metodológicas. Sendo assim, para a consolidação e apropriação desses conhecimentos, é necessário que haja a sistematização e o contato do discente com as práticas pedagógicas de forma ampla, sendo a pós-graduação um nível de ensino oportuno para esse desenvolvimento.

Em articulação com os saberes e as dimensões apontados (Pimenta; Almeida, 2011; Tardif, 2014), Pimenta e Lima (2006) argumenta que, para que a formação docente ocorra de forma efetiva, é necessário mobilizar um conjunto de conhecimentos científicos, pedagógicos e oriundos da experiência, já que é a partir dessa mobilização que se torna possível a construção do professor.

Contudo, Cunha (2009) alerta para o desafio que permeia a formação do professor, sobretudo em nível de pós-graduação, de superar a dicotomia entre pesquisa e ensino durante a mobilização dos saberes docentes para a formação. Esse tensionamento discutido pela autora emergiu ao longo desta pesquisa nas falas dos participantes, isso porque, no âmbito dos programas investigados, vinculados às Ciências Biológicas e da Saúde, os experimentos, a quantificação dos resultados, o ambiente de prática laboratorial, bem como as práticas, em geral, estão diretamente ligados ao desenvolvimento das pesquisas de mestrado e doutorado, o que enfatiza o desafio da dicotomia citada (Pimenta; Lima, 2006).

Além da fragmentação entre teoria e prática, Cunha (2009) acrescenta outra importante problematização: a necessidade de se pensar em políticas públicas de promoção e investimento no processo formativo do professor do magistério superior a fim de que, dessa forma, os saberes pedagógicos e suas variadas dimensões possam ser desenvolvidos de forma efetiva na pós-graduação.

A área de conhecimento das Ciências Biológicas tem suas especificidades e seu modo próprio de produção do conhecimento. Essas particularidades se materializam no modo como elaboram a área das Ciências Biológicas suas pesquisas e conduzem a formação para a docência, seja no âmbito da formação inicial em licenciatura ou na formação para o magistério superior nos cursos de mestrado e doutorado. A construção do conhecimento dessa área está ligada, por exemplo, à realização de experimentos e ao ambiente de laboratórios para a realização de aulas e pesquisas. Nesse sentido, as particularidades das Ciências Biológicas poderão influenciar no modo como a formação dos estudantes da pós-graduação vinculados a área de Ciências Biológicas acontecerá. Portanto, conhecer a epistemologia da área é imprescindível, tendo-se em vista a compreensão do processo de formação de professores e levando-se em consideração as especificidades das diversas áreas de conhecimento. A esse respeito, Garcia e Cunha (2022) afirmam que, no caso das Ciências Biológicas, há uma evidente influência dos parâmetros da ciência moderna, que define uma visão de conhecimento que impacta a prática pedagógica. É sob a égide desse paradigma que são formadas as diferentes gerações de professores de Ciências Biológicas.

De acordo com as autoras, a construção epistemológica de cada área exerce influência no modo como a formação vai sendo estabelecida nos diversos campos do conhecimento, sendo que, no caso das Ciências Biológicas, a influência da ciência moderna é percebida como determinante. Dessa maneira, as características que são a base da ciência moderna podem se perpetuar nos cursos de graduação e pós-graduação inseridos na área biológica, tendo também reflexos na formação do pesquisador e do professor desse campo, como acontece nos programas considerados na presente pesquisa (Garcia; Cunha, 2022).

Enquanto Garcia e Cunha (2022) citam a influência da ciência moderna nas bases da constituição das ciências biológicas, Santos (2008) reitera que a ciência moderna se estruturou a partir da lógica da matemática e, em razão dessa centralidade, o autor apresenta duas concepções para as áreas que a tomaram por base em sua constituição a ciência moderna, sendo elas: em primeiro lugar, conhecer significa quantificar. O rigor científico afere-se pelo rigor das medições. Em segundo lugar, o método científico se assenta na redução da complexidade. O mundo é complicado e a mente humana não o pode compreender completamente. Em suma, o mesmo autor denuncia que, nessa lógica, conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que foi separado.

Tendo em vista as concepções apresentadas por Santos (2008), refletiu-se sobre a possibilidade de que a forma de conduzir os conhecimentos de uma área possa conduzir a equívocos



na formação. Isso porque, no caso dos programas de pós-graduação participantes desta pesquisa, todos vinculados à área de Ciências Biológicas, eles podem apresentar, em sua constituição, características da ciência moderna, o que poderia resultar na perspectiva apresentada pelo autor. Ele elucida como as ciências modernas se baseiam na quantificação de dados concretos, não se amparando, portanto, em interpretações qualitativas de fatos e dados (Santos, 2008). Como resultado, reflexos da influência dessa base de conhecimento predominante na área da ciência biológica podem surgir na formação docente do pós-graduando da área de CCB, dado que os saberes específicos para a docência são consolidados por meio de dados que não são quantificados, mas, antes, analisados e constantemente reavaliados e somados às experiências subjetivas vivenciadas quando os pós-graduandos realizam o estágio de docência.

Os programas que fizeram parte da presente pesquisa integram o campo das Ciências Biológicas, e neles são desenvolvidas práticas de experimentos quantitativos em ambientes laboratoriais, o que colabora para a manutenção da dicotomia entre pesquisa e ensino previamente citada e para manter as influências epistemológicas. Dessa forma, intenta-se captar a percepção sobre o lugar da formação para a docência nos programas da referida área e, assim, averiguar se corroboram as asseverações propostas nos estudos realizados por Garcia e Cunha (2022) e Santos (2008).

Diante do contexto apresentado e conhecendo, portanto, uma das bases de conhecimento que constituem e influenciam a área das Ciências Biológicas – a ciência moderna – e o modo como, geralmente, são realizadas as pesquisas dos programas de pós-graduação vinculados ao CCB, buscou-se compreender como os participantes concebem o papel do estágio de docência enquanto lugar de formação para a prática profissional do professor. Para essa discussão, os seguintes relatos podem ser destacados:

*MC1: Eu acho essencial essa formação, pra [sic] quem vai seguir a docência, mas também para os outros porque a gente fala com os egressos e eles têm uma capacidade muito boa de comunicar, às vezes, por causa do estágio de ensino, do seminário, outras disciplinas, é uma parte que ajuda na formação geral. Eu, por exemplo, eu não tive estágio no meu doutorado, nem no meu mestrado, eu senti falta. Somente quando eu consegui um emprego de professor que eu tive que fazer um curso de um ano durante as outras atividades de formação, ela era obrigatória.*

*C3: Eu acho de extrema importância, porque o estudante ele, né [sic] ele vai ter essa oportunidade dois anos, mais quatro, se ele não tiver contato com as ciências, no momento posterior, eventualmente, se o interesse dele for concurso público, ele vai se deparar com um preparo de uma aula em um tempo muito curto e pouco domínio frente à turma. Então é uma experiência importante (...) muitos estagiários pedem nosso retorno. Então é o momento para eles refletirem e eu acho que isso faz toda a diferença em um concurso público, nem sempre você inicia já como um professor em uma universidade pública, em um instituto federal, mas você pode iniciar como um professor em uma instituição privada e, normalmente, essas instituições privadas não é concurso, mas é uma prova didática, né [sic]. Então, aquele que tem a maior aptidão e passou por um treinamento como o estágio... Eu vejo isso como um grande ganho e o programa, como eu te disse, ele tem números mostrando a participação expressiva dos nossos egressos de doutorado em instituições de ensino, a maioria pública, também privada, o que mostra que, de alguma forma, o programa tem contribuído nessa formação.*

Nas respostas destacadas, um coordenador (C3) e um integrante de comissão coordenadora (MC1) mencionam o estágio também como uma atividade potencial de preparação para concursos públicos, em específico, para a etapa da prova didática. Além disso, os dois participantes consideram que o estágio de docência tem um papel fundamental na formação do professor, sendo um momento importante para a preparação docente. MC1 esclarece que, durante o seu percurso

formativo, não teve a oportunidade de fazer o estágio de docência e, conforme ficou evidente em alguns momentos da entrevista, ele sente que a ausência dessa atividade fez diferença na sua compreensão dos saberes específicos da docência (Pimenta; Almeida, 2011; Tardif, 2014).

Outros participantes da pesquisa apontam que, para que o estágio de docência cumpra seu papel na formação do professor, alguns aspectos são importantes:

*C2: Muito parcialmente, né [sic], esse papel da formação para a docência é muito parcial, depende muito da atuação do coordenador da disciplina, né [sic], que tipo de abertura ele fornece para o estagiário. Você tem desde coordenadores de disciplinas que permitem que o estudante ministre aulas sob a sua supervisão, algumas aulas, e tem outros que não permitem isso, o aluno simplesmente é um professor assistente dele também.*

*C1: Depende do estudante, eu acho que tem estudante que, sim, é válido, cumpre seu papel na formação. E depende também do coordenador da disciplina, se ele vai deixar é (...) esse estudante praticar, sendo que isso está fora do controle da coordenação do programa.*

O prisma apresentado por C1 e C2 tem em comum a perspectiva de o desenvolvimento das ações e atividades pelo discente durante o estágio estar condicionado à permissão do orientador ou coordenador, além da visão de que, a obtenção de bons resultados no processo formativo dependerá também do envolvimento do pós-graduando. Considerando a perspectiva apresentada, cabe ressaltar a ideia defendida por Araújo *et al.* (2014, p. 238), que descrevem o estágio como “um momento de contato com diversas metodologias de ensino e recursos didáticos que expressam um universo de abordagens diferentes sobre como o conhecimento é produzido”. Esse contato, vale destacar, acontece por meio da relação professor-orientador e, a partir dele, o pós-graduando desenvolve sua identidade docente, bem como descobre ferramentas didático-metodológicas que condizem com a complexidade da docência no ensino superior, visando superar as consequências da influência das ciências modernas que poderiam basear a formação docente na dimensão quantitativa, com ênfase nos resultados quantificáveis dos seus alunos nas avaliações que realizam e, portanto, sem uma compreensão qualitativa do processo de ser professor. Monteiro, Freitas e Escoto (2022) destacam que a complexidade do processo de constituição da docência significa ter de pensar sempre em estratégias alternativas que colaborem com o entendimento da realidade educacional e profissional das experiências vividas.

A complexidade mencionada por esses autores está diretamente ligada à subjetividade humana e às especificidades da pedagogia universitária, campo de reflexão-ação do professor-pesquisador, as quais não podem ser quantificadas apenas em dados matemáticos. Além das percepções apresentadas sobre a formação para docência na perspectiva dos coordenadores e dos membros das comissões coordenadoras mencionados anteriormente, outro ponto evidente nas respostas está relacionado à valorização e ao foco na pesquisa durante a pós-graduação:

*MC3: Eu acho essencial, na verdade, o estágio. Eu acho que o departamento faz ele é (...) nosso departamento, ele é bem acima de vários departamentos que eu conheço, e tem uma diferença muito grande. É claro que a gente sempre pode melhorar, fazer mais. Uma coisa que talvez fosse interessante era ter um suporte, às vezes, pedagógico, mais voltado para a docência, com algum tipo de coisa assim a não tem na nossa grade para os estudantes poderem escolher em questão de docência. O que também é carreira, a gente entra como professor, mas **no final é cientista**, a gente fica (...) **digamos que o bonitinho é fazer pesquisa e a docência vai ficando um pouco de lado para algumas pessoas**. Mas, assim, eu acho fundamental o estágio de docência, para mim, fez muita diferença, para depois eu tentar um concurso (grifo nosso).*



A fala de MC3, que integra uma das comissões coordenadoras, dialoga com a perspectiva apresentada sobre a epistemologia da área das Ciências Biológicas, sendo que os reflexos das influências da ciência moderna e positivista no modo de pesquisa da área mencionada ainda são percebidos. Em seu discurso, o participante MC3 menciona a valorização da pesquisa como uma forma válida de responder a questões científicas e uma referência de produção de conhecimento. Nesse sentido, Garcia e Cunha (2022) destacam que a valorização do saber específico da área em detrimento de saberes oriundos de um campo mais circunstancial e subjetivo, como os saberes pedagógicos, acaba, muitas vezes, por considerá-los irrelevantes cientificamente, por parte dos próprios professores.

Essas autoras acrescentam que “Esse embate entre epistemologias distintas nem sempre é discutido na base da formação que se realiza com os pós-graduandos, o que leva, muitas vezes, a uma formação tecnicista e pouco reflexiva” (Garcia; Cunha, 2022, p. 5). Dessa forma, o estágio de docência, como já mencionado, poderia também ser um momento de reflexão e discussão sobre as influências teóricas e metodológicas da área, buscando superar os equívocos que são perpetuados.

Assim sendo, embora o estágio de docência tenha potencial para colaborar com o desenvolvimento dos saberes específicos para a prática profissional do magistério, é necessário que ele esteja alinhado com o propósito dos programas de pós-graduação, estando articulado a outras disciplinas que também tematizem a formação docente. Essa proposta de articulação e reorganização do estágio foi mencionada por um professor participante da pesquisa:

*MC2: Bom (...) o lugar do estágio (...), o estágio de ensino, ele é muito importante porque é ali que os alunos vão vivenciar as dificuldades, as facilidades, vai [sic] testar o seu pensamento (...) dentro do nosso setor em si, eu acho que poderia ter uma disciplina, não é ele fazer o estágio, mas é uma disciplina, poderia ser uma possibilidade que a gente pode dar mais ênfase a ele, construindo aulas e metodologias ou pelo menos que a gente possa aplicar isso em todas as disciplinas dentro do programa de pós, que eu penso ser o factível, mas aí [sic] precisa de uma reestruturação de toda a pós mesmo, com todos os orientadores, para que a gente possa ter métodos ou (...) condutas similares para não ficar só uma disciplina fazendo isso e outras não, sabe?!*

A reestruturação proposta no depoimento de MC2 pode representar um possível caminho para pensar a formação docente nos currículos dos programas de pós-graduação, conforme sinalizam Cortela, Gebara e Ferrari (2022) ao afirmarem que a maioria dos docentes universitários que atuam hoje na área de Ciências da Natureza estiveram submetidos, enquanto alunos, a modelos de ensino baseados na transmissão de conhecimentos, dentro da racionalidade técnica, repetindo algoritmos para resolução de exercícios de forma memorística.

Nessa perspectiva, é preciso considerar também que o processo de restauração exige um trabalho coletivo junto à instituição, sendo que os coordenadores e os membros das comissões coordenadoras constituem um grupo que ocupa cargos importantes nas plataformas de debates aptas a buscar as devidas reestruturações nos currículos de formação dos programas de pós-graduação. Além disso, é importante avaliar, nesse debate acerca de uma reformulação, os pontos positivos e negativos do estágio de docência, para então pensar caminhos que consolidem o estágio como um lugar de desenvolvimento da prática docente.

### **Estágio de docência: potencialidades e fragilidades**

Ao longo da discussão da presente pesquisa, é notória a proposição de ideias, como a do desenvolvimento de um estágio de docência na realidade investigada – como uma sistematização, sendo desenvolvida de forma particular em cada programa –, bem como a apresentação da

problemática das ações e atividades não padronizadas e da ausência de discussões didáticas, entre outras noções. Fato é que, embora as questões sinalizadas tenham sido amplamente discutidas na literatura da área, cada programa de pós-graduação está envolto em uma dinâmica institucional que tem suas próprias questões burocráticas, as quais refletem no andamento das atividades do mestrado e do doutorado (Cunha, 2009; Garcia; Cunha 2022; Pimenta; Anastasiou, 2014).

Oliveira e Vasconcellos (2016, p. 4) discutem essa questão e consideram que “[...] os cursos de pós-graduação tiveram pouca regulamentação no que se refere à docência e menos ainda em aspectos relacionados aos aspectos pedagógicos da formação para a docência”. Dessa maneira, para refletir sobre uma possível reestruturação do currículo de pós-graduação, incluindo mudanças no estágio de docência, faz-se necessário conhecer os pontos positivos e negativos a respeito do estágio nos programas participantes.

Pereira (2020), em um estudo que colabora para essa discussão, descreve os pontos favoráveis e os desfavoráveis do estágio de docência na percepção dos 12 pós-graduandos participantes de sua pesquisa. Com relação aos pontos positivos, a autora destaca que oito participantes (69,23%) afirmaram que a experiência do estágio trouxe aspectos inéditos para a formação deles. Tendo tido a formação inicial em cursos de bacharelado, o estágio oportunizou o contato com a prática docente para esses estudantes. Ademais, o bom relacionamento dos pós-graduandos com os alunos da graduação, somado à experiência de docência, foi ressaltado pelos mesmos participantes como um aspecto favorável. Sobre esses pontos, Pereira (2020) destaca que a experiência em torno da criação de vínculo com os alunos, a experiência de dar aula e a noção de identidade docente, fazem parte desse processo que é a formação do profissional. Talvez seja nessas vivências, ou na oportunidade de assumir o papel de docente, que ocorra o despertar do indivíduo como professor. Ou seja, o processo do estágio em ensino pode fazer parte da construção da identidade da profissão.

Além dos pontos citados, a autora ainda ressalta os conhecimentos teóricos como aspectos favoráveis do estágio, embora não fique evidente como esses conhecimentos teóricos foram desenvolvidos durante essa etapa. Quanto aos pontos negativos apontados pelos participantes da pesquisa de Pereira (2020), ganham destaque os seguintes aspectos: as poucas aulas ministradas pelos participantes; a ausência de participação no planejamento; a falta de troca de experiências com o professor orientador do estágio, de autonomia e de estrutura; a ausência do desenvolvimento do conhecimento de didática; a ausência do professor responsável; a falta de documentos que formalizem o estágio; a não padronização do estágio; a inexistência de feedback e a não obrigatoriedade do estágio de docência para todos os estudantes que ingressam em programas de pós-graduação *stricto sensu* (Pereira, 2020).

Os pontos negativos mencionados por Pereira (2020) coincidem com a discussão de autores como Bolzan e Powaczuk (2016) e Garcia e Cunha (2022), que direcionam seus argumentos para o risco de que a não sistematização do estágio colabore com um ecletismo de atividades não sistematizadas, bem como para a falta de discussões importantes sobre a prática docente. Uma questão que pode colaborar para esse ecletismo detectado nos pontos negativos é a inexistência de documentos que formalizem o estágio de docência, o que pode contribuir para perpetuar essa situação. Sobre esse tema, Garcia e Cunha (2022) afirmam que não há um consenso sobre as práticas que devem compor o estágio de docência e nem clareza dos saberes exigidos tanto para quem orienta, como para o estudante em formação. Ainda que a Portaria MEC/CAPES nº 76/2010 traga instruções sobre a proposta que a embasa, cada programa toma suas decisões, dentro de suas condições objetivas, de como cumpri-las, com raras situações de avaliação processual.

Conforme destacado pelas autoras, o fato de a Portaria MEC/CAPES nº 76/2010 não ser muito clara acerca dos pontos que devem fazer parte do desenvolvimento do estágio de docência acaba resultando no fato de Instituições de Ensino Superior (IES) e seus programas de pós-graduação serem responsáveis pela sistematização dos estágios de docência. Essa situação poderá afetar diretamente o importante papel do estágio de docência para a formação didático-pedagógica do futuro professor do magistério superior (Garcia; Cunha 2022).

Colaborando para ilustrar o cenário discutido por Garcia e Cunha (2022), pode-se articular os fatores citados pelos pós-graduandos participantes do estudo de Pereira (2020) com os aspectos mencionados pelos coordenadores e os membros das comissões coordenadoras que fizeram parte desta pesquisa, os quais foram indagados a respeito dos relatos que recebem sobre o estágio de docência. Quanto aos pontos positivos e negativos, dois entrevistados (33,3%) citam que os relatos sobre as potencialidades do estágio podem ser levados para o colegiado, como ilustrado nos excertos a seguir:

*C3: Alguns relatos podem até chegar na comissão coordenadora sobre os aspectos positivos e negativos. Mas, normalmente, até pela proximidade com o professor coordenador do estágio, normalmente, esses retornos são dados por ele e, se houver alguma indisposição, alguma situação que chamou atenção do ponto de vista negativo, isso vai ser trazido aqui para que a gente possa trabalhar como o professor, o que é algo muito raro. No tempo que eu estou aqui dentro da comissão coordenadora e agora como coordenador, há um ano e pouquinho, isso nunca aconteceu. Como eu te disse, nosso departamento tem um alto nível de maturidade.*

*MC3: Já teve pontos negativos (...) Hoje, não (...). Nosso grupo é bastante novo. Claro, tem gente aposentando e tal, mas eu digo novo de cabeça tá! Jovem de cabeça, mas teve uma época, uns sete anos atrás, era complicado, tinha um professor que era muito arrogante, ele interrompia os alunos durante a aula, causava um desconforto (...). E aí a gente teve uma reunião, não com o professor diretamente, mas, na reunião, falamos das reclamações dos estudantes (...) Mas a gente conversa, a gente só vai para a comissão quando é alguma coisa mais grave que a gente tem que deliberar, aí a comissão delibera. Mas quando é uma coisa, igual uma reclamação, tem professor que tem mais liberdade de conversar, então a gente chega e fala o que está acontecendo, mas não é oficial, via comissão.*

Embora os participantes MC3 e C3, que integram o mesmo programa, tenham mencionado que, em alguns casos, os relatos sobre os pontos positivos e negativos são levados para discussão em reunião, eles também esclareceram que isso acontece apenas quando se tratam de casos “graves”, e, conforme as falas demonstram, os quadros que representam uma gravidade nesse cenário geralmente estão associados à relação de um professor orientador com um estagiário. Cabe também ressaltar que MC3 informa que esse tipo de problema já não ocorre, uma vez que o departamento possui professores mais recentemente contratados, os quais, pelo fato de terem uma formação inicial e continuada mais recente, possuem uma concepção mais atualizada sobre procedimentos didáticos e metodologias do ensino. No entanto, autores como Ribeiro e Zanchet (2014) trazem uma reflexão sobre os professores jovens e a relação deles com o estágio de docência que contrapõe a concepção apresentada por MC3, alertando para o fato de que se tratam de jovens doutores que receberam pouca ou nenhuma formação para o exercício da docência em seus programas de pós-graduação. O destaque 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.

Os desafios expostos pelas autoras referem-se à modificação do perfil dos novos professores do magistério superior, que podem ser jovens doutores que possuem amplo domínio de uma área

específica do conhecimento, mas pouca experiência com o ensino. Essa característica pode sinalizar uma ausência de conhecimentos específicos da docência e ocasionar o risco de que as fragilidades do processo do estágio não sejam reconhecidas ou de que não haja reflexão e replanejamento do desenvolvimento dessa importante etapa de formação pedagógica (Almeida; Pimenta, 2014; Garcia; Cunha, 2022; Soares; Cunha, 2010). Além dos relatos de C3 e MC3, citados anteriormente, é válido destacar a fala de MC2, que expõe a questão dos pontos positivos e negativos do estágio como um aspecto mais individualizado

*MC2: A oportunidade de relatos positivos e negativos é o feedback que existe quando a gente conversa sobre o conteúdo dado ou ministrado por ele ou até as próprias atividades, a gente geralmente tem um feedback. Eu gosto de ter uma conversa, pergunto: o que você achou? o que você faria diferente? Eu gosto de conversar nesse sentido do que ele montou ou da vivência dele, o que ele mudaria ou ele mesmo se tivesse que dar uma nota. Eu acho muito interessante quando eles dão aulas e saber como eles se sentem.*

O depoimento de MC2 revela uma preocupação com a condução do estágio, com a percepção do pós-graduando acerca de suas vivências, das ações e atividades desenvolvidas, o que é interessante. Porém, a fala desse professor participante deixa transparecer a relação que ele possui com seus orientandos de estágio e não uma conduta adotada pela comissão coordenadora da qual ele faz parte, o que pode indicar que não há um diálogo entre os alunos dos programas de pós-graduação e as comissões dos programas sobre os pontos positivos e negativos no processo do estágio no programa. Além disso, 50% dos entrevistados demonstraram em suas repostas um distanciamento dessas questões:

*C1: Nunca recebemos, nem pontos positivos nem negativos.*

*MC1: Olha, não me lembro, mas deve ter sido positivo porque, se não fosse... posso até procurar algum arquivo.*

*C2: Quando chega, é positivo; sobre as atividades, não lembro de ter visto alguém relatando algum problema, alguma coisa assim.*

Parece, portanto, haver uma falta de diálogo sobre as potencialidades e as fragilidades do estágio, algo que seria crucial para a compreensão do cenário do desenvolvimento, reorganização da prática e valorização dos aspectos positivos. A esse respeito, cabe, por fim, salientar que o estudo de Pereira (2020), realizado no mesmo contexto do presente estudo, elencou diversos aspectos positivos e negativos para além da relação entre professor orientador e pós-graduando. Entretanto, a maioria deles não é mencionada nos relatos dos entrevistados desta pesquisa. Esse fato pode representar uma dificuldade de diálogo entre os pós-graduandos e a comissão coordenadora dos participantes da pesquisa.

## Considerações Finais

Os resultados encontrados e analisados nesta investigação dizem respeito ao estágio de docência como espaço para a formação pedagógica do professor para atuar no magistério superior e explicitam relevantes questões para a literatura no campo da formação de professores no contexto do ensino superior.

No que se refere ao papel do estágio de docência como momento de formação para a magistério, os participantes demonstraram valorizar essa etapa e considerá-la importante no processo de desenvolvimento profissional docente por oportunizar ao futuro professor vivências com os estudantes que se encontram na graduação e, por sua vez, contato com metodologias

didáticas e aplicação dos conhecimentos adquiridos sobre os conteúdos que fazem parte de seu campo específico de formação inicial. Contudo, percebe-se que, embora os coordenadores e os integrantes das comissões coordenadoras reconheçam que o estágio se configura como um importante momento para a formação pedagógica do futuro professor, a ênfase dada à pesquisa ficou evidente em diferentes momentos das entrevistas.

Quanto às potencialidades e fragilidades do estágio de docência, os participantes mencionaram a inexistência de discussões e análises sobre o estágio de docência e dizem que, nos raros momentos em que são abordados pelos alunos do programa, comumente se referem à relação do professor orientador com o estagiário, representando uma situação muito específica e não uma abordagem relacionada ao andamento do estágio nos programas, seu papel na formação pedagógica do pós-graduando, suas fragilidades ou potencialidades. Têm-se, com isso, deixado de lado uma oportunidade de compreender o cenário em que se desenvolve, o estágio com vistas à sua discussão e de repensar este momento de formação pedagógica oportunizado pelos programas de pós-graduação.

Os resultados e discussões apresentados na presente pesquisa permitiu conhecer apenas um recorte dos programas de pós-graduação vinculados ao CCB da UFV na perspectiva de coordenadores e de integrantes de comissões coordenadoras. Trata-se de uma realidade particular, com sua cultura e especificidades, inclusive no que concerne às possíveis influências epistemológicas que se fazem presente no campo das Ciências Biológicas. Desse modo, é imprescindível que novas pesquisas deem continuidade às discussões sobre a formação pedagógica do professor para atuar no magistério superior, ampliando, assim, os estudos sobre essa temática no contexto dos programas de pós-graduação ofertados pelas instituições de ensino superior no país.

## Referências

- Almeida, M. I.; Pimenta, S. G. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 27, p. 7-31, 2014.
- Araújo, M. V. *et al.* Estágio docência: concepções epistemológicas e suas influências nas metodologias de ensino. *Administração: Ensino e Pesquisa*, v. 15, n. 2, p. 237-269, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=533556759001>. Acesso em: 9 set. 2022.
- Bardin, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições, 2011.
- Bolzan, D.P.V.; Powaczuk, A. C. H. Processos formativos nas licenciaturas: desafios da e na docência. *Roteiro*, v. 42, n. 1, p. 107-132, 2016.
- Brandão, M. L. P.; Dias, A. M. L. O estágio na formação de educadores da educação básica e superior: reescrevendo fatos, feitos e olhares curriculares. In: Ramalho, B. L.; Nuñez, I. B. (org.). *Formação, representações e saberes docentes*: elementos para se pensar a profissionalização dos professores. São Paulo: Mercado das Letras, 2014.
- Brasil. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Circular n° 28/99/PR/CAPES de 26 de fevereiro de 1999*. Brasília: CAPES, 1999.
- Brasil. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, ano 131, n. 248, p. 1, 23 dez. 1996. Disponível: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=23/12/1996&totalArquivos=289>. Acesso: 15 de maio 2022.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Portaria MEC/CAPES n° 76/2010, de 14 de abril de 2010*. Brasília: CAPES, 2010. Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_076\\_RegulamentoDS.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_076_RegulamentoDS.pdf). Acesso em: 22 abr. 2022.

- Corrêa, G. T.; Ribeiro, V. M. B. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação stricto sensu. *Educação e Pesquisa*, v. 39, n. 2, p. 319-334, 2013.
- Cortela, B. S. C.; Gebara, G. O.; Ferrari, T. B. Desafios e dificuldades de docentes universitários iniciantes na área de Ciências da Natureza e o potencial formativo do estágio de docência. *Revista Internacional de Educação Superior*, v. 10, e024006, 2022. Doi: <https://doi.org/10.20396/riesup.v10i00.8663758>.
- Cunha, M. I. Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, v. 1, p. 110-128, 2009.
- Garcia, J. B.; Cunha, M. I. O contexto da pós-graduação stricto sensu no âmbito da formação pedagógica e a formação docente em Ciências Biológicas: o que revela a produção acadêmica. *Revista Educação*, v. 47, n. 1, e44/, 2022. Doi: <https://doi.org/10.5902/1984644448410>.
- Guimarães, M. C. S.; Costa, E. A. S. O estágio de docência no processo de construção da identidade profissional de pós-graduandos. *Educação e Formação*, v. 7, n. 1, p. 1-20, 2022. Doi: <https://doi.org/10.25053/redufor.v7i1.4853>.
- Marconi, M. A.; Lakatos, E. M. *Fundamentos da Metodologia Científica*. São Paulo: Editora Atlas, 2003.
- Martins, M. M. M. C. *Estágio de docência na pós-graduação stricto sensu: uma perspectiva de formação pedagógica*. 2013. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Ceará, 2013.
- Minayo, M. C. S. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- Monteiro, F. A.; Freitas, G. O.; Escoto, J. J. C. Estágio-docência: experiência potencializadora da formação. *Série-Estudos*, v. 27, n. 59, p. 79-96, 2022. Doi: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v27i59.1609>.
- Oliveira, C. C.; Vasconcellos, M. M. M. Estágio de docência na promoção da formação do docente da educação superior. In: Reunião Científica Regional da ANPED, 2016, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: ANPED, 2016.
- Pereira, A. L. *Estágio em ensino: a formação pedagógica dos professores da educação superior nos programas de pós-graduação vinculados à área das Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade Federal de Viçosa*. 2020. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2020.
- Pimenta, S. G.; Almeida, M. I. *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011.
- Pimenta, S. G.; Anastasiou, L. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2014.
- Pimenta, S. G.; Lima, M. S. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poiesis*, v. 3, n. 3/4, p. 5-24, 2006. Doi: <https://doi.org/10.5216/rpp.v3i3e4.10542>.
- Ribeiro, G. M.; Zanchet, B. M. B. A. Repercussões do Estágio de Docência orientada na formação de professores universitários. In: ANPED-Sul, 10., 2014, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis: ANPED, 2014.
- Santos, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2008.
- Soares, S. R.; Cunha, M. I. Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária? *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 7, n. 14, 2010.
- Tardif, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

## Colaboradores

Metodologia: C. S. CAETANO e J. A. PAIXÃO. Prévia: C. S. CAETANO, J. A. PAIXÃO, D. S. SANTOS e M. O. NOGUEIRA. Escrita – rascunho original: C. S. CAETANO. Escrita – revisão e edição: C. S. CAETANO, J. A. PAIXÃO, e D. S. SANTOS.