

Efeitos do Estágio Docente na Formação do Pós-Graduando

Alan Godoy¹, Eliezer de Souza da Silva¹, Rafael C. Figueiredo¹

¹Associação dos Pós-Graduandos da
Faculdade de Engenharia Elétrica e Computação (APOGEEU – FEEC)
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Av. Albert Einstein, 400 – Cidade Universitária Zeferino Vaz
Distrito Barão Geraldo – 13083-852 – Campinas – SP – Brasil

{godoy, eliezers}@dca.fee.unicamp.br, rafael@dmf.fee.unicamp.br

Abstract. *Graduate school is the locus par excellence for didactic and pedagogical training of future university professor. However, this aspect has received little attention in masters and doctoral programs in Brazil. In this work we evaluate how engaging with a teaching internship program impacts on the confidence level of graduate students in Electrical Engineering and Computer Science in the exercise of a set of common activities to university professors. The results indicate that the teaching internship is able to increase globally the confidence levels in performing teaching activities, and this increase is not restricted only to teaching related aspects of academic professional practice.*

Resumo. *A pós-graduação é o espaço por excelência de formação didático-pedagógica do futuro professor universitário. No entanto, este aspecto tem recebido pouca atenção nos programas de mestrado e doutorado no Brasil. Neste trabalho avaliamos o impacto da realização de atividade de estágio docente sobre o nível de confiança de pós-graduandos em Engenharia Elétrica e Ciência da Computação no exercício de um conjunto de atividades comuns a professores universitários. Os resultados obtidos sinalizam que o estágio docente é capaz de aumentar de forma global os níveis de confiança na realização de atividades docentes, não sendo esse aumento restrito aos aspectos da docência ligados ao ensino.*

1. Introdução

O ensino superior nas áreas tecnológicas no Brasil vive um período de plena expansão, tanto na rede pública quanto na privada. Percebe-se uma crescente demanda de profissionais graduados e docentes qualificados para atuar no ensino superior – reflexo da expansão do número de cursos de Engenharias, Ciência da Computação, entre outros da área tecnológica [Sociedade Brasileira de Computação 2012, Oliveira 2005]. Arelada à questão do crescimento da oferta de cursos, existe uma demanda de melhoria nos indicadores de qualidade, de modo que a formação para docência no ensino superior desempenha uma função fundamental no processo de melhoria da educação no país [Bastos et al. 2011].

Em tese, o período formativo do docente universitário abrange o mestrado e o doutorado acadêmicos. No entanto, a realidade é que a pós-graduação apresenta um foco quase que exclusivo na pesquisa, contrariando a tese da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão [Pachane 2003]. Este desequilíbrio gera um risco: a ultra especialização

e pouca integração do conhecimento especializado com a totalidade de práticas e saberes que devem ser inter-relacionados na academia não contribui para uma melhoria contínua da prática docente – não é incomum os alunos reconhecerem um professor que domina sua área de pesquisa cuja prática didática deixa a desejar. A carência de ações sistemáticas e consistentes para uma formação docente na pós-graduação contribui potencialmente para a manutenção de uma atuação *ad hoc*, cuja qualidade não está sujeita a um processo de qualificação, revisão crítica e atualização. Desta forma temos somente repetição de velhas fórmulas aprendidas irrefletidamente – adotamos a aula expositiva e o quadro negro porque nossos professores nos ensinaram usando estes recursos [Felder 2004].

O contexto sociocultural atual aponta para um mundo marcado por inovações técnico-científicas constantes que rapidamente são incorporadas à vivência social, presença ubíqua de *gadgets* e aparelhos de geração, transmissão e processamento de informação – a Sociedade da Informação. A educação superior assume um papel de formar profissionais com um pensamento crítico-analítico e capacidades de solucionar problemas para atuar neste contexto – ela não deve se limitar à tarefa de transmissão de conhecimento ao estudante. Desta forma, devemos pensar em uma formação que permita ao docente o dinamismo de intervir criativamente no ensino, pesquisando e incorporando inovações existentes à uma prática pensada criticamente [Donatoni and Coelho 2007].

Este trabalho procura analisar o impacto de uma proposta de incorporação de prática docente e formação pedagógica aos cursos de pós-graduação na Unicamp – o Programa de Estágio Docente (PED) – visando avaliar diferentes fatores relacionados à confiança do mestrando e do doutorando em Engenharia Elétrica e em Ciência da Computação na prática de pesquisa e ensino. Apesar de diversos trabalhos realizarem a discussão sobre o estágio docente na pós-graduação [Takeuchi and Senhoras 2003, Silveira et al. 2003], até onde temos conhecimento não há nenhum trabalho que vise mensurar através de métodos quantitativos o impacto deste tipo experiência sobre a formação do pós-graduando e sua confiança no desempenho de atividades docentes.

2. O Programa de Estágio Docente (PED)

O Programa de Estágio Docente (PED) da Unicamp tem como principal objetivo preparar os estudantes de pós-graduação da Universidade para o exercício da docência, através do estágio em disciplinas de graduação dentro da própria universidade. O programa passou por reestruturações em 2010, conforme resolução nº 31 de 07/07/2010 (GR-031/2010).

Um professor da Unicamp, portador do título de doutor, que queira contar com a participação de um aluno-estagiário na disciplina pela qual é responsável deve inicialmente submeter um “Projeto de Participação no PED”, conforme prazos estabelecidos pela Comissão Coordenadora do PED. As atividades a serem desenvolvidas pelos estudantes do PED estão classificadas em três grupos: C, B e A. No grupo C, do qual podem participar alunos de mestrado ou doutorado, o estudante deve dedicar oito horas semanais ao estágio e pode assumir até 25% da carga horária semanal da disciplina, executando atividades como auxílio na elaboração de material didático, aulas de exercícios, plantões de dúvidas e outras atividades correlatas, sempre sob a supervisão do docente responsável pela disciplina. Para participar do grupo B é necessário ser estudante em nível de doutorado, dedicar doze horas semanais ao programa e já ter participado do PED ou possuir experiência didática de no mínimo seis meses na disciplina

em que atuará como estagiário (ou em disciplina correlata). Neste grupo o estudante poderá assumir de 50% a 100% da disciplina, sempre com o acompanhamento do professor responsável pela disciplina. O grupo A é similar ao grupo B, mas nele o estudante deve assumir a disciplina integralmente e não pode ter vínculo empregatício remunerado [Universidade Estadual de Campinas 2010]. Em qualquer grupo, independente da carga didática assumida, o estagiário precisa estar presente em todas as aulas. Além disso, o horário das atividades de capacitação a serem desenvolvidas pelo estudante deverá ser compatível com o horário de suas atividades acadêmicas, de modo a não prejudicar seu desempenho escolar.

Qualquer aluno da Universidade pode candidatar-se às vagas existentes para o PED, desde que atenda critérios mínimos pré-estabelecidos. Tais critérios incluem estar em dia com o programa de pós-graduação e ter um bom aproveitamento nas disciplinas, comprovado através do coeficiente de rendimento (CR) do aluno. Além destes, existem ainda os critérios que variam de acordo com o grupo do PED (C, B ou A) e normas internas estabelecidas por cada unidade, que podem incluir entrevista, análise curricular, prova didática, entre outros.

A participação no PED pode ser remunerada através de uma bolsa mensal. As bolsas para os grupos C e B estão atualmente vinculadas ao valor da bolsa de doutorado da CAPES, sendo pago 1/4 do valor da bolsa para o grupo C e 1/3 para o grupo B. O valor da bolsa para o grupo A é definido anualmente. Caso existam vagas para PED em uma determinada unidade, mas não existam mais bolsas disponíveis, o aluno tem a opção de participar do programa como voluntário, ou seja, sem o recebimento da bolsa [Universidade Estadual de Campinas 2010].

Durante o período do PED, o aluno participa ainda de treinamentos e atividades de preparação didático-pedagógicas. O acompanhamento do desempenho do aluno como estagiário é feito pelo docente responsável da disciplina – normalmente com reuniões periódicas –, pela Comissão Coordenadora do PED – através de relatórios parciais e finais – e pelos alunos – através da avaliação da disciplina feita ao final do semestre.

A participação no PED não é obrigatória e não cria vínculo empregatício com a universidade. O aluno poderá participar do PED por até 2 semestres durante o período em que estiver regularmente matriculado como aluno de mestrado, e por até mais 7 semestres durante o período de doutorado [Universidade Estadual de Campinas 2010].

3. Metodologia

Para estudar os impactos da participação do aluno de pós-graduação no Programa de Estágio Docente (PED) sobre sua formação, desenvolvemos um questionário de auto-preenchimento, buscando avaliar a confiança de atuais e antigos alunos de mestrado e doutorado no desempenho de algumas tarefas básicas na vida de um docente. Os alunos do Instituto de Computação (IC) e da Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação (FEEC) da Unicamp, independente de terem participado do PED, foram convidados através de e-mail a responder ao questionário online. Todos os participantes da pesquisa o fizeram de forma voluntária, tendo manifestado explicitamente estar de acordo com termo de consentimento livre e esclarecido.

Após uma breve introdução do escopo da pesquisa, era apresentado um conjunto de oito perguntas iniciais, objetivando caracterizar os respondentes do questionário e obter

dados sobre a participação destes no PED. A seguir eram realizadas dez perguntas, listadas na Figura 1, para mensuração do nível de confiança dos indivíduos na execução de algumas atividades específicas de um professor universitário. Projetamos estas perguntas tanto para aferir aspectos relativos diretamente à atividade de ensino quanto para avaliar possíveis interações da participação no PED com o desempenho de outras funções docentes, como orientação de alunos e realização de pesquisa. As respostas a estas questões eram dadas através de uma escala com valores inteiros variando entre 1 (“pouco confiante”) e 5 (“muito confiante”). Ao final destas dez perguntas foi deixado um campo opcional para comentários adicionais, apenas com a indicação “*utilize esse espaço caso queira deixar-nos alguma observação*”, sem nenhuma especificação do que deveria ser escrito. O tempo estimado para o preenchimento do questionário era menos de 5 minutos.

Figura 1. Perguntas para mensuração do nível de confiança dos respondentes.

1. “Qual seu nível de confiança para organizar um cronograma, adequando a ementa aos períodos de aula?”
2. “Qual seu nível de confiança para preparar o conteúdo de uma aula (slides, atividades, exemplos, laboratórios, etc.)?”
3. “Qual seu nível de confiança para explicar o conteúdo da aula?”
4. “Qual seu nível de confiança para tirar dúvidas dos alunos?”
5. “Qual seu nível de confiança para preparar métodos de avaliação (seminários, provas, exercícios)?”
6. “Qual seu nível de confiança para corrigir as avaliações?”
7. “Qual seu nível de confiança para elaborar um projeto de pesquisa?”
8. “Qual seu nível de confiança para orientar um aluno em sua área de pesquisa?”
9. “Qual seu nível de confiança para apresentar um trabalho de sua autoria em uma conferência?”
10. “Qual seu nível de confiança para participar de um concurso com prova didática e arguição?”

Buscando evitar que indivíduos participassem da pesquisa sem possuir vínculo com as unidades de ensino e pesquisa em questão ou respondessem ao questionário mais de uma vez, foi requerido de todos os participantes que eles informassem o número de seu registro acadêmico junto à Unicamp. Quando detectadas duas ou mais respostas por um mesmo indivíduo, apenas o último registro realizado foi levado em conta. Respostas com número de registro acadêmico inválido foram descartadas.

As amostras foram divididas em quatro grupos, separando aqueles que participaram do PED daqueles que não haviam participado e os que tinham alguma outra experiência na área de ensino dos que afirmaram não possuir esse tipo de experiência. Comparamos, então, tais grupos dois a dois, verificando se a confiança no desempenho de uma mesma tarefa apresentava diferença significativa entre eles. Através desta análise buscamos, principalmente, averiguar se a participação no PED estaria correlacionada a uma maior confiança para o exercício da atividade docente, assim como se existem diferenças entre as características dos indivíduos que passaram pelo programa em questão mas não possuem outra experiência em ensino e as características daqueles que possuem experiência em ensino mas não passaram pelo PED. Considerando que a

variável de resposta (confiança) é ordinal, optamos pelo uso do teste de Wilcoxon-Mann-Whitney [Moore et al. 2010] com confiabilidade de 95% para a verificação da existência de diferenças entre os grupos.

Em seguida, realizamos a análise da associação entre as características da participação dos alunos no PED – o percentual máximo da carga horária de uma disciplina já assumida pelo estagiário e o número de semestres participando do programa – e a confiança destes na execução das tarefas docentes. Para tal utilizamos o teste de correlação de postos de Spearman [Moore et al. 2010], que permite avaliar o quanto uma variável de resposta (confiança) é monotonicamente crescente (ou decrescente) com relação a algum fator. Foram consideradas estatisticamente significantes resultados com confiabilidade estatística igual ou superior a 95%.

A coleta de dados foi realizada durante um período de 5 dias em março de 2013, através de um formulário criado e disponibilizado online pelo *site* Google Drive. As análises dos dados foram realizadas utilizando o pacote estatístico R (versão 2.15.1) e a linguagem de programação Python (versão 2.7.3). Os questionários utilizados, as mensagens de chamada de participantes enviadas, as respostas coletadas (removida a identificação dos respondentes) e os códigos-fonte utilizados para a análise estatística dos dados estão disponíveis na página www.apogeeu.fee.unicamp.br/pesquisas/3401.

4. Resultados

Dentre os respondentes ao questionário, 82,98% (78 amostras) afirmaram cursar a pós-graduação no momento do preenchimento, enquanto que 17,02% (16 amostras) dos participantes disseram não estar mais na pós-graduação. Do total de participantes, 69,15% (65 amostras) eram oriundos da Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação, enquanto que 30,85% (29 amostras) eram vindos do Instituto de Computação, proporções muito próximas à razão entre os números de alunos regulares de mestrado e doutorado de cada unidade no ano de 2011, de acordo com o Anuário Estatístico da Unicamp [Universidade Estadual de Campinas 2011]. Naquele ano, a FEEC possuía 733 alunos regulares de pós-graduação e o IC, 328, ou seja, respectivamente 69,09% e 30,91% do total de alunos das duas unidades combinadas. A população contou com 94 indivíduos, os quais foram divididos em 4 grupos conforme indicado na seção anterior. A quantidade de amostras em cada um dos grupos está indicada na Tabela 1.

Tabela 1. Divisão das amostras com relação à participação no Programa de Estágio Docente e a experiência na área de ensino

Possui outra experiência em ensino?	Participou do PED?		Total
	Não	Sim	
Não	22	27	49
Sim	20	25	45
Total	42	52	94

A comparação entre os níveis de confiança de alunos participantes e não participantes do PED sem outra experiência em ensino é mostrada na Tabela 2. Podemos observar que alunos participantes do PED manifestaram possuir níveis mais altos de confiança

em todos os quesitos avaliados, sendo que em metade dos casos esta diferença foi estatisticamente significativa.

Tabela 2. Níveis médios de confiança de alunos participantes e não participantes do PED sem outra experiência em ensino. Diferenças estatisticamente significativas estão marcadas em negrito.

Questão	Participou do PED		Diferença	Maior	Confiabilidade
	Não	Sim			
1	3,00	3,59	0,59	PED	93,97%
2	3,41	3,96	0,55	PED	91,35%
3	3,36	3,81	0,45	PED	86,87%
4	3,27	4,11	0,84	PED	99,42%
5	3,18	3,78	0,60	PED	95,52%
6	3,64	4,11	0,47	PED	87,03%
7	2,86	3,63	0,77	PED	98,56%
8	2,55	3,30	0,75	PED	95,82%
9	3,68	4,19	0,50	PED	93,02%
10	2,73	3,52	0,79	PED	96,72%

Avaliando apenas os grupos que afirmaram ter experiência na área de ensino, aqueles que também participaram do Programa de Estágio Docente apresentaram valores mais altos de confiança média em 8 das 10 atividades avaliadas (as únicas exceções foram as questões 2 e 3). No entanto, apenas na questão 4 (“Qual seu nível de confiança para tirar dúvidas dos alunos?”) esta diferença foi estatisticamente significativa (valor 0,48 maior para os participantes do PED e confiabilidade de 97,37%).

Ao comparar a confiança de participantes no PED sem outra experiência em ensino com aquela indicada pelos respondentes com experiência em ensino mas sem participação no PED, verificou-se que em nenhum dos quesitos a diferença de confiança entre os grupos chegou a níveis estatisticamente significativos. Nas 10 atividades avaliadas, os participantes no PED tiveram confiança média mais alta na execução de 3 (questões 4, 7 e 9), enquanto que aqueles apenas com experiência em ensino apresentaram maior confiança nas 7 atividades restantes. A maior diferença entre estes níveis médios de confiança foi observada na questão 3 (“Qual seu nível de confiança para explicar o conteúdo da aula?”), atingindo um valor 0,54 maior para aqueles apenas com experiência em ensino. A confiabilidade estatística desta diferença, no entanto, foi baixa: apenas 82,47%.

Quando analisado apenas os grupos que afirmaram ter participado do PED, não foi possível averiguar nenhuma diferença estatisticamente significativa entre as respostas dos grupos com e sem outra experiência em ensino. Cabe mencionar, no entanto, que em todas as perguntas a confiança média foi maior para os alunos com outra experiência, sendo que a maior diferença entre os níveis de confiança foi de 0,42 na questão 8 (“Qual seu nível de confiança para orientar um aluno em sua área de pesquisa?”), com confiabilidade estatística de 66,54%.

Em seguida, calculamos as correlações entre os níveis de confiança dos participantes do PED e fatores como o máximo percentual da carga horária de uma disci-

plina já atribuída ao aluno em seu estágio e o número de semestres de participação do aluno no programa. Ao analisar as correlações relativas apenas aos alunos sem outra experiência em ensino, listadas na Tabela 3, verificamos que os níveis de confiança em 6 das atividades avaliadas apresentavam significativa correlação positiva com algum dos fatores. A máxima atribuição didática apresentou moderada correlação com as respostas das questões 4 (relativa à confiança em tirar dúvidas dos alunos), 9 (confiança na apresentação de trabalho em conferência) e 10 (confiança na participação em concurso com prova didática e arguição), enquanto que o número de semestres participando do PED mostrou moderada correlação com as respostas das questões 3 (confiança na explicação do conteúdo da aula), 5 (confiança no preparo de métodos de avaliação) e 7 (confiança na elaboração de projeto de pesquisa).

Tabela 3. Correlação da confiança de alunos participantes do PED sem outra experiência em ensino e as características desta participação. Correlações estatisticamente significativas estão marcadas em negrito.

Questão	Máxima atribuição		Número de semestres	
	Correlação	Confiabilidade	Correlação	Confiabilidade
1	0,34	92,15%	0,21	70,82%
2	0,19	65,32%	0,36	93,48%
3	0,36	93,69%	0,55	99,68%
4	0,46	98,44%	0,28	83,80%
5	0,26	81,78%	0,51	99,34%
6	0,23	74,40%	0,24	77,51%
7	0,25	79,06%	0,46	98,37%
8	0,26	81,64%	0,30	87,53%
9	0,42	96,97%	0,25	78,69%
10	0,44	97,99%	0,30	86,51%

Já para o grupo dos respondentes que afirmaram possuir outra experiência em ensino, verificamos correlações quase nulas entre os níveis de confiança e o número de semestres que o aluno participou do PED: em apenas 2 de 10 casos o coeficiente de correlação esteve fora do intervalo entre -0,05 e 0,05 e, mesmo nesses casos, tais valores foram pequenos (-0,14 e -0,20). A correlação entre a confiança e o máximo percentual de carga didática já atribuída ao aluno, por outro lado, mostrou-se mais intensa e sempre com valores positivos. Em dois destes casos a correlação foi estatisticamente significativa, de 0,46 (confiabilidade de 98,01%) para a questão 3 (confiança ao explicar o conteúdo da aula) e de 0,44 (confiabilidade de 97,20%) para a questão 6 (confiança ao corrigir avaliações).

5. Discussão

É importante ter em mente que os experimentos deste trabalho buscam apenas mensurar a correlação entre a participação no Programa de Estágio Docente da Unicamp e a confiança de pós-graduandos no desempenho de tarefas comuns a um professor em uma universidade de pesquisa, não tendo sido projetados para avaliar a relação de causalidade entre estas variáveis. Outra limitação da metodologia se refere à forma de seleção dos participantes na pesquisa, baseada na resposta voluntária a chamadas públicas feitas pelos pes-

quisadores e não em amostragem aleatória. Tal modelo pode permitir que a amostra colhida tenha uma proporção de respostas de pessoas que dão grande importância ao estágio docente substancialmente maior do que a participação deste grupo na população total dos pós-graduandos. No entanto, os resultados observados são claramente compatíveis com nossa hipótese de trabalho: a participação no PED tem por efeito o aumento da confiança de pós-graduandos em seu preparo para a profissão de professor universitário. Tal visão é corroborada pelos comentários enviados pelos respondentes ao final do questionário, que em sua grande maioria exaltou os benefícios do estágio. Como exemplo podemos destacar os comentários de três diferentes entrevistados, os quais afirmaram que “*o PED foi essencial na [...] formação de doutor [...]*”, “*o [...] PED foi muito importante no desenvolvimento das atividades didáticas e na preparação para posterior prova didática em concurso público*” e “*[...] participar do PED [...] deu segurança e experiência didática [...]*”. Além destes elogios, dois dos entrevistados disseram considerar que “*[...] o PED [...] deveria ser obrigatório para alunos de doutorado*” e que “*para os que estão na pós e pretendem seguir carreira acadêmica a experiência em sala de aula deveria ser obrigatória*”.

É notável que, para aqueles que não têm experiência em ensino, a participação se relaciona com um maior nível de confiança em todos os aspectos que avaliamos, não se restringindo apenas àqueles diretamente relacionados ao trabalho em sala de aula. Tal situação sugere que mesmo aqueles pós-graduandos que pretendem seguir carreira apenas como pesquisador, sem atividade de ensino, podem se beneficiar do exercício de estágio docente. Para todos os que participaram do PED, com ou sem outra experiência em ensino, foi possível observar que aqueles que tiveram maior responsabilidade em sala de aula mostravam níveis mais altos de confiança, situação que condiz com resultados apontados por outros estudos acerca do estágio docente. Pachane [Pachane 2004], por exemplo, afirma que “*somente a participação integral na organização e execução da disciplina poderia oferecer a dimensão do processo educacional em sua totalidade*”. Deste modo, uma possível melhoria no efeito do Programa de Estágio Docente para os pós-graduandos poderia ser alcançada através de uma maior disponibilidade aos estagiários de oportunidades nas quais eles assumam a totalidade de uma disciplina, porém sempre com a devida supervisão e treinamento didático.

No entanto, como mostrado na seção anterior, o aumento da confiança de respondentes sem outra experiência em ensino na explicação de conteúdos em aula e no preparo de métodos de avaliação mostrou uma correlação mais forte com o número de semestres participando do programa do que com a máxima carga didática já recebida pelo estagiário. Isto sinaliza que a experiência no PED proporciona uma curva de aprendizagem mais lenta para estes aspectos, o que pode ser danoso para os alunos de estagiários docentes iniciantes, e também limita os benefícios do PED aos pós-graduandos, uma vez que determinados efeitos só seriam sentidos pelos mestrandos e doutorandos que puderem participar do programa por vários semestres. A nosso ver, isto reforça o papel de um treinamento didático mais efetivo em apresentar técnicas de ensino e de avaliação, permitindo que o estagiário já inicie suas atividades com maior confiança, e fornecendo a ele conhecimentos sobre formas efetivas de melhorar seu desempenho como professor.

Não foi possível observar diferenças estatisticamente significativas entre os níveis de confiança daqueles que apenas tiveram experiência de ensino dentro do PED e daque-

les que não passaram pelo PED mas tiveram alguma outra experiência de ensino. Esta situação é uma evidência de que, apesar de ser um ambiente mais controlado (dada a presença de um professor supervisor), o PED proporciona um aprendizado similar àquele obtido em outras experiências. O PED, porém, provê meios de reduzir os possíveis impactos sobre a graduação desse processo de aprendizagem docente e de facilitar que práticas de sucesso sejam difundidas aos futuros professores, tanto pelo sistema de mentoria proporcionado pelo professor supervisor, quanto pelo treinamento didático obrigatório. Observamos também que a passagem pelo PED esteve sempre associada a uma maior confiança ao tirar dúvidas de alunos – inclusive para pessoas que já possuíam outra experiência em ensino. Esta situação pode estar associada tanto ao fato de que um dos focos de atuação dos estagiários docentes esteja em realizar plantões de dúvidas e auxiliar em laboratórios, quanto ao participante do PED estar em situação mais similar àquela de seu aluno, assim compreendendo melhor suas dúvidas e sendo capaz de estabelecer um relacionamento afetivo mais próximo.

Por fim, cabe apontar que os níveis mais baixos de confiança reportados – tanto por pós-graduandos que passaram pelo PED, quanto pelos que não passaram – foram aqueles relativos à orientação de alunos em sua própria área de pesquisa. Tal situação sugere a necessidade do desenvolvimento de um programa de treinamento de mestrandos e doutorandos para suas funções como orientadores.

6. Conclusões

Este trabalho traz evidências de que o Programa de Estágio Docente da Unicamp é eficiente no preparo para a prática da docência universitária, sendo relacionado a uma maior confiança não apenas no exercício de atividades didáticas, mas também no desempenho de funções relacionadas à pesquisa acadêmica. O PED é capaz de prover um treinamento com um forte componente prático durante a pós-graduação, evitando que futuros docentes se deparem com a tarefa de ensinar apenas após serem contratados por uma universidade. O fortalecimento deste tipo de ação é algo coerente com a visão de que o docente universitário deve estar preparado para realizar uma série de atividades que extrapolam a pesquisa na sua especialidade [Bastos et al. 2011], devendo ele refletir e atuar criticamente, engajando-se em pesquisar continuamente sua própria prática didático-pedagógica [Donatoni and Coelho 2007, Pachane 2010, Stice et al. 2000]. É preciso, no entanto, ter em mente que, apesar dos potenciais benefícios para a formação didática de mestres e doutores, a mera ampliação de um programa de estágio docente pode ter efeitos negativos indiretos sobre o ensino através da deterioração nas relações de trabalho entre professor e universidade, fruto da substituição de profissionais treinados por pessoas ainda em formação.

Trabalhos futuros poderiam avaliar como se dá a relação entre o estágio docente e a maior confiança em atividades não diretamente ligadas ao ensino, verificar qual parcela do ganho de confiança exibido por pessoas que passaram pelo PED é devida a essa experiência, e quanto é devida ao perfil do aluno que se interessa por participar deste programa, além de estudar os efeitos de longo prazo da passagem pelo PED durante a pós-graduação sobre a qualidade de ensino de professores universitários. Além destes temas, é necessário analisar os efeitos de um programa como o PED sobre a qualidade do ensino na graduação, avaliando se há prejuízos ou benefícios para graduandos que têm maior quantidade de aulas com tais estagiários.

Agradecimentos

Os autores são gratos ao colega jornalista Eduardo Oliveira pela revisão final do texto.

Referências

- Bastos, A. V. B., Tourinho, E. Z., Yamamoto, O. H., and Menandro, P. R. M. (2011). Documentos e Debates : Réplica 1 - Formar Docentes : em que Medida a Pós-Graduação Cumpre esta Missão ? *Revista de Administração Contemporânea*, 15(6):1152–1160.
- Donatoni, A. R. and Coelho, M. C. d. P. C. (2007). Reflexões sobre o ensino, pesquisa e formação de professores na sociedade contemporânea. *Cadernos de Educação*, 29:73–88.
- Felder, R. M. (2004). Teaching engineering at a research university: problems and possibilities. *Educación Química*, 1(15):40–42.
- Moore, D., McCabe, G. P., and Craig, B. (2010). *Introduction to the Practice of Statistics*. Introduction to the Practice of Statistics. W. H. Freeman.
- Oliveira, V. F. (2005). Crescimento, evolução e o futuro dos cursos de engenharia. *Revista de Ensino de Engenharia*, 24(2):3–12.
- Pachane, G. G. (2003). *A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da Unicamp*. PhD thesis, Universidade Estadual de Campinas.
- Pachane, G. G. (2004). Políticas de Formação Pedagógica do Professor Universitário: reflexões a partir de uma experiência. In *27ª reunião anual da ANPED - GT 11 Política da Educação Superior*. 27ª reunião anual da ANPED.
- Pachane, G. G. (2010). Formação Pedagógica de pós-graduandos para docência: o programa de estágio e capacitação docente da Unicamp. *Revista Triângulo*, 3(1):25–36.
- Silveira, M. H., Bomfin, D. F., and Neves, C. F. (2003). Questões pedagógicas num estágio de docência. In *Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia*, Rio de Janeiro.
- Sociedade Brasileira de Computação (2012). *Educação Superior em Computação: Estatísticas – 2011*.
- Stice, J. E., Felder, R. M., Woods, D. D., and Rugarcia, A. (2000). The future of engineering education. IV. Learning how to teach. *Chemical Engineering Education*, 34(2):118–127.
- Takeuchi, K. P. and Senhoras, E. M. (2003). Estágio docente de pós-graduandos e auxílio didático de graduandos no ensino de engenharia: uma discussão sobre a política educacional contemporânea. In *Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia*, Rio de Janeiro.
- Universidade Estadual de Campinas (2010). Resolução GR-031/2010 de 07 julho de 2010. Reestrutura o Programa de Estágio Docente - PED. In *Diário Oficial do Estado de São Paulo*.
- Universidade Estadual de Campinas (2011). *Anuário Estatístico 2011 base 2010*. Editora da Unicamp, Campinas.