

Adriane Corrêa Ribeiro



Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Catarinense
a.cribeirors@gmail.com

**Filomena Lucia Gossler Rodrigues
da Silva**



Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Catarinense
filomena.silva@ifc.edu.br

Submetido em: 18/09/2022

Aceito em: 20/12/2022

Publicado em: 02/02/2023

 [10.28998/2175-6600.2023v15n37p1-15.e14095](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37p1-15.e14095)



ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NO *STRICTO SENSU*: COMPROMISSO COM A FORMAÇÃO DOCENTE CRÍTICA

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir o papel do Estágio de Docência na formação de professores para a atuação no Ensino Superior, a partir de uma perspectiva crítica e comprometida com a emancipação dos sujeitos. Constitui-se a partir de um relato de experiência de Estágio de Docência, componente curricular do Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense/Campus Camboriú.

Palavras-chave: Estágio de Docência. Formação de Professores. Ensino Superior. Instituto Federal. *Stricto Sensu*

TEACHING INTERNSHIP IN THE *STRICTO SENSU*: COMMITMENT TO CRITICAL TEACHER EDUCATION

ABSTRACT

This article aims to reflect the role of the Teaching Internship in the education of teachers to work in Higher Education, from a critical and committed to the emancipation of subjects perspective. It is based on an experience report of a Teaching Internship, a curricular component of the Master's Degree in Education at the Instituto Federal Catarinense/Campus Camboriú.

Keywords: Teaching Internship. Teacher education. University education. Federal Institute. *Stricto Sensu*

PASANTÍA DE DOCENCIA EN *STRICTO SENSU*: COMPROMISO CON LA FORMACIÓN DOCENTE CRÍTICA.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo reflejar el papel de la Pasantía Docente en la formación de profesores para una actuación en la Enseñanza Superior, a partir de una perspectiva crítica y comprometida con la emancipación de los sujetos. Se constituye a partir de un relato de experiencia de la Pasantía docente, componente curricular de la Maestría en Educación del instituto Federal Catarinense/Campus Camboriú.

Palabras clave: Pasantía de docencia. Formación de profesores. Enseñanza superior. Instituto federal. *Stricto Sensu*.

1 INTRODUÇÃO

O artigo 66 da Lei nº 9.394/1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e define que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996, n.p). Embora o excerto manifeste a exigência de formação para atuação na docência no Ensino Superior, não há indicação da obrigatoriedade da realização do Estágio de Docência para a atuação neste nível de ensino, diferente do que se exige nos cursos de formação inicial para a docência na Educação Básica.

A ausência de exigência de formação pedagógica para a docência no Ensino Superior corrobora com a histórica cultura acadêmica de que o domínio dos procedimentos e processos de pesquisa e o conhecimento dos conteúdos específicos da área de atuação são suficientes para o exercício da docência, secundarizando ou mesmo negligenciando a formação pedagógica.

Essa concepção, 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). Cunha (2004) sublinha que essa ideia levou ao desenvolvimento de professores-pesquisadores brasileiros cada vez mais profissionais, como geólogos, historiadores, biólogos, antropólogos, entre outros, e que não veem a docência com o mesmo compromisso que possuem com a pesquisa.

Os estudos de Pimenta e Anastasiou (2014), por sua vez, ressaltam que se tornar um exímio pesquisador e/ou um especialista em determinada área do saber não garante a formação de um professor competente, isso porque a pesquisa e a docência exigem qualidades e saberes específicos. Cunha, Soares e Ribeiro (2009, p. 82), corroboram nessa perspectiva ressaltando que “[...] os saberes para a docência exigem uma preparação acadêmica teórica e prática”.

Importa salientar, contudo, que ensino e pesquisa não são processos excludentes, é necessário enfrentarmos o desafio de alcançar o equilíbrio entre a formação de pesquisadores e de profissionais diversos que buscam aprofundamento teórico, cultural, científico ou tecnológico (GATTI, 2001) e, ainda, oferecer oportunidades de formação aos profissionais que desejam exercer a docência no Ensino Superior, a partir da conclusão de seus cursos *Stricto Sensu*.

Este artigo tem como principal preocupação refletir o papel do Estágio de Docência como componente curricular que corrobora na formação de professores para a docência

no Ensino Superior, a partir de uma perspectiva crítica e comprometida com a emancipação dos sujeitos. Toma como ponto de partida e de chegada as reflexões da prática social, que no caso, se constitui como prática do Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense/Campus Camboriú, na disciplina de Gestão Educacional do curso de Licenciatura em Pedagogia e articula dialeticamente teoria e legislação educacional. Metodologicamente, portanto, configura-se uma produção de abordagem qualitativa que abrange revisão bibliográfica, análise documental e relato de uma experiência de Estágio de Docência.

O artigo está organizado em duas seções, para além desta introdução. Na primeira seção, articulamos elementos históricos do Estágio de Docência no Brasil, dialogando com autores do campo da formação de professores, evidenciando sua contribuição para a formação de docentes para atuação no Ensino Superior. Na segunda seção, compartilhamos reflexões decorrentes da vivência do Estágio de Docência e suas contribuições na formação crítica e emancipadora para a docência.

2 ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NO BRASIL: ASPECTOS LEGAIS E CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR

O Estágio como parte da prática formativa docente, teve início em nosso país na década de 1960, por meio do Parecer nº 292/1962, do Conselho Federal de Educação (CFE), que definiu 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, 1962).

De caráter tecnicista, que dominava o sistema educacional, o modelo de estágio foi estruturado a partir dos pressupostos da racionalidade técnica (BRZEZINSKI, 2000). Nesse período, a escola passou a formar profissionais treinados e instrumentados em um saber fragmentado que objetivava a produtividade do processo, o que levou a uma valorização dos cursos que formavam técnicos (BRZEZINSKI, 2000).

É a partir dessa perspectiva que o estágio supervisionado na formação de professores da Educação Básica, inserido na fase final da formação, respaldou uma formação técnica de professores, que não articula dialeticamente a teoria e a prática, consolidando em nosso país por décadas o famoso esquema 3 + 1 nos cursos de formação de professores em nível superior.

No que se refere à inserção do Estágio de Docência no âmbito dos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*, em 1999, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) estabeleceu a exigência da obrigatoriedade desta atividade aos bolsistas (mestrandos e doutorandos) do Programa de Demanda Social (DS), o qual teria por objetivo formar recursos humanos de alto nível, necessários ao país. Para isso, o programa teve como propósito original proporcionar aos cursos de pós-graduação, condições adequadas ao desenvolvimento de suas atividades, mediante a concessão de bolsas para que os contemplados mantivessem, em tempo integral, excelente desempenho acadêmico (BRASIL, 2010). Propósito atualmente bastante questionável, tendo em vista que o valor das bolsas de DS encontram-se defasados, não assegurando condições mínimas de subsistência aos pós-graduandos. Tal documento sinaliza a preocupação em “assegurar uma formação de excelência aos bolsistas, permitindo o seu aproveitamento no sistema de ensino superior brasileiro” (BRASIL, 1999, n.p).

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, 1999) e estabelece que o Estágio de Docência na Graduação:

1. É parte integrante da formação de mestres e doutores;
2. Deve ser realizado sem prejuízo do tempo de titulação do bolsista;
3. Pode ser de 1 (um) semestre para o bolsista de mestrado e de 2 (dois) semestres para o bolsista de doutorado; e
4. Deve ser supervisionado pelo orientador do bolsista (BRASIL, 1999, n.p).

Ainda em que pese à regulamentação do Estágio de Docência, a Portaria nº 52 de 26 de maio de 2000 aprovou o regulamento do programa, sendo, na oportunidade, ratificada a obrigatoriedade da sua realização por parte dos bolsistas da CAPES (BRASIL, 2000). Atualmente, é a Portaria nº 76 de 14 de abril de 2010 que se constitui no dispositivo legal regulamentando o funcionamento do Programa Demanda Social (BRASIL, 2010). Na referida portaria, artigo 18, está disposto que “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, 2010, p. 32 – grifos nossos).

Nos excertos acima, observamos o uso do termo preparação e não formação para a docência, termos que, segundo Veiga (2010), diferem conceitualmente. A diferença entre tais conceitos, segundo Joaquim, Boas e Carrieri (2013, p. 355), está em compreender que:

O processo de formação vai além da preparação, uma vez que está intimamente relacionado à aquisição de conhecimentos e ao desenvolvimento de habilidades e envolve um aprimoramento didático, o que, em um processo preparatório, nem sempre é oportunizado. Já quando se fala em preparo, subentende-se que a pessoa detém aquele conhecimento e, portanto, está preparada.

Autores como Lima e Leite (2019) entendem que o Estágio de Docência representa uma tentativa institucional de contribuir para mudanças no processo de formação de docentes para o Ensino Superior, embora, conforme destaca Mizukami (2005), tal formação ainda apresenta iniciativas tímidas. A timidez desta ação, talvez possa ser justificada pelo fato de 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).

Ribeiro e Zanchet (2014) apontam uma preocupação com a temática da formação de professores para atuação no Ensino Superior justificada por um conjunto de fatores que consideramos igualmente importantes: a forma reducionista como é tratada a formação do docente para atuar no Ensino Superior, pelo artigo 66 da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996); os movimentos de expansão do acesso ao Ensino Superior o qual desafia o docente universitário, uma vez que heterogeneiza o público o qual passa a frequentar a universidade; o perfil dos docentes ingressantes — na maioria — com pouca formação e prática em docência; e por fim a ênfase no conhecimento científico e na titulação muito valorizados em detrimento dos conhecimentos pedagógicos no processo seletivo para docentes.

Outro aspecto importante acerca da problemática da formação de professores, atuantes no Ensino Superior, é que, segundo Pachane (2003), há uma espécie de omissão das legislações educacionais a respeito da formação pedagógica para a docência no Ensino Superior. A autora confere a essa situação o desenvolvimento de uma prática histórica de preocupação com a pesquisa científica em detrimento da preparação docente, muito embora mestres e doutores oriundos dos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* estejam oficialmente habilitados para desenvolver não somente atividades de pesquisa, mas também de ensino e de extensão no Ensino Superior.

Compartilhamos das reflexões de Pachane (2003), assim como das problemáticas sublinhadas por de Ribeiro e Zanchet (2014) e outros autores com os quais dialogamos nesta seção, e sinalizamos a urgência de discutirmos políticas e práticas de formação de professores para atuação no Ensino Superior, tendo em vista a variedade e complexidade dos saberes que a profissão docente exige, mas também a necessidade de qualificarmos

os processos formativos e educativos desenvolvidos nos cursos superiores, os quais se estruturam na perspectiva da formação de sujeitos emancipados e comprometidos com as transformações necessárias para construção de uma sociedade amparada na vivência da democracia e na promoção da justiça social.

3 – REFLEXÕES ACERCA DA EXPERIÊNCIA/VIVÊNCIA DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA

O Estágio de Docência — prática do Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense/Campus Camboriú, na disciplina de Gestão Educacional do curso de Licenciatura em Pedagogia — teve como propósito permitir a aproximação e articulação entre aspectos teóricos e práticos da profissão docente, preferencialmente articulando a temática da dissertação e as ementas das disciplinas do curso de graduação no qual o referido estágio foi realizado. Esse processo despertou reflexões importantes acerca da especificidade da docência no Ensino Superior e da importância do planejamento coletivo.

A ementa da disciplina de Gestão Educacional, na qual foi realizada esta vivência de Estágio de Docência e compartilhada neste artigo, contemplou a discussão dos princípios e fundamentos orientadores da gestão educacional; o ideário do Estado e suas implicações no sistema educacional e na gestão educacional; gestão democrática; planejamento e gestão do tempo e do espaço nas instituições educativas; políticas de avaliação e indicadores de qualidade social da Educação.

Os objetivos da disciplina foram definidos entre mestrandas e orientadora (docente da disciplina de Gestão Educacional). Quanto ao objetivo geral, a disciplina pretendeu oferecer elementos aos estudantes do curso de Pedagogia que lhes permitissem compreender a formulação e implementação das políticas educacionais, processos de gestão da educação nos diferentes sistemas de ensino do Brasil e a relação com o contexto histórico, político, econômico, social e cultural. Nessa construção, os objetivos específicos versaram acerca de situar os fundamentos e princípios da gestão educacional no contexto da sociedade capitalista; identificar os impactos das principais políticas educacionais da Educação Básica no Brasil na gestão da escola e das práticas pedagógicas; relacionar os princípios da organização e da gestão democrática participativa e o papel dos órgãos colegiados nesse processo; constatar a relevância do planejamento e da gestão do tempo e dos espaços dos sistemas de ensino e das instituições educativas para a implementação de uma Educação de qualidade social

referenciada; e inferir os principais documentos norteadores da gestão educacional. O caminho metodológico, para atingir tais objetivos, foi feito a partir de aulas expositivo-dialogadas; seminários com base nas bibliografias indicadas; e diálogo com gestores das esferas federal, estadual e municipal, compondo a prática da disciplina. A avaliação do processo de aprendizagem sobreveio das produções textuais articuladas aos referenciais teóricos utilizados na disciplina e o diálogo com os gestores convidados para exporem suas experiências de gestão. Desse modo constatamos como estudantes do curso de Pedagogia apropriaram-se dos temas e quais pontos seriam retomados, esclarecidos e discutidos com diferentes abordagens.

A partir do exposto acima, destacamos algumas vivências oportunizadas pelo Estágio de Docência e suas contribuições para a formação na pós-graduação, particularmente quanto às especificidades da docência no Ensino Superior.

3.1 As relações entre Estágio de Docência, Mestrado e formação docente

Quando falamos do Estágio de Docência, é necessário destacar o papel dos envolvidos no processo: pós-graduando e professor titular da disciplina/orientador do Estágio de Docência. Durante a vivência do estágio mencionado, o grau de liberdade e envolvimento permitido ao estagiário desde a elaboração do plano de ensino, até sua materialização na sala de aula, foi/é determinante no sentido de permitir ou não uma vivência imersiva do mestrando (ou doutorando) na docência no Ensino Superior.

Pachane (2003, p. 126) destaca: quando a formação de professores ocorre com atividade prática, como acontece no Estágio de Docência, o estagiário conta com o acompanhamento de um docente que irá exercer a figura de mentor, tutor ou orientador, o qual se apresentará “como um ponto de maior segurança para que o aluno desenvolva o seu trabalho e também como ‘provocador’ dos processos de reflexão do estudante”.

Na experiência vivenciada, tivemos a oportunidade de trocas permanentes, desde a organização do Plano de Ensino, discussões de avaliação, análise e ponderações, tomada de decisões, envolvimento em todas as aulas e liberdade para produzir material. A dinâmica favoreceu a existência da dialogicidade necessária para a construção de atividades permanentemente problematizadas, revisitadas e aprimoradas.

Nesse sentido, é válido dizer que o papel e o compromisso do orientador com o estagiário é central na formação, dada a amplitude de oportunizar ao mestrando (ou doutorando) a vivência das especificidades da docência no Ensino Superior; e sobretudo,

de tornar a experiência um processo formativo e reflexivo para a atuação profissional em todos os níveis e etapas de Educação. Formativo quando fornece subsídios para suprir lacunas anteriores ao *Stricto Sensu* e reflexivo quando permite, com responsabilidade e compromisso, o erro, a reformulação e o diálogo.

Moita e Andrade (2009) mencionam que o diálogo é o princípio básico para a universidade cumprir seu papel formador. Pautadas nessa afirmação, reafirmamos que o processo de estágio inicia seu percurso através do professor orientador do estágio que, ciente de sua responsabilidade, mantém a dialogicidade como base estruturante no processo.

Outro aspecto importante é o fato de o Estágio de Docência, apesar de instituído, ser pouco problematizado enquanto um possível espaço/tempo de formação para a docência no Ensino Superior. No caso da experiência vivenciada, é importante ressaltar que, embora não seja uma atividade obrigatória, é uma possibilidade e oportunidade que precisa ser incentivada nos cursos de *Stricto Sensu*.

Lima e Leite (2019) defendem que, na grande maioria dos cursos, não há uma exigência para o pós-graduando apropriar-se de conhecimentos básicos indispensáveis ao exercício do magistério. Os autores também não identificam formas de incentivo para a participação efetiva em processos de formação que permitam a construção de uma identidade profissional direcionada para a docência.

Retomamos aqui a problematização necessária acerca da dicotomia entre formação para pesquisa e para a docência, no sentido de que consideramos ambas complementares para o exercício da docência em nível superior.

No tocante prática docente, a didática assume papel essencial, pois não somente fornece elementos para a estruturação da aula, mas oportuniza o conhecimento de diversas metodologias de ensino, permitindo a discussão das condições nas quais acontecem a docência e os fatores que a influenciam. Sob tal perspectiva, a didática não pode ser reconhecida pela sua dimensão técnica, e sim como parte constituinte da formação docente e da construção dos saberes entre os envolvidos no processo educativo, ultrapassando a ideia de técnicas de preparação instrumental para a docência.

Acerca disso Fernandes (1998, p. 109) alerta a importância de:

[...] trabalhar com a formação pedagógica do professor universitário buscando sua inserção para além da dimensão meramente pedagógica, mas como um sujeito da produção de saberes. Sujeito que produz sobre o que e como ensina. Essa possibilidade tem favorecido a articulação entre o epistemológico e o político, que sinalizam para a perspectiva de transformação de suas relações com o

conhecimento e com outras formas de ensinar e aprender, numa relação diferenciada com seus alunos e com a universidade.

Ancoradas em Ribeiro e Zanchet (2014) e Pimenta e Anastasiou (2014) entendemos ser de fundamental importância as matrizes curriculares dos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* contemplarem o Estágio de Docência, visto que é um mecanismo de fortalecimento da formação docente para atuação no Ensino Superior, através da reformulação e mudança na concepção do que se entende como formação para a docência neste nível de ensino.

Ainda acerca da importância do incentivo para a formação pedagógica de profissionais nos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*, Corrêa e Ribeiro (2013) ressaltam que esse aspecto formativo não precisa ser obrigatório, mas induzido e intensificado por meio dos critérios de avaliação dos programas de pós-graduação e das diretrizes para o Ensino Superior. Para além do exposto pelos autores, consideramos que as políticas para formação docente, em quaisquer etapas e níveis de ensino, exigem um compromisso ético e político com a Educação, com a formação docente emancipadora, crítica e dialógica, o que esta experiência perseguiu incessantemente.

O Estágio de Docência, especialmente no curso de Mestrado em Educação (mas de forma alguma, exclusivamente nele), deve ser reconhecido como parte do processo formativo indissociável do conjunto de atividades que constituem o curso. A partir de nossa experiência, é importante pontuar que a docência no Ensino Superior permite estabelecer uma relação com a profissão que difere em diversos aspectos de outras etapas de atuação profissional docente. O aprofundamento de discussões, a complexidades das leituras e debates, as relações possíveis entre legislações e a realidade da Educação, os impactos para a formação de futuros educadores são questões que o Estágio de Docência permitiu vivenciar.

Ao longo do desenvolvimento do estágio, uma das questões que nos provocou e instigou foi justamente o fato de que, atuando nos cursos de graduação — especificamente na formação de outros professores/as — a prática docente emancipatória exige o fortalecimento da liberdade de cátedra, o domínio (evidente) dos conteúdos trabalhados e a promoção constante de espaço para o diálogo entre licenciandos, professora e estagiária. Contudo, o diálogo não deve ser desconectado da realidade, da crítica responsável e da consciência de que as políticas públicas e seu pleno financiamento são mecanismos essenciais para assegurar a Educação Pública de qualidade promovendo espaços de construção do conhecimento.

Moita e Andrade (2009) consideram o Estágio de Docência uma etapa propícia para essas articulações, pois abre portas para o contato com o conhecimento, numa situação favorável à prática docente sem que se perca a dimensão investigativa norteadora da pesquisa.

Soares e Cunha (2010) reforçam que a articulação entre teoria e prática são elementos essenciais do currículo voltado para a formação do docente no Ensino Superior, que, além permitir a apropriação/domínio do conhecimento específico, deverá oportunizar o domínio dos saberes da Pedagogia. A partir de tal compreensão, entendemos que o Estágio de Docência deve possibilitar ao estudante de pós-graduação *Stricto Sensu* a vivência da docência em todos os seus âmbitos, abrangendo planejamento, execução e avaliação do processo.

Na experiência vivenciada durante a realização do Estágio de Docência — prática do Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense/Campus Camboriú, na disciplina de Gestão Educacional do curso de Licenciatura em Pedagogia — estabelecemos uma relação dialógica entre estagiária e professora-orientadora que permitiu a execução das atividades propostas através do plano de estágio que objetivou articular ensino e pesquisa, a partir da aproximação da pós-graduanda com a realidade acadêmica do/no Ensino Superior, de modo a contribuir para o aperfeiçoamento da sua formação, tendo em vista o exercício da docência no Ensino Superior e a ampliação da experiência como pesquisadora.

Tendo presente este objetivo, a atuação enquanto estagiária de docência envolveu as atividades: participação na elaboração do plano de ensino; escolha de referenciais teóricos; definição de procedimentos metodológicos e avaliativos a serem utilizados no semestre; participação e mobilização das discussões dos textos; auxílio no desenvolvimento das atividades inerentes à docência, como a organização de seminários e materiais didáticos; processos avaliativos e elaboração de registros das atividades da Prática como Componente Curricular que corresponde à 33% da carga horária da disciplina de Gestão Educacional. Consideramos relevante destacar que a realização do Estágio de Docência em uma disciplina que possui carga horária de Prática como Componente Curricular permitiu, para a estagiária, o conhecimento da gestão educacional em termos práticos, uma vez que foram realizadas rodas de conversas com gestores educacionais das esferas federal, estadual e municipal, os quais trouxeram para o diálogo as suas vivências, experiências e saberes circunscritos na gestão de instituições públicas.

Observamos, a partir do diálogo com os gestores e leituras realizadas, o estabelecimento de processos de privatização respaldados por legislações educacionais e

que interferem no direcionamento do dinheiro público para o setor privado. Tais processos, remontam ao Brasil dos anos de 1990 — que permanecem e se intensificam neste momento histórico — que, sob influência de reformas realizadas nos Estados Unidos e em outros países, alcançam todas as esferas administrativas da gestão educacional. Importa destacar que, a partir dos anos de 1990, tivemos a intensificação dos processos de abertura para o mercado internacional e o fortalecimento de políticas voltadas aos interesses do mercado, o que incluiu a formação em nível médio destinada para a classe trabalhadora, de modo que se constituiu na eficiente fornecedora de mão de obra compatível com os interesses do capital.

Nas leituras e diálogos, realizados com os gestores e estudantes, observamos uma espécie de transferência de modelo de gestão empresarial para a gestão educacional, que impactam currículos, estabelecimento de metas e alcance de indicadores. A esse respeito, é importante mencionar que a vivência do Estágio de Docência permitiu um exercício de vivência da *práxis*, já que em disciplinas realizadas no Mestrado em Educação, como Políticas Públicas da Educação, nos apropriamos teoricamente do debate acerca da perspectiva empresarial na gestão educacional brasileira, e durante o referido estágio observamos tal lógica presente nas ações desenvolvidas por gestores.

No decorrer das discussões, realizadas junto aos estudantes da Licenciatura em Pedagogia e os diálogos com gestores, foi possível compreender e analisar com maior propriedade como a lógica empresarial é inserida no cotidiano das escolas. Tal lógica é perceptível em ações como mapeamento e difusão das “melhores práticas”, a formação de professores vinculada às reformas educacionais as quais têm como base uma perspectiva de formação das crianças e jovens sob a lógica do desenvolvimento de habilidades e competências, cuja concepção se afilia à teoria do capital humano (responsabilizando atualmente professores e estudantes pelo êxito ou fracasso em seus percursos de formação, de trabalho e de vida).

Refletir acerca dessa tal lógica permite-nos a aproximação com a temática de pesquisa que trata da deslegitimação política da prática docente a partir das políticas educacionais. Assim, a realização do Estágio de Docência, além de permitir a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem no Ensino Superior, possibilitou a articulação com a pesquisa em desenvolvimento que culminará em uma dissertação de Mestrado. Dizemos isso considerando que, durante a estágio, acresceu-nos a compreensão de que as políticas educacionais impactam a gestão educacional e, quando alinhadas aos interesses do mercado — ou do capital — corroboram para a deslegitimação da prática docente, seja ela por meio dos currículos por competências que

abrangem a formação dos professores e dos estudantes, ou por meio das tentativas de cerceamento de abordagens críticas dos saberes específicos da docência (escola sem partido, ameaça à liberdade de cátedra), ou ainda alcançando a própria gestão educacional, cuja perspectiva gerencialista e privatista constituem, atualmente, mecanismos de destruição da escola pública estatal.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões realizadas, neste artigo, sistematizamos algumas das vivências do Estágio de Docência e evidenciamos a importância e a necessidade de as instituições de Ensino Superior viabilizarem processos articuladores entre docência/ensino, pesquisa e extensão, oportunizando aos pós-graduandos uma sólida formação. Um dos objetivos do Estágio de Docência é a aproximação do bolsista com sua pesquisa possibilitando a otimização do tempo e fortalecendo escolhas teóricas e metodológicas que consolidem o percurso acadêmico tanto na pesquisa quanto na docência (VERHINE; DANTAS, 2007).

Corroborando com os autores acima, ao longo das leituras exigidas para a docência no Ensino Superior no componente curricular de Gestão Educacional, alguns pontos da pesquisa em desenvolvimento para o Mestrado foram melhor compreendidos, tais como: a relação público-privada, os interesses nas reformas educacionais voltadas para a privatização da Educação, a influência dos organismos internacionais na elaboração de políticas educacionais inseridas nos interesses do mercado e a formação de um sujeito neoliberal. E nesse sentido, adensaram o repertório de referências para a escrita da dissertação, fortalecendo a pesquisa e trazendo novos olhares e perspectivas para a temática da deslegitimação política da prática/trabalho docente.

A partir da experiência vivenciada assentimos com Vieira (2013), quando sugere que, para legitimar o Estágio de Docência, é preciso superar a “pró-forma” no qual ele se insere e não contempla toda sua complexidade. Outro desafio é superar a ideia de o Estágio de Docência ser uma proposta de treinamento didático, e sim, compreender que se constitui em um espaço de contribuição para a formação profissional docente, incidindo em uma ação matizada pela complexidade da atividade docente, demandas de saberes específicos para a docência e da área da formação. Tal complexidade, manifesta em todas as atividades desenvolvidas na docência, precisa ser analisada tendo presente os condicionantes sociais, culturais, éticos, políticos, institucionais, profissionais e pessoais circundados na profissão docente.

Ancoradas nas afirmações de Vieira (2013), entendemos a necessidade de os pesquisadores em Educação fomentarem discussões acerca da temática, fortalecendo a importância do Estágio de Docência para sólida formação de pós-graduandos que, a partir da formação *Stricto Sensu*, estão habilitados para a docência no Ensino Superior. Estimular a realização do Estágio de Docência como parte do currículo, o qual hoje se constitui como uma atividade não obrigatória — exceto em algumas situações de vínculo como bolsista de pós-graduação, a depender do edital no qual foram contemplados —, pode constituir-se em uma oportunidade de valorizar e oportunizar a formação para a docência a partir da articulação entre teoria e prática; fortalecer as relações entre a graduação e a pós-graduação e entre o ensino e a pesquisa; e ainda tomar a prática social como ponto de partida e de chegada para os processos formativos desenvolvidos nos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*.

Não desconsideramos que, ao longo da história da pós-graduação no Brasil, há ênfase para a formação do pesquisador com vistas ao desenvolvimento científico-tecnológico. Contudo, é de responsabilidade nossa — pesquisadores e trabalhadores da Educação — refletir criticamente a importância e a necessidade de se desenvolverem sólidos processos educativos e formativos dos futuros professores do Ensino Superior, constituindo-se em profissionais capazes de atuar de forma crítica e responsável, cujo propósito é corroborar com o desenvolvimento de uma Educação emancipatória dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Federal de Educação (CFE). **Parecer nº 292 de 14 de novembro de 1962**. Fixa matérias de formação pedagógica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, dez. 1962. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Ofício Circular n.º 028, de 12 de novembro de 1999**. Disponível em: www.jusbrasil.com.br/diarios/1468634/pg-61-secao-3-diario-oficial-da-uniao-dou-de-12-11-1999. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Portaria n. 52, de 26 de maio de 2000**. Aprova o regulamento do Programa de Demanda Social constante do anexo a esta Portaria. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 3 ago. 2000. Seção 1, p. 30-31.

Disponível em: www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/portaria-52-regulamento-ds-pdf. Acesso em: 05 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Fundação 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. Disponível em:

https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_076_Regulamento_DS.pdf. Acesso em: 21 jul. 2022.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. 5. ed. Campinas/SP: Papyrus, 2000.

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

<https://www.scielo.br/j/ep/a/fKHpmcmQS3yTtkMFkCzyBzq/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 10 dez. 2022.

CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lucia Oliver; JUNQUEIRA, Sergio Rogerio Azevedo. **Conhecimento local e conhecimento universal**. Curitiba: Champagnat, 2004.

CUNHA, Maria Isabel. **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina.; RIBEIRO, Marinalva Lopes. (Orgs.). **Docência Universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

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

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, Marcos Tarciso. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas/SP: Papyrus, 1998. (Coleção Práxis)

GATTI, Bernadete. Angelina. 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. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VNxVvMMhkF85GQntx3s3P6k/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 2022.

JOAQUIM, Nathália. de Fátima; BOAS, Ana Alice Vilas; CARRIERI, Alexandre. de Pádua. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário? **Educação e Pesquisa** [online], v. 39, n. 2, 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/wZvDC8QVWmL3VXk6mp7kXRP/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 10 dez. 2022.

LIMA, José Ossian Gadelha de; LEITE, Luciana Rodrigues. O estágio de docência como instrumento formativo do pós-graduando: um relato de experiência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** [online], v. 100, n. 256, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/wLHFrS8XRcJhbYr8bMMWysL/?lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2022.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 1, dez. 2005. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3106/2046>. Acesso em: 08 dez. 2022.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando César Bezerra de. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: o caso do estágio de docência na pós-graduação. **Olhar de Professor**, v. 8, n. 2, 2009. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1441>. Acesso em: 17 dez. 2022.

PACHANE, Graziela. Giusti. **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. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/284962>. Acesso em: 30 nov. 2022.

PIMENTA, Selma. Garrido.; ANASTASIOU, Léa. Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

RIBEIRO, Gabriela Machado; ZANCHET, Beatriz Maria Boessio Atrib. Repercussões do estágio de docência orientada na formação de professores universitários. **ANPED SUL**, v. 10, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/866-0.pdf. Acesso em: 30 nov. 2022.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Repensando a didática**. 28. ed. Campinas: Papyrus, 2010.

VERHINE, Robert Evan; DANTAS, Lys Maria Vinhaes. Estágio de docência: conciliando o desenvolvimento da tese com a prática em sala de aula. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 4, n. 8, 11. dez. 2007. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/128>. Acesso em: 25 jul. 2022.

VIEIRA, Renata de Almeida. Formação pós-graduada e docência no ensino superior: mapeamento das discussões sobre o estágio de docência na RBPG/CAPES. **Revista Contrapontos**, v. 13, n. 2, p. 94-101, 2013. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/4462>. Acesso em: 20 jul. 2022.