



ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: ASPECTOS EM ANÁLISE

TEACHER TRAINING IN HIGHER EDUCATION: ASPECTS UNDER ANALYSIS

Ari Raimann 1

Erica Gomes Alves 2


Sonia Aparecida Faleiros 3

Resumo: O presente texto analisa o estágio de docência na Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Os dados resultam de pesquisa documental e empírica. A análise é de natureza qualitativa, com base no método do materialismo histórico-dialético. Estruturalmente, o texto é composto de três partes. Na primeira, apresenta um debate teórico sobre o estágio de docência na educação, na segunda, analisa documentos norteadores de instituições públicas federais, uma de cada região do país e, por fim, apresenta análises e vivências de alunos que realizaram seu estágio de docência. Como resultado, verifica-se que o estágio de docência, apesar de seus limites, conforme as normas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, ainda assim coloca-se como uma oportunidade formativa muito relevante.

Palavras-chave: Estágio Docência. Pós-graduação. Educação

Abstract: This text analyzes the teaching training in the Stricto Sensu Post-Graduation in Education. The data result from documentary and empirical research. The analysis is qualitative in nature, based on the method of historical-dialectical materialism. Structurally, the text is composed of three parts. In the first, it presents a theoretical debate on the teaching training in education, in the second, it analyzes documents that guide federal public institutions, one from each region of the country, and, finally, it shows analysis and experiences of students who conducted their teaching training. As a result, it appears that the teaching internship, despite its limits, according to the norms of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel, still stands as a relevant training opportunity.

Keywords: Teacher Training. Post-graduation. Education.

-
- 1** Doutor em Educação, docente de Graduação e Pós-Graduação da Universidade Federal de Jataí. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6789882304689349> ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6278-2595>. E-mail: raimann04@ufj.edu.br
 - 2** Mestranda da Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Jataí. Docente no Sistema Público Municipal de Mineiros-GO. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8784907908430001>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2329-2494>. E-mail: ericagomesalves3@gmail.com
 - 3** Docente do Sistema Municipal de Educação de Uberlândia-MG, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia/MG. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3535163583246424>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4258-5468>. E-mail: faleirosa@gmail.com
- 

Introdução

O texto analisa o estágio de docência na Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Pesquisa documental e empírica permitiu a coleta de dados e possibilitou análise dessa realidade no contexto de uma Universidade pública no Centro-Oeste. A análise é de natureza qualitativa, com base no método do materialismo histórico-dialético. Estruturalmente, o texto aborda inicialmente aspectos teóricos do estágio de docência, passando a analisar documentos norteadores sobre o referido estágio em universidades das quatro regiões do país e, por fim, traz contribuições de ex-alunas bolsistas DS.

O estágio de docência

O objetivo do estágio de docência, definido pela CAPES, Portaria 76/2010, é contribuir na preparação do docente para que possa atuar nos cursos de graduação. O estágio tem o objetivo de promover aproximação entre teoria e prática. Dessa forma, o planejamento, obrigatório, precisa contemplar o desenvolvimento ou aperfeiçoamento das habilidades necessárias ao exercício da docência no ensino superior.

O estágio de docência é, antes de tudo, um estágio supervisionado, uma vez que exige o acompanhamento do professor orientador, com base em um plano de trabalho muito bem elaborado. Isso demonstra, ao menos na forma, que o processo formativo do professor para o ensino superior não pode ser pensado como algo natural, porém, exercício em meio a desafios variados, ao mesmo tempo que oportunidades de aprendizagem para quem o realiza.

A formação no Estágio em docência configura-se relevante à medida que permite a apropriação metodológica, bem como as vivências práticas da docência, visto que os programas de Pós-Graduação visam a formação de docentes para o Ensino Superior.

É relevante ressaltar que a dinâmica de expansão do ensino superior no Brasil, especialmente após os anos 2000, levou a USP – Universidade Estadual de São Paulo a iniciar um programa que poderia ser tido como inovador e de certa forma precursor do programa da Capes, visto que tinha o objetivo de suprir demanda que aumentava em relação à docência no ensino superior (CHAMLIAM, 2003).

Embora seja um movimento de proporções limitadas ele é suficiente para que a questão da reposição/formação do corpo docente das universidades seja objeto de discussão, corroborando a tendência, também observada, de que a questão da formação do professor universitário vem saindo dos bastidores para ocupar a cena pública (CHAMLIAM, 2003, p. 42)

Com base nesses aspectos levantados, destaca-se também o fato de a docência no ensino superior estar relacionada diretamente à pesquisa, fato que se configura em elemento específico de interesse, indicando um diferencial entre docência na Educação Básica - apenas ensino – e ensino superior – ensino e pesquisa.

Embora o foco central deste texto seja o estágio de docência, não é possível abordá-lo sem antes entender a relação direta que a docência tem com a pesquisa. Esse, portanto, coloca-se como ponto importante nesse debate, uma vez que entender essa relação significa compreender a docência na universidade.

Segundo Severino (2009), ensino superior historicamente advindo da tradição ocidental, tem três objetivos bem específicos: 1- formação profissional dentro de diversas áreas e técnicas, resultantes do ensino/aprendizagem; 2- formação de cientistas como produto do conhecimento metodológico e de conteúdos de múltiplas especialidades de formação; 3- formação de pessoas com senso social e reiterado de sua cultura histórica e social. Os três objetivos estão interrelacionados, denotando que para o ensino superior demanda-se preparo comprometido com o conhecimento e a pesquisa, especialmente, assim como com a extensão.

Severino (2009) ainda destaca que:

Na universidade, ensino, pesquisa e extensão efetivamente se articulam, mas a partir da pesquisa, ou seja, só se aprende, só se ensina, pesquisando; só se presta serviços à comunidade, se tais serviços nascerem e se nutrirem da pesquisa. Impõe-se partir de uma equação, de acordo com a qual educar (ensinar e aprender) significa conhecer; e conhecer, por sua vez, significa construir o objeto; mas construir o objeto significa pesquisar. Por isso mesmo, também na universidade, a aprendizagem, a docência, o ensino só serão significativos, se forem sustentados por permanente atividade de construção do conhecimento (SEVERINO, 2009, p. 121).

Necessariamente é preciso destacar que assumir isso não significa desprestigiar sua função educativa que é primordial para a formação do jovem para o mercado de trabalho, na graduação, ao contrário, fortalecer o entendimento de que a investigação qualifica ainda mais o processo na universidade. É por demais necessário que o graduando compreenda o significado de ensino, mas ainda o sentido e o lugar da pesquisa. Desse modo, a formação para a docência no ensino superior passa por desafios. Severino (2009, p. 121) ainda destaca que “professores e alunos precisam manter-se envolvidos com a pesquisa, por dois motivos: primeiro, para acompanhar o desenvolvimento histórico do conhecimento; segundo, porque o conhecimento só se realiza como construção de objetos”. Decorre daí a compreensão de que o ensino superior demanda profissionais comprometidos com o objetivo de elevar os níveis de qualidade do ensino, contribuindo com o desenvolvimento da pesquisa científica. Isto porque,

Desempenhando seu papel quase que exclusivamente no nível burocrático-formal, só pode mesmo reproduzir as relações sociais vigentes na sociedade, pelo repasse mecânico de técnicas de produção e de valores ideologizados, dando assim plena razão aos seus críticos adeptos da teoria reprodutivista da educação. Apesar da retórica neoliberal mais recente procurar desqualificar essa crítica, retirando-a de seu foco, a realidade do ensino superior não deixa de reforçá-la. (SEVERINO, 2013, p. 2).

O estágio de docência é obrigatório a todos os bolsistas de mestrado e doutorado, e é determinado pela Capes como elemento integrante das obrigações que os Programas de Pós-Graduação assumem como garantia de manutenção de bolsas Capes. Isso está retratado no inciso V da Portaria nº 76, de 14 de abril de 2010: “realizar estágio de docência de acordo com o estabelecido no art. 18 deste regulamento”. A preocupação está em que o alunado de Pós-Graduação que tenha sido contemplado com bolsa Capes também vivencie experiências de formação na graduação, com supervisão de docente que já atua nesse nível de ensino, além do acompanhamento do orientador do aluno.

Tal se justifica visto que, os objetivos definidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em relação aos cursos *stricto sensu*, estão voltados para o desenvolvimento científico-tecnológico e ao preparo para a docência no ensino superior. Dentre as normas da CAPES, estão que o estágio de docência:

- a) É parte integrante da formação de mestres e doutores, b) Deve ser realizado sem prejuízo do tempo de titulação do bolsista, c) Pode ser de 1(um) semestre para o bolsista do mestrado e de 2(dois) semestres para o bolsista do doutorado e d) Deve ser supervisionado pelo orientador do bolsista (BRASIL, 1999).

Em função disso, os cursos de pós-graduação *stricto sensu* passaram a se organizar em torno do objetivo de formar professores para atuarem especialmente no ensino superior. Para isso, os programas *stricto sensu* acadêmicos voltaram as disciplinas para o objeto de formação em cada área, buscando garantir qualidade no processo formativo, seguindo os critérios avaliativos da

CAPES.

A formação de professores, no entanto, nesse momento, tem sido questionada por alguns, embora elogiada por outros. Parece-nos muito normal essa situação. Meyer e Barbosa (2006, p. 1), destacam que

[...]o trabalho docente se insere na essência da atividade acadêmica, e ele é considerado elemento-chave para o sucesso de qualquer curso ou programa acadêmico a ponto de se afirmar que a qualidade de uma instituição de educação superior é medida pelo mérito do seu corpo docente.

Ora, parece-nos evidente que o objetivo de formar professores para o ensino superior apresenta-se como muito relevante, no entanto, um programa de 30 horas, em apenas um semestre, como determina a CAPES, não se configura como algo muito produtivo, senão que uma ação de complementação que, de alguma forma, contribui para a formação docente.

Ao observarmos isso, necessário é destacar que a formação de professores é determinada por inúmeros fatores, dentre os quais as políticas, os investimentos em formação, as condições objetivas e subjetivas de formação docente. Ou seja, em tempos de crise no mundo do trabalho, o processo formativo sofre em várias instâncias, a começar pela instância pessoal, que impõe limites de tempo e de recursos financeiros. Depois, na instância pública, retirada de investimentos e sucateamento de cursos nas áreas humanas.

O estágio docente segundo as normas nas Universidades Federais

Para coleta de dados foram selecionadas universidades das quatro regiões geográficas do país, uma em cada uma delas, tendo como base as resoluções internas de cada programa stricto sensu sobre o Estágio Docência em Educação. Nesse sentido, à luz de pressupostos teóricos e metodológicos no decorrer das análises dos documentos foram identificadas categorias centrais relacionadas nos referidos documentos dos Programas de Pós-Graduação em Educação.

No quadro abaixo destaca-se as Universidades selecionadas geograficamente.

Quadro 1. Universidades Federais

REGIÃO	UNIDADE FEDERATIVA	UNIVERSIDADE	SIGLA
Centro-oeste	Goiás	Universidade Federal de Jataí	UFJ
Nordeste	Pernambuco	Universidade Federal de Pernambuco	UFPE
Norte	Acre	Universidade Federal do Acre	UFAC
Sudeste	Minas Gerais	Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG
Sul	Santa Catarina	Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC

Fonte: Autores (2022).

Para melhor compreensão da relevância do estágio docência, foram elencadas algumas categorias presentes nos documentos das referidas instituições, que são apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 2. Categorias Identificadas nas Resoluções dos Programas de Pós-Graduação

Categorias
Estágio docência
Formação docente
Atividade curricular
Experiência docente
Tempo de estágio
Local de realização

Fonte: Autores (2022).

Análise das categorias elencadas

Todos os documentos apresentam a categoria estágio docência como algo relevante para o processo de formação docente para o ensino superior, considerando-o “um importante meio de participação e formação do (a) mestrando (a), em atividades supervisionadas de ensino em um curso de graduação [...] (UFMG, p. 1). Já o documento da Universidade Federal de Pernambuco dispõe em seu Art. 1º: “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.” Esse mesmo texto pode ser observado na norma de Estágio Docência da Universidade Federal do Acre. Um destaque é encontrado no documento da Universidade Federal de Jataí, ao destacar em seu Art. 1º: “O estágio de docência compreende a participação de aluno regular [...] em atividades de ensino em disciplinas presenciais da graduação [...] com propósito de aprimorar a sua formação didática e pedagógica.” O destaque aqui foca o aprimoramento didático-pedagógico do aluno que realiza o estágio, embora essa ideia possa estar implícita nos demais programas, já que o objetivo principal é mesmo melhorar a formação. Nesse quesito, a UFAC destaca que “para o programa que possuir os dois níveis, mestrado e doutorado, a obrigatoriedade ficará restrita ao doutorado”, embora não detalhe como isso se dá nos casos de um bolsista CAPES matricular-se apenas no nível de mestrado. Enquanto isso, a norma da UFJ esclarece que “deverá realizar a disciplina Estágio de Docência todo aluno matriculado regularmente no PPGE e que usufrua de bolsa de estudos, da UFJ ou de entidades externas.” (UFJ, Art. 2º). Diferencia-se em alguns aspectos das demais a UFSC, ao destacar que: Art. 1º “O Estágio de Docência constitui-se numa atividade curricular — sob a forma de disciplina— oferecida pelos programas de pós-graduação stricto sensu voltada à preparação dos alunos para a atividade de docência no ensino superior”. Percebe-se que aqui há um avanço, visto que o estágio é configurado como disciplina regular na Universidade, apontando para uma estrutura necessária pensada previamente e o aluno aproveita quatro créditos.

A categoria formação docente é recorrente nas normas, uma vez que: “o Estágio de Docência é uma opção do (a) mestrando (a) em comum acordo com o (a) seu (sua) orientador(a), como parte integrante da formação no Programa”. (UFMG, Art. 2). Ou seja, mesmo que o aluno não seja bolsista CAPES, ainda assim a oportunidade de passar pela experiência formativa, sendo supervisionado por seu professor orientador e acompanhado pelo professor da disciplina. Nos demais documentos o estágio é visto como opcional para quem não é bolsista. Percebe-se que o foco na formação está presente em todos os documentos. Embora isso, o documento da UFJ destaca que o estágio docência realizado por alunos na condição de atividade opcional, não ‘será “computada em Atividades Complementares”, o que significa dizer que tal atividade não pode ser evocada pelo aluno como parte das atividades complementares.

Atividade curricular

Relativo às atividades próprias do estágio docência, na categoria atividade curricular, os documentos se diferenciam, embora algumas atividades sejam muito comuns. A norma da Universidade Federal do Acre assim determina: “atribuições relativas a encargos acadêmicos, com participação no ensino supervisionado em, pelo menos, uma disciplina ministrada em cursos de graduação[...] (UFAC, Art. 2). O destaque nessa Universidade é interessante, apontando que as atividades devem estar relacionadas com a linha de pesquisa na qual o aluno encontra-se matriculado ou que apresente alguma interface com o objeto de sua investigação, detalhe presente também na Portaria CAPES nº 76, de 14/04/10. A norma interna da UFMG determina no inciso VI: “as atividades do Estágio Docente deverão ser compatíveis com a área de pesquisa do Curso de Pós-Graduação realizado pelo pós-graduando”, no entanto, não detalha essa compatibilidade. A UFJ (Art. 2) destaca que a participação de aluno regular do PPGE deve ser “em atividades de ensino em disciplinas presenciais da graduação”. Por outro, a UFAC, em seu Art. 4º reza que “as atividades do estágio de docência poderão ser realizadas em outras Instituições de Ensino Superior, escolhida pelo pós-graduando em acordo com seu orientador e sob anuência e aprovação do Colegiado”. Percebe-se uma abertura ampla neste caso, visto que o aluno pode realizar o estágio docência com muito maior proveito em outra instituição, que não seja a do Programa, detalhe que pode favorecer ainda mais a formação. A UFSC, traz alguns elementos novos, tais como: “a participação nas atividades de avaliação de conteúdos programáticos, teóricos e práticos; [...] a aplicação de métodos ou técnicas pedagógicas. (UFSC, Art. 2º. Incisos I e II).

Ainda sobre atividade curricular, destaca-se o que a UFJ, em seu Art. 2º reza:

Será considerado Estágio de Docência a participação em atividades didático-pedagógicas na graduação, tais como: preparação e ministração de aulas teóricas e/ou práticas, participação em processos de avaliação referendada pelo professor responsável, aplicação ou desenvolvimento de métodos ou técnicas pedagógicas, realização de estudo dirigido, seminários, minicursos e elaboração de material didático.

Tal destaque amplia as atividades formativas, oportunizando ao aluno experiências diante de processos diferenciados, considerando que em alguns casos os alunos nunca tiveram oportunidade de participar de processos de avaliação de alunos de graduação ou mesmo de elaboração de materiais didático-pedagógicos para determinado curso. Para além disso, a UFMG (Art. 3) tem em seu programa que os alunos devem acompanhar “orientação de alunos do Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC e PIVIC), orientação de TCC, bem como acompanhar a organização de simpósios, colóquios. Acrescente-se a essas, preparar a apresentação de seminários temáticos; aplicar e corrigir exercícios; coordenar estudos dirigidos e trabalhos em grupo. O leque de oportunidade oferecidas ao aluno dá a ele a chance de vivenciar experiências interessantes.

Experiência docente

Essa categoria aparece nos documentos analisados de formas diferentes. No entanto, o objetivo presente parece ser o mesmo que está no bojo das propostas. “O estudante vinculado à Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* deve ser estimulado a ter experiência docente em sua formação”, determina a norma da UFPE em seu considerando 1. A mesma norma ainda observa que “ao final do estágio, o pós-graduando elaborará o seu relatório, onde serão descritos a experiência e o impacto na sua capacitação docente”. Possivelmente, é esse o pensamento expresso na norma da UFJ, ao destacar que, ao final, o aluno prestará relatório incluindo “discussão acerca da experiência em função do estágio”.

Um detalhe que chama a atenção é o destaque apresentado na norma da UFAC (Art. 9, §4º.), quando diz: Poderá “requerer ao Colegiado a atribuição dos créditos equivalentes aos de

estágio docência o estudante que comprovar experiência como professor de no mínimo dois anos no ensino superior”. Neste caso, a Universidade pressupõe que em dois anos de experiência no ensino superior o aluno possa ter desenvolvido os saberes suficientes para o exercício da profissão a tal ponto de renunciar ao processo formativo na Pós-Graduação, via estágio docência. Por sua vez, a norma seguida pela UFMG silencia integralmente sobre essa categoria.

Tempo de estágio

Embora sobre essa categoria a CAPES recomende o tempo de um semestre um semestre para mestrado e dois para doutorado, em cada Universidade, os programas têm liberdade de ampliá-la, desde que se observe: “a duração mínima do estágio de docência será de um semestre para o mestrado e dois semestres para o doutorado e a duração máxima para o mestrado será de dois semestres e três semestres para o doutorado;(CAPES, Art. 18, Inciso V). Nos casos de aumento de carga horária, para além do que prevê a Portaria CAPES, os programas não poderão utilizar recursos do programa de bolsas DS. A norma da UFAC determina em seu Art. 5º. Que “o estágio docente terá carga horária mínima de 60 horas aula, das quais até 1/3 poderá ser destinado à ministração de aulas teóricas e práticas desde que supervisionadas pelo(a) orientador(a). O detalhamento sobre horas de atividade comprometidas com aulas teóricas e práticas só é apresentado na Federal do Acre. O destaque da carga horária máxima de 4 horas semanais apenas é destacado no Regulamento da CAPES. Já a UFSC determina: em seu Art. 2º, §3º: “O aluno em Estágio de Docência não poderá, em nenhum caso, assumir a totalidade das atividades que integram a disciplina ou módulo em que atuar”. Esse destaque evita que o estagiário permaneça sozinho em sala de aula, fugindo, portanto, dos objetivos determinados para o estágio de docência.

Local de realização

Sobre essa categoria de análise, as normas em geral seguem o mesmo parâmetro definido pela CAPES. A UFPE, em seu Art. 4º, define que “as atividades do estágio de docência poderão ser realizadas em outras Instituições de Ensino Superior”. Mais adiante, no Art. 5º, deixa claro que “havendo específica articulação entre os sistemas de ensino pactuada pelas autoridades competentes e observadas as demais condições estabelecidas no Regimento Interno do PPG, admitir-se-á a realização do estágio de docência na rede pública de ensino médio”. Já na UFAC, a escolha é pela “participação no ensino supervisionado em, pelo menos, uma disciplina ministrada em cursos de graduação da UFAC (Art. 20). A normativa deixa em aberto o restante da carga horária, caso o estágio se prolongue por dois semestres ou mais, a depender do nível de formação. A UFSC, pela natureza do estágio de docência, enquanto disciplina curricular, não permite seja realizado fora a Universidade e ainda limita ao nível de Ensino de Graduação.

Experiências docentes no estágio

A seguir, o texto analisa experiências de duas ex-alunas de Pós-Graduação que realizaram o estágio docência, em nível de mestrado acadêmico, considerando algumas categorias que podem ser observadas no processo de desenvolvimento do estágio. As ex-alunas bolsistas serão identificadas aqui como D1 e D2, visto que hoje atuam no sistema público, na educação básica em dois Estados brasileiros.

Quando se busca uma pós-graduação, vários podem ser os objetivos. O foco na produção de conhecimento e na pesquisa nem sempre são os principais e, conseqüentemente, a formação de pesquisadores e professores tendem a se manifestar apenas nos documentos, no campo das ideias. Entretanto, sabe-se que tais formações são importantes, e levá-las para o campo das análises é necessário para que o processo de formação de professores, seja de fato, realizado com maior

qualidade social possível. Por isso, as atividades formativas durante a pós-graduação em educação precisam ter foco na docência. Tais formações trazem um repertório de cursos, disciplinas e eventos para a colaboração com esta formação. Dentre essas formações, destaca-se o estágio de docência para os bolsistas.

[...]é possível sentir o ambiente acadêmico e trocar experiências com as turmas e entre turmas heterogêneas durante o tempo de estágio, para além do aprendido com o orientador da disciplina ou pesquisa. As observações durante as aulas, as conversas preparatórias, as leituras prévias e as aulas em si permitem solidificar as experiências vivenciadas e as contribuições para o campo científico. Todavia, sinto que a minha participação durante o estágio foi pequena e um tanto limitada a partir de uma reflexão sobre a minha própria prática docente. (D1).

A mesma docente destaca ainda:

Acredito que como professora em formação e pós-graduanda Stricto sensu, as oportunidades podem e devem inferir uma relação formativa do início ao fim do semestre em que se atue no estágio de uma disciplina, com propósitos de melhorar a atual ou futura prática docente. Desse modo, a concepção de um estágio de docência com objetivos práticos ou puramente teóricos, se dissipariam. (D 1).

O estágio docência é especialmente relevante para a formação de futuros professores, promovendo a criticidade, a reflexão sobre a prática, e fomentando a formação continuada de pós-graduandos do Ensino Superior e, conseqüentemente, com a melhoria da qualidade da educação socialmente referenciada.

A opinião de D2 anda na direção de que os programas cumprem com o que é o propósito do estágio docência, embora alguns limites eventuais sejam percebidos.

O estágio docência foi imprescindível para a minha formação, uma vez que propiciou o contato com os conteúdos abordados da disciplina, os diferentes contextos, vivências de cada discente, a didática da sala de aula, o contato com a práxis docente contribuiu para a formação e preparação para a docência. (D2).

O estudo sobre estágio docente nos cursos Stricto sensu favorece a melhoria dos próprios cursos visto que, a criticidade e a percepção da realidade são melhoradas com tais participações. o que colabora, inegavelmente, para a melhoria do processo formativo de professores, seja para o ensino superior ou para a Educação Básica. Com isso, a formação do pós-graduando é vista de diferentes formas por cada um, embora haja critérios, formalidades, exigências sobre prazos e publicações em comum para todos. A forma de lidar com tudo isso é que difere um programa de outro, um orientador de outro. Em geral, porém, cada programa segue as normas da CAPES.

[...]cada programa stricto sensu tem as suas recomendações e o relativo peso de responsabilidades, sendo alguns voltados à educação de formadores de docentes conforme destaca a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (2008) quando especifica algumas atribuições, tais como: a) formação e aperfeiçoamento de pesquisadores no âmbito das áreas específicas do conhecimento e o conseqüente desenvolvimento da pesquisa científica; b) qualificação de professores para dar atendimento, com qualidade, à expansão do ensino superior.(D1)

Contudo, os programas de pós-graduação, na modalidade acadêmica, precisam constantemente contemplar todas essas atribuições, preocupando-se, principalmente com a formação de pesquisadores/professores e sua formação contínua. Encarar limitações nos programas é primordial para a promoção de melhoria.

Nessa perspectiva consideramos que, no Brasil, a formação de professores universitários apresenta fragilidades no que se refere à sistematização de conhecimentos profissionais da docência e é necessário que as universidades, faculdades e centros universitários sistematizem políticas institucionais de formação e desenvolvimento profissional de seus professores (MELO; CAMPOS, 2019, p. 49).

O processo formativo no *stricto sensu* tem se mostrado desafiador, considerando-se os critérios de avaliação dos PPGs determinados pela CAPES. Nesse contexto também se insere o estágio de docência com seu compromisso de promover qualidade na formação.

No contexto dessa experiência formativa, o estágio de docência constituiu como um passo fundamental, visto que a particularidade de um mestrado na área da Educação exigiu uma acentuada responsabilidade como pesquisadora em processo de formação para a docência (D2).

Os estágios das duas mestrandas-bolsistas, deu-se na disciplina de Cultura, currículo e avaliação. Tal disciplina, por si só já é desafiadora, levando-se em conta a troca de experiências, porém enfrenta muitíssimos limites, incluindo limitações próprias do docente da disciplina, ou mesmo dos discentes, que podem estar tanto no campo teórico-prático quanto no campo metodológico.

Primeiramente, observava e opinava sobre conceitos e relatos feitos pelo professor e estudantes. Atentava para as práticas do orientador-professor responsável pela disciplina e as diferentes estratégias que utilizou para suscitar os debates e as maneiras com que dava vez e voz aos estudantes daquela turma chamaram minha atenção por diversas vezes. (D1)

Os desafios colocados ao estágio docência não são poucos, pois nos cursos de graduação, especialmente os noturnos, verifica-se, via de regra, participação mais demorada dos discentes, fato que interfere decididamente na metodologia escolhida. A preocupação com a formação do pós-graduando parece ser ainda mais importante nesse contexto, embora mais difícil.

A turma se comportava de forma quase que inconsciente nas primeiras aulas, sem participações efetivas e anotavam tudo quanto escutavam. Tal comportamento me incomodou muito e, na mesma proporção, me preocupou. Questionava sobre as consequências de tais atitudes para a atuação daqueles futuros professores. Como atuariam diante de situações e acontecimentos que requerem ousadia para refletir, opinar e criticar? Por diversas vezes, levei tais preocupações para os momentos de orientação e, enquanto era ouvida, percebia as mesmas preocupações por parte do orientador, professor da turma. (D1).

Agregar valor à formação docente para o ensino superior coloca-se como um desafio enorme, visto que a pesquisa precisa ser vista como o eixo principal. Para alguém desenvolver a capacidade investigativa requer-se que o aluno apresente envolvimento com o processo e manifeste determinado grau de autonomia. O aluno carece envolver-se com a aula, como salienta Saviani (2011, p. 12):[...] o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos) (SAVIANI, 2011, p. 12). Parece ter sido esse o sentimento da ex-bolsista D2: “Ser

professora/pesquisadora não é fácil, requer muitos sacrifícios, dedicação e autonomia por parte do/a pesquisador/a". Na mesma linha se posiciona D1, ao afirmar que:

O estudante que se prepara para formar-se em uma licenciatura precisa desenvolver o seu lado consciente e crítico. Para tanto, é necessário que se envolva nas discussões sobre o currículo, as políticas públicas, os processos de ensino-aprendizagem, as barreiras que estão dispostas pelo caminho da docência, entre outros. Por isso, o debate é importante e muito necessário durante a formação.

A experiência em sala de aula durante a realização do estágio colabora de alguma forma com a pesquisa, e mais, com a formação do educador. Ouvir os estagiários durante o processo de realização do estágio é fundamental, pois isso permite que mesmo o docente supervisor perceba o que antes era difícil de ser percebido. Mais do que isso, oportuniza aos alunos compreenderem que um plano de aula precisa estar estruturado, embora não garanta por si o sucesso da aula.

Além da oportunidade de discussão desses textos em um ambiente com pessoas diversas, com pensamentos e opiniões diferenciadas. Ainda hoje, as propostas de avaliação utilizadas me auxiliam na prática em sala de aula. Os constantes relatórios escritos como prestação de contas do andamento da pesquisa em construção, os prazos observados, a busca para encontrar o melhor método para a pesquisa são pontos muito discutidos a partir do estágio docência e orientações ocorridas. (D1)

Embora o estágio docência seja uma exigência para pós-graduandos bolsistas, há muitos anos, visto que orienta também para o magistério no ensino superior, podem perceber que a experiência do estágio de docência, por mais complicado que possa ter sido, agregou valor à formação. Olhando retrospectivamente se pode perceber melhor o movimento feito pelo docente supervisor, não poucas vezes sendo obrigado a mudar de metodologia de aula para outra, de instigar ainda mais o debate, a leitura, a pesquisa, no intuito de desenvolver politicamente os alunos de graduação.

Considerações Finais

No texto, nos propusemos analisar o estágio de docência a partir de vivências na Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação em uma Universidade Federal do Centro-Oeste. Metodologicamente, abordamos teoricamente o estágio de docência na educação. Após esse exercício, analisamos os documentos que normatizam o estágio de docência nos Programas de Pós-Graduação em Educação no país, selecionando quatro (4) universidades federais a representar as quatro regiões do país e destacando seis (6) categorias de análise. Por fim, apresentamos e analisamos vivências de duas ex-alunas bolsistas CAPES a respeito do estágio realizado.

Conclui-se que, embora a carga horária seja curta em alguns programas, em comparação a outros que normatizam em até dois semestres o estágio, sempre com acompanhamento e supervisão do docente da disciplina, os desafios permanecem no sentido de que o estágio seja tido como componente curricular, visto que há programas que não o consideram nem mesmo como atividade complementar.

Por fim, destaca-se a relevância do estágio de docência, visto que certamente contribui com a formação do docente para o ensino superior e para a educação básica. Mesmo as dificuldades enfrentadas pelos estagiários apresentam-se como elementos importantes para a sua formação como docentes.

Referências

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Circular no. 028/99/PR/CAPES**. Brasília, 1999.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Diário Oficial da União 2010**. Disponível em: 31(Pag) (www.gov.br). Acesso em: 22 Jun. 2022.

CHAMLIAN, H. C. Docência na universidade: professores inovadores na USP. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 41-64, março/ 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/7zh8mcv9cHKGM89zrRkcsq/?format=pdf> Acesso em 20 Mai. 2022.

MEYER, V., JR., & BARBOSA, V. M. Avaliação docente: contribuição para a qualidade das instituições de Educação Superior. **UNIrevista**, 1(2), 2006, pp.1-12.

MELO, G. F.; CAMPOS, V. T. B. Pedagogia universitária: por uma política institucional de desenvolvimento docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 44-63, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742019000300044&script=sci_abstract&tIng=pt. Acesso em 02 jun. 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SEVERINO, A. J. A prática da metodologia científica no ensino superior e a relevância da pesquisa na aprendizagem universitária. 2013. Disponível em: <http://www.unicaieiras.com.br/revista1/artigos/Severino/ArtigoSeverino.htm>. Acesso em: 20 jun. 2022.

SEVERINO, A. J. Docência universitária: a pesquisa como princípio pedagógico. **Revista @ mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n.1, p. 120-128, jan./jul. 2009. Disponível em: 13-Rev_v2n1_Antonio.pdf (cruzeirosdoeducacional.edu.br) Acesso em: 20 mai.2022.

SEVERINO, A. J. Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades. **Avaliação** 14 (2), Jul 2009. Disponível em: SciELO - Brasil - Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades. Acessado em: 20.05.2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JATAÍ. **Normativa Interna PPGE/UFG/REJ Nº 1/2018**. Disponível em: [NORMATIVA_INTERNA_PPGE-UFG-REJ_Nº_1-2018_\(2\).pdf](#). Acesso em 15 mai.2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. **Normativa Interna Nº 02/2019/PPGE-UFAC**. Disponível em: [NormativaInterna02_2019PPGEUFACEstgioDocncia UFAC - Documentos Google](#). Acesso em: 16 mai. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Resolução nº 26/2020**. Disponível em: [NormativaInterna02_2019PPGEUFACEstgioDocncia UFAC - Documentos Google](#). Acesso em: 20 mai. .2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Resolução nº 04, de 13 de maio de 2019**. Disponível em: [Microsoft Word - Resoluãõ 04 de 13 de maio de 2019_versãopublicaãõ.docx \(ufmg.br\)](#). Acesso em: 18 fev. 2022.