

## O ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NAS REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES DE SAÚDE COLETIVA

### *LA PASANTÍA DOCENTE EN LAS REPRESENTACIONES DE ESTUDIANTES DE SALUD COLECTIVA*

### *THE TEACHING INTERNSHIP IN THE REPRESENTATIONS OF PUBLIC HEALTH STUDENTS*

Elci Nilma BASTOS FREITAS<sup>1</sup>  
Marinalva LOPES RIBEIRO<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo traz achados de uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa, cujo objetivo foi desvelar as representações de estudantes do mestrado de Saúde Coletiva de uma universidade pública da Bahia sobre estágio de docência. Os dados produzidos mediante entrevistas semiestruturadas contaram com a participação de doze pós-graduandos, sendo analisados com inspiração na técnica Análise de Conteúdo, na modalidade temática. Os resultados sinalizam que os mestrandos de Saúde Coletiva consideram o estágio de docência uma atividade curricular imprescindível para a formação de professores universitários. Notou-se certa identidade no referido grupo, a qual foi entendida pela interação, coerência interna e pelo consenso, o que possibilita a existência de representações variadas do citado estágio. Sugerimos que, nos programas *stricto sensu*, seja discutido o verdadeiro lugar do estágio de docência na pós-graduação que, a nosso ver, transcende a formação de pesquisadores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estágio docência. Formação docente. Mestrado de saúde coletiva. Representações sociais.

**RESUMEN:** *Este artículo presenta algunos hallazgos de una investigación descriptiva con un enfoque cualitativo, que tuvo como objetivo: Revelar las representaciones de los estudiantes del Máster de Salud Pública en una universidad pública de Bahía. Los datos fueron producidos a través de entrevistas relativamente estructuradas con la participación de doce estudiantes de posgrado. Los datos producidos se analizaron utilizando enfoques de análisis de contenido, en su versión temática. Los resultados de la investigación indican que los estudiantes de Maestría en Salud Colectiva consideran la Pasantía de Enseñanza como una actividad curricular esencial para la formación del maestro de Educación Superior. Notamos una cierta identidad en el grupo de estudiantes de maestría, que se entendió por la interacción, la coherencia interna y el consenso en términos de representaciones, lo que no excluye la existencia de concepciones variadas de la etapa de enseñanza. Dicho esto, sugerimos que los Programas discutan el verdadero lugar de la Práctica de Enseñanza en el*

<sup>1</sup>Secretaria da Educação do Estado (SEC), Feira de Santana – BA – Brasil. Coordenadora Pedagógica do Colégio Estadual Agostinho Fróes da Mota. Mestrado em Educação (UEFS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7072-6745>. E-mail: [enbastos23@gmail.com](mailto:enbastos23@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Feira de Santana – BA – Brasil. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação. Pós-Doutorado em Educação (UNISINOS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9197-1341>. E-mail: [marinalva\\_biodanza@hotmail.com](mailto:marinalva_biodanza@hotmail.com)

*Postgrado, ya que, en nuestra opinión, trasciende el lugar de la capacitación de investigadores.*

**PALABRAS CLAVE:** *Prácticas de enseñanza. Formación de profesores. Máster en salud pública. Representaciones sociales.*

**ABSTRACT:** *This article brings findings from a descriptive research with a qualitative approach, which aimed to unveil representations of students from the Master of Public Health of a public university in Bahia. The data were generated through semi-structured interviews with the participation of twelve graduate students. These data generated were analyzed with approximations of Content Analysis in its thematic version. The results of the research indicate that the master's students in Public Health consider the Teaching Internship experience as an essential curricular activity for the teacher training process of the Higher Education professor. It is noticed a certain identity in the group of master's students, which was understood by the interaction, internal coherence, and consensus in terms of representations, which does not preclude the existence of varied conceptions of the Teaching Internship experience. That said it is suggested that the Programs discuss the true place of Teaching Internship in Graduate School, since, in our perspective, it transcends the place of just training researchers.*

**KEYWORDS:** *Teaching internship. Teacher education. Public health master's degree. Social representations.*

## **Introdução**

Grande parte dos mestres e doutores conclui seus estudos na pós-graduação *stricto sensu* sem discutir os conteúdos de natureza filosófico-epistemológica relacionados à educação. Às vezes, sequer são analisadas temáticas específicas atinentes às ações educativas intencionais para as quais sairão diplomados, sejam elas relativas à aprendizagem dos adultos, à motivação dos graduandos, às estratégias de ensino e de avaliação da aprendizagem, à relação entre professores e estudantes, entre outros aspectos pedagógicos e didáticos que influenciam diretamente o modo de ensinar e de aprender.

Se os programas de pós-graduação *stricto sensu*, que seriam a instância destinada à formação dos professores e pesquisadores, estão quase, exclusivamente, organizados em função da formação destes últimos, os mestrandos e doutorandos não são obrigados a realizar o estágio de docência, tendo em vista que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tornou tal atividade obrigatória apenas aos bolsistas de mestrado e doutorado sob sua tutela. A nosso ver, esse movimento parece contradizer a ideia de se possibilitar a “melhoria das condições de ensino e pesquisas dos centros universitários

brasileiros, visando a uma melhor formação dos quadros profissionais de nível superior do país” (GOUVÊA, 2012, p. 379).

O estágio de docência, também conhecido como estágio docência e estágio supervisionado curricular, tem sido motivo de preocupação por vários estudiosos, objeto de diversos foros de discussão sobre a formação de professores da Educação Superior e, neste caso específico, tema deste trabalho.

Para Bianchini, Erram e Pinheiro (2016), o estágio de docência possibilita a reflexão teórico-prática e o aprimoramento da experiência dos pós-graduandos que pretendem seguir a carreira de professor. Souza (2019) esclarece que o fato de o pós-graduando ser acompanhado por um docente com maior experiência facilita diferentes reflexões para o exercício da prática docente e das demais ações acadêmicas desenvolvidas por ele no futuro.

Costa (2014), ao abordar essa questão, conclui que o estágio é um espaço de ruptura da concepção de formação docente, enquanto acúmulo de conhecimentos específicos das áreas de estudo dos pós-graduandos e mostra a docência como atividade complexa que exige o domínio de variados saberes, além dos específicos.

Em que pese o risco da generalização, Oliveira e Vasconcellos (2016) garantem que a formação para a docência não constitui prioridade consolidada, tampouco sustentação teórico-pedagógica nos programas de pós-graduação, o que corrobora os argumentos apresentados.

Em nosso entendimento, a formação constitui processo contínuo desde a graduação até o final da carreira docente. Além de valorizar as experiências, os estudos teóricos e práticos, a pesquisa sobre a própria prática de ensino como desenvolvimento profissional do professor (NÓVOA, 1995), implica o compromisso sociopolítico e da autodisciplina que envolve valores, tais como, ética, solidariedade e afetividade. Dada a pouca reflexão sobre a pedagogia e a didática durante a pós-graduação, centramo-nos no período do estágio da docência com vistas a suprir parte dessa lacuna, na medida em que se trata de um conjunto de atividades capaz de auxiliar a formação docente na universidade.

Após análise dos projetos pedagógicos de todos os programas *stricto sensu*, existentes à época na instituição investigada sobre o estágio de docência, verificamos que, entre os 17 cursos, somente o Programa de Saúde Coletiva ofertava um componente curricular obrigatório. Esse Programa discutia temas de natureza filosófico-epistemológica concernentes à educação e atinentes às ações específicas da prática docente. Embora sejam destinadas apenas 30h à citada prática, isto faz a diferença na formação de docentes para a Educação Superior. O referido Programa possuía um coordenador cuja função era auxiliar os pós-graduandos nessa atividade gerando uma proposta de formação docente mais robusta ao

propiciar a articulação entre a pós-graduação e a graduação. Por certo, esse cenário nos instigou a formular a seguinte questão de pesquisa: quais as representações dos pós-graduandos em Saúde Coletiva da Universidade Estadual de Feira de Santana sobre o estágio de docência? Para responder esse quesito, realizamos uma investigação cujo objetivo consistiu em desvelar as representações de estudantes do mestrado de Saúde Coletiva de uma universidade pública da Bahia sobre estágio de docência.

Este artigo está dividido em seis partes, a saber: introdução; percurso metodológico; estágio de docência na pós-graduação; apontamentos sobre a Teoria das Representações Sociais (TRS); estágio de docência nas vozes dos mestrados em Saúde Coletiva e Considerações finais.

### **Percurso metodológico**

Para atender ao objetivo proposto, o estudo assenta-se, metodologicamente, na pesquisa de tipo qualitativo-descritiva, por contemplar “o conjunto das expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nas relações, nos sujeitos, nos significados e nas representações” (MINAYO, 2006, p. 43). Nesses termos, as vantagens estão entrecruzadas com a TRS por auxiliar o pesquisador na compreensão dos fenômenos estudados. Estes são apresentados por meio das subjetividades e sentidos atribuídos pelos participantes da pesquisa, reduzindo o distanciamento da teoria com o contexto real do objeto em questão, estabelecendo-se maior aproximação entre as pesquisadoras e os sujeitos deste estudo.

Os colaboradores desta investigação foram estudantes concluintes do estágio de docência. A orientação deste estudo se deu na perspectiva do conteúdo das representações dos mestrados, daí a necessidade de nos determos nos mecanismos cognitivos presentes na atividade discursiva de tais sujeitos. Privilegiamos como estratégia metodológica a entrevista semiestruturada por possibilitar maior interação entre os sujeitos e as pesquisadoras e suas subjetividades. De um universo de 15 estudantes, 12 participaram da entrevista semiestruturada. Para tanto, tomamos todos os cuidados éticos na investigação realizada com seres humanos, inclusive com aprovação do Parecer pelo Conselho de Ética em Pesquisa CAAE 42759015.7.0000.0053. Ademais, para garantir o anonimato usamos nomes fictícios.

De forma a objetivar uma análise crítica dos dados e percebendo os sentidos e as significações sobre as narrativas dos sujeitos da pesquisa, tanto de forma expressa, quanto implícita, aproximamo-nos da técnica Análise de Conteúdos (BARDIN, 2011).

Após a transcrição das entrevistas, realizamos leituras do *corpus*, de modo a buscar porções de sentido que se articulavam e indicadores que possibilitassem inferências, a partir das mensagens produzidas. Esse processo possibilitou a organização de cinco categorias apresentadas e analisadas na discussão deste artigo.

## O estágio de docência na pós-graduação

O surgimento do estágio na universidade ocorre na década de 1960, com base no Parecer nº 292/1962 do Conselho Federal de Educação (CFE) ao estabelecer, pela primeira vez, uma atividade curricular obrigatória voltada à prática de ensino, no formato de estágio supervisionado a ser desempenhado pelos estudantes em todos os cursos de formação docente dessa época (BRASIL, 1962).

No que concerne ao estágio em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, objeto de estudo deste trabalho, sua gênese remonta ao ano de 1999. Por meio do Ofício Circular nº 28 (BRASIL, 1999), a CAPES exige a obrigatoriedade da atividade do estágio de docência para todos os bolsistas integrantes do Programa de Demanda Social (DS), tendo por premissa a formação de recursos humanos de alto padrão essenciais ao país. Essa medida veio a ser aprovada pela Portaria nº 52/2000, requisitando-se os ajustes curriculares e dos projetos pedagógicos de todos os programas desse nível de ensino, tendo passado por algumas modificações na tentativa de melhor orientar os programas de pós-graduação para a implantação do estágio de docência. Atualmente, porém, o dispositivo legal que regulamenta o Programa de DS é a Portaria nº 76/2010. Em seu Art. 18 assim afirma:

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 [...] (BRASIL, 2010).

Nessa acepção, o estágio de docência integra a formação do pós-graduando como atividade obrigatória para os bolsistas o que, a nosso ver, representa um paradoxo, pois, apenas os estudantes com bolsa serão contemplados com essa experiência formativa. Além disso, todos os desdobramentos desse *caput* ainda seguem alguns critérios sendo que, em programas com mestrado e doutorado, a obrigatoriedade incide, exclusivamente, sobre os doutorandos (02 semestres), enquanto nos programas com apenas curso de mestrado, a obrigatoriedade é transferida para os mestrandos (01 semestre). Contudo, a Portaria mencionada não deixa evidente em qual nível o estágio precisa ser realizado.

De acordo com Feitosa (2002), essa política de implantação da atividade do estágio de docência estabelecida pela CAPES originou-se de um debate polêmico dentro das instituições superiores, dado que, no final da década de 1990, o número de aposentadorias de docentes universitários foi muito grande, denotando a escassez desse profissional na graduação. Nesse cenário, Ristoff (1999) esclarece que a CAPES, juntamente, com o Ministério da Educação (MEC) buscou atenuar a carência de docentes na graduação, por meio do cumprimento do estágio de docência pelos estudantes bolsistas da pós-graduação, o que, em se tratando de uma acanhada política de compensação, desvirtua o sentido primordial dessa atividade curricular.

Ainda assim, mesmo que se constate a limitação da obrigatoriedade para bolsistas e, frente a essa política compensatória, o estágio de docência caracteriza-se “como uma das poucas tentativas institucionais de contribuir para a inserção de mudanças no cenário formativo de docentes para o magistério no ensino superior” (LIMA; LEITE, 2019, p. 757).

Nessa mesma linha de raciocínio, Oliveira e DeLuca (2017) assinalam que o estágio é um dos poucos momentos em que o pós-graduando se aproxima do desafio de ensinar e aprender a ser professor. Sob esse olhar, Freire (2002) também afirma que, na prática, o professor forma-se docente.

Quanto ao conceito, o estágio é polissêmico. Ora significa residência, tempo de tirocínio ou aprendizado de certas profissões, ora exercício temporário de dada atividade profissional. Neste estudo, o estágio de docência é entendido como componente curricular da pós-graduação, auxiliar na formação profissional do estudante para o exercício da docência, em nível superior. Isto é, o estágio faz parte da formação inicial do professor.

Dadas as várias concepções de estágio, neste texto optamos pela ótica de Pimenta e Lima (2012) ao considerarem que ele possui três modelos, a saber:

**a) prática como imitação de modelos** (artesanal): a preparação para o exercício da docência relaciona-se ao domínio de saberes específicos; basta o estagiário imitar o professor regente ou orientador, através da observação, reprodução e, no melhor das hipóteses, ressignificação de alguns modelos considerados bons. Porém, esse modelo traz em seu bojo algumas limitações, como o aprendizado não satisfatório, uma vez que nem todos os discentes conseguem apoderar-se de instrumentos para tecer críticas à atuação docente ou mesmo à sua própria atuação na docência. As imitações e/ou adaptações desses modelos podem ser inapropriadas aos contextos em que vivem enquanto professores.

**b) prática como instrumentação técnica** (modelo 3 + 1): esse modelo requer o uso de técnicas como recursos indispensáveis para o docente desempenhar seu exercício, sem a necessidade do domínio dos conhecimentos científicos. Ou seja, o estágio assume a

característica de aplicação de técnicas e estratégias de ensino, preenchimento de formulários de observação, esquemas e fluxogramas, sem criticidade, sem domínio dos conteúdos relativos à área que o professor atua. É um estágio visto apenas como a parte prática da docência, livre de teoria que embasa a prática de ensino, com distanciamento do contexto onde o ensino ocorre.

c) **estágio supera a dicotomia entre teoria e prática:** nesse modelo faz-se uma ruptura com o paradigma tradicional ao compreender que o estágio precisa articular a realidade com o exercício teórico, possibilitando que os estagiários se aproximem do campo de atuação com atividades dotadas de intencionalidades. Aqui o estágio passa a ser uma atividade teórica que vai instrumentalizar a práxis docente, visto que essa atividade visa transformar o contexto (PIMENTA; LIMA, 2012).

Além de o estágio de docência proporcionar reflexão e articulação teórico-prática (PIMENTA; LIMA, 2012), vai agregar a experiência docente como potente saber (NÓVOA, 1995) para o pós-graduando interessado na carreira docente (BIANCHINI; ERRAM; PINHEIRO, 2016).

Realçamos também a importância de trocas de experiências por meio de um estágio com atividades desenvolvidas, coletivamente, entre os próprios estagiários, na perspectiva de ampliar as aprendizagens com questionamentos e análises críticas das situações vivenciadas, debatendo, inclusive, as correntes teóricas que subsidiam as práticas.

Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) relacionam o alinhamento do estágio a um processo de pesquisa ou à pesquisa no estágio. Isto é, o estagiário pode fazer pesquisas de suas práticas docentes, autoanálises e autoavaliações, sobre o seu processo de ensino/aprendizagem e, se o seu exercício docente tem propiciado aprendizagens mútuas, de maneira a estimular uma postura investigativa entre os pares: orientador de estágio, estagiário, professor regente e estudantes.

Corroboramos o pensamento de Costa (2014), ao defender o estágio como espaço que rompe com a visão de uma formação docente pautada no acúmulo de conhecimentos do campo de estudos dos pós-graduandos e demonstrar que a docência é uma atividade complexa a qual demanda a aquisição e o domínio de amplos saberes, além dos específicos da área de atuação desses sujeitos.

Sob esse ângulo, cabe à pós-graduação assumir, de fato, o lugar da formação do professor que vai atuar na Educação Superior, firmando um compromisso institucional entre o programa *stricto sensu* e a graduação, de maneira que envolva os docentes de ambos os cursos na formação do pós-graduando. Ademais, compete a esta fomentar momentos em que ocorra a

articulação de todos os componentes curriculares com a atividade do estágio, potencializando o desenvolvimento profissional do sujeito. Para que tal situação aconteça, é indispensável que as atividades de estágio perpassem pelo planejamento, orientação e acompanhamento conjunto entre docentes da pós-graduação e professores mais experientes da graduação.

Além disso, torna-se imprescindível a incorporação de atividades avaliativas nas atividades de estágio, inclusive avaliações institucionais e do programa, com o objetivo de aperfeiçoar cada vez mais esse componente curricular formativo.

### **Apontamentos sobre a Teoria das Representações Sociais (TRS)**

A TRS, desenvolvida pelo psicólogo Serge Moscovici, é definida por Jodelet como “forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (2001, p. 22).

Ao pensar sobre a TRS, vem à mente uma teoria engendrada no senso comum, como expressa nas palavras de Arruda (2014, p. 39), qual seja: “A perspectiva de transformação dos saberes especializados em saberes corriqueiros, ferramentas do dia a dia circulantes na sociedade”. Esse olhar traz à baila a relevância dos princípios da TRS para este estudo ao buscar compreender e descrever as visões de mundo, crenças, valores, sentidos, isto é, as representações de bacharéis, estudantes de mestrado em Saúde Coletiva sobre um saber especializado, erudito - o estágio de docência -, construído no dia a dia, um saber prático, erguido no contexto social de que participam. Assim, a TRS possibilitou-nos averiguar o que pensam, por que pensam e como pensam tais pós-graduandos sobre a experiência do estágio de docência, bem como as relações entre o que fazem e o que pensam.

Temos ciência de que existem três perspectivas principais voltadas ao domínio das TRS, a saber: o modelo sociogenético (MOSCOVICI, 2005; JODELET, 2001), o modelo estrutural (ABRIC, 1997) e o modelo sociodinâmico (DOISE, 1989). Neste estudo adotamos o modelo sociogenético que concebe as representações como produto de uma atividade mental, com vistas a saber como “os grupos constroem a realidade e a integram a seu sistema de valores” (ANADÓN; MACHADO, 2003, p. 31). Neste caso, esforçamo-nos para analisar normas, atitudes, pressupostos e sentidos atribuídos pelo grupo de estudantes ao estágio de docência, dado que as representações sociais são fenômenos cognitivos. Por conseguinte, implicam tanto a pertença social dos indivíduos, quanto os aspectos afetivos e normativos, além das experiências dos sujeitos.



Para Moscovici (2005), existem dois processos que geram representações sociais: a ancoragem e a objetivação. O primeiro significa “ancorar ideias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar” (MOSCOVICI, 2005, p. 61). Se algo nos parece estranho, como evidencia o autor, recorremos ao recurso de avaliá-lo e, em seguida, colocar a coisa ou pessoa em alguma categoria conhecida, atribuindo-lhe nome e levando-a ao nosso mundo familiar, a fim de imaginá-la e representá-la de forma positiva ou negativa. No segundo processo, a objetivação é como materializar uma abstração, ou seja, nas palavras de Moscovici (2005, p. 71), “objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reduzir um conceito em uma imagem [...] encher o que está, naturalmente, vazio, com substância”. Como o próprio autor evidencia, apesar de termos grande estoque de vocábulos circulando na sociedade, sentimos a necessidade de preenchê-los com sentidos concretos, mais palpáveis, de modo que “a imagem do conceito deixa de ser um signo e torna-se a réplica da realidade [...] em vez de elementos do pensamento” (MOSCOVICI, 2005, p. 74).

Para Alves-Mazzotti (2008), a aplicação da TRS no campo da educação auxilia o processo investigativo por identificar o desenvolvimento da formação de docentes e os sistemas utilizados pelos sujeitos com vistas a “classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana” (p. 20-21). Essa teoria orienta condutas e práticas sociais embasadas nas relações com a linguagem, ideologia e imaginário social, elementos estes considerados cruciais para reflexão e análises dos dispositivos que influenciam a eficiência da tessitura educativa.

### **O estágio de docência nas vozes dos mestrandos em Saúde Coletiva**

Nesta secção, apresentamos e discutimos os achados da pesquisa. Em nossa análise, o estágio de docência foi representado de cinco maneiras diferenciadas, sendo objetivado como “o lugar da prática”. Essa perspectiva está associada ao modelo de prática como instrumentação técnica, em que o curso é dividido em dois momentos (o primeiro trata da aquisição de saberes específicos da sua área de atuação e o segundo está relacionado à aplicação desses saberes mediante os estágios). Essa acepção acarreta o equívoco histórico de vislumbrar o estágio como aspecto prático, distanciando-se dos teóricos (PIMENTA; LIMA, 2012), ou seja, uma visão de formação docente dicotomizada que não mais atende às demandas do contexto atual. Pimenta (2012) argumenta que o estágio de docência é uma

unidade teórico-prática e vai repercutir a ação-reflexão durante toda a ação docente. A seguir, destacamos a ideia de fragmentação da teoria com a prática nas seguintes representações:

*[...] É o momento da gente se colocar em prática o que a gente está vendo (ALICE).*

*[...] Nós vamos para a sala de aula e eu vou ser professor naquele momento. Então, **eu estou praticando como professor. É como se eu fosse um artista** e, naquele momento, eu sou um professor naquela disciplina, naquela sala de aula (MARIA CLARA, grifo nosso).*

Pertinente se faz perceber que, além desse pensamento de estágio como prática, Maria Clara objetiva o professor como artista, isto é, aquele profissional que dá aulas como se estivesse no palco, enquanto os espectadores poderiam assistir a suas apresentações. Segundo Serge Moscovici, a objetivação consiste na necessidade dos sujeitos de transformar uma ideia abstrata em algo concreto. Ao retomar o entendimento de Maria Clara, infere-se que o estágio constitui uma atividade que visa a “ensaiar”, “treinar” o pós-graduando para a docência universitária.

No que consiste às narrativas dos participantes do estudo, o estágio de docência é tido como espaço de interação interpessoal em que eles possam ter a oportunidade de conhecer a realidade do futuro campo de atuação na docência da Educação Superior. E, assim ocorrendo, aproximarem-se de estudantes da graduação, certificarem-se da relação professor-estudante, além de verificarem como se dá a vivência em sala de aula. Castro (2000) corrobora essa ideia, ao declarar que o estágio viabiliza, por meio da aproximação dos estagiários com outros estudantes e professores experientes, a aquisição de múltiplos saberes que, possivelmente, irão orientá-los para o exercício docente.

Zabalza (2014) ratifica a imprescindibilidade de um estágio bem planejado, orientado e com acompanhamento para que a experiência em sala de aula seja positiva. Esse pensamento pode ser vislumbrado nos seguintes depoimentos:

*O estágio é o momento em que a gente **se aproxima realmente dos alunos da Graduação** (ARAMIS, grifo nosso).*

*[...] A minha **inexperiência com o meu estágio seria a minha inexperiência com a minha atividade profissional se eu não tivesse feito o estágio. Então, hoje, se eu for convidada para dar aula em algum lugar, eu não chego lá com a minha inexperiência, eu chego com bagagem, já sei essa relação de aluno x professor** (MARÍLIA, grifo nosso).*

Cabe salientar o fato de o estágio estar vinculado ao processo contínuo de formação, tanto como seres humanos, quanto como aperfeiçoamento profissional, que se desenvolve nas

relações e interações interpessoais (ZABALZA, 2014). Nesse sentido, reafirmamos a importância dos conhecimentos compartilhados e apreendidos entre as pessoas (JODELET, 2001). Reiteramos, outrossim, o quanto a interação interpessoal contribui para a formação do docente, uma vez que propicia a troca de experiências e saberes nessas relações entre os sujeitos; neste caso, o pós-graduando vai estar na condição de professor, também aprendiz (FREIRE, 2002). Compreendemos que, ao nos relacionar com outros sujeitos, deixamos nossas marcas nas pessoas e estas em nós.

Em terceiro evidenciamos que os sujeitos da pesquisa objetivam o estágio de docência como experiência. O estágio aparece como atividade que vai agregar experiências aos docentes iniciantes, visto que essa vivência contribuirá para que o pós-graduando, ao assumir a função de professor, atue com segurança e competência.

Nesse ângulo, o estágio de docência proporciona aos estudantes da pós-graduação a prática de ensino. A Portaria da CAPES nº 76/2010 referenda que o apoio do professor experiente é de fundamental importância para que se atinjam os objetivos dessa atividade, formando professores competentes para atuarem na Educação Superior, além de aproximar os estudantes da pós-graduação com os da Graduação. Para tanto, compete ao estágio proporcionar um processo de ensino-aprendizagem sólido. A esse respeito, Zabalza (2014) chama a atenção para as múltiplas funções dessa atividade e, entre elas, a necessidade de adquirir saberes *in loco*, enriquecendo as experiências dos estagiários e auxiliando na construção de suas identidades profissionais.

Encontramos essa dimensão da experiência nos depoimentos de Joana e Athos, respectivamente, como se segue:

*[...] Eu acho que por estarmos com um grupo de colegas, estagiários, e outros professores, a gente tem essa oportunidade de **estar trocando experiências** (JOANA, grifo nosso).*

*[...] Conhecer a sala de aula, conhecer a equipe de docentes que compõem uma disciplina, uma unidade curricular, **poder vivenciar a experiência junto com eles** (os professores) que vão desde o planejamento, desde a proposta pedagógica, desde a construção de aulas. Desde o processo avaliativo e a vivência na sala de aula ou no campo de estágio. [...] é um espaço, é um componente da minha formação em que **eu vou experimentar a rotina de um docente**. [...] que **seria um laboratório, seria uma escola** (ATHOS, grifo nosso).*

Os estudantes da área de saúde, acostumados com experimentos em laboratórios, acabam por objetivar o estágio como o laboratório de experimentações da prática e da rotina

docente, enfim, aquilo que lhe é familiar, como expressa o participante Athos no excerto acima.

Em quarto lugar, para os participantes da pesquisa, o estágio de docência é objetivado como aprendizagem. Esse modo de representar ganha força ao ser considerado uma oportunidade de o estagiário adquirir aprendizagens para atuar nessa profissão. O estágio em questão assume duplo papel: inicial (para o pós-graduando sem experiência na docência) e continuada (para o pós-graduando com experiência na docência universitária).

Sob esse ângulo, identificamos que a aprendizagem da docência é um processo que necessita ser priorizado na pós-graduação, uma vez que ainda se ressentia da falta de espaços institucionais, voltados à construção coletiva da identidade docente. Nesse lugar, os estagiários, bem como o professor, poderão compartilhar experiências, dificuldades, dúvidas e cooperação entre os pares, na perspectiva de construir saberes pedagógicos e de desenvolver um perfil docente. A nosso ver o componente estágio de docência pode se configurar nesse locus privilegiado, dada a necessidade de se garantir um ambiente de formação ao professor da Educação Superior.

Essa representação é revelada nos seguintes excertos:

*[...] o processo inicial de aprendizagem a partir da prática mesmo do fazer. [...] Eu definiria estágio como um ensaio para o fazer docente. [...] O estágio de docência seria o local de aprender a ser professor (LUCAS, grifo nosso).*

*[...] um espaço de constante aprendizado, das relações entre professor e aluno e onde, ao mesmo tempo, que eu estou ali como professora, eu também estou como aprendiz, como aluna porque eu estou aprendendo a ser professora (LICA, grifo nosso).*

*[...] Seria tipo um aprendizado, entre aspas um 'treino'. [...] Eu estaria treinando, digamos assim, para ser professor (MARIA CLARA, grifo nosso).*

Ficou evidente que o participante Lucas 'objetiva' estágio como 'ensaio', como uma peça de teatro ou outra apresentação na qual o artista prepara-se para o espetáculo. Ainda que tenha 'um tanto de arte' na função do professor, ele não faz a aula acontecer 'sozinho', como pode acontecer em um show. Ademais, a aula é partilhada com os estudantes. No campo da saúde, muitos deles relacionam a aprendizagem da docência à experimentação de todo o procedimento do estágio (planejamento, desenvolvimento e avaliação). Nessa lógica, o estágio acaba se tornando uma construção de saberes em que se vai aprendendo a cada etapa com a observação e a prática da docência.

A representação de estágio enfocada por Lucas está ancorada em suas relações anteriores, seja na graduação, no ambiente de suas atividades profissionais ou na própria Pós-Graduação *stricto sensu* onde ele conversa com os pares sobre as possibilidades de aprendizagem da docência durante o estágio. Em seu relato, ficam claros tanto os mecanismos de objetivação quanto os de ancoragem da abordagem sociogenética da teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 2005).

Quanto à Maria Clara, apesar de ela considerar o estágio um espaço da aprendizagem, ainda relaciona essa aprendizagem à instrumentalização técnica revelada por Pimenta e Lima (2012), fragmentando a teoria da prática.

Compreendemos que toda prática pressupõe habilidades com as técnicas, mas ter apenas essa habilidade não é suficiente para o enfrentamento dos desafios encontrados na trajetória profissional do docente (PIMENTA; LIMA, 2005). Nessa acepção, o estágio visto como treino descaracteriza, veementemente, a dimensão epistêmica e reflexiva dessa atividade para o espaço formativo.

A quinta representação de estágio destacada nas entrevistas dos sujeitos desta pesquisa foi intitulada ‘simplicidade da docência’, com base nos excertos a seguir:

*[...] eu mudei de cadeira. Agora, eu fico em pé como professora. [...] Estágio Docência é ensinar aos alunos. [...] Você vai dar aula para os alunos na universidade* (MARÍLIA, grifo nosso).

*[...] o desafio é menor do que eu imaginava* (JOANA, grifo nosso).

Nos excertos do discurso de Joana e Marília, encontramos um dos princípios da TRS ao mostrar que sujeitos de um mesmo grupo social podem ter representações afins ou contraditórias. Inclusive, no relato de Marília, há uma metáfora utilizada para exemplificar a objetivação da ideia de hierarquia dos papéis de professor e estudante. Possivelmente, ela deve ter construído essa representação durante sua trajetória escolar e acadêmica com os grupos de convivência, em que as representações são formadas. Esses exemplos dão mostras da plasticidade das representações sociais. Porém, questionamos essa ideia, uma vez que são múltiplas as demandas do professor universitário, na atualidade. A docência é complexa, e não mera ‘troca de cadeiras’.

Esse entendimento de docência como algo simples foi relatado também por Joana ao reiterar que o desafio teria sido menor do que imaginava. Os estudantes universitários, na sua diversidade de cultura, idade, gêneros, condição social, conhecimentos prévios, entre outros, têm apresentado desafios à prática docente. Esta, por sua vez, deve ser refletida a cada dia na

busca de enfrentamento com o coletivo de professores, a fim de se conseguir que os estudantes aprendam de forma significativa.

A esse respeito, Tardif (2006) reitera que o professor precisa ter diversos saberes desde aqueles específicos de sua área, até os saberes pedagógicos e das experiências vividas no contexto da sala de aula. Nesse prisma, ser professor não é algo simples.

### **Considerações finais**

Lembramos que o objetivo desta pesquisa foi desvelar as representações de estudantes do mestrado de Saúde Coletiva de uma universidade pública da Bahia sobre o estágio de docência. Pelos achados, deduzimos que este foi representado como importante atividade preparatória para a docência universitária, principalmente para aqueles que possuem formação em bacharelado. Estes não tiveram componentes curriculares voltados a questões, tais como: compreensão de como se dá o processo de aprendizagem dos estudantes; criação de um clima propício à aprendizagem; produção de estratégias voltadas ao desenvolvimento cognitivo e afetivo dos futuros alunos, avaliação das aprendizagens, entre outros conhecimentos necessários à docência. Os resultados mostraram também as representações de estágio presentes nas narrativas dos mestrados, como citado a seguir.

O estágio de docência como atividade prática do professor do curso da pós-graduação investigada. Essa percepção fragmenta a teoria da prática e não corresponde às demandas atuais do exercício profissional docente, visto que, em uma perspectiva emergente, o estágio se constitui na unidade teórica e prática, que vai sustentar a referida profissão.

A segunda representação de estágio está alinhada à ideia de espaço de interação interpessoal em que o estagiário, ao interagir com estudantes da graduação e professores experientes, aproxima-se do futuro campo de atuação profissional; desse modo, troca experiências, adquire saberes para uma formação docente mais sólida.

A terceira representação de estágio de docência implica a experiência em que o estagiário vai adquirir conhecimentos na vivência do estágio e, no futuro, tais saberes corroborem para que ele assuma com competência e segurança a docência universitária.

A quarta representação vislumbra o estágio como aprendizagem da docência. O pós-graduando, além de atuar como docente, irá se posicionar como aprendiz, visto que a atividade irá proporcionar aos estagiários a aquisição de conhecimentos por meio da troca de ideias, da cooperação coletiva, além do aprendizado com as dificuldades e incertezas.

A quinta representação deixa transparecer que a docência é uma atividade simples, o que não corresponde à realidade, já que a atividade docente é complexa. Ela requer experiência e conhecimentos didático-pedagógicos, além do conhecimento específico para o enfrentamento dos desafios impostos pelo contexto vigente.

Ante tais resultados, percebemos certa identidade no grupo de mestrandos. Isto foi entendido pela interação, pela coerência interna e pelo consenso em termos de representações, o que não impossibilita a existência de representações variadas em estágio de docência.

Isto posto, sugerimos que os programas viabilizem a discussão acerca do verdadeiro lugar do estágio de docência na Pós-Graduação. Em outras palavras, que posição a docência ocupa em tais programas, dado que ela transcende o lugar de formação de pesquisadores? É possível que as representações dos coordenadores e membros dos colegiados desses Programas possam se manter alinhadas, de forma equitativa, à docência, à pesquisa, bem como à extensão. Assim ocorrendo, pressupõe-se que esse tripé dê sustentação à universidade.

Em se considerando os resultados revelados, concluímos que todos os colaboradores da pesquisa consideram o estágio de docência crucial na formação da docência universitária. Posto que partem do pressuposto de que possa agregar conhecimentos, principalmente, àqueles que possuem bacharelado, o que demonstra que os aspectos pedagógicos e didáticos são tão relevantes, quanto a formação em pesquisa, uma vez que visam a auxiliar na formação dos pós-graduandos, como futuros professores universitários.

## REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. Les représentations sociales: aspects théoriques. *In*: ABRIC, J. C. (Org.). **Pratiques sociales et représentations**. 2. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1997. p.11-37.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**. v.1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.15603/1982-8993/ml.v1n1p18-43>

ANADÓN, M.; MACHADO, P. **Reflexões teórico-metodológicas sobre as representações sociais**. Salvador: EDUNEB, 2003.

ARRUDA, A. Representações sociais: dinâmicas e redes. *In*: SOUSA, C. P. *et. al.* **Angela Arruda e as representações sociais: estudos selecionados**. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014. p. 39-66.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. L. A. Reto e A. Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BIANCHINI, L. C.; ERRAM, C. A.; PINHEIRO, E. V. Aprender e ensinar: o estágio de docência na graduação. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, 18., 2016, Cuiabá. **Anais [...]**. Cuiabá, MT: Universidade Federal de Mato Grosso, ago. 2016. Disponível em: [https://www.ufmt.br/endipe2016/downloads/233\\_10135\\_37878.pdf](https://www.ufmt.br/endipe2016/downloads/233_10135_37878.pdf). Acesso em: 16 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 292/1962, de 14 de novembro de 1962**. Brasília, DF: MEC/CFE, 1962.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ofício Circular n. 28, de 12 de nov. 1999**. Brasília, DF: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 76, de 19 de abril de 2010. Aprova o novo Regulamento do Programa de Demanda Social. **Diário Oficial da União: Seção 1**, Brasília, DF, p. 31-32, 19 abr. 2010.

CASTRO, M. A. C. D. **Abrindo espaço no cotidiano para o estágio supervisionado uma questão do olhar e da relação**: na formação inicial e em serviço. 2000. 230 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

COSTA, E. A. S. Formação do professor para a educação superior: contribuições do estágio de docência. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – E-BOOKS*, 17., 2014, Fortaleza. **Anais [...]**. Didática e Prática de Ensino na relação com a formação de professores. Fortaleza: XVII ENDIPE, 2014. (Livro 02)

DOISE, W. Attitudes et représentations sociales. *In: JODELET, D. (Org.). Les représentations sociales*. Paris: D.U.F., 1989.

FEITOSA, J. P. A. Construindo o estágio de docência na Pós-Graduação em Química. **Revista Química Nova**, São Paulo, v. 25, n. 1, p.153-158, jan./fev. 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S.; ALMEIDA, W. A. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

GOUVÊA, F. C. F. A institucionalização da pós-graduação no Brasil: o primeiro decênio da CAPES (1951-1961). **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 9, n. 17, 31 jul. 2012.

JODELET, D. (Org.) **Representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

LIMA, J. O. G.; LEITE, L. R. O estágio de docência como instrumento formativo do pós-graduando: um relato de experiência. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 100, n. 256, p. 753-767, set./dez. 2019.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed. revista e aprimorada. São Paulo: Hucitec, 2006.



MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA; S. R.; DELUCA, G. Aprender e ensinar: o dueto do estágio docente. **Cad. EBAPE.BR**, v Rio de Janeiro, 15, n. 4, out./dez. 2017.

OLIVEIRA, C. C.; VASCONCELLOS, M. M. M. Estágio de docência na promoção da formação do docente da educação superior. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA SUL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 11., 2016, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, PR: ANPED/UFPR, 2016.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 7. ed. São Paulo. Cortez Editora, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2005.

RISTOFF, D. **Universidade em foco**: reflexões sobre a educação superior. Florianópolis: Insular, 1999.

SOUZA, G. A. P. O estágio docência na pós-graduação: relatos de uma professora do magistério superior. **Scientia Naturalis**, v. 1, n. 5, p. 140-147, 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

### Como referenciar este artigo

BASTOS FREITAS, E. N.; LOPES RIBEIRO, M. O estágio de docência nas representações de estudantes de saúde coletiva. **Temas em Educ. e Saúde**, Araraquara, v. 17, n. 00, p. e021006, 2021. e-ISSN 2526-3471. DOI: <https://doi.org/10.26673/tes.v17i00.14742>

**Submetido em:** 09/02/2021

**Revisões requeridas:** 05/03/2021

**Aceito em:** 23/03/2021

**Publicado em:** 20/04/2021