



O estágio da Pós-Graduação como locus privilegiado de iniciação à docência no Ensino Superior: narrativa reflexiva de uma experiência formativa

Mateus Lorenzon

Universidade de Passo Fundo – UFP, Brasil

Jacqueline Silva da Silva

Universidade do Vale do Taquari – Univates, Brasil

Altair Alberto Fávero

Universidade de Passo Fundo – UFP, Brasil

Luiz Marcelo Darroz

Universidade de Passo Fundo – UFP, Brasil

RESUMO

Neste artigo, analisa-se de que modos as ações desenvolvidas na disciplina de Estágio Docência II do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo corroboram para o processo de iniciação à docência e desenvolvimento de competências pedagógicas. As atividades analisadas foram desenvolvidas em um componente curricular do curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior localizada no interior do Rio Grande do Sul. O Diário de Campo, no qual o estagiário registrava observações, planejamento, relatos e *insights*, tornou-se o principal instrumento de produção de dados. Posteriormente, refletiu-se criticamente acerca desses registros, organizando-os indutivamente em categorias que abordam, respectivamente: a) a pertinência da observação e o diálogo com a supervisora; b) as aplicações como possibilidades de desenvolvimento de competências profissionais; e c) a pertinência da interlocução entre prática e teoria nos processos avaliativos/reflexivos. Por fim, destaca-se a necessidade de as atividades de docência no Ensino Superior contemplarem as especificidades epistemológicas da área de formação.

PALAVRAS-CHAVE: ensino superior; estágio docência; formação de professores.

TEACHING INTERNSHIP AS A PRIVILEGED SETTING FOR INITIATION INTO TEACHING IN HIGHER EDUCATION: A REFLECTIVE NARRATIVE OF A FORMATIVE EXPERIENCE

ABSTRACT

This article examines in what ways the actions carried out in the Teaching Internship II course of the Graduate Program in Education at Universidade de Passo Fundo contribute to the process of initiation into teaching and the development of pedagogical competencies. The analyzed activities were conducted as part of the curriculum of the Pedagogy program at a Higher Education Institution located in the interior of Rio Grande do Sul. The Field Diary, in which

the intern recorded observations, planning, accounts, and insights, became the primary instrument for data production. Subsequently, a critical reflection was made on these records, inductively organizing them into categories addressing, respectively, a) the relevance of observation and dialogue with the Supervisor; b) applications as possibilities for the development of professional competencies; and c) the relevance of the interplay between practice and theory in evaluative/reflective processes. Finally, it underscores the need for teaching activities in Higher Education to consider the epistemological specificities of the field of study.

KEYWORDS: university; teaching internship; teacher training.

LAS PRÁCTICAS DOCENTES COMO UN ESCENARIO PRIVILEGIADO PARA LA INICIACIÓN A LA ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA NARRACIÓN REFLEXIVA DE UNA EXPERIENCIA FORMATIVA

RESUMEN

En este artículo se examina de qué manera las acciones llevadas a cabo en el curso de Prácticas Docentes II del Programa de Posgrado en Educación de Universidade de Passo Fundo contribuyen al proceso de iniciación en la enseñanza y al desarrollo de competencias pedagógicas. Las actividades analizadas se llevaron a cabo como parte del plan de estudios del programa de Pedagogía en una Institución de Educación Superior ubicada en el interior de Rio Grande do Sul. El Diario de Campo, en el que el estudiante registraba observaciones, planificaciones, relatos y reflexiones, se convirtió en el principal instrumento para la producción de datos. Posteriormente, se realizó una reflexión crítica sobre estos registros, organizándolos de forma inductiva en categorías que abordan, respectivamente, a) la relevancia de la observación y el diálogo con el Supervisor; b) las aplicaciones como posibilidades para el desarrollo de competencias profesionales; y c) la importancia de la interacción entre la práctica y la teoría en los procesos de evaluación y reflexión. Finalmente, se destaca la necesidad de que las actividades de enseñanza en la Educación Superior consideren las especificidades epistemológicas del campo de estudio.

PALABRAS CLAVE: educación superior; prácticas docentes; formación de profesores.

1 INTRODUÇÃO

O Estágio de Docência constitui-se um *lócus* privilegiado de formação para o magistério no Ensino Superior, na medida em que possibilita aos discentes de programas de pós-graduação *stricto sensu* a socialização e experimentação da prática profissional de modo supervisionado. Ademais, quando a inserção nos possíveis locais de trabalho é acompanhada de uma reflexão sistemática acerca das vivências e dos saberes experienciais delas decorrentes é possível tensionar as perspectivas intuitivas de compreensão dos processos de ensino e aprendizagem nos ambientes universitários. No entanto, muitas vezes, esse reconhecimento retórico do papel formativo do componente curricular de Estágio de Docência e a sua imprescindibilidade para uma iniciação à docência qualificada na universidade contrapõem-se a um conjunto de práticas institucionalizadas, ao *ethos* acadêmico e às expectativas sociais atribuídas à pós-graduação.

Frente a isso, a discrepância entre o idealizado e o realizado resulta em uma fragilização na formação pedagógica de mestres e doutores.

Em relação ao *ethos* universitário, reconhece-se, em conformidade com Masetto (1998, 2015), Pereira (2009) e Marcon e Alves (2022), que a docência no Ensino Superior brasileiro, historicamente, constituiu-se em torno de dois paradigmas, nos quais as competências pedagógicas não se encontravam no cerne das preocupações universitárias. A primeira influência para a constituição da universidade brasileira foi o modelo napoleônico, no qual se entendia que o bom professor era aquele que apresentava um notório saber sobre a área de atuação.

O paradigma humboldtiano, igualmente significativo e, inclusive, constitucionalizado, mesmo que apresentado como uma alternativa ao modelo de universidade funcional francês e priorizando uma abordagem holística entre ensino e pesquisa (Terra, 2019; Marcon, Alves, 2022), não conseguiu suprimir a fragilidade da formação pedagógica do docente universitário. No contexto brasileiro, essa incapacidade decorreu, sobretudo, do fato que os pressupostos humboldtianos começaram a ser institucionalizados em um momento histórico no qual órgãos governamentais passaram a utilizar mecanismos de avaliação, associando-os ao financiamento das Instituições de Ensino Superior (Bianchetti, Valle, Pereira, 2016; Vosgerau, Orlando, Meyer, 2017). Assim, quando aliadas a um modelo desenvolvimentista, que compreendia a pesquisa como basilar ao progresso econômico do país, os critérios de avaliação passaram a priorizar e induzir a produção acadêmica, exigindo que docentes universitários priorizassem a produção científica. Com isso, difundiu-se um ideal de docência no Ensino Superior que priorizava a pesquisa e o produtivismo, pois, em última instância, seriam esses que possibilitaram a ascensão profissional e o reconhecimento institucional (Zabalza, 2004; Marcon, Alves, 2022).

Nesse viés, resguardadas as significativas divergências entre ambos os modelos influentes para a constituição das universidades brasileiras, identifica-se uma convergência em relação ao ato de preterir o domínio de competências pedagógicas, dada a primazia, respectivamente, do notório saber e da pesquisa científica. Em contrapartida, conforme Zabalza (2004) e Ribeiro e Zanchet (2015), as discussões acerca da existência de um campo epistêmico específico para a docência universitária são decorrentes de um movimento de expansão do Ensino Superior que exigiu uma renovação dos quadros de docentes e levou a uma heterogeneização dos estudantes. Frente a essa reconfiguração institucional, especialmente na década de 1990, presenciou-se, no contexto brasileiro, a constituição de redes de estudo sobre Pedagogia Universitária, bem como a institucionalização de estratégias de desenvolvimento profissional e formação continuada de professores do Ensino Superior.

Diante da demanda emergente dos movimentos institucionais e da exigência legal de preparar docentes para o magistério do Ensino Superior (Brasil, 1996), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior - CAPES não permaneceu inerte, instituindo, por meio do Ofício Circular nº 28, de 26 de fevereiro de 1999, o Estágio de Docência a todos os bolsistas da pós-graduação *stricto sensu* (Capes, 1999). No entanto, mesmo que esse documento criou uma estratégia potencial para qualificar uma parcela significativa de mestrandos e doutorandos para a docência, a ausência de normatização, orientação e explicitação de competências esperadas - omissões essas observadas também em portarias posteriores (Brasil, 2010, 2012, 2017), fez com que surgisse uma heterogeneidade de proposições acerca da realização do Estágio de Docência (Joaquim, Villa Boas, Carrieri, 2013; Ribeiro, Zanchet, 2015; Raimann, Alves, Faleiros, 2023).

Parte-se do pressuposto do potencial formativo do Estágio de Docência, desde que, para além do desenvolvimento da prática refletida, ele fomente um processo sobre o próprio ato de transformar-se professor (Conceição, Nunes, 2015; Fávero, Lorenzon, Silva, 2023). Esse entendimento, todavia, não pode resultar em uma compreensão soteriológica ou ser germinal de um entendimento que a inserção profissional supervisionada poderia resolver a crise institucional da universidade. Diante disso, neste artigo analisa-se de que modos as ações desenvolvidas na disciplina de Estágio Docência II do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo corroboram para o processo de iniciação à docência e desenvolvimento de competências pedagógicas e, posteriormente, apontam-se algumas limitações.

A fim de consecutar o objetivo proposto, o artigo foi organizado, além da introdução, em três seções. Na primeira, intitulada “Estágio Docência: articulando aspectos legais e fundamentos teóricos”, realiza-se uma digressão histórica acerca da constituição da docência no Ensino Superior, apresentando as normativas que fundamentam essa etapa formativa e os pressupostos teóricos subjacentes a essa proposição. Na segunda seção, contextualiza-se o *locus* em que a proposta foi desenvolvida e os instrumentos que foram utilizados para a constituição de registros sobre o Estágio Docência. Em “Experiências no Estágio de Docência II: categorias analíticas”, apresentam-se três categorias, nas quais analisa-se, respectivamente, de que modo as observações, as intervenções e a reflexão corroboram para o processo de iniciação à docência.

2 ESTÁGIO DOCÊNCIA: ARTICULANDO ASPECTOS LEGAIS E FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Nesta seção, apresentam-se os fundamentos teóricos e legais para o desenvolvimento do Estágio de Docência nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Para tanto, realiza-se uma

digressão histórica, a fim de identificar de que modo o *ethos* da função de docência universitária e as expectativas sociais a ela atribuídas vêm constituindo-se. Por fim, argumenta-se que o Estágio de Docência revela um intuito de qualificar uma parcela de futuros profissionais por meio da iniciação/qualificação das práticas de ensino.

Subjacente à docência universitária, Masetto (2012) identifica que existem paradigmas indutores do modo de lecionar e compreender a ação docente. Assim, a compreensão, modificação e qualificação das práticas de ensino e aprendizagem requerem, inicialmente, a explicitação desses pressupostos. Historicamente, conforme exposto na seção introdutória, as universidades brasileiras fundamentaram-se em torno de dois modelos principais: o napoleônico ou francês e o humboldtiano ou alemão. Em uma de suas obras iniciáticas no campo do Ensino Superior - *A Universidade necessária* (Ribeiro, 1968), o antropólogo brasileiro Darcy Ribeiro, ao analisar os modelos estruturais de universidades, identificou que as Instituições de Ensino Superior, inicialmente, são herdeiras de um legado do paradigma funcional e utilitarista francês.

Antes de uma exaustiva análise do modelo estrutural da universidade francesa, interessa-nos, particularmente, compreender as suas finalidades e de que modo reverberam no modo de compreender as funções docentes e, sobretudo, o fazer pedagógico. Marcon e Alves (2022, p. 32) argumentam que a proposta napoleônica almejava, sobretudo, a “formação profissional de alto nível; educação profissional; [e] o sistema centralizado de governança”. Em decorrência desses objetivos, Masetto (1998) identifica que o quadro de docentes do magistério superior era escolhido entre os profissionais reconhecidos pelo notório saber de uma determinada área, sem existir qualquer exigência ou valorização dos conhecimentos pedagógicos. Assim, a máxima assumida é a de que “quem sabe, automaticamente, sabe ensinar” (Masetto, 1998, p. 11).

Em contrapartida, o modelo humboldtiano e o *ethos* universitário voltado à pesquisa são introduzidos no Brasil por meio da fundação de universidades que visavam à integração de diferentes centros de pesquisa. Entre as instituições fundadas sob essa perspectiva, Pereira (2009) e Terra (2019) destacam a Universidade de São Paulo (1934) e a Universidade Estadual de Campinas (1962). Subjacente ao paradigma alemão de pensar a universidade, encontra-se um intuito de integração holística entre o ensino e a pesquisa, almejando a promoção da cultura nacional e a interação da instituição universitária com as esferas produtivas (Terra, 2019; Marcon, Alves, 2022). Ribeiro (1968, p. 51) identifica que

no período áureo da universidade alemã, a atividade de pesquisa ultrapassa a tal ponto a preocupação pelo ensino, que a direção de um instituto era negada

aos professores mais versados na matéria em questão, em favor de outros que revelassem mais alta criatividade científica e cultural.

Logo, identifica-se que, gradualmente, a universidade fundamentada na perspectiva humboldtiana priorizou a promoção científica em detrimento do ensino. Com isso, passa-se a utilizar, como critério de seleção de docentes, aqueles profissionais que demonstraram competências para o desenvolvimento de pesquisa científica. Soma-se a isso um ideário utilitarista difundido no contexto ocidental de que o progresso científico ocuparia uma função basilar no desenvolvimento econômico (Berglund *et al.*, 2019).

No contexto brasileiro, o Parecer nº 977/1965, documento normativo da pós-graduação, é ilustrativo dessa percepção, na medida em que apresenta três argumentos em justificativa à necessidade de instauração dos PPGs. No documento, são apontadas, respectivamente, a necessidade de formação de docentes para garantir a expansão do Ensino Superior, a promoção da pesquisa pela preparação dos pesquisadores e, por fim, o treinamento de trabalhadores intelectuais para atender as necessidades de desenvolvimento do país (Brasil, 1965). Marques e Bianchetti (2005) acrescentam, em entrevista na qual reconstruem a expansão dos mestrados e doutorados na região Sul do Brasil, que a predominância do *ethos* de pesquisa frente à formação de professores decorre ainda da constituição de cursos de doutorado. Para os autores, neste momento, “se repensou toda a área [da educação] e se verificou que um doutor em educação é mais que um professor, mais que alguém que ensina, é alguém que pensa” (Marques, Bianchetti, 2005, p. 143).

A essa mudança no modo de compreender as funções dos titulados nos programas *stricto sensu*, acrescenta-se a constituição do Sistema Nacional de Pós-Graduação - SNPG por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior - CAPES e, posteriormente, o desenvolvimento de mecanismos de avaliação que assumem um caráter indutor da centralidade da pesquisa nos programas *stricto sensu*, na medida em que associa a produtividade com o financiamento (Bianchetti, Valle, Pereira, 2015; Vosgerau, Orlando, Meyer, 2017). Com isso, referenda-se a primazia do intento de formação do pesquisador e focaliza-se a produtividade científica como um pilar dos cursos de mestrado e doutorado. Embora o novo modelo empregado pela CAPES na última avaliação quadrienal (2017-2020) tenha enfatizado uma dimensão formativa, Oliveira, Stecanela e Boufleuer (2023) reconhecem que a tendência a uma ênfase quantitativa tende a permanecer no imaginário de pesquisadores.

Frente ao exposto, identifica-se que, historicamente, constituiu-se um imaginário no qual se associa e prioriza-se a pesquisa na pós-graduação em detrimento da formação e qualificação de professores. Diante disso, reconhece-se que a constituição de um campo epistêmico acerca da Pedagogia Universitária e a promoção da discussão do papel formativo

dos programas de pós-graduação é um campo recente (Soares, Cunha, 2010). As causas subjacentes à emergência dessas discussões são multifatoriais. No entanto, sintetizadamente, podem ser categorizadas em decorrência de: I) Fatores legais; II) Mudanças sociológicas e antropológicas decorrentes da expansão do Ensino Superior; e III) Políticas institucionais focalizadas na formação continuada de docentes do Ensino Superior.

Em relação aos fatores legais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) estabelece 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, s/p). No entanto, Soares e Cunha (2010) identificam que a legislação é paradoxal, na medida em que exige, minimamente, um percentual restrito de diplomados em programas *stricto sensu*. Além disso, Joaquim, Vilas Boas e Carrieri (2013) argumentam que as normatizações educacionais são vagas por não especificarem concepções de docência ou ainda os saberes que deveriam estar presentes no magistério superior (Soares, Cunha, 2010; Joaquim, Vilas Boas, Carrieri, 2013; Cruz, 2017).

As últimas três décadas caracterizaram-se, ainda, pela expansão das instituições e o número de matrículas no Ensino Superior (Cunha, 2004; Zabalza, 2004). Desse processo, Ribeiro e Zanchet (2015) argumentam que decorrem duas situações que exigirão uma reconfiguração das funções e da identidade docente. A saber

[...] heterogeneização do público que adentra o ensino superior, exigindo do docente universitário uma nova postura, novas formas de trabalhar com a diversidade [...] a renovação do quadro de docentes ingressantes, os quais, majoritariamente, são jovens doutores que receberam pouca ou nenhuma formação para o exercício da docência em seus programas de pós-graduação (Ribeiro, Zanchet, 2015, p. 509).

Nesse aspecto, cabe ressaltar o caráter vanguardista da proposta da Universidade de São Paulo, já na década de 1990, na qual encontrava-se subjacente o reconhecimento da “[...] necessidade de formação pedagógica específica para o exercício da função de docente universitário” (Chamlian, 2003, p. 45)¹. Regionalmente, destaca-se ainda a constituição da Rede Sulbrasileira de Pesquisadores da Educação Superior - RIES, posteriormente, transformada em um Núcleo de Excelência em Ciência e Tecnologia (Morosini, 2007). A articulação de docentes de diferentes instituições de Ensino Superior do Rio Grande do Sul foi profícua para a constituição de espaços formativos, organização de encontros científicos e a produção de literatura especializada sobre a Pedagogia Universitária (Morosini, 2007; Cunha, 2007).

¹ Uma maior discussão sobre as discussões acerca da Pedagogia Universitária desenvolvida na Universidade de São Paulo, além de Chamlian (2003), pode ser encontrada em Almeida e Pimenta (2009, 2011), Anastasiou (2011) e Severino (2009).

Essas mudanças reverberam nas proposições institucionais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior - CAPES. Por meio do Ofício Circular nº 28, de 26 de fevereiro de 1999, a fundação ligada ao governo federal tornou obrigatório que todos os bolsistas de programas *stricto sensu* sob sua tutela realizassem Estágio de Docência, considerando-o como parte integrante da formação dos pós-graduandos (Capes, 1999). Posteriormente, por meio da Portaria nº 76, de 14 de abril de 2010 (Capes, 2010), da Portaria nº 181, de 18 de dezembro de 2012 (Capes, 2012) e, em atendimento a Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013 (Brasil, 2013)², a Portaria nº 149, de 1º de agosto de 2017, reitera-se tal obrigatoriedade expandindo-a para os beneficiários do Programa de Bolsas de Demanda Social (Capes, 2010). Em relação ao Estágio de Docência, o artigo 18 da Portaria nº 76 define:

Art. 18. O estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social, obedecendo aos seguintes critérios:

[...]

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

[...]

VII - o docente de ensino superior, que comprovar tais atividades, ficará dispensado do estágio de docência (Capes, 2010, p. 8-9).

Por sua vez, a Portaria nº 181, de 18 de dezembro de 2012, ao regulamentar o Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares - PROSUP, reitera o determinado pela Portaria nº 76, de 14 de abril de 2010. Entre os critérios definidos, expõem a dispensa do estágio obrigatório àqueles que já exercem atividades no magistério superior, deixando a cargo da comissão de bolsa tal análise. Por sua vez, na Portaria nº 149, de 1º agosto de 2017, as regras, até então aplicadas às bolsas de Demanda Social - DS e das bolsas PROSUP, são estendidas ao Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Comunitárias - PROSUC/CAPES. Mesmo que esses documentos representem um significativo avanço para a organização e institucionalização da formação de docentes para o Ensino Superior, por outro lado apresentam lacunas em relação às diretrizes e fundamentos do Estágio de Docência, deixando-as a cargo das Instituições de Ensino Superior e dos programas de pós-graduação.

Além disso, as críticas a essas normativas concentram-se na obrigatoriedade do desenvolvimento do estágio aos bolsistas e, conseqüentemente, na dispensa àqueles que comprovarem exercício de magistério superior. Verhine e Dantas (2007, p. 190) identificam

² A Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013, define e estabelece finalidades e prerrogativas das instituições comunitárias de Educação Superior.

que o caráter obrigatório associado a essa etapa da formação faz com que “alguns bolsistas o cumprem burocraticamente, muitas vezes, sem aproveitá-lo para uma real formação docente e considerando-o como um desvio da sua pesquisa”. Em contrapartida, em seu relato de experiência, as autoras argumentam que o Estágio de Docência pode configurar-se em um profícuo espaço formativo e “[...] otimizar etapas para o desenvolvimento da pesquisa de pós-graduação” (Verhine, Dantas, 2007, p. 190).

Subjacente ao desenvolvimento do Estágio em Docência, encontra-se uma percepção de que o ensino nos espaços universitários não se refere a processos intuitivos, mas sim detentores de um estatuto epistêmico próprio. Dessa forma, corrobora-se Cruz (2017, p. 687), na medida em que o autor defende que o “[...] o ensino é uma ação especializada exercida pelo professor, envolvendo uma base de conhecimentos e, por isso, exigindo formação específica”. Compartilhando esse reconhecimento, Cunha (2008) e Soares e Cunha (2010) argumentam acerca da necessidade de existência de estratégias estáveis para o desenvolvimento dos saberes pedagógicos fundamentais para uma pedagogia universitária de qualidade, tendo em vista que muitas ações existentes nas instituições são esporádicas, irregulares e pontuais.

Diante do exposto, os estágios de docência desenvolvidos junto aos programas de pós-graduação podem constituir-se nos espaços estáveis de socialização profissional e iniciação à docência. No entanto, para que isso ocorra, Gatti (2020) ressalta a pertinência das práticas serem acompanhadas por um processo investigativo-reflexivo, na medida em que isso permitiria superar o senso comum pedagógico e objetificar os pressupostos que estão implícitos nos modelos de docência. Joaquim, Vilas Boas e Carrieri (2018) vão ao encontro dessa proposição, ao indicar que o estágio é uma ferramenta pertinente de ensino, na medida em que permite “uma primeira aproximação à prática profissional e promove a aquisição de um saber, de um saber fazer e de um saber julgar as consequências das ações didáticas e pedagógicas desenvolvidas no cotidiano profissional” (Joaquim, Vilas Boas, Carrieri, 2018, p. 356).

Ao retomar a tipologia dos saberes apresentada por Tardif (2014), pode-se afirmar que a iniciação profissional ocorrida no Estágio de Docência é uma oportunidade de desenvolvimento de saberes experienciais, isto é, um conjunto de saberes práticos. Esses, conforme o autor supracitado, assumem um caráter prioritário na docência, tendo em vista que o professor apresenta uma relação de autoralidade com ele. Para Conceição e Nunes (2015), quando esse processo de produção ocorre de modo supervisionado, os futuros profissionais podem refletir acerca de seu próprio saber, superando as perspectivas decorrentes de um realismo ingênuo. Por sua vez, Cunha (2014), ao apoiar-se no conceito de professor reflexivo, argumenta que não existe uma transposição direta entre teoria e prática, isto é, os docentes

sempre irão ressignificar os saberes decorrentes de sua formação inicial de modo a adequá-los às especificidades contextuais. Diante do exposto, na próxima seção, intitulada “Contextualização das práticas de Estágio de Docência”, apresenta-se o modo como as práticas foram desenvolvidas junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ESTÁGIO DE DOCÊNCIA

Nesta seção, apresenta-se o contexto no qual foram desenvolvidas as práticas de Estágio de Docência II. Esse componente integra a matriz curricular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, tendo caráter obrigatório aos bolsistas institucionais ou de agências externas de fomento e é opcional aos demais discentes ou àqueles que já exercem funções de docência no magistério superior. Junto às disciplinas de Estágio de Docência I, Estágio de Docência III e Metodologia do Ensino Superior, o Estágio de Docência II integra um agrupamento de componentes curriculares voltados para a iniciação à docência. No entanto, enquanto o Estágio de Docência I caracteriza-se por um caráter teórico e volta-se à pesquisa e reflexão acerca dos processos de tornar-se professor diante da complexidade do Ensino Superior (Fávero, Lorenzon, Silva, 2023), os estágios de docência II e III apresentam um caráter prático, permitindo ao discente/estagiário a “elaboração de planos de aula e/ou de projetos didático-pedagógico, docência em sala de aula, participação como ouvinte em sala de aula e em aulas práticas, elaboração de relatório e outras atividades compatíveis com a natureza do curso de vínculo” (UPF, 2023a, p. 1). Salienta-se ainda que o documento institucional que normatiza a disciplina estabelece uma carga horária de docência supervisionada de, no mínimo, 8 horas, podendo ser desenvolvida em qualquer Instituição de Ensino Superior, desde que com anuência do orientador (UPF, 2023b)

Em decorrência de fatores objetivos (distância geográfica entre o local de residência e a sede da Instituição de Ensino Superior que o programa de pós-graduação em Educação está vinculado) e aspectos subjetivos (ser egresso do curso em que as atividades foram desenvolvidas), optou-se por realizar o Estágio de Docência II junto à disciplina de “As Infâncias para além da Educação Infantil” do curso de graduação em Pedagogia da Universidade de Passo Fundo. As atividades relatadas foram desenvolvidas no semestre 2023/2 e seguiram o cronograma exposto no Quadro 1:

Quadro 1 – Atividades desenvolvidas no decorrer do Estágio de Docência II

Data	Atividade desenvolvida
07/08/2023	Observação de aula
21/08/2023	Observação de aula
28/08/2023	Prática de docência (Monitoria)
18/09/2023	Prática de docência (Monitoria)
25/09/2023	Prática de docência (Intervenção Pedagógica)
02/10/2023	Observação de aula
07/10/2023	Saída de Estudos: Visita à Escola Querência - Pedagogia Waldorf
09/10/2023	Prática de docência (Intervenção Pedagógica)
23/10/2023	Prática de docência: Mediação do Seminário da Tese: SILVA, Jacqueline Silva da.
04/12/2023	Observação de aula

Fonte: Relatório de Estágio (2023).

Além das atividades apresentadas no Quadro 1, o estagiário, semanalmente, com a professora titular da turma e supervisora do Estágio de Docência, a fim de conversar sobre o planejamento, situações observadas e/ou ainda esclarecer dúvidas. No decorrer do semestre, manteve-se um diário de campo, no qual o estagiário registrava as observações das práticas desenvolvidas, planejamento das intervenções pedagógicas, avaliação das situações de aprendizagem e *insights*. Por fim, realizou-se uma leitura do material, categorizando-o de modo indutivo a fim de identificar as contribuições das atividades desenvolvidas para o processo de iniciação à docência (Moraes, Galiuzzi, 2016).

4 EXPERIÊNCIAS NO ESTÁGIO DOCÊNCIA II: CATEGORIAS ANALÍTICAS

Nesta seção, apresentam-se os dados, visando responder ao seguinte questionamento: “De que modo as atividades desenvolvidas na disciplina de Estágio Docência II do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo corroboram para o processo de iniciação à docência no Ensino Superior?”. Os dados decorrentes da análise dos registros no diário de campo foram dispostos em três categorias, nas quais abordam, respectivamente, I - a pertinência da observação e o diálogo com a supervisora de estágio; II - as aplicações como possibilidades de desenvolvimento de competências profissionais; e III - a pertinência da interlocução entre prática e teoria nos processos avaliativos/reflexivos.

Na categoria **a pertinência da observação e do diálogo com a supervisora de estágio** agrupam-se os episódios que revelam a pertinência da realização de observações participantes

no *locus* de desenvolvimento das práticas de Estágio de Docência, argumentando-se ainda acerca da importância da relação dialógica com a docente titular da turma para a construção de significados em torno dos aspectos observados. Essa categoria foi organizada em três subcategorias, nas quais destacaram-se, respectivamente a) a observação e o reconhecimento das especificidades sociológicas e antropológicas da turma; b) a observação e o compartilhamento do saber experiencial; e c) o diálogo e a construção de significado em torno do observado.

Inicialmente, identificou-se que as observações dos participantes permitiram conhecer alguns aspectos antropológicos e sociológicos dos estudantes. Assim, em anotação registrada no diário de campo (Agosto de 2023) lê-se que “*pelos relatos, todas as alunas da turma parecem trabalhar em escolas de Educação Infantil e algumas delas possuem mais de um emprego, tendo assim jornadas longas de trabalho*”. A percepção das especificidades da turma torna-se pertinente no momento de planejar as intervenções, a fim de desenvolver uma pedagogia universitária voltada à aprendizagem (Imbernón, 2012; Imbernón, Medina, 2022). Essas informações obtidas por meio das observações reverberam, por exemplo, no momento da proposição das aulas, tendo em vista que, a fim de adequar as propostas ao contexto sociológico-antropológico das discentes, passou-se a solicitar leituras prévias adequadas a disponibilidade de tempo observada.

Além disso, ao reconhecer que os graduandos possuem experiências profissionais na área e, conseqüentemente, saberes experienciais (Tardif, 2014), passou-se a reconhecer a necessidade de as intervenções pedagógicas desenvolvidas contemplarem situações de aprendizagem, nas quais os saberes discentes poderiam ser ressignificados e reconstruídos com os saberes advindos das ciências da educação (Fávero, Lorenzon, 2023). Logo, ao observar participativamente as aulas da graduação, tornou-se possível reconhecer a contextualidade das práticas, percebendo que “*não existem técnicas e teorias prontas para a aplicação; existem, sim, contingências e peculiaridades relativas a cada contexto, que influenciam o modo como se planeja e se leva adiante o processo educativo*” (Fávero, Tonieto, 2010, p. 61).

Em conformidade com a segunda subcategoria, identifica-se que as observações também possibilitaram identificar e reconhecer o saber experiencial da professora titular da turma. Tardif (2014, p. 48) denomina esse tipo de saber como

[...] um conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de

representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões.

Assim, o saber experiencial é sempre singular, autoral e contextual, mas apresenta validade justamente por ser decorrente de situações contingenciais que, muitas vezes, não estão previstas ou não são objetos dos cursos de formação de professores. Para Conceição e Nunes (2015, p. 20), esse conhecimento tácito decorrente da prática é pertinente, na medida em que refere-se à “capacidade que um professor tem de transformar o conhecimento do conteúdo que ele possui em formas que sejam pedagogicamente eficazes e possíveis de adaptação às variações de habilidades e contexto apresentados pelos alunos”. Dessa forma, trata-se de reconhecer que o ato de ensinar não pode ser reduzido a uma competência técnica, mas é uma ação complexa, multidimensional e que exige habilidades de solução de problemas. Em conformidade com o diário de campo, no ato de observar torna-se possível identificar as estratégias do docente, em relação à linguagem e modos de gestão de tempo e de espaço (Ferraz, Mota, Lopes, 2020).

Por fim, a terceira subcategoria aborda a pertinência do diálogo com a professora titular de modo concomitante às observações. No diário de campo, encontra-se registrado um conjunto amplo de relatos e descrições de aspectos que foram comentados com a docente em momentos anteriores às aulas e nos quais ela relatava o porquê de determinadas escolhas metodológicas ou proposições de trabalho. Entende-se que a comunicação dialógica é pertinente na medida em que as interpretações decorrentes das observações contemplam sempre aspectos subjetivos e estão, inexoravelmente, associados aos modelos teóricos que o observador possui, e esses nem sempre são condizentes com a intencionalidade do propositor da prática. Em virtude disso, o diálogo entre os diferentes atores envolvidos, se fundamentado em uma perspectiva hermenêutica, pode ser compreendido como espaço-tempo de compartilhamento de perspectivas. Soma-se a isso que é uma oportunidade de visualizar a intencionalidade presente na prática (Fávero, Tonieto, 2010). Na categoria **as aplicações como possibilidades de desenvolvimento de competências profissionais** apresentam-se narrativas das situações desenvolvidas. Argumenta-se que as metodologias e estratégias aplicadas no Ensino Superior não podem ser reduzidas a um aspecto tecnicista, mas exigem a recuperação de um conceito de didática como um campo epistêmico que permite refletir sobre os processos de ensino. Nessa categoria, apresenta-se ainda a distinção das práticas de monitoria e intervenção pedagógica que foram desenvolvidas. As monitorias são definidas como intervenções, nas quais o estagiário atuou de modo a auxiliar o docente titular da turma na explicação e realização de uma atividade que havia sido planejada previamente pelo responsável da disciplina. Por sua vez, na

intervenção pedagógica é o discente-estagiário que planeja e executa a proposta de modo supervisionado.

Em relação às práticas de monitoria, a docente titular da turma expôs que uma das tarefas avaliativas consistia em propor que as discentes, organizadas em pequenos grupos, a partir da leitura da bibliografia sugerida na disciplina, construíssem maquetes de espaços alfabetizadores, justificando os elementos contidos nelas (diário de campo). Nesse viés, foram reservadas duas aulas para que as atividades de estudo, planejamento, execução e elaboração de justificativas fossem conduzidas. Coube ao estagiário acompanhar a construção e, ao final da proposta, elaborar uma estratégia que permitiria aos grupos autoavaliarem as suas produções e sintetizarem as suas aprendizagens.

O desenvolvimento de práticas de modo compartilhado permite que o estagiário tenha um suporte para lidar com situações emergentes, para as quais não teria um repertório de saber experiencial necessário para resolvê-los. Com isso, decisões necessárias poderiam estar aportadas em acontecimentos anteriores, não se transformando em uma ação intuitiva (Conceição, Nunes, 2015). Em conformidade com Zabalza (2004), poder-se-ia afirmar, ainda, que a presença do docente auxilia dar organicidade às discussões realizadas na disciplina de modo a contextualizá-las ao projeto de formação do curso de graduação.

Em contrapartida, nos momentos de intervenção pedagógica, cabe ao estagiário assumir um maior protagonismo no que tange ao planejamento e proposição das estratégias de ensino. Em conversa realizada em um momento anterior à realização do estágio, no qual foi apresentado ao pesquisador a proposta da disciplina, decidiu-se que as práticas desenvolvidas abordariam o conceito de “participação infantil”, tendo em vista que esse é o objeto de estudo na pesquisa de doutoramento. A pertinência da convergência entre o tema da disciplina em que o estágio será realizado e a proposta de pesquisa do estagiário é defendida por Verhine e Dantas (2007), Lourenço e Wirzbicki (2022) e Batista e Brandalise (2023), pois, em conformidade com os autores, essa aproximação permitiria uma maior atribuição de significado a esse momento formativo.

Em conformidade com o diário de campo, o processo de planejamento das situações de aprendizagem exigiu uma avaliação das observações anteriores, bem como uma compreensão das especificidades de formação inicial de professores em cursos de licenciatura. Enquanto o primeiro aspecto já foi abordado nas categorias anteriores, as singularidades epistêmicas do campo de atuação foram objeto de reflexão na disciplina de Estágio de Docência I (Universidade de Passo Fundo, 2023). Em conformidade com os registros do diário de campo, nota-se ainda a pertinência da comunicação com a docente titular da turma, na medida em que ela sugeriu mudanças de modo a adequar a proposição ao tempo disponível. Para Galvão, Rôos

e Palma (2023, p. 12), o professor responsável pela disciplina possui um papel primordial na medida em que

desempenha papel fundamental na construção das aprendizagens para a docência no Ensino Superior, oferecendo suporte aos professores iniciantes por meio do diálogo sobre inquietações que surgem ao longo desse processo, auxiliando-os em suas reflexões sobre as práticas docentes.

Os momentos de realização de atividade de estágio, corriqueiramente, são associados ao desenvolvimento das práticas pedagógicas e essas, conforme Fávero e Tonieto (2010), possuem um papel fundamental para o aprimoramento de competências pedagógicas. A partir dos registros em diário de campo identifica-se que o ato de planejar, executar e avaliar as intervenções pedagógicas foi pertinente para avaliar criticamente o uso dos recursos selecionados, as reações dos discentes às proposições e a necessidade de aprimoramento da linguagem verbal. Assim, reconhece-se que esse é um momento incipiente de desenvolvimento de um saber experiencial.

Por fim, na terceira categoria, nomeada de **pertinência da interlocução entre prática e teoria nos processos avaliativos/reflexivos** discorre-se acerca das potencialidades de, ao elaborar o relatório de Estágio de Docência, analisar criticamente as situações vivenciadas de modo a contribuir para a produção de novas significações a elas. Argumenta-se ainda acerca da necessidade da reflexão/avaliação ser mediada de um estudo teórico, a fim de superar as perspectivas de senso comum ou compreensões advindas de um empirismo ingênuo. Em conformidade com a normativa institucional para o Estágio Docência nos cursos *stricto sensu*, a escrita do relatório de atividades é uma exigência para os discentes, sendo que o relato precisa estar em conformidade com o modelo disponibilizado (Universidade de Passo Fundo, 2023a).

Há um conjunto amplo de fatores, entre os quais se destaca a própria obrigatoriedade de desenvolvimento do Estágio de Docência e o tempo exigido para a produção dos relatórios, que fazem com que essas etapas sejam compreendidas como procedimentos burocráticos (Verhine, Dantas 2007). No entanto, ao realizar um comparativo dos registros realizados nos locais de observação (diário de campo), com aqueles apresentados no Relatório de Estágio, identifica-se a pertinência do tempo necessário para a sua realização para o aprimoramento e a (re)construção de significados das práticas realizadas.

Salienta-se que a necessidade de articular o estágio com o desenvolvimento de pesquisa é abordado por Pimenta e Lima (2006) e Gatti (2020), na medida em que identificam que esse espaço tem sido dissociado da reflexão teórica, inibindo a constituição de uma práxis docente. Nesse viés, Pimenta e Lima (2006, p. 12) argumentam que

[...] o papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para a análise e investigação, que permitem questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, se colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade.

Assim, entende-se que todas as compreensões da realidade e interpretações de acontecimentos demandam o domínio de determinados paradigmas teóricos que, muitas vezes, permanecem implícitos. Objetificá-los, isto é, torná-los explícitos torna-se condição seminal para a crítica, reflexão e a transformação do entendimento da realidade. Nesse viés, mesmo autores que consideram a necessidade de uma epistemologia prática para a formação de professores, entre os quais Gautier *et al.* (2013), reconhecem a indispensabilidade da teoria a fim de evitar que os saberes experienciais convertam-se em um hábito que enrijece os modos de ação. Ferraz, Mota e Lopes (2020) corroboram essa perspectiva na medida em que defendem que a prática, quando compreendida de modo autotélico, não pode ser associada a um processo formativo, na medida em que não contemplaria processos reflexivos.

Posição semelhante é defendida por Fávero e Tonieto (2010, p. 64), no momento que entendem que “a ação é fonte de produção do conhecimento na medida em que consegue dialogar com os saberes elaborados”. Assim, mesmo que se associe um caráter de obrigatoriedade ao processo de elaboração dos relatórios, entende-se que é por meio deles que se consegue explicitar as fundamentações teóricas e os modelos que estão subjacentes ao desenvolvimento das práticas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscou-se analisar de que modos as atividades desenvolvidas no Estágio de Docência de um Programa de Pós-Graduação em Educação corroboram para os processos de iniciação à docência. O estudo caracterizou-se por uma abordagem reflexiva, na medida em que os dados apresentados foram decorrentes da prática de um dos autores junto a um curso de graduação de uma universidade comunitária localizada no interior do Rio Grande do Sul. A partir da análise dos registros no diário de campo, organizaram-se as três categorias analíticas apresentadas anteriormente.

Na categoria a pertinência das observações e do diálogo, destacou-se que, por meio das observações participantes, foi possível conhecer o perfil das discentes e as estratégias de ensino que foram mobilizadas pela titular da turma. Por meio de conversas com a professora titular foi possível compreender a intencionalidade das situações propostas e os critérios utilizados para planejá-las. Na segunda categoria, discutiu-se de que modo as intervenções didáticas corroboram para o desenvolvimento de competências pedagógicas necessárias para a docência

no Ensino Superior. Para tanto, discorreu-se acerca de a necessidade da seleção das estratégias de ensino estar fundamentada no campo epistêmico específico da área do curso de graduação. Por fim, na terceira categoria, tratou-se de a pertinência de processos avaliativos/reflexivos serem transversalizados pela teoria. Destacou-se que nesse procedimento é possível objetificar os aspectos vivenciados, superando as percepções de senso comum.

Diante das categorias analíticas, identifica-se que o Estágio de Docência nos programas de pós-graduação pode converter-se em um *lócus* pertinente para a ocorrência de atividades formativas no que tange a iniciação à docência. No entanto, reconhece-se que, mesmo sendo espaço de desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências pedagógicas, a docência precisa ser compreendida como um processo que exige aperfeiçoamento contínuo. Logo, para além do desenvolvimento de habilidades, é primordial que este componente curricular seja pensado como espaço-tempo de promoção de um *ethos* docente que contemple a investigação e a reflexão, em detrimento do tecnicismo.

Por fim, reconhece-se que a docência no Ensino Superior é um processo complexo e, para além do ensino, exige competências para a pesquisa e extensão. Para tanto, é preciso pensar o Estágio de Docência de modo orgânico aos demais componentes curriculares e ao projeto do programa de pós-graduação. Assim, torna-se pertinente que se planeje, concomitantemente, a iniciação à docência, estratégias para o desenvolvimento integral dos mestrandos e doutorandos de modo a qualificá-los para as exigências profissionais futuras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. Docência universitária: passos de um percurso formativo. In: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, S. G. (org.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011, v. 1, p. 7-18.

ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paulo. In: PIMENTA, Selma G.; ALMEIDA, M. I. de. (org.). *Pedagogia universitária*. São Paulo: EDUSP - Editora da Universidade de São Paulo, 2009, v. I, p. 13-38.

ANASTASIOU, L. das G. C. Processos formativos de docentes universitários: aspectos teóricos e práticos. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (org.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 44-74.

BATISTA, R. A. S; BRANDALISE, M. Â. Estágio de docência no Ensino Superior: avaliação de estagiários. *Debates em Educação*, [S. l.], v. 15, n. 37, p. 1–24. e14202, 2023.

BERGLUND, P. *et al.* Linking Education and Research: A roadmap for Higher education institutions at the dawn of the knowledge society, *Preprints*. p. 1-2, 17 abr. 2019.

BIANCHETTI, L.; MARQUES, J., C. Primórdios e expansão da pós-graduação *stricto sensu* em educação na região Sul. *Revista Brasileira de Educação*. n. 30. p. 139-150. Set./Out./Nov./Dez. de 2005.

BIANCHETTI, L.; VALLE, I. R.; PEREIRA, G. R. de M. *O fim dos intelectuais acadêmicos?* induções da CAPES e desafios às associações científicas. Campinas: Autores Associados, 2015.

BRASIL. *Parecer nº 977/65*. Definição dos cursos de Pós Graduação. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/parecer-cesu-977-1965-pdf>. Brasília: CAPES, 1965. Acesso em: 29 out. 2023.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 9.304/1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 24 out. 2023.

BRASIL/CAPES. *Portaria nº 76/2010*. Brasília: CAPES, 2010. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=741>. Acesso em: 24 out. 2023.

BRASIL/CAPES. *Portaria nº 181/2012*. Brasília: CAPES, 2012. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/Portaria_181_de18122012.pdf. Acesso em: 24 out. 2023.

BRASIL/CAPES. *Portaria nº 149/2017*. Brasília: CAPES, 2017. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=177>. Acesso em: 24 out. 2023.

BRASIL/CAPES. *Ofício Circular nº 028/1999*. Brasília: CAPES, 1999. Disponível em: <https://encurtador.com.br/DLMQ3>. Acesso em: 24 out. 2023.

CHAMLIAN, H. C. Docência na universidade: professores inovadores na USP. *Cadernos de Pesquisa*. n. 118. mar./2003. p. 41-64.

CRUZ, G. B. da. Didática e docência no Ensino Superior. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v. 98. n. 250. p. 672-689. set./dez. 2017.

CONCEIÇÃO, J. S. da.; NUNES, C., M. F. Saberes docentes e professores iniciantes: dialogando sobre a formação de professores para o Ensino Superior. *Revista Docência no Ensino Superior*. v. 5. n. 1, p. 9-36, abr. 2015.

CUNHA, L. A. Desenvolvimento desigual e combinado no Ensino Superior - Estado e Mercado. *Educação e Sociedade*. v. 25. n. 88. p. 795-817. Outubro de 2004.

CUNHA, M. I. da. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: É possível fazer avançar o campo da formação de professores? *Avaliação*. v. 19. n. 3. p. 789-802, nov. 2014.

CUNHA, M. I. Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas. *Revista Portuguesa de Educação*. Portugal, v. 16, n.2, p. 45-68, 2004.

CUNHA, M. I. Pesquisa e qualidade no ensino: aprendizagens e possibilidades na Educação Superior. In: ENGERS, M. E. MOROSINI, M. C. (org.). *Pedagogia universitária e aprendizagem*. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, v. 2, p. 167-178.

CUNHA, M. I. da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. *Revista Educação - Unisinos*. v. 12. n. 3. p. 182-186. set/dez. 2008.

FÁVERO, A. A. ; LORENZON, M.; PEREIRA, T. S. O estágio docência como tempo e espaço formativo. In: FÁVERO, A. A. ; LORENZON, M.; PEREIRA, T. S. (org.). *Docência universitária: temas emergentes na formação de professores*. 1. ed. Porto Alegre: Livrologia, 2023, v. 1, p. 7-16.

FÁVERO, A. A.; LORENZON, M. Pedagogia universitária e formação de professores: alguns pontos para reflexão. *Revista Signos*. v. 41. n. 1. 2023.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. *Educar o educador: reflexões sobre formação docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FERRAZ, V. G. MOTA, D.; LOPES, J. G. Um olhar sobre a formação para a docência no Ensino Superior ao longo da Pós-Graduação em Química: o estágio de docência e a tutoria. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, [S. l.], v. 16, n. 35, 2020.

GALVÃO, F. N. dos S.; RÔOS, D.; PALMA, R. C. D. Estágio de docência e os saberes docentes para o Ensino Superior. *Debates em Educação*. v. 15. n. 37. p. 1-20. 2023.

GATTI, B. Perspectivas de a formação de professores para o magistério na Educação Básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. *Rev. FAEEBA - Ed. Contemporaneidade*. Salvador, v. 29. n. 57. p. 15-28. jan/mar. 2020.

GAUTHIER, C. *et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

IMBERNÓN, F. *Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade*. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

IMBERNÓN, F.; MEDINA, J. L. *Aprendizagem na universidade*. Participação do estudante. São Paulo: Cortez, 2022.

JOAQUIM, N. de F.; VILAS-BOAS, A. A.; CARRIERI, A. de P. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário?. *Educação e Pesquisa*. v. 39, n. 2, p. 351-365, abr. 2013.

LOURENÇO, D. S. de; WIRZBICKI, S. M. Reflexões sobre estratégias metodológicas de ensino em estágio de docência. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 12, p. 1-18, 2022.

MARCON, M.; ALVES, T. W. Modelos instituidores do ensino superior brasileiro alemão e francês: uma revisão da literatura sob a ótica da empregabilidade. *Avaliação*. v. 27. n. 01, p. 27-48. mar. 2022.

MASETTO, Ms. *Competência pedagógica do professor universitário*. 3. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MASETTO, M. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In.: MASETTO, Marcos. (org.). *Docência na Universidade*. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 9-26.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. *Análise textual discursiva*. 3. ed. rev. e ampl. - Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MOROSINI, M. C. Apresentação. In.: ENGERS, M. A.; MOROSINI, M. C. *Pedagogia universitária e aprendizagem*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 7-16.

OLIVEIRA, T. STECANELA, N. BOUFLEUER, J. P. A dimensão formativa do processo de avaliação da pós-graduação: considerações sobre o novo modelo de avaliação da CAPES. *Educação e Sociedade*. v. 44. p.1-18 2023.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poésis*. São Paulo, v. 3, n. 3 e 4, 2006, p. 5-24.

RAIMANN, A.; ALVE, E. G.; FALEIROS, S. Estágio de docência no Ensino Superior: aspectos em análise. *Revista Humanidades & Inovação*. v. 9, n. 15, 2022.

RIBEIRO, D. *A universidade necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

RIBEIRO, G. M.; ZANCHET, B. M. B. A. Estágio de docência: possibilidades e limites na formação de professores universitários. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 2, p. 508-526, maio/ago. 2015.

SEVERINO, A. J. Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para integração. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, S. G. *Pedagogia universitária*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009. p. 129-146.

SOARES, S. R. CUNHA, M. I. da. Programas de pós-graduação em educação: lugar de formação da docência universitária? *Revista Brasileira de Pós Graduação*.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

TERRA, R. R. Humboldt e a formação do modelo de universidade e pesquisa alemã. *Cadernos de Filosofia Alemã*. v. 24. n. 1. p. 133-150. 2019.

VERHINE, R. E.; DANTAS, L. M. V. Estágio de docência: conciliando o desenvolvimento da tese com a prática em sala de aula. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, [S. l.], v. 4, n. 8, 2011.

VOSGERAU, D. S. R.; ORLANDO, E. de A.; MEYER, P. Produtivismo acadêmico e suas repercussões no desenvolvimento profissional de professores universitários. *Educação Sociedade*. v. 38. n. 138. p. 231-247. Jan. Mar., 2017.

ZABALZA, Miguel A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SOBRE OS AUTORES

Mateus Lorenzon é doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEdU/UPF, mestre em Ensino (Univates, 2018), Especialização em Educação e Saberes para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (IFSul, 2022) e Graduado em Pedagogia (Univates, 2016). Professor nas redes públicas de Arroio do Meio/RS e Lajeado/RS.

Email: mateusmlorenzon@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9402-5820>

Jacqueline Silva da Silva possui graduação em Pedagogia pela UNISC (1993), mestrado em Educação pela PUCRS (1997) e doutorado em Educação pela UFRGS (2011). Atualmente é professora Titular da Universidade do Vale do Taquari - Univates em Lajeado/RS onde atua nos cursos de Pedagogia, no Mestrado e Doutorado em Ensino e no Mestrado e Doutorado profissional em Ensino de Ciências Exatas.

Email: jacqueh@univates.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7199-4047>

Altair Alberto Fávero possui pós-doutorado (bolsista Capes) pela Universidad Autónoma del Estado de México (2012), doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2007), mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1998), especialização em Epistemologia das Ciências Sociais (1993) e graduação em Filosofia Licenciatura Plena pela Universidade de Passo Fundo (1989). Atualmente é professor titular III e pesquisador da Universidade de Passo Fundo desde 1992. É professor do Corpo docente permanente do Mestrado e Doutorado em Educação (desde 2008) atuando na linha de Políticas Educacionais.

Email: favero@upf.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9187-7283>

LuiZ Marcelo Darroz possui licenciatura em Matemática LP (UPF), licenciatura em Física (UFMS), especialista em Física (UPF), mestre em Ensino de Física (UFRGS) e doutor em Educação em Ciências (UFRGS). Atualmente é professor da Universidade de Passo Fundo e professor de física e matemática na Educação Básica. Tem experiência na área de Física.

Email: ldarroz@upf.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0884-9554>

*Recebido em 7 de dezembro de 2023
Aprovado em 8 de outubro de 2024
Publicado em 11 de dezembro de 2024*