

A formação de professores para o ensino superior: reflexões a partir do estágio de docência em uma universidade pública de Santa Catarina

Teacher training for higher education: reflections from the teaching internship in a public university of Santa Catarina

Formación docente para la educación superior: reflexiones a partir de la práctica docente en una universidad pública de Santa Catarina

Greicy Steinbach¹

Rosa Elisabete Militz Wypczynsky Martins²

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar o relato das experiências vivenciadas por uma pós-graduanda no estágio de docência obrigatório aos doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina desenvolvido na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III, da 7ª fase do curso de Licenciatura em Geografia do Centro de Ciências Humanas e da Educação, desenvolvidas no primeiro semestre do ano de 2022. As reflexões tecidas ao longo do texto foram feitas à luz de pressupostos teóricos e metodológicos da abordagem dialética e de autores que ratificam tal perspectiva teórica, como Bazzo (2007), Cunha (2005), Martins (2013), Masetto (1998, 2000, 2003) e Pachane (2003). Constata-se que o processo de formação de professores nos programas de pós-graduação *stricto sensu* tem como objetivo a relação teoria e prática. Neste sentido, a participação no estágio de docência abre um caminho importante para promover a prática do ensino por parte dos pós-graduandos, bem como oportuniza a prática da docência no ensino superior.

Palavras-chave: Estágio de docência; Pós-graduação; Formação de professores.

Abstract

This article aims to present a report on the experiences lived by a graduate student in the mandatory teaching internship for doctoral students of the Postgraduate Program in Education at the State University of Santa Catarina, developed in the discipline of Supervised Curricular Internship in Geography III, of the 7th phase of the Degree in Geography at the Center for Human Sciences and Education, developed in the first half of 2022. The reflections woven throughout the text were made in the light of theoretical and methodological assumptions of the dialectical approach and of authors who ratify such a theoretical perspective, such as Bazzo (2007), Cunha (2005), Martins (2013), Masetto (1998, 2000, 2003) and Pachane (2003). It appears that the teacher training process in *stricto sensu* graduate programs aims at the relationship between theory and practice. In this sense, participation in the teaching

¹ Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Florianópolis/SC, Brasil.

E-mail: greicysteinbach@hotmail.com - Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8274-8829>

² Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Florianópolis/SC, Brasil. E-mail: rosamilitzgeo@gmail.com - Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2875-2883>

internship opens an important way to promote the practice of teaching on the part of graduate students, as well as providing opportunities for the practice of teaching in higher education.

Keywords: Teaching practices; Postgraduate; Teacher training.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar un relato sobre las experiencias vividas por un estudiante de posgrado en la pasantía docente obligatoria para doctorandos del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad del Estado de Santa Catarina, desarrollada en la disciplina de Pasantía Curricular Supervisada en Geografía III, de la 7ª etapa de la Licenciatura en Geografía en el Centro de Ciencias Humanas y de la Educación, desarrollada en el primer semestre de 2022. Las reflexiones tejidas a lo largo del texto se realizaron a la luz de presupuestos teóricos y metodológicos del enfoque dialéctico y de autores que ratifican tal perspectiva teórica, como Bazzo (2007), Cunha (2005), Martins (2013), Masetto (1998, 2000, 2003) y Pachane (2003). Parece que el proceso de formación docente en los programas de posgrado stricto sensu apunta a la relación entre teoría y práctica. En este sentido, la participación en la pasantía docente abre una vía importante para promover la práctica de la docencia por parte de los estudiantes de posgrado, además de brindar oportunidades para la práctica de la docencia en la educación superior.

Palabras clave: Prácticas docentes; Posgraduación; Formación de profesores.

Introdução

A docência no Ensino Superior, em função das mudanças contextuais e das novas demandas atribuídas aos professores, torna-se uma atividade cada vez mais complexa e diversificada. Essa práxis, contudo, é permeada por tensões cotidianas que demandam uma preparação cuidadosa, considerando a multiplicidade de saberes que estão em jogo para que os professores atinjam um bom desempenho nesta importante tarefa formativa. Em decorrência da falta de espaços institucionalizados e de uma política para a formação de professores efetiva para este nível de ensino, a formação para a docência no Ensino Superior vem se dando na própria trajetória do docente no contexto universitário e nas experiências vividas em sala de aula.

De acordo com a Lei n. 9.394 de 1996 (LDB/1996), especificamente no artigo 66, “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). Sendo assim, o estágio de docência constitui-se como componente curricular fundamental na formação dos

Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, possibilitando o contato direto com os conteúdos estudados e com os elementos constitutivos da própria ação docente.

Nesta perspectiva, este artigo tem como objetivo apresentar o relato das experiências vivenciadas por uma pós-graduanda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Estado de Santa Catarina acerca do período de estágio de docência com atividades em uma disciplina da graduação em Geografia.

Destacamos que essa modalidade de estágio é obrigatória para todos os estudantes bolsistas de mestrado e doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES) que ainda não tenham atuado no Ensino Superior. Esse estágio foi instituído em 1999 e é um componente curricular que contribui para formação pedagógica dos estudantes dos cursos de pós-graduação (PG) *stricto sensu*. Na especificidade do PPGE da Universidade do Estado de Santa Catarina, evidencia-se a importância dessa discussão por se tratar de um programa que tem como área de concentração as políticas educacionais, o ensino e a formação de professores.

Tendo em vista que a finalidade do estágio de docência é possibilitar uma aproximação com a realidade na qual o sujeito atuará como profissional, serão apresentados aqui os contextos de aprendizagem, os anseios e as reflexões vivenciadas pela pós-graduanda durante as atividades de estágio de docência, desenvolvidas na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III³, tendo como campo de estágio uma escola pública com turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, ministrada a estudantes da 7ª fase do curso de Licenciatura em Geografia, do Centro de Ciências Humanas e da Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Desse modo, ressalta-se que este artigo está duplamente situado no contexto de análise do Estágio Supervisionado como instrumento formativo docente, tanto no contexto da graduação quanto da PG. Diante disso, neste texto, especificamente, o enfoque voltar-se-á às análises e à compreensão das potencialidades e limitações do estágio de docência como *locus* formativo do estudante de PG.

Para contemplar o objetivo deste artigo, o texto está estruturado em três partes. Na primeira, será desenvolvido um breve resgate histórico do estágio de docência como instrumento formativo, intermediado pela apresentação e discussão de algumas das

³ Disciplina da 7ª fase do curso de Licenciatura em Geografia do Departamento de Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina.

normativas legais que regulamentam sua estrutura e seu funcionamento. Na segunda parte, serão relatadas as experiências vivenciadas pela pós-graduanda durante o desenvolvimento de seu estágio de docência com reflexões acerca das perspectivas formativas evidenciadas. Nas considerações finais, contata-se que experiência do estágio de docência se torna relevante à medida que possibilita a apropriação metodológica e as vivências práticas da docência, uma vez que os programas de PG proporcionam a formação de professores para o Ensino Superior.

A origem e algumas reflexões pertinentes ao estágio de docência

Nesta seção será desenvolvido um breve resgate histórico do estágio de docência como instrumento formativo, embasado na apresentação e reflexões acerca das normativas legais que regulamentam sua estrutura e seu funcionamento.

Com a vinda da família real para o Brasil, em 1808, foram criadas as primeiras escolas superiores para atender as demandas educacionais/profissionais dos membros da Corte e reproduzir a burocracia que a chegada da família real e a elevação do Brasil à categoria de “Reino unido à Portugal” demandava. As escolas tinham, então, uma forte orientação profissionalizante e se baseavam no modelo francês, centralizador e bastante seletivo. De acordo com Bazzo (2007), o Ensino Superior no Brasil, desde suas origens, esteve muito ligado à concessão de diplomas que possibilitavam o exercício de uma profissão e esta característica marcou profundamente as primeiras universidades criadas no país, no início do século XX, vocação que, com poucas variantes, persiste ainda hoje.

Seus professores detinham cátedras vitalícias e eram recrutados entre os profissionais mais conhecidos e mais bem-sucedidos em cada área. Eram, assim, profissionais em seu campo de conhecimento específico na docência. As atividades científicas, em sua relação com o ensino e com a produção do conhecimento novo, conseqüentemente, eram pouco desenvolvidas e, quando havia alguma, acontecia em estações experimentais, institutos de pesquisa, entre outros locais. Ensino e pesquisa não andavam juntos, havendo, nas faculdades recém-criadas, o predomínio da transmissão de um conhecimento pronto e hierarquizado. Os vários projetos que propunham a criação de universidades, nos moldes das que já existiam na Europa e nos demais países da América, não encontraram acolhida por parte das autoridades constituídas.

A universidade brasileira, então, nasceu tardiamente e continuava voltada à formação de profissionais, basicamente das carreiras liberais. Manteve-se fortemente elitista e alheia aos interesses da maioria da população que, naquele momento, se urbanizava, impelida pelo início da industrialização. Com essas características, a universidade tinha como prioridade o ensino, a transmissão, não se envolvendo na produção do conhecimento e nem no desenvolvimento das ciências e da tecnologia.

Ainda de acordo com Bazzo (2007), a pesquisa praticamente não existia ou se desenvolvia precariamente em seus interstícios, à margem da formação profissional, considerada finalidade primeira e quase única da universidade e, em especial, do ensino. Seus professores continuavam recrutados entre os profissionais de várias carreiras e se mantinham nas cátedras de forma vitalícia, reproduzindo os quadros docentes pela escolha de novos professores dentre os estudantes considerados (pelos catedráticos) os mais aptos.

Por seguir basicamente o modelo de formação para as profissões liberais, as Instituições de Ensino Superior pautavam seu processo de ensino na transmissão de um conjunto organizado de conhecimentos e técnicas estabelecidas pelas experiências profissionais de cada área, em que “um professor que sabe e conhece [ensina] a um adulto que não sabe e não conhece, seguido por uma avaliação que diz se o aluno está apto ou não para exercer aquela profissão” (MASETTO, 2003, p. 10). Os professores, então, eram convidados pela congregação respectiva e sua principal atividade consistia em ensinar aos alunos, em sua maioria filhos das elites dirigentes, como se tornar um bom profissional “a sua imagem e semelhança” (BAZZO, 2007, p. 44).

Nesse contexto, Masetto (1998, p. 10) enfatiza que ensinar queria dizer “mostrar na prática como se faz”. As aulas teóricas, por sua vez, transformavam-se em grandes conferências sobre os assuntos considerados mais importantes em cada área. Eram exposições exaustivas sobre cada tema, a que os estudantes ouviam silenciosos e passivos, não havendo nenhuma preocupação com questões de ordem didático-pedagógicas no preparo dessas sessões. A máxima do “quem sabe ensina”, ainda defendida por alguns nos dias de hoje, era dominante à época.

Dentro dessa concepção de Ensino Superior não havia necessidade de uma formação específica para os professores universitários, uma vez que os processos de ensino-aprendizagem que o embasavam caracterizavam-se por sua simplificação, isto é, os docentes eram repassadores de conteúdos prontos e acabados. Os estudantes eram considerados adultos

e suficientemente responsáveis, interessados na realização das atividades acadêmicas, com condições de autodidatismo suficientes para darem conta de sua aprendizagem. De acordo com Pachane (2003, p. 38), “reforçava-se a ideia de que bastava o professor oferecer o conteúdo (o ensino), e a aprendizagem se concretizaria de acordo com o desempenho do estudante”.

O período que marca o início da República Nova, compreendido entre o final da década de 1920 e o começo da década de 1930, foi de bastante movimentação política no país. A educação esteve sempre no foco das discussões. Era consenso entre as elites a necessidade de escolarizar as crescentes massas de operários demandadas pela industrialização. Ao mesmo tempo deveriam formar professores e pesquisadores para dar conta das exigências culturais e técnicas desse novo momento nacional. Foi nesse contexto que aconteceu a Reforma do Ensino Superior promovida por Francisco Campos, em 1931.

O período da República Populista de 1945/1964 foi muito importante para a consolidação da Universidade Brasileira e se caracterizou como a etapa de integração do Ensino Superior no país. Muitas instituições foram federalizadas e outras universidades foram criadas, a partir da aglomeração de faculdades já existentes havendo, assim, um aumento significativo da oferta desse nível de ensino. No final desse período, o Ensino Superior estava predominantemente organizado em universidades, atendendo aproximadamente 65% dos estudantes universitários do país.

As primeiras políticas nacionais voltadas à formação de quadros docentes para dar conta da expansão do Ensino Superior no Brasil datam dos anos de 1950, com a fundação da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), posteriormente reforçada pela instituição dos cursos de PG *lato e stricto sensu*, os mestrados e doutorados, nas décadas de 1960 e 1970. Esse momento pode ser considerado um divisor de águas em relação à formação/qualificação do professor universitário. Conforme Anísio Teixeira (1900-1971), a missão da CAPES⁴ era formar professores para erradicar os professores sem formação específica que atuavam nas faculdades e universidades.

O objetivo principal dessas iniciativas era formar os quadros para a expansão desse nível de ensino e para a urgente necessidade de desenvolvimento da pesquisa no país. Esta

⁴ Anísio Teixeira, criador da CAPES, foi secretário por um período aproximado de 15 anos. À época, a CAPES era uma secretaria vinculada ao INEP. A missão da CAPES ligada à formação de professores foi predominante até meados dos anos 90 do século XX, quando passa a assumir a responsabilidade de formar pesquisadores também.

preocupação, portanto, relacionava-se muito mais com a implantação de um sistema de PG capaz de transformar a universidade brasileira em um centro criador de ciência, de tecnologia e de cultura, do que com a melhoria do ensino, embora se acreditasse que isso aconteceria automaticamente.

A partir da Lei n. 5.540 de 1968, ocorreram mudanças na estrutura interna das universidades com vistas a abrigar a expansão demandada com o menor custo possível. Dessa forma, a departamentalização, a matrícula por disciplina e a implantação do ciclo básico foram estratégias gerenciais para racionalizar pessoal e recursos. Ao mesmo tempo, a PG é institucionalizada e, pela primeira vez, aparece na legislação brasileira a indissociabilidade entre ensino e pesquisa como um princípio inarredável do fazer universitário. É válido salientar que, do final da década de 1960 até o final dos anos 1990, não se exigia nenhum tipo de estágio na formação desse tipo de professor.

Segundo Joaquim, Boas e Carrieri (2013), a LDB/1996 não faz menção ao estágio na pós-graduação *stricto sensu*. De acordo com os autores, as leis que regulamentam o estágio supervisionado o tratam como atividade de aprendizagem social, profissional e cultural que deve ser proporcionada ao estudante pela participação em situações reais de vida e de trabalho. Em outros termos, “seria função do estágio contemplar áreas muito mais abrangentes do que somente aspectos profissionais, o que não deveria ser diferente no processo de formação de professores” (JOAQUIM, BOAS e CARRIERI, 2013, p. 354).

Em 1999, porém, a CAPES instituiu a obrigatoriedade do estágio docente para todos os bolsistas de mestrado e doutorado sob sua tutela (BRASIL, 1999). Ao definir o estágio de docência como uma obrigatoriedade para seus bolsistas de PG, os dirigentes da CAPES justificavam ser esta uma forma de reduzir o impacto causado no Ensino Superior, visto que estudantes dos cursos de PG podem lecionar, mesmo não tendo formação de caráter pedagógico. O estágio de docência é definido pela CAPES como “parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a *preparação* para a docência e a *qualificação* do ensino de graduação” (Art. 18, Portaria MEC/CAPES n. 76/2010, de 14 de abril de 2010, grifo nosso).

A profissionalidade docente, a partir de então, vai se configurando, conseqüentemente, como a capacidade do professor ser, concomitantemente, um pesquisador, isto é, um produtor de ciência, tecnologia e cultura, e mestre, sugerindo novo significado a seu antes exclusivo papel de transmissor de conhecimento.

A docência no Ensino Superior, anteriormente vinculada ao saber aprofundado de uma dada atividade profissional, logo, ao domínio de um conhecimento prático, gradativamente foi sendo transformada pela cada vez mais exigente formação teórico-epistemológica decorrente do exercício acadêmico de produção do conhecimento.

Embora isso tenha sido um grande avanço na qualificação dos quadros universitários, o ensino propriamente dito não se beneficiou na medida esperada, pois não houve preocupação sistemática equivalente para a formação pedagógica desses mesmos quadros. Aliado a essa ausência, contribuiu para tal resultado em relação à docência o fato de a proclamada indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, embora aceita como princípio no nível do discurso, raramente ter-se tornado prática concreta no cotidiano universitário. Esse dilema vem acompanhando a constituição da profissionalidade docente dos professores da Educação Superior até os dias atuais.

A importância do estágio de docência para a formação docente no Ensino Superior: relatos sobre o estágio de docência desenvolvido

Como explicitamos na seção anterior, o estágio de docência foi instituído pela CAPES em 1999, tornando-se obrigatório a todos os bolsistas de mestrado e doutorado, evidenciando, assim, a necessidade de uma formação pedagógica para os estudantes que realizam seus cursos de PG e objetivam ingressar na carreira docente no Ensino Superior.

Dentre as diretrizes da CAPES, especificamente na Portaria MEC/CAPES n.76/2010, artigo 18, para a implementação do estágio de docência, são imprescindíveis a observância a alguns critérios: a) é parte integrante da formação de mestres e doutores; b) deve ser realizado sem prejuízo do tempo de titulação do bolsista; c) pode ser de 1(um) semestre para o bolsista do mestrado e de 2 (dois) semestres para o bolsista do doutorado; e d) deve ser supervisionado pelo orientador do bolsista (BRASIL, 2010).

Os relatos e as reflexões aqui contidos foram feitos à luz de pressupostos teóricos e metodológicos da abordagem dialética e de outros autores que corroboram com tal perspectiva teórica e com base na realização do estágio de docência obrigatório aos doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. O estágio de docência em questão foi realizado na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III, da 7ª do curso de Licenciatura em Geografia, do

Centro de Ciência Humanas e da Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina. A disciplina teve como ementa:

A formação do educador/pesquisador em Geografia em campo: observação, elaboração e desenvolvimento de projetos e/ou oficinas de aprendizagem em espaços formais e/ou informais de educação. Pesquisa temática e de estratégias educacionais; avaliação da aprendizagem; escrita como registro reflexivo; relatório da experiência; seminário de socialização do estágio (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA, 2013, p. 62).

O objetivo geral da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III foi articular leituras, pesquisas, rodas de conversa sobre ações e reflexões desenvolvidas na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III, da realidade do campo de estágio, como possibilidade de desenvolvimento de estratégias de ensino e pesquisa na geografia escolar e na docência em Geografia, sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio de uma escola pública estadual localizada em Florianópolis/SC.

É importante destacar que as reflexões aqui apresentadas tomam por base alguns aspectos: a) o primeiro deles refere-se ao fato do programa de PG ao qual este artigo está relacionado estabelecer a obrigatoriedade do estágio de docência como uma atividade curricular para todos os estudantes matriculados no curso de Doutorado, conforme regulamentação interna da instituição que o mantém; b) o segundo se refere ao tempo mínimo de duração exigido pelo programa, que corresponde a um semestre; e c) o terceiro está relacionado ao professor supervisor que, nesse caso, foi a orientadora da pós-graduanda no âmbito do doutoramento.

Ao longo do texto, consideramos a necessidade de deixar explícita a importância da inseparável relação entre teoria e prática para a construção de uma ação docente emancipadora. Com base em Cunha (2005), é sabido que exercer a docência de forma emancipatória é proporcionar ao estudante o conhecimento e a compreensão da realidade social, cultural, política, econômica e histórica em que ele está inserido.

Para tanto, Souza, Gardim e Lauxen (2021), dizem ser necessário resgatar a base reflexiva da atuação profissional como forma de compreender as dificuldades da prática e reinventar intervenções pedagógicas que propiciem autonomia e pensamento crítico.

Nesse contexto, o estágio de docência caracteriza-se como elemento potencializador da formação do futuro professor e torna-se relevante enquanto momento de aprendizado prático para o estudante da PG *stricto sensu*, possibilitando uma aproximação com conhecimentos teóricos e, principalmente, práticos que poderão contribuir para uma formação docente de maior qualidade.

Diante do que foi exposto até aqui, o presente texto se justifica, pois, considerando a importância do estágio de docência para a formação docente do estudante da PG *stricto sensu*, é imprescindível que se reflita a respeito da formação do futuro professor que atuará no Ensino Superior.

Conforme destaca Silva (2016), partimos da compreensão de que o estágio é um *locus* para construção de conhecimentos que permite aos estudantes vivenciar uma via de mão dupla entre os saberes práticos e teóricos, específicos e pedagógicos, como também experimentar momentos de conflitos, debates e reflexões da construção do ser professor, oportunizando aos estudantes momentos de observação, pesquisa, planejamento, execução e reflexão acerca de diversificadas propostas pedagógicas. Deste modo, o estágio caracteriza-se como um espaço de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade de professores, necessário para enfrentar os desafios da profissão.

Neste sentido, apresentaremos as ações realizadas durante o desenvolvimento das atividades do estágio de docência. No primeiro encontro, a professora supervisora apresentou à pós-graduanda a disciplina de graduação que ministrava no âmbito do curso de Licenciatura em Geografia. A vivência durante toda a trajetória dos estudantes licenciandos na referida disciplina, sob a ótica da professora supervisora, possibilitou à pós-graduanda uma visão ampla sobre o processo de amadurecimento do pensar desses futuros profissionais acerca das concepções do ensino de Geografia.

As aulas do ano de 2022/01 na Universidade do Estado de Santa Catarina começaram em março, quando foram introduzidas as atividades na disciplina conforme o planejamento. Foram discutidos acerca da formação dos professores de Geografia, as suas funções atreladas à pesquisa e ao planejamento (seleção de conteúdo, procedimentos, recursos didáticos e avaliação), registro e a escrita como parte intrínseca do processo de reflexões acerca da prática profissional docente em Geografia.

Participaram da disciplina oito estudantes da 7ª fase do curso de Licenciatura em Geografia⁵ da Universidade do Estado de Santa Catarina. Em se tratando dos procedimentos, no início da disciplina, os licenciandos foram informados da presença da pós-graduanda durante o período de aulas, bem como da sua responsabilidade em acompanhar algumas das aulas da disciplina. Todos os estudantes consentiram na participação, observação e intervenção não sendo necessária a assinatura do termo de consentimento, visto que o estágio é uma etapa obrigatória a ser cumprida pelos estudantes matriculados no programa de PG da universidade.

A carga horária da disciplina foi de 144 horas/aula, sendo as aulas ministradas semanalmente, de forma presencial, nas quintas e sextas-feiras no período da tarde. Foram cumpridas, pela pós-graduanda, 60 horas/aula de atividades que consistiram em: a) participar da elaboração do plano de ensino da disciplina; b) fomentar a formação do professor de Geografia com os desafios que a prática educacional apresenta na atualidade; c) avaliar e aperfeiçoar as atividades de pesquisa e planejamento (seleção de conteúdo, procedimentos, recursos didáticos e avaliação) desenvolvidas na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III; d) oferecer suporte aos estudantes de modo que compreendessem a importância do registro, do planejamento e da escrita como elementos estruturantes do processo de reflexões acerca da prática profissional docente em Geografia; e) disponibilizar leituras e fichamentos de artigos e pesquisas sobre temáticas ligadas ao estágio e à formação docente, metodologias, propostas curriculares em vigência e uso dos livros didáticos no ensino de Geografia; f) orientar a sistematização de uma produção escrita com relato e narrativas do período de estágio III, bem como reflexões acerca das aulas no retorno presencial pós-pandemia e o papel do professor neste contexto; e g) realizar contato com a escola campo de estágio e reuniões com a professora regente da disciplina de Geografia na escola.

Como proposta ao final da disciplina, os licenciandos produziram a escrita de um memorial com o relato reflexivo sobre a experiência vivenciada e todas as ações e atividades realizadas na disciplina com destaque para os elementos que serviram para potencializar o papel do estágio na formação docente. Acreditamos que o registro escrito serve como um exercício crítico e analítico acerca das inquietações, reflexões e aprendizagens que foram

⁵ A turma tinha um total de 16 estudantes que foram divididos com duas professoras do Departamento de Geografia.

materializadas ao longo do desenvolvimento do estágio. É válido destacar que os planejamentos e atividades realizados no campo de estágio foram apresentados no seminário final da disciplina que tem como objetivo a socialização e a integração entre os estagiários.

A participação deu-se sob supervisão da professora responsável pela disciplina, também orientadora da pós-graduanda, em todas as fases do desenvolvimento do conteúdo ministrado, englobando o planejamento, a execução e a avaliação. Nesse processo, a pós-graduanda também acompanhou as aulas dos licenciandos na escola campo de estágio, fez as orientações individuais para a escrita e construção do relatório final de estágio, e realizou o seminário de estágio III com a socialização das experiências e relatos acerca do período de intervenção na escola de Educação Básica. Ainda, participou na elaboração de critérios de avaliação para os trabalhos realizados pelos estudantes estagiários e na avaliação dos relatórios de estágio e seminários.

A partir desta experiência de estágio de docência realizada em uma disciplina do curso de Licenciatura em Geografia, destacamos que a realização do estágio de docência é primordial para a formação do estudante na PG, pois ao desenvolver as atividades propostas para a realização do estágio, o pós-graduando tem a possibilidade de colocar em prática conteúdos e os conhecimentos construídos durante as aulas e exercer a docência, entrelaçando a teoria com a prática.

Conforme apontado anteriormente, as atividades de planejamento e organização da disciplina foram essenciais para a prática docente da pós-graduanda, de modo que o planejamento das atividades foi uma etapa extremamente importante, pois além de proporcionar segurança no momento da exposição dos conteúdos para os licenciandos, também demonstrou a intencionalidade pedagógica da referida ação, evidenciando o compromisso com a docência e com o ensino-aprendizagem dos estudantes.

Outro fator relevante, segundo a pós-graduanda, foi o perfil da turma de graduação em que aulas foram ministradas, pois os estudantes contribuíram para que ela se sentisse segura, dando retornos positivos em relação às atividades propostas. Ao final das atividades foi solicitado aos estudantes que realizassem uma avaliação referente ao desempenho da pós-graduanda, especificamente sobre a dinâmica das aulas, frequência e pontualidade, domínio dos conteúdos e relacionamento com o grupo, durante o período do estágio de docência. Na sequência, reproduzimos algumas manifestações dos estudantes:

Um importante pilar durante todo o processo de estágio, dando suporte e auxílio que foram fundamentais na minha formação (Estudante 1).

Foi uma pessoa muito importante para a minha formação no estágio III, muito prestativa e criativa, me escutava e abraçava minhas ideias, adaptando sempre que precisava. Compreendeu minhas limitações como mãe e estudante (Estudante 3).

Sempre se mostrou muito prestativa em todas as etapas do estágio de docência. Auxiliou e ofereceu suporte em todas as nossas dificuldades. Nos tranquilizou muito durante o momento de intervenções na escola (Estudante 4).

A presença da doutoranda foi uma benção para a realização do nosso estágio. Além dos aspectos desta avaliação (domínio, pontualidade, metodologia e relacionamento), ela é um ser humano sensacional que nos deu todo o suporte e apoio necessários para a realização do estágio (Estudante 5).

A professora foi muito dedicada e atenciosa, uma profissional que é um espelho para nós licenciandos (Estudante 6).

De acordo com Pimentel, Mota e Kimura (2007), a integração entre graduandos e pós-graduandos durante o estágio favorece a troca de experiências e possibilita que ao retornar ao contexto da graduação com outras responsabilidades, o pós-graduando se depare com novas concepções educacionais que nesse momento já fazem parte da nova bagagem que vem adquirindo na formação *stricto sensu*.

A partir disso, vivenciar a ação docente conscientiza o pós-graduando da necessidade de buscar respostas para as situações de ensino-aprendizagem que o desafiam, desenvolvendo sua ação profissional em função da construção de um determinado modelo de educação e de sociedade. Para isso, o exercício docente requer conhecimentos e habilidades específicas, sendo influenciado por representações, imagens e concepções de mundo (re) construídas historicamente.

É válido destacar que o estágio de docência favoreceu um encontro de vivências da pós-graduanda com a prática pedagógica da docência, por meio da realização de atividades imbricadas ao fazer pedagógico do professor (planejamento, elaboração de aulas, exposição dos conteúdos e avaliação). Considera-se também que a realização do estágio de docência proporcionou o estabelecimento de uma relação entre a teoria, previamente aprendida nas disciplinas ofertadas pelo curso *stricto sensu*, com a prática, que é onde são desenvolvidos alguns dos elementos indispensáveis para o exercício integral da profissão (PIMENTEL, MOTA, KIMURA, 2007; SILVA, COELHO, TEIXEIRA, 2013).

Neste contexto, entendemos que o estágio de docência se apresenta como um importante espaço em que se podem conceber os alicerces de uma formação protagonista e qualificada voltada à docência. O entendimento do que vem a ser qualidade na formação acadêmica reforça a necessidade de compreender o ensino como uma ação primordial da universidade, condição que impõe, para a sua implementação, a integração entre os diferentes setores que a formam, haja vista ser este um caminho privilegiado para materializar a qualidade e as qualificações acadêmicas.

Considerações finais

Este texto apresentou reflexões sobre o estágio de docência a partir das experiências vivenciadas por uma pós-graduanda do PPGE da Universidade do Estado de Santa Catarina. Para tanto, desenvolvemos algumas considerações acerca do estágio de docência na PG e apresentamos os desafios vivenciados na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Geografia III, 7ª fase do curso de Licenciatura em Geografia, do Centro de Ciência Humanas e da Educação, com ênfase nas ações desenvolvidas no primeiro semestre do ano de 2022.

Diante disso, é possível salientar que o estágio de docência se torna relevante à medida que possibilita a apropriação dos aspectos pedagógicos e teórico-metodológicos da aula e as vivências práticas da docência, tendo papel fundamental tanto para/na formação do pós-graduando, que está na condição de aprendiz e/ou mediador, como para a formação do professor do Ensino Superior.

Percebemos que o professor se constrói em um processo coletivo, educando-se com os parceiros de atividade docente, no seu espaço de trabalho, na interação com outros. Sendo assim, o estágio de docência pode ser entendido como diálogo que possibilita a compreensão do processo produto do trabalho do professor – que é o ensino e a aprendizagem –, e apresenta indicadores de negociação sobre conteúdos, método e avaliação, num movimento pedagógico que mobiliza a discussão de concepções sobre o conhecimento, o qual propicia descobrir um conjunto de crenças e valores sobre a interação pedagógica.

Deste modo, a docência tanto na Educação Básica (ao acompanhar os licenciandos no campo de estágio) como no Ensino Superior (durante o estágio de docência propriamente dito) se constitui de fato, em uma profissão e, para que ela se consolide, é necessária uma formação específica, considerando que se exige do professor bem mais do que o

conhecimento de um conteúdo específico e aprender as questões pedagógicas na prática. A docência é uma atividade complexa, visto que envolve o conhecimento sobre a relação professor-aluno, sobre questões metodológicas, planejamento, utilização de novas tecnologias no ensino e na avaliação. Inclui a necessidade de participação na elaboração do projeto pedagógico do curso, na revisão curricular, na articulação da disciplina com a totalidade do curso e com a realidade social e profissional, além da participação em processos avaliativos internos e externos.

Outra questão importante a ser destacada é que a pós-graduanda que ministrou as aulas para os graduandos do curso de Licenciatura em Geografia já havia concluído todos os créditos em disciplinas no programa de PG. Dessa forma, teve contato com a base teórica que orientou o presente trabalho em mais de uma disciplina, o que possibilitou o seu aprofundamento teórico para ministrar as aulas.

Ressaltamos ainda que, em muitos programas de PG, o estágio de docência acaba sendo o único momento que o pós-graduando tem contato direto com o exercício da profissão docente no Ensino Superior, o que caracteriza a importância secundária relegada à prática docente. Sendo assim, é fundamental que o estágio de docência seja entendido como uma atividade formativa tão importante quanto todas as demais que perpassam a formação para o magistério, visto que os programas de PG proporcionam a formação de professores para atuarem no Ensino Superior.

O estágio de docência constitui uma modalidade de ensino-aprendizagem que atende às necessidades de formação universitária, uma vez que envolve o pós-graduando, para além do seu curso formal, em atividades de organização, planejamento e execução do trabalho docente, em parceria com seus orientadores. Dessa forma, consiste em um trabalho pedagógico no qual o professor orienta e é assistido pelo pós-graduando que, por demonstrar ter qualificações (de conteúdo e técnicas) em determinada área do conhecimento, torna-se um mediador no processo de ensino-aprendizagem da turma a qual está trabalhando. Sendo assim, o estágio de docência nos cursos de formação de professores é mais uma oportunidade de aprendizagem do exercício docente e da constituição da profissionalidade dessa docência.

Referências

BAZZO, Vera Lúcia. **Constituição da profissionalidade docente na educação superior**. 2007, 265f. Tese (Doutorado em Educação) – PPGEDU/UFRGS, Porto Alegre, 2007. Disponível em: < <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10862/000601490.pdf> > Acesso em: 26 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm > Acesso em: 26 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria MEC/CAPES n.76/2010**. Brasília: CAPES, 2010. Disponível em: < <https://www.gov.br/esg/pt-br/pesquisa-e-pos-graduacao/mestrado/area-do-aluno/bolsa-demanda-social-2020/portaria-no-76-de-14-de-abril-de-2010.pdf/view> > Acesso em: 26 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Circular nº 28, de 1º de setembro de 1999**. Estabelece requisitos para concessão de bolsas. Diário Oficial da União, Brasília, 12 nov. 1999. Disponível em: < <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/1468634/pg-61-secao-3-diario-oficial-da-uniao-dou-de-12-11-1999> >. Acesso em: 26 out. 2022.

CUNHA, Maria Isabel da et al. Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas. In: CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). **Formatos avaliativos e concepções de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 69- 91.

JOAQUIM, Nathália de Fátima; BOAS, Ana Alice Vilas; CARRIERI, Alexandre de Pádua. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário? **Educação e Pesquisa [online]**. 2013, v. 39, n. 2. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000200005>>. Acesso em: 26 out. 2022.

MARTINS, Maria Márcia Melo de Castro. **Estágio de docência na pós-graduação stricto sensu: uma perspectiva de formação pedagógica**. 2013. 137p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Fortaleza, 2013.

MASETTO, Marcos Tarcisio. (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

MASETTO, Marcos Tarcisio. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos Tarcisio. (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MASETTO, Marcos Tarcisio. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo. Summus, 2003.

PACHANE, Graziela Giusti. **A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da UNICAMP**. 2003. 268 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2003.

PIMENTEL, Vera; MOTA, Dálete Delalibera Corrêa Faria; KIMURA, Miako. Reflexões sobre o preparo para a docência na Pós-graduação em enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 161-164, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0080-62342007000100022>> Acesso em: 26 out. 2022

SILVA, Cláudia Sampaio Corrêa; COELHO, Paola Braga Meyer; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. Relações entre experiências de estágio e indicadores de desenvolvimento de carreira em universitários. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 35-46, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902013000100005> Acesso em: 26 out. 2022.

SILVA, Kenia Cristina Moura de Oliveira. **Estágio supervisionado na formação inicial de professores: o dito e não dito nos PPC de licenciatura em química**. 2016. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SOUZA, Antonio Escandiel de; GARDIM, Larissa Beck; LAUXEN, Sirlei de Lourdes. A formação do professor para o ensino superior: apontamentos sobre o estágio docente. **Educação: Teoria e Prática**, v. 31, n. 64, p. e22[2021], 15 jun. 2021. Disponível em: <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/15295/12092>> Acesso em: 26 set. 2022.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA, Universidade do Estado de Santa Catarina/Centro de Ciências Humanas e da Educação. Departamento de Geografia. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia – Licenciatura**. Florianópolis, 2013.

*Recebido em: dezembro de 2022.
Aprovado em: março/2023.*