

ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA PROMOÇÃO DA FORMAÇÃO DO DOCENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Cláudia Chueire De Oliveira

Maura Maria Morita Vasconcellos

Resumo

O texto apresenta resultados de pesquisa relativos à formação pedagógica em uma instituição pública de educação superior do Estado do Paraná. Tem como objetivo realçar os estágios de docência de programas *stricto sensu* revelando proposição inicial de formação pedagógica. A pesquisa optou pela condução metodológica de cunho qualitativo e de caráter exploratório-descritivo. Os instrumentos de coleta de dados foram os mecanismos de mídia e comunicação virtual. Os resultados mostram que, ainda que não de forma generalizada, a iniciação a formação docente não tem prioridade consolidada, e ainda não apresenta sustentação teórico-pedagógica nos programas.

Palavras-chave: Formação professores. Docência Universitária. Estágio de docência.

Introdução

A formação pedagógica do docente em instituições públicas de educação superior (IPES) tem sido nosso movimento de pesquisa. Consideramos os estudos de Marcelo Garcia (1999), Veiga (2014), Franco e Krahe (2007) e Isaia e Maciel (2013) as bases de sustentação teórica para as investigações, visto que os autores são enfáticos nas proposições relativas às experiências de aprendizagem que ampliam conhecimentos e trato pedagógico, permitindo intervir de maneira positiva no desenvolvimento do ensino e, conseqüentemente, melhorar a qualidade da educação superior.

Os referidos autores admitem também que há que estudar os contornos das relações que envolvem o docente e os alunos, protagonistas de um campo disciplinar de formação e de prática profissional que transcende domínios de conteúdos ao nível de responsabilidade social na formação do cidadão. Entre as dimensões que constituem o fazer docente está a pedagógica, em que há o trato com o conhecimento como matéria prima a ser trabalhada nas perspectivas da apropriação da ciência e da elaboração didática da mesma.

Assim, dando continuidade às pesquisas anteriores a respeito da docência universitária e sua respectiva formação pedagógica e com o propósito de contribuir no processo de construção de um corpo de conhecimentos específicos para o ensino superior, estamos

desenvolvendo um projeto de pesquisa intitulado “Docência universitária e formação pedagógica: propostas e ações no *stricto sensu* em universidades públicas do Paraná”.

Há que registrar que este texto é um recorte das algumas das atividades do referido projeto de pesquisa e tem por objetivo analisar a inserção da disciplina de estágio de docência nos programas de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Lembramos que Costa (2015) apresenta dissertação de mestrado com a temática na Universidade Estadual de Londrina. Assim, os estudos envolvendo as duas maiores universidades paranaenses podem oferecer princípios norteadores para aprofundamento da temática na área.

A opção metodológica para o estudo tem base em Minayo; Assis; Souza (2006, p. 82) quando pondera que “a abordagem qualitativa atua levando em conta a compreensão, a inteligibilidade de fenômenos sociais e o significado e a intencionalidade que lhe atribuem os atores”.

Considerando que o Paraná tem atualmente, mais de duzentos cursos *stricto sensu*, nas diferentes áreas do conhecimento e avaliados com notas de três a seis pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES, 2014), a proposta é verificar como se inserem as disciplinas de estágio docente nos referidos cursos da Universidade Federal do Paraná.

Para a interpretação dos dados também nos apoiamos na proposta de Minayo; Assis; Souza (2006) e utilizamos o modelo de análise hermenêutico-dialético, pois permitiu a projeção de um caminho de pensamento sem se aferrar a nenhuma técnica específica ou absolutizada:

[...] enquanto a hermenêutica enfatiza o significado do que é consensual, da mediação, do acordo e da unidade de sentido, a dialética se orienta para a diferença, o contraste, o dissenso, a ruptura de sentido e, portanto, para a crítica (MINAYO, ASSIS; SOUZA, 2006, p.90).

Na concepção da pesquisa levamos em consideração que diversos fenômenos investigados estão interligados e se influenciam mutuamente. Nossas lentes, sem perder de vista o princípio do movimento e do desenvolvimento, procuraram captar as contradições e tensões internas dos objetos investigados, em especial, dois ângulos gerais de análise: realidade e possibilidade. Nesse sentido, nossa intenção foi descrever uma dada realidade, que no caso se refere às disciplinas de estágio docente em programas *stricto sensu* de determinados contextos, estando sempre atentas às possibilidades de transposição de alguns princípios

norteadores e alternativas encontradas para outros contextos. Ao olharmos para as disciplinas de estágio docente nos programas pretendemos reconhecer se este é um dos caminhos.

Optamos por não identificar os programas nominalmente por entender que o conjunto das informações é o motivo de nossa reflexão e não o caso isolado. Consideramos que fatores tais como as ementas em elaboração, os cursos em rede e os programas em reformulação curricular são aspectos corriqueiros e que vistos fora de um conjunto poderiam ser interpretados equivocadamente, além de não trazer contribuição para o escopo do projeto.

O contexto da investigação: Universidade Federal do Paraná

A Universidade Federal do Paraná (UFPR) é a mais antiga universidade do Brasil. Em 1892, Rocha Pombo, professor, advogado e político entre outros ofícios, lançou a pedra fundamental de uma futura universidade, que não foi adiante em razão da instabilidade gerada pela Revolução Federalista do Sul do Brasil. Em 1912, um movimento pró-Universidade do Paraná mobilizou lideranças políticas e sociedade civil da época, considerando a necessidade do estado ter mais profissionais com maior qualificação (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2016).

Assim, em 19 de dezembro de 1912, Victor Ferreira do Amaral e Silva comandou a criação da Universidade do Paraná como instituição particular, em uma época de próspero comércio da erva-mate. Em 1913 os primeiros cursos iniciaram suas atividades: Ciências Jurídicas e Sociais; Engenharia; Medicina e Cirurgia; Comércio; Odontologia; Farmácia e Obstetrícia. Após a Primeira Guerra Mundial, numa tentativa do Governo Federal de obter domínio das instituições de ensino superior, por decreto houve a determinação para o fechamento das universidades particulares. A alternativa encontrada para evitar o encerramento da universidade, acomodar-se à lei e continuar em funcionamento foi desmembrar a Instituição em faculdades independentes, caracterizadas particularmente pelo governo. A ruptura durou cerca de 30 anos. A unificação e a federalização ocorreram em 1950 quando a Universidade Federal do Paraná passou a existir como instituição pública e gratuita.

São mais de 100 anos de UFPR expressados na missão de “fomentar, construir e disseminar o conhecimento, contribuindo para a formação do cidadão e desenvolvimento humano sustentável” por meio dos princípios de “universidade pública, gratuita, de qualidade e comprometida socialmente; indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão; liberdade na construção e autonomia na disseminação do conhecimento e respeito a todas as instâncias da sociedade organizada” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2016).

Atualmente a instituição oferta 113 cursos de graduação e 77 programas de pós-graduação *stricto sensu* contemplando em 69 mestrados acadêmicos, 49 doutorados e 5 mestrados profissionais (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2016).

A UFPR e o Estágio Docente nos cursos Stricto Sensu

Em 1999 o estágio docente foi instituído como obrigatório para todos os alunos de mestrado e doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como forma de tornar mínimo o impacto causado em futuros professores do ensino superior pela ausência de formação de caráter pedagógico em seus cursos de origem (JOAQUIM; VILAS BOAS; CARRIERI, 2013). Se inicialmente era obrigatório para todos os alunos, conforme Circular n.028/1999 da CAPES quando apresenta diretrizes para sua implantação, em 2006 passou a ter cunho mandatório apenas para bolsistas (COSTA, 2015).

A habilitação para a docência no ensino superior, como previsto em lei, é adquirida por meio da frequência a mestrados e doutorados que possibilitem o aprofundamento do conhecimento em uma área específica de atuação:

A habilitação para o exercício do magistério superior deve ser obtida em programas de Mestrado ou Doutorado (Artigo 66 da lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9.394, de 20/12/96).

A proposta fundadora da pós-graduação brasileira está explicitada no Parecer 977/65 (MEC/CFE) que define os cursos de pós-graduação e distingue as finalidades do mestrado e do doutorado. A formação do docente da educação superior faz parte dos objetivos dos programas de pós-graduação, segundo o parecer:

Acrescente-se, ainda, que o funcionamento regular dos cursos de pós-graduação constitui imperativo da formação do professor universitário (BRASIL, 1965).

Com a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) pouco se alterou quanto à regulamentação sobre os cursos de pós-graduação. Na realidade, os cursos de pós-graduação tiveram pouca regulamentação no que se refere à docência e menos ainda em relação aos aspectos pedagógicos da formação para a docência.

Diante das considerações apresentadas acima, muitas indagações, a nosso ver, ainda carecem de investigação, entre elas, como a disciplina de estágio para docência se apresenta nos programas. Costa (2015), encontrou dez trabalhos sobre o tema estágio docente, sendo sete dissertações e três teses entre os anos de 2004 e 2014.

Encontramos também Batista e Batista (2002), que analisaram a disciplina “Formação didático-pedagógica em saúde” inserida na pós-graduação em medicina e destacaram a oportunidade de interlocução com professores em formação, refletindo sobre os sentidos da docência universitária em saúde e o espaço singular para discutir a própria pós-graduação como um lócus de formação docente inscrita num marco teórico-metodológico consistente e socialmente comprometido.

Silva, 1997 (apud CUNHA; SOARES, 2010) e Mello, 2002 (apud CUNHA; SOARES, 2010) analisaram a formação do professor universitário em cursos de pós-graduação. O primeiro teve como foco a disciplina Pedagogia Médica e o segundo Didática Especial. Ambos apontaram para a importância destas disciplinas para a formação docente. Cunha e Soares (2010) citam também Wiezzel (2005) que indica que os programas de pós-graduação em Educação, na visão de pós-graduandos, vêm contribuindo para a formação do professor universitário.

Miranda (2010) verificou que, na área de Ciências Contábeis, entre os dezoito Programas de Mestrado e os três de Doutorado existentes no Brasil, em 2008, em apenas dois (Mestrados) existia a obrigatoriedade de se cursar disciplinas didático-pedagógicas, os quais apresentavam as menores cargas horárias e priorizavam a dimensão técnica da formação docente.

Segundo Carlos et al. (2010) o estágio de docência é uma atividade relativamente recente e ainda são poucos os estudos que indicam o papel do mesmo na formação de professores:

[...] os estágios fazem parte de um processo de construção não apenas da docência, mas da própria profissão, na medida em que, no embate do “chão da sala de aula”, relações e representações sobre ser professor são ratificadas ou retificadas, angústias e questionamentos antes circunscritos a momentos pontuais, tornam-se parte do cotidiano e levam à tomada de decisões (CARLOS et al., 2010, p.109).

O estudo desenvolvido pelos autores supracitados concluiu que o Estágio de docência, como processo instituído, não deixou claro o significado da docência e dos parâmetros das atividades desenvolvidas, o que enfraqueceu seu potencial de contribuição para a política de formação de professores. Indicou também que o estágio de docência tem ainda pouco reconhecimento, apresentando uma relevância maior para os alunos e professores orientadores envolvidos do que propriamente para os Programas de Pós-Graduação (Carlos et al., 2010).

Joaquim; Vilas Boas; Carrieri (2012) desenvolveram um estudo com objetivo de “avaliar a viabilidade do estágio docente como alternativa à prática do ensino”, com alunos de

um programa de pós-graduação em Administração de uma universidade federal mineira. Constataram que o processo de formação de professores nos programas de pós-graduação *stricto sensu* demandou uma (re)integração entre teoria e prática, de modo que o envolvimento com o estágio docente poderia ser uma forma interessante de promover a redução da distância experimentada entre teoria e prática no processo de formação de novos docentes. Para os referidos autores, “o estágio docente, da forma como tem sido desenvolvido [...] está baseado apenas no saber prático, e não há como pautar a formação de professores somente na prática pela prática” (p.354).

O estágio de docência da UFPR é regulamentado pela Resolução N°65/09 do seu Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), que estabelece normas gerais únicas para os cursos de mestrado e doutorado da UFPR. No Capítulo III - Do Regime didático-científico, há a Seção IV que trata “Da Prática de Docência”:

Art. 29. A prática de docência é parte integrante da formação do pós-graduando objetivando a preparação para a docência. Constituirá disciplina do currículo dos cursos de mestrado e de doutorado, tendo caráter obrigatório para os alunos bolsistas, segundo exigências dos órgãos de fomento. Para os demais discentes a obrigatoriedade da Prática de Docência deverá ser determinada pelo Colegiado.

§ 1º Por se tratar de atividade curricular, a participação dos alunos de pós-graduação na prática de docência não cria vínculo empregatício, nem será remunerada.

§ 2º O requerimento de matrícula em Prática de Docência deverá ser acompanhado de um plano de trabalho elaborado em conjunto com o professor responsável pela disciplina em que o aluno irá atuar, com o aval de seu orientador.

§ 3º Caberá ao professor responsável pela disciplina de graduação acompanhar, orientar e avaliar o pós-graduando ao término das atividades da disciplina de Prática de Docência, emitindo um parecer sobre o desempenho do pós-graduando e recomendando (ou não) ao Colegiado do Programa de pós-graduação a sua aprovação.

§ 4º É vedado aos alunos matriculados na disciplina de Prática de Docência:

I- assumir a totalidade das atividades de ensino;

II- conferir notas aos alunos das disciplinas às quais estiverem vinculados; e

III- atuar sem a presença de docente.

§ 5º A integralização da Prática de Docência deverá ocorrer em no máximo um semestre para o mestrado e dois semestres para o doutorado.

§ 6º O docente do ensino superior que comprovar tais atividades, ficará dispensado do estágio de docência.

§ 7º As atividades do estágio de docência deverão ser compatíveis com a área de pesquisa no Programa de pós-graduação, realizada pelo pós-graduando.

§ 8º Deverão constar no histórico escolar do aluno de pós-graduação, além das especificações relativas à disciplina de Prática de Docência, os seguintes dados referentes à disciplina em que o aluno tiver atuado: identificação/nome da disciplina, nome do curso, carga horária, ano e semestre letivos em que a disciplina foi ministrada. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2016a).

Realizamos um levantamento nas páginas eletrônicas (UFPR, 2016b) de cada programa acadêmico para verificar como a disciplina de estágio de docência está organizada. O levantamento atingiu 70 programas, pois em dois deles só havia informações relativas aos editais de seleção. Desses, seis programas não apresentam qualquer referência ao estágio de

docência. Em nove deles há a indicação de que a disciplina é obrigatória para todos os alunos. Os demais programas indicam a obrigatoriedade apenas para bolsistas de agência de fomento. É interessante notar que alguns programas se eximem da informação de explicitar a obrigatoriedade, avisando que a disciplina de estágio docente deverá ser cursada conforme o regulamento geral dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFPR. Costa (2015) destaca que a realização do estágio de docência “é uma atividade ainda não tão bem estruturada ou padronizada” (p.33) sem muita clareza nas suas finalidades e procedimentos. Assim se manifesta a autora:

A disciplina Estágio de docência está presente nos inúmeros Programas de Pós-Graduação, contudo, o impasse está na forma como cada programa desenvolve esta disciplina. A visão de cada programa difere demasiadamente em sua essência, o que acaba gerando uma confusão do que seja a disciplina e qual a sua real finalidade (COSTA, 2015, p.35).

Reforçando a ausência de clareza nos processos, encontramos diferentes títulos para a disciplina. Foram 40 os programas que nomearam como Prática de Docência. Os demais títulos encontrados foram: Prática de Docência de Ensino Superior em (disciplina específica), Estágio Supervisionado em Prática de Docência em (disciplina específica), Estágio de docência em (disciplina específica), Estágio da Docência na Graduação e Docência e Pesquisa em ensino Superior de (disciplina específica).

As cargas horárias encontradas também são variáveis, de 15 (um crédito) horas até 120 horas (8 créditos). A maioria dos programas, 53 deles, indica que a disciplina deve ter entre 30 e 60 horas. Vinte programas tem a disciplina em duas modalidades, para alunos de mestrado e de doutorado. A carga horária em sete desses casos corresponde de um a dois créditos a mais para a disciplina a ser vivenciada por alunos do doutorado.

Trinta e quatro programas apresentam propostas de ementas ou até mesmo sintéticos planos da disciplina descritos na própria ementa, com indicação de objetivos, metodologia e bibliografia.

Tomamos como conceito de ementa, a descrição que resume o conteúdo de uma disciplina, com tópicos essenciais que são apresentados em frases claras, sequenciais e sem verbos. Em outras palavras, ementa é a descrição sucinta e concisa e que oferece ideia do que se pretende trabalhar em termos de conteúdos ou conceitos na disciplina. Demais exposições de condução da disciplina, em nossa concepção devem ser apresentadas em outras etapas do plano de ensino.

Verificamos que na apresentação das ementas, há aspectos dos outros elementos do plano de ensino, o que nos impele a dialogar com eles.

Constatamos que 13 programas indicam bibliografia. Seis deles mencionam que a bibliografia será pertinente a disciplina em que o estágio de docência for cursado ou a resolver com o professor orientador. Os demais apresentam autores conhecidos do universo da docência superior como Gil (2006) e Pimenta; Anastasiou (2011) e os clássicos da Didática como Nérici (1983), Candau (1984), Abreu e Masetto (1980) e Libâneo (1990), por exemplo.

Cinco das proposições das ementas ligam a disciplina ao treinamento de atividades em sala de aula, como apresentado nos modelos a seguir:

Treinamento didático em disciplinas correlatas à área de [disciplina específica] ”

“Treinamento em docência, por meio de participação em atividades didáticas das disciplinas de graduação, nas áreas de concentração do Programa.”

“Esta disciplina tem como objetivo desenvolver o treinamento em prática de ensino de Terceiro grau com estudantes de pós-graduação, em todos os aspectos envolvidos em docência, como planejamento de aula, seleção de conteúdo, preparação de material didático, utilização de recursos visuais e apresentação da aula”

O que se destaca é o conceito de formação que parece se resumir a um preparo técnico e treinamento considerando que os problemas de ensino limitam-se a uma questão de metodologia, entendida como um conjunto de métodos e técnicas ou estratégias de aprendizagem desligadas das circunstâncias históricas e do contexto educacional e social. Cabe aqui a consideração de que a formação de professores não se resume a um treino, mas é um processo em que os adultos contribuem para a sua própria formação a partir das representações que já possuem e que esta “deve capacitar os professores para um trabalho profissional que não é exclusivamente – ainda que principalmente o seja – de aula ” (MARCELO GARCIA, 1999, p.27).

Há também quatro ementas que fazem menção a disciplina de estágio docente relacionada a pesquisa do mestrado ou doutorado, conforme exemplo:

Participação em aula de graduação, treinamento de estagiários de Iniciação Científica e outras atividades correlatas a critério e acompanhamento da Coordenação do programa com supervisão do orientador e com a presença do professor responsável pela disciplina.

O exemplo chama a atenção para a indicação de que o aluno estagiário participará de “treinamento” de alunos de iniciação científica vinculando o estágio de docência à função do pesquisador. O que se percebe nas instituições é que em geral se considera que a formação do

professor universitário é decorrente da formação do pesquisador. Sobre isto é relevante a consideração de Soares e Cunha (2010):

Mas esta tem sido uma suposição discursiva, pois o estatuto epistemológico que sustenta as práticas de ensinar e aprender na universidade não confirma elos automáticos entre ensino e pesquisa. [...] essas atividades assumiram historicamente naturezas distintas e, portanto, a interação entre as mesmas não se concretiza a priori, espontaneamente; depende de um conjunto de fatores que envolvem as concepções que sustentam os currículos, as políticas educacionais e científicas, os recursos, equipamentos, espaços, tempos e as concepções dos profissionais que as exercem. (p.282)

A posição que concebe a formação do docente universitário como consequência natural da formação do pesquisador, segundo Soares e Cunha (2010), parece estar vinculada ao princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa e revela a maior valorização da pesquisa em relação à docência propriamente dita.

Fernandes (2001) já destacava que a leitura da prática pedagógica universitária oferta sequência a tradição de formação assentada na pesquisa, em conformidade aos padrões de qualidade produzidos pela pós-graduação *stricto sensu*, privilegiando o conhecimento e a preparação para a pesquisa.

Tal perspectiva é também reforçada em 11 propostas, cujas ementas são gerais, ou seja, indicam que a disciplina refere-se a uma preparação para o exercício da docência, mas não oferecem informações complementares alusivas ao exercício do magistério em si, como neste exemplo:

Aperfeiçoamento da formação de estudantes de pós-graduação em [disciplina específica] para o exercício da docência, envolvendo-os em atividades de ensino na graduação.

Costa (2015) também encontrou situação semelhante em seu estudo, o estágio de docência como disciplina que é oferecida de forma muito genérica.

Por outro lado, encontramos alguns Programas que apresentam o detalhamento de procedimentos em suas ementas:

Os alunos deverão ministrar aulas em cursos de graduação [...] sob supervisão de seus orientadores. Para cada hora aula ministrada serão considerados o dobro de carga horária relativa à preparação da aula, portanto os alunos devam ministrar 10 horas aula para obtenção de dois créditos. Considerando o significado pedagógico do Estágio de docência, o orientador deverá supervisionar a confecção de material didático, planejamento e desenvolvimento em sala-de-aula da atividade docente realizada pelo aluno, devendo encaminhar ao programa, até 30 (trinta)

dias após o fim do Estágio, um Parecer Final das atividades desenvolvidas pelo aluno.

As ementas descritas permitem revelar a possibilidade de conceber a formação para o exercício do magistério originado a partir do comprometimento na parceria estabelecida pelo docente formador. Isso significa dizer que a prática pedagógica formadora vai além do ato de transmitir conhecimentos no campo da ciência específica. É considerar o papel de mediador do professor formador no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para que o aluno em formação expanda as possibilidades de interação com o mundo da docência por meio do modo de vivenciar e de organizar ações pedagógicas.

Costa (2015, p.76) destaca que:

Acreditamos que a experiência vivida na disciplina de Estágio de docência busca a apropriação do conhecimento teórico aplicado na prática. Daí a sua importância, articulando uma partilha de saberes entre os envolvidos no processo. O Estágio de docência desenvolve habilidades necessárias para a carreira docente, mas não pode ser reduzida a uma atividade técnica apenas, pois ela exige um compromisso dos pós-graduandos e dos professores orientadores que vai além da formação profissional: é preciso pensar o Estágio de docência como trabalho coletivo dentro dos Programas de Pós-Graduação.

A experiência no ensino pode revelar-se de basilar importância como parte integrante da formação de mestres e doutores, ao mesmo tempo em que produzem conhecimentos da sua área podem ser preparados para o enfrentamento dos numerosos desafios da docência, com vistas a uma educação superior mais qualificada (LIMA; VENDRUSCOLO; PRADO et al., 2015).

Um Programa chamou nossa atenção de maneira peculiar pois apresenta um plano de ensino completo para a disciplina, com etapas minuciosamente descritas. Rico em detalhes didáticos, prima pela descrição detalhada da condução da disciplina. Estabelece e registra o que o docente formador idealizou em termos de planejamento da disciplina. Joaquim, Vilas Boas; Carrieri (2012, p.507) destacam que:

[...] os professores universitários ensinam geralmente como foram ensinados, garantindo, pela sua prática, uma transmissão mais ou menos eficiente de saberes e uma socialização idêntica àquela de que eles próprios foram objeto.

Há que destacar que a prática de ensino vista sem a perspectiva da criação, do processo de fermentação daqueles que serão protagonistas no trabalho a ser empenhado mantém o foco reprodutivo, pouco analítico ou criativo. Joaquim; Nascimento; Silva (2011)

destacam que tais práticas são típicas do enraizamento da concepção bancária de educação, denunciadas por Paulo Freire, com alta concentração de passividade dos alunos na recepção de informações. Para os autores é necessário para “[...] o discente dos cursos de pós-graduação [...] criar uma identidade própria no exercício de suas atividades enquanto professor” (p.1140).

As demais ementas encontradas dizem respeito a preparação para o exercício da docência na referida área do conhecimento. Em cinco delas encontramos a descrição de um processo de preparação de atividades junto a alunos de graduação com o objetivo de formação docente e relacionado justaposição de técnicas de ensino, como por exemplo:

EMENTA: Estágio supervisionado em atividade de docência para o ensino superior, em disciplinas relacionadas a [disciplina específica]. Objetiva o aperfeiçoamento da formação de discentes de pós graduação stricto sensu para o exercício da docência no ensino superior. Ministrará aulas práticas e teóricas sob a supervisão do professor responsável. Aplicará métodos ou técnicas pedagógicas como seminários, estudo dirigido, discussões em grupo e trabalhos práticos.

As orientações que surgem de práticas tecnicistas e prescritivas, tem na prática do ensino a fragmentação de competências de ensino. Nos primórdios dos anos de 1980, Candau (1984), denominou tais práticas como didática instrumental, cujo conjunto de conhecimentos se baseavam em procedimentos, métodos e técnicas referentes ao como fazer o pedagógico. Embora seja de extrema importância o domínio da dimensão instrumental, há que se considerar que apresentados em um formato genérico desvinculados de problemas relativos ao pedagógico, tornam-se esvaziados dos sentidos educativos.

A formação do professor deve ocorrer a partir de três dimensões basilares: domínio de conteúdos da área específica, habilidades didáticas para conduzir o ensino-aprendizagem em suas especificidades inerentes e diferentes dos processos de construção do saber científico e percepção das relações situacionais de contexto. A ideia do planejamento, do acompanhamento de um supervisor e da vivência em todas as etapas do processo, marcam as dimensões basilares, como neste exemplo:

Ministrará aulas em disciplinas oferecidas pelo Departamento de [...], sob a supervisão do professor responsável da mesma, participando em todas as etapas do programa, incluindo planejamento, preparação das aulas, aplicação de técnicas pedagógicas pertinentes e participação na avaliação dos conteúdos programáticos.

Afirmamos nossa posição de que o estágio de docência é um componente introdutório na trajetória da formação para o exercício do magistério superior. Mesmo assim, a oportunidade de interagir com o universo da docência deve ser cuidada pelos responsáveis,

visando ser provocadora de reflexão educativa, vivência didático-pedagógica e construção de conhecimento.

Utilizamos a metáfora proposta por Fincato (2010, p.36), para ilustrar a riqueza do estágio docente:

Da mesma forma, e tendo isto como supedâneo, os cursos jurídicos de pós-graduação *strictu sensu* não podem, em seus estágios de docência, limitar a atuação do estagiário a aplicar trabalhos, fazer controle de frequência e tomar conteúdos, assim centrando sua presença principalmente nas denominadas disciplinas propedêuticas. Isso seria formar auxiliares de cozinha, jeitosos, mas sem criatividade, raciocínio autônomo ou qualquer compromisso para além de suas panelas (salvo vocacionadas e honrosas exceções). A instituição de ensino superior deve ter como desiderato formar *chefs* jurídicos: surpreendentes, habilidosos, semeadores de novos paradigmas, lastreados na ciência e na renovação constante de seus saberes e, sobretudo, comprometidos com “as fomes” do mundo. A prática (onde localizados os estágios) promove o conhecer ao *status* de viver. Se esse conhecimento for completo, comprometido e complexo (transdisciplinar, por exemplo), a prática, então, passará a ser vida em plenitude.

Resta então trabalhar em prol de que as experiências formativas promovidas pelo estágio da docência se assumam como processos de ensinar e de aprender e que a realização do trabalho desenvolvido seja efetivo na promoção de profissionais plenos de autonomia, protagonistas de seu desenvolvimento profissional e determinantes de posturas pedagógicas intensas, ao ponto de contagiar positivamente para as questões da docência, até mesmo o estudante de graduação que participará das primeiras aulas desse possível futuro professor.

Considerações finais

O estudo realizado, de modo geral, indica que o estágio de docência apresenta formatos diferenciados de acordo com cada Programa. É um aspecto revelador de que não há ainda uma formalização que possibilite uma estruturação ou padronização mínima desta atividade dentro das instituições.

Os resultados mostram que, ainda que não de forma generalizada, a iniciação a formação docente não tem prioridade consolidada e também não apresenta sustentação teórico-pedagógica nos programas.

A ausência de um norte para a situação, de certa forma silenciada já na legislação, é também provocadora das mais diversas probabilidades de vivência do estágio. Assim, a questão persiste entre reconhecer o valor pedagógico introdutório ao universo da docência e não esperar que a disciplina de estágio docente dê conta de oferecer bases para atuar em uma

prática social tão complexa como é a docência superior ao mesmo tempo em que se busca concentrar esforços para trazer a luz, discutir e propor novos olhares para a docência superior.

Referências

ABREU, M.C.; MASETTO, M.T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: MG Editores Associados, 1980.

BATISTA, N.A.; BATISTA, S.H.S. Formação do professor universitário: desafios e possibilidades. In.: SEVERINO, A.J.; FAZENDA, I.A. (Orgs.). **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas: Papyrus, 2002.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE n.977/65. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/revista-brasileira-educacao-anped-2005-n.30/>>. p.162-173. Acesso em 03 mar.2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:<<http://portal.mec.gov>>. Acesso em 03 mar.2016.

CAPES. Avaliação dos programas de pós-graduação: plataforma sucupira. 2014. Disponível em:<<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/propostaPrograma/listaProposta.jsf>>. Acesso em: 9 fev. 2016.

CANDAU, V.M. (Org.). **A didática em questão**. Petropolis: Vozes, 1984.

CARLOS, I.C. et al. Um lugar na formação de professores do ensino superior: estágio de docência. In: CUNHA, M. I. (Org.)**Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010.

COSTA, D. de C. S. Docência Universitária e Formação Pedagógica: o Estágio de docência na pós-graduação stricto sensu. 2015. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

CUNHA, M.I.; SOARES, S.R. Programas de pós-graduação: lugar de formação da docência universitária? **RBPG**, Brasília, v.7, n.14, p.577-604, dez. 2010.

FERNANDES, C.M.B. Docência universitária e os desafios da formação pedagógica. **Interface** (Botucatu) vol.5 n.9, 2001, p.177-182, Botucatu. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832001000200022. Acesso em: 16 fev. 2016.

FINCATO, D. Estágio de docência, prática jurídica e distribuição da justiça. **Revista Direito GV**. São Paulo, 6(1), p. 029-038, jan./jun. 2010.Disponível em:

<<http://direitosp.fgv.br/publicacoes/revista/edicao/revista-direito-gv-11>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

FRANCO, M. E. D. P.; KRAHE, E. D. Desenvolvimento profissional e pedagogia universitária em distintas áreas de conhecimento: novos tempos e novas tendências. In: FRANCO, M. E. D. P.; KRAHE E. D. (Orgs.). **Pedagogia universitária e áreas de conhecimento**. v. 1 Porto Alegre: Série RIES/PRONEX: PUCRS. 2007. p. 319-331.

GIL, A.C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006.

ISAIA, S. M. A.; MACIEL, A. M. R. **Pedagogia universitária**: construções possíveis nas diferentes áreas de conhecimento. REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 36. 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/169-trabalhos-gt11-politica-de-educacao-superior>>. Acesso em: 27 nov. 2013.

JOAQUIM, N.F.; NASCIMENTO, J. P. B.; VILAS BOAS, A.A.; et al. Estágio docência: um estudo no programa de pós-graduação em administração da Universidade Federal de Lavras. **RAC**, Curitiba, v. 15, n. 6, p. 1137-1151, nov./dez. 2011. Disponível em:<<http://www.anpad.org.br/rac/>>. Acesso em: 23 fev.2016.

JOAQUIM, N. F.; VILAS BOAS, A. A.; CARRIERI, A. P. Entre o discurso praticado e a realidade percebida no processo de formação docente. **Avaliação**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 503-528, jul. 2012.

LIMA, M.M., VENDRUSCOLO C., PRADO M.L. et al. Estágio de docência na construção de saberes para ensinar: revisão integrativa. **Rev. Enfermagem UFPE on line.**, Recife, 9(1), p.220-227, jan. 2015. Disponível em: <<http://www.revista.ufpe.br/revistaenfermagem/index.php/revista/search/advancedResults>>. Acesso em: 16 fev. 2016.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MINAYO, M.C.S.; ASSIS, S.; SOUZA, E. R. (Orgs.). Avaliação por triangulação de métodos: abordagens de programas sociais. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006.

MIRANDA, G. J. Docência universitária: uma análise das disciplinas na área da formação pedagógica oferecidas pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, v. 4, n. 2, p. 81-98, mai/ago. 2010.

NERICI, I.G. **Introdução a didática geral**. São Paulo: Fundo de Cultura, 1983.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2011.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. Programas de pós-graduação em educação: lugar de formação da docência universitária? **Revista Brasileira de Pós- Graduação**, Brasília, v. 7, n.14, dez. 2010, p.577-604.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Histórico**. Disponível em: <<http://ufpr.br/portalfpr/historico-2>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Resolução CEPE 65/09**. Disponível em: <http://prppg.ufpr.br/sites/default/files/documentos/mestrado_doutorado/resolucoes/cepe6509.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2016a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Programas de Mestrado e Doutorado da UFPR**. Disponível em: <http://prppg.ufpr.br/programas_pgmd>. Acesso em: 03 mar. 2016b.

VEIGA, I. P. A. Formação de professores para a educação superior e a diversidade da docência. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, maio/ago. 2014