

## **Formação docente na pós-graduação *stricto sensu*: experiências na Universidade Federal do Rio Grande do Norte**

### **Teacher training on the graduate level: experiences within the Federal University of Rio Grande do Norte**

### **Formación docente en el postgrado: experiencias en la Universidad Federal de Rio Grande do Norte**

<http://dx.doi.org/10.21713/2358-2332.2016.v13.1251>

Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães, doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFCE), professora em Educação Especial no Centro de Educação e membro da Coordenadoria de Formação para Docência da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, RN, Brasil. E-mail: ritafora@hotmail.com.

Fernanda Nervo Raffin, doutora em Tecnologia Farmacêutica e Biofarmácia pela Université de Montpellier I – França, pró-reitora adjunta de pós-graduação e professora titular na área de Farmácia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, RN, Brasil. E-mail: feraffin@ufrnet.br.

Liliane dos Santos Gutierre, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), professora em História da Educação Matemática e membro da Coordenadoria de Formação para Docência da UFRN, Natal, RN, Brasil. E-mail: lilianegutierre@gmail.com.

Alcio Farias de Azevedo, mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), técnico em assuntos educacionais e membro da Coordenadoria de Formação para Docência da UFRN, Natal, RN, Brasil. E-mail: alcio@ufrnet.br.

## Resumo

Este trabalho aborda a adesão ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) no contexto da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e tem por objetivo caracterizar ações voltadas à formação docente circunscritas à pós-graduação *stricto sensu* da universidade. Discute experiências do Curso de Iniciação à Docência e dos Estágios em Docência, constituintes do Programa de Assistência à Docência na Graduação (PADG), como política institucionalizada para cumprimento do objetivo de capacitar docentes para o ensino de graduação e de pós-graduação, além de se reportar às experiências de articulação entre graduação e pós-graduação na instituição de ensino. Por fim, acena para os desafios no tocante à dimensão de formação para a docência universitária na pós-graduação.

**Palavras-chave:** Formação Docente. Pós-Graduação. Estágio.

## Abstract

This work addresses the adherence to the Support Program for the Restructuring and Expansion of Federal Universities (REUNI) in the context of the Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN). Its purpose is to characterize actions aimed at teacher training limited to the university's degree-granting graduate courses. It discusses experiences of the Teaching Introductory Course and Teaching Internships, which are part of the Assistance Program for Teaching in Undergraduate (PADG), as an institutionalized policy to fulfill the objective of training teachers for undergraduate and graduate teaching. It also reports experiences involving the articulation between undergraduate and graduate education in this educational institution. Finally, it addresses the challenges regarding the dimension of training for graduate teaching.

**Keywords:** Teacher Training. Graduate Study. Internships.

## Resumen

Este trabajo aborda la adhesión al Programa de Apoyo a los Planes de Restructuración y Expansión de las Universidades Federales (REUNI) en el contexto de la Universidad Federal de Rio Grande do Norte (UFRN) con el objetivo de caracterizar las acciones orientadas a la formación docente circunscriptas al postgrado de la universidad. Discute experiencias del Curso de Iniciación a la Docencia y de las *Pasantías Docentes*, ambos pertenecientes al Programa de Asistencia a la Docencia en las Carreras de Pregrado (PADG), como política institucionalizada para el cumplimiento del objetivo de capacitar docentes para la enseñanza en los niveles de pregrado y de postgrado, como así también reporta las experiencias de articulación entre ambos niveles en la institución. Finalmente, llamamos la atención sobre los desafíos referentes a la dimensión de la formación docente universitaria de postgrado.

**Palabras clave:** Formación Docente. Postgrado. Pasantía.

## 1 INTRODUÇÃO

A universidade brasileira, seletiva e pouco acessível em seu nascedouro (CHAUÍ, 1999), a partir de 1990, vivencia uma transição. As reformas e transformações na economia pressionaram o ensino superior brasileiro, que priorizava a formação de uma elite intelectual e científica, visando qualificar para o trabalho, no sentido de “[...] gerar o profissional polivalente também capaz de estabelecer vínculos fortes e duradouros entre o universo da pesquisa acadêmica e o mundo exterior”, como postula Balbachevski (2005, p. 300).

Observa-se, ainda, a ampliação do acesso da população a este nível de ensino. Em 1960, havia 95.691 estudantes matriculados no ensino superior. Trinta e quatro anos depois, este número passa a ser 1,66 milhão de estudantes (BRASIL, 2000). Este aumento não indica, todavia, uma maior democratização de acesso a este nível de ensino no setor público. Em 2002, a rede privada era responsável por 63,5% do total de cursos de graduação e 70% das matrículas neste nível de ensino (BRASIL, 2015).

Entre 2003 e 2013, a expansão de matrículas no ensino superior brasileiro foi de 86%. Em 2003 havia 3,9 milhões de matrículas, enquanto em 2013, estas ascenderam para 7,3 milhões. Quanto à oferta de cursos de graduação, há uma evolução de 16.505 opções de cursos, em 2003, para um total de 32.049, em 2013, representando um aumento de 94% (BRASIL, 2015).

Em 2013, o censo da educação superior evidencia que a quantidade de alunos matriculados nas universidades públicas e privadas brasileiras cresceu 3,8% em comparação com 2012, passando de 7,03 milhões para 7,3 milhões. Gradativamente, há uma ampliação de vagas. Vale salientar que a maioria das vagas, ainda, é ofertada pela rede privada de ensino (BRASIL, 2015).

Radaelli (2013) assevera que desde 2003 a ideia de mudanças no ensino superior ganha força no governo federal com base na constituição do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI)<sup>1</sup>, designado para elaborar um diagnóstico da situação da educação superior brasileira, bem como apresentar um plano de ação.

Com base no relatório do referido GTI, na perspectiva de alcançar metas propostas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a gestão do governo federal (2003-2010) desenvolveu políticas e programas com vista à ampliação do acesso. Pode-se citar, como exemplo, o Programa Universidade para Todos (Prouni), o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Neste artigo, o interesse incide sobre o Reuni, programa instituído pelo Decreto nº 6.096/2007, sob a denominação de “Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais”, com objetivo de

[...] criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais,

<sup>1</sup> O GTI foi institucionalizado por um decreto presidencial e composto por representantes do Ministério da Educação, da Casa Civil, da Secretaria-Geral da Presidência da República, do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, do Ministério da Ciência e Tecnologia e do Ministério da Fazenda.

citado em seu artigo 1º. (BRASIL, 2007a). O Reuni pode ser considerado como uma contribuição para a revisão das formas de gerenciamento por parte dos Institutos Federais de Ensino Superior (Ifes), no sentido de fomentar:

[...] reestruturações acadêmicas e curriculares que proporcionem maior mobilidade estudantil, trajetórias de formação flexíveis, redução das taxas de evasão, utilização adequada dos recursos humanos e materiais colocados à disposição das universidades federais (BRASIL, 2007 p. 10).

Assim, o Reuni se desenvolveu em cinco dimensões:

1. reestruturação acadêmico-curricular, 2. renovação pedagógica da educação superior, 3. suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação, 4. compromisso social da instituição 5. mobilidade intra e interinstitucional (BRASIL, 2007b, p.1).

Este estudo aborda, especialmente, aspectos pertinentes às dimensões 2 e 3, as quais suscitaram, no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), ações voltadas para novos programas de capacitação pedagógica, além de redefinições do papel da pós-graduação na melhoria da educação superior.

A despeito das críticas de pesquisadores ao Reuni (CASTRO; PEREIRA, 2014; TONEGUTTI; MARTINEZ, 2010), é importante ressaltar que a adesão das universidades ao programa gerou mobilização de ações e esforços, os quais superaram a mera ampliação de vagas, portanto instigou gestores universitários, por exemplo, a encararem o desafio da articulação entre pós-graduação e graduação.

Este trabalho consiste em um relato de experiência, de caráter descritivo e exploratório, elaborado com base, notadamente, em análise de documentos legais e na consulta à literatura especializada. Enfoca como a adesão ao Reuni repercutiu em ações e reflexões sobre formação docente para o ensino superior no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O objetivo principal do trabalho é caracterizar ações voltadas à formação docente no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* desta universidade.

Inicialmente, discute-se o papel da pós-graduação *stricto sensu* na formação de docentes para o ensino superior no Brasil, para, em seguida, relatar a experiência desenvolvida na UFRN e, finalmente, realizar reflexões nas considerações finais.

## **2 A PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* E SEU PAPEL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO SUPERIOR**

A universidade brasileira é temporã com uma primeira e tímida expansão, na década de 1930, ainda, voltada para atender demandas da elite econômica e cultural do país. Datam deste período, segundo Balbachevski (2005), as primeiras experiências de pós-graduação, com a vinda de professores estrangeiros, notadamente de países que vivenciavam os anos pré-Segunda Guerra Mundial, cujo impacto sobre o ensino superior pode ser considerado relativamente pequeno.

Entre as décadas de 1950 e 1960, o acesso ao ensino superior é ampliado devido à modernização econômica decorrente da industrialização, do processo de urbanização e das demandas peculiares à ascensão da população ao cenário político nacional. Os anos 1960 marcam pressões da sociedade civil pela ampliação do acesso ao ensino superior em um contexto político no qual eclodiu o golpe militar.

Até 1965, as experiências de pós-graduação no país eram limitadas e sem regulamentação do Ministério da Educação (MEC). Tal regulamentação ocorre com a aprovação do Parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965, da Câmara de Ensino Superior do Conselho Federal de Educação (CES/CFE), cujo relator foi o conselheiro Newton Sucupira. Conforme Cury (2005), sob o ponto de vista doutrinário, esta permanece a maior referência sistematizada da pós-graduação no Brasil.

Balbachevski (2005, p. 277) postula que tal regulamentação teve forte orientação nacionalista. De fato:

A iniciativa de regulamentar esse nível de ensino reflete, em parte, a percepção das potencialidades estratégicas dessa etapa avançada de

formação. Porém, não se pode perder de vista que a expansão desse sistema representava também uma alternativa doméstica barata para a qualificação dos professores da rede federal de universidades, que passava por uma forte expansão naqueles anos.

Este parecer define o modelo de pós-graduação no Brasil, direcionado à formação de um corpo docente competente para os desafios do ensino e de pesquisadores de alto nível para o enfrentamento dos desafios do modelo econômico desenvolvimentista. Cury (2005, p. 15) acentua que, durante o regime militar, “[...] a pós-graduação se desenvolveu como patrimônio institucional da qualificação de docentes e como elemento fundamental da criação de um sistema nacional de ciência e tecnologia”.

O Parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965 abre caminho para o surgimento do Sistema Nacional de Pós-Graduação. Ainda em 1965, é definido o Estatuto do Magistério Superior Federal, por meio de Lei nº 4881-A, de 6 de dezembro de 1965, que institucionaliza a carreira docente, passando a pós-graduação *stricto sensu* a ser considerada condição para a progressão funcional, no âmbito da carreira docente universitária (BRASIL, 1965). Após 30 anos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), assevera que a formação docente para o ensino superior será realizada em programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Conforme Soares e Cunha (2010, p. 582), a LDB e o próprio Parecer nº 977/1965 omitem o tipo de docente a ser formado na pós-graduação:

Tendo os programas centrado suas energias na formação para pesquisa, parece ter sido assumida a posição de que os saberes da investigação são suficientes ou se transformam, automaticamente, em saberes da docência.

Assim, historicamente, a pós-graduação brasileira objetivou a formação para a pesquisa, secundarizando, ou mesmo, colocando à margem, os processos formativos para a docência universitária (ALMEIDA, 2012; AZEVEDO, 2012; CUNHA, 2008; MARTINS, 2013; PACHANE, 2005; PIMENTA; ANASTASIOU, 2011). Contudo, a perspectiva da pós-graduação

de proporcionar ao seu estudante o desenvolvimento de tarefas ligadas à docência universitária está presente desde o Parecer nº 977/1965: “[...] conforme o caso, aos candidatos ao doutorado serão confiadas tarefas docentes, sem prejuízo do tempo destinado aos seus estudos e trabalhos de pesquisa.” (BRASIL, 1966, p. 16). Rebatimentos desta orientação do parecer ganham força na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), no âmbito do Programa de Demanda Social, responsável pela concessão de bolsas para estudantes de programas de pós-graduação, permitindo dedicação em tempo integral aos estudos.

A Portaria nº 76/2010 da CAPES, ao regulamentar o Programa de Demanda Social, em seu artigo 18, pontua:

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, p.1).

Neste sentido, o estágio emerge como momento de preparação e qualificação para a docência no ensino superior, porém a referida portaria não esclarece como o pós-graduando desenvolverá habilidades e competências que são peculiares à docência.

A referida portaria acena para o estágio de docência como parte formativa e de preparação para a docência universitária na pós-graduação. Todavia, o determinante legal não provoca uma assunção dessa dimensão nos programas de pós-graduação, enquanto característica inerente à formação na pós-graduação, por restringir sua obrigatoriedade aos bolsistas do Programa de Demanda Social. Ademais, permite dispensa destas atividades aos pós-graduandos com experiência comprovada de exercício da docência no ensino superior, conforme preceitua o artigo 18 da Portaria nº 76/2010 da CAPES. Percebe-se, portanto, o entendimento sobre formação para docência universitária, que permeia a legislação apontada, repousa ora no cumprimento do estágio de docência, ora na experiência anterior de docência, desprestigiando diversos aspectos e elementos que consubstanciam a formação docente para o ensino superior.

Pimenta e Lima (2006) advogam que a formação para a profissão docente tem, indubitavelmente, uma dimensão prática, sendo comum uma aprendizagem para a docência marcada pela observação, imitação, reprodução e, mais raramente, pela reelaboração da prática – habitual em processos de estágio. Contudo, esta perspectiva de formação docente nascida apenas da observação de modelos parece insuficiente, na medida em que o aluno nem sempre dispõe de elementos para a ponderação crítica das práticas pedagógicas observadas durante o estágio.

No caso dos estágios de pós-graduandos, há estudantes com formação em cursos de licenciatura, os quais tiveram acesso a conteúdos curriculares voltados para o exercício da docência na educação básica, além de estudantes egressos de outros cursos de graduação. Assim, existe a necessidade da formação na pós-graduação abordar elementos referentes tanto à dimensão didático-pedagógica quanto à dimensão política do ensino superior, concernente ao projeto de universidade em questão no no que se refere à organização dos currículos dos cursos de graduação.

Vieira (2013), realizando um mapeamento dos artigos sobre estágios em docência publicados na Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG), identificou seis artigos abordando esta temática, divulgados entre 2004 e 2010, que relatam, notadamente, experiências dos estudantes no estágio. Os artigos revelam um posicionamento dos pós-graduandos favorável às experiências de estágio de docência, ressaltando sua importância para a formação para a docência, que contraria a percepção comum de que tal atividade poderia atrapalhar o desenvolvimento de suas pesquisas.

Nas universidades, a cultura de ensino repousa na perspectiva de que o domínio do conhecimento específico na área, somado à capacidade de comunicação, formaria um docente universitário. Tal perspectiva relaciona, de forma unidimensional, o ensino com o conhecimento do saber acadêmico proveniente do campo de pesquisa (RAMALHO; NUNEZ, 2009). Faz-se oportuna a crítica a tal modelo, porquanto, compreende-se que a formação pedagógica dos professores universitários faz parte do seu desenvolvimento profissional e deve considerar os atuais desafios enfrentados pela universidade brasileira. Indubitavelmente, isso requer do professor reflexões sobre a ampliação da participação de todos os

estudantes nas atividades acadêmicas, bem como acerca das dimensões didático-pedagógicas, com vistas a garantir a aprendizagem e preparação dos estudantes para os desafios da vida cotidiana e para o mercado de trabalho, *a posteriori*.

Fernandes (1998, p. 97), por sua vez, afirma que não se trata de desconsiderar, na formação de docentes para o ensino superior, o valor dos conhecimentos específicos e da formação científica, mas, sim, assinalar uma

[...] perspectiva dialética entre a dimensão epistemológica (a questão do conhecimento), a dimensão pedagógica (a questão de ensinar e aprender) e a dimensão política (a questão da escolha do projeto de sociedade e universidade que se pretende).

Trata-se, portanto, de compreender que, na docência, amalgamam-se vários saberes.

Assim, durante a graduação, os pós-graduandos erigem um *corpus* de conhecimentos específicos pertinentes à sua área de atuação profissional, com domínio focalizado em um campo de pesquisa particular. Faz-se necessário, entretanto, proporcionar-lhes, na pós-graduação, o acesso a um conjunto de saberes sobre modos de fazer o ensino, de compreender a aprendizagem e as formas de organização da universidade, na atualidade. Com efeito, o estágio compõe a formação, mas não garante *per se* ao pós-graduando, caso venha a se tornar docente universitário, compreender a dimensão coletiva da docência que é, por excelência, como pondera Tardif (2002), uma profissão interativa e reflexiva. Neste sentido, as tarefas peculiares à docência universitária podem ser compreendidas, também, como resultado de práticas coletivas e institucionais.

Com base nas reflexões supramencionadas, este artigo compreende, na sequência, reflexões sobre os desdobramentos nas práticas institucionais de formação de professores no contexto da pós-graduação *stricto sensu* possibilitadas pela implantação do Reuni na UFRN.

### **3 FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* DA UFRN**

Nos últimos anos, a UFRN vem se firmando como uma das principais universidades do Nordeste brasileiro. No período de 2011 a

2015, esta universidade foi classificada como a melhor instituição federal do Norte e Nordeste, conforme o Índice Geral de Cursos (IGC) utilizado pelo MEC como indicador de qualidade das Ifes. Neste indicador são consideradas as avaliações da graduação, por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), e da pós-graduação, via CAPES (UFRN, 2015a).

Atualmente, no ensino de pós-graduação *stricto sensu*, a UFRN conta com 121 cursos, dos quais 59 são mestrados acadêmicos, 41 doutorados e 21 mestrados profissionais; compreendendo, aproximadamente, cinco mil alunos. (UFRN, 2015a).

Para adesão ao Programa Reuni, a UFRN propôs ao MEC seu Plano de Reestruturação e Expansão a ser executado entre 2008 e 2012. Em 2007, o Conselho Universitário da UFRN aprovou o plano que, seguindo as orientações do Decreto nº 6.096/2007, propôs promover reformas curriculares, na perspectiva de integração ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, ao aderir ao Reuni, a universidade se comprometeu com a construção de uma estratégia institucional para alcançar melhorias na qualidade acadêmica; focalizou ações visando à melhoria da graduação, por intermédio da redução de taxas de evasão e retenção, e implementar ações que repercutissem na formação didático-pedagógica de seu corpo docente, com incorporação de metodologias informacionais às práticas de ensino ali desenvolvidas (AZEVEDO, 2012; UFRN, 2012).

A dimensão voltada para a articulação entre graduação e pós-graduação destacou-se como um dos caminhos vislumbrados no plano com vistas à expansão quantitativa da pós-graduação, orientada para a renovação pedagógica do ensino superior.

Na UFRN, as metas do Reuni se voltaram, em parte, para um necessário repensar da formação docente na pós-graduação, com a proposição da revisão da resolução interna de estágio de docência dos pós-graduandos, vigente desde 1999; além da previsão de mudanças nos projetos curriculares dos programas de pós-graduação com vistas à inserção de disciplina de cunho didático-pedagógico, bem como, a criação de uma coordenação pedagógica na Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PPG) da UFRN, atualmente, denominada de Coordenadoria de Formação para Docência (CFPD).

As atribuições da referida coordenadoria foram definidas pela Resolução nº 020/2015 do Conselho Universitário (Consuni) da UFRN e constam no regimento interno da universidade. A CFPD compõe o organograma funcional da PPG, evidenciando os esforços para a implantação de uma política de formação docente no contexto do ensino de pós-graduação, bem como a institucionalização da formação para a docência na pós-graduação *stricto sensu*.

Neste sentido, a despeito das críticas ao modelo gerencial peculiar ao Reuni (SILVA; CASTRO, 2014), na UFRN, o estabelecimento de metas voltadas para a formação docente, na articulação entre graduação e pós-graduação, ocasionou medidas que rebateram de forma mais aguda nas ações formativas para a docência no ensino superior direcionadas para estudantes de pós-graduação. Trata-se de uma prática institucionalizada da PPG, via CFPD, de acompanhamento dos processos formativos para a docência.

Merece destaque, dentre as ações do Reuni, a revisão da Resolução nº 100/1999, do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (Consepe) da UFRN, que regulamentava a prática do estágio de docência, substituída pela Resolução nº 063/2010-Consepe, a qual estabelece o Programa de Assistência à Docência na Graduação (PADG), com os seguintes objetivos:

- I – contribuir na formação para a docência de alunos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado por meio de atividades acadêmicas na Graduação;
- II – contribuir para a melhoria da qualidade de ensino nos Cursos de Graduação;
- III – contribuir para a articulação entre Graduação e Pós-Graduação (UFRN, 2010 p. 1).

Em seu artigo sexto, a referida resolução torna obrigatória a conclusão do Curso de Iniciação à Docência (CID) para o aluno de pós-graduação *stricto sensu* ou a aprovação em disciplina de cunho didático-pedagógico como requisito para realizar o estágio de docência. Este passa a ser denominado Docência Assistida, compreendida como “[...] atuação do aluno de pós-graduação em atividades acadêmicas sob a supervisão direta de professor do quadro efetivo da universidade.” (UFRN, 2010, p. 2).

Em 2010, a CFPD/PPG promoveu um detalhado estudo das estruturas curriculares dos cursos de pós-graduação da UFRN, com o objetivo de identificar quais delas contemplavam componentes de cunho didático-pedagógico. Constatou-se que 10 programas registravam algum componente curricular com ênfase didático-pedagógica. Todavia, a oferta aos estudantes era feita de maneira esporádica.

Diante deste cenário, o CID<sup>2</sup> começou a ser ofertado sob a coordenação direta da PPG, a partir de 2010, com duas edições anuais, compreendendo o seguinte número de inscrições entre 2010 – 2015:

### Quadro 1 – Número de Inscrições no CID por ano

ANO	NÚMERO DE INSCRIÇÕES NO CID
2010	375
2011	668
2012	691
2013	676
2014	802
2015	574
<b>TOTAL</b>	<b>3.786</b>

Fonte: Sigaa/UFRN/2015 (a diminuição do número de alunos entre 2014-2015 se deve ao fato da criação de disciplinas de Docência no Ensino Superior em alguns programas de pós-graduação).

O acesso ao CID, sob a responsabilidade da PPG, possibilita aos futuros estagiários contato com uma experiência formativa baseada nos seguintes eixos: referenciais teóricos e metodológicos do processo de ensino e de aprendizagem que norteiam a prática docente, reflexão sobre o papel social e político da universidade no contexto da educação e da sociedade brasileiras (UFRN, 2015b). Assim, o curso se contrapõe a uma perspectiva que privilegie apenas o domínio de conteúdos conceituais de uma área de conhecimento específico e a capacidade de comunicação verbal, como suficientes para o exercício da docência no ensino superior. A docência implica, pois, em saberes, competências e habilidades diversas. Em termos operacionais, o CID teve uma edição em 2010 e duas edições anuais entre 2011 e 2015, com uma carga horária total de 45 horas/

<sup>2</sup> O CID teve como base preliminar a experiência do Programa de Capacitação Pedagógica (PCP), oferecido aos bolsistas do Programa de Bolsas Reuni de Assistência ao Ensino da UFRN. O PCP teve como objetivos: compreender a importância da articulação entre as pró-reitorias de graduação e de pós-graduação da universidade, com finalidade de contribuir para a formação acadêmica do pós-graduando, preparando-o para desenvolver atividades acadêmicas de graduação, peculiares ao estágio de docência.

aula, distribuídas em dois módulos, sendo o Módulo I com 32 horas e o Módulo II com 13 horas. O primeiro módulo acontece de forma intensiva, geralmente, pouco antes do início do semestre letivo dos programas de pós-graduação. Da carga horária estabelecida para o segundo módulo, seis horas são de atividades não presenciais, uma vez que são voltadas à orientação e operacionalização do plano e produção do relatório do estágio de docência a ser postado no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (Sigaa)<sup>3</sup> (UFRN, 2015c). Portanto, essa configuração privilegia o entendimento de que há possibilidades de se garantir uma experiência formativa para a docência pelos estudantes da pós-graduação sem haver quaisquer prejuízos no tempo de conclusão de seu curso. De fato, trata-se de uma experiência de sensibilização e de formação inicial para o exercício da docência no ensino superior.

Parte expressiva da carga horária, no caso 26 horas, focam os “Encontros Teórico-Vivenciais” (ETV), caracterizados por serem aulas presenciais desenvolvidas em formato que articulam reflexão e prática. Os objetivos dos ETV consistem em sistematizar processos de ensino e aprendizagem, assentadas em conteúdos das áreas domínio dos pós-graduandos. O curso se propõe ainda a trabalhar com integração entre ensino, pesquisa e extensão, no âmbito dos afazeres docentes neste nível de ensino. Além destes conteúdos, o curso propicia ao aluno palestras sobre as seguintes temáticas: docência assistida na UFRN, aprendizagem de jovens e adultos na universidade e educação inclusiva no contexto da UFRN.

A CFPD apostou no trabalho coletivo de um grupo de professores formadores de variadas áreas de conhecimento, associados ou não a programas de pós-graduação da instituição. A seguir, no Quadro 2, o número de professores formadores e os respectivos centros ou unidades acadêmicas especializadas da UFRN aos quais estão vinculados:

<sup>3</sup> A PPG solicitou à Superintendência de Informática da UFRN, responsável pelo Siga, a inclusão de um ambiente virtual para a submissão do plano de atuação e do respectivo relatório, viabilizando o fluxo dos procedimentos de acompanhamento da Docência Assistida pelos programas de pós-graduação e pela CFPD da PPG.

## Quadro 2 – Número de professores formadores por centros ou unidades acadêmicas especializadas

<b>CENTROS ou UNIDADES ACADÊMICAS ESPECIALIZADAS</b>	<b>NÚMERO DE PROFESSORES FORMADORES</b>
Centro de Educação (CE)	11
Centro de Ciências da Saúde (CCS)	06
Centro de Tecnologia (CT)	05
Centro de Biociências (CB)	03
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA)	03
Centro de Ciências Exatas e da Terra (CCET)	02
Centro de Ciências Sociais e Aplicadas (CCSA)	01
Escola de Ciência e Tecnologia (ECT)	01
<b>TOTAL</b>	<b>32</b>

Fonte: Arquivos da secretaria do CFPD (2015).

Conforme o Quadro 2, os docentes convidados para ministrar aulas no CID provêm de sete centros acadêmicos e de uma unidade acadêmica especializada, com preponderância numérica de professores vinculados ao Centro de Educação (CE). Com efeito, o grupo de professores apresenta concepções diversas do ensino e da aprendizagem no ensino superior. Tal composição foi pensada no sentido de promover interações significativas entre estes, na partilha e reflexão acerca de suas experiências.

Em 2011, o grupo sistematizou o curso em quatro eixos formativos: Perfil do professor universitário; Planejamento; Metodologias de ensino; Processos e instrumentos de avaliação. Ao longo dos semestres, por iniciativa da CFPD, pequenas alterações foram realizadas como resultado das reuniões de acompanhamento e avaliação, oportunizando momentos de reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida. Considerando os eixos formativos do CID e a permanente reflexão dos docentes, a coordenadoria busca alcançar o objetivo geral do curso, assim expresso:

Desencadear uma reflexão crítica acerca da docência, do processo ensino-aprendizagem e da formação do professor no ensino superior brasileiro, considerando o trinômio ensino, pesquisa e extensão na integração da pós-graduação com a graduação (UFRN, 2015b, p. 1).

No Quadro 3, explicita-se o quantitativo de turmas do CID, por centro acadêmico, totalizando 119 turmas no decorrer de seis anos, perfazendo uma média de 32 alunos por turma:

**Quadro 3 – Quantitativo de turma do CID por ano e centro acadêmico**

CENTROS ACADÊMICOS	ANO					
	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Centro de Biociências	02	04	04	03	03	02
Centro de Ciências da Saúde	03	03	03	03	03	02
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes	02	05	06	05	05	05
Centro de Ciências Sociais Aplicadas/ Centro de Educação	02	02	02	04	02	03
Centro de Tecnologia/Centro de Ciências Exatas e da Terra	04	08	08	06	09	06
<b>TOTAL</b>	<b>13</b>	<b>22</b>	<b>23</b>	<b>21</b>	<b>22</b>	<b>18</b>

Fonte: Sigaa/UFRN (2015).

Os dados supracitados revelam a amplitude que foi tomando a experiência do CID, como momento singular de estruturação da docência assistida e a constituição de uma sistemática institucional específica para nortear a vivência inicial da docência no ensino superior por parte dos estudantes de cursos de pós-graduação *stricto sensu* da UFRN. Desse modo, com base nas diretrizes estabelecidas pela Resolução nº 063/2010/Consepe/UFRN, a Docência Assistida passa a ser organizada mediante um plano de atuação, com desenvolvimento semestral e carga horária mínima de 6 horas e máxima de 12 horas semanais.

O plano de atuação elaborado pelo discente em colaboração com o docente do componente curricular (supervisor do estágio) é submetido à aprovação, por meio do Sigaa, ao Programa de Pós-Graduação ao qual está vinculado. Está prevista a elaboração de um relatório final do estágio, que seguirá os mesmos trâmites no Sigaa. O plano e o relatório da Docência Assistida são norteadores da prática da docência assistida, na perspectiva de dinamizar a docência, por meio da participação do estagiário, que aporta

saberes específicos oriundos de suas vivências anteriores e das reflexões sobre o ensinar e o aprender no ensino superior. Tanto o plano de atuação quanto o relatório consistem em instrumentos particulares de registro de experiência, podendo *a posteriori* se tornarem objeto de investigação sobre esta experiência em curso, visto que ficam arquivados no Sigaa.

A seguir, é possível constatar a dimensão quantitativa da Docência Assistida e sua articulação com o ensino de graduação. No quadro, observa-se o quantitativo de planos de docência assistida efetivamente concluídos, ou seja, planos que geraram relatórios e indicam os estágios que foram realizados em cursos de graduação da UFRN, no período de 2010 a 2015:

#### Quadro 4 – Quantitativo de estagiários de Docência Assistida desenvolvida entre 2010 – 2015

ANO	QUANTITATIVO DA DOCÊNCIA ASSISTIDA DESENVOLVIDA
2010 *	327
2011	846
2012	955
2013	922
2014	900
2015	842
<b>TOTAL</b>	<b>4.792</b>

Fonte: Sigaa/UFRN(2015).

\* Os dados de 2010 são referentes ao segundo semestre, quando o Programa de Assistência a Docência na Graduação (PADG) teve início.

Os números acima mostram, no contexto da UFRN, que o PADG fomentou ações para ampliar a articulação entre pós-graduação e graduação, bem como institucionalizou o estágio – com registro e acompanhamento no Sigaa – como ação que, necessariamente, exige planejamento e reflexão do estagiário, expressas em planos e relatórios.

Ressalte-se que o artigo 13 da Resolução nº 063/2010 do Consep da UFRN prevê que “o acompanhamento, supervisão e avaliação das atividades de assistência à docência serão realizados pelo professor

responsável pelo componente curricular e pelo orientador, com ciência dos coordenadores de Graduação e Pós-Graduação” (UFRN, 2010, p. 4). Assim, no âmbito da UFRN, a Docência Assistida é considerada parte integrante da formação do pós-graduando, cumprindo a dupla função de preparação dos estudantes de pós-graduação para docência e colaboração na qualificação do ensino de graduação.

Os relatórios da CFPD evidenciam que os pós-graduandos entendem o estágio como uma “ferramenta” que possibilita um contato supervisionado com a docência no ensino superior, além de fomentar a compreensão da prática docente como uma atividade com dimensões teóricas e práticas, nas quais habilidades e conhecimentos específicos são solicitados e mobilizados. Os relatos dos professores formadores do CID evidenciam embates e desafios na institucionalização da prática de docência assistida, no contexto da UFRN (UFRN, 2012, 2013, 2015c).

No tocante às questões didáticas, os relatórios dos docentes do CID ressaltam a importância do planejamento conjunto realizado pelos professores do curso como fator a possibilitar encontros teórico-vivenciais reflexivos e pautados em saberes prévios dos estudantes de pós-graduação sobre a docência, potencial meio para estimular a participação dos estudantes. Ações dessa natureza, por parte dos professores formadores do curso, instigam os alunos de pós-graduação a pensar na docência como um campo de conhecimento que possui suas especificidades.

Os professores do CID evidenciam como principal desafio a maior divulgação institucional da experiência do PADG e a necessidade de ampliar a disponibilidade do professor responsável pela disciplina em acolher possíveis inovações pedagógicas propostas pelos alunos (UFRN, 2012, 2015c).

Em 2015, a PPG fomentou a reflexão por parte do corpo docente dos programas de pós-graduação da UFRN sobre a necessidade de criação e oferta de disciplina de cunho didático-pedagógico no âmbito das propostas curriculares dos referidos programas. Essa experiência embrionária, com colaboração direta da CFPD da PPG, tem evidenciado

um trabalho coletivo dos programas de um mesmo centro ou unidade acadêmica da UFRN na busca de coligarem-se e discutirem os caminhos da formação docente para o ensino superior de seus pós-graduandos. Essa iniciativa começa a gerar ações de formação docente para professores dos programas de pós-graduação *stricto sensu* mediante uma articulação entre o Programa de Atualização Pedagógica (PAP), coordenado pela Pró-Reitoria de Graduação, voltado para a formação continuada dos docentes da instituição e as ações desenvolvidas pela CFPD na PPG.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura consultada para a elaboração deste artigo tem enfatizado que o maior desafio da formação docente para o ensino superior tem sido superar a perspectiva, historicamente construída, de que o domínio do conteúdo de uma área específica do conhecimento bastaria como suporte para o exercício da docência no ensino superior.

No âmbito da experiência analisada, a adesão da UFRN ao Reuni possibilitou o desenvolvimento de ações voltadas à formação docente na pós-graduação. A institucionalização do estágio, denominado Docência Assistida, via PADG, por meio de legislação própria, no caso a Resolução nº 063/2010/Consepe/UFRN, configurou a obrigatoriedade do estudante de pós-graduação cursar algum componente curricular de cunho didático-pedagógico como requisito para desenvolver a Docência Assistida. Durante seis anos, a CFPD/PPG propiciou a alunos de pós-graduação – via CID – momentos formativos enfocando, de diversos modos, a docência no ensino superior.

Faz-se oportuno frisar, ainda, que a formação para a docência no ensino superior não se resume a um curso introdutório e a uma experiência com docência assistida. Entretanto, considera-se que a experiência formativa desenvolvida tem mobilizado docentes e discentes da pós-graduação para a necessária discussão sobre a docência neste nível de ensino. E mais, há muitos relatos de estudantes e professores do CID que passaram a dar mais importância a este domínio de estudo e de reflexão.

Este relato de experiência não tem pretensão de generalização, mas manifesta a necessidade de realização de pesquisas, inclusive, utilizando o banco de dados da PPG/UFRN, que possibilita descrições e análises consistentes acerca do trabalho institucional da UFRN no âmbito da formação docente na pós-graduação.

As ações implementadas no âmbito da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFRN, explicitadas ao longo deste artigo, caracterizam os esforços da pró-reitoria em fomentar, por meio de política institucional, a formação para a docência universitária, compreendendo-a como uma das dimensões formativas da pós-graduação.

Considerando a histórica tradição de formação na pós-graduação, como também, a autonomia acadêmica dos programas de pós-graduação quanto à construção das propostas curriculares, mantém-se ainda o desafio de que seja contemplado em suas estruturas curriculares, além da oferta de componente didático-pedagógico, um processo de formação que enalteça a capacitação de docentes para o ensino na graduação e na pós-graduação, como tão bem asseguram os objetivos da pós-graduação na UFRN.

## Referências

ALMEIDA, M. I. de. **Formação do professor do Ensino Superior** - desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012.

AZEVEDO, A. F. de. **O programa Bolsa Reuni de assistência ao ensino como estratégia de formação para a docência universitária**: perspectivas dos bolsistas da pós-graduação na UFRN. 2012. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

BALBACHEVSKI, E. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin (Orgs.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2005. p. 275 -304.

BRASIL. Ministério da Educação. **A democratização e expansão da educação superior no país: 2003 – 2014**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192)>. Acesso em: 13 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Decreto n° 6.096/2007, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007a. Seção 1, p. 7. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm)>. Acesso em: 20 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Desafios no ensino superior**. Brasília, DF: MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni**. Brasília, DF: MEC, 2007b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei n° 4881-A, de 6 de dezembro de 1965. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 dez. 1965. Seção 1, p. 12689. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L4881A.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4881A.htm)>. Acesso em: 10 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei n° 9.394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer n° 977/1965, de 3 de dezembro de 1965. Definição dos Cursos de Pós-Graduação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 jan. 1966. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer\\_CESU\\_977\\_1965.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria n° 76/2010, de 14 de abril de 2010. Regulamento do Programa de Demanda Social – DS. **Diário Oficial**

**da União**, Brasília, DF, 19 abr. 2010. Seção 1, p. 31. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_076\\_RegulamentoDS.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_076_RegulamentoDS.pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2016.

CASTRO, A. M. D. A.; PEREIRA, R. L. de A. Contratualização no ensino superior: um estudo à luz da nova gestão pública. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 36, n. 2, p. 287-296, jul./dez., 2014.

CHAUÍ, M. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas na república dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes; Porto Alegre: CIPEDES, 1999. p. 211-222.

CUNHA, M. I. da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação de professores universitários. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 12, n. 3, p. 182-186, set./dez. 2008.

CURY, C. R. J. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 7-20, set./nov. 2005.

FERNANDES, C. M. B. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. p. 95-112.

MARTINS, M. M. M. C. **Estágio de docência na pós-graduação stricto sensu**: uma perspectiva de formação pedagógica. 2013. 135 p. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

PACHANE, G. G. Programa de estágio e capacitação docente: a experiência de formação de professores universitários na Unicamp. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 8., 2005, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia: Unesp, 2005, p. 12-21. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/e-book%20viii%20cepf/LinksArquivos/10eixo.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poésis**, Catalão, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

RADAELLI, A. B. Estado e política educacional: Reuni e a expansão do ensino superior público durante o governo Lula. In: JORNADA DO HISTEDBR, 11., 2013, Cascavel. **Anais...** Cascavel: HISTEDOPR, 2013, p. 1-15. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo\\_simposio\\_2\\_839\\_andressaradaelli@hotmail.com.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_839_andressaradaelli@hotmail.com.pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2016.

RAMALHO, B.; NUNEZ, I. A docência universitária face à democratização do acesso e à inclusão social: desafios para a formação, o ensino e a aprendizagem no âmbito da universidade pública. In: DIAS, Ana Maria I. et al. (Orgs.). **Desenvolvimento profissional docente na educação superior: entre redes e sentidos**. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 109 -128.

SILVA, J. S. da; CASTRO, A. M. D. A. Políticas de expansão para o ensino superior no contexto do Reuni: a implementação do programa na UFRN. **Revista Holos**, Natal, ano 30, v. 6, 2014.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. da. Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 7, n. 14, p. 577-604, dez. 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TONEGUTTI, C. A.; MARTINEZ, M. O Reuni e a precarização nas IFES. **Universidade e Sociedade**, Brasília, ano XVII, n. 41, p. 51-67, 2008.

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Análise situacional da UFRN no período 2011-2015**. Natal: Pró-Reitoria de Planejamento e Coordenação Geral/UFRN, 2015a.

\_\_\_\_\_. **Folder do Curso de Iniciação à Docência (CID)** – 2016.1. Natal: Pró-Reitoria de Pós-Graduação/UFRN, 2015b.

\_\_\_\_\_. **Relatório da docência assistida na UFRN**. Natal: Pró-Reitoria de Pós-Graduação/UFRN, 2013.

\_\_\_\_\_. **Relatório de docência assistida 2014-2015**. Natal: Pró-Reitoria de Pós-Graduação/UFRN, 2015c.

\_\_\_\_\_. **Relatório final das atividades do programa de bolsas Reuni de assistência ao ensino na UFRN**. Natal: Pró-Reitoria de Pós-Graduação/UFRN, 2012.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 063/2010**. Estabelece normas e regulamenta as atividades de Assistência à Docência na Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2010. Disponível em: <[http://www.ppged.ufrn.br/arquivos/resolucoes/resol\\_063\\_2010\\_consepe.pdf](http://www.ppged.ufrn.br/arquivos/resolucoes/resol_063_2010_consepe.pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2016.

VIEIRA, R. de A. Formação pós-graduada e docência no ensino superior: mapeamento das discussões sobre o estágio de docência na RBPG/CAPES. **Revista Contraponto**, Itajaí, v. 13, n. 2, p. 94-111, maio/ago. 2013.

Recebido em 07/10/2016

Aprovado em 14/12/2016