

O estágio de docência como instrumento formativo do pós-graduando: um relato de experiência

José Ossian Gadelha de Lima^{I, II}

Luciana Rodrigues Leite^{III, IV}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i256.3986>

Resumo

Este trabalho tem por objetivo apresentar os resultados da análise da experiência vivenciada por uma mestranda durante atividades desenvolvidas em seu estágio de docência, decorrido no segundo semestre de 2015, nas disciplinas de Estágio Supervisionado I, II e III no Ensino Médio do curso de licenciatura em Química de uma universidade cearense. Serão relatadas as etapas da experiência e algumas reflexões a respeito de aprendizados, anseios e perspectivas formativas da pós-graduanda, embasadas na literatura disponível sobre esse campo de conhecimento. Os resultados obtidos indicam que as contribuições dessa experiência foram importantes para o desenvolvimento profissional da mestranda, todavia são insuficientes, mostrando-se premente, no contexto da pós-graduação *stricto sensu*, a necessidade de inserção de componentes curriculares que possibilitem o desenvolvimento de um diálogo mais aprofundado entre a parte teórica do curso e o preparo para o magistério no ensino superior.

Palavras-chave: estágio profissional; estudante de pós-graduação; formação de professores.

^I Universidade Estadual do Ceará (UECE). Fortaleza, Ceará, Brasil. *E-mail:* <jose.lima@uece.br>; <<http://orcid.org/0000-0003-2423-3645>>.

^{II} Graduado em Química pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Crateús, Ceará, Brasil.

^{III} Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Sobral, Ceará, Brasil. *E-mail:* <luciana_leite@uvanet.br>; <<http://orcid.org/0000-0003-1915-6462>>.

^{IV} Graduada em Química pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Sobral, Ceará, Brasil.

Abstract

Teaching internship as a formative tool for the post-graduation student: an experience report

This work presents the results of an analysis of the experience of a MSc student during her teaching internship, which ran in the second semester of 2015, at the disciplines Supervised Internship I, II and III, taught to High School, for the undergraduate Chemistry course of a university in Ceará. The phases of the experience and some reflections on the learnings, aspirations, and formative perspectives of the post-graduation student are reported here, with basis on the available literature in this field of knowledge. The results show that the contributions of the experience were important for the professional development of the MSc student, albeit insufficient. This reveals that, in the context of the stricto sensu post-graduation, there is a pressing need for curricular components that would allow the development of a more intensive dialogue between the theoretical part of the course and the training for teaching in higher education.

Keywords: professional training; post-graduation student; teacher training.

Resumen

La pasantía de la práctica docente como instrumento formativo del posgraduando: un informe de experiencia

Este trabajo tiene como objetivo presentar los resultados del análisis de la experiencia vivida por una estudiante de maestría durante las actividades desarrolladas en su pasantía docente, que tuvo lugar en el segundo semestre de 2015, en las disciplinas de Pasantía Supervisada I, II y III en la educación secundaria de la carrera de Licenciatura en Química de una universidad de Ceará, Brasil. Se informarán las etapas de la experiencia y algunas reflexiones sobre el aprendizaje, los anhelos y las perspectivas formativas de la estudiante de posgrado, con base en la literatura disponible sobre este campo de conocimiento. Los resultados obtenidos indican que las contribuciones de esta experiencia fueron importantes para el desarrollo profesional de la estudiante, sin embargo, son insuficientes, mostrándose apremiante, en el contexto de los estudios de posgrado stricto sensu, la necesidad de insertar componentes curriculares que permitan el desarrollo de un diálogo más en profundidad entre la parte teórica del curso y la preparación para la enseñanza en la educación superior.

Palabras clave: pasantía profesional; estudiante de posgrado; formación de profesores.

Introdução

De acordo com a Portaria nº 76/2010 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), “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” (Brasil. Capes, 2010, p. 32). Com duração mínima de um semestre para o aluno de mestrado e dois semestres para o de doutorado, essa atividade deve ser desenvolvida por meio de ações compatíveis com a área de pesquisa do programa de pós-graduação seguido pelo estagiário.

Considerando essa normatização, o texto evidenciado tem o propósito de apresentar o resultado da análise do estágio de docência, desenvolvido por uma pós-graduanda, autora deste trabalho, durante seu curso de mestrado. As discussões sobre essa temática se mostram relevantes e demasiadamente atuais, visto que mestres e doutores, formados em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, recebem a chancela para lecionar no ensino superior. Desse modo, o estágio de docência corresponde, na maioria dos casos, a uma das poucas pontes estabelecidas entre os conhecimentos teóricos e a prática docente nesse nível de ensino.

No caso da análise do estágio de docência em questão, sobreleva-se o grau de importância dessas discussões devido ao fato de se tratar de componente curricular de um programa de pós-graduação em educação, cuja área de concentração é a formação de professores. Considerando, pois, que a finalidade do estágio docente é propiciar uma aproximação com a realidade na qual o sujeito atuará como profissional, serão apresentados aqui os contextos de aprendizagem, de anseios e de reflexões vivenciados pela pós-graduanda durante as atividades de estágio de docência, desenvolvidas nas disciplinas de Estágio Supervisionado I, II e III no Ensino Médio, ministradas a estudantes do 6º, 7º e 8º períodos, respectivamente, do curso de licenciatura em Química de uma universidade pública cearense.

Desse modo, ressalta-se que o trabalho em questão está duplamente situado no contexto de análise do Estágio Supervisionado como instrumento formativo docente, tanto no âmbito da graduação quanto da pós-graduação. Todavia, focar-se-ão, especificamente, as análises e as tentativas de compreensão das potencialidades e limitações do estágio de docência como *locus* formativo do estudante de pós-graduação.

Assim sendo, este texto está estruturado em três partes. Na primeira, será desenvolvido um breve retrospecto histórico do estágio como instrumento formativo, intermediado pela apresentação e discussão de algumas das normativas legais que regulamentam sua estrutura e seu funcionamento. Na segunda parte, abordar-se-á o papel que os cursos de pós-graduação brasileiros exercem na formação para a docência universitária. Na última parte, serão relatadas as etapas da experiência vivenciada pela pós-graduanda durante o desenvolvimento de seu estágio de docência, seguidas de reflexões promovidas a respeito das perspectivas formativas evidenciadas.

O estágio como instrumento formativo: origens e discussões

As origens do estágio escolar no âmbito das faculdades remontam à década de 1960. Por meio do Parecer nº 292/1962 do Conselho Federal de Educação (CFE), foi definido, pela primeira vez, a prática de ensino sob forma de estágio supervisionado como componente mínimo curricular obrigatório a ser cumprido por todos os cursos de formação de professores da época (Brasil. MEC. CFE, 1962).

Nesse contexto, assumindo o caráter tecnicista, dominante no sistema educacional vigente naquele período, o modelo organizacional do estágio supervisionado foi se edificando amparado pelos pressupostos da racionalidade técnica, conforme as características destacadas por Brzezinski (2000) acerca do modelo escolar instaurado na época.

A escola passou a formar profissionais treinados e instrumentados mediante "rações" de um saber fragmentado visando atingir cada vez mais a produtividade. Ao mesmo tempo foi negada qualquer oportunidade de pensar, criticar ou criar. Houve, portanto, nesse momento, uma supervalorização dos cursos que formavam apenas técnicos (Brzezinski, 2000, p. 59).

Essa perspectiva de treinamento assumida desde sua origem pelos bancos escolares e, conseqüentemente, pelo estágio supervisionado, permanece imbricada na constituição dos cursos de formação de professores, visto que as discussões acerca da dicotomia teórico-prática se fazem cotidianamente presentes no âmago desses cursos, com destaque para a dissonância efetivada entre as formações específica e pedagógica dos futuros docentes (Maldaner, 2000; Schnetzler, 2000; Candau; Lellis, 2012). Nesse sentido, destaca-se o fato de as atividades de estágio permanecerem inseridas na parte final do percurso formativo, constituindo-se em uma das poucas tentativas, se não a única, de unificar as partes teórica e prática referentes ao exercício do magistério (o saber e o fazer).

No decorrer da história educacional brasileira, foram implementados diversos decretos e pareceres, entre outras regulamentações, que contemplavam normatizações acerca da estrutura e do funcionamento do estágio supervisionado (Portaria nº 1.002/1967 do Ministério do Trabalho; Decreto nº 66.546/1970; Decreto nº 75.778/1975; Lei nº 6.494/1977; Decreto nº 87.497/1982; Lei nº 8.859/1994; Medida Provisória nº 1.952-24/2000, entre outros). Todavia, de acordo com Lima e Marran (2011), sua efetivação preconizou o beneficiamento do setor empresarial, preocupando-se minimamente com a qualidade do percurso formativo do estagiário, além de interpor um alargamento do conceito de estágio que passou por inúmeras ressignificações no decorrer do tempo.

Foi somente a partir da Lei nº 11.788/2008 que as atuais regras para os estágios de formação profissional foram estabelecidas. Com fundamento nessa legislação, o estágio assume uma definição mais específica, passando a ser conceituado como

[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (Brasil, 2008, p. 3).

Outra alteração preconizada nessa lei diz respeito ao estágio se constituir como elemento obrigatório na composição do projeto pedagógico do curso em que estiver inserido, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho, de modo que as atividades realizadas pelos estagiários sejam acompanhadas sistematicamente. Além disso, essa lei exige o estabelecimento de regras mais claras acerca do papel diferenciado exercido pelo estagiário no local onde desempenhará suas atividades (Brasil, 2008).

No tocante à inserção do estágio no âmbito dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, objeto de estudo deste trabalho, sua origem remonta ao ano de 1999, quando a Capes estabeleceu a exigência da obrigatoriedade do estágio de docência nos cursos de graduação para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social (DS), o qual tem por objetivo formar recursos humanos de alto nível necessários ao País. Para isso, esse programa proporciona aos cursos de pós-graduação condições adequadas ao desenvolvimento de suas atividades, mediante a concessão de bolsas para que os alunos contemplados mantenham, em tempo integral, excelente desempenho acadêmico (Brasil. Capes, 2010).

A exigência de obrigatoriedade do estágio de docência para os bolsistas do Programa DS foi regulamentada pela Capes por meio do Ofício Circular nº 28/1999, emitido em 26 de fevereiro de 1999 (Brasil. Capes, 1999). No entanto, somente no ano seguinte, a Portaria Capes nº 52, de 26 de maio de 2000, aprovou o regulamento do programa, sendo, na oportunidade, ratificada essa obrigatoriedade (Brasil. Capes, 2000).

Esse regulamento, por sua vez, sofreu algumas alterações, por exemplo, aquela promovida pela Portaria nº 52/2002 que, entre outras medidas, adicionou um novo artigo ao texto da portaria anterior, no intuito de melhor orientar os programas de pós-graduação durante a implementação do estágio de docência (Brasil. Capes, 2002). A Portaria nº 76/2010 constitui o atual dispositivo legal que regulamenta o funcionamento do Programa DS (Brasil. Capes, 2010).

No contexto vigente, o estágio de docência se configura como uma das poucas tentativas institucionais de contribuir para a inserção de mudanças no cenário formativo de docentes para o magistério no ensino superior. Um território que, de acordo com Mizukami (2005), ainda apresenta iniciativas tímidas, visto que "a formação do professor universitário tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino [...]" (Cunha, 2006, p. 258), conforme será mostrado nas discussões apresentadas no tópico seguinte.

A preparação para a docência no âmbito dos programas de pós-graduação brasileiros: discussões preliminares

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), “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, p. 27839). Todavia, de acordo com Almeida (2012), o que se observa na estrutura desses cursos é a predominância de ações envoltas no âmbito da pesquisa científica, de modo que os aspectos didáticos relativos à preparação pedagógica para o ensino raramente compõem a estrutura curricular desses programas.

Essa perspectiva faz parte da preocupação de grande número de estudiosos da docência no ensino superior, sendo apontada como um dos desafios encontrados na formação de professores para atuar nesse nível de ensino. Libâneo (2011), por exemplo, ressalta a predominância da visão conservadora de que o domínio do conteúdo é suficiente para o exercício da docência no ensino superior, ao passo que os saberes pedagógicos são considerados irrelevantes na constituição e na formação desse profissional.

Para Corrêa *et al.* (2011), não existe, a princípio, um curso de formação inicial próprio para capacitar o profissional que vai atuar na educação superior, visto que os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, de acordo com a legislação vigente, são responsáveis apenas pela preparação de profissionais para atuar nesse nível de ensino, gerando inúmeras discussões acerca da utilização desse termo, uma vez que, segundo alguns estudiosos do assunto, como Pimenta e Anastasiou (2017), a utilização dessa terminologia acaba por desconsiderar pesquisas nacionais e internacionais sobre a importância da formação para a docência no ensino superior.

Arroio (2009) corrobora essa perspectiva destacando que o professor necessita também de formação e não apenas de preparação. Além disso, reafirma a necessidade de qualificação profissional do docente para o exercício na educação superior, oportunizada por uma formação calcada não apenas em conhecimentos científicos específicos da área do profissional, mas também com foco no domínio de conhecimentos pedagógicos capazes de auxiliar no trabalho de formação de estudantes.

Diante dessa realidade, Pacheco (2003) denuncia a omissão da legislação educacional brasileira pela ausência de amparo legal acerca da formação pedagógica para a docência na educação superior. Como consequência desse descaso, os cursos de pós-graduação *stricto sensu* – único campo de preparação para o magistério superior, até então – permanecem desenvolvendo a prática histórica de preocupação demasiada com a pesquisa científica, relegando a segundo plano a preparação para a docência, muito embora os mestres e doutores oriundos desses programas estejam oficialmente habilitados para desenvolver não somente atividades de pesquisa, mas também de ensino e de extensão na educação superior.

Nesse contexto, mostra-se fundamental ressaltar que, na matriz curricular dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, os únicos componentes existentes, cuja finalidade é a preparação pedagógica para o magistério, são

o estágio de docência e a disciplina de Metodologia do Ensino Superior, sendo que, nesta última, conforme ressaltam Pimenta e Anastasiou (2017), estão situadas, muitas vezes, as referências e as orientações mínimas necessárias para o professor universitário atuar em sala de aula. Todavia, não há uma exigência para que o pós-graduando se aproprie de conhecimentos básicos indispensáveis ao exercício do magistério, tampouco se verificam incentivos para sua participação em processos de formação sistemática capazes de propiciar a construção de uma identidade profissional para a docência.

Sobre essas especificidades dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, Corrêa e Ribeiro (2013), seguindo a vertente dos estudiosos citados, ratificam a importância e a necessidade da formação pedagógica desses profissionais e ressaltam que esse aspecto formativo não precisa ser obrigatório, mas induzido e incentivado por meio dos critérios de avaliação dos programas de pós-graduação e das diretrizes para o ensino superior.

Por fim, mostra-se premente destacar que todas essas nuances acerca da estrutura e da organização dos cursos de pós-graduação brasileiros fazem parte de uma herança cultural oriunda da crença histórica de que “[...] quem não pesquisa, nada tem a ensinar, pois apenas ensina a copiar” (Demo, 2006, p. 128). De acordo com Cunha (2004), a difusão desse pensamento acarretou o desenvolvimento de professores-pesquisadores brasileiros cada vez mais especialistas (no sentido weberiano¹ do termo), como geólogos, historiadores, biólogos, antropólogos etc., e que, persistentemente, usam de incúria no desempenho da docência.

Nesse contexto, Pimenta e Anastasiou (2017) ressaltam que se tornar um exímio pesquisador e/ou um especialista em determinada área do saber não é garantia de se transformar em um professor competente, uma vez que pesquisa e docência exigem qualidades e saberes específicos. Cunha (2009, p. 82) corrobora essa perspectiva ressaltando que “[...] os saberes para a docência exigem uma preparação acadêmica teórica e prática”.

Sem desconsiderar a importância da investigação para a formação dos pós-graduandos, Vasconcelos (2002) ressalta que ensino e pesquisa não constituem processos excludentes, mas complementares, uma vez que o mesmo indivíduo se tornará necessariamente pesquisador e docente ao mesmo tempo. Reiterando essa perspectiva, Demo (2006) salienta que o professor deve ser tanto um pesquisador como um socializador de conhecimentos. Todavia, o alcance dos objetivos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* passa pelo grande desafio de buscar um equilíbrio entre a capacitação de professores para o ensino superior, a habilitação de pesquisadores e a preparação de profissionais diversos que buscam aprofundamento teórico, cultural, científico ou tecnológico (Gatti, 2001).

Com base nessas compreensões acerca da formação para a docência no ensino superior, serão apresentadas, a seguir, discussões e reflexões a respeito de alguns aspectos da experiência formativa vivenciada pela pós-graduanda ao longo do desenvolvimento do estágio de docência, componente curricular obrigatório do curso de mestrado em Educação, por meio do qual ela iniciou seu percurso acadêmico no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*.

¹ Esse termo faz referência ao nome do sociólogo alemão Max Weber, para quem o sucesso só é alcançado por aqueles que se especializam.

Relatos e reflexões sobre o estágio de docência desenvolvido

Para a apresentação dos relatos e das reflexões propostos neste artigo, mostra-se basilar, previamente, esclarecer alguns pontos. O primeiro deles diz respeito ao fato do programa de pós-graduação, ao qual este estudo se refere, estabelecer o estágio de docência como uma atividade curricular obrigatória para todos os alunos matriculados desde 2012, conforme regulamentação interna da instituição que o mantém. O segundo se refere ao tempo mínimo de duração exigido pelo programa, que corresponde a um semestre. O terceiro está relacionado ao professor supervisor que, nesse caso, foi o orientador da pós-graduanda no âmbito do curso de mestrado.

Desse modo, todo o processo se embasou nas perspectivas de Pimenta e Lima (2017) que compreendem o estágio como um espaço de formação e construção da identidade docente, demandando o confronto entre os saberes apreendidos na academia e as vivências em sala de aula, mediante uma ação reflexiva e crítica.

Essas autoras destacam que, para atingir esses objetivos, o estágio demanda um planejamento gradativo e sistemático devidamente elaborado. Essa característica está em consonância com as ações que antecederam o desenvolvimento das atividades de estágio analisadas neste trabalho, visto que, inicialmente, a pós-graduanda entrou em contato com seu orientador com o intuito de solicitar anuência para realização do estágio de docência sob sua supervisão.

Nesse primeiro encontro, o professor supervisor apresentou à mestranda as três disciplinas de graduação que ministrava no âmbito de um curso de licenciatura em Química (Estágio Supervisionado I, II e III no Ensino Médio), sugerindo que o estágio de docência da pós-graduanda se desenvolvesse em torno das três, e não somente de uma disciplina. A vivência durante todo o percurso seguido pelos licenciandos nas três disciplinas, sob o ponto de vista do professor supervisor, possibilitaria à mestranda uma visão verdadeira sobre o processo de amadurecimento do pensar desses futuros profissionais acerca das concepções de ensinar Química.

Por conseguinte, as atividades relativas ao estágio de docência foram desenvolvidas nas três turmas de Estágio Supervisionado do segundo semestre de 2015 do referido curso, de maneira que as 68 horas obrigatórias foram alocadas da seguinte forma: 20 horas de acompanhamento em cada uma das turmas, totalizando 60 horas, e 8 horas de planejamento.

As atividades de planejamento antecederam o início do semestre, sendo efetivadas em dois momentos específicos. No primeiro, o professor supervisor repassou para a estagiária (pós-graduanda) a forma como vinham sendo desenvolvidas as disciplinas (metodologia, ementa, entre outras informações importantes), além de terem sido delimitados os momentos em que ela faria suas participações. No segundo, foram realizadas análises da bibliografia a ser utilizada em cada uma das turmas e foram planejados os pormenores das disciplinas, tais como datas específicas para entrega das atividades, avaliação etc.

Pôde-se observar que as três disciplinas seguem praticamente o mesmo roteiro: apresentação, discussão de textos de referência para a prática docente, orientação para as observações nas escolas, análise de livro didático, discussão sobre as observações desenvolvidas na escola e sobre a análise dos livros didáticos, discussão do planejamento da regência e, por fim, conclusão da disciplina com a regência dos licenciandos e a realização de discussões e reflexões sobre essa regência.

As participações da estagiária, por sua vez, efetivaram-se em todos esses momentos. Nas discussões dos textos estudados pelos licenciandos, por exemplo, a pós-graduanda concedeu contribuições ao debate, com base em sua experiência como professora da rede pública de educação básica e em estudos teóricos desenvolvidos no âmbito do seu curso de mestrado.

Esses momentos se constituíram em contextos ricos em aprendizagens para a pós-graduanda, visto que essa integração entre graduação e pós-graduação, de acordo com Lima *et al.* (2015), contribui para despertar no futuro professor uma consciência crítica e facilitadora dos processos de ensino e aprendizagem, além de favorecer a troca de experiências, permitindo ao pós-graduando refletir sobre a articulação de conhecimentos, ao mesmo tempo em que observa como o docente orienta seus alunos.

Uma característica importante a ser ressaltada, nesse contexto, refere-se ao cuidado do professor supervisor de direcionar as discussões dessas aulas para as problemáticas e/ou pormenores presentes no ofício da docência, buscando contribuir para o desenvolvimento da criticidade dos discentes e, sobretudo, muni-los de conhecimentos acerca da realidade da educação básica, relacionando o que observam nas escolas com a literatura disponível sobre os assuntos abordados.

Outra preocupação demonstrada pelo professor supervisor estava relacionada à pós-graduanda, pois durante o semestre foram realizados encontros esporádicos para discussão acerca da docência no ensino superior e, especificamente, sobre a regência das disciplinas de Estágio Supervisionado, com destaque para diversos aspectos, como os obstáculos enfrentados, planejamento, perspectivas dos licenciandos etc.

Nesse sentido, Carvalho e Gil-Pérez (2011) ressaltam a importância da inserção dos estagiários em seu futuro ambiente de trabalho, uma vez que isso possibilita a identificação dos reais problemas do ambiente escolar, além de viabilizar reflexão e análise mais profunda dessa realidade. Esses mesmos autores destacam, entretanto, que essa inserção deve vir acompanhada de uma reflexão crítica, em uma relação dialética entre teoria e prática.

Essa característica pôde ser observada tanto no desenvolvimento das disciplinas de Estágio Supervisionado – cujos pormenores evidenciados pelos licenciandos em suas observações foram amplamente debatidos e contrapostos à literatura existente – como durante os encontros individuais que aconteceram no decorrer do semestre entre a pós-graduanda e o professor supervisor. Esses momentos, além de possibilitarem a promoção de uma autoavaliação do desenvolvimento das disciplinas de Estágio Supervisionado, fomentaram discussões e reflexões sobre aspectos do fazer-docente no ensino superior.

Os elementos supracitados, por sua vez, vão ao encontro das perspectivas de Castro e Salva (2012) acerca dos pressupostos inerentes ao Estágio Supervisionado, pois segundo essas autoras:

[...] o estágio deve ser compreendido como um espaço de formação que possibilita ao acadêmico uma aproximação à realidade em que será desenvolvida a sua futura prática profissional, permitindo que o mesmo possa refletir as questões ali percebidas sob a luz das teorias (Castro; Salva, 2012, p. 3-4).

Nesse contexto, considerando os cursos de pós-graduação *stricto sensu* como a porta de entrada na docência do ensino superior, pode-se destacar o estágio docente como uma importante ferramenta na preparação desses futuros profissionais, uma vez que, de acordo com Nóvoa (1995, p. 16), é por meio da inserção no contexto da sala de aula que os professores vão tecendo “[...] maneiras de ser e estar na profissão [...]”.

Mizukami (2005) corrobora essa assertiva, todavia critica de modo veemente o pouco espaço destinado nos programas de pós-graduação para a prática da docência e para as discussões de um modo mais sistemático dos aspectos específicos dessa prática. Essa perspectiva coaduna com as ideias expostas neste trabalho, visto que, embora as contribuições da experiência relatada e discutida se mostrem significativas para a formação da pós-graduanda, o estágio de docência se constituiu no único componente curricular, cursado pela estudante, cujos objetivos se dirigem para as compreensões teórico-metodológicas e/ou didático-pedagógicas referentes ao exercício do magistério no ensino superior.

A realidade observada e vivenciada pela pós-graduanda no âmbito do curso de mestrado em questão converge para as características debatidas nos tópicos anteriores deste texto, haja vista que o foco do percurso formativo seguido por ela se centra na pesquisa científica, relegando a segundo plano o preparo pedagógico para o exercício no ensino superior. Reitera-se que, em nenhum momento, discorda-se da importância do investimento em pesquisa e da necessidade desses conhecimentos para o desenvolvimento profissional dos pós-graduandos, entretanto, o caráter formativo para a docência precisa deixar a marginalidade e assumir seu lugar de direito.

Considerações finais

A partir da experiência discutida, foi possível destacar que o estágio de docência se constituiu em um grande aprendizado, tendo em vista que permitiu extrapolar o campo teórico e adentrar o campo da prática. Essa interseção pôde ser percebida à medida que a experiência progredia e a pós-graduanda tinha que recorrer aos conhecimentos teóricos, a fim de validar a prática observada e refletir sobre ela.

Entretanto, destaca-se que, embora as contribuições dessa experiência formativa se apresentem de maneira significativa à preparação da

pós-graduanda para sua inserção na docência do ensino superior, elas se mostram insuficientes, de modo que se torna premente, no contexto da pós-graduação *stricto sensu*, a necessidade de implantação de componentes curriculares que possibilitem o desenvolvimento de um diálogo mais aprofundado entre a parte teórica do curso e o preparo para o magistério no ensino superior.

No âmbito dessa experiência formativa, outra característica a ser ressaltada diz respeito ao fato do curso de pós-graduação em questão ser um mestrado na área de Educação, particularidade que acentua seu nível de responsabilidade acerca da formação para a docência. Todavia, percebe-se que, seguindo as características dos demais cursos de pós-graduação *stricto sensu*, os componentes curriculares do referido curso enfatizam demasiadamente a pesquisa científica, de modo que a formação do pós-graduando para o exercício da docência no ensino superior (com foco nos aspectos pedagógicos do fazer-docente) vem ocupando papel superficial, apenas para atender a determinações dos órgãos financiadores do programa.

Uma ilustração desse cenário pode ser desenhada mediante a análise da organização curricular do referido curso, visto que todas as disciplinas de aprofundamento (obrigatórias) estão voltadas aos aspectos teóricos relacionados à educação e/ou à pesquisa científica, enquanto o conjunto das disciplinas complementares (optativas) apresenta apenas dois componentes curriculares que contemplam, de alguma maneira, a formação para o fazer-docente – o estágio de docência e a disciplina de Metodologia do Ensino Superior.

No caso específico da experiência formativa vivenciada pela pós-graduanda, objeto deste estudo, pode-se destacar que o estágio de docência foi o único componente curricular cursado cujos objetivos incidiram sobre o processo de formação para a docência no ensino superior. Esse fato demonstra a necessidade de um redimensionamento da matriz curricular desses cursos no que diz respeito à promoção do equilíbrio entre os dois aspectos formativos: ensino e pesquisa.

Referências

ALMEIDA, M. I. *Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais*. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: Ensino Superior).

ARROIO, A. Formação docente para o ensino superior em química. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7., 2009, Florianópolis. *Anais eletrônicos...* Florianópolis: UFSC, 2009. Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/479.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

BRASIL. Decreto nº 66.546, de 11 de maio de 1970. Institui a Coordenação do "Projeto Integração", destinada à implementação de programa de estágios práticos para estudantes do sistema de ensino superior de áreas prioritárias, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 maio 1970. Seção 1, p. 3391.

BRASIL. Decreto nº 75.778, de 26 de maio de 1975. Dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimento de ensino superior e de ensino profissionalizante de 2º grau, no Serviço Público Federal, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 maio 1975. Seção 1, p. 6335.

BRASIL. Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 09 dez. 1977. Seção 1, p. 16870.

BRASIL. Decreto nº 87.497, de 18 de agosto de 1982. Regulamenta a Lei nº 6494, de 07 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo, nos limites que especifica e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 ago. 1982. Seção 1, p. 15412.

BRASIL. Lei nº 8.859, de 23 de março de 1994. Modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 mar. 1994. Seção 1, p. 4269.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção1, p. 27833.

BRASIL. Medida Provisória nº 1.952-24, de 26 de maio de 2000. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, para dispor sobre o trabalho a tempo parcial, a suspensão do contrato de trabalho e o programa de qualificação profissional, modifica as Leis nºs 6.321, de 14 de abril de 1976, 6.494, de 7 de dezembro de 1977, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, e 9.601, de 21 de janeiro de 1998, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 maio 2000. Seção 1, p. 10.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. *Diário Oficial União*, Brasília, DF, 26 set. 2008. Seção 1, p. 3.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Circular nº 28/99/PR/CAPES de 26 de fevereiro de 1999. Brasília, 1999.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Portaria nº 52, de 26 de maio de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 03 ago. 2000. Seção 1, p. 30-31. BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Portaria nº 52 de 26 de setembro de 2002. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 set. 2002. Seção 1, p. 25-26.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Portaria nº 76 de 14 de abril de 2010. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 abr. 2010. Seção 1, p. 31-32.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Federal de Educação (CFE). *Parecer nº 292 de 14 de novembro de 1962*. Fixa a parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. *Documenta*, Brasília, n. 10, p. 95-100, dez. 1962.

BRASIL. Ministério do Trabalho. Portaria nº 1.002, de 29 de setembro de 1967. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 06 out. 1967. Seção 1, p. 10161.

BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2000.

CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. O. M. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Rumo a uma nova didática*. 22. ed. Petrópolis: Vozes. 2012. p. 56-72.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. *Formação de professores de ciências: tendências e inovações*. São Paulo: Cortez, 2011.

CASTRO, A. T. K. A.; SALVA, S. Estágio como espaço de aprendizagem profissional da docência no curso de pedagogia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012. *Anais eletrônicos...* Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/532/437>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

CORREIA, A. K. et al. Formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA,

M. I. (Org.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 75-100.

CORRÊA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação *stricto sensu*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 319-334, abr./jun. 2013.

CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão institucional: saberes silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006

CUNHA, M. I. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. *Educação*, Porto Alegre, v. 54, n. 3, p. 525-536, set/dez. 2004.

CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.11, n. 32, p. 258-371, maio/ago, 2006.

CUNHA, M. I. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009.

DEMO, P. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GATTI, B. A. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 18, set./dez. 2001.

LIBÂNEO, J. C. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Org.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 188-212.

LIMA, M. M.; VENDRUSCOLO, C.; PRADO, M. L.; REIBNITZ, K. S. Estágio de docência na construção de saberes para ensinar: revisão integrativa. *Revista de Enfermagem UFPE*, Recife, v. 9, n. 1, p. 220-227, jan. 2015.

LIMA, P. G.; MARRAN, A. L. Estágio curricular supervisionado no ensino superior brasileiro: algumas reflexões. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 7, n. 2, ago. 2011.

MALDANER, O. A. *A formação inicial e continuada de professores de química: professores/pesquisadores*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

MIZUKAMI, N. M. G. Aprendizagem da docência: professores formadores. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 1, dez, 2005.

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PACHECO, G. G. *A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da UNICAMP*. 2003. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SCHNETZLER, R. P. O professor de ciências: problemas e tendências de sua formação. In: SCHNETZLER, R. P.; ARAGAO, R. M. R. (Org.). *Ensino de ciências: fundamentos e abordagens*. Campinas: Unimep, 2000. p. 12-41.

VASCONCELOS, M. L. M. C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências. In: MASETTO, M. T. (Org.). *Docência na universidade*. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2002. p. 77-94.

Recebido em 22 de junho de 2018.

Aprovado em 23 de outubro de 2019.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

