

Ivan Fortunato



Instituto Federal de São Paulo (IFSP)
Campus Itapetininga
ivanfirt@yahoo.com.br

Osmar Hélio Alves Araújo



Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
osmarhelio@hotmail.com

Emerson Augusto de Medeiros



Universidade Federal Rural do Semi-Árido
emerson.medeiros@ufersa.edu.br

Submetido em: 07/11/2022

Aceito em: 06/01/2023

Publicado em: 02/02/2023

 [10.28998/2175-6600.2023v15n37p1-17.e14477](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37p1-17.e14477)



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: UM MANIFESTO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO SUPERIOR

RESUMO

Neste artigo, apresentam-se três denúncias e anúncios para discutir a relação do estágio de docência nos programas de pós-graduação *stricto sensu* e a formação do professor-pesquisador para o Ensino Superior, quais sejam: (I) a dicotomia entre a formação para a pesquisa e a docência; (II) a dimensão solitária do estágio de docência; e (III) a falta da Pedagogia na formação de mestres e doutores. Ao final, espera-se promover reflexões sobre a formação do professor-pesquisador para o Ensino Superior.

Palavras-chave: Estágio de docência. Docência universitária. Pedagogia.

TEACHING PRACTICUM: A MANIFEST ON TEACHER TRAINING FOR HIGHER EDUCATION

ABSTRACT

In this paper, three complaints and announcements are presented to discuss the relationship between Teaching Practicum in Graduate pPrograms and teacher-researcher training for Higher Education: (I) the dichotomy between training for research and teaching, (II) the solitary dimension of the Teaching Internship, and (III) the lack of Pedagogy in the training of masters and doctors. In the end, it is expected to promote reflections on the formation of the teacher-researcher for Higher Education.

Keywords: Teaching Practicum. University teaching. Pedagogy.

PASANTÍA DOCENTE: UN MANIFIESTO SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

RESUMEN

En este artículo se presentan tres denuncias y comunicados para discutir la relación entre la Pasantía Docente en los programas de Posgrado *Stricto Sensu* y la formación docente-investigadora para la Educación Superior: (I) la dicotomía entre la formación para la investigación y la docencia, (II) la dimensión solitaria de la el Internado Docente, y (III) la falta de Pedagogía en la formación de maestros y doctores. Al final, se espera promover reflexiones sobre la formación del docente-investigador para la Educación Superior.

Palabras Clave: Pasantía Docente. Docencia universitaria. Pedagogía.

1 INTRODUÇÃO

Este texto, escrito na forma de um ensaio, é um manifesto sobre o estágio de docência nos programas de pós-graduação *stricto sensu* e a formação do professor-pesquisador para o Ensino Superior. O uso do termo “professor-pesquisador”, em vez de apenas professor, é uma opção estratégica, procurando salientar, conforme Vasconcelos (1998), que o mesmo profissional é, necessariamente, pesquisador e docente, concomitantemente, no Ensino Superior.

De maneira aparente, essa relação entre tais campos é um tema sobre o qual, muitas vezes, pouco se pesquisa e se escreve. Ousamos dizer que se trata de uma temática ainda invisível ou à margem das principais preocupações de muitos programas de pós-graduação *stricto sensu*, motivo pelo qual parece ser mais uma razão, dentre outras, que justifica esse debate. Afinal, reiteradamente, a literatura educacional vem denunciando que a formação para a docência universitária é ainda território com iniciativas tímidas de debate, especialmente em contraste com outras temáticas do campo da docência e da formação de professores (MIZUKAMI, 2006).

Esperamos, ao longo deste manifesto, revelar que, mesmo com tanta evidência dada à importância de se avançar no debate acerca da docência universitária, pouco temos tido de efetiva concretude nesse campo. Assim, apelando para a análise da prática do estágio de docência como contexto promissor para a formação do professor-pesquisador, verificamos que há muito ainda para se entender como se dá a formação para a docência no Ensino Superior, no âmbito dos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Inclusive identificamos, a partir do estudo de Costa (2015, p. 7), que elementos como: “as avaliações dos programas, as exigências de produtividade e as demandas próprias da pesquisa absorvem todos os envolvidos e são fatores que comprometem uma dedicação maior às questões da docência”. Foi também o que anotou Soares (2009), praticamente 13 anos atrás, mas sua observação central ainda é muito atual. Vejamos:

Os processos de avaliação externa vigentes para a universidade brasileira, por sua vez, parecem reforçar a ideia de que o professor universitário é, principalmente, pesquisador e, assim, subestimar a docência. Esses processos contemplam, como indicadores da qualidade do trabalho docente, a investigação e a docência, sendo o primeiro reconhecido como de alto prestígio, enquanto o segundo tem baixa valoração acadêmica e social (SOARES, 2009, p. 97).

Em nosso manifesto, defendemos a ideia de que a docência poderá obter o mesmo prestígio, valoração acadêmica e social que são conferidos à investigação, se formos

capazes de fortalecer o debate acerca da pós-graduação *stricto sensu* como contexto para a formação do professor-pesquisador para o Ensino Superior. Dessa maneira, aprenderemos a associar a ideia de pesquisador de modo indissociável à docência.

Aliás, arriscamos a dizer que esse referido descaso com a docência, em nossas instituições, talvez seja consequência também de uma negligência da nossa relação com a formação do professor-pesquisador para o Ensino Superior no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*.

Por isso, este texto basicamente se concentra em expor a questão da possibilidade e das condições da/e para a formação do professor-pesquisador para o Ensino Superior no contexto dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, considerando, sobretudo, a temática do estágio de docência. Isso porque pensar a formação desse professor não é necessariamente mais complexo ou mais difícil do que pensar a formação de um pesquisador: é apenas outra coisa! Assim, faz-se necessário refletir acerca do estágio de docência como contexto para se compreender a docência universitária, a complexidade das práticas e dos saberes produzidos nesse contexto. Reproduzimos as palavras de Martins (2013) acerca desse aspecto:

Não concebemos docência e pesquisa em campos opostos, nem tampouco o ensino inferior à pesquisa, mas como atividades que precisam ser compreendidas em suas especificidades e que se complementam no processo de formar o professor/pesquisador (MARTINS, 2013, p. 15).

Assim, trata-se do intento de formar pesquisadores que, antes de mais nada, também se envolvam no campo do ensino, compreendendo o processo de ensino e aprendizagem como parte inerente ao trabalho do professor do Ensino Superior. Diante desse quadro, no Brasil, a partir do ofício circular nº 28/99/PR da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na maioria dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, o estágio de docência aparece como disciplina obrigatória e, dessa forma, faz parte dos compromissos dos professores e estudantes. Mas, seria o estágio de docência uma perspectiva promissora para a formação do professor-pesquisador para o Ensino Superior? Ou apenas mais uma atividade que soma créditos exigidos para conclusão do mestrado ou doutorado?

Para responder essas (e outras perguntas) arrolamos em nosso manifesto, três denúncias-anúncios centrais que servem como molas propulsoras para a construção deste escrito. Além de examinar as questões sobre o estágio de docência, destacamos situações ainda não resolvidas na formação de professores para o Ensino Superior.

Nessa perspectiva, a escolha pelos vocábulos “denúncia” e “anúncio” reivindica e reitera a esperança de que, assim como a educação em uma perspectiva humanista, na qual a denúncia nunca pode ser separada do anúncio, o estágio de docência não seja apenas mais um componente curricular comum nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, obrigatório ou optativo, mas, aferido, nesses tempos de subestima à docência, pela aspiração e pela vontade dos estudantes da pós-graduação *stricto sensu* também pela docência universitária.

O que estamos a chamar de denúncia não é uma simples constatação de uma realidade vista e vivida muitas vezes no contexto do estágio de docência nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Trata-se de investigar o (possível e potencial) desinteresse de muitos pela docência, diante do qual não podemos ficar indiferentes.

No entanto, nossa resposta não pode ser apenas a denúncia, sob pena de apresentar a crítica pela crítica. Por isso, criamos anúncios que podem desestabilizar o cenário posto em questão, não apenas por suas diversas formas de fragilizar a formação dos estudantes da pós-graduação *stricto sensu* nas diferentes áreas, mas, acima de tudo, pelo potencial da docência para elevar a formação nesses contextos; ou pela própria vocação de muitos programas de pós-graduação *stricto sensu*. De um modo ou de outro, recordamos que a denúncia também precisa fazer surgir o anúncio.

Assim, nossa primeira denúncia é a dicotomia, muitas vezes, entre formar o pesquisador e o professor para o Ensino Superior. Dessa maneira, promovemos o seguinte anúncio: o estágio de docência como processo para se compreender a docência universitária, as práticas e saberes necessários nesse contexto e, assim, integrar os estudantes da pós-graduação *stricto sensu* ao Ensino Superior.

Na segunda denúncia, trazemos a dimensão solitária e individual dos estudantes da pós-graduação, muitas vezes, no estágio de docência, a partir da qual se anuncia que: individual e coletivamente, somos responsáveis pela formação dos estudantes da pós-graduação também para a docência universitária.

Por fim, denunciemos a frequente ausência da Pedagogia, enquanto ciência da educação, nos programas de pós-graduação *stricto sensu* que também formam o professor para o Ensino Superior. Daí nosso anúncio: a formação do professor-pesquisador para o Ensino Superior exige raízes fortes na Pedagogia, de modo a sustentar a docência que se almeja desenvolver, pautada na formação plena, ou seja, da pessoa, da cidadania e para o trabalho.

Ao final, esperamos que nosso manifesto desperte novas e mais densas pesquisas a respeito do estágio de docência como *lócus* de formação da docência no Ensino

Superior, indo muito além de uma prescrição obrigatória ou como créditos optativos para que se obtenha o título de mestre ou doutor.

2 DENÚNCIA E ANÚNCIO I: FORMAR PROFESSOR E/OU PESQUISADOR?

- *Denúncia*: A dicotomia, muitas vezes, entre formar o pesquisador e o professor para o Ensino Superior nos programas de pós-graduação *stricto sensu*.
- *Anúncio*: Estágio de docência como processo para se compreender a docência universitária, as práticas e saberes necessários nesse contexto e, assim, integrar os estudantes da pós-graduação à docência universitária.

Para abrir esta seção, tomamos emprestadas as palavras de Vasconcelos (1998, p. 86, grifos nossos): “A propósito, a pós-graduação *Stricto Sensu* surgiu para conferir grau acadêmico (de mestre ou doutor) *àqueles profissionais que pretendessem seguir a carreira acadêmica e de pesquisa!*”. Amiúde, esse propósito resume nossa defesa de uma formação nos programas de pós-graduação *stricto sensu* sem divisões entre formar o pesquisador e o professor para o Ensino Superior. Isso se dá, sobretudo, porque a formação nesses contextos é uma das formas mais assertivas de tornar a investigação e a docência muito mais articuladas e integradas entre si. A docência e a investigação articuladas e integradas podem promover um ensino mais calcado na produção que na repetição, e uma investigação muito mais dialógica, ajudando no desenvolvimento da própria investigação.

Vale a pena reproduzir, novamente, as palavras de Vasconcelos (1998), a esse respeito:

Não se trata de um processo excludente: ou formar o pesquisador ou formar o docente. Trata-se, ao contrário, de chamar atenção para a complementaridade dessas duas ênfases, uma vez que o mesmo indivíduo será, necessariamente, pesquisador e docente concomitantemente (VASCONCELOS, 1998, p. 86).

Entretanto, lamentavelmente, a literatura continua a apontar ainda uma tensão constante entre formar o pesquisador e o professor para o Ensino Superior nos programas de pós-graduação *stricto sensu* (COSTA, 2011; D'ÁVILA, 2015). A esse respeito, os estudos de Silva Forte e Angelo (2022, p. 1), com foco nos cursos de

mestrado e de doutorado dos Programas de Pós-Graduação em Direito (PPGD) da Universidade de Fortaleza (Unifor) e da Universidade Federal do Ceará (UFC), identificaram “que, no que tange à avaliação da qualidade dos cursos feita pela Capes, a formação de pesquisadores ocupa lugar de destaque e de privilégio, enquanto a docência ocupa lugar desvalorizado, quase invisível”.

Ao que parece, os processos de avaliação externa vigentes para os programas de pós-graduação das universidades brasileiras continuam a fomentar, muitas vezes, uma secundarização da formação do professor-pesquisador para o Ensino Superior nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Em parte, isso também pode ser decorrência do quadro apontado por Mizukami (1992) ainda na década de 1990. Segundo a autora, à época, os profissionais que atuam no Ensino Superior, na sua maioria, são bacharéis que também são pesquisadores e fazem concessões ao ensino, com poucas reflexões sobre ele.

Embora a regulamentação da formação docente para a Educação Superior esteja determinada na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em seu artigo 66, ao registrar que a formação do professor universitário deverá ocorrer em nível de pós-graduação – prioritariamente em programas de mestrado e doutorado, pesquisas apontam, porém, que essa formação vem ocorrendo, muitas vezes, de modo precário (COSTA, 2011; D’ÁVILA, 2015; SILVA FORTE; ANGELO, 2022). Dentre outras razões, pela “sobreposição das atividades de pesquisa às de formação docente de mestrandos(as) e doutorandos(as)” (SILVA FORTE; ANGELO, 2022, p. 20).

De um modo ou de outro, é importante alertar para o fato que se fazem necessárias alterações significativas na formação, tanto de carga horária como de processo, para tornar mais consistente a formação de mestrandos e doutorandos para a docência no Ensino Superior. Reiteramos que, nesse caso, não é um problema apenas de normatização, carga horária ou estrutura organizacional didático-pedagógica. Isso porque envolve também, embora não menos preocupante, a compreensão, ou melhor, a recompreensão, do que significa exercer a docência em nível de pós-graduação, nos programas de mestrado e doutorado, qual seja: formar o pesquisador e formar o docente como dimensões interligadas e constitutivas dos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Dessa forma, consideramos que o estágio de docência pode se tornar um processo oportuno para se compreender a docência universitária, as práticas e saberes necessários para, assim, integrar os estudantes da pós-graduação à docência

universitária. Afinal de contas, pesquisas têm nos ensinado que o estágio de docência tem sido fundamental para: (I) a formação de mestrandos e doutorandos para a docência no Ensino Superior; (II) para fomentar a relação entre a pós-graduação e a graduação; e, ainda, (III) proporcionar autonomia, muitas vezes, na construção de práticas e saberes da docência (MARTINS, 2015; PEREIRA; PAIXÃO, 2022).

Além disso, vislumbramos que o trabalho de mestrandos e doutorandos, com sua criatividade e entusiasmo, muitas vezes, pela apreensão da docência universitária, enriquece a formação das turmas que os acolhem. Mas, essa experiência dos estudantes da pós-graduação e contribuições do estágio de docência à graduação poderiam ser muito maiores, se orientadas, construídas coletivamente e pautadas em uma perspectiva de formação pedagógica aos estudantes da pós-graduação.

Sob nosso olhar, quando se trata do estágio de docência, um verbo resume o compromisso dos docentes da pós-graduação com os mestrandos e doutorandos: acolher. Acolher, por meio da escuta e do diálogo, aos estudantes, e suscitar reflexões e discussões que favoreçam a vivência do estágio de docência como uma experiência formativa. O acolhimento, por meio da escuta e do diálogo, funciona como uma “ponte” para formar e promover. É sempre o ato de acolher, para formar e promover, que convida os estudantes a se integrarem à docência universitária. Se assim não for, os espaços da pós-graduação correm o risco de perderem-se na lógica da indiferença em relação à formação do professor-pesquisador para o Ensino Superior – como amiúde tem sido.

Importante mencionar que o estágio de docência não assume a potencialidade de se tornar um laboratório de formação apenas para os estudantes integrarem-se à docência universitária. Isso porque o estágio de docência é também contexto para a formação dos próprios professores universitários. A esse respeito, notou Neuenfeldt (2008) que:

No momento em que [o professor orientador] compartilha o espaço de sala de aula com outra pessoa, nesse caso um aluno da pós-graduação, existe a possibilidade de estar revendo algumas atividades que, em um processo solitário, talvez passariam sem uma reflexão maior (NEUENFELDT, 2008, p. 164).

Esse percurso exige disposição para desvelar o fazer docente, as diferentes concepções de docência, suscitar reflexões e discussões sobre a própria prática de ensino. Ninguém forma, promove e integra os estudantes à docência universitária sem um exercício de reflexão, com autossuficiência e sem dar testemunho com suas próprias práticas de ensino.

Assim, ao denunciar a dicotomia na formação para a pesquisa e para a docência no Ensino Superior, anunciamos o estágio de docência como potencial meio de unir essas duas vias em uma trajetória formativa comum, afinal, quem é professor no Ensino Superior se vê sempre diante dos desafios de produzir pesquisa, mas, também, de assumir disciplinas como docente. Um desafio não pode ser mais importante que o outro.

3 DENÚNCIA E ANÚNCIO II: SERIA O ESTÁGIO DOCÊNCIA UMA TAREFA SOLITÁRIA E INDIVIDUAL?

- *Denúncia*: A dimensão solitária e individual dos estudantes da pós-graduação *stricto sensu*, muitas vezes, no estágio de docência.
- *Anúncio*: Individual e coletivamente, somos responsáveis pela formação dos estudantes da pós-graduação também para a docência universitária.

O que significa o estágio de docência? Sob nosso olhar, significa caminhar juntos e caminhar na mesma direção: (auto)formar(-se) como professor-pesquisador para o Ensino Superior. No entanto, ao que se verifica, por exemplo a partir do estudo de Martins (2013), é que:

[...] as especificidades do ED [estágio de docência] precisam ser melhor compreendidas no âmbito da pós-graduação por coordenadores, professores e alunos e ocupar o devido lugar na formação do pós-graduando, pois, embora venha oportunizando o ingresso do mestrando na sala de aula da graduação, essa *inserção tem sido solitária, e desconstruída do que pressupõe um ED* (MARTINS, 2013, p. 9, grifo nosso).

Algo muito parecido a esse aspecto foi registrado por Costa (2015, p. 74), quando ela afirmou o seguinte: “é preciso pensar o Estágio de Docência como trabalho coletivo dentro dos programas de pós-graduação”. Dessa forma, vimos que Neuenfeldt (2008), Martins (2013) e Costa (2015), entendem que o estágio de docência tem a ver com responsabilidade e processos coletivos. Nesse caso, destacamos as ideias de Tardif (2010), quando apresenta a seguinte afirmação em relação aos estágios supervisionados, a qual associamos aos estudantes no contexto do estágio de docência:

[...] ao transitar da universidade para a escola e desta para a universidade, os estagiários podem tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, não com o objetivo de copiar, de criticar apenas os modelos, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la. Aprender com os professores de

profissão como é o ensino, como é ensinar, é o desafio a ser aprendido/ensinado no decorrer dos cursos de formação e no estágio (TARDIF, 2010, p. 295).

Não obstante, a ideia de estágio de docência pressupõe, assim, “aprender com os professores de profissão como é o ensino, como é ensinar, é o desafio a ser aprendido/ensinado no decorrer dos cursos de formação e no estágio” (LIMA, 2017, p. 105, *apud* TARDIF, 2010). Apesar da autora não ter abordado diretamente o estágio de docência, sob nosso olhar, temos uma definição de estágio de docência bastante consubstanciada, abordando a responsabilidade de ambos, estudantes e professores de pós-graduação, e a indispensável relevância do estágio de docência no processo formativo. Sem essa compressão, conforme aqui já anotado, essa inserção dos estudantes na docência universitária continuará sendo solitária e desencontrada do que pressupõe o estágio de docência, como já constataram, dentre outros, Neuenfeldt (2008) e Martins (2013).

Sobre a dimensão solitária e individual que permeia o processo formativo dos estudantes da pós-graduação no estágio de docência, como bem apontou o estudo de Joaquim *et al.* (2011, p. 1146): “verifica-se que alguns alunos tiveram seu estágio comprometido pelo pouco ou nenhum acompanhamento do desenvolvimento do estágio por parte do professor responsável”. Decorrente desse cenário, os mesmos autores também identificaram que: “Alguns alunos afirmaram que, pela falta de experiência e ausência de uma orientação reflexiva, o acúmulo de atividades, aliado a essas carências, contribuiu para a queda da qualidade das aulas ministradas” (JOAQUIM *et al.*, 2011, p. 1146).

Com isso, ainda que tais afirmações sejam algo que envolve várias peculiaridades dos programas em questão, elas, a partir do olhar de quem viveu a experiência do estágio de docência, são reveladoras do quão os estudantes sentem a necessidade de acompanhamento e de orientação.

É preciso suplantar esse cenário, mas, isso não é simples, não é fácil e não se obtém apenas com “mais” ou “melhor” acompanhamento do desenvolvimento do estágio de docência. Assim como não se trata de pleitear soluções individuais, mas coletivas.

O processo é bem mais complexo, pois não se pode esquivar da lógica neoliberal que também permeia a pós-graduação *stricto sensu*. Tal lógica nos faz, muitas vezes, individualistas, competitivos, “produtivos” e nos afasta de questões da docência, como da promoção e do acompanhamento da formação dos futuros professores do/para o Ensino Superior. Como bem anotou Nóvoa (2015, p. 15): “não faça da tua sobrevivência um

suicídio lento, vergado a um trabalho alienado, a um produtivismo acadêmico que está a destruir o melhor da cultura universitária”.

Por isso, não acreditamos em um processo de formação solitário. Isso porque a formação de cada ser humano está unida a dos outros. Logo, é preciso enfatizar, reiteradamente, que o estágio, na formação do professor-pesquisador, ou de qualquer outro profissional, é sempre um processo de proximidade. Aliás, conjectura-se que esse processo não envolve apenas a transmissão da experiência ou da rotina de trabalho, mas também pode levar quem orienta os estagiários à reflexão, inflexão e autoformação, ao revisitar o próprio ofício. Voltando a Paulo Freire e sua ideia de que “quem ensina, aprende”.

Nessa perspectiva, tem-se consciência de ir contracorrente da lógica neoliberal, chocando-se com as exigências de produtividade e a cultura do individualismo e da competitividade. Essa lógica, muitas vezes, gera solidão, acúmulo de atividades e causa a queda da qualidade da formação dos estudantes, como apontado pelo estudo de Joaquim *et al.* (2011). O processo é claro: quando não há coletividade, acompanhamento e orientação reflexiva há o comprometimento da qualidade da formação dos estudantes no âmbito dos programas de pós-graduação *stricto sensu* e, assim, o enfraquecimento da potencialidade da docência no Ensino Superior.

Ao que se buscou evidenciar, individual e coletivamente, somos responsáveis pela formação dos estudantes da pós-graduação também para a docência universitária e, sobretudo, como um ato de resistência à lógica neoliberal a permear muitas vezes a pós-graduação *stricto sensu*, hoje, cada vez mais, a sucumbir à tentação de considerar a “produtividade” e a própria pesquisa mais importante do que a “docência”. Assim, nas palavras de Soares (2009), temos o seguinte:

Dentre os reflexos do desprestígio da docência, inclui-se a atitude de resistência a ensinar na graduação por parte de muitos doutores e a ausência de espaço, em grande parte dos periódicos nacionais, para as produções bibliográficas que não sejam concernentes à pesquisa científica (SOARES, 2009, p. 98).

Em que pese os argumentos já expostos até aqui e presentes na citação, vimos que a docência precisa pulsar no mesmo ritmo que a pesquisa, para que ambas, fortalecidas, possam formar o professor-pesquisador e suplantam o baixo prestígio e a baixa valoração acadêmica e social da formação para a docência nos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Assim, ao denunciar a tarefa solitária do estágio de docência, vivida como um processo individual, anunciamos que não há formação sem a presença, o conflito e a

partilha de outros. Pretender formar um professor para o Ensino Superior de maneira solitária é uma falha no desenvolvimento coletivo e solidário, tão necessário no ofício docente.

4 DENÚNCIA E ANÚNCIO III: FORMAR O PROFESSOR-PESQUISADOR NO ENSINO SUPERIOR SEM A PEDAGOGIA?

- *Denúncia:* A ausência da Pedagogia, enquanto ciência da educação, muitas vezes, nos programas de pós-graduação *stricto sensu* que formam também o professor para Ensino Superior.

- *Anúncio:* a formação do professor-pesquisador para o Ensino Superior exige raízes fortes na Pedagogia de modo a sustentar a docência que se deseja desenvolver.

É um raciocínio enganoso pensar que a formação do professor-pesquisador para o Ensino Superior pode desenvolver-se desconectada da Pedagogia. Por isso, nossa defesa e insistência para que se fortaleça o estágio de docência. Mas, como entender o estágio de docência?

Longe do intento de aqui dispor de um menu com tantas definições, melhor é entendê-lo como um itinerário que conjuga encontro, reflexão e diálogo, e, assim, pensado e construído para a mobilização de saberes. Tarefa, como já anotado, de uma construção coletiva e envolta em contextos determinados. Além disso, vislumbramos o estágio de docência como um convite ao exercício da docência no Ensino Superior, e, por isso, importa refletir sobre o professor que se deseja (ou se pretende) formar e a sociedade que se projeta com o ofício de formar professores-pesquisadores para o Ensino Superior. Assim, seu conteúdo semântico comporta sempre aspectos pedagógicos, políticos, éticos e estéticos. Aqui, parece sensato encerrar este manifesto dedicando a discussão ao valor da Pedagogia na formação do professor-pesquisador para o Ensino Superior.

Escreveu Tardif (2010):

Quer queira quer não, todo professor, ao escolher ou privilegiar determinados procedimentos para atingir seus objetivos em relação aos alunos, assume uma pedagogia, ou seja, uma teoria de ensino-aprendizagem. *Assim como não existe trabalho sem técnica, também não existe processo de ensino-aprendizagem sem pedagogia*, embora se manifeste com frequência uma pedagogia sem reflexão pedagógica (TARDIF, 2010, p. 119, grifos nossos).

É possível dizer que a Pedagogia é uma das ciências fundamentais na formação do professor-pesquisador para o Ensino Superior, inclusive fortalecendo o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Por essa razão, necessita de uma atenção prioritária nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Com Pimenta (2019), aprendemos que:

A pedagogia é a ciência que tem esse papel: *estudar a práxis educativa com vistas a equipar os sujeitos, profissionais da educação, dentre os quais o professor, para promover as condições de uma educação humanizadora*. Seu objeto de estudo é a educação humana nas várias modalidades em que se manifesta na prática social (PIMENTA, 2019, p. 29, grifos nossos).

Assim, ao dar destaque à relação da Pedagogia com a prática educativa nas citações anteriores, podemos trazer, dessa vez, o anúncio, antes da denúncia: a formação do professor-pesquisador para o Ensino Superior exige raízes fortes na Pedagogia. A questão que desde logo se coloca é: como formar o professor-pesquisador para o Ensino Superior sem a Pedagogia?

De certa forma, essa indagação encontra eco nas palavras de Vieira (2013, p. 117), ao explicar que “parece ser também cada vez mais impossível ignorar as questões da pedagogia, ainda que seja apenas porque deixou de ser politicamente correcto pensar que a pedagogia não importa”. Mas, paradoxalmente, o que realmente salta aos olhos nos estudos de Martins (2013), Milani (2018), Pereira e Paixão (2022), é que a formação *stricto sensu* não tem fomentado, muitas vezes, o exercício de reflexão sobre o processo de constituir-se professor universitário e sua relação com a Pedagogia. Decorre desse cenário o que estamos a chamar de denúncia da ausência da Pedagogia, enquanto ciência da educação, muitas vezes, nos programas de pós-graduação *stricto sensu* que formam também o professor para Ensino Superior.

Alguns modelos de formação *stricto sensu* têm feito de muitos programas de pós-graduação espaços de um produtivíssimo acadêmico não comprometidos com a formação pedagógica dos estudantes e, por isso, caracterizam-se muitas vezes como contextos de formação exclusiva para a pesquisa. A cada dia, muitos programas de pós-graduação têm se tornado em contextos que se sustentam pela “soma de desempenhos individuais [em torno de um produtivíssimo acadêmico] e não como um grupo” (PATRUS; DANTAS; SHIGAKI, 2015, p. 14) em torno da formação para a docência universitária e da pesquisa nas diferentes áreas. Alguns sinais das consequências das avaliações dos programas já foram aqui evidenciados.

Pondo a importância da docência sob suspeita, promovendo a desvalorização da formação do professor para o Ensino Superior e, por isso, o “divórcio” de muitos programas de pós-graduação com a Pedagogia, corremos o risco de restringir a formação *stricto sensu* à pesquisa, reduzindo o ensino a uma espécie de atividade não apenas sem prestígio, mas sem valor cultural.

Essa separação da formação do professor para Ensino Superior e a Pedagogia prejudica o processo de construção de uma formação que integra formação para a docência e pesquisa, pois tende a colocar a docência e a pesquisa em campos opostos. Sob nosso olhar, essa separação é vista como uma forma de empobrecimento pedagógico da formação *stricto sensu*. Os programas de pós-graduação *stricto sensu*, seja qual for a área, precisam assumir o compromisso com um projeto de formação que permita aos estudantes compreenderem a docência e a pesquisa em suas especificidades. Cumpre esse papel quando se torna um espaço privilegiado para a interação e integração da pesquisa com o ensino e para a formação humana e profissional do professor/pesquisador, com raízes fortes na Pedagogia de modo a sustentar a docência que se deseja desenvolver.

Em essência, parece que o modelo ideal de formação *stricto sensu* é o que aposta na relação entre formar o professor para o Ensino Superior e a pesquisa, abrindo espaços de problematização da docência universitária, em suas especificidades, e contribuindo, assim, para a valorização da Pedagogia e da investigação pedagógica nos programas de pós-graduação. Trata-se, como nos ensina Vieira (2009, p. 112), de “Acreditar no poder transformador de uma prática reflexiva [o que] implica compreender e exercer a reflexão como prática histórica e ideologicamente situada, passível de reproduzir ou transformar a ordem social dominante”.

Ao que buscamos nesta terceira e última denúncia, invertida a ordem sobre o primeiro anúncio, é a de fortalecer a formação para a docência nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Claro que isso não é tarefa simples, tampouco fácil, pois perpassa pela história de muitas áreas e respectivos programas, que focam apenas na pesquisa como espinha dorsal. Dessa forma, superar esse histórico de desconsideração da docência não se faz apenas porque nós fizemos tal denúncia. Ainda, mesmo que isso se desse por uma obra do acaso, não é de repente que os professores da pós-graduação tomarão ciência do que significa a presença da Pedagogia no processo de formação de mestres e doutores.

Outra coisa importante que essa denúncia revela e que pode ser apropriada em investigações futuras: no nosso país é praticamente inexistente o trabalho de pesquisador

fora das universidades, o que leva as pessoas interessadas e inclinadas à pesquisa a buscarem o ofício de professor. Não seria um dos grandes motivos do desprestígio da docência?

5 APONTAMENTOS FINAIS

Envolvidos nessa experiência, pudemos refletir um pouco acerca das práticas universitárias, muitas delas isoladas ou, no máximo, duais. Defendemos, assim, duas ideias centrais: a primeira delas afirma que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão ainda não é levada em conta na prática de muitos docentes, seja porque na graduação a ênfase é sobre o ensino, seja porque na pós-graduação a ênfase é sobre a pesquisa. A segunda ideia, decorrente da nossa experiência, consiste na afirmação de que o estágio de docência na pós-graduação é uma excelente oportunidade de praticar-se a indissociabilidade defendida (MOITA; ANDRADE, 2005, p. 79).

Estamos no final de nosso manifesto. Trouxemos três denúncias sobre a formação de professores na pós-graduação *stricto sensu* sobre as quais fizemos três respectivos anúncios. Aqui, ao final, registramos que nosso manifesto organiza denúncias vistas e vividas por nós, no tempo presente, como professores formadores em instituições federais, ao passo em que retoma denúncias já antigas, como a que lemos na epígrafe.

Moita e Andrade (2005), quando na condição de doutorandos em Educação, tomaram sua experiência do estágio de docência para evidenciar o que trouxemos como Denúncia I: parece que a pós-graduação prefere formar pesquisadores, deixando a formação docente como mera refração do processo. Além disso, sua reflexão tecida sobre seu próprio estágio de docência serve para ilustrar o que anunciamos a respeito: o estágio de docência é oportunidade ímpar para se perceber que ser professor e ser pesquisador são atividades indissociáveis na vida cotidiana do docente do Ensino Superior. Daí sua afirmação feita há mais de 15 anos, ainda válida: “O estágio de docência parece-nos, por conseguinte, uma rica (e *ainda não suficientemente explorada*) oportunidade para o exercício da indissociabilidade das atividades acadêmicas na pós-graduação” (MOITA; ANDRADE, 2005, p. 91, grifos nossos).

De certa maneira, Verhine e Dantas (2007) também apresentam relato de experiência sobre o estágio de docência, constatando que:

Por ser obrigatório, alguns bolsistas o cumprem ‘burocraticamente’, muitas vezes sem aproveitá-lo para uma real formação docente e considerando-o um desvio de sua pesquisa. Espera-se que o relato dessa experiência mostre que o período de estágio não só é extremamente rico para a formação docente como pode servir para otimizar etapas do desenvolvimento da pesquisa de pós-graduação (VERHINE; DANTAS, 2007, p. 171).

Depois dessa primeira denúncia, que encontra eco na literatura educacional e em relatos de experiências, denunciemos o individualismo e a solidão do desenvolvimento dos estudantes da pós-graduação, seja para a pesquisa e/ou docência, seja no estágio de docência. Disso, anunciamos que o estágio de docência não é um processo de transmissão, mas de diálogo, pelo qual orientador e mestrando ou doutorando podem se beneficiar mutuamente dos aprendizados decorrentes da experiência. Trata-se da docência pelo diálogo, voltando a Paulo Freire e tantos outros idealistas da educação.

Por fim, denunciemos a ausência da Pedagogia enquanto ciência da educação nos programas de pós-graduação, que deveriam formar não apenas o pesquisador, mas também o professor para o Ensino Superior. Ao denunciar a ausência da Pedagogia, denunciemos que não há preocupação com a formação docente. Anunciamos, dessa forma, que é necessário, em respeito à indissociabilidade pesquisar-ensinar, que a Pedagogia seja introduzida na pós-graduação.

Tal inserção não deve ser reduzida aos créditos do estágio de docência, pois, como foi visto, tais créditos podem ser bem aproveitados como espaços formativos (para orientador e orientando) ou podem ser apenas tomados como mais uma obrigação para obtenção do título de pós-graduado. A Pedagogia nos programas de pós-graduação deve perpassar os cursos, tomando parte fundante do processo formativo – e isso independentemente da área de avaliação do programa, pois todos formam pesquisadores para o Ensino Superior com muito mais volume do que se formam professores.

Ao final, reiteramos que nosso manifesto tripartido em denúncias-anúncios almeja se tornar ponto de reflexão – e inflexão – para o estágio de docência na pós-graduação. Quem sabe, com esperança, a formação de professores por meio dos programas *stricto sensu* seja repensada, em normas e práticas.

REFERÊNCIAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Circular n° 028/99/PR/CAPES**. Brasília, 1999.

D'ÁVILA, Paulo Gilberto Simões. **Impacto do estágio de docência sobre o ensino de graduação de bioquímica**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2007.

JOAQUIM, Nathália de Fátima et al. Estágio docência: um estudo no programa de pós-graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras. **RAC**, v. 15, n. 6, p. 1137-1151, 2011. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552011000600010>.

MARTINS, Maria Márcia Melo de Castro. **Estágio de docência na pós-graduação *Stricto Sensu***: uma perspectiva de formação pedagógica. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicolette. instrumentalização para a realização da prática do ensino de 3º grau. *In*: D'ANTOLA, Arlette (org). **A prática docente na Universidade**. São Paulo. EPU, 1992, p.27-42.

MOITA, Filomena Maria; ANDRADE, Fernando César Bezerra. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: o caso do estágio de docência na pós-graduação. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, p. 77-92, 2005.
<https://www.redalyc.org/pdf/684/68480206.pdf>

NEUENFELDT, Manuelli Cerolini. **A docência orientada como caminho possível no processo formativo de professores universitários**: em busca de indicadores de qualidade. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2008.

NÓVOA, António. Carta a um jovem investigador em Educação. **Investigar em Educação** - IIª Série, n. 3, 2015. <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2015/06/antc3b3nio-nc3b3voa-carta-a-um-jovem-investigador.pdf>

PEREIRA, Aline Luquini; PAIXÃO, Jairo Antônio da. Estágio de docência: caminhos formativos para a educação superior na perspectiva de estudantes de Pós-graduação. **Revista de Educação**, Campinas, v. 27, e225341, 2022. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v27e2022a5341>

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior**. 3ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA FORTE, Joannes Paulus; ANGELO, Jordi Othon. Formação docente à deriva: a preparação para o magistério superior em programas de pós-graduação em direito no Brasil. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 48, e237253, 2022. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248237253>

SOARES, Sandra Regina. Pedagogia universitária: campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. *In*: NASCIMENTO, Antonio Dias; HETKOWSKI Tânia

Maria (Org.). **Educação e contemporaneidade**: pesquisas científicas e tecnológicas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 91-108

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. Carvalho. Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências. *In*: MASETTO, Marcos Tarciso. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998. p. 77-94.

VERHINE, Roberto 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**, Brasília, v. 4, n. 8, p. 171-191, 2007. <https://doi.org/10.21713/2358-2332.2007.v4.128>

VIEIRA, Flávia. Em contracorrente: O valor da indagação da pedagogia na universidade. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 28, p. 107-126, 2009. <https://doi.org/10.34626/esc.vi28>

VIEIRA, Flávia. O professor como arquiteto da pedagogia na universidade. **Revista Teias**, v. 14 n. 33, p. 138-156, 2013. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24369>