

ESTÁGIO DE DOCÊNCIA DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU: UMA PERSPECTIVA NEUROCIENTÍFICA

STRICTO SENSU GRADUATE TEACHING INTERNSHIP: A NEUROSCIENTIFIC PERSPECTIVE

Carolina Da Cruz Jorge De Oliveira ¹

Luiz Fernando Mackedanz ²

Fernanda Antoniolo Hammes de Carvalho ³

RESUMO: Com o acesso à pós-graduação ampliado na primeira metade da década, detectou-se um problema quanto à formação docente dos egressos, que focavam na formação acadêmica, em detrimento à prática docente. Neste sentido, a proposta do estágio de docência como disciplina permitiu ampliar a formação na pós-graduação. O presente artigo tem como objetivo discutir a importância deste estágio de docência (regulamentado pela CAPES), identificando-o como um momento potencializador na consolidação de memórias declarativas e procedurais relacionadas à prática docente do ensino superior. Para atender nossas inquietações com relação ao tema, buscamos uma interlocução entre a neurociência – elucidando conceitos sobre consolidação de memórias e o processo de aprender – e a educação, bem como seus movimentos relacionados à formação docente para a educação superior. Para isso, utilizamos uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, que mostrou que os documentos normativos da pós-graduação stricto sensu não evidenciam esforços para uma aproximação dos mestres e doutores com as questões didáticas e pedagógicas do Ensino Superior. Tal contato fica restrito àqueles que vivenciam o estágio de docência nos cursos de mestrado e doutorado, os bolsistas. Por conta disso, entendemos que a legislação que subsidia a formação de mestres e doutores nos programas de pós-graduação stricto sensu precisa ser repensada, a fim de possibilitar espaços de discussões e vivências sobre o contexto da sala de aula universitária.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior. Pós-Graduação Stricto Sensu. Estágio de Docência.

ABSTRACT: With the access to postgraduate studies expanded in the first half of the decade, a problem was detected regarding the teacher training of the graduates, who focused on academic training, to the detriment of teaching practice. In this sense, the proposal of the teaching internship as a discipline allowed the expansion of postgraduate training. This article aims to discuss the importance of this teaching internship (regulated by CAPES), identifying it as a potentiating moment in the consolidation of memories declarative and procedural related to the teaching practice of higher education. To address our concerns regarding the topic, we seek a dialogue

¹ Pedagoga, pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG, 2004). Mestre em Educação, pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL, 2009). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Já atuou como Coordenadora Pedagógica em Instituição de Ensino Superior, professora universitária nas disciplinas de Metodologia Científica. Atualmente é militar da Marinha do Brasil, atuando como Coordenadora Pedagógica e Encarregada da Seção de Controle e Planejamento da Instrução no Núcleo de Formação de Reservistas Navais do Grupamento de Fuzileiros Navais do Rio Grande.

² Possui graduação em Licenciatura Em Física pela Universidade Federal de Pelotas (2000), mestrado em Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2003) e doutorado em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2008).

³ Professora Doutora.

between neuroscience – elucidating concepts about memory consolidation and the learning process – and education, as well as its movements related to teacher training for higher education. For this, we used a bibliographical research of a qualitative nature, which showed that the normative documents of the stricto sensu post-graduation show no efforts to bring masters and doctors closer to the didactic and pedagogical issues of Higher Education. Such contact is restricted to those who experience the teaching internship in master's and doctoral courses, the scholarship holders. Because of this, we understand that the legislation that subsidizes the formation of masters and doctors in stricto sensu graduate programs needs to be rethought, in order to allow spaces for discussions and experiences about the context of the university classroom.

KEYWORDS: Higher Education. Post-Graduation Stricto Sensu. Teaching Internship.

1. INTRODUÇÃO

A diversidade formativa dos professores universitários é característica comum e marcante em todas as carreiras universitárias. São bacharéis e licenciados; administradores, engenheiros, geógrafos, biólogos, bibliotecários, advogados, economistas, contadores, médicos, pedagogos, físicos, químicos e tantos outros atuando como docentes em um mesmo contexto – a sala de aula – com um mesmo objetivo: ensinar uma profissão. Todavia, uma problemática se instaura nesse cenário: todos eles possuem embasamentos didáticos e pedagógicos para atuarem como professores universitários?

Pimenta e Anastasiou (2005) dizem existir certo consenso de que a docência no ensino superior não requer formação para ensinar. As autoras avaliam que as instituições abarcam um quadro docente composto pelas mais variadas áreas de formação, que, em sua maioria, não possuem formação (inicial ou continuada) para exercerem o magistério superior; por isso, predominam situações de despreparo e até desconhecimento científico do que seja o ensinar e o aprender nestes espaços, embora, possivelmente, possuam conhecimentos e experiências significativas em suas áreas específicas.

Entendemos que isso ocorre porque ainda encontramos nas universidades, sujeitos que defendem a ideia de que todos aqueles que já passaram pela escola e pela universidade conhecem a profissão docente, sabendo assim como acontece o ensino e a aprendizagem, o que é ser professor e qual comportamento esperado do aluno; o que somado ao conhecimento técnico, percebem ser suficiente para tornar-se um professor universitário. Uma segunda

justificativa é que existe uma ausência de compreensão de professores e de instituições quanto à necessidade de uma formação para exercer a docência nesse nível de ensino, o que leva os docentes, a desconsiderarem “a necessidade de uma preparação específica para exercê-la, como se o conhecimento específico desenvolvido nos anos de formação inicial e/ou ao longo da carreira e também o exercício profissional bastassem para assegurar um bom desempenho docente” (ISAIA, 2006, p. 67).

Assim, defendendo a essencialidade e emergência de uma formação voltada ao professor que aspira ingressar na carreira docente da educação superior, investigamos nesse estudo como o estágio de docência da pós-graduação *stricto sensu* (EDPGSS) atua como momento potencializador na consolidação de memórias declarativas e procedurais relacionadas à prática docente do ensino superior. Como objetivo, buscamos apresentar uma conversa entre duas áreas do saber: a neurociência e suas contribuições sobre formação de memórias e o resultante processo de consolidação de aprendizagens; e a educação e seus movimentos sobre a formação de professores para a carreira universitária, com destaque para as contribuições do EDPGSS.

Para a realização da pesquisa, inicialmente procedemos uma análise documental de cunho qualitativo, baseada na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), sobre a legislação nacional atualmente vigente sobre a Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Discutimos a partir de referenciais das duas áreas acima mencionadas, de forma a constituir o embasamento para estratégias de formação docente ao nível da pós-graduação.

Na seção seguinte, discutimos a normatização dos programas de pós-graduação, bem como o estágio de docência enquanto componente curricular destes cursos. Após, apresentamos as questões relacionadas à aprendizagem e discutimos as implicações nas Neurociências. Finalmente, apresentamos nossas reflexões sobre o tópico, mostrando como o Estágio de Docência é percebido como momento formativo do pós-graduando, não importando sua formação inicial (bacharelado ou licenciatura).

2. A PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU E A PREPARAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO SUPERIOR

Embora tenha havido algumas iniciativas para se discutir a pós-graduação no Brasil a partir da década de 30, que foram retomadas nos anos 50, com a criação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), foi somente em 1965, com a emissão do Parecer N° 977/65, do Conselho Federal de Educação, que ela foi efetivamente reconhecida como um novo nível de ensino. O referido documento salienta que a pós-graduação brasileira era consequência natural do progresso do saber em todos os setores, tendo como objetivo imediato “proporcionar ao estudante aprofundamento do saber que lhe permita alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional, impossível de adquirir no âmbito da graduação” (BRASIL, 1965), portanto, enfoque na pesquisa e na formação técnica.

Atualmente, o Sistema Nacional de Pós-Graduação compreende dois níveis: *lato sensu*, que inclui cursos de especialização e MBA; e, *stricto sensu*, mestrado e doutorado acadêmicos e mestrado profissional. Considerando a proposta do artigo, o foco serão os cursos *stricto sensu*, a fim de problematizar suas aproximações com a preparação para a carreira universitária.

De acordo com a Resolução nº 05, de 10/03/83, consta como objetivo destes cursos “a formação de pessoal qualificado para o exercício das atividades de pesquisa e de magistério superior nos campos das ciências, filosofia, letras, artes e tecnologias” (BRASIL, 1983). Magistério Superior? Na prática, o que se aprende nos cursos de mestrado e doutorado, num âmbito geral, é a trajetória da pesquisa, aprofunda-se um tema de estudo, num processo progressivo de especialização e quando os pós-graduandos inserem-se no contexto universitário como professores, descobrem que esses espaços exigem uma gama de saberes voltados à docência (ZANCHET, 2011), os quais eles não dispõem.

Com o objetivo acima, mencionado na Resolução nº 05/83, podemos considerar que a pós-graduação *stricto sensu* tem, como um de seus focos, preparar o profissional para a carreira do magistério superior. No mesmo

documento, no artigo 2º, inciso IV, encontramos o que segue: “além das atividades didáticas e acadêmicas, exigir-se-á do candidato ao grau de mestre a apresentação de dissertação ou de outro tipo de trabalho terminal compatível com as características da área do conhecimento” (BRASIL, 1983), e pressupomos, assim, que ao mestrando é exigida a realização de atividades didáticas, o que entendemos estar vinculado com a prática pedagógica. No Artigo 65 da LDB - Lei nº 9.394/96 - está previsto que “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (BRASIL, 1996); suscitando um questionamento: por que a realização de prática de ensino não é necessária ao professor que está se preparando para o magistério superior? Já no artigo 66, a LDB busca sanar essa dúvida afirmando que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996); essa afirmação nos faz interpretar que os cursos de mestrado e doutorado preparam o profissional para atuar no magistério superior, porém, com a expressão, prioritariamente, entendemos que em alguns casos, pode-se admitir outro grau acadêmico. Diante disso, emergem duas questões:

- a) Se a pós-graduação *stricto sensu* tem, entre seus objetivos, preparar para a docência superior, por que em alguns casos ela é facultativa?
- b) Será que os cursos de mestrado e doutorado, de fato, preparam o pós-graduando para exercer atividades didáticas e pedagógicas no magistério superior?

Para Pachane (2010), os cursos de pós-graduação deveriam ser o *locus* privilegiado para a formação do professor universitário, no entanto, pouco ou nada oferecem aos pós-graduandos em termos de preparação para a docência. Zanchet (2011), por sua vez, afirma que esses programas, em geral, privilegiam a pesquisa, por esta ser considerada um atributo fundamental da qualidade da educação, assim não trabalhando de forma sistematizada os saberes da docência. Essa situação acaba alimentando a ideia de que “para ser professor, basta conhecer a fundo determinado conteúdo e, no caso específico do ensino superior, ser um bom pesquisador” (PACHANE, 2006, p. 99).

De acordo com Sobrinho (1998) e Campos (2011), nos cursos de pós-

graduação ainda existe uma predominância da formação profissionalizante e do conhecimento técnico. Sobrinho (1998) defende que esse nível de ensino deveria abarcar em sua agenda, com forte sentido de prioridade, a formação docente para que assim seja possível dar continuidade à construção de uma universidade crítica, rigorosa e socialmente relevante. Também analisando o nível de pós-graduação, Masetto (1998) revela que esse precisa assumir uma formação para a docência superior que inclua desenvolvimento de competências em sua área específica de conhecimento e o desenvolvimento da competência pedagógica e política.

Da mesma forma, Martins (2002) considera a pós-graduação *stricto sensu* indispensável à formação e qualificação dos quadros de pessoal do ensino superior, e tem-se constituído como o principal instrumento de modernização e inovação nesse nível de educação. Corrêa e Ribeiro (2013) dizem haver uma negligência (discursiva e estratégica) da formação pedagógica nesses espaços. Para Campos (2011), no entanto, essa questão é preocupante, uma vez que é praticamente nula a exigência em termos pedagógicos nos cursos de mestrado e doutorado. Segundo a autora, quando pensamos em formação de professores é comum relacioná-la ao processo de formação para a docência na educação básica, como se a formação específica para o magistério no Ensino Superior fosse algo supérfluo, ou mesmo, desnecessário. Recentemente, Ribeiro (2019) também apontou que o “estágio pode contribuir para a aprendizagem da docência universitária, auxiliando os pós-graduandos a identificarem os elementos que constituem a sala de aula da graduação como um lugar essencial de formação e identificação com a futura profissão” (p. 39-40).

Todavia, essa desvalorização da formação pedagógica não acontece somente na preparação do profissional. Cunha (2010a, p.34) alerta que a própria carreira dos professores no magistério superior está embasada na produção científica da pesquisa e pouco faz menção aos saberes necessários ao ensino.

A complexidade desse cenário poderia ser minimizada se houvesse maior valorização e rigorosidade – com relação à preparação para o magistério superior – nos atos regulatórios da pós-graduação *stricto sensu*. Corroborando, Pachane (2006, p. 100) avalia que “[...] o panorama do ensino superior, hoje, aponta, cada vez mais, para a necessidade de formação pedagógica de seus professores,

podendo até vir a se constituir em uma exigência do sistema educacional”. Assim como Cunha (2010b), que identifica na falta de legislação pertinente uma das causas das instituições não legitimarem os saberes pedagógicos necessários para o futuro docente.

No entendimento de Anastasiou (2006, p. 149) não basta prever a inserção da disciplina de Metodologia do Ensino Superior (ou similar), normalmente, com uma carga horária de 60 horas, pois isso é “insuficiente para a necessária sistematização dos saberes da docência e da associação entre a teoria e a prática dessa área, de complexidade indiscutível”. Nesse sentido, Corrêa e Ribeiro (2013) preconizam um início formal para a construção de uma identidade docente, não se tratando, portanto, de formar integralmente um professor em dois ou quatro anos, mas sim, em possibilitar momentos e espaços onde se possa discutir, refletir e aprender sobre uma prática social complexa: a docência no ensino superior.

Portanto, em concordância com os autores citados, defendemos a essencialidade de legitimar a preparação para o professor inserir-se no magistério superior através dos cursos de mestrado e doutorado. Considerando ainda o caráter acadêmico destes cursos, verificamos a necessidade de reformulações, focadas na docência, e, em especial, da introdução do estágio de docência como preceito básico nos currículos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, por ser uma oportunidade *in loco* de aprender e/ou qualificar a prática pedagógica.

3. ESTÁGIO DE DOCÊNCIA DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*: POSSIBILIDADES FORMATIVAS PARA O MAGISTÉRIO SUPERIOR

As discussões a respeito do exercício da docência no ensino superior evidenciam que os profissionais acabam reproduzindo práticas anteriormente aprendidas – memórias episódicas – resultantes de experiências enquanto alunos ou de outras vivências. Para Cunha (1997), por exemplo, o professor constrói sua *performance* a partir de variadas referências, entre elas, a autora fala na história familiar, na trajetória escolar e acadêmica, na convivência com o ambiente de trabalho e na inserção cultural no tempo e no espaço.

Nesta direção, Isaia (2006) enfatiza que, no início da carreira, os professores desenvolvem suas ações, respaldados apenas em pendores naturais e nos modelos de atuação de seus professores, aliados aos conhecimentos resultantes de seu campo científico e profissional. Zanchet (2011), falando sobre os professores iniciantes, alerta que a maioria desses professores é composta por jovens doutores que realizaram uma formação acadêmica de sucesso e logo ingressaram no magistério superior, e, se forem perguntados sobre os motivos desta escolha, suas respostas aproximam-se de um dos eixos principais da universidade: a pesquisa. No entanto, a autora considera que o fundamental para o professor universitário iniciante, durante seus primeiros anos de docência, deveria ser a aprendizagem e destaca, “o importante é aprender a linguagem da prática do ensino” (ZANCHET, 2011, p. 588).

O desafio que se impõe é aproximar o professor da prática docente no magistério superior, ainda enquanto este se prepara para tal. Sobre o assunto, Sobrinho (1998, p. 145), defende ser fundamental a experiência de estudantes de pós-graduação em atividades de docência na graduação, “sob permanente orientação e supervisão de experientes professores e a partir de um prévio e rigoroso planejamento”. Como defesa, aponta algumas contribuições que ela pode trazer: estabelecer uma ligação entre os dois níveis de ensino; possibilitar a vivência de relações pessoais entre estudantes; permitir uma fecunda vivência do magistério; e, permitir a possibilidade de tratamentos inovadores na forma e no conteúdo das disciplinas. O autor ainda manifesta-se da seguinte forma:

[...] enquanto os cursos de pós-graduação geralmente afastam os estudantes de futuras funções docentes, iniciativas como essa, ao mesmo tempo que oferecem uma certa preparação didático-pedagógica, podem despertar o interesse pela docência nas universidades e certamente possibilitam uma compreensão mais integrada e ampla dos significados dos conhecimentos e práticas estabelecidos num determinado campo. (SOBRINHO, 1998, p. 145)

Esta experiência poderia estar vinculada ao estágio de docência na pós-graduação *stricto sensu*, previsto pela CAPES⁴, porém, esta é uma atividade obrigatória apenas para bolsistas. Neste Regulamento, a CAPES define que “o

⁴ Art. 18, Regulamento CAPES para bolsistas, Publicado no Diário Oficial da União, N.73, Seção 1, p. 31/32, publicado em 19 de abril de 2010.

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 [...]” (CAPES, 2010). Por conta desta redação, o mesmo é entendido como facultativo aos demais estudantes. Todavia, considerando o estágio como um espaço privilegiado para conhecer, questionar, investigar a prática docente e aprender a profissão, oportunidade de reflexão sobre as questões de ensino e de aprendizagem, possibilidade de formação continuada e oportunidade para ressignificar saberes (PIMENTA, LIMA, 2008), esse deveria ser obrigatório a todos os pós-graduandos dos cursos de mestrado e doutorado. Primeiro por possibilitar a inserção do pós-graduando, na condição de professor, à sala de aula da universidade e todas as implicações didáticas, pedagógicas e emocionais presentes nesses espaços; e, segundo para evitar que a insuficiência de saberes docentes leve-os a “repisarem com seus alunos o que viveram com seus professores, mantendo um ensino repetitivo, focado na exposição do conteúdo” (ANASTASIOU, 2006, p. 149).

Outro ponto de análise relaciona-se com a carga horária do estágio de docência prevista no referido documento. A exigência é de quatro horas semanais, no máximo, sem manifestar-se quanto a uma carga horária mínima. Corrêa (2012) relata um caso em que o estágio de docência foi realizado num total de quinze horas, motivando questionamentos quanto a se esse período consegue formar alguém pedagogicamente. Mais uma lacuna é encontrada no artigo 18, inciso VII, onde consta que: “o docente de ensino superior, que comprovar tais atividades, ficará dispensado do estágio de docência” (CAPES, 2010), situação também apontada por Corrêa e Ribeiro (2013). Os autores defendem que “ao dispensar do estágio de docência o pós-graduando que já atua como docente do ensino superior, o documento parece sugerir que o estágio de docência é apenas um momento de ministrar aulas, e não um processo formativo de reflexão sobre a própria prática pedagógica” (CORRÊA, RIBEIRO, 2013, p. 331).

Ou seja, a literatura analisada mostra um caráter dicotômico da legislação, onde parte expõe uma tentativa de preparar o docente para atuar na educação superior, mas, na prática, esta é silenciada. Batista (2011) assevera que a formação pedagógica desse profissional é realizada em parceria com os programas de pós-

graduação das instituições de ensino superior, as quais organizam e implantam seus programas que são, no entanto, insuficientes nos conteúdos pedagógicos. Para amenizar essas lacunas, alguns cursos de mestrado e doutorado têm adotado o estágio de docência como exigências à obtenção do grau de mestre ou doutor, o que entendemos ser ideal. No entanto, o questionamento que fica é quanto à eficácia e a maneira como esse vem sendo estabelecido nesses espaços, conforme nos alerta Batista (2011, p. 09), precisamos nos afastar daqueles modelos no qual o pós-graduando fica responsável em ministrar algumas disciplinas, sem o devido acompanhamento do professor. Beraldo (2009) também questiona a eficácia do estágio de docência, ressaltando que, normalmente, essa prática fica limitada a mera inclusão de disciplinas pedagógicas no currículo dos cursos de mestrado e doutorado, não problematizando e trazendo um entendimento quanto à formação de professores para atuar na educação superior.

Entendemos que para aqueles que não exercem – e nunca exerceram – o magistério, o estágio de docência é a oportunidade para aprender as “estratégias de sobrevivência” (PACHANE, 2006, p. 116) da profissão, é o primeiro contato com a sala de aula, na posição de professor. Muitos profissionais, bacharéis, ao ingressar como docentes no ensino superior, trazem consigo conhecimentos técnicos e experiência profissional da sua área de formação, mas são carentes de saberes didáticos e pedagógicos, como mostrado por Medeiros (2015), analisando a docência na Engenharia. Para aqueles que atuam ou já atuaram no magistério, a experiência do estágio de docência seria uma oportunidade para agregar aprendizagens e repensar a prática, com uma roupagem de formação continuada.

Assim, o estágio de docência da pós-graduação *stricto sensu*, com todos os seus atributos positivos destacados na discussão acima, permitiria, sobretudo, a formação de memórias e, por conseguinte, aprendizagens novas ou digamos, (re)novadas, sobre o pensar, o ser e o fazer docente. E é nessa direção que passamos a trilhar nosso caminho na sequência.

4. ACERVO DE DADOS: A ELABORAÇÃO DE UM PENSAR, SER E FAZER DOCENTE A PARTIR DE MEMÓRIAS

Para iniciar este tópico trazemos introdutoriamente as palavras de Izquierdo (2011), o qual afirma que em nosso passado está o acervo de dados que nos constitui, “o tesouro que nos permite traçar linhas a partir dele, atravessando rumo ao futuro, o efêmero presente em que vivemos” (2011, p. 11).

Em nosso entendimento, todo professor – independente se for licenciado, bacharel ou tecnólogo; tenha ou não realizado um curso de pós-graduação *lato ou stricto sensu*; com ou sem formação pedagógica – sabe, ainda que subsidiado por conhecimentos construídos empiricamente, num âmbito geral, o que é ser professor. Todos nós carregamos memórias episódicas, isto é, temos capacidade de lembrar eventos específicos e utilizamos essa capacidade para lembrar o passado e prever eventos futuros (BADDELEY, 2011). Transpondo para as memórias dos docentes, esses lembram situações de sala de aula enquanto alunos; recordam detalhes de comportamentos de alguns professores, de situações conflituosas, de dificuldades de aprendizagens, de avaliações realizadas; ainda, aqueles que tinham professores no meio familiar, lembram-se de vê-los corrigindo provas e preparando aulas.

Essas lembranças correspondem ao acervo de dados ao qual Izquierdo (2011) se refere e são as nossas memórias, aquilo que faz um ser humano ser único e sem par, para o qual não existe outro idêntico. Ainda que convivamos num mesmo ambiente, escutemos o mesmo discurso, façamos a leitura de um mesmo livro, conversemos e interagimos com as mesmas pessoas; as aprendizagens e experiências que decorrerão serão singulares, cada um irá elaborar, significar, selecionar à sua maneira o que lhe for mais valorativo. Isso tudo será arquivado em sua memória; constituirá o seu acervo, definido pela neurociência como engrama, que está acessível para utilização, assim que necessário; e, tornar-se-á o tesouro, conforme destaca o autor, que permitirá traçar suas linhas de ação, sejam no presente ou no futuro.

Mas, o que é memória? Segundo Kenski (1995, p. 139), a questão da memória é “difícil de ser sintetizada de uma forma abrangente e única, a memória

é diferenciada no sentido como é considerada e estudada em muitas áreas do conhecimento e em muitas épocas”. Para o senso comum em nossa memória ficam armazenadas as nossas recordações, sejam essas de eventos, pessoas, músicas, leituras, conhecimentos e etc. Sob o olhar de Tardif (2012) memória é experiência vivida, fonte viva de sentidos. Para Izquierdo (2011, p. 14) “as memórias são feitas por células nervosas (neurônios), se armazenam em redes de neurônios e são evocadas pelas mesmas redes neuronais ou por outras”, significam aquisição, formação, conservação e evocação de informações, sendo que a aquisição corresponde à aprendizagem e a evocação são as nossas recordações, lembranças.

Assim como esses, tantos outros olhares poderiam ser lançados sob a questão da memória, perspectivas diferenciadas, cada qual embasada numa linha teórica, todavia, o intuito não é julgar qual das visões acima melhor conceitua o que é a memória, porque, em nosso entendimento, as definições se complementam. Somos seres sociais, inseridos numa cultura, onde cotidianamente agimos, conhecemos, sentimos, ouvimos, pensamos, aprendemos, falamos, experimentamos, interagimos, etc. São experiências vivas, simbólicas, implícitas, subjetivas e repletas de significações, que serão gravadas em um substrato fisiológico, nosso cérebro, mais especificamente, em nossa memória.

Para falar sobre os tipos de memória, tomamos como referência a organização tipológica neurocientífica (IZQUIERDO, 2011). Segundo o autor, de acordo com o tempo que duram as memórias podem ser de curta (MCD) ou de longa duração (MLD), ou memória remota (MR). As memórias de curta e de longa duração se aproximam, apenas por se utilizarem do mesmo bloco de informações, por exemplo: ao realizarmos a leitura de um determinado texto, conseguiremos evocar⁵ o conteúdo presente nele, tanto uma, duas ou até seis horas mais tarde (memória de curta duração), como também, no dia seguinte (memória de longa duração). Já a memória remota, é uma memória de longa duração que dura muitos anos, responsável por fazer um sujeito de setenta anos lembrar, com detalhes, episódios importantes de sua infância (IZQUIERDO, 2011).

⁵A expressão evocação é entendida como “o ato de reviver memórias” (IZQUIERDO, 2011, p. 79) e como “processo de recuperação de uma memória-alvo com base em uma ou mais dicas [...]” (BADDELEY, 2011, p. 180).

A MCD requer as mesmas estruturas nervosas que a de longa duração, mas envolve mecanismos próprios e distintos. A MCD estende-se desde os primeiros segundos ou minutos até três a seis horas seguintes à informação recebida e serve para ler, para dar sequência a episódios, para manter conversas. Por exemplo: ao chegarmos na página 3 de um texto precisamos lembrar o que foi dito na página 1 e 2; por isso a MCD não sofre extinção⁶ ao longo de até seis, todavia, a partir daí passa a ser gradativamente substituída pela memória de longa duração. Entretanto, as memórias de longa duração não ficam estabelecidas, em sua forma estável ou permanente, imediatamente depois de sua aquisição; é preciso que ocorra o processo de consolidação⁷, responsável pela sua fixação definitiva, possibilitando que nos dias, meses ou anos seguintes possam ser evocadas. Então, as MLD são aquelas que duram mais de seis horas, algumas irão durar por apenas alguns dias, outras semanas, meses ou anos.

É importante destacar que tanto a memória de curta duração quanto a memória de longa duração dependem do prévio processamento da memória de trabalho. Esta, por sua vez, diferencia-se das demais. Embora seja uma memória curta, dura desde poucos segundos até três minutos, seu principal papel não é formar arquivos, e sim, analisar as informações que chegam constantemente ao nosso cérebro, compará-las com as demais memórias já existentes e, por fim, determinar quais informações irão se fixar nos sistemas de curta e de longa duração (IZQUIERDO, 2011).

De acordo com o seu conteúdo, Izquierdo (2011) salienta que as memórias poderão ser declarativas ou procedurais (de procedimentos). As memórias declarativas (MD) são responsáveis por registrar os fatos, eventos ou acontecimentos e dividem-se em memórias episódicas (ME) e memórias semânticas (MS). As ME permitem “uma viagem mental no tempo” (EYSENCK, 2011, p. 126) e referem-se a eventos aos quais assistimos ou dos quais participamos, por exemplo: lembranças de situações de sala de aula vividas na trajetória acadêmica, do rosto de professores e colegas, de nossa formatura, de um

⁶Extinção não significa esquecimento, são memórias latentes [...] (IZQUIERDO, 2011).

⁷ O processo de consolidação está diretamente relacionado com a formação da memória de longa duração. (IZQUIERDO, 2011).

filme ou de algo que lemos ou que nos contaram. Já as MS estão relacionadas com os conhecimentos de um modo geral. Podem ser conhecimentos da língua portuguesa, de história, da matemática, ou até mesmo, do perfume das flores (IZQUIERDO, 2011). Somando-se aos conceitos de Izquierdo (2011), Eysenck (2011) ao dar exemplos das memórias semânticas, as relaciona com saber o significado das palavras; dominar uma língua estrangeira; saber, em termos geográficos, a localização de um bairro, cidade, estado ou país; vocabulário básico e nosso conhecimento geral de mundo.

Convém destacar que as MS relacionam-se com as ME, pois é através dos episódios que adquirimos as memórias semânticas, por exemplo: é possível lembrar o ambiente/contexto da escola e da sala de aula quando aprendemos o emprego dos porquês, ou, a última situação em que cheiramos uma flor. Além de conhecimentos adquiridos de modo explícito, as MS também guardam aprendizagens adquiridas de maneira implícita, inconsciente; por exemplo: a língua materna (IZQUIERDO, 2011).

Izquierdo (2011) aborda também as memórias procedurais (MP), ou memórias de procedimentos, as quais se referem às capacidades ou habilidades motoras e sensoriais, é o que comumente chamamos de hábitos. Por exemplo: andar de bicicleta, nadar, soletrar, dirigir, etc. Segundo Izquierdo (2011, p. 30) “é difícil ‘declarar’ que possuímos tais memórias; para demonstrar que as temos, devemos de fato andar de bicicleta, nadar ou soletrar”. As MP são normalmente adquiridas de maneira implícita, mais ou menos automáticas, e sua aprendizagem passa despercebida pelo sujeito, por isso é difícil descrever de forma coerente e explícita cada passo da aquisição da capacidade de andar de bicicleta, por exemplo.

A reconfiguração das primeiras memórias sobre o ser e o fazer do professor, bem como a consolidação de novas, ocorre quando o professor inicia a docência no ensino superior. Essa escolha pode ser feita ainda na Educação Básica, durante o Ensino Médio, através da escolha pelo Curso Normal, antigo Magistério; ou ao ingressar na universidade, optando por um curso de licenciatura. A escolha acontece também ao término da graduação, quando o bacharel, por exemplo, decide pela busca da carreira docente no Ensino Superior.

Nos dois primeiros casos, além de novas memórias episódicas e

semânticas e novos entendimentos sobre o ser e o fazer do professor, os futuros professores se deparariam com experiências práticas em sala de aula, através de disciplinas que tenham esse foco ou a partir do estágio curricular. Assim, desencadeando memórias procedurais, como bem coloca Izquierdo (2011), hábitos, que guiam seus procedimentos na rotina escolar, por exemplo, desde os mais simples, como preencher um caderno de chamada até mais modernos como utilizar o *datashow* ou uma lousa interativa. Porém, as memórias declarativas e procedurais dos professores bacharéis ficam restritas às vivências como aluno, muitas vezes com oportunidades limitadas de conversas pedagógicas e prática dialogada na docência. Para esses, o estágio de docência na pós-graduação *stricto sensu* possibilitaria uma aproximação com o mundo acadêmico e todas as especificidades que esse envolve.

Com a experiência do estágio, essas memórias gerariam aprendizagens conceituais, procedurais e emocionais; as quais conduzem comportamentos e constituem o arcabouço de saberes docentes⁸. A congruência desses elementos define a identidade profissional do docente e, por fim, repercute em sua prática pedagógica; desencadeando assim, o saber e saber-fazer de Isaia (2006); o fazer docente de Pachane (2006); o que-fazer de Borba, Ferri e Hostins (2006); o saber-fazer e saber-ser de Bolzan (2009); o fazer pedagógico de Pimenta e Lima (2008), o saber-fazer e saber-ser de Tardif (2012), dentre outros conceitos elaborados a partir de outros olhares.

As aprendizagens conceituais são decorrentes de memórias semânticas e episódicas [considerando a afirmação anterior de que é a partir de episódios que adquirimos conhecimentos] e estão relacionadas aos conteúdos, aos conceitos do meio didático e pedagógico, ao domínio de vocabulário, por exemplo: o que é um plano de ensino; o que é planejamento; o que significa planejar uma aula; o que é e para que serve a avaliação; qual a função das tarefas extraclasse, temas, trabalhos, seminários; conceitos da didática; etc. Possibilidades formativas presentes de modo científico e sistemático nos espaços de formação para professores, nas

⁸ Entendemos saberes docentes como “os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2012, p. 60).

licenciaturas, em algumas especializações, em *alguns* cursos de mestrado e doutorado. Destacamos a palavra alguns, pois em nosso entendimento essas discussões deveriam estar presentes em todos os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, partindo do pressuposto que preparam para a docência.

As aprendizagens procedurais, decorrentes de memórias de procedimento e que desencadeiam em hábitos, são um constante saber lidar: saber lidar com a utilização dos equipamentos de informática e tecnológicos (computador, *datashow*, lousa digital, etc); com o preenchimento dos cadernos de chamada; com a elaboração de planos de ensino, projetos pedagógicos, avaliações; com a postura e comportamentos perante a turma, tais como, posicionar-se na frente ou no fundo da sala, dialogar olhando ou não para os alunos, organizar a escrita no quadro, dentre outros.

As aprendizagens emocionais, originadas a partir das memórias episódicas, dizem respeito às interações humanas estabelecidas nesses contextos. De acordo com Tardif e Lessard (2005, p. 141) “[...] ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos. Esta impregnação do trabalho pelo ‘objeto humano’ merece ser problematizada, pois ela é o coração da profissão docente”. Relatam ainda que a relação de inúmeros professores com os alunos e com a profissão é, antes de tudo, uma relação afetiva. No âmbito afetivo é onde acontecem as tensões e dilemas: motivação, ou falta dela; disciplina dos alunos, interesse por parte do professor pela profissão e por parte do aluno em aprender, etc. Também envolve as interações humanas do trabalho coletivo, entre os pares, gestores e demais profissionais da educação, que poderá ser favorável com trocas de experiências e novas aprendizagens sobre a profissão, como também, poderá ser desfavorável, em virtude de conflitos entre posturas pedagógicas, por exemplo.

Assim, em nosso entendimento, o estágio de docência da pós-graduação *stricto sensu* é uma oportunidade de que essas aprendizagens – conceituais, procedurais e emocionais – sejam consolidadas ou, para aqueles que já possuam experiência docente, possam ser repensadas e reorganizadas. Memória e aprendizagem são processos que modificam o cérebro e, por conseguinte, o comportamento do sujeito, logo, na perspectiva desse artigo, a prática docente. Em

sua perspectiva, Lent (2004) expõe que o passado, isto é, nossas memórias, não apenas subsidia quem hoje somos, mas também permite nos projetar no futuro, nos diz quem poderemos vir a ser.

5. REFLEXÕES FINAIS

Consideramos o estágio de docência como um momento de: análise crítica da teoria e da prática; construção e fortalecimento da identidade profissional; entendimento sobre o sentido da profissão – o que é ser professor, como ser professor, como é uma sala de aula do ensino superior, quais peculiaridades desse contexto, a realidade dos alunos, a realidade dos professores; reafirmação da escolha pela docência; formação continuada; ressignificação de saberes e compreensão da realidade.

Podemos dizer que as reflexões aqui não são finais porque o campo teórico sobre as contribuições formativas do estágio de docência da pós-graduação stricto sensu está num processo embrionário, algumas sementes vêm sendo plantadas, e, com isso, precisa ser amplamente discutido. Os movimentos investigativos desenvolvidos ao longo deste artigo evidenciaram uma pós-graduação ainda tímida no que tange uma aproximação do mestre ou doutor com questões didáticas e pedagógicas, e com as práticas de ensino. O estágio de docência, por sua vez, fica espremido numa legislação que preconiza apenas bolsistas da CAPES a desenvolvê-lo, afastando dos demais a oportunidade de vivenciar a profissão, conhecendo-a na prática, ou em outros casos, repensando práticas.

Contudo, nossa defesa contínua é que a pós-graduação olhe com atenção à formação do professor universitário, possibilitando espaços de discussão e vivências; sobretudo, que o estágio de docência esteja incluído em todos os currículos dos cursos de mestrado e doutorado, o que proporcionará a consolidação memórias declarativas e procedurais sobre o ser e o fazer docente no ensino superior para os professores iniciantes, e, para os docentes já experientes na área, que estes possam repensar novas maneiras de ser e de fazer a profissão.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Docência na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (orgs.). **Docência na educação superior**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.
- BADDELEY, Alan. **A memória autobiográfica**. In: BADDELEY, Alan et. al.. Memória. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Coimbra: Almedina, 2011.
- BATISTA, Eliane Regina Martins. Políticas de formação para o professor do ensino superior. In: XXV SIMPÓSIO BRASILEIRO/II CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2011, São Paulo. **Anais do Anpae**. Goiânia, Goiás: Associação Nacional de Política e Administração da Educação, 2011.
- BERALDO, Tânia Maria Lima. Formação de docentes que atuam na educação superior. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 18, n. 36, 2009. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/521>. Acesso em: 10 abr. 2015.
- BOLZAN, Dóris Pires Vargas. Formação permanente e conhecimento pedagógico compartilhado: possibilidades na docência universitária. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha (orgs.). **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria, RS: Ed. da UFSM, 2009.
- BORBA, Amândia Maria de; FERRI, Cássia Ferri; HOSTINS, Regina Célia Linhares. Formação continuada de professores universitários: alguns enfrentamentos necessários. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (orgs.). **Docência na educação superior**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 977** de 03 de dezembro de 1965.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 05** de 10 de março de 1983.
- BRASIL. **Lei nº 9394** de 20 de dezembro de 1996.
- CAMPOS, Vanessa Therezinha Bueno. Docência no ensino superior brasileiro: representações de pós-graduandos de instituições federais de ensino superior. In: 34ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2011, Natal. **Anais da ANPED**. Natal, RN: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2011.
- CAPES. **Regulamento para bolsistas**. Publicado no Diário Oficial da União, n.73, Seção 1, 19 de abril de 2010.

CORRÊA, Guilherme Torres; RIBEIRO, Victoria Maria Brant Ribeiro. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação stricto sensu. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, 2013. Disponível em

[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022013000200003&script=sci_abstract&tlng=pt)

97022013000200003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 27 jan. 2015.

CORRÊA, Guilherme Torres. Formação pedagógica no ensino superior: um olhar sobre os mestrados e os doutorados acadêmicos em Saúde Coletiva. 2012. 1 v. **Dissertação (Mestrado)** – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Trajetória e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marins, 2010a.

CUNHA, Maria Isabel da. Trajetória e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, Cristalina/GO, v. 1, n. 1, 2010b. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/trajetorias-e-lugares-da-formacao-do-docente-da-educacao-superior-do-compromisso>. Acesso em: 22 mar. 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, vol. 23, n. 1-2, 1997. Disponível em

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010. Acesso em: 12 mar. 2014.

EYSENCK, Michael. Memória semântica e conhecimento armazenado. In: BADDELEY, Alan et. al.. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Orgs.). **Docência na educação superior**. Brasília: Inep, 2006.

IZQUIERDO, Iván. **Memória**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. Sobre o conceito de memória. In: FAZENDA, Ivani (org.). A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. Campinas, SP: Papirus, 1995.

LENT, Roberto. **Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociência**. São Paulo: Atheneu, 2004.

MARTINS, Carlos Benedito. A formação do sistema nacional de pós-graduação. In: SOARES, Maria Susana Arroza (Org.). **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre, RS: Instituto Internacional para a educação superior na América Latina e no Caribe/UNESCO, 2002.

MASETTO, Marcos Tarciso. Pós-graduação: rastreando o caminho percorrido. In:

SERBINO, Raquel; RIBEIRO, Ricardo; BARBOSA, Raquel; GEBRAN, Raimunda. (orgs.). **Formação de Professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

MEDEIROS, WladimirLauz. Professor-engenheiro ou engenheiro-professor: a construção da identidade do profissional no ensino superior. 2015. 1 v. **Dissertação** (Mestrado em Educação em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS, 2015.

PACHANE, Graziela Giusti. Formação pedagógica de pós-graduandos para docência: o programa de estágio e capacitação docente da Unicamp. **Revista Triângulo: Ensino, Pesquisa e Extensão**, Uberaba/MG, v.3. n.1, 2010. Disponível em:
<http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/112>. Acesso em: 12 mar. 2014.

PACHANE, Graziela Giusti. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (orgs.). **Docência na educação superior**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RIBEIRO, Mayara Fabriny de Barros. Formação pedagógica nos programas de pós-graduação stricto sensu da Unioeste/campus Cascavel-PR: um estudo sobre o estágio de docência. 2019. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Paraná, 2019.

SOBRINHO, José Dias. Pós-graduação, escola de formação para o magistério superior. In: SERBINO, Raquel; RIBEIRO, Ricardo; BARBOSA, Raquel; GEBRAN, Raimunda (orgs.). **Formação de Professores**. São Paulo, SP: Fundação Editora da UNESP, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

ZANCHET, Beatriz Maria BoéssioAtrib. Ensino e pesquisa: desafios e possibilidades para docentes universitários iniciantes. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, 2011.

*Recebido em 10 de setembro de 2021
Aceito em 08 de dezembro de 2021*