

**Jonatas Da Silva Santos**



Universidade do Vale do Itajaí (Univali)  
[prof.jonattas@gmail.com](mailto:prof.jonattas@gmail.com)

**Ademar de Lima Carvalho**



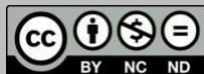
Universidade Federal de Rondonópolis (UFR)  
[ademarc@terra.com.br](mailto:ademarc@terra.com.br)

**Submetido em:** 08/10/2022

**Aceito em:** 25/01/2023

**Publicado em:** 02/02/2023

 [10.28998/2175-6600.2023v15n37p1-14.e14190](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37p1-14.e14190)



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons  
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

## ESTÁGIO DE DOCÊNCIA COMO PRÁXIS E DIÁLOGO NO CONTEXTO DA PÓS- GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

### RESUMO

O estágio de docência na pós-graduação *stricto sensu*, no Brasil, é obrigatório para todos os pós-graduandos do Programa de Demanda Social (DS) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Este artigo, por meio da metodologia da pesquisa bibliográfica, problematiza as razões para realização do estágio de docência no contexto da pós-graduação *stricto sensu*, postulando a importância da práxis e do diálogo como fundamentos da formação docente. Argumenta-se que o estágio de docência integra a formação de mestrandos e doutorandos da pós-graduação *stricto sensu*, proporcionando a possibilidade de criar a correlação entre teoria e prática pela participação direta na realidade da graduação acadêmica e pela aproximação com os atributos fundamentais que constituem a docência. Os resultados apontaram a relação entre os atos normativos fundantes do Programa de Demanda Social (DS) da CAPES e o estágio de docência, enquanto obrigação do pós-graduando bolsista, bem como a importância de conceber o estágio de docência como práxis e diálogo não somente para inserir o estagiário na sala de aula dos cursos de graduação, mas principalmente para superar a dicotomia entre ação e reflexão.

**Palavras-chave:** Estágio de docência. Práxis. Diálogo. Formação.

## TEACHING INTERNSHIP AS PRAXIS AND DIALOGUE IN THE CONTEXT OF POSTGRADUATE *STRICT SENSU*

### ABSTRACT

The teaching internship in *stricto sensu* graduate studies in Brazil is mandatory for all graduate students of the Social Demand Program (DS) of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). This article, through the methodology of bibliographic research, problematizes the reasons for carrying out the teaching internship in the *stricto sensu* postgraduate context, postulating the importance of praxis and dialogue as the foundations of teacher training. It is argued that the teaching internship integrates the training of masters and doctoral students of *stricto sensu* postgraduate studies, providing the possibility of creating a correlation between theory and practice through direct participation in the reality of academic graduation and by approaching the fundamental attributes that constitute the teaching. The results pointed to the relationship between the normative acts of the CAPES Social Demand Program (DS) and the teaching internship as an obligation of the scholarship postgraduate students, as well as the importance of conceiving the teaching internship as praxis and dialogue not only to insert the intern in the classroom of undergraduate courses, but mainly to overcome the dichotomy between action and reflection.

**Keywords:** Teaching internship; Praxis; Dialogue; Training.

## 1 INTRODUÇÃO

O estágio de docência é parte integrante da formação de professores para atuação na educação superior. No contexto da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, o estágio de docência, frequentemente, tem sido associado ao caráter obrigatório de sua realização. Isso, pelo fato de mestrandos e doutorandos receberem bolsas de fomento, principalmente, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que determina essa obrigatoriedade. No entanto, o estágio não pode ser realizado apenas como uma obrigação em razão do cumprimento de créditos obrigatórios, mas como realidade que proporciona, aos pós-graduandos, professores e pesquisadores, a possibilidade de repensar concepções, associar ação e reflexão, que formam a práxis, e dialogar para transformar as políticas, a sociedade e o mundo.

Para que serve o estágio de docência na pós-graduação a nível de mestrado ou doutorado no Brasil? Em primeiro lugar, para relacionar teoria e prática, ou seja, para demonstrar que a indissociabilidade entre prática e teoria constitui o estágio de docência como práxis e diálogo. Além do conceito de diálogo,

Para desenvolver essa perspectiva, é necessário explicitar-se os conceitos de prática e de teoria e como compreendemos a superação da fragmentação entre elas a partir do conceito de práxis, o que aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade. (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 7).

Não é uma perspectiva simples as ser desenvolvida em face da concepção de estágio de docência como mera obrigação do pós-graduando bolsista ou que recebe qualquer outro tipo de incentivo. A superação da fragmentação entre teoria e prática pela reflexão da ação nos cursos de graduação, nas políticas e na sociedade, tem profunda relação com o diálogo transformador dessas realidades.

Nesse sentido, não contesta-se a importância dos atos normativos que têm sustentado e aperfeiçoado o Programa de Demanda Social (DS) da CAPES, estabelecendo a obrigatoriedade do estágio de docência, mas que no contexto dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, ainda é necessário uma ampla discussão para qualificar o estágio de docência como práxis e diálogo. Nesse sentido, baseando-se em Pimenta e Lima (2006, p. 7), é possível argumentar que estágio de docência como práxis e diálogo “[...] precisa ser assumido como horizonte ou utopia a ser conquistada no projeto dos cursos de formação [...]” de professores na pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.

Este trabalho, por meio da metodologia de pesquisa bibliográfica, discute o estágio de docência enquanto práxis e diálogo no contexto da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Para tanto, além desta introdução e conclusão, apresenta, também, a metodologia, o estágio de docência e sua relação com o Programa de Demanda Social (DS) e com outros atos normativos da CAPES, bem como a importância de conceber o estágio de docência não como obrigação, mas como práxis e diálogo, tendo em vista a formação do perfil do profissional que vai atuar na educação.

## **2 ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* –**

O surgimento do estágio de docência, no Brasil, tem profunda ligação com o Programa de Demanda Social (DS) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). De acordo com Paiva, Sousa e Souza (2021, p. 2051)

As primeiras Diretrizes e Instruções relacionadas especificadamente sobre o programa DS/Capes e seu funcionamento correspondem ao ano de 1987 (BRASIL) e de 1991 (BRASIL). Sete anos depois, surgiu a primeira legislação específica, a Portaria CAPES nº 17, de 10 de março de 1998 (BRASIL, 1998), a qual foi sucedida pelas Portarias CAPES nº 52, de 26 de maio de 2000 (BRASIL, 2000), nº 52, de 26 de setembro de 2002 (BRASIL, 2002), e nº 76, de 14 de abril de 2010 (BRASIL, 2010b).

Existe uma imprecisão quanto às raízes históricas e políticas do Programa de Demanda Social da CAPES.

Contudo, ao compilar informações da Resolução nº 58 (BRASIL, 1975), cujo conteúdo aprovou o “Plano de Trabalho para 1976”, discriminando, pela primeira vez, o nome “Demanda Social” dentro de “Bolsas de Estudos” – “País”, e do Relatório Capes de 1976 (BRASIL, 1977), o qual discorre as “chamadas bolsas de ‘Demanda Social’”, pode-se afirmar que a formalização documental desse programa ocorreu em 1976. (PAIVA; SOUSA; SOUZA, 2021, p. 2051).

As Normas para Execução dos Programas da CAPES foram publicadas no ano de 1976, contendo as regras gerais de solicitação, prazo, valor, duração, concessão, renovação e prorrogação dos subsídios para bolsas de mestrado e doutorado no Brasil. No entanto, de acordo com Paiva (2021), as primeiras Diretrizes e Instruções, sobre o funcionamento do Programa de Demanda Social da CAPES, são dos anos de 1987 e 1991. Em 10 de março de 1998, surgiu a Portaria CAPES n. 17, que foi sucedida pelas Portarias n. 52, de 26 de maio de 2000, a Portaria n. 52, de 26 de setembro de 2002 e por fim, pela Portaria n. 76, de 14 de abril de 2010.

Em relação ao estágio de docência é possível destacar as especificidades de cada um desses atos normativos, de acordo com o quadro 1 a seguir.

**Quadro 1: Comparação dos atos normativos relacionados ao estágio de docência entre 1987 e 2010**

Estágio docência	
Diretrizes e Instruções (1987)	
Diretrizes e instruções (1991)	
Portaria nº 17, de 10 de março de 1998	
Portaria nº 52, de 26 de maio de 2000	Apenas previsto nos requisitos para concessão de bolsa.
Portaria nº 52, de 26 de setembro de 2002	Ganha maior detalhamento. 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 DS. Critérios: 1) O PPG que possuísse 2 níveis, a obrigatoriedade ficava restrita ao DO; 2) Se o PPG possuísse apenas ME, ficava obrigado; 3) As IES que não ofereciam curso de graduação deviam se associar a outras IES; 4) Carga superior a 60 horas podia ser remunerada (vedada a utilização dos recursos repassados pela Capes); 5) 1 semestre (ME) e 2 (DO); 6) Comissão de bolsas para registrar, avaliar, definir supervisão e acompanhamento; 7) O docente que comprovasse tais atividades ficava dispensado; 8) As atividades deviam ser compatíveis com a área de pesquisa.
Portaria nº76, de 14 de abril de 2010	Igual (...), exceto: pode ser remunerado, independente da carga horária, fica a critério da instituição. Novidade: a carga horária máxima do estágio será de 4 horas semanais.

Fonte: Paiva, 2021.

O estágio de docência integra a formação de mestrandos e doutorandos da pós-graduação *stricto sensu*, exigindo a relação entre teoria e prática, o diálogo, a participação direta na realidade da graduação acadêmica e a aproximação com os atributos fundamentais que constituem a docência. Nesse sentido, de acordo com Lourenço, Lima e Narciso (2016, p. 696) “cabe lembrar que, em 28 de fevereiro de 1999, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) publicou a circular n. 028/99/PR/CAPES [...]” Por meio desta circular “[...] a Capes instituiu a obrigatoriedade do estágio docente para todos os bolsistas de mestrado e doutorado sob sua tutela.” (JOAQUIM; VILAS BOAS; CARRIERI, 2013, p. 354). Se foi a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que instituiu a obrigatoriedade do estágio de docência para bolsistas em 1999, então a Lei Federal 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, embora tenha tratado de questões ligadas à educação nacional e da preparação do professor para a docência do ensino superior, por meio dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, não abordou a questão do estágio de docência nos cursos de mestrado e doutorado.

Demonstra-se com isso que o estágio de docência, instituído pela Capes, vem sendo realizado nas instituições de ensino superior, a pouco mais de duas décadas, no Brasil, sem uma ampla discussão político-educacional com a sociedade e com as comunidades acadêmicas.

Fundamentada na Portaria n. 52, de 26 de setembro de 2002 e precedentes, pouco mais de dez anos depois da publicação do Ofício Circular n. 028/99/PR/CAPES, em 14 de abril de 2010, pela Portaria n. 76, a presidência da Capes, no uso de suas atribuições e considerado a necessidade de evoluir na sistemática, aprovou o novo regulamento do Programa de Demanda Social (DS) atualmente vigente. Foram reafirmados, conforme a Portaria n. 52, de 26 de setembro de 2002, os objetivos do programa e os critérios para concessão de bolsas.

Art. 1º. O Programa de Demanda Social - DS - tem por objetivo a formação de recursos humanos de alto nível necessários ao País, proporcionando aos programas de pós-graduação *stricto sensu* condições adequadas ao desenvolvimento de suas atividades.

Parágrafo Único. O instrumento básico do DS é a concessão de bolsas aos programas de pós-graduação *stricto sensu*, definida com base nos resultados do sistema de acompanhamento e avaliação coordenado pela CAPES, para que mantenham, em tempo integral, alunos de excelente desempenho acadêmico. (BRASIL, 2010, p. 32).

Como é possível observar, a novo regulamento do DS estabeleceu um objetivo bastante claro, ou seja, a formação de recursos humanos de alto nível. O estágio de docência passou a constituir um dos elementos indispensáveis à essa formação dos recursos humanos de qualidade, bem como um dos requisitos para o recebimento do fomento pela instituição de ensino superior conveniada com a Capes e concessão da bolsa ao pós-graduando a nível de *stricto sensu*.

O novo regulamento do Programa de Demanda Social definiu uma série de exigências para concessão de bolsas de mestrado e doutorado aos pós-graduandos. Essas exigências podem ser vistas no artigo 9º do novo regulamento, do Programa de Demanda Social, aprovado pela Portaria n. 76, de 14 de abril de 2010. Dessa maneira, entre outras, encontra-se expresso no inciso V, que o pós-graduando deve “realizar estágio de docência de acordo com o estabelecido no art. 18 deste regulamento” (BRASIL, 2010). E o que diz o artigo 18 do novo regulamento aprovado pela presidência da Capes em 2010? O artigo 18, do novo regulamento do DS de 2010, foi inteiramente dedicado ao estágio de docência, regulamentando o seguinte:

Art. 18. 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, obedecendo aos seguintes critérios:

I - para o programa que possuir os dois níveis, mestrado e doutorado, a obrigatoriedade ficará restrita ao doutorado;

II - para o programa que possuir apenas o nível de mestrado, a obrigatoriedade do estágio de docência será transferida para o mestrado;

III - as Instituições que não oferecerem curso de graduação, deverão associar-se a outras Instituições de ensino superior para atender as exigências do estágio de docência;

IV - o estágio de docência poderá ser remunerado a critério da Instituição, vedado à utilização de recursos repassados pela CAPES;

V - a duração mínima do estágio de docência será de um semestre para o mestrado e dois semestres para o doutorado e a duração máxima para o mestrado será de dois semestres e três semestres para o doutorado;

VI - compete à Comissão de Bolsas CAPES/DS registrar e avaliar o estágio de docência para fins de crédito do pós-graduando, bem como a definição quanto à supervisão e o acompanhamento do estágio;

VII - o docente de ensino superior, que comprovar tais atividades, ficará dispensado do estágio de docência;

VIII - as atividades do estágio de docência deverão ser compatíveis com a área de pesquisa do programa de pós-graduação realizado pelo pós-graduando.

IX - havendo específica articulação entre os sistemas de ensino pactuada pelas autoridades competentes e observadas as demais condições estabelecidas neste artigo, admitir-se-á a realização do estágio docente na rede pública de ensino médio;

X - a carga horária máxima do estágio de docência será de 4 horas semanais. (BRASIL, 2010).

A formação dos pós-graduandos, enquanto recursos humanos de alto nível necessários ao País, expressa no objetivo do Programa de Demanda Social, é integrada pela práxis do estágio de docência como requisito obrigatório para bolsistas, de acordo com critérios definidos pela própria Capes, visando a preparação para docência e a qualidade do ensino na graduação.

### 3 O ESTÁGIO DE DOCÊNCIA COMO PRÁXIS E DIÁLOGO

O estágio de docência como práxis e diálogo contribui com a formação de doutorandos e mestrandos para a docência e na melhoria da qualidade do ensino na graduação. Na graduação, Araújo (2020) argumentou que o estágio supervisionado como práxis coadjuva com a formação dos graduandos. Baseando-se na filosofia marxista e reflexões de Franco (2016), ele explicitou a práxis como relação dialética entre homem e natureza. Nesta relação dialética, de acordo com Araújo (2020), o homem transforma a si mesmo ao transformar a natureza pelo seu trabalho. Corroborando essa compreensão de estágio como práxis, é possível trazer, em relação ao estágio de docência na pós-graduação *stricto sensu*, a contribuição de Freire, quando afirmou que a práxis “é reflexão

e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido.” (FREIRE, 2011, p. 52). É importante destacar que a práxis e o diálogo, em Freire, são dimensões inseparáveis no processo de transformação.

De fato, o diálogo como práxis esteve bastante presente na obra e nos encontros que Paulo Freire realizou com as pessoas no Brasil e no seu trabalho no exterior, quando foi exilado pela ditadura instalada, no Brasil, com o Golpe Militar em 1964. Nesse sentido, Freire (2011, p. 107) afirma que

Quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: *a palavra*. Mas, ao encontramos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos. Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões: ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressent, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. (FREIRE, 2011, p. 107).

Existem diversas barreiras que impedem o adentramento no diálogo enquanto fenômeno humano. Entre elas, destacam-se as relações verticalizadas, baseadas na dominação, na manipulação e na imposição de ideias e práticas pelo poder da força. Porém, ao criar-se condições favoráveis para tentativas de adentramento no diálogo, este se revela como palavra composta de ação e reflexão, dimensões inseparáveis que formam a práxis.

Da mesma forma que estágio supervisionado na graduação, é possível compreender o estágio de docência na pós-graduação *stricto sensu* como um espaço de práxis educacional, ação-reflexão-ação, reflexão e experimentação de práticas de planejamento, de ensino e avaliação (ARAÚJO, 2020) e diálogo transformador (FREIRE, 2011). O estágio de docência é um dos processos fundamentais para melhoria da educação e da formação dos profissionais para atuar na educação básica, nos cursos de graduação e pós-graduação *lato e stricto sensu*. Focando no estágio de docência, como regulamentado pela presidência da Capes, é possível estabelecer diversas relações com processos formativos no contexto da graduação, da pós-graduação e até mesmo com a educação básica no ensino médio.

Nesse sentido, é preciso resgatar a pedagogia, a didática e a pesquisa como realidades que dialogam com o estágio de docência. Nessa perspectiva, ainda que o foco tenha sido o estágio supervisionado, ou seja, a realidade da graduação, Araújo (2020)

buscou estabelecer a relação entre estágio com pedagogia e a didática. Assim, ele demonstrou que

A Pedagogia e a Didática farão, cada vez mais, a diferença na formação dos professores na medida em que convocá-los para um pensar autônomo e crítico, para reflexões que, situadas no tempo e espaço das salas de aula, os conduzam ao discernimento e compreensão do que acontece (ou não) no interior de cada instituição. (ARAÚJO, 2020, p. 7).

Por se tratar da formação de professores-pesquisadores, entende-se que juntamente com a pedagogia e a didática, a pesquisa está inseparavelmente ligada à prática do estágio de docência na formação de um pensar autônomo e crítico.

O estágio de docência como práxis e diálogo, na pós-graduação *stricto sensu*, requer não somente a inserção do estagiário nas salas de aula dos cursos de graduação, mas também a superação da dicotomia entre ação e reflexão. Freire (2011) afirma que a palavra esvaziada da dimensão de ação transforma-se em blá-blá-blá, portanto, palavra alienante e alienada. Por outro, lado se for enfatizado apenas a ação, sem o exercício da reflexão, a palavra tende a se converter em ativismo. Freire (2011, p. 108) argumenta também que “Qualquer destas dicotomias, ao gerar-se em formas inautênticas de existir, gera formas inautênticas de pensar, que reforçam a matriz em que se constituem.” Portanto, na contraposição dialética, construída pelo agente que reflete, encontra-se a superação da dicotomia entre ação e reflexão, possibilitando a pronúncia de uma palavra autêntica.

O estágio de docência como práxis e diálogo mostra a importância da inseparabilidade entre teoria e prática. Tanto no estágio supervisionado, quanto no estágio de docência

[...] não há como não reconhecer a necessidade da unidade teoria e prática no estágio como práxis. Reduzir o estágio à prática, ou seja, sobrepor a prática à teoria, fazer por fazer, será como os estudantes deixarem de alimentar, ou deixar de existir, o pensamento crítico-criativo de pensar a própria prática. É a articulação teoria e prática que permite teoria-prática chegarem ao destino, a aprendizagem. É, portanto, a teoria uma resposta interior das práticas. (ARAÚJO, 2020, p. 199).

A práxis e o diálogo interpenetram-se com o processo de pesquisa na realização do estágio de docência de mestrandos e doutorandos. Para Araújo (2020, p. 196)

O estágio, assim como a docência, sem a reflexão crítica da prática na prática, quando compreendido e construído sem os mecanismos da pesquisa, da criticidade inerente à Pedagogia e a profissão docente, se fragmenta, se dilui em



práticas vazias e opacas de sentido e significado e, acima de tudo, não se constrói uma história e identidade docente de compromisso e emancipação humana.

Ainda que tenha se referido ao estágio supervisionado, esta argumentação serve para afirmar que o estágio de docência construído sem os mecanismos da pesquisa e da criticidade se dilui em puro ativismo estéril, também, no estágio de docência.

Seria impossível realizar a interligação entre estágio de docência e pesquisa sem a utilização das palavras para comunicação de ideias e teorias, estabelecer metodologias, proceder com técnicas e melhorar as práticas. Da mesma forma não é possível a superação das dicotomias e a transformação do mundo sem o diálogo. Ainda nessa perspectiva, argumenta-se que

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2011, p. 109).

O diálogo como exigência existencial evidencia que, dizendo a palavra, todo ser humano significa-se no encontro com o outro, enquanto reciprocamente se possibilitam ser, humanizar, transformar e aprender o mundo no qual participam.

## 4 METODOLOGIA DE PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

A pesquisa bibliográfica contribui com a expansão do conhecimento mediante estudo metodológico de obras publicadas. Para Marconi e Lakatos (2003, p. 44) “A pesquisa bibliográfica compreende oito fases distintas: a) escolha do tema; b) elaboração do plano de trabalho; c) identificação; d) localização; e) compilação; f) fichamento; g) análise e interpretação; h) redação.” Este trabalho de pesquisa fundamentou-se metodologicamente nessas fases distintas propostas por Marconi e Lakatos (2003).

Corroborando essa perspectiva, de acordo com Andrade (2010, p. 25), uma pesquisa de campo ou de laboratório “[...] implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar.” Neste sentido, “Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões.” (ANDRADE, 2010, p. 25).

Mediante a metodologia de pesquisa bibliográfica, este trabalho se orientou pela delimitação do tema, pela elaboração de um plano de trabalho, organizando-se em:

introdução, desenvolvimento e conclusão. Posteriormente, foram identificados os trabalhos científicos pertinentes ao tema e compostos os fichamentos. Por último, foram realizadas a análise e interpretação dos conteúdos para evidenciar a reflexão e redigir o relatório final de pesquisa.

## 5 UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

Pensar o estágio de docência como práxis e diálogo no contexto de formação da pós-graduação *stricto sensu*, na área de educação, significa um envolvimento no processo de formação teórica e metodológica associada ao perfil desejado de intelectual que está sendo formado para o exercício profissional do ensino na educação superior. Porque caracteriza um momento fundamental para reflexão da relação dialética de possibilidade de compreensão que o contexto da formação teórica é inseparável da práxis.

No pensamento de Freire (2000, p.106) “a dialeticidade entre teoria e prática deve ser plenamente vivida nos contextos teóricos de formação de quadros”. Tomando como argumento balizador a afirmação de Freire, significa que a passagem do pós-graduando pelo estágio de docência, configura uma exigência para formação profissional, de modo singular, como espaço de mobilização da curiosidade epistemológica.

O estágio de docência é o momento da dialeticidade que mobiliza a compreensão de que o ato de ensinar exige investigação e rigorosidade metodológica, tendo em vista que “a prática de que temos consciência exige e gesta a ciência dela. Daí que não possamos esquecer as relações entre a produção, a técnica indispensável a ela e a ciência” (FREIRE, 2000, p.102). Nesse sentido, transformar a realidade pela prática do estágio de docência gera a possibilidade de reflexão do pós-graduando.

Por outro lado, vale destacar que a formação de professor na pesquisa em educação, implica proporcionar um aprofundamento da teoria crítica da educação e sua interrelação com a prática, bem como da didática enquanto mediação de saberes pedagógicos, com base referencial para construção de saberes para práxis pedagógica. Isso significa que pensar o estágio de docência, requer conceber a didática da educação superior

[...] como práxis, como categoria filosófica que permite a unicidade da teoria-prática por meio de uma proposição metodológica. A prática pedagógica é o trabalho do professor, que envolve o processo didático nas dimensões de ensinar, aprender, pesquisar, avaliar e socializar

conhecimentos e tecnologias. Nessa concepção, ela é um processo consciente, intencional e sistemático, pelo qual se trabalham os conhecimentos científicos, pedagógicos produzidos historicamente (VEIGA, 2020, p. 261).

No horizonte da pós-graduação *stricto sensu*, o estágio da docência é também espaço de formação qualitativa do profissional da educação, embora a centralidade da abordagem está relacionada com a pesquisa. O que significa que durante a inserção na atividade do estágio, constitui uma temporalidade para reflexão da própria formação e prática, problematização da concepção teórica e saber pedagógico, que mobiliza para construção teórica e metodológica que tenciona a concepção de educação e prática docente. Assim, compreendemos que “o trabalho pedagógico mediado pela investigação criativa requer espaço para construção” (CARVALHO, 2005, p. 70). Nesse sentido, é significativo transformar o estágio de docência, num espaço dialógico em que o coletivo de estudante seja instigado a desafiar e a pensar sobre a base teórica que a concepção de educação e prática pedagógica constroem.

O estágio de docência no contexto da pós-graduação *stricto sensu* precisa ser compreendido como possibilidade de conhecimento, formação e investigação da prática pedagógica, porque a prática educativa, torna-se frágil sem o fundamento da prática pedagógica. A prática educativa que baliza a práxis pedagógica tem o ponto de convergência nos saberes pedagógicos, porque

[...] são os saberes que fundamentam a práxis docente, ao mesmo tempo em que a prática docente será a expressão do saber pedagógico, uma vez que atividade docente é uma prática social, historicamente construída, que, no seu exercício, transforma os sujeitos pelos saberes que vão se constituindo, ao mesmo tempo em que os saberes são transformados pelos sujeitos dessa prática. (FRANCO, 2008, p.129).

Neste contexto, pode-se inferir que o exercício do estágio da docência, durante o processo de formação na pós-graduação *stricto sensu*, coloca o estudante frente aos desafios e à busca do novo que a realidade apresenta no processo de formação de pesquisador(a) e docente. Porém, no movimento de educabilidade, investigação e práxis pedagógica estão alicerçados numa concepção de sociedade, de conhecimento, de educação e de ser humano, que se associa ao perfil de inteligibilidade que está sendo formada para o exercício do profissional do ensino. O que isso significa que na pós-graduação? Sobretudo em educação, que a formação didática e o estágio da docência precisam ser tomados como exigência do processo formativo e investigativo dos pós-graduandos.

## 6 CONCLUSÃO

A educação, a formação e a prática pedagógica, no horizonte entre a realidade e utopia do estágio de docência como práxis e diálogo no contexto de formação do pesquisador(a) para o exercício da docência, significam a compreensão de que a formação teórico-metodológica, na pós-graduação *stricto sensu*, constitui um componente essencial para feitura da identidade do professor(a) pesquisador(a) e docente.

No período do estudo da pós-graduação, a formação teórica e o estágio de docência devem ajudar, principalmente o pós-graduando, a problematizar o compromisso social do professor(a) com o ensino e a pesquisa, caracterizando uma aprendizagem significativa. Isso porque, o ofício da docência tem como exigência o desenvolvimento da capacidade de projeção política e social, numa perspectiva de possibilidade de fazer história, enquanto sujeito de transformação e emancipação humana e da sociedade.

O estágio de docência, no contexto da pós-graduação, precisa ser compreendido como espaço de formação do profissional da educação, sobretudo ensino, consubstanciado ao tempo que experiencia o movimento da dialeticidade que alimenta a compreensão da teoria da educação colocada em prática. Nesse sentido, o estágio de docência tem como configuração de base a formação centrada na pessoa humana e sua relação com o mundo como núcleo da reflexão teórica e pedagógica. Isso, num movimento que a práxis dialógica e processo formativo-investigativo se relacionam com a exigência política da pós-graduação *stricto sensu* e de modo mais abrangente com toda a educação.

Enfim, o estágio de docência caracteriza um rito de passagem fundamental de conhecimento, formação e aprendizagem profissional para posterior exercício de docência no ensino superior. Com isso, é possível dizer, que para produção da qualidade da educação, prática pedagógica, é fundamental formação do pós-graduando, como intelectual orgânico crítico, capaz de produzir a superação do desafio que vai plasmando um processo de recuo da teoria crítica na educação. O estágio de docência é um momento pedagógico riquíssimo para formação do pós-graduando, enquanto instrumento de mediação de análise, na dialeticidade entre o fazer e o pensar sobre o fazer, no processo de formação profissional.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo: Atlas, 2010.

ARAÚJO, O. H. A. O estágio como práxis, a pedagogia e a didática: que relação é essa?. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3096/931>. Acesso em 28 set. 2022.

ARAÚJO, O. H. A.; MARTINS, E. S. Estágio curricular supervisionado como práxis: algumas perguntas e possíveis respostas. **Reflexão e Ação** (versão eletrônica), v. 28, n. 1, p. 191-203, 2020. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/12902>. Acesso em 3 out. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 29 set. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Portaria n. 17, de 10 de março de 1998. Aprova o regulamento do Programa de Demanda Social constante do anexo a esta Portaria.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 abr. 1998. Seção 1, p. 28.

\_\_\_\_\_. 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: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=4143#anchor>. Acesso em: 26 set. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Portaria n. 52, de 26 de setembro de 2002. Aprova o regulamento do Programa de Demanda Social constante do anexo a esta Portaria.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 27 set. 2002. Seção 1, p. 25-26. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=779#anchor>. Acesso em: 26 set. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Portaria n. 76, de 14 de abril de 2010. Aprova o novo regulamento do Programa de Demanda Social constante do anexo a esta Portaria.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 19 abr. 2010. Seção 1, p. 31-31. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=741#anchor>. Acesso em: 26 set. 2022.

CARVALHO, A. L. **Os caminhos perversos da educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula.** Cuiabá: EdUfmt, 2005.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação.** 2. ed. revisada e ampliada. São Paulo: Cortez. 2008.

\_\_\_\_\_. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>>. ISSN 2176-6681. <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>. Acesso em: 5 out. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousar ensinar**. 10. ed. São Paulo: Olho d'água, 2000.

JOAQUIM, N. F.; VILAS BOAS, A. A.; CARRIERI, A. P. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário?. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 351-365, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/wZvDC8QVWmL3VXk6mp7kXRP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 out. 2022.

LOURENÇO, C. D. S.; LIMA, M. C.; NARCISO, E. R. P. Formação pedagógica no ensino superior: o que diz a legislação e a literatura em Educação e Administração?. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 3, p. 691-717, nov. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/LnBRp8XwNRj5Dx5WGC33ZTS/?lang=pt#ModalArticles>. Acesso em: 02 out. 2022.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PAIVA, P. R. **Evasão de ex-bolsistas do Programa de Demanda Social da Capes**. 2021. (Doutorado em Educação em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde do Instituto de Ciências Básicas da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

PAIVA, P. R.; SOUSA, N. H. B.; SOUZA, D. O. G. Características do programa de demanda social da CAPES. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.1, p. 2050-2065, jan. 2021. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/22768>. Acesso em: 7 out. 2022.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis Pedagógica**. v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 2 out. 2022.

VEIGA, I. P. A. "Didática da educação superior: construindo, caminhos para a prática pedagógica". In: CANDAU, V. M.; CRUZ, G. B.; FERNANDES, C. (orgs.). **Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas**. Petrópolis: Vozes, 2020.