

A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO PARA A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR DE ENSINO SUPERIOR: ALGUNS APONTAMENTOS

THE IMPORTANCE OF GRADUATE TEACHING INTERNSHIP TO THE FORMATION OF PROFESSORS IN HIGHER EDUCATION: SOME CONSIDERATIONS

Suélen Keiko Hara Takahama Costa **1**

Eveline Borges Vilela Ribeiro **2**

Rosely Ribeiro Lima **3**

Josimar Juvenal **4**

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar relatos de experiências no estágio de docência realizado em duas turmas do curso de Pedagogia, Unidade Acadêmica de Educação (UAEDU), da Universidade Federal de Jataí (UFJ), refletindo sobre as contribuições do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFJ) na formação para a docência universitária. Entende-se que o estágio de docência promove a articulação entre atividades de ensino e de pesquisa, favorecendo experiências formativas e potencializando ao estagiário assumir sua própria aprendizagem, bem como seu papel enquanto profissional da educação. Assim, atividades desenvolvidas no estágio de docência no ensino superior implicam uma compreensão e análise crítico-reflexiva de cada etapa da prática educativa. Foram realizados levantamentos bibliográficos que abordam a importância do estágio de docência para o desenvolvimento profissional docente, as aprendizagens que podem ser construídas e os desafios enfrentados pelos discentes dos cursos de pós-graduação. Como resultado, diante da pesquisa participante, compreende-se a importância do trabalho coletivo realizado, que colabora para se pensar em alternativas necessárias que devem ser promovidas no âmbito da pós-graduação stricto sensu em integração com o processo de ensino-aprendizagem na graduação, para efetiva mediação do “outro” mais experiente e conhecedor, para permitir aos atuais e futuros professores novas significações de suas práticas.

Palavras-chave: Estágio de Docência Universitária. Experiências. Formação Docente.

Abstract: The aim of this article is to present reports of experiences in the teaching stage carried out in two groups in the Pedagogy graduate course, Academic Education Unit (AEI), of the Federal University of Jataí (UFJ), reflecting on the contributions of the Postgraduate Program in Education (PPGE/UFJ) for the university teaching. It is understood that the teaching internship foment the link between teaching and development activities, developing formative experiences and enhancing the post-graduate student take on his/her own learning, as well as the role as an education professional. Thus, activities in the higher teaching stage imply an understanding and critical-reflective analysis of each stage of practice. Bibliographic surveys were carried out that address the importance of the teaching stage for the teaching professional development, the learning that can be developed and the challenges faced by the post-graduation course students. As a result, in view of the participatory research, it is understood the importance of the collective work carried out, which collaborates to reflect about necessary alternatives that should be promoted in the scope of stricto sensu postgraduate studies in integration with the teaching-learning process at graduation level, for the effective mediation of the more experienced and knowledgeable “other”, to allow current and future teachers new meanings of their practices.

Keywords: University Teaching Stage. Experiences. Teacher Training.

- 1** Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí (UFJ), com bolsa Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6672018912589028>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7490-4913>. E-mail: suelen.hara@gmail.com
- 2** Doutora em Química (UFG). Docente da Unidade Acadêmica de Ciências Exatas – Universidade Federal de Jataí. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9537398544891010>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9470-509X>. E-mail: eveline_vilela@ufj.edu.br
- 3** Doutora em Educação (UFMT). Docente da Unidade Acadêmica de Educação – Universidade Federal de Jataí (UFJ). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7025063818213978>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5223-1826>. E-mail: roselylima@ufj.edu.br
- 4** Mestre em Química (UFJ). Professor da Secretaria de Educação do Estado de Goiás. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5145640331658487>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3873-1354>. E-mail: josimarjuvenal1903@gmail.com

Introdução

A articulação entre teoria e prática é assunto de suma importância na definição do perfil profissional em cursos de graduação e que vem sendo debatido há décadas pelos pesquisadores. Diversos modelos de formação já compuseram os documentos oficiais norteadores e no caso dos cursos de licenciatura ao menos três modelos principais podem ser percebidos: técnico, prático e crítico (ECHEVERRIA, BENITE ; SOARES, 2007).

Na formação a partir de uma racionalidade técnica, subentende-se que a aplicação de conhecimentos teóricos e técnicos deve ser feita para solucionar problemas (JARMENDIA ; UTUARI, 2009). O esquema de ensino nesse modelo, conhecido como “3+1”, baseia-se em três anos de dedicação exclusiva às disciplinas específicas do curso e um ano voltado à formação didática. O modelo “3+1” foi um dos mais utilizados nos cursos de licenciatura brasileiros durante as décadas de 1990-2000, ademais, sua utilização proporcionava facilidade nas aplicações teórica e metodológica (ECHEVERRIA, BENITE ; SOARES, 2007; JARMENDIA ; UTUARI, 2009).

A formação docente em uma racionalidade prática propõe uma nova visão sobre a formação docente, visto que os profissionais, através de suas observações, se desenvolvem profissionalmente, deixando de ser reprodutores de conhecimentos predeterminados, tornando-se investigadores (JARMENDIA ; UTUARI, 2009). Ainda de acordo com os autores, o profissional que antes dependia de métodos, conhecimentos e aplicações bem-sucedidas passa a ter autonomia, a qual reflete a tomada de decisões perante situações problemáticas. Portanto, a prática docente deixa de ser apenas a aplicação de conhecimentos científicos e pedagógicos, sendo complementada com reflexão e construção que, por sua vez, estão sujeitos a modificações no decorrer do tempo.

A racionalidade prática, como já mencionada, caracteriza-se por diversos aspectos, entre eles a observação. Essas observações resumem-se aos estágios obrigatórios que os estudantes de graduação em cursos de licenciatura devem realizar a partir da metade do curso – o período de contato direto com o ambiente de trabalho, que os cursos formadores não podem ofertar.

Diferentemente da racionalidade prática, a racionalidade crítica não se restringe à observação, análise e reflexão que os professores realizam sobre suas práticas e as incertezas que estas lhe provocam, mas supõe uma conduta crítica frente às estruturas institucionais em que atuam, que se torna, igualmente, objeto de análise e questionamentos (ECHEVERRIA, BENITE ; SOARES, 2007; JARMENDIA ; UTUARI, 2009).

O processo da formação docente a partir da racionalidade crítica centra-se não apenas no exercício profissional do docente, mas também nas condições sociais em que tem lugar a ação docente. Isto é, devem as condições sociais e históricas nas quais se constituiu a forma de o professor entender e valorizar a prática educativa, problematizando, portanto, o caráter político da reflexão crítica (ECHEVERRIA, BENITE ; SOARES, 2007; JARMENDIA ; UTUARI, 2009). Essa visão de formação profissional influencia todo o curso, as disciplinas que o compõem e os modelos com os quais os estágios são realizados.

Essas discussões de cunho filosófico chegaram aos cursos de pós-graduação, uma vez que os professores das universidades brasileiras passam, necessariamente, pelos programas de pós-graduação. Ou seja, o principal *locus* de formação de professores para as universidades é a pós-graduação, principalmente em nível *strictu sensu*. Dessa maneira, pensar a formação do pós-graduando é importante e necessário, já que durante esse período de formação continuada ele adquire habilidades e competências para a docência no ensino superior.

Pensar a atividade de ensino como mediadora das relações interpessoais e sociais é discussão que historicamente se tem acompanhado na literatura especializada. Este modelo é constituído por um entrecruzamento de múltiplas dimensões, especialmente, a relação entre o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber transformar a realidade. Nos conceitos de Tardif (2011), os saberes docentes são formados por saberes disciplinares, curriculares, de formação profissional e experienciais. São facetas que englobam os saberes acerca do conhecimento especializado concernente ao campo científico em que o docente se insere, e à formação discente para atuarem dentro do contexto em que este se situa. Desse modo, vê-se que a prática do ensino não pode se distanciar do espaço e do tempo em que se realiza, pois está diretamente ligada a fatores sociais, político-econômicos e culturais.

Ao lado desta, a pesquisa é potencializada nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, pois na graduação ainda faltam maiores incentivos para a realização sistemática e ampla de investigações. Assim, a pós-graduação *stricto-sensu* é fundamental para a criação de novos conhecimentos científicos, mas também para gerar relações formativas de investigação discente nos cursos de graduação e pós-graduação, fortalecendo a aprendizagem investigativa, refinando conhecimentos sobre os fenômenos naturais e sociais, em que os saberes transmitidos necessitam de compromissos com o refletir para que, conjuntamente, ocorra a geração de novos conhecimentos. Portanto, a universidade fomenta a criação de novos conhecimentos e não apenas a reprodução deles.

A extensão reflete o compromisso da universidade com a sociedade em direção à justiça, à solidariedade e à democracia. A atividade de extensão possibilita aos docentes e discentes a construção de um aprendizado prático que possa, novamente, ser submetido à reflexão teórica. Segundo Saviani (1984), a extensão não pode cumprir a mesma função do Estado, assim, não deve assumir uma postura assistencialista nem ser utilizada para apenas captar recursos, mas para potencializar a produção científica, contribuindo, também, para a construção de conhecimentos referendados socialmente. Assim, trabalhar a formação inicial para a docência, trazendo dados da realidade que está sob investigação, é potencializar a relação entre teoria e prática para a busca da melhoria social. Portanto, entendemos que o estágio de docência não seria uma atividade extensionista direta, mas um planejamento reflexivo importante para a intervenção futura na realidade.

Inserir-se, portanto, o estágio de docência como um componente didático-pedagógico para a qualificação do pós-graduando cujo objetivo principal é preparar o pós-graduado para o exercício da docência (CAPES, 2022).

De acordo com o Artigo 18º da Portaria nº 76, de 14 de abril de 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 sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social [...]” (BRASIL, 2010, p. 32). Com duração mínima de um semestre para o aluno de mestrado e de 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 realizado pelo pós-graduando (BRASIL, 2010).

Dessa forma, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre a importância do estágio de docência para a formação acadêmica e como ocorre a formação do docente do ensino superior. Dentro desses temas, versaremos sobre as dificuldades e desafios que alunos pós-graduandos enfrentam durante essa formação.

As atividades desenvolvidas no estágio de docência no ensino superior implicam uma compreensão e análise crítico-reflexiva de cada etapa da prática educativa, como também promove uma integração importante entre a graduação e a pós-graduação.

Metodologia

Esta é uma pesquisa qualitativa, de cunho teórico. Foram realizados levantamentos bibliográficos que abordam a importância do estágio de docência para o desenvolvimento profissional docente, as aprendizagens que podem ser construídas e os desafios enfrentados pelos discentes dos cursos de pós-graduação. As principais bases de dados utilizadas foram: Google Acadêmico, Periódicos Capes e *Scientific Electronic Library Online* -SciELO. Para o levantamento de dados foram utilizadas as seguintes palavras-chaves: estágio de docência; pós-graduação e estágio no ensino superior. Foi possível localizar livros, teses, dissertações e artigos que discorreram sobre a experiência do estágio no ensino superior, as dificuldades encontradas e a formação do docente para atuar no ensino superior. Desses achados, escolhemos trabalhar os significados consolidados sobre o estágio de docência.

O percurso investigativo foi pautado na pesquisa participante, em que a mestranda-estagiária-bolsista pôde se inserir em experiências da docência no ensino superior como, por exemplo, conhecer alguns significados prévios dos discentes de duas turmas de Pedagogia sobre a

Epistemologia Genética de Jean Piaget, teoria que estava sendo discutida na disciplina de Psicologia da Educação II, com o intuito de conhecer a permanência ou a mudança de conhecimentos a partir das intervenções realizadas pela bolsista. Essa metodologia consiste em um enfoque de investigação dos saberes sociais, por meio da qual se promove a participação dos discentes graduandos na reflexão sobre o que se sabe de sua própria realidade, com objetivo de promover a participação, para o benefício dos participantes da investigação, em uma ação social futura. Trata-se, assim, de uma ação multidimensional de ensino, pesquisa para uma futura ação educativa e social. O detalhamento dessa parte experienciada no estágio de docência será apresentado em item posterior.

Para a análise dos dados e para as reflexões ampliadoras sobre as contribuições do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí (PPGE/UFJ), Goiás, para a formação docente advinda do estágio de docência, buscamos os conceitos de experiência e de desenvolvimento profissional docente, para compreender as narrativas diante da Formação de Professores e da Psicologia da Educação, trabalhadas por duas linhas do PPGE/UFJ, denominadas: “Cultura e Processos de Ensino” e “Aprendizagem e Políticas Educacionais, Gestão e Formação de Professores”.

O estágio de docência como um campo de construção de conhecimentos e de atuação profissional

O estágio de docência tem o fundamental papel de proporcionar ao discente a prática reflexiva através da observação participante e de experiências no âmbito profissional. Nele, os discentes podem interagir de perto, com um olhar teórico-prático-profissional, com o andamento de uma sala de aula, a fim de ter uma formação ampla e refletir de forma crítica sobre o funcionamento do ambiente de trabalho e as implicações sociais que ele carrega. Para Pimenta e Lima (2006, p. 6) “[...] o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental”.

Para as referidas autoras, o estágio não ocorre apenas como conhecimento prático da formação, mas também como campo teórico e social dentro dos cursos de formação, pois é por meio dele que serão desenvolvidas as práticas educativas. Nessa perspectiva, entendemos que o estágio interage e afeta o meio social, pois permite que o acadêmico tenha contato direto com o discente em sala de aula, vivenciando o dia a dia e todas as adversidades que podem ocorrer, fazendo uso do referencial teórico para garantir uma reflexão-crítica que considere a especificidade do grupo trabalhado e do contexto em que estão inseridos.

De acordo com Sengik, Timm e Stobäus (2019), o estágio é um tipo de trabalho no qual o acadêmico exerce na sua profissão futura, percorre experiências em rotinas institucionais, interagindo com discentes, colegas futuros de profissão e ainda reflete de forma teórico-crítica a respeito dos devidos planejamentos que devem ser realizados na atuação em sala de aula e seus desdobramentos sociais. Portanto, o estágio de docência não é apenas uma experiência prática, mas também teórico-crítica diante dos contextos e dos desafios educacionais e sociais. De acordo com Saviani (2007), embora haja distinção entre a teoria e a prática, ambas as dimensões são essenciais para o conhecimento humano e, mesmo havendo essa diferença, elas precisam caminhar de forma inseparável. Ainda conforme o autor:

[...] a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, conseqüente e eficaz. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria.

Assim, sem a teoria a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana (SAVIANI, 2007, p. 108).

Nessa perspectiva, compreendemos que a prática do estágio está relacionada ao ensino da teoria - do mesmo modo que o acadêmico necessita exercer a prática para entender como funciona o ambiente educativo, é fundamental que ele conheça a teoria, pois ambos caminham juntos e fazem parte um do outro. Sommerhalder et al (2016) alegam que, de certo modo, é um equívoco acreditar que se a teoria estivesse separada da prática ou vice e versa, elas, sozinhas, poderiam transformar a realidade educacional. Conforme os autores, ao longo da história, esse engano vem ocorrendo em relação à formação de professores.

Para muitos profissionais da educação, a expressão “aprendendo na prática” tem representado o que sentem em suas vivências profissionais, no entanto, é necessário esclarecer que o conteúdo teórico não está separado da prática e ambos coexistem. A relevância de se entender os significados “construídos pelos licenciados no tocante à relação teoria e prática advém, justamente, dessa compreensão de que a percepção da dialeticidade de tal relação é fundamental em sua formação docente” (SOMMERHALDER et al. 2016, p. 281). Soares (2013) afirma que o estágio vai além da docência e das atividades de observação, pois exige a pesquisa da realidade em foco e o estudo dos conteúdos a serem desenvolvidos. Sucessivamente, a autora confirma que o estágio não deve ser compreendido apenas como parte prática do curso, mas como a aproximação à prática profissional real.

Nesse sentido, Kulcsar (2015) acredita que o estágio supervisionado nas universidades deveria ser redimensionado, apesar de ser obrigatório em todos os cursos de licenciaturas e Pedagogia. Para a autora, o estágio não é devidamente explorado, uma vez que a universidade parece não conseguir formar um profissional capaz de manter articulações consistentes entre a teoria e a prática, isso, baseando-se na bagagem teórica específica que esta fornece. Por outro lado, é fundamental que o estagiário esteja voltado para a realidade da comunidade para a qual irá prestar atendimento, para que, assim, possa perceber todos os desafios que irá enfrentar, isso favorece a integração do saber com o fazer (KULCSAR, 2015).

Considerando que as instituições educativas mudaram e que sua realidade exige um quadro teórico de reflexão mais dinâmico, que ela pode ser vista tanto como reprodutora das desigualdades sociais quanto como capaz de modificar essas relações, devemos estudar essas contradições e examinar as condições que poderão facilitar a produção de resultados educacionais que favoreçam o atendimento da população escolar. (KULCSAR, 2015, p. 58).

Dessa forma, Kulcsar (2015) considera que os estágios para a formação do professor são fundamentais, pois são momentos em que o futuro profissional terá uma experiência entre teoria e prática, tendo esse elo com a própria realidade ou desencadeando relações com realidades opostas, entre alunos e estagiários, preparando o acadêmico para sua profissão e inserção plena na sociedade. Analisando por esse lado, o estágio precisa ser considerado como fundamental instrumento para a formação do professor, já que “[...] poderá auxiliar o aluno a compreender e enfrentar o mundo do trabalho e contribuir para a formação de sua consciência política e social, unindo a teoria à prática” (KULCSAR, 2015, p. 58).

Além disso, Pimenta e Lima (2006) dizem que, por meio da prática educativa, é possível verificar traços culturais que são compartilhados. Esses traços não estão condicionados apenas no âmbito educativo, mas eles acontecem em diversas áreas da sociedade, bem como em todas as instituições nas quais os indivíduos estão inseridos. Portanto, no estágio dos cursos de formação de professores, deve-se possibilitar que os futuros docentes se apropriem da compreensão dessa complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais, como possibilidade de se prepararem para sua inserção profissional. É, pois, uma atividade de conhecimento das práticas institucionais e das ações nelas praticadas. (PIMENTA e LIMA, 2006, p. 12-13).

Entretanto, para as referidas autoras, só é possível o aluno se aproximar da realidade em que irá atuar profissionalmente se houver envolvimento do mesmo. Elas afirmam, ainda, que os estágios são cheios de burocracias, fichas a serem preenchidas, observações do ambiente, o que torna a prática totalmente longe da realidade, por isso “[...] é preciso que os professores orientadores de

estágios procedam, no coletivo, junto a seus pares e alunos, essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias”. (PIMENTA e LIMA, 2006, p. 14).

Por outro lado, para Sengik, Timm e Stobäus (2019), diversos conceitos estão envolvidos no estágio e, a partir da educação, é possível acessar e transformar a sociedade. Neste enfoque, o docente desempenha uma função muito além de ensinar, ele conscientiza o aluno para a compreensão de tudo o que está ao seu redor, uma vez que “[...] a partir disso, o sujeito pode auxiliar a sociedade em que vive a tornar-se mais justa, flexível, dinâmica e inclusiva, na qual é capaz de exercitar o papel transformador que a educação pode lhe oferecer” (SENGIK, TIMM e STOBÄUS, 2019, p. 982).

A partir dessas reflexões, pode-se afirmar que, devido às burocracias apontadas por Pimenta e Lima (2006), nem sempre teremos um profissional alinhado com o real papel da educação, conforme descreve Sengik, Timm e Stobäus (2019). Para Pimenta e Lima (2006, p. 8), “[...] o estágio reduz-se a observar os professores em aula e a imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa”.

Sommerhalder et al (2016), por sua vez, consideram que os licenciandos devem compreender todo o contexto do ambiente educativo a partir da realização do estágio, aprendendo que o espaço funciona mediante o exercício das funções que competem a cada um que está envolvido nele. Porém, o trabalho que ocorre dentro das escolas acaba se distanciando do entendimento técnico durante a realização do estágio, “[...] uma vez que as disciplinas que compõem os cursos de formação não estabelecem os nexos entre os conteúdos (teorias?) que desenvolvem e a realidade nas quais o ensino ocorre” (PIMENTA e LIMA, 2006, p. 10).

Refletimos sobre a importância do estágio para a formação de professores, destacada pela literatura especializada. Todavia, quando se fala em formação para a docência universitária, após a LDBEN n. 9.394/1996, observa-se que pouco se avançou quanto à regulamentação da formação para a docência universitária nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, menos ainda em relação aos aspectos da experiência pedagógica nos estágios de docência. Diante desse desafio, o presente trabalho propõe apresentar relatos da experiência formativa de uma mestranda-estagiária-bolsista que possibilitou fazer um paralelo da formação universitária e da formação do professor pesquisador. Todavia, não se faz um elo forçado e automático da relação entre ensino e pesquisa, mas considera-se que ambas assumem um papel importante em todas as atividades acadêmicas realizadas na universidade, pois:

[...] a interação entre as mesmas não se concretiza a priori, espontaneamente; depende de um conjunto de fatores que envolvem as concepções que sustentam os currículos, as políticas educacionais e científicas, os recursos, equipamentos, espaços, tempos e as concepções dos profissionais que as exercem (SOARES e CUNHA, 2010, p. 282).

Segundo Soares e Cunha (2010), a formação para a docência universitária é compreendida como estando vinculada ao princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, todavia, há uma tendência de maior valorização da pesquisa em relação à docência. Isso é gerado por uma tradição de formação assentada na pesquisa, em consonância aos critérios de qualidade produzidos pela pós-graduação *stricto sensu*, que privilegia o conhecimento e a preparação para a pesquisa. Finalmente, o que se pretende neste trabalho é analisar uma das experiências ocorridas no estágio de docência, fazendo um paralelo com uma pesquisa para a docência e, assim, refletir sobre as contribuições do PPGE/UFJ para a formação de professores.

A formação da docência para o ensino superior

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n.º 9.394/1996 (BRASIL, 1996), para que o profissional possa lecionar em cursos superiores, há a necessidade da formação em nível de pós-graduação, mais especificamente mestrados e doutorados. Veiga e Viana (2010) apontam que, apesar da especificidade e relevância de um profissional docente, as dimensões pedagógicas ainda são pouco investigadas ou compreendidas, principalmente quando nos

referimos a professores de cursos superiores.

De acordo com Veiga et al. (2019), o principal problema da docência no ensino superior encontra-se no fato de não existir lei que preveja um curso específico para a formação de docentes. Os cursos de pós-graduação recebem profissionais de áreas diferentes, inclusive, aqueles que nunca lecionaram. Desse modo, há necessidade de uma formação pedagógica que colabore para um importante desenvolvimento profissional docente.

Ao longo da prática educativa é preciso ter vários conhecimentos e aprendizagens para exercer a docência, conhecimentos específicos do campo científico da disciplina, conhecimentos experienciais, assim como conhecimentos pedagógicos. Esses conhecimentos são adquiridos com a unicidade teoria-prática (VEIGA e VIANA, 2010).

Nesses termos, entendemos que, no processo de formação do docente do ensino superior, possa haver o diálogo entre a formação científica e a formação pedagógica. Reforçamos, ainda, que deveria haver a constante preocupação das instituições de ensino superior com o desenvolvimento profissional de seus professores, por meio de programas específicos que considerem as suas necessidades e preocupações (BATISTA, 2010).

Apesar da relevância que o docente do ensino superior tem para a educação, sua formação pedagógica geralmente é restrita, e os programas de pós-graduação não preparam efetivamente o professor para estar à frente de uma sala de aula, uma vez que entendem que esse não é seu objetivo (BATISTA, 2010). Além disso, Carneiro (2010) alega que as funções que são atribuídas ao docente dentro das universidades são excedentes, pois ao longo de sua profissão ele realiza diversas atividades para as quais não obteve formação, sucessivamente, é um trabalho invisível e nem sempre valorizado, porém, que exige do profissional tempo e conhecimento adquiridos na experiência junto ao seu campo de atuação.

Como toda instituição, a universidade tem normas específicas, princípios e mesmo uma linguagem própria, a qual os professores precisam dominar para exercer todas as atividades que lhes são exigidas. Inteirar-se de tudo isso exige tempo e dedicação. Como exemplo de atividades, podemos citar a análise dos mais diversos processos e a redação de pareceres: ascensão profissional de pares, análise de currículos, equivalência de disciplinas, de diplomas de cursos de graduação e de pós-graduação, entre outros. Para desempenhar esse papel, faz-se necessário um estudo detalhado da legislação que, por sua vez, muda constantemente para atender às exigências da sociedade e da própria instituição (CARNEIRO, 2010).

De acordo com a referida autora, o docente faz um trabalho para o qual não fora preparado, não houve uma formação específica para cada função a ser desempenhada. Desse modo, aprende-se na prática, no dia a dia dentro da instituição, porém, isso requer tempo, que nem sempre o docente possui, devido à agitação do cotidiano. Carneiro (2010) afirma que a capacitação para docência no ensino superior deveria ser mais desenvolvida durante os cursos de pós-graduação, por exemplo, para ela, “a metodologia de ensino superior ou didática do ensino superior (o nome varia de acordo com a instituição) é um bom começo” (CARNEIRO, 2010, p. 112).

Esse é um exemplo de que a formação para a docência universitária tem gerado diferentes experiências formativas, como a inclusão da disciplina de Metodologia de Ensino Superior nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Todavia, para Pimenta e Anastasiou (2002), mesmo que essa seja a única oportunidade de uma possível reflexão sistemática que possa ser promovida sobre a sala de aula, o tempo dessa disciplina não é suficiente para uma formação universitária ampla; ademais, acrescentamos, muitos cursos de pós-graduação não a ofertam, como no caso do PPGE/UFJ.

Outro exemplo de ações para a formação docente universitária são os cursos de docência oferecidos pelas universidades, no início da carreira do professor. Todavia, alguns desses cursos se apoiavam apenas em ensinar saberes e habilidades úteis no sentido técnico da docência, não reservando um tempo para a reflexão processual da docência. Nas palavras de Perrenoud (2002, p. 21), “o formador dizia-lhes o que era preciso fazer sem perguntar o que eles faziam” - uma transmissão sem possibilidade para reflexão e para uma experiência construtiva e reconstrutiva da formação docente e das mudanças necessárias para as aprendizagens discentes e sociais.

O profissional docente precisa ter determinadas características para cumprir com excelência sua função e assim ocorrer seu pleno desenvolvimento profissional, como: capacidade de trabalho

em equipe; reflexividade, que é a relação entre pensar e agir; o compromisso social; e o domínio da matéria (área e conteúdo), que surge a partir de conhecimentos diversos (VEIGA e VIANA, 2010).

A docência é uma prática social que, para ser problematizada, compreendida e transformada, precisa ser dialogada e construída nos significados que emergem das práticas dos professores e alunos que a concretizam. Como prática social, a docência configura-se por meio de condições institucionais e de trabalho, remuneração, organização da categoria, planos de saúde, direitos previdenciários e sociais, carreira e estatuto do magistério (VEIGA e VIANA, 2010).

Veiga et al. (2019) consideram que a prática em sala de aula deve ser criativa e organizada em diferentes tipos de situações. O professor deve instigar o aluno para a construção de diversas formas de interpretação do trabalho docente, assim, dominar o conteúdo é fundamental para manter uma relação de diálogo e compreensão entre o profissional e os alunos. Para promover uma aula atrativa e de fácil entendimento, os professores podem fazer uso de ferramentas adequadas e que serão convidativas para o público atendido, a roda de conversa, a oportunidade de o aluno expressar suas questões, o uso da tecnologia a favor do aprendizado são métodos de interação entre os colegas, possibilitando o desenvolvimento da prática, ainda em sala de aula.

Todos esses conhecimentos, entre outros, poderiam ser aprendidos dentro das disciplinas Metodologia de Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, nos cursos de pós-graduação, potencializando uma formação docente para o ensino superior que utilize fundamentos teóricos advindos da área da Educação para pensar a prática reflexiva da docência. Todavia, caso os cursos de pós-graduação *stricto sensu* não ofertem essas disciplinas, uma boa solução para potencializar a formação docente para o ensino superior seria associar as disciplinas existentes dos cursos de pós-graduação ao estágio docente (CARNEIRO, 2010). Seria interessante, portanto, não limitar o estágio de docência apenas aos bolsistas, mas para todos os pós-graduandos.

Para Carneiro (2010), o estágio não deveria ser reduzido a uma carga horária, mas poderia ser acompanhado da análise do processo de ensino-aprendizagem que ocorre na sala de aula pois, desse modo, o orientador iria acompanhar e criar certas situações para que o docente reveja os modelos de ensino. Interpretamos que esta seria uma relação importante entre o orientador do mestrando, o mestrando-estagiário e o supervisor da disciplina utilizada como espaço formativo: cada um entraria como potencializador de experiências teóricas-práticas-reflexivas, diante de questões problematizadoras que se fizessem presentes e que têm como objetivo a formação de graduandos.

Destacamos que o conceito aqui utilizado de experiência está relacionado à Epistemologia Genética de Jean Piaget, que considera que o conhecimento é construído na experiência do indivíduo em processos adaptativos e de interação com o meio físico e social. Essa experiência permite a construção e reconstrução de esquemas de ação e conceituais que, por sua vez, irão potencializar os processos de assimilação e acomodação de conhecimentos para o desenvolvimento da inteligência e a inserção plena da pessoa no mundo que a cerca.

Diante dessa vertente, entendemos que os processos formativos da docência universitária precisam garantir a participação do mestrando-bolsista-estagiário na experiência em sala de aula, apoiada na concepção de sujeito interativo, que elabora conhecimentos em processos mediados pelo outro em sentido dialógico, promovendo a incorporação de experiências construídas nas relações sociais e de sala de aula (GÓES, 1997).

Nesse contexto, a formação docente universitária e a aprendizagem na experiência do estágio de docência apresentam-se como práticas reflexivas interrelacionadas. Segundo Vaillant e Marcelo García (2002, p. 27), só se “aprende a partir da experiência quando refletimos, analisamos o que fazemos e por quê o fazemos, o que nos conduz a tomar consciência das complexidades do trabalho profissional”. Diante disso, entendemos que a formação para a docência universitária não se constrói por acumulação de informações, advindas de cursos rápidos de capacitação. É preciso se pensar em disciplinas e experiências que possam garantir a construção e reconstrução de conhecimentos para uma reflexão coletiva da prática educativa.

Vaillant e Marcelo García (2002) afirmam que a formação para a docência não acontece de forma separada, mas sim dentro de um contexto intersubjetivo e social. Portanto, é preciso que o campo de atuação profissional do docente universitário seja espaço de diálogos formativos e reflexivos para que novas aprendizagens formativas aconteçam para futuros docentes. Finalmente,

o estágio de docência entra como um importante momento formativo para a realização da experiência do trabalho docente no ensino superior, como espaço múltiplo e de interrelações entre a teoria, a prática e as proposições reflexivas necessárias para a ação docente e possíveis transformações dos contextos desafiadores das universidades.

Experiências no estágio de docência no ensino superior: alguns relatos e discussões

Neste tópico, apresentamos alguns relatos de experiências transcorridos no estágio de docência que está sendo realizado em duas turmas do curso de Pedagogia, da Unidade Acadêmica de Educação (UAEDU), da Universidade Federal de Jataí (UFJ), refletindo sobre as contribuições do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFJ) para o desenvolvimento profissional docente. Nesse espaço, a mestranda-bolsista-estagiária teve a oportunidade de (re)conhecer, até o presente momento, os constructos teóricos da Epistemologia Genética de Jean Piaget, junto à disciplina de Psicologia da Educação II, como também pensar suas contribuições para a prática educativa. Esse momento de estágio é de fundamental importância, pois permite que os mestrandos tenham experiências significativas que irão agregar na carreira profissional, bem como proporciona aos graduandos e aos professores a mesma troca de experiências, favorecendo a construção do processo de ensino-aprendizagem.

O estágio de docência ainda está sendo realizado e deverá ter uma carga horária total de 32 horas. Até o momento, a mestranda e bolsista (FAPEG) Suélen Keiko Hara Takahama Costa teve a oportunidade de desenvolver seu trabalho, junto ao estágio de docência, entre duas linhas de pesquisa do PPGE/UFJ. Dentro da linha intitulada “Cultura e Processos de Ensino e Aprendizagem”, sob orientação da Professora Dra. Eveline Borges Vilela Ribeiro, está desenvolvendo uma pesquisa intitulada: “Avaliação do impacto da pandemia da Covid-19 nos processos de ensino nas Salas de Recursos Multifuncionais: os casos do Distrito Federal e de Goiás”. Diante da linha denominada “Políticas Educacionais, Gestão e Formação de Professores”, sob supervisão da Professora Dra. Rosely Ribeiro Lima, está lembrando conhecimentos sobre a Epistemologia Genética de Piaget e experienciando as diferentes frentes de trabalho do professor no ensino superior, conhecendo relatos da vida administrativa do ensino superior; revisando o planejamento das aulas teóricas, com a realização de levantamento bibliográfico; promovendo estudos e a elaboração de material pedagógico; participando do processo de avaliação nos trabalhos produzidos pelos graduandos em Pedagogia e contribuindo com as aulas teóricas, trazendo suas contribuições para os temas trabalhados.

Destaca-se também a realização pela mestranda-estagiária-bolsista da disciplina “Pensamento Educacional Brasileiro”, ofertada de forma obrigatória pelo Curso de Mestrado em Educação do PPGE-UFJ, que possibilitou o estudo das contribuições de autores modernos e contemporâneos que subsidiam as concepções pedagógicas, com ênfase no pensamento educacional brasileiro, especialmente da segunda metade do século XX. Os conhecimentos advindos dessa disciplina possibilitaram o reconhecimento das influências das teorias clássicas para a construção e desenvolvimento do pensamento educacional brasileiro, com destaque para os constructos teóricos advindos da Epistemologia Genética de Jean Piaget que influenciaram as chamadas tendências pedagógicas renovadas, ou as chamadas pedagogias do aprender a aprender, que ainda estão presentes em muitas escolas do país.

Em todas as aulas que experienciamos no estágio de docência até o momento, observamos que para os graduandos em Pedagogia são apresentadas várias questões problematizadoras para que possam refletir sobre sua futura atuação profissional na escola, buscando realizar uma possível transposição do aprendizado acadêmico para o dia a dia futuro dentro do ambiente escolar, potencializando reflexões diante da teoria para o norteamento da prática educativa, além de construir possibilidades para resolução de desafios educacionais. Os alunos também têm seus momentos de questionamentos e discussão, a fim de que ocorra a interação necessária entre todas as pessoas que fazem a aula acontecer.

Ao final da disciplina os graduandos em Pedagogia irão desenvolver a consciência quanto ao

seu papel como professor(a) diante do desenvolvimento e da aprendizagem discente; compreender alguns processos de aprendizagem e desenvolvimento humanos, bem como de suas relações com teorias advindas da Psicologia da Educação, como aspectos importantes para a compreensão da prática educativa; problematizar questões psicológicas e educacionais; reconhecer os principais constructos das teorias; significar os conceitos das teorias diante das questões pedagógicas; diferenciar, no movimento de comparação entre teorias, as inter-relações entre os processos de ensino-aprendizado e desenvolvimento; refletir de forma crítica sobre os fundamentos das teorias para o norteamento da prática educativa; construir possibilidades para resolução de desafios educacionais, analisando criticamente o trabalho docente à luz das teorias; oportunizar compreensões dos processos de desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e psicomotor e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem de crianças, promovendo oportunidade de entender alguns casos de ensino.

Para cada unidade do conteúdo programático, inicialmente, são trabalhadas questões problematizadoras que levam a reflexões amplas diante da Psicologia da Educação. A seguir, apresentamos dados de um dos formulários construídos dentro da plataforma do *Google* que mobilizaram a participação de 07 graduandos, de um total de 20 discentes matriculados no período noturno, portanto, 35% de contribuições coletadas. Destacamos que o preenchimento do formulário não foi uma atividade obrigatória e o objetivo desse procedimento metodológico tinha cunho pedagógico e de pesquisa, buscando conhecer quais as compreensões prévias dos graduandos sobre problematizações gerais que seriam trabalhadas dentro da primeira Unidade intitulada “As contribuições da Epistemologia Genética para a prática educativa”. Foram escolhidas apenas três questões que serviram de exemplo para este relato:

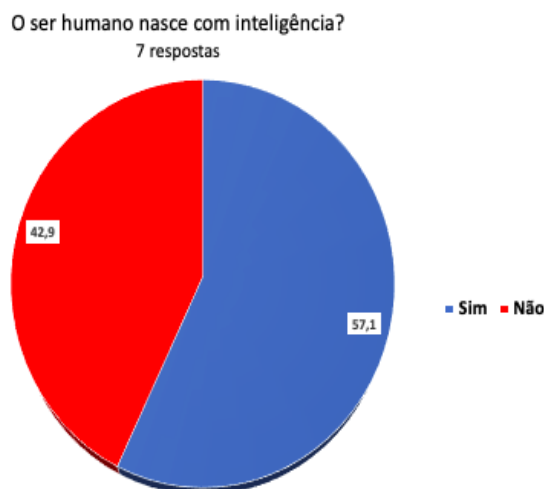
Gráfico 1. Compreensões prévias de graduandos em Pedagogia sobre o pensamento inato e/ou empírico



Fonte: Dados gerados junto ao formulário do Google (2022).

Jean Piaget questionou o pensamento inatista e empirista, e propôs uma nova maneira de pensar a construção do conhecimento pelo ser humano, diante de uma vertente interacionista do processo. Assim, os graduandos foram convidados a pensar sobre essa grande questão problematizadora, que de forma prévia, gerou um importante dissenso de opiniões, que foram trabalhados ao longo de toda a unidade para uma possível ressignificação junto a Epistemologia Genética.

Gráfico 2. Compreensões prévias de graduandos em Pedagogia sobre a construção da inteligência



Fonte: Dados gerados junto ao formulário do Google (2022).

Jean Piaget afirmou que a nossa inteligência é construída diante de saltos de estágios que vão transcorrendo ao longo da vida das pessoas. Perante essa proposição, os graduandos foram convidados a pensar sobre essa grande questão problematizadora que, de forma prévia, gerou um consenso em dizer que já se nasce com inteligência, opinião que precisou ser trabalhada ao longo da unidade para sua modificação.

Gráfico 3. Compreensões prévias de graduandos em Pedagogia sobre a construção da inteligência diante das fases de desenvolvimento



Fonte: Dados gerados junto ao formulário do Google (2022).

Jean Piaget afirmou que a nossa inteligência muda de qualidade ao longo dos anos, portanto, a criança, o adolescente e o adulto pensam de formas diferentes, utilizando esquemas de ação e esquemas conceituais relativos às interações que vão tendo junto ao meio físico e social. Diante dessa premissa, os graduandos foram convidados a pensar sobre essa grande questão problematizadora que, de forma prévia, gerou uma resposta unânime que foi utilizada como um importante elemento para a compreensão dos constructos teóricos.

Esse uso da tecnologia como um recurso importante para as atividades acadêmicas reforça o que a mestranda-bolsista-estagiária está trabalhando em sua própria pesquisa de mestrado, como também aponta para a importante interação entre todas as pessoas envolvidas no processo, para que se possa conhecer de onde partem determinadas afirmativas prévias, para a necessária

construção e reconstrução de conhecimentos advindos dos fundamentos teóricos que vão melhor trabalhar as tendências pedagógicas que são dinamizadas nos espaços educativos.

Além disso, esse exemplo de atividade pedagógica mostra a relação entre o ensino e a pesquisa, para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem - uma pesquisa que favorece a identificação de conhecimentos prévios de discentes que serão utilizados ao longo da disciplina para melhor ressignificação teórica e desenvolvimento da atividade de ensino que tem como foco a aprendizagem discente.

Até o momento em que está sendo desenvolvido o estágio de docência, os dados advindos da observação participante apontam para a relevância das interações entre a mestranda-estagiária-bolsista, a professora supervisora, a professora orientadora e os graduandos diante de distintos processos formativos que se juntam para uma identificação de contribuições mútuas.

Para Nóvoa (1995), as práticas de formação contínua, transcorridas de forma individual, podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, todavia, favorecem o isolamento e reforçam a imagem dos docentes como transmissores de conhecimentos produzidos no exterior da profissão de professor. Portanto, esse trabalho coletivo relatado, como tantos outros que reforçam a importância das interações sociais, são exemplos de alternativas necessárias que devem ser promovidas dentro da pós-graduação *stricto sensu* em integração com o processo de ensino-aprendizagem na graduação, para a efetiva mediação do “outro” mais experiente e conhecedor para permitir aos atuais e futuros professores novas significações de suas práticas.

Considerações Finais

É fato a importância do estágio para a formação acadêmica e profissional, pois ele permite que o mestrando-estagiário tenha acesso ao ambiente escolar ou universitário e conheça como são dinamizados os processos de ensino-aprendizagem. Essa experiência propicia a construção e reconstrução de conhecimentos e permite que a relação dialógica entre a teoria e a prática seja mais bem desvelada. Dentro do estágio de docência universitária, isso é possível devido à necessidade de se recorrer à teoria cada vez que for preciso validar a prática.

Durante a experiência no estágio para formação na docência universitária, foi possível compartilhar e reconstruir conhecimentos, sem muitas dificuldades, já que a professora supervisora estava presente em todo o processo vivenciado, orientando e sugerindo alternativas para se pensar e para promover a prática educativa. Além disso, o acompanhamento da professora orientadora do projeto de pesquisa do mestrado foi fundamental para potencializar a temática investigada dentro do mestrado junto às turmas de graduação em Pedagogia. Assim, observamos e destacamos a importância do papel das professoras, supervisora e orientadora, para garantir as contribuições dos processos investigativos que são gerados dentro do PPGE-UFJ, como também para potencializar, publicizar e experienciar esses conhecimentos construídos na pós-graduação em interação com a graduação.

No levantamento bibliográfico realizado, foram encontradas dificuldades na busca de materiais que abordassem a formação para a docência no ensino superior, bem como relatos de estágio nesse nível de ensino. Identificamos muito mais artigos apenas ligados à pesquisa científica em desfavor daqueles que narram a importância do estágio de docência enquanto momento formativo profissional e de cunho também pedagógico. Esses dados confirmam a discussão atual sobre o tema, em dizer que os programas oferecidos pelas instituições se dedicam mais para a formação de pesquisadores para determinadas áreas, e tem pouco empenho na preparação e formação pedagógica.

Outro ponto a se destacar: entendemos que o estágio é um espaço fundamental para a preparação do futuro profissional que irá atuar nos cursos superiores, assim, defendemos que é importante a criação de leis que normatizam uma formação pedagógica específica para esse fim. Conforme apresentado em discussões anteriores, é necessário que as universidades ampliem o modo como preparam o pós-graduando para a formação docente universitária, pois nem sempre as disciplinas oferecidas e os tipos de estágio que são promovidos garantem o preparo para atuar de forma crítica em sala de aula, fazendo com que muitas vezes os professores tenham que aprender

de fato na prática, quando já estão trabalhando como professores universitários.

Entendemos que o profissional professor que trabalha no ensino superior não é um processador passivo de informações exteriores, uma vez que eles carregam crenças, saberes, atitudes, representações e comportamentos sobre o processo de ensino-aprendizagem que são adquiridos como algo natural nos percursos formativos que passaram, mas que precisam ser ressignificados diante dos fundamentos da Educação.

Finalmente, a autorreflexão e a reflexão sobre os outros, sejam pessoas, sejam objetos de conhecimento, possibilitam a construção e reconstrução de conhecimentos, de novas perspectivas sobre a docência universitária que podem transformar a atividade docente em um trabalho dialógico, criativo, inventivo, de ensino e de pesquisa, com objetivos acadêmicos, científicos, pedagógicos e sociais.

Referências

BATISTA, E. R. M. **Políticas de formação para o professor do ensino superior**. Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente- UFAM, 2010. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0160.pdf> Acesso em: 25 abr. 2022.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Portaria n° 76 de 14 de abril de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 abr. 2010. Seção 1, p. 31-32.

BRASIL. Lei n° 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. Seção 1, p. 27833.

CARNEIRO, M. H. da S. Trabalho docente e saberes experienciais. In: VEIGA, I. P. A. VIANA, C. M. Q. (org). **Docentes para a educação superior: Processos formativos**. Campinas: Papyrus, 2010.

ECHEVERRIA, A.R.; BENITE, A.M.C.; SOARES, M.H.F.B. A Pesquisa na Formação Inicial de Professores de Química – **A Experiência do Instituto de Química da Universidade Federal de Goiás**. In: Zanon, L.B. (Org.). A formação química e pedagógica nos cursos de graduação em química do país. Ijuí: Unijuí, 2007, v.01, p. 01-19.

FARIAS, I. M. S. LIMA, W. S. R. VIANA, M. A. P. Estágio de docência no ensino superior: um olhar transluzente a partir de experiências no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Momento-diálogos em educação**, v. 31, n. 1, 2022, p. 253-271. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13798/9442> Acesso em: 24 abr. 2022.

GÓES, M. C. R. de. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GÓES, M. C. R. de.; SMOLKA, A. L. B. (orgs.). **A significação nos espaços educacionais**. Campinas, SP: Papyrus, 1997. p.11-28.

GUARDA, J. A. D. **Programa institucional de bolsa de iniciação à docência: contribuições para a formação inicial e para a inserção na docência da educação básica**. Universidade Federal de Goiás Regional Jataí, Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado em Educação, Jataí, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/9481/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Juliana%20Alves%20da%20Guarda%20-%202019.pdf> Acesso em: 26 abr. 2022.

JARMENDIA, A. M. Paradigmas de formação docente: relato de uma experiência de formação. In: JARMENDIA, A. M; UTUARI, S. (orgs). **Formação de professores e estágios supervisionados: fundamentos e ações**. São Paulo: Terracota, 2009.

- KULCSAR, R. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: PICONEZ, S. C. B. (coord). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papyrus, 2015.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, p.15-34, 1995.
- PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Revista Poiesis, v. 3, n. 3 e 4, 2006, p. 5-24. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012> Acesso em 24 abr. 2022
- SAVIANI, D. **Pedagogia**: o espaço da educação na universidade. Caderno de Pesquisa, v.37, n. 130, 2007, p. 99-134. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/6MYP7j6S9R3pKLXHq78tTvj/abstract/?lang=pt> Acesso em: 27 abr. 2022.
- SAVIANI, D. Extensão universitária: uma abordagem não-extensionista. In: **Ensino público e algumas falas sobre Universidade**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984. (Col. Polêmicas de Nosso Tempo, v.10).
- SENGIK, A. S.; TIMM, J. W.; STOBÄUS, C. D. **Estágio docente como prática pedagógica**. ETD - Educação Temática Digital, [S. l.], v. 21, n. 4, p. 979–993, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/865239>. Acesso em: 27 abr. 2022.
- SOARES, S. R. CUNHA, M. I. **Programa de Pós-Graduação em Educação**: lugar de Formação da Docência Universitária? Revista Brasileira de Pós-Graduação. Brasília, v.7, n.14, p.577-604, 2010.
- SOMMERHALDER, A.; FERNANDES, J. R.; DUARTE, C. T.; SANTOS, C. M. DOS. **Estágio curricular supervisionado e a relação teoria e prática**: sentidos construídos por licenciandos em Pedagogia. Educação: Teoria e Prática, v. 26, n. 52, p. 279-294, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol26.n52.p279-294>. Acesso em: 25 abr. 2022.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- VAILLANT, D.; GARCIA M. C. **Quién educará a los educadores?** Teoría y práctica de la formación de formadores. Montevideo: Productora editorial, 2002.
- VEIGA, I. P. A. et al. **Pós-graduação**: espaço de formação pedagógica de docentes para a educação superior. In: D'ÁVILA, C. M. VEIGA, I. P. A. (org). Didática e docência na educação superior: Implicações para a formação de professores. Campinas: Papyrus, 2019.
- VEIGA, I. P. A. Alternativas pedagógicas para a formação do professor da educação superior. In: VEIGA, I. P. A. VIANA, C. M. Q. (org). **Docentes para a educação superior**: Processos formativos. Campinas: Papyrus, 2010.

Recebido em 06 de junho de 2022.
Aceito em 29 de julho.