

ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DOCENTE: ANÁLISE DO ESTÁGIO EM DOCÊNCIA EM CINCO PROGRAMAS DE DOUTORADO NAS CINCO REGIÕES BRASILEIRAS

TEACHER TRAINING SPACES: ANALYSIS OF THE INTERNSHIP IN TEACHING IN FIVE DOCTORAL PROGRAMS IN THE FIVE BRAZILIAN REGIONS

ESPACIOS DE FORMACIÓN DOCENTE: ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EN DOCENCIA EN CINCO PROGRAMAS DE DOCTORADO EN LAS CINCO REGIONES BRASILEÑAS

Sinomar Soares de Carvalho Silva¹
Universidade Federal Fluminense – UFF

Francisco Gilson Rebouças Pôrto Júnior²
Universidade Federal do Tocantins– UFT

Resumo

O objetivo deste artigo é discutir o estágio em docência na pós-graduação stricto sensu. O estudo investigou, por meio de uma análise textual discursiva, os regimentos gerais e de estágio dos programas de doutorado em Educação das universidades federais de Goiás, Pará, Rio Grande do Sul, Bahia e Minas Gerais. Os resultados demonstraram que há pouco ou nenhum espaço para o tema nos regimentos gerais e uma construção genérica e simples dos regulamentos de estágio. Em todos os programas há linhas de pesquisa teorizando sobre formação docente, oferecendo-nos pistas para afirmarmos que as universidades consideram a formação docente um tema transversal nos programas, limitando as potencialidades do estágio durante o percurso formativo dos alunos.

Palavras-chave: Formação Docente; Estágio em Docência; Pós-Graduação Stricto Sensu.

Abstract

The purpose of this article is to discuss the teaching internship in the stricto sensu graduate program. The study investigated, through a discursive textual analysis, the general and internship regiments of the doctoral programs in Education at the federal universities of Goiás, Pará, Rio Grande do Sul, Bahia and Minas Gerais. The results showed that there is little or no space for the theme in the general regulations and a generic and simple construction of the internship regulations. In all programs there are lines of research theorizing about teacher training, offering us clues to affirm that

¹ Doutorando em Ciências, Tecnologia e Inclusão (PGCTIn) na Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil. Mestre em Comunicação e Sociedade pela Universidade Federal do Tocantins. Palmas, Tocantins, Brasil. Email: sinomaruft@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7663037157986323>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3201-213X>.

² Doutor em Comunicação e Culturas Contemporâneas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Bacharel em Comunicação Social/Jornalismo pelo Centro Universitário Luterano de Palmas (CEULP-ULBRA) e licenciado em Pedagogia pela UnB. Palmas, Tocantins, Brasil. Email: gilsonportouft@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8025807807825011>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5335-6428>.

universities consider teacher training to be a cross-cutting theme in the programs, limiting the potential of the internship during the training course of students.

Keywords: Teacher Training; Teaching Internship; Stricto Sensu Postgraduate.

Resumen

El objetivo de este artículo es discutir la pasantía docente en el programa de posgrado stricto sensu. El estudio investigó, a través de un análisis textual discursivo, los regimientos generales y de prácticas de los programas de doctorado en Educación de las universidades federales de Goiás, Pará, Rio Grande do Sul, Bahia y Minas Gerais. Los resultados mostraron que hay poco o ningún espacio para el tema en las normas generales y una construcción genérica y simple de las normas de prácticas. En todos los programas existen líneas de investigación que teorizan sobre la formación docente, brindándonos pistas para afirmar que las universidades consideran la formación docente como un tema transversal en los programas, limitando el potencial de las prácticas durante el trayecto formativo de los estudiantes.

Palabras claves: Formación de Profesores; Prácticas Docentes; Posgrado Stricto Sensu.

INTRODUÇÃO

No livro *As veias abertas da América Latina* o escritor uruguaio Eduardo Galeano demonstra como a região sul do continente americano sofre com a dependência e a influência de economias desenvolvidas. Na obra publicada em 1971, o autor evidencia como, desde a colonização, todos os aspectos da vida destes lados do continente são influenciados por desejos de territórios distantes.

Adjetivar esta obra como impressionante é possível em função do conhecimento que carrega sobre a região, dos desafios que a América Latina enfrenta para se manter relevante e por sua centralidade no debate sobre o pensamento social latino-americano (Katz, 2021). O tema desse livro nos pareceu uma alegoria acurada do trabalho docente e a influência que tem recebido de forças externas, por sua centralidade no processo educativo e pela relação que tem com a produção e difusão de um conhecimento que deve ser relevante para atender as demandas que os estudantes, de qualquer idade, terão ao longo da vida.

As diversas mudanças no tecido social ao longo dos séculos influenciaram e demandaram soluções da docência para atender aos novos anseios gerados pela sociedade. Buscando respostas desde a década de 70 do Século XX, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) vem trabalhando e promovendo eventos e debates com especialistas de diversas áreas. O último evento aconteceu em junho de 2022 no Marrocos, a Sétima Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA VII). Neste evento a Unesco reconheceu as ameaças que a sociedade tem enfrentado em função do aumento do fanatismo, do extremismo



violento e da desconfiança da ciência que coloca a educação de adultos como uma poderosa resposta política para aumentar a coesão social e fortalecer as democracias (UNESCO, 2022). Os relatórios oriundos destes eventos defendem uma educação que se estenda ao longo da vida e desenvolva capacidades nos estudantes para se adaptarem às frequentes alterações sociais (Reimers; Chung, 2016).

O primeiro relatório publicado pela Unesco sobre o tema ficou conhecido como Relatório Faure, de 1972. Intitulado “Aprender a Ser”, este documento defendia uma educação por toda a vida para preparar as pessoas para uma maior participação social. Em 1996 a Unesco publica um novo relatório, intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”. Também conhecido como “Relatório Delors”, este documento defendia que a educação deveria ter quatro pilares: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser (Reimers; Chung, 2016). Mais recentemente, em 2021, a Unesco publicou um novo relatório intitulado “Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação”. Este relatório, que contou com a participação do educador brasileiro Cristovam Buarque em sua construção, aborda os danos que estamos causando ao planeta e é um chamado para repensar a educação. A Unesco trata o documento como uma proposição de debate, o início de uma conversa. O documento foi construído depois da consulta a mais de um milhão de pessoas (UNESCO, 2021).

Os relatórios de outros organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), também defendem que o Século XXI exige mais competências cognitivas e analíticas do que manuais (Reimers; Chung, 2016). Assim, os currículos, onde efetivamente os planos se materializam, devem refletir essas competências.

Na América Latina o Chile é um caso bastante estudado pelas reformas educacionais que tem empreendido nas últimas décadas. Bellei e Morawietz (2016) mostram que o país vem tentando implementar em seus currículos as competências cognitivas e analíticas que o Século XXI exige. Contudo, mais uma vez, forças externas, agora representadas por rankings internacionais, estão tensionando os planos do país fazendo-o mudar o foco para competências mais básicas que atendam a esses rankings internacionais, deixando de lado aspectos que fortalecem uma educação para a cidadania, que também fazem parte das exigências do século XXI. Assim, há uma implementação incompleta, mas que contempla o atendimento de necessidades exteriores. Devemos salientar que estar bem ranqueado em avaliações internacionais é importante financeiramente para os países.

A constituição desses rankings globais que afetam políticas locais é mais uma face



da globalização, na educação muitas vezes nomeada de internacionalização. As competências elencadas como necessárias por organismos internacionais por vezes são delineadas para atender não apenas o aspecto emancipatório da educação, mas também para atender demandas do mercado de trabalho (Reimers; Chung, 2016). E todos estes tensionamentos afetam o trabalho do professor.

Assim, a formação docente e de lideranças educacionais precisa estar no centro de políticas públicas para que seja possível preparar os estudantes para os desafios ao longo da vida (Reimers; Chung, 2016). O docente precisa desenvolver uma consciência crítica e entender seu papel social e um dos momentos que pode capacitá-lo nesse sentido é o estágio docente, que é uma importante fase da formação, pois o ato educativo muda intensamente, assim como a diversidade de alunos. Nesse mundo de intensa mutação o professor deve ser um modelo a seguir, consciente do local em que vive e da cultura que representa.

Diversos estudos têm abordado a importância do estágio docente (Borssoi, 2008; Andrade, 2005; Bisconsini, Flores e Oliveira, 2016). O estágio é um momento de reflexão, para que o estudante das licenciaturas possa problematizar a realidade social-política em que vive, buscando transformá-la. É necessário que o estudante possa entender o meio em que vive, as influências que recebe, interna e externas, para que seja capaz de transformar a realidade educacional e ajudar a suplantar as dificuldades e precariedades da educação brasileira, potencializadas por cortes na educação, a partir de 2018, que afetam programas de bolsa e permanência na universidade, situação agravada ainda mais pela pandemia de Covid-19 (Reis, 2022). É preciso que o estudante entenda por que continuam abertas as veias da América Latina.

Os estudos acima citados abordam essencialmente a formação docente na graduação por meio das licenciaturas, mas este não é o único espaço formativo para a docência no Brasil. Soares e Cunha (2010) defendem que os programas de pós-graduação seriam os espaços privilegiados para esse fim. De acordo com leis nacionais e pareceres da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a pós-graduação também é um espaço para a formação docente por meio do estágio. A vivência com a docência é importante, assim como o currículo, os conteúdos de aprendizagem são meios apropriados pelos alunos para construir sua formação (Baptaglin; Santi, 2020).

Mas o estágio em docência na pós-graduação precisa disputar espaço com a pesquisa porque a produtividade científica é condição importante para a carreira docente, para a visibilidade de uma linha de pesquisa ou mesmo universidade. Contudo, os saberes



da pesquisa, da tradição investigativa das universidades, da formação de um pesquisador, não se transformam automaticamente em saberes para a prática docente (Soares; Cunha, 2010).

Por isso, cientes da importância do estágio, é relevante sua formatação nestes espaços formativos. O objetivo deste artigo é verificar como se configura o estágio em docência na pós-graduação *stricto sensu* em cinco programas de doutorado nas cinco regiões brasileiras. Buscamos entender que lugar vem ocupando os estágios e como são realizados. Para isso analisamos os regulamentos gerais e de estágio nas seguintes universidades: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal do Pará, Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade Federal da Bahia. Em todos, o programa analisado foi o Doutorado em Educação.

Analisar esses documentos é importante porque igualmente importante são os discursos assumidos, é significativo verificar se estes discursos assumem a importância dos saberes pedagógicos e qual o espaço do estágio em docência. Principalmente se analisarmos que muitos ingressantes nas pós-graduações *stricto sensu* vêm de áreas distintas da educação, muitas vezes na busca por preencher suas lacunas de saberes docentes para melhorar ou iniciar seu próprio trabalho como professor (Soares; Cunha, 2010). Portanto, como estes espaços formativos, de acordo com seus regulamentos, abordam o estágio docente?

No próximo tópico abordaremos os métodos que utilizamos para a construção da pesquisa e resposta a essa pergunta. Em seguida apresentamos os resultados e discussões seguidos das considerações finais.

METODOLOGIA

O objetivo deste artigo é verificar que lugar o estágio em docência vem ocupando e como se realiza em cinco universidades federais. Foram analisados os programas de doutorado em Educação nas universidades federais de Goiás, Pará, Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Bahia, representando assim as cinco regiões brasileiras. O corpus de análise foi composto pelos regulamentos gerais dos programas e regulamentos de estágio. Foram analisados oito documentos que somam 106 páginas, coletados nos sites dos programas na internet, conforme demonstra o Quadro 1.

QUADRO 1 – Documentos que compuseram o corpus de análise



DOCUMENTO	UNIVERSIDADE	ANO DE PUBLICAÇÃO
Regimento da pós-graduação em Educação/UFBA	UFBA	Não consta
Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação, níveis Mestrado e Doutorado, da Faculdade de Educação, Regional Goiânia da Universidade Federal de Goiás. Resolução CPEC N. 1.537	UFG	2017
Resolução n. 01/2018 da Coordenadoria do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFG (PPGE/ FE/UFG) – Regulamenta as atividades complementares e estágio docência	UFG	2018
Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social	UFMG	2019
Resolução N. 06/2020 – Atualiza e regulamenta o estágio de docência de alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG.	UFMG	2020
Regimento do Programa de Pós-Graduação em Educação – Modifica a Resolução 4.453, de 25/10/2013	UFPA	2017
Resolução N. 003/2017 – PPGED/ICED/UFPA – Dispõe sobre o estágio docência	UFPA	2017
Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRGS	UFRGS	2015

Fonte: os autores (2022)

As universidades federais da Bahia e do Rio Grande do Sul não possuem, ao menos em suas páginas institucionais, regulamentos específicos de estágio, o que encontramos relativamente ao tema foram portarias da Capes. Na página do doutorado em Educação da UFRGS encontramos a Portaria n. 34, de 30 de maio 2006, que regulamenta o Programa de Excelência Acadêmica (Proex) e na UFBA a Portaria N. 76, de 14 de abril de 2010 que regulamenta o Programa de Demanda Social Capes.

O critério de seleção adotado para análise dos programas foi a nota de avaliação dos programas na Capes, de acordo com a última avaliação disponível na Plataforma Sucupira (CAPES, 2022). Selecionamos o programa de maior nota em uma universidade federal da região e quando houve empate nas notas a seleção se deu pela maior disponibilidade e clareza das informações nos sites institucionais. O objetivo de selecionar uma universidade em cada região brasileira foi apontar um panorama, ainda que inicial, do estágio em docência na pós-graduação stricto sensu em universidades de excelência que exercem influência no ensino e pesquisa da região.

Foi utilizada a análise textual discursiva para explorar os documentos. Este método pareceu mais adequado por ser auto-organizado e possibilitar a criação de espaços de



compreensões de fenômenos educacionais, notadamente o estágio em docência na pós-graduação *stricto sensu*. Assim, esse modelo de análise permitiu buscar os sentidos dos documentos e reconstruir a realidade do estágio por meio de uma perspectiva analítica hermenêutica (Medeiros; Amorim, 2017). Esse modelo de análise situa-se entre a análise de conteúdo e análise de discurso.

A análise textual discursiva é composta, de acordo com Moraes (2003), por três etapas. A primeira é a desconstrução dos dados, a unitarização. Nessa etapa, ao ler atentamente os documentos, começam a ser criadas as condições para a emergência de novos conhecimentos sobre o tema pesquisado. Assim, foram lidos os oito documentos que compuseram o corpus de pesquisa e recortados os textos de acordo com o demonstrado pelo Quadro 2.

QUADRO 2 – Etapa de unitarização da pesquisa

TIPO DE DOCUMENTO	OBJETIVO DA LEITURA/RECORTE
Regulamentos Gerais dos programas	Verificar o <u>espaço ocupado</u> pelo termo Estágio em docência
Regulamentos de Estágio	Verificar <u>como</u> se realiza o estágio em docência

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

De acordo com Moraes (2003), os recortes na unitarização são realizados com base na capacidade interpretativa do pesquisador. A partir de então é feito um processo de divisão que possibilitará a construção da próxima etapa da pesquisa, a categorização.

Os recortes semelhantes oriundos da leitura atenta do texto são agrupados formando um conjunto de elementos de análise, as categorias. Em seguida foram agrupados todos os recortes para analisar o espaço ocupado pelo estágio e como este vem sendo realizado nas universidades pesquisadas. Assim, foram criadas duas categorias de análise: espaço ocupado pelo estágio e como o estágio é realizado. Essas categorias foram construídas por meio do método dedutivo, aquele que as constrói antes de examinar o corpus. Esse modelo pode ser expandido e utilizar várias categorias de análise (Moraes, 2003).

Depois do processo de divisão dos documentos (unitarização) e de estabelecer relações entre os elementos divididos (categorização) a última etapa é a comunicação que é feita por meio de um metatexto, que tem por objetivo trazer a marca de uma realidade coletiva (Moraes, 2003). Nesta pesquisa, conforme já pontuado, demonstrar o espaço e como são realizados o estágio em docência na pós-graduação *stricto sensu* nas universidades federais de Goiás, Pará, Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Bahia.



Portanto, no próximo tópico, será apresentado o metatexto resultado da aplicação do método, construído após a desorganização e reorganização dos documentos analisados (Moraes, 2003). O metatexto é constituído por argumentos descritivos interpretativos e expressa a compreensão atingida pelos pesquisadores. É, por consequência, uma nova emergência de conhecimentos sobre o tema analisado a partir da assunção dos argumentos dos pesquisadores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do espaço dedicado ao estágio em docência nos regulamentos dos programas é importante porque esses documentos congregam os elementos constituintes dos programas. Desde a formação de seus colegiados, o corpo docente, formas de seleção, matrícula, avaliações, até informações curriculares. Portanto, é uma sinalização, ou valorização, importante os estágios estarem presentes nesses documentos.

A análise dos regulamentos gerais dos doutorados em Educação na UFMG e UFPA não encontrou menção ao estágio docente (ou outras formas de nomear, como tirocínio docente). As universidades mencionam, de forma genérica na abertura dos documentos, que o objetivo dos programas é a formação docente, conforme demonstra o Quadro 3.

QUADRO 3 – Objetivos dos doutorados em Educação na UFPA e UFMG

UNIVERSIDADE	ARTIGO/OBJETIVO
UFMG	Art. 2º - O Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais tem por finalidades: IV - <i>formar o docente</i> e o pesquisador capazes de contribuir para a produção do conhecimento e sua transformação
UFPA	Art. 1º Parágrafo II: I - assegurar a qualificação e a titulação acadêmica de <i>profissionais para atuarem no campo educacional, na docência</i> do ensino superior e na pesquisa, tornando-os capazes de produzir e implementar projetos voltados à área da educação nas múltiplas dimensões e relações que a conformam e a constituem

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Nas outras três universidades analisadas o estágio é fracamente mencionado na UFRGS e UFG, ambas inserem informações sobre sua estrutura curricular e mencionam o estágio docente. Na UFRGS a única menção informa que serão atribuídos até dois créditos



pelo estágio em docência, desde que não seja um estágio obrigatório (UFRGS, 2015). Na UFG, o estágio também está inserido nas informações curriculares, mas diferentemente da UFRGS, informa que a função do estágio é exercitar a docência, não inserindo o estágio apenas em questões burocráticas (UFG, 2017).

A sinalização nesses documentos é importante em função das dificuldades da docência no século XXI. Correia e Góes (2013) revelam que há complexidade na docência pelo maior número de estudantes que entraram na graduação nas últimas décadas e por isso a docência no ensino superior precisa ser ressignificada. Mas, como vimos, esses documentos não trazem informações sobre como dar conta dessa complexidade ou quando mostram é de maneira genérica.

Podemos nos questionar também se esses regulamentos seriam o território adequado para a abordagem do estágio em docência. Contudo, em um emaranhado de documentos que compõem um programa de pós-graduação *stricto sensu*, era de se esperar que esse importante elemento, que é o estágio em docência, tivesse menções menos genéricas em seu principal documento. Ao analisamos o regulamento geral do doutorado em Educação da UFBA encontramos esse nível de detalhamento.

O regulamento geral do doutorado em Educação da UFBA dedica um grande espaço ao estágio em docência com uma intensa participação do supervisor de estágio, designado pelo colegiado do curso, desde o planejamento de aulas até o acompanhamento em sala. Contudo, o estágio pode ser dispensado se o aluno tiver experiência docente nos últimos cinco anos por pelo menos dois semestres em instituição de ensino superior reconhecida (UFBA, s. d.). Demonstrando que há uma divisão de responsabilidade na formação docente.

Evidentemente não é possível colocar todo o peso da formação na pós-graduação *stricto sensu*, há que se desenvolver programas de formação continuada e outras políticas para a formação docente. Contudo, é preciso que a pós-graduação dedique maior espaço para a formação docente, esses espaços, os regulamentos, demonstram reconhecimento institucional para a questão. Essa falta de sinalização pode ter reflexos na prática docente.

O espaço para a formação, como mencionado acima, talvez não esteja nesses documentos, mas nas teorizações em sala de aula, nos projetos de pesquisa, nos processos de escrita, ou seja, de forma transversal durante todo o curso. Um desses espaços são as linhas de pesquisa. O Quadro 4 demonstra apenas as linhas de pesquisa que possuem relação com a docência.

QUADRO 4 – Linhas de pesquisa dos doutorados analisados



PROGRAMA	LINHA DE PESQUISA
UFG	Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo
UFRGS	Aprendizagem e Ensino
UFPA	Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais
UFMG	Docência: processos constitutivos, professoras/es como sujeitos socioculturais, experiências e práticas
UFBA	Currículo e Formação Docente - FORMACCE

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

O Quadro 4 demonstra, portanto, que há espaço para a teorização, a pesquisa sobre o trabalho docente, mas pouco espaço para a prática, de acordo com os regulamentos gerais. Essa dispersividade de lugares e a competição com a pesquisa não ajuda na formação docente.

Esses regulamentos gerais demonstram, também, a complexidade da docência materializada pela mesma figura do professor ministrando aula, participando de colegiado, comissões e supervisões, e que ainda tem necessidade de fazer publicações regulares para progredir na carreira. E essa carreira muitas vezes é marcada por diferenças em vínculos empregatícios que trazem angústias e ressentimentos, complexificando ainda mais a carreira docente (Irigaray *et al*, 2019).

Outro fator que complexifica o trabalho docente e seu apoio na formação de novos professores é a relação orientador-orientando, que é condição essencial para a geração de novos conhecimentos por meio de publicações científicas. Nóbrega (2018) aponta que este é outro aspecto não abordado pelos programas de pós-graduação em seus documentos constituintes, muitas vezes mais concentrados em questões burocráticas e técnicas como normas de escrita científica.

Na segunda categoria (como o estágio em docência é realizado) ao serem analisados os regulamentos de estágio, foram encontrados poucos detalhamentos sobre o tema. A concentração maior está em temas relacionados com a manutenção do status do programa nas avaliações por agências do governo, como no caso da UFRGS, que em sua página não possui um regulamento específico de estágio, mas o insere dentro da Portaria n. 034, de 30 de maio 2006, que regula o Programa de Excelência Acadêmica (Proex). O objetivo deste programa é apoiar programas com maiores notas nas avaliações da Capes para manter um padrão de qualidade, aportando nesses recursos financeiros desde que se mantenham as notas altas nas avaliações da Capes.



Na UFBA também não há uma produção própria do programa de doutorado em Educação sobre o estágio. Na página do programa há, sobre o tema, apenas a Portaria N. 76, de 14 de abril de 2010, que regulamenta o Programa de Demanda Social da Capes, que tem por objetivo formação de recursos humanos de alto nível para o país por meio da concessão de bolsas.

Assim como no doutorado em Educação da UFBA, nos doutorados em educação da UFG, UFMG e UFPA também utilizam a Portaria N. 76 como base, mas construíram um novo documento. O Quadro 5 mostra como os estágios são realizados nos cinco programas de doutorado pesquisados.

QUADRO 5 – Formas de realização de estágio em docência

UNIVERSIDADE	PODE SER DISPENSADO?	DURAÇÃO	LOCAL DE REALIZAÇÃO	OBRIGATORIEDADE
UFBA	Sim	Dois semestres para o mestrado e três para o doutorado	Cursos de graduação ou ensino médio	Restrita ao doutorado. Se não houver doutorado a obrigação restringe-se ao mestrado
UFRGS	Sim	Mínima de um semestre	Cursos de graduação ou ensino médio	Restrita ao doutorado. Se não houver doutorado a obrigação restringe-se ao mestrado
UFG	Sim	Um semestre para o mestrado e dois semestres para o doutorado	Disciplinas de disciplinas registradas em nome do orientador	Para alunos regulares do mestrado e do doutorado, porém, sendo obrigatório para os bolsistas de doutorado do Programa de Demanda Social/CAPEs
UFMG	Sim	60 horas	Na graduação	Para os alunos de doutorado com bolsa da CAPES, CNPq e FAPEMIG
UFPA	Sim	Dois semestres para o mestrado e três para o doutorado	Na disciplina ministrada pelo orientador	Para alunos bolsistas

Fonte: os autores (2022)

De acordo com Quadro 5, a duração máxima dos estágios é de três semestres para quem cursa doutorado. Uma pesquisa realizada por Ribeiro e Zanchet (2015) entrevistou egressos de um programa de pós-graduação e a experiência com estágios que duraram muito tempo foi ruim, descrita como tediosa e frustrante. Portanto, parece equilibrado em



um programa de quatro anos, ter apenas três semestres para o estágio em docência uma vez que há diversas outras demandas a serem vencidas nesses quatro anos.

Um dado que chama atenção nessa tabela é a dispensa, por todos os programas, do estágio em caso de comprovação de que o acadêmico já exerceu ou exerce a docência. Ao listarmos as linhas de pesquisa, na Tabela 4, e analisarmos essa dispensa do estágio, temos pistas que demonstram reflexão e problematização sobre o tema, mas uma dispensa da prática sob supervisão dos programas, configurando limites às possibilidades do estágio na formação docente.

Apenas na UFPA, há a obrigatoriedade de que o estágio seja em uma disciplina do orientador, reforçando a importante relação orientador-orientando (UFPA, 2017). Contudo, consideramos adequada a execução do estágio com outros professores para que a formação tenha mais aspectos colaborativos e não se feche apenas entre os integrantes de um mesmo grupo de pesquisa. O que pode permitir o aumento de visões sobre o fazer docente, importante componente para a formação de novos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em *As veias abertas da América Latina*, Eduardo Galeano aponta que escrevemos para responder as perguntas que zumbem em nossa cabeça. Aqui, o que nos incomodava é saber qual o espaço dado ao estágio em docência e como é realizado em cinco programas de doutorado em educação, nas universidades federais do Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Goiás, Pará e Bahia. Utilizamos a análise textual discursiva como método, o que nos possibilitou, por meio de uma perspectiva hermenêutica, apresentar achados importantes presentes nos regulamentos gerais e de estágio dos programas.

Os resultados parecem apontar para um panorama, ainda que ilustrativo, do espaço dado ao estágio e como ele é realizado. Nos regulamentos o estágio tem pouca ou quase nenhuma menção, demonstrando ocupar um espaço menor nos discursos desses programas. A forma de realização é praticamente igual em todas as universidades, com semelhança entre carga horária, obrigatoriedade e todas têm mecanismos para dispensa do estágio, mas todas também possuem linhas de pesquisa sobre formação docente, demonstrando espaço para a teorização do tema.

A análise textual discursiva permite uma ampliação dos sentidos encontrados no material pesquisado, o que pode suplantar suas possíveis limitações. Assim, novas pesquisas podem aumentar o número de universidades e programas pesquisados para encontrar novos sentidos para esses documentos. Cada categoria constitui-se numa



perspectiva de análise diferente. Esses documentos são ricos e podem produzir novos estudos que, partindo de nossos achados sobre os regulamentos dos programas, aprofundem a discussão mirando nos currículos e posteriormente entrevistando alunos e professores, dando uma visão mais global para o tema.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Arnon de. **O estágio supervisionado e a práxis docente**. Estágio curricular, v. 21, 2005.

BAPTAGLIN, Leila Adriana; SANTI, Vilso Junior. Aprendizagem da docência: um olhar para a formação docente dos professores do campo da comunicação na ufr. **Revista Observatório**, [S.L.], v. 6, n. 1, p. 1-20, 3 jan. 2020. Universidade Federal do Tocantins. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2020v6n1a2pt>.

BELLEI, Cristián; MORAWIETZ, Liliana. Conteúdos fortes, ferramentas frágeis: competências do Século XXI na reforma educacional chilena. In: REIMERS, Fernando M; CHUNG, Connie K (org.). **Ensinar e aprender no século XXI**: metas, políticas educacionais e currículos de seis nações. São Paulo: Sm, 2016. p. 109-144.

BISCONSINI, Camila Rinaldi; FLORES, Patric Paludett; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. Formação inicial para a docência: o estágio curricular supervisionado na visão de seus coordenadores. **Journal of Physical Education**, v. 27, 2016.

BORSSOI, Berenice Lurdes. O estágio na formação docente: da teoria a prática, ação-reflexão. **Simpósio Nacional de Educação**, v. 20, 2008.

BRASIL. Constituição (1965). **Parecer nº 977, de 03 de dezembro de 1965**. Definição dos cursos de pós-graduação. Parecer Cfe no 977/65. Brasília, DF, 03 dez. 1965. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/NsLTtFBTJtpH3QBFhxFgm7L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 set. 2022.

Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 20 dez. 1996.

Capes. **Portaria n.º 034**. 2006. CAPES – Regulamento do PROEX (custeio, bolsas, estágio-docência de bolsistas, etc.). Disponível em: <https://www.ufrgs.br/ppgedu/wp-content/uploads/Regulamento-CAPES-PROEX-portaria-034-CAPES-30-05-2006.pdf>. Acesso em: 29 set. 2022.

Capes. **Portaria Nº 76**. 2010. Disponível em: https://pgedu.faced.ufba.br/sites/pgedu.faced.ufba.br/files/capes_-_portaria_76-2010.pdf. Acesso em: 29 set. 2022.

UFRGS. **Regimento do Programa 2015**. Regimento do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/ppgedu/wp-content/uploads/Regimento-do-PPGEDU.pdf>. Acesso em: 29 set. 2022.

CNS. **RESOLUÇÃO Nº 510**. 2016. Disponível em:



<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 29 set. 2022.

UFG. **Resolução CEPEC N. 1.537/2017**. 2017. Regulamento do PPGE/FE/UFG. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/6/o/Resolucao_CEPEC_1537_Regulamento_PPGE_FE_UFG.pdf. Acesso em: 29 set. 2022.

UFPA. **Regimento interno do PPGED**. 2017. Disponível em: <https://ppged.propesp.ufpa.br/arquivos2/File/Regimentoint.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

UFG. **Resolução PPGE/FE/UFG N. 01 de 2018 - Atividades complementares e estágio docência**. 2018. Regulamenta as atividades complementares e estágio docência no Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/UFG. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/6/o/Resolu%C3%A7%C3%A3o_de_atividades_complementares_e_estagio_docencia_2018.pdf. Acesso em: 29 set. 2022.

UFMG. **REGULAMENTO PPGE**. 2019. Disponível em: https://www.posgrad.fae.ufmg.br/wp-content/uploads/2019/11/REGULAMENTO_PPGE_FINAL-1.pdf. Acesso em: 15 set. 2022.

UFPA. **RESOLUÇÃO Nº 03/2019 - Dispõe sobre Estágio de Pós-doutorado no PPGED/UFPA**. 2019. Disponível em: <https://ppged.propesp.ufpa.br/arquivos2/File/Res3.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

UFMG. **RESOLUÇÃO Nº 06/2020**. 2020. Disponível em: <https://www.posgrad.fae.ufmg.br/>. Acesso em: 15 set. 2022.

UFBA. **Regimento da pós-graduação em Educação/UFBA**, s.d. Disponível em: https://pgedu.faced.ufba.br/sites/pgedu.faced.ufba.br/files/regimento_0_0.pdf. Acesso em: 29 set. 2022.

CAPES. **Plataforma Sucupira**: cursos avaliados e reconhecidos. Cursos Avaliados e Reconhecidos. 2022. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoBuscaAvancada.xhtml>. Acesso em: 03 out. 2022.

CORREIA, L. C. ; GOES, N. M. . **Docência universitária: desafios e possibilidades**. In: II Jornada de Didática e I Seminário de Pesquisa do CEMAD, 2013, Londrina. Anais da II Jornada de Didática e I Seminário de Pesquisa do CEMAD - Docência na Educação Superior: Caminhos para uma práxis transformadora, 2013. p. 337-348.

IRIGARAY, Hélio Arthur R.; OLIVEIRA, Lucia B.; BARBOSA, Elaine S. T.; MORIN, Estelle M.. EMPLOYMENT RELATIONSHIPS AND MEANING OF WORK: a research with higher education professors. *Ram. Revista de Administração Mackenzie*, [S.L.], v. 20, n. 1, p. 1-27, dez. 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1678-6971/eramg190070>.

KATZ, Claudio Isaac. As veias abertas da América Latina. 2021. Tradução: Fernando Lima das Neves. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/as-veias-abertas-da-america-latina/>. Acesso em: 29 set. 2022.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; AMORIM, Giovana Carla Cardoso. ANÁLISE TEXTUAL



DISCURSIVA. **Laplage em Revista**, [S.L.], v. 3, n. 3, p. 247-260, 24 ago. 2017. Laplage em Revista. <http://dx.doi.org/10.24115/s2446-6220201733385p.247-260>.

MORAES, Roque. Uma Tempestade de Luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, São Paulo, v.9, n.2, p. 191 – 211, 2003.

NÓBREGA, Maria Helena da. Orientandos e Orientadores no Século XXI: desafios da pós-graduação. **Educação & Realidade**, [S.L.], v. 43, n. 3, p. 1055-1076, 9 abr. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623674407>.

REIMERS, F. M., CHUNG, C. K.. **Ensinar e Aprender no Século XXI**: metas, políticas educacionais e currículos de seis nações, de Fernando M. Reimers e Connie K. Chung (orgs.) São Paulo: Edições SM, 2016. 352p.

REIS, Rosemeire. Juventudes, vida universitária e relação com o saber. **Debates em Educação**, [S.L.], v. 14, n. 35, p. 30-57, 31 ago. 2022. Universidade Federal de Alagoas. <http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14n35p30-57>.

RIBEIRO, Gabriela Machado; ZANCHET, Beatriz Maria Boessio Atrib. Estágio de docência: possibilidades e limites na formação de professores universitários. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 508-526, ago. 2015. Trimestral.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária? **RBPG**, Brasília, v. 7, n. 14, p. 577-604, dez. 2010.

UNESCO. **CONFITEA VII Marco de Acción de Marrakech**: aprovechar el poder transformador del aprendizaje y la educación de adultos. 2022. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382306_spa. Acesso em: 29 set. 2022.

Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação. 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>. Acesso em: 29 set. 2022.

Artigo recebido em: 08 de Novembro de 2023.

Aceito para publicação em: 18 de dezembro de 2023.

Manuscript received on: November 08, 2023.

Accepted for publication on: December 18, 2023.

Endereço para contato: Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação/FACED, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campus Universitário, Manaus, CEP: 69067-005, Manaus/AM, Brasil

