

6.27.

Título:

Docência no ensino superior: aproximações entre a disciplina estágio de docência e uma pedagogia universitária

Autor/a (es/as):

Cavalcante, Maria Marina Dias [Universidade Estadual do Ceará]

Martins, Maria Márcia Melo de Castro [Universidade Estadual do Ceará]

Carneiro, Isabel Magda Said Pierre [Instituto Federal do Ceará]

Resumo:

A docência no Ensino Superior vem se constituindo como objeto de investigação dada sua implicação para a formação dos diversos profissionais no âmbito universitário. O ensino nesse espaço ainda é marcadamente reconhecido como um ensino que reforça a dicotomia teoria-prática, sobretudo, quando se considera a prática pedagógica dos professores bacharéis, pesquisadores, especialistas em suas áreas de conhecimento que não têm uma formação pedagógica para atuar no ensino. Considerando que o critério de seleção para o acesso à docência no Ensino Superior se dá mediante a Pós-Graduação *Stricto Sensu* e que, historicamente, nesse nível acadêmico o foco é voltado para a formação do pesquisador, é que buscamos discutir a Pós-Graduação também como espaço para a formação do futuro docente do Ensino Superior, uma vez que muitos desses alunos almejam a carreira de docente universitário. Situamos nossa discussão a partir da disciplina Estágio de Docência dos cursos de Mestrado e Doutorado da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Nessa disciplina, o aluno da Pós-graduação acompanha um professor universitário em seu exercício docente, geralmente, nos cursos de graduação. Assim, este artigo tem por objetivo refletir sobre o papel dessa disciplina como espaço de formação para a docência no Ensino Superior a partir das percepções dos pós-graduandos da UECE. Trata-se de um estudo teórico-empírico, no qual buscamos as impressões dos sujeitos expressas na I Oficina de Estágio de Docência realizada na XV Semana Universitária da UECE, em 2010. Os sujeitos apontam negatividades em relação à disciplina, tais como: falta de regulamentação do Estágio de Docência; imprecisão no período de realização do estágio, ausência de esclarecimentos sobre a importância do estágio para a formação do pós-graduando, indefinição das atribuições do discente estagiário e do docente, falta de parceria entre o estagiário e o professor da disciplina, no que diz respeito ao planejamento didático-pedagógico e a pouca ênfase das disciplinas pedagógicas. Os alunos também sugeriram avanços entre os quais, destacamos: Uma orientação política e pedagógica voltada para o desenvolvimento de programas de formação continuada no campo do ensino (metodologia,

didática) para os professores e que o Estágio Docência considere o trabalho de parceria do professor/estagiário em todo o processo, compreendendo desde o planejamento até a avaliação final dos alunos. A discussão desses aspectos à luz dos referenciais teóricos de Pimenta e Anastasiou (2002), Pimenta e Almeida (2009; 2011), Cunha (2010), Lima (2008) apontam para a necessidade de uma pedagogia universitária. Nesse sentido, a disciplina poderá trazer contribuições tanto para a formação do professor do ensino superior quanto para o pós-graduando, que ali está na condição de aprendiz da profissão docente, particularmente, quantos aos aspectos pedagógicos e teórico-metodológicos da aula.

Palavras-chave:

Ensino Superior; Formação Pedagógica; Estágio de Docência; Pedagogia Universitária.

Introdução

A partir da década de 1990, a docência no ensino superior passou a ser questionada no Brasil e vários pesquisadores (CUNHA, 2000; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; ALMEIDA, 2009) iniciaram uma discussão sobre a prática docente do professor universitário bem como suas condições de formação. Destacando necessidades formativas, sobretudo em relação à formação pedagógica desses profissionais.

Um fato que, de certo modo, contribui para isso é a lacuna na legislação quanto à formação pedagógica do docente para esse nível de ensino, uma vez que a LDBEN nº 9394/96 que define as diretrizes e bases da Educação, em seu Art. 66 destaca: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em Programas de Mestrado e Doutorado.” Contudo, sabe-se que, desde o surgimento da Pós-graduação no Brasil, esses cursos priorizam a formação para a pesquisa nas áreas específicas do conhecimento, secundarizando a formação para a docência. Além do que:

A lei (decreto) não concebe a docência universitária como um processo de formação, mas sim como preparação para o exercício do magistério superior que será realizada prioritariamente (não exclusivamente) em pós-graduação Stricto Sensu. Tal fato vem provocando um aumento significativo da demanda por esses cursos e o crescimento de sua oferta, especialmente na área de educação, uma vez que se nota uma ausência da formação para a docência superior nos programas de Pós-graduação das demais áreas. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011, p. 40).

Dada essa problemática foi instituída nos Programas e Cursos de Pós-graduação, a disciplina de Metodologia do Ensino Superior, ou Didática do Ensino Superior, com carga horária de 60 horas. Nesse contexto, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES instituiu o Estágio de Docência como atividade obrigatória para alunos bolsistas, conforme Ofício Circular nº 28/99/PR/CAPES de 26 de fevereiro de 1999. Ambas disciplinas têm como objetivo preparar o aluno da pós-graduação para o exercício da docência no ensino superior. Essas iniciativas têm constituído avanços em relação à formação pedagógica do pós-graduando, rompendo com a concepção de que para ensinar basta saber o conteúdo específico.

Passa-se a perceber que a docência universitária não se dá apenas a partir de conhecimentos científicos, mas que existe uma necessidade de um conhecimento pedagógico dos conteúdos a serem trabalhados, de como abordá-los, de como motivar os alunos a aprenderem, de como conduzir a aula no sentido de oportunizar aos alunos construir uma postura crítica diante do conhecimento, dentre outros aspectos. Nesse sentido, a docência universitária apresenta-se como um desafio constante, advogando uma **pedagogia universitária**. Nesse contexto, autores como Almeida e Pimenta (2009) e Cunha (2010), têm trazido grandes contribuições na área, suscitando, sobretudo, a necessidade de repensar as práticas de ensino na universidade.

Nosso estudo se insere nesse contexto, onde buscamos refletir sobre o Estágio de Docência desenvolvido em uma universidade pública brasileira no município de Fortaleza – CE, a Universidade Estadual do Ceará – UECE, e seu papel como espaço de formação para a docência no Ensino Superior, a partir da percepção de pós-graduandos desta instituição. Os dados desse estudo foram obtidos a partir de uma oficina realizada em 2010 durante a XV Semana Universitária. A I Oficina de Estágio de Docência foi proposta e realizada pela Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa (PROPGPq), através do Núcleo de Ensino de Pós-graduação, e reuniu pós-graduandos de vários cursos e Programas de pós-graduação da UECE. Trata-se de um estudo teórico-empírico, de abordagem qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1986), no qual buscamos as impressões dos sujeitos expressas na referida oficina, a qual foi proposta com o intuito de discutir o Estágio de Docência vivenciado pelos pós-graduandos, bem como a efetivação dessa atividade em seu processo de formação e aprendizagem da docência no ensino superior.

Neste artigo apresentaremos contribuições de Pimenta e Anastasiou (2002) sobre docência no ensino superior. Em seguida traremos as reflexões de Cunha (2010), Almeida e Pimenta (2011) sobre Pedagogia Universitária, destacando o trabalho realizado por Cavalante (2010) na Universidade, campo de nosso estudo. Na terceira sessão apresentaremos as concepções de Pimenta e Lima (2008) sobre Estágio e Docência. Por fim, apresentaremos as percepções dos estudantes sobre suas vivências durante o Estágio de Docência à luz do referencial teórico aqui apresentado.

1. A docência no Ensino Superior: caracterização, necessidades e desafios

Segundo Pimenta e Anastasiou (2001, p.14). O ensino caracteriza-se como uma “prática social complexa, carregada de conflitos de valor e que exige posturas éticas e políticas.” Embora, no ensino superior, a docência, não raramente, seja reconhecida como uma atividade solitária, onde os professores dificilmente dispõem de uma formação que os prepare para atuar no ensino, em seu sentido amplo.

Ainda que “o professor ingresse na universidade pelo cargo da docência, [...] nos seus momentos de aprofundamento no mestrado e doutorado, são poucas as oportunidades que tem para se aperfeiçoar nesse aspecto (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011, p. 107), principalmente em relação à formação didático-pedagógica para atuar nesse nível de ensino.

Para as referidas autoras, ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para enfrentar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos onde o ensino ocorre. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos. Tais exigências advogam uma formação para o profissional que tem a docência universitária como campo de atuação. Contudo a formação para esses profissionais não está regulamentada no Brasil sob forma de um curso específico como nos outros níveis de ensino:

De modo geral, a LDB admite que esse docente seja preparado nos cursos de pós-graduação tanto Stricto Sensu, como Lato Sensu, não se configurando estes como obrigatórios. No entanto, a exigência legal de que todas as instituições de ensino superior tenham um mínimo de 30% de seus docentes titulados na pós-graduação Stricto Sensu aponta para o fortalecimento desta como o lugar para a formação do docente. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011, p. 23, 24)

Situação agravada por um “[...] certo consenso de que a docência no ensino superior não requer formação no campo do ensinar, sendo suficiente o domínio de conhecimentos específicos [...] (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011, p. 36). Nessa concepção o professor é aquele que ensina, isto é, dispõe os conhecimentos aos alunos. “Se estes aprendem ou não, não é problema do professor, especialmente do universitário, que muitas vezes está ali como uma concessão, como um favor [...]” (2011, p. 37). As autoras denunciam que:

Na maioria das instituições de Ensino Superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento do que seja o processo de ensino – aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. [...]. E que questão da docência na universidade ultrapassa os processos de sala de aula, pondo em discussão as finalidades do ensino de graduação, o que tem sido reconhecido em diversos países. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011, p. 37).

Sabendo que a docência exige o domínio do método de ensino, Pimenta e Anastasiou (2011, p. 189-190) lançam duas indagações que nos fazem pensar sobre a docência universitária: “Em que consiste esse método de ensino e em que nível se dá nosso domínio sobre ele? Profissionalmente, qual a valorização dada ao domínio do método de ensino pelos docentes universitários, pelas instituições de ensino superior e pelo sistema legal?”. Essas questões precisam ser compreendidas para que possamos caminhar rumo à construção de uma pedagogia universitária, uma vez que o que se percebe é que:

[...] a formação do professor universitário vem se dirigindo, prioritariamente para os saberes específicos ou disciplinares em detrimento da formação pedagógica. Tal realidade pode ser constatada na secundarização da formação pedagógica de mestres e doutores no diversos cursos de Pós-graduação do país. Em face desta realidade, a docência na universidade tem se constituído por docentes cujo investimento em sua titulação os instrumentaliza muito mais para as atividades de pesquisa. Assim o domínio na área pedagógica tem sido o aspecto deficitário dos professores universitários, no que se refere ao profissionalismo na docência. Muitos professores não reconhecem ou minimizam a importância dos saberes pedagógicos para a atuação profissional (FERENC; SARAIVA, 2010, p. 578).

Nesse contexto, a CAPES, visando uma melhor preparação para a docência no ensino superior, instituiu a obrigatoriedade do Estágio de Docência para seus bolsistas nos Cursos e Programas de Pós-graduação (mestrado e doutorado). A exigência de participação dos pós-graduandos em atividades pedagógicas, a exemplo do estágio, se configura como uma iniciativa de formação inicial para a docência no ensino superior, pondo em discussão a relevância da preparação desse profissional para a docência universitária, “de forma que se evite deixá-lo à própria sorte, improvisando ações que seu bom senso lhe diz, serem necessárias, mas nem sempre se configuram como ações educativas.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011, p. 106).

Todas essas questões situam-se num campo de estudo que vem sendo construído por autores como Cunha (2010), Pimenta e Almeida (2009; 2011), denominado Pedagogia Universitária.

2. Uma pedagogia para o Ensino Superior?

Parece estranho falar de uma Pedagogia para o ensino superior, principalmente porque, historicamente, essa ciência encontra-se relacionada à criança, ou ao ensino destas. A ideia de uma pedagogia universitária surge em razão de que os processos de ensino (os quais envolvem transmissão e construção de conhecimentos, relação professor-aluno, métodos de ensino, emancipação e desenvolvimento humano, dentre outros aspectos) que ocorrem na universidade não podem se efetivar dissociados da compreensão de que o conhecimento específico dos conteúdos não basta para que estes sejam apreendidos pelos estudantes e os auxilie na tarefa de construir novas sínteses a partir do que está posto pela ciência.

Nessa perspectiva, o ensino superior é marcado por uma relação de poder, na qual o professor universitário é concebido como detentor do conhecimento e sua prática pedagógica acima de qualquer questionamento, caracterizando o que Bourdieu (2007) define como violência simbólica.

Há pelo menos três décadas, estudiosos (Pimentel, 1993; Cunha, 1995; Marcelo Garcia, 1998; Fernandes, 2001; Masetto, 2002; Ferenc, 2005) vêm investigando essa realidade buscando conhecer suas bases, o que a sustenta e o motivo da dificuldade de mudanças nesse campo. Entendemos a necessidade de construção de novo *habitus* na docência universitária, como aponta a pesquisa de Cavalcante (2012) desenvolvida na Universidade Estadual do Ceará. A autora buscou apontar perspectivas para a construção de um novo *habitus* entre os docentes do ensino superior e perspectivas para uma pedagogia universitária a partir de percepções de professores da educação básica sobre suas trajetórias formativas. Estudos como o de Cavalcante têm sido fomentados por pesquisas já existentes na área (Pimenta e Almeida, 2009; 2011; Cunha, 2010, dentre outros).

A pedagogia universitária vem contribuir para discutir como se forma o professor universitário para atuar não só em atividades de investigação e produção do conhecimento, mas também nas atividades de ensino. (PIMENTA, ALMEIDA, 2009). Nesse sentido, a atuação dos professores precisa necessariamente resultar da convergência e articulação equilibrada entre as dimensões científica, investigativa e pedagógica. Sendo necessário que o professor universitário atue de forma reflexiva, crítica e competente no âmbito de sua disciplina, explicitando seu sentido, seu significado e sua contribuição no percurso formativo dos estudantes.” (PIMENTA; ALMEIDA, 2009, p. 19). Segundo Cunha (2010) ser professor nesse nível de ensino significa que se sabe muito da área de conhecimento a ser ensinado, mas não que necessariamente se saiba ensinar,

uma vez que desse professor nunca foi exigido que aprenda a ensinar, ou seja, não se assumiu no plano das políticas educacionais, ser necessário ensinar-lhes as especificidades dessa dimensão de sua atuação no seio da instituição universitária.

Sendo a docência universitária um complexo campo de ação faz-se necessário que o professor universitário detenha conhecimentos específicos, consolidados por meio de formação voltada especialmente para esse fim, bem como atualização constante das abordagens dos conteúdos e das novas maneiras e didáticas de ensiná-los. Nesse sentido, o Estágio de Docência no Ensino Superior se apresenta como um campo potencialmente valioso para esse fim, como veremos a seguir.

3. Estágio e Docência: contribuições para aprendizagem da docência no Ensino Superior

De acordo com Pimenta e Lima (2008) há diferentes concepções de estágio no ensino superior: a prática como imitação de modelos; a prática como instrumentalização técnica e o estágio superando a separação teoria prática. Esta última concepção proposta pelas autoras considera a importância de se vivenciar o estágio como pesquisa.

A prática como imitação de modelos traz o pressuposto que a realidade do ensino é imutável e os alunos que frequentam a escola também o são. (PIMENTA; LIMA, 2008). Assim, a formação do professor se dará pela observação e tentativa de reprodução dessa *prática modelar*: como um aprendiz que aprende o saber acumulado. Essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer que será bem-sucedido quanto mais se aproximar dos modelos observados. O estágio então, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa.

Já a prática como instrumentalização técnica, concebe o emprego de técnicas sem a devida reflexão, o que pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada a prática. Nessa perspectiva, a atividade de estágio fica reduzida ao “como fazer”, às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe e ao preenchimento de fichas de observação. (PIMENTA; LIMA, 2008). De acordo com as autoras, e contrapondo-se à essa perspectiva formativa, estudos realizados no campo educacional têm apontado que não é simples formar para o exercício da docência de qualidade e que a pesquisa é o caminho metodológico para essa formação.

O reducionismo dos estágios às perspectivas da prática instrumental evidencia a necessidade de explicitar por que o estágio é teoria e prática (e não teoria ou prática). A compreensão da relação

entre teoria e prática possibilitou estudos e pesquisas que têm iluminado perspectivas para uma nova concepção de estágio, ou seja, o estágio superando a relação teoria e prática.

Pimenta e Gonçalves (1990, *apud* Pimenta e Lima, 2008) consideram que a finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma *aproximação à realidade* na qual atuará. Assim, o estágio se afasta da compreensão até então corrente, de que seria a parte prática do curso. Há um entendimento de que o estágio precisa ser redefinido, que deve caminhar para a reflexão, a partir da realidade. Nesse sentido, faz-se necessário que os professores orientadores de estágios procedam, no coletivo, junto a seus pares e alunos, a essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias.

O desenvolvimento desse processo é possibilitado pela atividade de pesquisa, que se inicia com a análise e a problematização das ações e das práticas, confrontadas com as explicações teóricas sobre estas, com experiências de outros atores e olhares de outros campos de conhecimento, com os objetivos pretendidos e com as finalidades da educação da sociedade humana.

Nessa direção, Pimenta e Lima (2008) apontam a pesquisa no estágio como uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor. Para as autoras, a pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde estagiários se realizam; por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam.

Como campo de pesquisa na formação de professores, o estágio se apresenta como momento privilegiado de investigação da ação docente, re-significando a prática educativa e contribuindo para a construção da autonomia do professor em relação aos fatores intrínsecos e extrínsecos que permeiam o ensino das diferentes disciplinas. Nesse sentido, o estágio compreendido como campo de conhecimento e espaço de formação, cujo eixo é a pesquisa, distancia-se da idéia de prática modelar onde se espera que o estagiário limite-se à observação da sala de aula, sem análise do contexto no qual o ensino ocorre, elaborando e executando “aulas-modelo” (PIMENTA; LIMA, 2008).

Nessa perspectiva, o estágio poderia contribuir para a formação dos pós-graduandos na medida em que auxiliasse na compreensão da realidade que se desenha em sala de aula universitária e na identificação de suas necessidades formativas.

Ressaltando a importância do Estágio para a formação docente, Pimenta e Lima (2008) argumentam ser esse um lugar por excelência de reflexão sobre a construção e fortalecimento da identidade profissional. Dito de outra forma, o Estágio pode se constituir nesse espaço de formação, ao possibilitar a construção da identidade docente no instante em que oportuniza ao

futuro professor aproximar-se das situações reais de trabalho com as quais se encontrará. Nessa perspectiva, o Estágio é compreendido por Lima e Pimenta (2008) como atividade instrumentalizadora da práxis docente, superando a visão de Estágio como a hora da prática.

Realizando uma reflexão mais pontuada sobre a formação para a docência universitária nos Programas e Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, entendemos que a estes compete possibilitar aos pós-graduandos a compreensão da complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional. Nessa direção, o Estágio de Docência pode se constituir como uma atividade geradora de saberes e conhecimento, orientando o futuro mestre/doutor no início de sua caminhada pela docência no ensino superior e apontar elementos importantes para a ressignificação das formações nas Pós-graduações.

4. O Estágio de Docência na Pós-graduação *Stricto Sensu*: o que dizem os pós-graduandos da Universidade Estadual do Ceará

Como informamos na introdução deste trabalho, o Estágio de Docência nas pós-graduações *Stricto Sensu* foi instituído pela CAPES em 26 de fevereiro 1999, pelo Ofício Circular nº28/99/PR/CAPES. Em 2010, a CAPES o torna obrigatório para os bolsistas de Demanda Social dos Cursos e Programas de Pós-graduação: “O estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social...” (Art. 18 – Portaria Nº. 76, de 14.04.2010).

Contudo, a CAPES não prescreve sobre o desenvolvimento dessa atividade, ficando a critério das universidades e dos Programas e Cursos de Pós-graduação estabelecerem as normas e diretrizes para sua efetivação.

Nesse sentido, a Universidade Estadual do Ceará reuniu, em novembro de 2010, pós-graduandos de vários Cursos e Programas de Pós-graduação desta instituição no intuito de discutir o desenvolvimento desta atividade. Até aquele momento a UECE não dispunha de Resolução ou Normas que orientassem o desenvolvimento dessa atividade.

Reunidos na I Oficina Estágio de Docência, ocorrida durante a XV Semana Universitária, sob organização da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PROPGPq e do Núcleo de Ensino de Pós-graduação, os pós-graduandos da UECE apontaram algumas problemáticas em torno do Estágio: falta de regulamentação do Estágio de Docência; desconhecimento sobre o período de realização dessa atividade (semestre/carga horária); ausência de esclarecimentos sobre a importância do estágio para a formação do pós-graduando; indefinição das atribuições do discente estagiário e do docente; falta de parceria entre o estagiário e o professor da disciplina,

no que diz respeito ao planejamento didático-pedagógico; estranheza por parte dos alunos da graduação nos cursos em que o estágio é desenvolvido; inexistência (em sua maioria) de disciplinas pedagógicas nos cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu*.

Deste momento, emergiram propostas dos participantes para melhorar a prática do estágio na UECE, a saber: que seja formulada pela UECE uma política geral de orientação e regulamentação dos critérios básicos do Estágio de Docência, aplicados a toda pós-graduação; que o Estágio Docência seja realizado já no primeiro ano do Curso, preferencialmente no segundo semestre; já no primeiro semestre, fazer enxergar para o pós-graduando a importância da formação docente como momento processual formativo do educador/professor.

E ainda: o estagiário docente não deve assumir a condição de titular da disciplina; a inserção no Estágio de Docência deve ser sob a supervisão e orientação do seu orientador ou do professor responsável pela disciplina na graduação; o Estágio Docência deve ser fundamentado em trabalho de parceria entre professor/estagiário em todo o processo que o envolve, compreendendo desde o planejamento até a avaliação final do rendimento dos alunos da disciplina onde o estágio é desenvolvido; inserir disciplinas pedagógicas nas graduações e pós-graduações; tornar obrigatória a disciplina Metodologia do Ensino Superior, integrando-a à atividade do Estágio Docência do aluno; O processo formativo do estagiário docente deve ser desenvolvido como conteúdo transversal nos programas e cursos de pós-graduação na UECE; que sejam criadas Comissões de Estágio Docente na PROPGPq e nos Programas e Cursos cuja tarefa seja a de responderem pelo planejamento e acampamento da política de Estágio Docente na Pós-Graduação da UECE (compreende-se aqui esta política como a própria *Pedagogia Universitária*); que o Estágio tenha como resultado a ser apresentado pelo aluno estagiário, uma produção analítico-textual, contendo reflexões teórico-metodológicas da experiência, a ser potencializada em futuras publicações ao nível da pós-graduação; sensibilização dos professores da Pós- Graduação, visando assegurar uma prática consciente relacionada à importância da formação docente no âmbito da pós-graduação; para isto, que os programas de Pós-Graduação, mediante orientação política e pedagógica geral, desenvolvam formação e qualificação continuada no campo do ensino (metodologia, didática, processos pedagógicos) para os seus professores.

Os relatos dos Pós-graduandos mostram que a prática pedagógica vivenciada por eles, durante o Estágio de Docência, tem ocorrido, ao que parece, um tanto distante das formulações de Pimenta e Lima (2005/2006; 2008), as quais concebem o estágio como atividade formadora, de (re) elaboração de saberes.

Considerações finais

É fato que o Estágio de Docência ainda não tem sido vivenciado em toda a sua potencialidade como elemento constituinte da formação docente dos pós-graduandos, momento privilegiado para a percepção das dificuldades impostas pelo ensino superior e a identificação das necessidades formativas desses futuros profissionais. Por outro lado, os estudantes advogam a necessidade de essa atividade ser mais valorizada, uma vez que a percebem como potencialmente propiciadora de aproximações mais significativas à profissão. É importante não perder de vista que a obrigatoriedade do Estágio de Docência não contempla todos os pós-graduandos *Stricto Sensu*. Nesse sentido, é preciso que se assegurem processos de aproximação com a realidade da docência universitária nos cursos de pós-graduação para todos os alunos, independentemente de serem bolsistas. Pois desta atividade podem advir ganhos importantes, uma vez que o contato com a sala de aula universitária e sua dinâmica sobressaem como basilares na construção de conhecimentos sobre a profissão professor do ensino superior e na de reflexão sobre a prática docente.

Apontamos a necessidade de o Estágio de Docência aproximar mais os pós-graduandos da docência no ensino superior, uma vez que estes destacam limitações dessa atividade, quanto ao seu papel na formação docente para atuar no ensino superior.

O relato dos pós-graduandos revelam que essa atividade precisa avançar no sentido de cumprir seu papel na formação destes, qual seja, além de inseri-los na sala de aula universitária, possibilitar-lhes vivenciar a docência em sua complexidade. Embora a teorização sobre o Estágio de Docência não seja recente, muito há por avançar. Nessa tarefa, autoras como Pimenta e Lima (2008) vêm dando grandes contribuições na área, concebendo-o como importante elemento para a aprendizagem da profissão, bem como advertindo sobre as dificuldades existentes na efetivação desse momento na formação dos futuros professores.

E o ensino ainda concebido dentro dos cursos de pós-graduações como uma atividade secundária à pesquisa? É uma questão para reflexão.

Outra questão está atrelada à forma como essa atividade é concebida pelo docente universitário e pelo estagiário que o acompanha durante as aulas nos cursos de guadação. É preciso que haja uma aproximação maior desses sujeitos e que o professor universitário perceba que sua contribuição é importante para a formação de futuros professores para atuar no ensino superior, que seus saberes podem ajudá-los a construir uma identidade com a docência universitária. Essa, a nosso ver, é uma situação desafiadora aos sujeitos envolvidos com o Estágio de Docência na Pós-graduação *Stricto Sensu*.

Referências Bibliográficas

Bourdieu, Pierre. (2007). *O poder simbólico*. 10ªed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

- Brasil. (1996) *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- Cavalcante, Maria Marina Dias. (2012). *Perspectivas de uma pedagogia universitária na voz de professores da educação básica*. Relatório de Pós-Doutoramento. Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Cunha, Maria Isabel da. (1995). *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus.
- Cunha, Maria Isabel. (2000). A Docência como Ação Complexa. In: Cunha, Maria Isabel Cunha. (Org.). *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: Da perspectiva individual ao espaço institucional*. (pp.19-34). Araraquara: Junqueira & Marin.
- Ferenc, Alvanize Valente Fernandes. (2005). Como o professor universitário aprende a ensinar? Um estudo na perspectiva da socialização profissional. Tese de doutoramento. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil.
- Ferenc, Alvanize Valente Fernandes & Saraiva, Ana Cláudia Lopes Chequer. (2010). Os Professores Universitários, sua Formação Pedagógica e suas Necessidades Formativas. In: Dalben, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. et al. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. (pp. 573-589). Belo Horizonte: Autêntica.
- Fernandes, C. M. B. & Grillo, M. (Orgs.). (2001). *Educação superior: Travessias e atravessamento*. Canoas: ULBA.
- Ludke, Menga. & André, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Marcelo Garcia, C. (1998). Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre o aprender e ensinar. *Revista Brasileira de Educação*. (9), 51 -75.
- Masetto, Marcos T. (org.). 2002. *Docência na Universidade*. Campinas: Papirus.
- Pachane, G. G. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. (2006). In: Ristoff, Dilvo e Sevegnani, Palmira (Orgs.). *Docência na Educação Superior*. Brasília.
- Pimenta, Selma Garrido. & Almeida Maria Isabel de. (Orgs.). (2009). *Pedagogia Universitária*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Pimenta, Selma Garrido & Almeida, Maria Isabel de. (Orgs.). (2011). *Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011.
- Pimenta, Selma Garrido. & Anastasiou, Lea das Graças Camargos. (2011). *Docência no Ensino Superior*. 5ed. São Paulo: Cortez.

Pimenta, Selma Garrido. & Lima, Maria Socorro Lucena. (2008). *Estágio e Docência*. 3ed. São Paulo: Cortez.

Pimenta, Selma Garrido. & Lima, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: Diferentes concepções. (2005/2006). *Revista Poíesis*, 3 (3 e 4), 5-24.

Pimentel, M. G. (1993). *O professor em construção*. São Paulo: Papirus.

Vieira, Renata de Almeida. & Maciel, Lizete Shuizue Bomura. Estágio de Docência Prescrito pela CAPES: Tensões e Desafios. (2010). *Quaestio*, 12, 47-64.

6.28.

Título:

O discurso dos livros de autoajuda na formação de professores: uma contribuição pedagógica curricular?

Autor/a (es/as):

Celusso, Silvia do Socorro [FAAC-Faculdade Affonso Claudio]

Resumo:

Este estudo teve como objetivo investigar os significados atribuídos por professores à literatura preferida e indicada para um professor novato. Partimos das respostas espontâneas de 91 professores, constatando que 50,81% responderam que os livros de autoajuda são os que melhor os orientam e os auxiliam nas práticas diárias, diante do novo contexto escolar do Século XXI. Estas obras organizam-se em torno da narrativa ‘acredite que você pode mudar sua vida e isso se concretizará’, em suas obras os autores indicam um conjunto de práticas articuladas para o alcance do sucesso pessoal e profissional. Adotou-se como metodologia a análise dos discursos das obras citadas apoiada nos pressupostos da Retórica, definida por Charaudeau e Maingueneau (2006) como a ciência teórica do exercício público da fala, proferida diante de um auditório, dito por um orador que se esforça para impor representações para orientar uma ação, articulando com os estudos da Representação Social de Serge Moscovici (1978). Na coleta de dados utilizou-se: Questionários, Entrevistas, Grupo Focal, Observações e Diário de Campo. Os resultados identificaram os esquemas argumentativos utilizadas nas obras citadas e afirmar que este segmento literário pertence ao Gênero Retórico Epidítico, que se caracteriza por louvar e censurar valores defendidos por diferentes auditórios, atendendo as demandas segundo valores, crenças e atitudes. Também permitiu identificar a existência de uma divisão nítida desses livros segundo o gênero de suas audiências: masculino e feminino. Esta divisão encontra-se expressa nas imagens das capas dos livros. Nesta perspectiva, a adesão das professoras aos livros de