

Análise do estágio de docência nos programas de pós-graduação como espaço de formação pedagógica do professor do ensino superior

Analysis of the teaching internship in postgraduate programs as a space for pedagogical training for higher education professors

Análisis de la pasantía docente en programas de posgrado como espacio de formación pedagógica para docentes de educación superior

Clarisse Silva Caetano¹
Jairo Antônio da Paixão²
Doiara Silva dos Santos³

Resumo: O presente estudo teve como objetivo analisar a presença do estágio de docência nos programas de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) como espaço para a formação pedagógica do professor que irá atuar no magistério superior. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, na qual se buscou conhecer o estado do conhecimento sobre a referida temática. Sendo que foi possível identificar que a dimensão pedagógica do estágio de docência, no âmbito dos cursos de pós-graduação stricto sensu, é frágil, fato potencializado pela omissão da legislação educacional brasileira acerca da formação pedagógica para o magistério superior no país. Assim sendo, refletir sobre as exigências e estruturas do estágio se faz necessário, pois é a partir delas que o planejamento das ações e atividades podem ser elaboradas com vistas à efetivação de proposições normativas como a Lei de Diretrizes e Bases da educação Lei 939496 e Portaria da CAPES nº76 de 2010 para o processo de formação de professores para atuarem no magistério superior.

Palavras-chave: Estágio de docência. Magistério superior. Formação pedagógica.

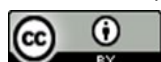
Abstract: This study aimed to analyze the presence of teaching internships in stricto sensu postgraduate programs (master's and doctorate) as a space for the pedagogical training of teachers who will work in higher education. This is a qualitative bibliographical research, in which we sought to understand the state of knowledge on the subject in question. It was possible to identify that the pedagogical dimension of the teaching internship, within the scope of stricto sensu postgraduate courses, is fragile, a fact enhanced by the omission of Brazilian educational legislation regarding pedagogical training for higher education teachers in the country. Therefore, reflecting on the requirements and structures of the internship is necessary, as it is from them that the planning of actions and activities can be elaborated with a view to implementing normative propositions such as the Law of Guidelines and Bases of Education LBD 939496 and CAPES Ordinance nº76 of 2010 for the process of training teachers to work in higher education.

Keywords: Teaching internship. Higher education. Pedagogical training.

¹ Universidade Federal de Viçosa (UFV) MG, Brasil. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFV. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0533-0282>. E-mail: clarisse.caetano@ufv.br

² Universidade Federal de Viçosa (UFV) MG, Brasil. PhD em Ciências do Desporto pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto D'ouro (UTAD) Portugal. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFV. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1413-9081>. E-mail: jairopaixao@ufv.br

³ Universidade Federal de Viçosa (UFV) MG, Brasil. Doutora em Educação pela University of Western Ontario (UWO), London, Canadá, Professora Adjunta do Departamento de Educação Física, Universidade Federal de Viçosa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4718-7226>. E-mail: santosdoiara@ufv.br



Resumen: El presente estudio tuvo como objetivo analizar la presencia de pasantías docentes en programas de posgrado estricto sensu (maestría y doctorado) como espacio para la formación pedagógica de docentes que actuarán en la educación superior. Se trata de una investigación cualitativa de carácter bibliográfico, en la que se buscó conocer el estado del conocimiento sobre el tema antes mencionado. Fue posible identificar que la dimensión pedagógica de la pasantía docente, en el ámbito de los cursos de posgrado estricto sensu, es frágil, hecho potenciado por la omisión de la legislación educativa brasileña en materia de formación pedagógica para la educación superior en el país. Por lo tanto, es necesario reflexionar sobre los requisitos y estructuras de la pasantía, ya que es a partir de ellos que se puede desarrollar la planificación de acciones y actividades con miras a implementar propuestas normativas como la Ley de Lineamientos y Bases de la Educación, la Ley 939496 y la Ordenanza de la CAPES n°76 de 2010 para el proceso de formación de docentes para actuar en la educación superior.

Palabras clave: Prácticas docentes. Educación más alta. Formación pedagógica.

Introdução

Uma profissão só se constitui quando há o reconhecimento de saberes que lhe são próprios (Enguita, 1991).

Ao se analisar o magistério superior, diversos estudos no campo de formação de professores mostram, de forma uníssona, que uma parcela expressiva dos professores que atuam no ensino universitário não tem a devida formação para a docência (Cunha, 2014; Pimenta; Anastasiou, 2014). Ainda que muitos advenham do bacharelado com uma boa formação neste campo de formação acadêmica, adentram ao magistério superior desprovidos de fundamentação pedagógica mínima, que se faz necessária ao desempenho da sua ação na sala de aula. Assim, atuam com base em modelos históricos que contêm elementos universais válidos, mas escassos de uma reflexão teórica capaz de tornar coerentes suas tomadas de decisões na condução do processo ensino aprendizagem (Ribeiro; Cunha, 2010; Sacramento, 2003). Nesta lógica, nem sempre o ensino e a formação inicial e continuada de boa qualidade se concretizam. Ainda que as boas práticas profissionais sejam consideradas admiráveis para os professores universitários, elas configuram, sobretudo, garantia do desenvolvimento de um ensino capaz de gerar aprendizagens significativas junto aos seus estudantes (Ribeiro; Cunha, 2010).

Nessa perspectiva, que tem marcado decisivamente o debate em torno da formação de professores, tem-se como imperativo que durante o processo formativo é necessário que o futuro professor elabore seus conhecimentos pedagógicos, tendo como base as especificidades dos saberes docentes (Tardif, 2014). Sendo assim, no momento da formação, as disciplinas de caráter didático-pedagógico representam importantes iniciativas para tematizar à docência. Na pós-graduação, o estágio de docência e as demais disciplinas que contemplam os conhecimentos da prática docente, partindo de um referencial teórico-metodológico de caráter pedagógico e didático podem representar lugares potenciais para se desenvolver, refletir e praticar os saberes específicos que devem fazer parte da profissão docente.

Sob essa ótica, Soares e Medeiros (2016, p. 189) discorrem que “o estágio de docência se apresenta como uma oportunidade de levar os alunos da pós-graduação a vivenciar, no decorrer de sua formação, a sala de aula no ensino superior”. Dessa forma, o entendimento do estágio como uma etapa em que a prática docente pode ser vivenciada, discutida e refletida é de grande importância. Nesse sentido, para compreender a forma como o estágio de docência nos programas de pós-graduação vem sendo desenvolvido, é necessário apresentar as diretrizes que regulamentam o estágio.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 determina que a formação para a docência do ensino superior seja desenvolvida nos programas de pós-graduação *stricto sensu* (Brasil, 1996). Assim, o estágio de docência surge no contexto do magistério superior com a tarefa de aprimorar o ensino da pós-graduação e formar uma nova geração de professores conhecedores da realidade da educação no referido nível (Brandão; Dias, 2014).

A regulamentação do estágio de docência nos programas de pós-graduação *stricto sensu* se deu por meio da Circular da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de nº 28/99/PR/CAPES que, dentre outras ponderações, sinalizava o estágio de docência como parte integrante da formação de mestre e doutores (Brasil, 1999). Segundo essa regulamentação, a duração mínima para a realização do estágio de docência é de um semestre para o aluno de mestrado e de dois semestres para o de doutorado.

Após essa regulamentação, a Portaria CAPES Nº 52, de 26 setembro de 2002, aprovou o Regulamento do Programa de Demanda Social, estabelecendo algumas normas para a concessão de bolsas em articulação com o estágio de docência. Contudo, a Portaria nº 52 foi revogada em 2010, passando a vigorar a Portaria Nº 76, de 14 de abril de 2010, estabelecendo que o estágio de docência no ensino superior é parte integrante da formação do pós-graduando, que tem como objetivo a preparação para a docência e a qualificação do ensino de graduação, sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social (Capes, 2010, p. 31). Nessa direção, com base na Portaria CAPES nº 76/2010, o estágio de docência tornou-se obrigatório apenas para os bolsistas de demanda social da CAPES de mestrado e doutorado e opcional para os demais alunos. É válido ressaltar, que os Programas de pós-graduação por meio dos regimentos internos podem fazer considerações sobre a forma de organização do estágio de docência, o que será particular em cada realidade.

Cumprir destacar que, por esse dispositivo presente na referida Portaria, nem todos os pós-graduandos têm a oportunidade de realizar o estágio, a não ser de forma voluntária, o que faz com que nem todos vivenciem o estágio de docência durante a formação. Para além da questão da adesão ao estágio de forma voluntária, há outras implicações que também podem estorvar a vivência do estágio, como a dificuldade em conciliá-lo com trabalho, com outras disciplinas e/ou demandas pessoais.

Embora existam fatores que necessitem de uma reestruturação, ainda assim, é preciso sinalizar que a Portaria da CAPES é a única iniciativa que pretende atender a formação pedagógica por meio do oferecimento do estágio de docência de forma regulamentada. Portanto, espera-se que a pós-graduação possa instrumentalizar e aprofundar em temas específicos da prática profissional do professor, com o intuito de formar um docente preparado para exercer a profissão com domínio didático-pedagógico, tomando, para isso, como base, o estágio de docência.

Vieira e Maciel (2010, p. 58) defendem que é “importante oportunizar aos pós-graduandos a realização do estágio de docência, já que, para uma formação qualificada, essa atividade curricular, obrigatória ou eletiva, tem um papel a cumprir”. Papel esse que deve estar focado em contemplar os aspectos do exercício da profissão docente.

Concordando com essa percepção e ressaltando a importância do estágio de docência como um momento de preparação oportuno para o magistério no ensino superior, tendo como elemento norteador o estudo do conhecimento do que aponta as produções no campo de formação de professores com interface na docência no ensino superior, o objetivo do presente estudo foi analisar a presença do estágio de docência nos programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) como espaço para a formação pedagógica do professor que irá atuar no magistério superior.

Os argumentos que conformam este estudo fundamentam-se no trabalho desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa como exigência parcial para a conclusão do curso de mestrado.

Trilha metodológica percorrida

Tendo em vista o fenômeno em questão, a trilha científica fundamentada nas ciências humanas e sociais se mostrou a mais indicada para nortear a verificação dos objetivos estabelecidos. Nesse sentido, a presente investigação encontra-se em conformidade com Morosini e Fernandes (2014), que enfatizam a importância da adoção de procedimentos como a identificação, registro e categorização que possam conduzir à reflexão e à síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado lapso temporal, coligando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática em questão.

Assim, a estruturação deste estudo teve como eixo norteador os referenciais obtidos por meio da literatura especializada acessada e que vinha ao encontro da Formação de professores para o magistério superior e das posições assumidas pelos pesquisadores dessa investigação atinente ao tema. Nessa direção, os procedimentos adotados encontram-se fundamentados em Romanowski e Ens (2006), as quais orientam sobre o processo de construção de um estado do conhecimento. As referidas autoras afirmam que os estudos desenvolvidos a partir de uma sistematização de dados recebem a denominação de estado da arte quando envolvem toda uma área do conhecimento, nos

diferentes aspectos que suscitaram produções. Na efetivação do estado da arte sobre um determinado tema não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses. O estudo que privilegia tão somente um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de estado do conhecimento (Romanowski; Ens, 2006).

Considerando as definições anteriores, é possível asseverar que uma pesquisa de estado da arte é uma investigação de estado do conhecimento quando possui caráter bibliográfico. No entanto, elas se diferenciam, sobretudo, pela primeira apresentar a necessidade de uma busca por produções mais diversificadas, amplas e profundas.

Deste modo, o presente estudo, de caráter bibliográfico, assume-se como estado do conhecimento. Compreendido como uma metodologia capaz de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica. O estado do conhecimento apresenta como características bibliográficas do processo de produção, a realização de um estudo descritivo e analítico do material a ser consultado (Ferreira, 2002). Para isso, inicialmente, buscou-se incluir neste trabalho autores que têm se dedicado a pesquisar aspectos relacionados à Formação de professores para atuarem no magistério superior e a Pedagogia Universitária no Brasil, que possibilitaram estabelecer um resgate sobre a temática. Para isso, buscou-se bases de dados como *sciello*, *google acadêmico* e periódicos sobre formação, utilizando os descritores: formação para a docência no magistério superior, estágio de docência e formação, obrigatoriedades do estágio.

Além disso, foram analisadas as legislações que impactaram a educação brasileira e a formação para o magistério superior, como a Circular nº 28/99 - PR/CAPES, de 26 de fevereiro de 1999; a Portaria CAPES nº 52, de 26 de maio de 2000; Portaria CAPES nº 76 de 14 de abril de 2010; a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

Resultados e discussão

O estágio configura-se, como um espaço de formação, por meio do qual o pós-graduando vivencia a organização e a articulação dos saberes e dimensões que compõem a prática docente. Por meio das atividades que desempenha durante o estágio, espera-se que ele possa exercer o protagonismo pedagógico na sua prática, para assim construir um caminho de emancipação em seu processo formativo e na aprendizagem docente. Não obstante a isso, para uma parcela significativa de estudantes que ingressam na pós-graduação, o estágio de docência constitui a primeira experiência de contato com a prática docente no ensino superior. Dessa forma, nesse momento eles podem buscar vivenciar o estabelecimento da relação que construirão da teoria com a prática enquanto conduzem e/ou participam do processo de ensino e aprendizagem de alguma disciplina

da graduação, em que, comumente, o pós-graduando realiza as atividades do estágio (Souza; Gardin; Lauxên, 2021).

Estudos como o de Guimarães e Costa (2022) também reforçam a ideia do estágio de docência como um momento importante para as experiências formativas de preparação do exercício do magistério no ensino superior. Em uma pesquisa qualitativa, as autoras entrevistaram pós-graduandos a respeito da forma como o estágio de docência era realizado nos programas de pós-graduação nos quais eles estavam inseridos. Ao responderem as questões relativas à etapa do estágio, eles descreveram suas vivências e indicaram que:

Os estágios de docência promovem a aproximação dos pós-graduandos com contextos e situações diversas, como o conhecimento de diferentes disciplinas, áreas do conhecimento, cursos e sujeitos, potencializando a ampliação da visão de mundo e a compreensão do todo do fazer docente (Guimarães; Costa, 2022, p.11).

De tal modo, a realização do estágio de docência no programa no qual a pesquisa foi desenvolvida, de forma geral, tem demonstrado potencial para promover a vivência de múltiplas experiências relativas à prática pedagógica docente. Ainda que não seja possível generalizar as experiências dos pós-graduandos que foram entrevistados, as autoras destacam que, para os bolsistas, o estágio é um momento de diálogo aprofundado com a prática docente (Guimarães; Costa, 2022).

Joaquim *et al.* (2011) chamam atenção para o fato de os cursos de pós-graduação *stricto sensu* serem uma das vias importantes na formação para a docência no ensino superior, como previsto na LBD 9394/96. Dessa forma, no momento da formação, o estágio de docência é crucial para que o pós-graduando se prepare para atuar no ensino superior de forma consistente, atento às mudanças sociais, com responsabilidade e uma boa didática. Os autores acrescentam que o estágio proporciona um ambiente de interação social, contemplando práticas mais reflexivas pautadas no diálogo, o que enriquece o processo de ensino-aprendizagem dos atores envolvidos e, assim como a autonomia dos pós-graduandos, a reflexão na ação também auxilia no desenvolvimento pessoal desses sujeitos (Joaquim *et al.*, 2011).

Tendo como base o estágio de docência, Soares e Medeiros (2016) apresentam uma proposta de resignificação da atividade curricular que foi desenvolvida por meio da pós-graduação em educação e que teve o objetivo de tornar esse momento ainda mais significativo para os pós-graduandos. As autoras ressaltam que se formar professor é um processo construtivo progressivo e, para tanto, o estágio de docência, com base nos relatórios analisados, possibilitou aos pós-graduandos expressar seus aprendizados e pontos de melhorias para que o estágio pudesse cada vez mais cumprir seu papel na formação do professor para o magistério no ensino superior (Soares; Medeiros, 2016).

Espera-se que, ao se envolver nas atividades do estágio de docência, os alunos da pós-graduação que irão se matricular no estágio de forma obrigatória (como é o caso dos

bolsistas) ou de forma voluntária, acompanhem as atividades sob a supervisão de um orientador de estágio que será um docente universitário. Dentre as atividades e ações a serem desenvolvidas, os estagiários poderão: acompanhar as aulas das turmas dos cursos de graduação na instituição na qual o programa é realizado; acompanhar a organização das atividades; acompanhar o professor no exercício da prática docente; e refletir sobre os conhecimentos que estão sendo adquiridos. Além disso, o pós-graduando terá a possibilidade de ministrar aulas sob a orientação do professor responsável pelo estágio e aproximar-se do exercício da profissão docente, que poderá vir a ser sua futura atuação profissional.

Nesse sentido, a reflexão na prática docente é importante para a constituição profissional e refletir sobre sua atuação deve ser um exercício constante do professor. Nessa ótica, o estágio também é compreendido como um momento que pode possibilitar ao pós-graduando refletir sobre a prática docente que está desenvolvendo durante seu percurso formativo. Gadelha de Lima e Leite (2019, p.761) destacam a respeito das experiências oriundas do estágio, que:

Esses momentos, além de possibilitarem a promoção de uma autoavaliação do desenvolvimento das disciplinas de Estágio Supervisionado, fomentaram discussões e reflexões sobre aspectos do fazer-docente no ensino superior.

Possibilitar momentos de discussões sobre o fazer-docente nos quais os pós-graduandos participem ativamente do processo de construção dos saberes da profissão é indispensável para uma futura prática profissional de qualidade. Em diálogo com essa perspectiva de que o estágio docente pode ser um lugar em que o pós-graduando refletirá sobre a sua futura prática docente, autores como Kreuz e Leite (2021), Joaquim, Vilas Boas e Carrieri (2013) discutem acerca da compreensão e dos sentidos e significados do estágio para os futuros professores e sobre como eles refletem a respeito da prática docente por meio do estágio de docência.

Os autores citados, ao discutirem os sentidos e significados do estágio de docência para os pós-graduandos, apresentam os relatos dos participantes, os quais descrevem o estágio de docência como um momento de transpor o conhecimento teórico para a prática, bem como uma forma de aprender a adotar a postura de professor e de ter contato com a atividade docente. Contudo, embora os resultados da pesquisa ressaltem pontos positivos a respeito da reflexão do pós-graduando sobre o estágio de docência, Joaquim, Vilas Boas e Carrieri (2013, p. 360) destacam o fato de o contato com os aspectos pedagógicos ficarem restritos a esse único momento e esclarecem que:

Embora os pós-graduandos tenham enfatizado a importância de vivenciar a experiência prática, eles não manifestaram o desejo de realizar um estágio maior no qual pudessem ser contempladas outras dimensões formativas (Joaquim; Vilas Boas; Carrieri, 2013, p.360).

Esse aspecto pode sinalizar uma formação precária pois, como já mencionado, o estágio não é obrigatório para todos os pós-graduandos e as disciplinas de caráter

didático de alguns programas podem não apresentar uma carga horária suficiente para a compreensão da complexidade que envolve a profissão docente (Vieira, 2013).

Estudos como os de Joaquim, Vilas Boas e Carrieri (2013) demonstram que o estágio de docência representa uma importante iniciativa no que tange à formação inicial do professor para atuar no magistério superior. A literatura discute experiências de estágio bem-sucedidas, nas quais o objetivo de aproximação e vivência da prática docente é alcançado com êxito (Alvez et al., 2019). A esse respeito, Alvez et al. (2019, p.6) defendem a potencialidade do estágio e a importância de criar condições favoráveis para seu desenvolvimento:

Há de se investir esforços em criar condições operacionais que propiciem condições favoráveis ao seu desenvolvimento, oportunizando-o aos pós-graduandos, independentemente de serem ou não bolsistas, a construção de profissionais para além da pesquisa, desenvolvendo habilidades e atitudes, preparando-os para o exercício da docência (Alvez et al., 2019, p.6).

A obrigatoriedade do estágio de docência somente para os bolsistas prevista na Portaria da CAPES 76 de 1999 é um ponto que provoca muitas reflexões. A autonomia que os programas de pós-graduação têm para organizar e sistematizar o estágio de docência pode colaborar para um cenário onde o estágio continue sendo visto como o cumprimento de uma obrigatoriedade, é necessário que esse cenário encontre meios para que assim como afirma Alvez et al (2019), o estágio se efetive como uma atividade formativa para a docência de forma efetiva aliado a outras disciplinas de caráter didático pedagógico. Corrêa e Ribeiro (2013) trazem uma importante discussão sobre essa questão, na qual enfatizam que a formação pedagógica nos programas de pós-graduação não deveria ser vista como tarefa obrigatória para alguns; todos, sem exceção, deveriam ser incentivados e induzidos a buscá-la. Decerto, sendo a pós-graduação um dos possíveis lugares onde a formação para a docência no ensino superior pode ocorrer, a formação pedagógica deveria ser parte integrante dos cursos, contudo, não é o que ocorre na maioria das instituições, visto que, como acrescentam Corrêa e Ribeiro (2013, p. 329):

Impera o silêncio sobre a formação pedagógica para o ensino superior no Plano Nacional da Pós-Graduação, o que conclui que há uma pressuposição, discursivamente construída, de que um pesquisador muito bem formado (titulado, pós-graduado) conseqüentemente será (é) um professor muito bem qualificado (Corrêa; Ribeiro, 2013, p.329).

Essa afirmativa reforça o risco de as práticas pedagógicas dos futuros professores estarem esvaziadas de sentidos pedagógicos e de que a formação dos diversos profissionais esteja comprometida e embasada em modelos de ensino tradicionais ou superados do ponto de vista teórico. Confirmando esse pressuposto, Tardif (2014, p. 255) defende a noção do “saber” em um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, “saber-fazer- e saber-ser”. Nessa perspectiva, a noção do saber vai além do saber intuitivo, que tem como base uma formação não sistematizada. Para o

exercício do magistério superior é necessário haver uma formação sistematizada que busque a reflexão sobre a prática e a constante avaliação sobre as formas de ensinar.

A única norma vigente que “padroniza” o estágio de docência é a Portaria CAPES 76/2010 (CAPES, 2010) e, como já citado, alguns de seus incisos geram possibilidades interpretativas que permitem que as instituições desenvolvam seus planejamentos conforme o que melhor atender a cada programa de pós-graduação. Como resultado, na maioria dos casos, acaba por prevalecer a lógica da pesquisa sobrepondo aos conhecimentos pedagógicos. Logo, é importante sinalizar que as iniciativas institucionais dos programas de pós-graduação são importantes para suprir lacunas da Portaria da CAPES (Almeida, 2012).

A literatura apresenta iniciativas (Chamlan, 2003; Almeida 2012) anteriores à Portaria da CAPES (2010) que demonstraram a preocupação de algumas instituições de ensino em promover e fomentar o aprofundamento nas discussões didáticas, bem como as experiências de contato com o exercício da docência. Chamlian (2003) discorre, em seu trabalho, sobre a iniciativa da Universidade de São Paulo (USP) que deu origem ao Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE), antes mesmo da deliberação da CAPES.

O PAE foi desenvolvido tendo como principal objetivo aprimorar a formação do pós-graduando para a atividade didática no âmbito da graduação. Sendo realizado em duas etapas distintas: a etapa de preparação pedagógica e a etapa de estágio supervisionado. A primeira etapa, referente à preparação pedagógica, foi constituída por diferentes características, já que poderia assumir três diferentes modalidades, de acordo com a unidade em que seria aplicada, sendo elas: uma disciplina de pós-graduação que abordaria as questões da Universidade e do Ensino Superior; um conjunto de conferências com a participação de especialistas da área de educação, condensadas em um menor tempo e com a temática voltada para o Ensino Superior; ou um núcleo de atividades, que realizaria a preparação do material didático e discussões a respeito do currículo de trabalho, de ementas de disciplinas e de planejamento. Todas essas modalidades seriam coordenadas por um professor. Já a etapa de estágio supervisionado ocorria em disciplinas da graduação e cada participante deveria se inscrever na unidade de ensino relacionada ao conhecimento específico de sua área (Chamlan, 2003).

A iniciativa proposta pela USP sinaliza que, embora a Portaria da CAPES 76/2010 seja a única iniciativa que padroniza a vivência do estágio de docência, pensar outros caminhos institucionais pode também ser um importante passo para suprir possíveis lacunas nesse campo que podem existir na resolução. Além disso, a promoção de programas que conduzam o pós-graduando a pensar sobre a docência e a pesquisa, tendo como base o ensino pode vir a refletir na sua futura atuação.

Vieira (2013, p. 100), ao analisar publicações dentro do recorte temporal de 2004 a 2012, que tematizaram questões relativas à formação para o magistério superior,

tomando como base a disciplina de estágio de docência, demonstra em sua conclusão que:

No Brasil a Pós-graduação *stricto sensu* vem dando ênfase, preferencialmente, à formação do pesquisador, tendo em vista o desenvolvimento científico-tecnológico. Reconhecemos que, em razão dessa valorização da pesquisa, uma menor atenção tem sido dada à preparação do pós-graduando para o magistério no ensino superior. Todavia, romper com essa herança histórica nos parece ser um esforço que precisa ser assumido tanto pela CAPES como pelas universidades brasileiras, seus Programas de Pós-Graduação e atores envolvidos no processo. Combinar docência e investigação, principais funções do professor universitário, põe-se, certamente, como o desafio maior.

Como argumenta Vieira (2013), sabemos haver, de modo geral, uma tradição em que a pesquisa nos cursos de pós-graduação sobrepõe a formação para a docência.

A CAPES (2010), por meio da Portaria 76/2010, que trata da obrigatoriedade do estágio docente, traz a exigência de, no máximo, 4 horas semanais para o desenvolvimento do estágio, sem explicitar, no entanto, as horas mínimas para sua efetivação. Outra lacuna encontrada no referido instrumento normativo, está no artigo 18, inciso VII, que estabelece que “o docente de ensino superior, que comprovar tais atividades, ficará dispensado do estágio de docência” (Brasil, 2010). Sobre essa questão, Corrêa e Ribeiro (2013, p.331) defendem que:

Ao dispensar do estágio de docência o pós-graduando que já atua como docente do ensino superior, o documento parece sugerir que o estágio de docência é apenas um momento de ministrar aulas, e não um processo formativo de reflexão sobre a própria prática pedagógica.

As fragilidades presentes na aludida Portaria da CAPES 76/2010 vão ao encontro do entendimento que se tem acerca da formação docente no nível da pós-graduação, visto que ela é problematizada na literatura como uma forma de se cumprir uma obrigatoriedade sem o aprofundamento necessário para a capacitação do professor que irá atuar no magistério superior (Joaquim, Vilas Boas; Carrieri, 2013; Almeida, 2012; Rodrigues *et al.*, 2017, Vieira, 2013). Nesse sentido, Joaquim, Vilas Boas e Carrieri (2013, p.354) demonstram preocupação com o modo como o estágio docente é desenvolvido, o que fica evidente ao afirmarem que:

O formato do estágio docente brasileiro é cunhado em uma preocupação extremamente pragmática sobre o que se deve ensinar, como ensinar e para que ensinar determinados conteúdos, mas muito raramente se preocupa com o porquê de se ensinar tais conteúdos (e não outros) e o porquê de se desenvolver esse tipo de estágio em programas de pós-graduação

Além da discussão sobre o cenário que está sendo desenhado nos programas de pós-graduação, os autores acrescentam que:

O estágio docente, da forma como tem sido desenvolvido em parte das instituições de ensino superior, está baseado apenas no *saber prático*, e não há como pautar a formação de professores somente na prática pela prática (Joaquim, Vilas Boas; Carrieri 2013, p. 354).

A relação que se estabelece do estágio de docência com a obrigatoriedade, com o saber prático, dentre outras questões, levanta uma importante questão a respeito do lugar da formação pedagógica nos currículos da pós-graduação. O reflexo da ausência da formação para a docência na pós-graduação é sinal da persistência de modelos da racionalidade técnica ainda presentes na formação universitária (Schon, 1995).

No contexto apresentado por Joaquim, Vilas Boas e Carrieri (2013), em que o estágio de docência é visto apenas como o cumprimento de uma obrigatoriedade, revela-se uma negligência e um risco a respeito do exercício da profissão docente, pois o domínio dos saberes específicos da área da pós-graduação e o conhecimento sobre pesquisa são insuficientes. Além deles, é necessário que estejam atrelados os saberes experienciais que podem emergir da prática do estágio, os curriculares e os pedagógicos, os quais também são parte desse momento da formação (Almeida, 2012).

Outro ponto que está presente na discussão a respeito da formação para o magistério no ensino superior, tendo como base o estágio de docência, é o fato de que, ao sinalizar, por meio da LDB 9394/96, que a formação para a docência no ensino superior se dará nos cursos de pós-graduação (Brasil, 1996), a LDB deixa clara a responsabilidade desse nível de ensino para a formação do professor que irá atuar na educação superior, contudo, não sinaliza os aspectos didático-pedagógicos e os conteúdos que devem ser contemplados ao longo dessa formação.

Assim, é preciso se atentar para o fato de que, durante a graduação, ao optar por um curso de licenciatura, o estudante terá um conjunto de disciplinas de base pedagógica que irão problematizar e construir os saberes da profissão docente desde o início da graduação, contudo, ao fazer a opção por cursos de bacharelado, as disciplinas didático-pedagógicas não farão parte da matriz curricular na sua formação inicial. Dessa forma, se o discente que concluir o bacharelado desejar dar continuidade a sua formação na pós-graduação *stricto sensu*, sua base para a prática pedagógica poderá se dar exclusivamente por meio do estágio de docência, no caso dos programas que não possuem, em sua matriz, disciplinas que dialoguem de forma específica com a formação docente. Destaca-se, ainda, o fato de que essa oportunidade somente ocorrerá para os estudantes bolsistas, dada a limitação da Portaria da CAPES 76/2010 sobre a obrigatoriedade do estágio.

Sendo assim, o estudante de pós-graduação que tem a formação inicial no campo do bacharelado e que não for bolsista no Programa, não terá a obrigatoriedade de cumprir a carga horária referente ao estágio de docência. Com isso, poderá não ter a oportunidade de vivenciar atividades relevantes para sua formação pedagógica nesse ambiente de formação, como o acompanhamento no planejamento e prática da docência para alunos da graduação, elaboração de avaliações, correções e outras mais que integram a rotina profissional docente.

Martins (2013, p. 14) destaca que “a não exigência de formação pedagógica para atuação na docência no Ensino Superior pode ser explicada pela não valorização da docência como um campo de conhecimento específico”. A autora acrescenta que “o Ensino Superior tem recebido profissionais de áreas distintas e que, como alunos de Pós-graduação, não vivenciaram nenhuma formação de caráter pedagógico” (Martins, 2013, P. 16). Assim, questões referentes à ausência de disciplinas que trabalhem os aspectos relativos à atuação dos professores no ensino superior são problematizadas pela literatura, demonstrando que há uma lacuna no percurso formativo ao longo da pós-graduação.

Autores como Oliveira e Mackedanz (2021, p. 168) discutem essa questão e enfatizam, ao tratarem do tema, que “Muitos profissionais, bacharéis, ao ingressar como docentes no ensino superior, trazem consigo conhecimentos técnicos e experiência profissional da sua área de formação, mas são carentes de saberes didáticos e pedagógicos”. Esses autores abordam, ainda, como a ausência de uma formação didática é um ponto que necessita ser repensado nos cursos de pós-graduação, sobretudo, em cursos que têm o bacharelado como base. Isso porque, como discutido até aqui, transpor os conhecimentos de pesquisa para o ensino e prática docente não ocorre de forma linear. É necessária uma formação específica que ofereça subsídio para a prática docente, sendo que o estágio de docência pode ser uma primordial ferramenta para isso.

A compreensão sobre o estágio de docência é discutida por Rodrigues *et al.* (2017) em um estudo no qual os autores analisam como os pós-graduandos compreendem o estágio, sua organização e importância para a formação pedagógica. Na instituição analisada nesse estudo, as atividades desempenhadas pelos estagiários não ocorrem com turmas da graduação, como é comum ocorrer no estágio de docência. Isso porque, no instituto em questão, não existem turmas de graduação, o que, segundo os autores, dificultou a implementação do programa de pós na instituição devido a essa particularidade. Assim, as atividades desenvolvidas no estágio de docência pelos alunos do programa de pós-graduação do estudo em questão incluíam tarefas como atuar como monitores de educação ambiental no Jardim Botânico de São Paulo. Ao ouvir os estudantes do programa sobre os apontamentos e necessidades dos discentes, principalmente quanto à maior oferta de disciplinas direcionadas à prática pedagógica e à reformulação da avaliação do desempenho nas atividades do estágio de docência. Alinhado a este ponto Rodrigues *et al.* (2017, p. 598) destacam também que

As sugestões dos docentes também merecem ser analisadas, especialmente quanto à reestruturação de disciplinas, o engajamento dos discentes em atividades didáticas, implementação de monitorias, cursos extracurriculares e avaliação didática da aula de qualificação.

Diante do cenário apresentado, os docentes e os alunos envolvidos na pesquisa sugeriram mudanças que precisam ser feitas para que o estágio de docência construa, de fato, a formação pedagógica necessária. Partindo dessa análise, é possível observar como a autonomia concedida pela Portaria CAPES 76/2010 – que permite que cada programa de

pós-graduação organize o estágio de uma maneira particular – pode colaborar com um futuro cenário de docência exercida de forma precária por professores do ensino superior que não chegaram a receber a devida formação pedagógica e didática.

Nesse sentido, Leal, Ferreira e Farias (2020) escreveram um artigo em que trazem uma relevante discussão sobre a formação didático-pedagógica na pós-graduação em ciências contábeis. Os autores fazem um apontamento a respeito da ausência de uniformidade quanto ao modo como o estágio de docência ocorre, chamando atenção para o fato de que é necessário pensar também na formação dos professores responsáveis pelo estágio. Já que, como os autores apontam, com base nas respostas dadas pelos alunos do programa de pós-graduação no estudo, os professores orientadores do estágio também podem ser responsáveis pelos equívocos que, por vezes, ocorrem durante a formação. Esse aspecto pode gerar a reprodução de modelos de ensino tradicionais e equivocados, já que os orientandos podem se espelhar irrefletidamente nas ações desses professores e replicá-los na sua futura atividade docente.

Além da falta de preparo pedagógico por parte dos docentes responsáveis pelo estágio, a ausência de uma proximidade com o pós-graduando também é uma questão a ser problematizada, como demonstram Ribeiro e Zanchet (2014) em uma investigação sobre o modo como a formação para o magistério superior estava sendo realizada tendo como base o estágio docente. Na análise feita do programa de pós-graduação em Epidemiologia, as autoras destacam alguns importantes aspectos relatados pelos pós-graduandos, dentre os quais estão:

Além da falta de orientação, alguns respondentes sinalizaram a predeterminação como uma característica da orientação que recebiam. Explicitaram que não tinham oportunidade de dialogar, planejar coletivamente ou propor algo diferente. A falta de autonomia foi um aspecto bastante marcante nessa relação (Ribeiro; Zanchet, 2015, p. 519).

As autoras acrescentam que, por vezes, a sobrecarga de atividades era relatada por bolsistas que tinham a responsabilidade de assumir turmas do professor orientador. Esse cenário revela uma questão preocupante na formação do pós-graduando, uma vez que o objetivo do estágio é promover a preparação pedagógica para a profissão docente, com a devida supervisão do professor responsável e/ou orientador. Relatos como o apontado demonstram que o estágio, em determinados programas, vem sendo realizado de forma equivocada, distanciando-se do cumprimento de seu objetivo primordial.

Ao tratarem dessa problemática, Patrus e Lima (2014) criticam o fato de haver docentes que transferem suas responsabilidades, delegando disciplinas da graduação de forma integral para os seus orientandos da pós-graduação durante a realização do estágio de docência. Os autores esclarecem que, nesses casos, os alunos se encarregaram das aulas e de todo processo avaliativo da disciplina, contudo, sem o devido acompanhamento do professor orientador.

A preocupação com a forma como o estágio vem sendo desenvolvido em alguns programas é enfatizada por Joaquim, Vilas Boas e Carrieri (2013), os quais discorrem sobre o desenvolvimento do estágio tendo como foco o saber prático. A docência é uma profissão que exige uma série de saberes específicos, mas, embora a LDB 9394/96 determine que a formação do professor universitário se dará a nível de pós-graduação, o que se observa no seu artigo 66 é que a docência universitária não é vista como um processo de formação, mas, antes, como uma preparação para o exercício do magistério (Brasil, 1996). Entretanto, diante da complexidade da docência, a simples preparação teórica não seria suficiente para formar novos professores para o magistério na educação superior.

Outro importante tema que tem sido discutido na literatura é o fato de a pesquisa ocupar, como apontado anteriormente, a maior parte da carga horária nos programas de pós-graduação (Soares, Medeiros, 2013; Almeida, 2012; Alvez *et al.*, 2017, Vieira, 2013) e de ser dotada de um prestígio culturalmente imposto nos programas. Soares e Medeiros (2016, p.188), por exemplo, argumentam que

Os cursos de pós-graduação tendem a centrar-se no desenvolvimento das pesquisas nas quais os seus alunos estão imersos e também no cumprimento de créditos necessários estabelecidos no programa do curso. Característica, essa, que pode levar os alunos a um distanciamento em relação à preparação para o exercício do magistério no ensino superior, principalmente em relação à prática docente em sala de aula.

Essa constatação revela um cenário preocupante que requer atenção e importantes reformulações, a fim de que uma carga horária que possibilite trabalhar os conhecimentos didáticos de forma significativa seja também oferecida nesses programas, de modo que essa dimensão não se resuma ao mero cumprimento de uma obrigatoriedade imposta. Essas mudanças podem contribuir para desconstruir a ideia de que um pesquisador bem formado será automaticamente um excelente professor.

Contudo, é importante compreender a forma como o estágio de docência vem sendo concebido nos programas de pós-graduação *stricto sensu* enquanto alternativa de formação pedagógica. Sendo assim, é preciso analisar e entender os avanços e potencialidades, bem como as fragilidades que podem ocorrer no estágio de docência.

Considerações finais

À luz da análise desenvolvida neste estudo, reconhece-se a relevância das discussões e iniciativas em prol da formação pedagógica de professores para atuarem no magistério superior e, por sua vez, o estágio de docência nos programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) configura-se fundamental no processo de formação pedagógica do professor para tal nível de ensino.

Ainda que do ponto de vista legal a LDB nº 9.394/1996 determina 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), bem como a Portaria nº 76/2010 da CAPES normatiza 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). O que a realidade mostra é que os programas de pós-graduação são espaços em que, predominantemente, impera a pesquisa científica, de modo que a preparação pedagógica raramente compõe a estrutura curricular desses programas por onde passam o futuro professor que irá atuar no ensino superior (Almeida, 2012). Sob essa ótica é importante destacar a supressão da legislação educacional brasileira acerca da formação pedagógica para o magistério superior no país.

Assim sendo, refletir sobre as exigências e estruturações do estágio se faz necessário, conforme discutido até aqui, pois é a partir delas que todo o planejamento das ações e atividades podem ser elaboradas com vistas à efetivação das proposições normativas da LDB e da Portaria da CAPES 76/2010, para o processo de formação de professores para atuarem no magistério superior. Decerto, refletir sobre tais aspectos é imprescindível, haja vista que a formação pedagógica se configura como um dos pilares da docência, independentemente do nível de ensino, sendo que, no magistério superior, os estudos e a própria realidade apontam para a necessidade de uma sistematização e de um planejamento coerente no decurso dos programas de mestrado e doutorado *stricto sensu* ofertados no país. Vale reiterar que o alinhamento com outras disciplinas de base pedagógica que tragam temas como didática, saberes docentes e a vivência de situações do cotidiano docente podem preencher algumas lacunas deixadas pelo estágio.

Deste modo, estudos futuros que visem ampliar a discussão científica nesta área de formação docente, em nível de pós-graduação, poderiam examinar o que vem sendo proposto em estudos neste campo, com vistas ao se buscar o equilíbrio entre o ensino e a pesquisa, como dois importantes aspectos formativos.

Agradecimentos

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) Processo: 402479/2023-8 Chamada: Chamada CNPq/MCTI Nº 10/2023.

Referências

ALMEIDA, Maria Isabel. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

ALVEZ, Larissa Roberto; GIACOMINI, Verônica Modolo; HENRINQUES, Silvia Helena; CHAVES, Lucieli, Dias Pedreschi. Reflexões sobre a formação docente na pós-graduação. **Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, mai. 2019. DOI: 10.1590/2177-9465-EAN-2018-0366. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reufsm/article/view/39963/html>. Acesso: 13 mai. 2022.

BRANDÃO, Maria Lourdes Peixoto; DIAS, Ana Maria Lorio. O estágio na formação de educadores da educação básica e superior: reescrevendo fatos, feitos e olhares curriculares. In: RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán. (org.). **Formação, representações e saberes docentes: elementos para se pensar a profissionalização dos**

professores. São Paulo: Mercado das Letras, 2014.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). **Circular nº 28/99/PR/CAPEs de 26 de fevereiro de 1999**. Brasília, 1999.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Portaria nº 52, de 26 de maio de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 03 ago. 2000. Seção 1, p. 30-31.

BRASIL. 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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso: 15 de mai. 2022.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 nov. 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 set 2020.

CHAMLIAN, Helena Coharik. Professores Inovadores da USP e a questão da formação do docente universitário. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 118, p. 41-64, mar. 2003.

CORRÊA, Guilherme Torres; RIBEIRO, Victoria Maria Brant. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação stricto sensu. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n.2, p.319-334, abr/jun., 2013.

CUNHA, Maria Isabel. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores?. **Revista Avaliação** (UNICAMP), v. 19, p. 789-802, 2014.

ENGUITA, Mariano. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teor. Educ.**, n.4, p.41-61,1991.

FERREIRA, Norma Sandra Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Revista Educação e Sociedade**, v. 23, n.79 p. 257-272, ago. 2002.

GADELHA DE LIMA, José Ossian; LEITE, Luciana Rodriguês. O estágio de docência como instrumento formativo do pós-graduando: um relato de experiência. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 100, n. 256 p. 753-767, set/dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i256.3986>. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo3102408-o-est%C3%A1gio-de-doc%C3%Aancia-como-instrumento-formativo-do-p%C3%B3s-graduando-um-relato-de-experi%C3%Aancia. Acesso: 22 set. 2021.

GUIMARÃES, Maria Cruz Santos; COSTA, Elisangela André Silva. O estágio de docência no processo de construção da identidade profissional de pós-graduandos. **Educação e Formação**, Ceará, v. 7, n. 1 p. 1-20, jan/abr. 2022. DOI: 10.25053/redufor.v7i1.4853. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/4853>. Acesso em: 16 mai. 2022.

JOAQUIM, Nathália de Fátima; NASCIMENTO, João Paulo; VILLAS BOAS, Ana; SILVA, Fernanda Tavares. Estágio Docência: um Estudo no Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras. **Revista administração contemporânea**, Curitiba, v.15, n.6, p. 1137 - 1151, nov/dez. 2011.

JOAQUIM, Nathália Fátima; VILAS BOAS, Ana Alice; CARRIERI, Alexandre Pádua. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário? **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 351-365, abr./jun. 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000200005&lng=pt&nrm=isso Acesso em: 29 abr. 2022.

KREUZ, Kelly Karine; LEITE, Fabiane Andrade. Formação pedagógica no estágio de docência em curso de pós-graduação stricto sensu. **Revista Valore**, Rio de Janeiro, v. 6, p. 1120-1130, jul. 2021. Disponível em: <<https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/965>>. Acesso em: 12 mai. 2022.

LEAL, Edvalda Araujo; FERREIRA, Layne Vitoria; FARIAS, Raíssa Silveira de. O Papel do Estágio Docência no Desenvolvimento de Competências Didático-Pedagógicas no Contexto da Pós-graduação em Contabilidade. **Revista de educação e pesquisa em contabilidade**, Florianópolis, v. 14, n. 2, abr/jun.2020. DOI: <https://doi.org/10.17524/repec.v14i2.2525>. Disponível em: <https://www.repec.org.br/repec/article/view/2525#:~:text=Resultados%3A%20Verificou%2Dse%20que%20o,de%20compet%C3%AAs%20requeridas%20na%20doc%C3%AAs>. Acesso em: 13 mai. 2022.

MOROSINI, Marília Costa.; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez.2014.

MARTINS, Maria Márcia Melo Castro. **Estágio de docência na pós-graduação stricto sensu: uma perspectiva de formação pedagógica**. Fortaleza, 2013, 135p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação- PPGÉ, Universidade Estadual do Ceará, 2013.

OLIVEIRA, Carolina Cruz Jorge; MACKEDANZ, Luiz Fernando. Estágio de docência da pós-graduação stricto sensu: uma perspectiva neurocientífica. **Revista Humanidades**, Montes Claros, v.3, n.03, dez. 2021. Disponível em: <http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/revistahumanitaris/article/view/480>. Acesso em: 12 mai. 2023.

PATRUS, Roberto; LIMA, Monolita Correa. A formação de professores e de pesquisadores em administração. **Revista Economia e Gestão**, Belo Horizonte, v. 14 n. 34, mar. 2014. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.1984-6606.2014v14n34p4>. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/economiaegestao/article/view/6982>. Acesso em: 18 de mai. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2014.

RIBEIRO, Marinalva Lopes; CUNHA, Maria Isabel da Cunha. Trajetórias da docência universitária em um programa de pós-graduação em Saúde Coletiva. **Interface - Comunic., Saude, Educ.**, v.14, n.32, p.55-68, jan./mar. 2010

RIBEIRO, Gabriela Machado; ZANCHET, Beatriz Maria Boessio Atrib. Repercussões do Estágio de Docência orientada na formação de professores universitários. In: ANPED SUL, 10, 2014, Florianópolis, **Anais...** Florianópolis: ANPED, 2014.

RODRIGUES, Rodrigo Sampaio; JERÔNIMO, Gustavo Henrique; ALMEIDA, Priscilla Denise; VASQUEZ Viviana Motato; CERATI, Tania. O Estágio de Docência na formação dos pós-graduandos do Instituto de Botânica, SP, Brasil. **Hoehnea**, v. 45, n. 4, p. 591-601, São Paulo, out. 2017. DOI:10.1590/2236-8906-76/2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/330451762> l. Acesso:05 mai. 2022.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte em educação. **Diálogo educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em:<http://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2011/08/as-pesquisas-denominadas-do-tipo-estado-da-arte-em-educac3a7c3a30.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

SACRAMENTO, Célia. Curso de Ciências Contábeis: possibilitando a atualização consistente dos programas dos cursos de Ciências Contábeis. **CRC Bahia: Rev. Contábil.**, v.1, n.1, p.47-50, 2003.

SCHON, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1995, p.15-33.

SOARES, Maria Cleonice; MEDEIROS, Normândia de Farias Mesquita. Narrativa (auto)biográfica da experiência formativa na pós-graduação da uern. **Holos**, Rio Grande do Norte, v. 3, 186–197, jun. 2016. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/HOLOS/article/view>. Acesso em: 20 mai. 2022. Acesso:18 dez. 2022.

SOUZA, Antonio Escandiel de; GARDIM, Larissa Beck; LAUXEN, Sirlei de Lourdes. A formação do professor para o ensino superior: apontamentos sobre o estágio docente. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 31, n. 64, p. e22, jun. 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/15295>. Acesso: 18 mai. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIEIRA, Renata Almeida. Formação pós-graduada e docência no ensino superior: mapeamento das discussões sobre o estágio de docência na RBPG/CAPES. **Contrapontos**, Florianópolis, v. 13, n. 02, p. 94-101, ago. 2013. DOI: 10.14210/contrapontos.v13n2.p94-101. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/4462>. Acesso em: 02 jun. 2022.

VIEIRA, Renata Alvarenga; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. Estágio de docência prescrito pela CAPES: tensões e desafios. **Quaestio**, Sorocaba, v.12, p.47-64, nov. 2010.

Recebido: 25.07.2024
Aprovado: 07.10.2024
Publicado: 19.11.2024