

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.009](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.009)

PROGRAMA DE ESTÁGIO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE ATRAVÉS DOS DISCURSOS DE DOUTORANDOS DO INSTITUTO DE BIOLOGIA DA UNICAMP

Matheus Naville Gutierrez

Doutorando do Curso de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP- SP, matngutierrez@gmail.com;

Ana de Medeiros Arnt

Professora Doutora do Instituto de Biologia da UNICAMP – SP, anaarnt@unicamp.br;

RESUMO

A pós-graduação é institucionalmente a trajetória da formação inicial para a docência universitária, com a massiva maioria dos docentes tendo um curso de doutorado. Para compreender melhor as formas que os cursos de pós-graduação criam experiências para a docência universitária, o ponto investigativo selecionado foi o estágio docente realizado pelos pós-graduandos. Foram entrevistados 13 doutorandos do Instituto de Biologia da UNICAMP, em que questionamos como o Programa de Estágio Docente possibilitou a formação para a docência universitária. Os resultados mostram que os doutorandos têm diferentes vivências problemáticas com o estágio, entre elas a vivência apenas como técnico de laboratório, a falta de diálogo com o docente supervisor e a lógica de que apenas a prática em sala de aula forma para a docência. Assim, entendemos que o estágio docente, enquanto etapa importante para a formação inicial, precisa de reformulações para atender as expectativas de formação para a docência universitária.

Palavras-chave: Estágio docente; Formação inicial; Pós-graduação; Docência universitária.

INTRODUÇÃO

As universidades públicas brasileiras contam com um corpo docente composto majoritariamente por formados em cursos de pós-graduação, especificamente com o título de doutores. Considerando as universidades públicas, sejam elas federais ou estaduais, 90,5% dos docentes contratados em período integral possuem formação em pós-graduação *strictu sensu*, sendo eles 64,4% doutores e 26,1% mestres (INEP/MEC, 2020). Pode-se, portanto, colocar como etapa fundamental a formação em pós-graduação para a formação inicial para a docência universitária.

Durante a trajetória da pós-graduação, o estudante é cobrado de diversas atividades acadêmicas, sendo a principal delas o desenvolvimento de uma dissertação ou tese com o aprofundamento das discussões acadêmicas e científicas de sua área de conhecimento e atuação. Porém, o desenvolvimento da pesquisa acadêmica não é a única exigência que universidade pública cobra de seus docentes, colocando também o trabalho de ensino em graduação e pós-graduação e atividades de extensão da universidade com a sociedade de um modo geral.

Para a formação inicial para a atividade de ensino de graduação, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES, principal órgão de fomento da pós-graduação no Brasil, desde 2002 pela portaria nº52, exige dos seus doutorandos bolsistas que cumpram um período de estágio obrigatório em ensino de graduação.

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

I - no Programa que possuir os dois níveis, mestrado e doutorado, a obrigatoriedade ficará restrita ao doutorado; (BRASIL, 2002).

Observa-se que, apesar de ser uma prática obrigatória para uma parcela dos doutorandos que atuam na pós-graduação

brasileira, nem todos são bolsistas CAPES, possibilitando ao pós-graduando finalizar sua formação sem essa experiência docente. Além disso, a portaria não especifica algum momento que o pós-graduando deva fazer seu estágio, podendo ser realizado em qualquer época de sua formação. É importante pontuar que além de envolver diretamente a prática do docente universitário, o estágio docente é o único contato parcialmente obrigatório que os doutorandos têm com o ensino de graduação, podendo ser um processo que consolide sua prática e seu entendimento sobre o trabalho do docente universitário. Como processo formativo recorrente nas trajetórias dos doutorandos, entende-se que essa problemática do estágio docente precisa ser refletida e analisada de maneira profunda.

Os programas de pós-graduação possuem diferenças na maneira de tratar o estágio docente, considerando a área de atuação, universidade e realidade local, podendo criar experiências e trajetórias únicas. Para esse trabalho, o foco de análise e discussão será nas experiências de doutorandos dos programas de pós-graduação do Instituto de Biologia da UNICAMP, considerando que a universidade possui um programa longo de estágio docente e a relação única que os pós-graduandos da área de ciências biológicas tem com a sua pesquisa, vivenciando-a primordialmente em laboratórios ou saídas de campo, longe da universidade. Esses dois pontos criam uma trajetória de grande interesse de discussão.

Nesta universidade, a principal forma de se realizar o estágio é através do Programa de Estágio Docente – abreviado por PED – que é institucionalizado em 1992, inaugurado com o nome de Programa de Capacitação Docente (UNICAMP, 1992). Desde então, o programa vem recebendo alterações estruturais, sendo a mais recente publicada no ano de 2020. Segundo o GR-071/2020, de 22/06/2020, o PED é organizado separadamente dentro de cada instituto da universidade, aceitando dois modelos de participação, chamados de PED B e PED C (UNICAMP, 2020).

O PED C atende por atividades de apoio à docência parcial sob supervisão, aconselhado para mestrandos ou doutorandos sem experiência docente, possibilita uma contribuição máxima de 8 horas semanais, com atribuição máxima da disciplina em 25%, limitadas em um espaço formal de ensino e com supervisão. Enquanto o PED B atende por atividades parciais de docência sob supervisão,

aconselhada para doutorandos que tenham experiência didática na disciplina desejada, possibilita também uma contribuição máxima de 8 horas semanais, mas a atribuição da disciplina é de 25% a 80%, realizadas em espaço formal de ensino demandando supervisão de um docente responsável. O trabalho no PED pode ser voluntário ou remunerado, sendo que para PED C o valor é referente à 1/4 da bolsa de doutorado da CAPES e para PED B o valor é referente a 1/3 da bolsa de doutorado. O PED é o principal meio de formação através do estágio para a docência universitária, e quando existe a obrigatoriedade do estágio docente para doutorandos da UNICAMP, eles o realizam através do PED, recebendo ou não um valor para esse trabalho.

Apesar da existência de uma atividade específica para o desenvolvimento do trabalho docente na formação do pós-graduando, a integralidade do trabalho docente não pode ser resumida em apenas algumas aulas ministradas em uma disciplina. A complexidade das relações interpessoais e da organização de planos de aula e instrumentos pedagógicos não estão colocadas como parte do PED. Juntando a essa problemática, também não existe de forma clara e objetiva qual a função do estagiário, do docente responsável e como essa dinâmica será estabelecida para a formação do doutorando para o exercício docente durante a sua formação.

É possível, portanto, compreender as diretrizes documentais que gerem o Programa de Estágio Docente, mas ainda é preciso aprofundar nas trajetórias e experiências dos doutorandos no processo formativo do estágio docente.

Estabelecida a problemática do estágio docente, este trabalho tem por objetivo principal analisar a trajetória formativa dos doutorandos sobre os objetivos e funções do Programa de Estágio Docente, como esse momento possibilita a experiência da docência universitária e se a pós-graduação, de maneira ampla, possibilita a formação para a docência universitária, juntamente com o estágio que é oferecido.

METODOLOGIA

Este trabalho é resultado de uma análise de discurso realizada em entrevistas presenciais semiestruturadas com doutorandos dos

programas de pós-graduação do Instituto de Biologia da UNICAMP em seus últimos anos de formação – terceiro e quarto ano. Foram entrevistados 13 doutorandos, cumprindo com todos os cursos de pós-graduação oferecidos pelo Instituto de Biologia da UNICAMP. Este trabalho é parte de uma dissertação de mestrado, em que foi tramitada e aprovada pelo comitê de ética local da universidade, que pode ser conferido pelo parecer de número 2.825.893. Também foi estabelecido um termo de consentimento assinado por todos os participantes, confirmando a confidencialidade das pessoas envolvidas nas entrevistas, as quais serão identificadas apenas com a letra D e uma numeração aleatória.

Metodologicamente, será trabalhado uma perspectiva Foucaultiana de desenvolvimento acadêmico e científico. O método, para Foucault, é algo mais maleável, e principalmente é algo que se constrói durante a trajetória do trabalho, em concomitante relação com os discursos e os sujeitos do trabalho. Portanto, a análise feita foi construída com as entrevistas, com as palavras e os discursos dos doutorandos, buscando uma trajetória que caminhasse junto com as falas dos doutorandos, fabricando uma rede analítica de compreensão do estágio docente como etapa da formação para a docência universitária.

Para Foucault, o método não é o caminho seguro como queriam Descartes e Ramus, até porque nada mais é seguro, previsível: nem os pontos de saída, nem o percurso, nem os pontos de chegada. E mais: não há um solo-base externo por onde caminhar, senão que, mais do que o caminho, é o próprio solo sobre o qual repousa esse caminho é que é construído durante o ato de caminhar. (VEIGA-NETO, p. 88-89, 2009)

Vale ressaltar que essa proposta metodológica não significa um afastamento do rigor científico que um trabalho acadêmico exige, mas sim que o entendimento metodológico foi construído junto com a análise, criando meandros e nuances próprias. Assim, o desenvolvimento dessa análise do discurso é feito em conjunto com os diálogos e conversas das entrevistas dos doutorandos, criando uma trajetória de análise que foi compreendendo e tentando acrescentar os sujeitos e as experiências no debate da análise, e focando-se principalmente na linguagem e no discurso.

Compreende-se discurso nesse trabalho em um sentido traçado por Michael Foucault em sua obra, em que aquilo que se diz está correlacionado em seu significado, nas palavras em si, com a sua historicidade, a sua relação política, econômica e social. Primeiramente, busca-se traçar a função da linguagem na dinâmica do discurso, e as formas de poder que se mostram nessa ordem discursiva também, para poder prosseguir com as trajetórias analíticas propostas nesse trabalho.

A linguagem, que constitui o homem, também constitui a realidade. A compreensão da realidade que nos cerca é dependente das definições e estruturas linguísticas que nos faz humanos. Refletir e elaborar conhecimento científico sobre os campos de saberes que conhecemos é desenvolver possibilidades linguísticas através dos discursos. O significado das coisas, dos objetos e dos saberes só se completa quando inseridos no jogo da linguagem (HALL, 1997). No discurso, analisa-se as palavras, as falas, a conversa. O discurso, como elemento de análise, é diretivo enquanto composição da realidade.

As coisas ditas, as palavras, já apresentam o significado e a possibilidade analítica da condição da formação do doutorando em sua trajetória na pós-graduação. Como pode-se dialogar com Rosa Fischer:

Para Michel Foucault, é preciso ficar (ou tentar ficar) simplesmente no nível de existência das palavras, das coisas ditas. Isso significa que é preciso trabalhar arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar. (FISCHER, p. 198, 2001)

O discurso dito pelos doutorandos apresenta relação com a sua formação, com as experiências e vivências na pós-graduação, com as formas de se relacionar com quem lhe orienta, com os outros pós-graduandos, com os estudantes. As coisas ditas são as coisas que importam para a análise, e é o que será focado durante essa análise das entrevistas.

As palavras, os discursos, e as formas de expressá-los, também apresentam uma íntima relação com as dinâmicas de poder, representando as formas de poder que envolvem os pós-graduandos

com os seus programas de pós-graduação, orientadores e orientadoras, e todas as outras pessoas envolvidas nesse processo formativo.

As coisas ditas, portanto, são radicalmente amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo. Daí que o conceito de prática discursiva, para Foucault, não se confunde com a mera expressão de ideias, pensamentos ou formulação de frases. Exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras, e expor as relações que se dão dentro de um discurso (FISCHER, p. 204, 2001)

Portanto, para traçar a forma de análise escolhida para esse trabalho, é importante reforçar que o discurso que é analisado apresenta as complicações e desdobramentos de poder que são as dinâmicas históricas, políticas e sociais que são tão ricas para o aprofundamento teórico e científico acadêmico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando todos os doutorandos entrevistados como parte da pesquisa de mestrado, dez doutorandos responderam que já tinham participado do Programa de Estágio Docente. Além disso, um dos doutorandos alegou que ainda não fez o estágio devido ao seu planejamento da trajetória na pós-graduação, mas que necessita ser realizado, pois é bolsista CAPES. Além de mostrar uma quantidade significativa de doutorandos que realizam o PED, as respostas dos nossos entrevistados também mostram que esses estágios tomam caminhos distintos e são procurados por motivos diferentes. Esses dados podem ser compreendidos e aprofundados na tabela abaixo:

Tabela 1. Caracterização dos doutorandos entrevistados

Identificação	Programa de Pós-Graduação	Participação no PED
D1	Genética e Biologia Molecular	Não participou
D2	Biologia Funcional e Molecular	Participou por iniciativa própria
D3	Biologia Celular e Estrutural	Participou por iniciativa própria
D4	Biologia Vegetal	Participou por iniciativa própria

Identificação	Programa de Pós-Graduação	Participação no PED
D5	Ecologia	Participou por iniciativa própria
D6	Biologia Celular e Estrutural	Não participou
D7	Ecologia	Participou por iniciativa própria
D8	Biologia Funcional e Molecular	Participou pela obrigatoriedade da bolsa
D9	Biologia Celular e Estrutural	Participou por iniciativa própria
D10	Biologia Vegetal	Não participou – Mas ainda vai participar pela obrigatoriedade
D11	Biociências e Tecnologia de Produtos Bioativos	Participou por iniciativa própria
D12	Biologia Animal	Participou pela obrigatoriedade da bolsa
D13	Genética e Biologia Molecular	Participou por incentivo de colegas

Um dado interessante sobre a formação no estágio docente, que será focado nesse primeiro momento, é a forma de participação e interação do doutorando com a disciplina em que ele está realizando o estágio.

O documento oficial explicitamente descreve que o trabalho do estagiário deve ocorrer na sala de aula e secundariamente participar de plantões de dúvidas, colaborar no planejamento da disciplina, auxiliar em aulas práticas, ajudar na elaboração e correção de listas de exercícios, provas e projetos, e elaborar material didático. Apesar disso, alguns relatos das nossas entrevistas revelam o completo oposto do que é descrito. Os discursos revelam que os estágios docentes focam primordialmente nessas questões secundárias, em que os doutorandos atuam principalmente como auxiliares de aulas práticas e na elaboração de projetos paralelos relacionados com a disciplina, como podemos ler nos trechos das entrevistas abaixo:

D5: “Eu fui PED no mestrado de uma disciplina¹ que os pós-graduandos têm uma participação grande, porque a gente orienta pequenos projetos dos alunos [...] ganhando certa experiência na orientação de trabalhos”

D7: “O contato que eu tive com docência foi com as monitorias do PED, em todo o meu período da

1 Os nomes e códigos das disciplinas serão omitidos a fim de preservar a identidade dos doutorandos e docentes das referidas disciplinas.

pós-graduação eu fiz 2 PED em disciplinas diferentes, e era mais auxílio nas aulas práticas”

D11: “Eu fiz um PED C na disciplina que meu orientador dava aula. A gente só acompanhava as aulas teóricas e dava monitoria nas aulas práticas [...] a gente participava de toda a preparação do laboratório, antes de cada aula prática.”

Esses relatos nos mostram que o estágio docente é desenvolvido pelos doutorandos em atividades paralelas ao trabalho docente em sala de aula, estabelecido como objetivo do PED. Essa forma de se realizar o PED pode se consolidar como formas estruturais de se entender o estágio e a própria docência, entendendo que é obrigação do estagiário organizar trabalhos tangentes ao trabalho docente dentro de uma disciplina acadêmica. Importante ressaltar que essa prática pode nos levar a alguns entendimentos da estrutura do PED nas disciplinas dentro do Instituto de Biologia.

Primeiramente, essa percepção do trabalho durante o estágio docente pode ser analisada em duas formas. Pode-se entender que a priorização do doutorando que atua no PED como organizador de projetos ou aulas práticas torna o trabalho realizado pelos estagiários em técnicos instrumentais apenas, atuando apenas como auxiliar de sala de aula. Outra forma de se entender esse foco nas questões secundárias do PED é o desentendimento da prática docente pelo doutorando, que materializa sua função como estagiário apenas no que circunda a docência, esquecendo que aquele é um momento de formação para a futura prática docente. Em ambas as propostas analíticas, o resultado que podemos entender é a desvalorização do estágio, que se transforma em um auxílio ao docente titular.

Essa forma de se interpretar e desenvolver o trabalho do estagiário durante o seu processo formativo deve ser repensada. A função primordial do trabalho durante o estágio é a experiência enquanto docente universitário e a possibilidade de se refletir, discutir e reestruturar a mentalidade e a prática da docência universitária pelos doutorandos. O estagiário, nessa prática, é alguém que recebe informações e direcionamentos, replica-os em um ambiente de aulas práticas, e arruma tal ambiente posteriormente.

Essa relação de replicação sem reflexão, é debatida por Larrosa como a destruição da experiência e a morte do sujeito da experiência. Segundo o autor, para aprendermos e nos desenvolvermos, precisamos da experiência, e que ela não seja apenas algo que realizamos ativamente enquanto docentes na sala de aula, mas também passivamente, enquanto refletimos e reestruturamos aquilo que experienciamos. Com o estágio sendo apenas uma replicação de ações mecânicas, nenhuma experiência é vivenciada pelo estagiário, e assim se torna incapaz da experiência enquanto docente universitário. Diz Larrosa:

É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (LAROSSA, p. 26, 2019)

Assim, o PED é tratado, como discursado pelos doutorandos entrevistados, como uma prática mecanizada que propositalmente é removida a experiência do sujeito estagiário que está vivenciando-a.

Em uma perspectiva mais ampla sobre a formação para a docência universitária, podemos refletir como é dito por Maria Isabel da Cunha (2006), que descreve que a falta da reflexão e de momentos específicos de diálogo sobre a formação para a docência universitária pode criar uma espiral epistemológica do trabalho docente, em que o estagiário, tendo apenas como base do trabalho a observação de outros docentes durante a sua vivência na graduação, repetirá as mesmas práticas e as mesmas relações com os estudantes que observou, repetindo as mesmas problemáticas tanto na forma de organizar e estabelecer as disciplinas, como também as problemáticas com o PED, podendo repetir que os futuros estagiários apenas atuem com trabalhos secundários de organização técnica, criando uma espiral de repetição prática e epistemológica. O estágio docente tem o potencial estrutural necessário para o rompimento dessa problemática espiral, caso seja trabalhado de forma reflexiva e focando na experiência docente do estagiário.

Retornando a reflexão para as respostas das entrevistas, essa problemática pode ser aprofundada nas não respostas. Dentro desses casos sobre o PED ainda podemos observar a relação

entre o docente titular e o estagiário, em que nenhuma entrevista o doutorando reforçou o trabalho do docente supervisor/orientador como uma mentoria, uma fonte de base teórica e/ou metodológica, em que se discutia e aperfeiçoava sua prática através do estágio. Apenas citou-se o docente como precursor necessário para a busca do estágio, revelando uma problemática na discussão desse modelo de formação, tanto dos atuais docentes que pouco participam das questões de ensino nas universidades como a formação inicial docente na pós-graduação. Ao considerar que esse estágio é relatado por todos os doutorandos como o primeiro (e pela maioria dos relatos, o único) contato com a área de ensino de graduação, o estágio se consolida como principal momento, durante a formação, de reflexão e construção teórica e metodológica da futura prática docente universitária.

Para dar continuidade a essa discussão, é importante tratarmos também sobre a questão das motivações da busca do Programa de Estágio Docente. Apesar de ser obrigatória para alguns doutorandos, eles revelam outros objetivos quando almejam o PED. Desconsiderando novamente os doutorandos que não apresentaram em sua trajetória formativa a busca pelo estágio, encontramos justificativas destoantes entre si, e que revelavam afastamentos da proposta original pregada pelo PED. As respostas que mais destoaram da proposta originalmente descrita pelo PED foram a sua procura para a utilização do estágio como meio de coleta de dados para a sua pesquisa de doutorado, que envolvia testes sobre ensino disciplinar na graduação, a busca do PED por problemáticas geradas na pesquisa laboratorial e base de estudos para futuros concursos públicos. Juntamente com essas respostas, a principal motivação que foi relatada pelos doutorandos foi a necessidade de experiência prática na docência e o afastamento da pós-graduação com a área de ensino.

Dos 10 doutorandos que tinham realizado o PED, 6 revelaram que uma das principais motivações de se procurar o PED foi a vontade de ter experiência docente, pensando sua formação para uma futura carreira docente universitária. Além disso, outro dado importante revelado pelas perguntas sobre o PED é a importância dada à experiência em sala de aula, como a principal fonte de conhecimento da prática docente, retomando a discursos conhecidos na literatura

e nas conversas cotidianas sobre a importância da vivência em sala de aula. Através das entrevistas, mostra-se que os doutorandos, como docentes em formação, entendem a prática na sala de aula como única para se tornar um docente, desconsiderando outros momentos de formação, como podemos ver nas entrevistas:

D2: “Eu acho que alguns aspectos da docência universitária você só pega com a prática”

D8: “Eu acho que é importante o PED, essas experiências, eu acho que isso [a docência universitária] a gente aprende com a prática

D10: “Tem muita coisa que você aprende na prática, então não adianta só ler no livro”

Pensando no conjunto histórico formativo que a pós-graduação proporciona, é possível entender esses tipos de apontamentos realizados pelos doutorandos. Apesar de ser o único meio de formação para a docência universitária, a pós-graduação nunca se propôs a refletir e desenvolver integralmente o doutorando para a docência universitária. Com isso, o estágio se mostra como única maneira viável de se pensar e aprimorar a ação pedagógica do futuro docente. Esse afastamento entre a prática pedagógica em sala de aula e a reflexão sobre a docência tem sido debatido por Paulo Freire (2017), que entende:

Se se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em ativismo. Este, que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo. [...] Ao gerar-se em formas inautênticas de existir, gera formas inautênticas de pensar, que reforçam a matriz em que se constituem. (FREIRE, 2017, p. 108).

Portanto, entende-se que o PED confirma a exclusividade da ação, sem o pensamento e a reflexão crítica. Assim, cria-se um ambiente de formação que resulta na manutenção de problemáticas que são repetidas por outros docentes não-críticos. Além disso, considerando-se as questões históricas e culturais que constituíram a formação pela pós-graduação, o reforço do que a estrutura é a

concretização de um modelo tradicional pedagógico, fugindo da real práxis que compõe a prática do professor universitário.

Obviamente, a vivência empírica da sala de aula é uma fonte inestimável de conhecimento e desenvolvimento da docência, mas quando atrelada a conceituação teórica e histórica de sua prática. O modo que o estágio foi descrito pelos doutorandos permite que a docência seja realizada sem um real pensamento crítico e pedagógico, permitindo a manutenção de práticas tradicionais, pois é impossível dissociarmos a nossa prática em sala de aula do nosso pensamento histórico, cultural e social. Considerando a experiência, como algo que nos atravessa e parte constituinte da formação humana, que considera esses aspectos que foram anteriormente citados, pode-se retomar o que foi discutido por Larrosa e dizer que:

A vida é a experiência da vida, nossa forma singular de vive-la. Por isso, colocar a relação educativa sob a tutela da experiência (e não da técnica, por exemplo, ou da prática) não é outra coisa que enfatizar sua implicação com a vida, sua vitalidade. (LARROSA, p. 74, 2019)

Assim, pautar a formação do docente como apenas a vivência técnica e a vivência prática é desconsiderar a sua totalidade, e conseqüentemente encerrar a sua possibilidade de experiência. Essa formação precisa considerar esse aspecto mais amplo e humano do desenvolvimento percorrido por Larrosa.

Buscando cumprir com os objetivos traçados, ampliando a reflexão sobre o estágio docente, discutiremos sobre o entendimento dos doutorandos sobre a estrutura da pós-graduação como ambiente de formação para a docência universitária. Nessa perspectiva, um dado anterior à análise é importante enquanto reflexão para a formação para a docência universitária. Dentre todos os doutorandos que foram entrevistados nessa pesquisa, todos responderam que buscaram inicialmente a pós-graduação com a pretensão de continuar na carreira acadêmica como docentes universitários, porém essa perspectiva mudou ao decorrer da pós-graduação para dois doutorandos, sendo a principal justificativa desse abandono os problemas de relacionamento no cotidiano de laboratório e com orientadores. Além disso, vale ressaltar que

apenas duas pessoas citaram a carreira docente na sua totalidade, buscando trabalhar com ensino, pesquisa e extensão. O restante dos entrevistados citou a continuidade na carreira em uma perspectiva única de manutenção da pesquisa científica e a possibilidade de permanecer na mesma área de atuação científica.

Para aprofundar nesse debate da formação docente, questionamos se eles sentem que a pós-graduação é o ambiente para a formação para a docência universitária. Com isso, buscamos entender através da trajetória dos doutorandos se eles enxergam a pós-graduação como realmente o ambiente em que é formado os docentes universitários. Todos os nossos entrevistados consideraram que a pós-graduação não é o ambiente de formação completa para a docência universitária. Afunilando esses dados, a maior parcela dos doutorandos entrevistados – 10 entre os 13 – responderam que não sentem que a pós-graduação cumpre com nenhum dos pilares estabelecidos pelo tripé universitário. Os doutorandos citaram que não se sentem preparados para o ensino, para a extensão e também para a pesquisa, por mais que considerem que essa última seja mais valorizada que as outras. Esse entendimento da formação docente na pós-graduação é compartilhado pelos entrevistados:

D7: “Eu acho que é uma formação falha. Eu com certeza não saio da pós-graduação completamente preparado para exercer a minha função na docência. [...] Existem alguns caminhos para você ter contato com a docência, mas eu acho que a formação não é completa”.

D11: “Eu acho que na verdade o aluno acaba desempenhando muito mais em fazer seu trabalho de tese e ele acaba abrindo mão de algumas coisas que poderiam agregar muito valor nessa formação. Eu acho que o aluno acaba se concentrando muito no seu trabalho de pesquisa e acaba esquecendo dessa outra parte da docência que é tão importante quanto”

Além disso, os 3 doutorandos restantes também não sentem que na pós-graduação a formação para a docência universitária seja completa, porém sentem que existe pelo menos uma parcela desenvolvida e trabalhada satisfatoriamente, sendo ela a pesquisa científica acadêmica. Ainda assim, esses doutorandos entendem a

importância do ensino e da pesquisa e consideram que teriam uma formação mais completa se existisse o foco em todas as áreas do tripé universitário. Dentro desse pensamento, podemos analisar a fala de alguns doutorandos:

D5: “No ambiente do meu programa de pós-graduação, não sinto que estou recebendo uma formação por completo. Para a formação de pesquisa eu recebo uma formação muito boa, muito boa mesmo, então para isso sim. Para extensão não, zero de incentivo o meu programa, e de ensino é insuficiente”.

D12: “Acredito que em relação ao conhecimento teórico sim, mas a formação é incompleta em relação à docência universitária”.

Logo, os doutorandos nos mostram uma realidade ampla sobre a formação universitária, em que se focaliza apenas uma etapa da atividade docente durante o processo do curso: a pesquisa universitária. É importante ressaltar que a pesquisa universitária acadêmica de grande importância para o desenvolvimento científico e tecnológico de uma nação, considerando a realidade latino-americana em que vivenciamos. Porém, a reflexão sobre a estrutura da pós-graduação ainda parece muito pertinente, em que ela é etapa fundamental para o ingresso nas principais universidades públicas, mas não se estrutura enquanto ambiente de formação.

A análise dos Programas de Estágio Docente nos possibilita entender essa realidade colocada nesse último ponto de análise, que revela a insuficiência de momentos de reflexão e de desenvolvimento de experiência dos doutorandos enquanto futuros docentes universitários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória dos doutorandos no processo de formação para a docência universitária apresenta contradições e marcos que são de grande importância analítica. Primeiramente, os doutorandos apresentam o desejo de se tornarem docentes universitários ao ingressar na pós-graduação, e conseqüentemente procuram o Programa de Estágio Docente para uma tentativa de complementação e

totalizar as etapas necessárias para a atuação enquanto docente universitário.

Ainda assim, essa procura nem sempre acontece apenas pelo desejo da carreira docente futura. Juntamente, ainda quando os doutorandos procuram o estágio com esse intuito, não encontram um ambiente que considere esse processo no estágio como algo valioso para a formação, forçando esses doutorandos a trabalhos mais mecânicos de organização de laboratórios e aulas práticas. Posteriormente, ainda quando esses doutorandos atuam diretamente em sala de aula enquanto docentes universitários, é para cumprir uma lógica problemática de que apenas a prática e a vivência em sala de aula são válidas como momentos formativos para a docência universitária.

Essa problemática de diversos fatores resulta de forma gritante no desaparecimento da experiência e da possibilidade de experiência do doutorando com a docência universitária. A experiência aqui entendida enquanto a construção de conhecimento, a possibilidade de se refletir e questionar as estruturas e metodologias que a pedagogia universitária aplica e a perpetuação de suas práticas e relações. Conforme debatido por Larrosa:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, p. 25, 2006)

Ainda que exista a vivência na sala de aula universitária pelos doutorandos, a lógica de que a prática em sala de aula basta para a formação é que precisa ser superada. Conforme colocado no trecho anterior, a experiência acontece enquanto temos a oportunidade de sentir, refletir, cultivar e ter a paciência para que novas práticas

e novas possibilidades de também criar experiências enquanto docentes universitários.

Retomando também a discussão sobre a trajetória formativa, pode-se refletir na espiral epistemológica traçada por Cunha (2006). Quando refletimos esse processo repetitivo de formação, a correlação com as formas de poder e do desenvolvimento do conhecimento, a questão que se problematiza é a cultura acadêmica e universitária, e as formas de se trabalhar com ela. É importante que, para refletirmos, criticarmos e tentarmos propor novas formas de trabalhar a pós-graduação, essa estrutura de poder que atravessa o conhecimento e o saber precisa estar presente no debate.

Pode-se também observar que em outras áreas de formação em pós-graduação, essa interpretação de uma maior necessidade de foco em propostas formativas no momento do doutorado é importante. O trabalho de Costa e Giroto Júnior (2022), analisando o programa de estágio docente nos cursos de pós-graduação em química, conclui também que:

Desse modo, pensar ações que busquem contribuir nesse cenário dentro dos programas de pós-graduação se torna desejável, vez que esta etapa formativa é responsável pelo desenvolvimento dos conhecimentos profissionais de futuros docentes e moldam, em grande parte, a identidade desses profissionais. (COSTA E GIROTTO JÚNIOR, p. 22. 2022)

Assim, com a possibilidade de, partindo dos estágios docentes, refletirmos sobre a formação docente de forma mais ampla e integral, criar novas trajetórias para que esse sujeito professor atravessasse a sua formação. Almeida nos coloca uma reflexão sobre a necessidade de pensarmos a formação como algo intrincado entre as diversas áreas que citamos ao decorrer desse trabalho:

A importância de uma “concepção ecológica” da formação docente, que – levando em conta o entorno, o indivíduo, o coletivo, a instituição, a comunidade, as bases implícitas subjacentes, as decisões e atitudes dos professores em um contexto específico (a universidade e a sala de aula) – seja capaz de tornar mais eficiente a atuação deles e os saberes que a sustentam. (ALMEIDA, 2012, p. 78 e 79)

O programa de estágio docente, apesar de ser um momento único da formação em pós-graduação, nos revela algo mais amplo e profundo das formas de se organizar e pensar a pós-graduação, os focos e objetivos que ela se presta e quais atividades são desenvolvidas. O estágio, enquanto momento único e importante de formação docente, não tem a capacidade de cumprir e criar essa experiência que citamos anteriormente. A reflexão precisa ser expandida para toda a pós-graduação e quais as formas de se organizar e estruturar a experiência do pós-graduando nesses cursos, para além do cursos oferecidos no Instituto de Biologia da UNICAMP.

AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento desse trabalho em curso de mestrado foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – Brasil (CAPES) – código de financiamento 001. Agradecimentos também ao grupo de Pesquisa de Educação em Ciências (PEMCIE).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais** – 1ª ed. – São Paulo, SP: Cortez, 2012.

BRASIL. **Portaria CAPES nº 52, de 26 de setembro de 2002, Regulamento do programa de demanda social – DS, 2002.**

COSTA, G. G.; GIROTTO JÚNIOR, G. Perfil e conhecimentos profissionais docentes no programa de estágio docente em um curso de pós-graduação em química no estado de São Paulo. In: **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 17, n. 38, p. 1-21, 1 jun. 2022. Disponível em: < <https://doi.org/10.21713/rbpg.v17i38.1823> > Acesso em 16/06/2022

CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista brasileira em educação**, v. 11, n. 32, maio/agosto, 2006.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de pesquisa**, n. 144, p. 199-233, nov. 2001. Disponível em < https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000300009-&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em 03/04/2022

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido** – 64. ed. – Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: **Educação & Realidade**. jul/dez. 1997. p. 15-46.

INEP/MEC. **Censo da Educação Superior 2020, Percentual de docentes com Pós-Graduação strictu sensu**. Brasília, 2020.

LARROSA, J. **Tremores: Escritos sobre experiência**. 1 Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

UNICAMP. Conselho Universitário. **Portaria GR092/1992, de 22 de agosto de 1992. Institui o Programa Estágio de Capacitação Docente**. Campinas: Procuradoria Geral da UNICAMP, 1992. Disponível em: < <https://www.pg.unicamp.br/norma/667/0>> Acesso em: 02/04/2022

UNICAMP. Conselho Universitário. **Resolução GR071/2020, de 22 de junho de 2020. Aprova a reestruturação do Programa de Estágio Docente**. Campinas: Procuradoria Geral da UNICAMP, 2020. Disponível em: < <https://www.pg.unicamp.br/norma/21778/0>> Acesso em: 02/04/2022

VEIGA-NETO, A. Teoria e método em Michel Foucault (im)possibilidades. **Cadernos de Educação FAE/PPGE/UFPel**. N. 34, p. 83-94, setembro-dezembro, 2009. Disponível em: <[HTTPS://DOI.ORG/10.15210/CADUC.V0I34.1635](https://doi.org/10.15210/caduc.v0i34.1635)> Acesso em: 04/04/2022