

**ESTÁGIO DOCÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO:
CURRÍCULO, DIDÁTICA E FORMAÇÃO STRICTO
SENSU**

*TEACHING PROFESSION IN POSTGRADUATE COURSES:
CURRICULUM, DIDACTICS AND STRICTO SENSU TRAINING*

*PASANTÍA DOCENTE EN POSTGRADO: CURRÍCULUM,
DIDÁCTICA Y FORMACIÓN STRICTO SENSU*

Claudionor Renato da Silva

Doutor em Educação Escolar pelo Programa em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus Araraquara, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (UNESP/FCLar). E-mail: rclaudionor@ufjf.edu.br | <https://orcid.org/0000-0003-1693-4804>

RESUMO

Recentemente, a produção de conhecimento sobre o Estágio Docência (ED) tem colocado esta modalidade de estágio como instrumento chave para a inovação educacional (em seu sentido amplo) na universidade. A fundamentação teórica deste artigo de caráter ensaístico-bibliográfico (metodologia) está voltada aos temas da docência no ensino superior, em que se procura evidenciar, pelo menos, inicialmente, as potencialidades desta prática, na formação, tanto em ciência e produção de conhecimento, em diversas áreas do conhecimento, como também a formação para a docência, a aula e a orientação “para” e “na” graduação, num processo formativo orientando(a)-orientador(a) em Programas de Pós-graduação stricto sensu. Principais resultados: primeiro, a elaboração de um conceito de ED que contribua para uma epistemologia de ED e, em segundo, o encaminhamento para serem criadas nas universidades uma base de apoio de ED para todos os PPG e cursos. Conclui-se o artigo com a motivação para que mais estudos sobre o ED sejam desenvolvidos no Brasil, na perspectiva da inovação educacional; inovação universitária para todas as áreas do conhecimento dos PPG brasileiros.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio. Programas de Pós-Graduação. Didática.

ABSTRACT:

The aim of this article is to address the Teaching Internship (TI) or Teaching profession (TP) within the scope of Brazilian Postgraduate Programs (BPP) stricto sensu, an activity that is different from the supervised internship that trains professionals in undergraduate courses. Recently, the production of knowledge about TP has placed this type of internship as a key instrument for educational innovation (in its broad sense) at the university. The theoretical foundation of this essay-bibliographic article (methodology) is focused on the themes of teaching in higher education, in which it seeks to show, at least initially, the potential of this practice, in training, both in science and knowledge production, in several areas of knowledge, as well as training for teaching, class and guidance "for" and "in" graduation, in a formative process guiding with Teaching profession in Graduate Program stricto sensu. Main results: first, the elaboration of a TP concept that contributes to an TP epistemology and, second, the referral to create a TP support base for all BPP and courses in universities. The article concludes with the motivation for further studies on TP to be developed in Brazil, from the perspective of educational innovation; university innovation for all areas of knowledge of the Brazilian BPP.

KEYWORDS: Teaching profession. Postgraduates courses. Teaching methods.

RESUMEN

Objetivo en este artículo es abordar el Docencia (D) o Pasantía Docente (PD) en el ámbito de los Programas Brasileños de Posgrado (PPG) stricto sensu, actividad que se diferencia de la pasantía supervisada que forma profesionales en cursos de graduación. Recientemente, la producción de conocimiento sobre PD ha situado este tipo de prácticas como un

instrumento clave para la innovación educativa (en su sentido amplio) en la universidad. El fundamento teórico de este artículo ensayo-bibliográfico (metodología) se centra en los temas de la docencia en la educación superior, en los que se busca mostrar, al menos inicialmente, el potencial de esta práctica, en la formación, tanto en ciencia como en producción de conocimiento, en varias áreas del conocimiento, así como la formación para la docencia, clase y orientación "para" y "en" graduación, en un proceso formativo estudiante investigador universitario -guía en Programa de Post-grado (PPG) stricto sensu. Resultados principales: primero, la elaboración de un concepto de ED que contribuya a una epistemología de ED y, segundo, la derivación para crear una base de apoyo de ED para todos los (PPG) y cursos en universidades. El artículo concluye con la motivación para que se desarrollen más estudios sobre ED en Brasil, desde la perspectiva de la innovación educativa; innovación universitaria para todas las áreas de conocimiento del PPG brasileño.

Palabras clave: Docencia. Postgrados. Técnica de enseñanza.

INTRODUÇÃO

É válida a opção dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* brasileiros em tornar o Estágio Docência (ED) como parte integrante da formação de seus pesquisadores(as) no mestrado e no doutorado. O foco com a formação, não apenas para a ciência e a produção de conhecimentos, mas, para o ensino e a orientação, até superam as expectativas dos estudantes e profissionais, que adentram nestes Programas, pois, talvez, só estejam voltados com o produto final, sua pesquisa, dissertação ou tese. Quando são apresentados(as) para estas possibilidades de inserção na graduação lhes estão sendo oportunizados uma formação complementar, independente se atuarão ou não, na docência, após a conclusão do mestrado ou do doutorado.

Outro ponto a considerar é que o ED deixa de ser apenas exclusivo (obrigatório) aos bolsistas CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e, desta forma, gera uma completude na formação, ou seja, na passagem pela pós-graduação os estudantes/profissionais/pesquisadores, em suas respectivas áreas, se tornam aptos ou preparados para lecionar e orientar, tendo como sistema formativo a inovação, nos temas do currículo e da didática (ensino e orientação).

Aliar à formação para pesquisa e a produção científica (a dissertação, a tese, os artigos construídos durante a formação em pesquisa), às noções ou bases para o trabalho da docência e da orientação, na graduação, é um ganho qualitativo a todos os estudantes em processo de formação para a pesquisa no *stricto sensu*, pois, estes são, potencialmente, os docentes que atuarão na graduação ou na pós-graduação; são estes que, futuramente, atuarão, seja na universidade pública ou privada estando disponíveis ao mercado de trabalho educacional, tanto no ensino, quanto na pesquisa ou nos contextos de formação de recursos humanos, em suas respectivas áreas do conhecimento. (LUCARRELLI, 1994), BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO (2007), SOUSA SANTOS (2011), TEJADA (2012), AGUIAR; MOREIRA; PACHECO (2018); e MONTEIRO et al. (2019).

Pimenta e Anastasiou (2008) problematizam a questão da formação para docência, em toda e qualquer área, a partir de uma consideração muito simples, mas que será ampliada neste ensaio, qual seja: não se exige formação para docência em qualquer concurso para docente, sobretudo, no setor público; o que se exige é titulação.

As autoras, então, citam o Decreto n. 2.207/1997 que delimitava, gradativamente, que a universidade pública, atingisse até 2006, 15% do seu corpo docente com nível de doutorado. Porém, a ênfase em titulação não assegura a formação de um docente apto a atuar no ensino superior. Obviamente, que titulação em uma área não implica qualidade para a docência, por isso, a necessidade de formação em didática, em currículo, ou a defesa, por assim dizer,

de que todas as áreas do conhecimento desenvolvam esta preocupação a partir de seus Programas de Pós-Graduação com o ED.

Do apontamento das referidas autoras, quanto ao Decreto de 1997 até a primeira decisão da CAPES, em atender a formação para docência em Programas de Pós-Graduação, muito tempo se passou. Só em 2002 foi lançada a Portaria que colocava o ED para participantes bolsistas do Programa de Demanda Social. Para se prosseguir nesta discussão, juntamente com Pimenta E Anastasiou (2008), corroboram com o presente argumento alguns autores como Masetto (2003) e Veiga e Viana (2010).

No PNPG (Brasil, 2010) em seu volume 2, cada área, representada por um pesquisador(a) de alta produtividade na CAPES fez projeções de produtos e de indicadores. É um importante guia para formulação da disciplina de ED em cada área do conhecimento. Um dos eixos de projeção do PNPG (2011-2020) é o desenvolvimento/formação de recursos humanos para o desenvolvimento do país, que passa, justamente, pela excelência dos Programas de Pós-Graduação e, sobretudo pela questão das inovações curriculares, pautadas na inter-, multi- e transdisciplinaridades. O PNPG permite se refletir sobre o pesquisador-professor e seu papel na formação de novos pesquisadores-professores em suas respectivas áreas. Neste assunto, o papel dos Programas de Pós-Graduação é de suma importância.

Alguns estudos sobre o ED são importantes e serão aqui apontados, pois indicam uma tendência nacional, interessante, qual seja, a aplicação do ED em diversas áreas do conhecimento e nos mais variados cursos pertencentes aos Programas de Pós-Graduação. Por exemplo, Neves, Santos e Souza (2018) trazem uma contribuição interessante sobre a identidade formativa num programa de pós-graduação em Educação Ambiental. Acompanhando esta temática formativa, ou seja, de identidade profissional, na pós-graduação stricto sensu com o ED, se tem Barbosa et al. (2011), Macêdo e Ramírez (2018); e Nunes et al. (2018).

Lideram estes estudos, em primeiro nível, a área da saúde (Oliveira; Silva, 2012; Siniak; Silva; Pinho, 2013; Werneck et al., 2018; Santos Carvalho, 2018; Angelim et al. (2019), seguida pelas áreas de Administração e Ciências Contábeis, como Pereira et al. (2018) e Ferreira (2019), estes, são importantes trabalhos de relatos bem-sucedidos de ED.

Objetiva-se, assim, com este texto, trazer contribuições para a formação de profissionais pelo ED, “em” e para as diversas áreas do saber, com o apoio fundamentado nos estudos do currículo e da didática.

A metodologia adotada para este artigo (Sampieri, Collado e Lúcio, 2006) esteve alicerçada na pesquisa bibliográfica, que garante não apenas o levantamento de obras, autores ou sistematização de temas e subtemas. Essa metodologia permite que se avance na possibilidade de originar/criar categorias de análise, conceitos, definições, bem como, encaminhar pesquisas a partir das lacunas abertas e

identificadas durante o levantamento. Pode até permitir que destas fontes bibliográficas se possa dialogar com referenciais ou abordagens teóricas diversas e comparadas e, assim, serem construídos novos conhecimentos e encaminhamentos de pesquisa. A metodologia será abordada em seção específica.

As seções centrais do artigo, resultante da pesquisa bibliográfica são, primeiramente, a apresentação histórico-legal da legislação sobre o ED. Na sequência, algumas considerações mais específicas no pano de fundo teórico do currículo e da didática (a aula, a orientação de estudos e a pesquisa).

Concluir-se-á o ensaio com apontamentos para novas outras investigações, em que se abrem as possibilidades do presente texto auxiliar e subsidiar referências iniciais para uma epistemologia mais densa sobre o ED.

Defende-se a necessidade de um construto teórico que se inicie por categorias, definições e conceitos que inclua aspectos não somente de relatos bem-sucedidos ou experiências sobre ED, mas, sobretudo, incluam-se e formatem-se epistemês (teóricos e de metodologias) para o avanço do conhecimento do ED.

O ED, nessa epistemê, deverá estar pautada numa “formação dupla” na pós-graduação brasileira, qual seja, aquela para a ciência e o campo de estudos (as especialidades) e aquela para a docência e a orientação na graduação (estágio docente ou estágio docência) com estudantes em formação para pesquisa, no mestrado e no doutorado, promovendo inovação, em seu sentido amplo, seja tecnológica, de serviços ou de produtos, aprendendo, de forma efetiva, junto com seu orientador(a).

O objetivo é que os formandos(as) pelo ED ao se voltarem para o que se faz na docência, em suas respectivas áreas do ensino-aprendizagem, por onde, inclusive já passaram, seja na área específica ou na área afim, terão a compreensão da valorização da formação de recursos humanos para a pesquisa e a qualidade de excelência do ensino, no Brasil, seja nas exatas, nas biológicas, nas tecnologias ou nas humanas.

Neste sentido, o ensaio propõe e apresenta uma definição de Estágio Docência para os estudos sobre a temática da pós-graduação no Brasil na tentativa de auxiliar a continuidade dos estudos e produções sobre o ED.

METODOLOGIA

Esta seção apresenta o percurso da pesquisa ensaístico-bibliográfica. Trata-se de um ensaio com pauta na pesquisa bibliográfica apresentada por Sampieri, Collado e Lúcio (2006) que no texto original, em espanhol, a definem como “marco teórico”. Envolve a revisão da literatura com a prática da localização, da

obtenção, da consulta e da extração de fragmentos, ideias, interpretações da literatura levantada e, finalmente a construção do marco teórico.

Apresentar o marco teórico do Estágio Docência nesta metodologia partir do uso de descritor único “estágio docência” no Google Acadêmico, acessando estudos que trataram do tema, em diversas áreas do conhecimento.

Um dos diferenciais desta obra de referência é que o marco teórico (pesquisa bibliográfica) assume também o caráter analítico, tendo o problema da pesquisa, como passo inicial para esta análise. A análise pode se dar, por exemplo, na recopilação dos dados, ou seja, relacionar dados, amplificar dados, definições, conceitos, por exemplo. Pode ter a ideia também de nova compilação.

Os(as) pesquisadores(as) que trabalham com a pesquisa bibliográfica, sob a vertente de Sampieri, Collado e Lúcio (2006) estão interessados(as) em estabelecer relações entre dados, informações referentes ao tema e desta forma oferecem questionamentos e reflexões, explicam a relação entre dados, geram sentidos e interpretações, trabalham com conceitos, elaboram teorias. Especialmente, chama a atenção esta modalidade oferecida por estes autores(as), diferentemente das produções brasileiras, que a pesquisa bibliográfica, sob as instruções apresentadas:

- Investigam problemas pouco estudados;
- Constroem indagações inovadoras para a área em estudo;
- Ajudam a identificar marcos conceituais ou de definições que podem ser promissores à área, daí o caráter inovacional que caracteriza o modelo proposto pelos autores(as);
- Preparam, pelo plano teórico que possuem e apresentam, o encaminhamento de novos estudos ou aplicações de conceitos e definições construídos.

Longe de se caracterizar como teoria (Sampieri, Collado e Lúcio, 2006), o marco teórico que se entende e se traduz aqui neste trabalho como pesquisa bibliográfica (para coleta e análise de dados) busca, sobretudo, responder, diretamente, à problemática.

Desta forma, os marcos de referências eleitos na pesquisa foram as políticas públicas educacionais sobre o ED na pós-graduação brasileira, estudos de relatos de pesquisas em periódicos brasileiros, a didática em formatos de práticas e de orientação acadêmica stricto sensu.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Legislação sobre o Estágio Docência

As primeiras considerações legais sobre o ED nasceram na LDBEN (Lei de Diretrizes da Educação Nacional, Lei n. 9.394/1996). O Artigo 66 deve ser lido e entendido ao lado do Artigo 52, quando se previa a formação de doutores em escala compatível com o crescimento das universidades brasileiras públicas. Pensava-se, desde esta época, na formação de professores que não apenas fossem especialistas/pesquisadores(as) em suas áreas, mas que tivessem preparação para darem aulas na graduação e nos programas de mestrado e doutorado. Assim, embora ED não apareça diretamente no texto, é nesse Artigo 52 que parece acontecer a “gestação” do que veio a se tornar o ED.

Somente em 2002, como já se destacou, a CAPES lança uma Portaria que trata do ED no interior do PDS (Programa de Demanda Social), conforme vemos no documento CAPES (2002). O ED está voltado apenas para bolsistas atendidos pelo PDS. Em 2008, há uma nova configuração ao ED, através da Portaria n. 582/2008 (CAPES, 2008) que vai legislar sobre a “concessão de bolsas no Programa de Expansão das Universidades”. Depois, em 2010, através da Portaria n. 76 (CAPES, 2010), no Artigo 18, o ED assume outra forma de entendimento.

Em seu conjunto, estas portarias estabelecem o ED como uma modalidade de estágio, em nível de pós-graduação, para atuação na graduação, portanto, ensino e, outras atividades acadêmicas, realizado sob a supervisão doutoral, mas, apenas obrigatório para bolsistas CAPES, até, então.

Atualmente, algumas universidades, especialmente, as públicas, adotaram o ED como oportunidade formativa para todos os seus estudantes, como forma de pensar e propor uma formação para além da especialidade, uma formação para a docência. A adoção do ED pelas universidades se deu por meio de resoluções que organizaram a questão em seus programas de pós-graduação *stricto sensu* nas diversas áreas do conhecimento.

As atividades na graduação, que se projetam serem desenvolvidas no ED, por mestrandos(as) e doutorandos(as) podem ser, por exemplo: de preparação e de ministração de aulas teóricas/práticas ou monitoria; de participação em avaliações, sob a orientação do docente responsável por determinada disciplina, geralmente, aquelas ministradas pelo respectivo orientador(a); de desenvolvimento de métodos ou técnicas pedagógicas da área, bem como, elaboração de material didático (patentes, produções com ISBN, ISSN, em caso de publicação em periódico); orientação ou correção de Planos de Atividades e de Relatórios discentes; da possibilidade de ganho de créditos no histórico do curso nas mais diversas atividades de apoio ao trabalho do orientador(a).

Ao acompanhar a reflexão de Tejada (2012) e Couto (2015) articulado ao Plano Nacional para a Pós-Graduação - PNPG 2011-2020 (BRASIL, 2010), o formato do ED para as universidades permite a produção de inovação curricular e profissional; os estágios podem gerar patentes, podem atrair investimentos

públicos, privados e público-privados para a Universidade e serem transferidos para a sociedade, na forma de produtos e serviços, e ainda na formação de profissionais, consolidando o ideário dos centros de excelências de pesquisas e tecnologia nas universidades.

Uma definição de ED que é possível ser elaborada, nesta seção, decorrente dos documentos legais supramencionados, que se denominam também, neste artigo, de documentos histórico-legais, tal definição pode se desdobrar em três frentes, tomando o ED como: 1) preparação para docência no ensino superior, para atuação na graduação, a partir da formação *stricto sensu*, em cursos de mestrado ou doutorado acadêmicos, mestrados e doutorados profissionais, conforme Portaria n.º 389/2017 do Ministério da Educação; 2) qualificação para ensino de graduação, o que envolve não apenas o dar aula, mas, a orientação de estudos, no respectivo curso/área e a orientação de pesquisa, seja a iniciação científica ou a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), seja um curso de licenciatura ou de bacharelado, ou ainda, atividades de grupo ou núcleo de pesquisa; 3) um estágio, que, pela sua natureza, não pode ser efetivado sem orientação/supervisão, no caso, desenvolvido pelo orientador a que o pós-graduando está vinculado.

Nesta primeira aproximação para uma definição de ED exige-se não somente conhecimentos em currículo e didática, mas uma literatura ainda escassa no Brasil, sobre o que é orientação na pós-graduação no sentido específico da formação didática em toda e qualquer área, não apenas a área educacional e como ela se desenvolve na promoção de um ensino superior público de qualidade e excelência, desenvolvido no âmbito dos Programas de Pós-Graduação do Brasil. Exige-se ainda, a compreensão de que, orientar, engloba um amplo modo de ver e de entender o processo de acompanhamento do professor, junto a um estudante (uma orientação individual), para um pequeno grupo ou o coletivo geral de estudantes de uma turma seja de ensino ou de pesquisa.

Como transmitidos pelos autores/pesquisadores pioneiros(as) na área da Didática no Brasil, orientar é “mostrar” os caminhos do melhor aproveitamento dos estudos, bem como, os caminhos da pesquisa científica, o fazer ciência e o publicar dos conhecimentos científicos.

Estágio docência e a didática

Como já foi apontado até aqui sobre as bases do ED no currículo (Beauchamp; Pagel; Nascimento, 2007; Aguiar; Moreira; Pacheco, 2018; Monteiro et al., 2019) e na didática (Pimenta; Anastasiou, 2008; Couto, 2015), em uma perspectiva da inovação em Tejada (2012), com especial destaque ao PNPG (2011-2020) (Brasil 2010) investigações como as propostas neste texto são necessárias como forma de subsidiar os programas de pós-graduação para que

alcancem maturidade nesse processo formativo “paralelo” à formação em pesquisa; tal afirmação permite um avanço na tentativa de definição de “Estágio Docência” (ED) para este trabalho, iniciada com as três frentes, anteriormente, apresentadas.

A definição de ED seria: “O ED tem a preocupação inicial e é seu foco a preparação do futuro docente do ensino superior (graduação e pós-graduação *lato sensu*) para ministrar aulas, portanto, a preparação para o trabalho com o processo de ensino (de modo amplo), que está ligado ao Projeto Pedagógico do Curso, em si e, num âmbito maior, para a Diretriz Nacional Curricular, definida pelo Ministério da Educação para cada curso superior, no Brasil, que, por consequência, está ligado à área do conhecimento, enquanto campo científico deste curso em particular. Entende-se essa formação para o trabalho com o processo de ensino, para além da aula (processos didáticos, processos de ensino-aprendizagem), ou seja, devem ser consideradas a orientação científica (para trabalhos científicos) e a orientação para os estudos. (Definição do autor)”.

A definição é apenas uma colaboração inicial no âmbito da literatura sobre o tema, ainda em construção no Brasil, por enquanto, ainda, repleto de artigos, com foco em relatos de experiências, quase sempre, relatos de experiências bem-sucedidas. Mas, com tangências à produção brasileira sobre o ensino superior e a formação universitária, algo, muito aquém do esperado para esta prática tão importante, contando com os recentes doutorados profissionais que, por natureza, são aperfeiçoamentos muito bem-sucedidos dos históricos programas de mestrados profissionais, iniciados no Brasil desde 1995 (Portaria n.º 47/95).

Ensino é palavra chave no desenvolvimento histórico e desenvolvimento de pesquisa, bem como, de definição da Didática. É o conceito de ensino como “[...] atividade planejada e intencional dedicada à instrução” (Libâneo, 1990, p. 57) que primeiro serve a Didática para sua definição mais moderna e inicial como “área da Pedagogia, ocupada com os processos de ensino-aprendizagem, fundamentada na práxis” – conceito do autor deste artigo. Ou ainda, a Didática como teoria do ensino, definido por Libâneo (1990).

Os primórdios da prática da instrução estão presentes na história do mundo e do homem e, em todos os espaços territoriais e étnicos do mundo. Os recortes descritivos mais conhecidos entre nós estão com os gregos e romanos, mas, se sabe que todos os povos do mundo, desde os tempos mais anteriores tiveram suas especificidades de instrução, de ensino, de filosofia, de pensar e de refletir. Contudo, para o mundo ocidental europeizado, a constituição da instrução e, portanto, sua instituição se dá a partir do século XVII e teorizada, portanto, com característica de conhecimento ou saber com a famosa obra “Didática Magna”, publicada em 1657 por João Amós Comênio (1592-1670). Comênio se inspirou em Wolfgang Ratke (1561-1635) que publicou “Principais aforismas didáticos” em 1629 (NÉRICI, 1983). Contudo, a obra mais conhecida de Ratke, no Brasil,

é “Escritos sobre a nova arte de ensinar de Wolfgang Ratke”, obra traduzida por Sandino Hoff e publicada em 2008, pela editora Autores Associados.

Depois de Comênio, tivemos grandes contribuições à teoria do ensino, a Didática, o filósofo Jean Jacques Rousseau (1712-1778), os pedagogos, Henrique Pestalozzi (1746-1827) e Johann Friedrich Herbart (1766-1841). Todos estes autores - cada um à sua forma - desenvolveram um conceito para Didática, desde Cômênio, como “arte de ensinar”, depois, como “ciência e arte de ensinar” (Nérici, 1983), até a mais atualizada, por assim dizer, que conceitua Didática como área da Pedagogia, os conteúdos para a construção do conhecimento, segundo Haydt (2006).

Desta forma, a Didática não é mais pensada apenas como processo de ensino, mas complementar e articuladamente aos processos de aprendizagem, logo, a relação professor/estudante – *práxis*, como defende Pimenta (2012). E ensino? Uma definição em Nérici (1983, p.47) é proposta:

[...] (lat. *Insegnare*) que quer dizer dar preleções sobre o que os outros ignoram ou sabem mal. Ensino, porém, em didática, é a ação de prover circunstâncias para que o educando aprenda, podendo ser a ação do professor direta (como no caso da preleção) ou indireta (como no caso de orientar o educando para pesquisa).

Libâneo (1990) define ensino como “[...] um meio fundamental do progresso intelectual dos alunos” (p. 89).

Logo, implicitamente, nestas duas definições, a aprendizagem está aqui presente, pois, neste progresso intelectual é função dos estudantes, ou pelo menos se espera dos estudantes, a assimilação ativa dos conteúdos e dos conhecimentos, respeitados as demais variáveis do processo de desenvolvimento humano, já, amplamente discutido pela psicologia da educação.

Há também uma dupla dialética para o ED que podemos aproveitar destas definições: a primeira, ensino-aprendizagem; a segunda, teoria-prática. Ambas encontram sentido direto e indireto na centralidade da aula, como um encontro entre o professor e o estudante (seja no ensino, particularmente, ou na orientação individual no ensino e na pesquisa) intermediados por um conteúdo, um dado conhecimento, uma ciência, uma área, um campo do conhecimento.

Um destaque nesta discussão sobre o duplo encontro dialético é dado para o aspecto da inovação no ato de ensinar e para o ato de melhorar as condições de vida do homem, do ser humano. E aqui o artigo se apropria dos textos de Tejada (2012) e Couto (2015) sobre a inovação na universidade ou se poderia até considerar Rubem Alves (Alves, 1981) para quem a ciência deveria diminuir a miséria do mundo ou da existência humana e, assim, o produto das ciências (tecnologia e inovação) deveria ser bem comum das nações.

Este duplo “encontro” dialético na Didática será mais bem desenvolvido e refletido na próxima subseção, na qual se versará sobre a aula. Adicionalmente, ao final do artigo, se irá tratar um pouco mais sobre a inovação como recurso ou instância para o desenvolvimento da pesquisa e da prática da formação para lecionar, com base em Tejada (2012) e Couto (2015).

Definição de aula:

[...] conjunto dos meios e condições pelos quais o professor dirige e estimula o processo de ensino em função da atividade própria do aluno no processo de aprendizagem escolar, ou seja, a assimilação consciente e ativa dos conteúdos” (LIBÂNEO, 1990, p. 177-178).

Na aula, a centralidade do ensino se configura em três situações que ocorrem, simultaneamente, segundo Libâneo (1990, p.89). Situação 1: a organização dos conteúdos, seguindo o currículo; situação 2: a ajuda aos estudantes no processo de ensino-aprendizagem e, a situação 3: a “direção” e controle da atividade docente. Assim, é o processo de ensino-aprendizagem em andamento, em operacionalidade, em ação; nesta ação da aula tudo é direcionado a alguma coisa em movimento: orientar, dirigir – aliás, dirigir, é palavra-chave para o processo de ensino-aprendizagem, em termos didáticos, nos mais elementares e clássicos, entre os principais autores da área da Didática.

A aula é nada mais, nada menos, como se está desenhado na Didática clássica e contemporânea (de Comênio até hoje), do que um tempo formativo em três instâncias, qual seja, planejamento, execução e avaliação. Não há aula sem planejamento, como não há planejamento sem intenção de uma aula. Como consequência, aula ministrada, sem avaliação, não se concretiza, pois, lhe falta o fazer didático conclusivo, que permite assegurar a relação ensino-aprendizagem, uma relação *praxiológica*.

A avaliação, por sua vez, acompanha a operacionalidade didática, é parte integrante do processo de ação. Há inúmeras formas de se aplicar a avaliação, que não seja por meio exclusivo da “prova”. Neste caso, é aí que a inovação curricular ou a inovação pedagógica entre em “cena”, para diferenciar e potencializar a formação profissional e acadêmica dos estudantes em formação no ED que se já são ou se tornarão professores(a) universitários.

É importante que as diversas áreas do conhecimento, como a Educação, a Agronomia, a Medicina Veterinária, a Química etc., pensem/construam novas formas avaliativas nos diversos espaços de atuação, fora da sala de aula, fora da universidade, no espaço-campo, mas também, seus espaços para as aulas teóricas, na universidade.

A aula segue uma lógica organizacional. Ela possui características fundamentais e tem exigências a cumprir, conforme os clássicos livros de Didática nos trazem, por exemplo, Haydt (2006).

- Permitir o desenvolvimento intelectual, científico e cultural dos estudantes.
- Provocar a organização dos estudantes, para que aprendam e não fiquem perdidos nas tarefas e na construção de seus respectivos processos de aprendizado num dado tema, conteúdo. Por isso, a orientação de estudos é importante no ED. Essas ações levam à independência e a autonomia para aprender, o que permite acontecer a relação dialética ensino-aprendizagem.
- Imperar a igualdade de oportunidades para aprender, estabelecer a *práxis* e estabelecer a operacionalidade ensino-aprendizagem.
- Oportunizar um arcabouço de conhecimentos para solução de problemas e testagens de conhecimentos já conquistados (ir e vir da inovação).
- Permitir que os estudantes visualizem a importância da sala de aula ou do espaço de aprender (laboratório, hospital, campo, rio, o oceano, indústria, a rádio, a TV, o júri, etc.), o que implica, diretamente, no desenvolvimento intelectual e total dos estudantes.
- Potencializar valores democráticos de respeito, de ordem, de pluralidade de ideias e convívio social na diferença.

Próxima análise: a aula está atrelada ao curso, o PPC (Projeto Pedagógico do Curso), às Diretrizes do Curso definidas pelo MEC (Ministério da Educação) e o *status*, o *in situ* do campo do conhecimento ou área em que essa aula será ministrada, seja teórica, seja prática. Teórica, entende-se aqui como aquela aula expositiva ou participativa no ambiente do prédio universitário, de caráter coletivo, com carteiras, cadeiras, mesa do professor, lousa, quadro branco e *datashow*.

Pode ser também uma estrutura online em que o professor, em tempo real ou não, ministra sua aula e os estudantes, do outro lado, pelo computador ou celular, ou ainda outro equipamento, assistem esta aula transmitida dentro do sistema de Educação a Distância, ou Remoto. Prática, como aquele espaço de aprendizagem seja no prédio da universidade, em espaços outros daqueles descritos anteriormente para a aula teórica, em que o estudante, seja no prédio universitário, em laboratórios, por exemplo, e fora do prédio, em áreas institucionais públicas ou privadas, como, por exemplo, nas fazendas - na particularidade das áreas de especialidades que abrigam, por exemplo, os Programas de Pós-Graduação das Agrárias, da Medicina Veterinária, enfim. Prática como espaço amplo, ao mesmo tempo específico, pois, nem tudo é prática, na concepção abordada para este artigo, por exemplo, ler uma revista científica atualizada e referenciada e dela extrair as novidades de ponta, em pesquisa, em determinada área, no interior de uma sala de aula na universidade, ou numa sala de estagiários de Engenharia, numa indústria de produção de automóveis ou nas salas de professores da universidade preparando seu relatório de ED. Prática, em seu sentido amplo, aqui defendido envolve a relação teoria

versus prática (*práxis*), testagens, aplicações, levantamento de opiniões, posicionamentos, ações didáticas efetivas de operacionalidade da área em ED.

Neste sentido, compreensões sobre as diversas conceituações de aula, como aula-campo (ou pesquisa-campo, também, “trabalho de campo”) e aula-laboratório são fundamentais de serem lembradas. Ghedin e Franco (2011), por exemplo, “associam” a pesquisa-campo como sinônimo de etnografia, mas há uma profundidade mais ampla na especificidade das práticas etnográficas que precisam ser consideradas nesta colocação dos autores. Esta perspectiva para as aulas, em campo e no laboratório, traz grandes contribuições ao ED no sentido de se pensar a aula como pesquisa, como, de fato, se constitui o ED, em que todas as atividades devem estar articuladas à formação em pesquisa *stricto sensu*, sempre com o respectivo orientador(a). No entender deste artigo, é válido um aprofundamento de leituras e desenvolvimento de mais estudos teóricos sobre a aula nas mais diversas áreas do conhecimento; a compreensão teórica de todo o tipo de aula que se desenvolve dentro e fora dos prédios institucionais universitários, pois uma aula de Cálculo Integral é totalmente diferente de uma aula sobre o texto Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire e, assim, por diante, uma aula de medicina, uma aula de Educação Física ou de mineração.

A aula em laboratório (pesquisa em laboratório), na acepção de Ruiz (1996, p. 52-53) é aquela que “[...] permite que o pesquisador reitere, provoque e produza fenômenos em condições de controle. [...] É por isso que a palavra laboratório lembra um recinto característico, dotado de instalações, aparelhos, instrumentos, peças e materiais [...]”.

A aula, portanto, teórica e/ou prática e a laboratorial, no interior do prédio institucional ou fora dele - sendo que, a *práxis* é que as articula, e, ao mesmo tempo, “caminha”, por entre cada uma destas instâncias - é uma ação planejada que se dá a partir do planejamento da unidade em questão (o currículo), que, por sua vez, está interligado ao planejamento do curso, e, este último, às Diretrizes do Ministério da Educação e à área científica em que esta aula está ou será planejada.

Desenhadas essas configurações iniciais, se passa ao segundo aspecto do ED: a orientação para pesquisa e para os estudos na graduação, ou na educação básica, entendendo que a articulação da pós-graduação com a educação básica, no caso da Educação, sobretudo, com os mestrados e doutorados profissionais, são incentivados pelas políticas da CAPES.

Estágio docência e orientação: para os estudos e para a pesquisa na graduação ou na educação básica

A formação do professor(a) e orientador(a) a partir da formação do pesquisador(a) é uma possibilidade aberta pelo ED. Possibilidade e oportunidade

que, a nosso juízo, não devem ser desprezadas. Num tempo em que a inovação universitária passa a ser uma das palavras-chave em ensino, pesquisa e extensão (Tejada, 2012; Couto, 2015; Aguiar; Moreira; Pacheco, 2018; Monteiro et al., 2019; Bizarria et al., 2020; Xavier et al., 2020), o(a) estagiário(a) em docência precisa passar por essa formação sob orientação, que não deve ser apenas prática ou de convivência, como se dá, na maioria dos casos, como no Brasil, que segue o modelo norte-americano, em que o estudante “gruda” no orientador e observa tudo o que faz e no futuro reproduz seus passos.

A formação para que o orientando(a) na pós-graduação se torne um professor(a) orientador(a), por meio do ED, carece de literatura no Brasil, no formato de livros, obras autorais, existem muitos artigos publicados, mas há a necessidade uma literatura que direcione para os aspectos formativos epistemológicos (teóricos, de conceitos e definições), nas mais diversas áreas, seja para a contribuição em contatos, também formativos, mas junto aos estudantes iniciantes na graduação, em seus cursos e/ou áreas de origem que serão discentes destes graduandos(as) *stricto sensu* envolvidos no ED.

Entende-se que a formação do docente orientador poderia ocorrer na prática, mas, nada substitui o escrito, o configurado, o formatado, ou seja, obras que demonstrassem essa formação para além de relatos de experiências. Desta forma, o ED deve incentivar e motivar o(a) estagiário(a) a “andar” com seu orientador, mas também, o lançar em leituras sobre a orientação, ao mesmo tempo; é interessante dar a este estagiário(a) de pós-graduação *stricto sensu* a oportunidade de docência e de orientação de estudantes na graduação, na educação básica ou no curso de especialização *lato sensu* de sua área, sempre em articulação à sua pesquisa de mestrado ou doutorado, em curso, seja acadêmico ou profissional.

A orientação assume, no campo do tema da inovação um elemento fundador do desenvolvimento científico, tecnológico, inovacional, cultural, estético, de novos recursos e novas formas de vida, com qualidade e preservação ambiental (sustentabilidade). E, a universidade é este local de formação de recursos humanos para geração de recursos tecnológicos que favoreçam o humano e sua sobrevivência, sua saúde, sua qualidade de vida. (TEJADA, 2002),

Orientar o estudo dos graduandos (Ruiz, 1996; Joly; Santos; Sisto, 2005; Magalhães, 2014) seja na licenciatura ou no bacharelado, como advertem os autores citados, é direcionar a excelência e a efetividade da construção do saber e do conhecimento; orientar desde a programação do tempo até o acesso e melhor aproveitamento dos livros a serem lidos e estudados, sobre que tipo de leitura(s) desenvolver, treinar práticas de sublinhar textos, redigir fichamentos, organizar resumos, desenvolver a prática de elaboração de Diários de Campo e, sobretudo, a orientação para aulas em laboratórios, em campo; ao orientar, o estagiário(a) docente se está qualificando e formando um novo(a) pesquisador(a) e um

novo(a) docente universitário, seja na atuação na graduação ou na educação básica, particularmente, o ensino médio.

Para a orientação à pesquisa, referenciais como Bianchetti e Machado (2002) que tratam da orientação na pós-graduação, podem ajudar a pensar um modelo de orientação na graduação que tenha como eixo de discussão a formação dos estagiários(as) mestrando(as) e doutorandos(as) durante o ED em programas acadêmicos e profissionais. Auxiliam o presente argumento as obras de Lucarelli et al. (1994), Sousa Santos (2011) e Tejada (2012).

O estagiário(a) em docência na pós-graduação *stricto sensu* que atua sob orientação deverá entender – bem como, os estudantes por ele(a) orientados(as) - que, ao criticar a produção em avaliações, tais críticas são sempre tão somente avaliativas e contributivas, como afirmam Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999), autores citados por Mazzilli (2009), tratando-se de um exercitar de importante ação formativa, já que “criticar o trabalho de um aluno ou de um colega é uma demonstração de respeito a esse trabalho e de reconhecimento da maturidade do pesquisador que o realizou (MAZZILLI, 2009, p. 111)”.

Trata-se de uma outra questão fundamental, a avaliação no processo do ED e, por isso, mesmo, aprofundar a formação do ED na forma de um orientação contínua, dentro dos Programas de Pós-Graduação se torna uma opção para não se criar mais uma disciplina e que seja “isolada” em um curso A ou B, mas, disponibilizar aos orientadores(as) e orientandos(as) *stricto sensu*, para estes diversos programas e cursos, um centro de apoio inter- , multi- , intra- e transdisciplinar - talvez, metadisciplinar, numa perspectiva de epistemologia da ciência - que seja um centro formativo de orientação inovacional de Estágio Docência. Estes centros poderiam estar ligados também às secretarias de ciências, tecnologia e inovação dos municípios e estados, bem como e, fundamentalmente, articulados ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTI).

Passar-se-á para a conclusão deste trabalho ensaístico-bibliográfico que se pretende avançar para estudos empíricos junto a diferentes programas de pós-graduação brasileiros que atuam sob a perspectiva inovacional no ED para ampliação da definição inicial aqui construída de ED e para a proposta de um centro formativo de apoio à orientação inovacional em ED.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentada a legislação histórica do ED, uma breve definição de ED interligada à Didática, bem como a proposta de um centro de apoio ao ED para programas de pós-graduação nas Universidades, nesta conclusão, o que se indica como considerações gerais para os mestrando(as) e doutorandos(as) em Estágio Docente?

As considerações gerais são a de que, nas respectivas áreas do conhecimento, sob a amplitude, diversidade e a especificidade dos Programas de Pós-Graduação em todo o Brasil, é que seja pensado/planejado, inicialmente, a organização de materiais didáticos para aulas na graduação, ao lado de Notas Laboratoriais ou Notas de Procedimentos, também, para aulas-campo e práticas de Laboratórios, tendo o currículo, como instrumento central no planejamento dos professores pesquisadores e orientadores.

Num momento posterior, mas como ideia já inicial e visão do todo, pensar esses projetos de ED com apontamentos para publicização em periódicos das respectivas áreas, na proposição de avanços das práticas e efetividades; a publicização em livros ou capítulos de livros e e-books, com grande preocupação com a organização de epistemologias para o ED e não apenas ficarem “fechadas” em projetos “bem-sucedidos”, relatos. É preciso que sejam apresentadas as dificuldades, as tensões, os conflitos, enfim, para que se deixe explícito ao ED e aos seus estagiários(as) e pesquisadores-orientadores(as) que a estruturação desta proposta exige um bom planejamento para que o processo se efetive à luz da legislação vigente, tendo como eixo, a inovação.

Que sejam criados também, procedimentos didáticos para as práticas que envolvem as atividades inerentes à pesquisa, em curso, e que tenham caráter de inovação na área da didática e do currículo, em suas respectivas especialidades (as áreas do conhecimento), o que gera ao Programa de Pós-Graduação, em que o ED está sendo desenvolvido; a possibilidade de indicadores de inovação, seja tecnológica, seja de serviços, de recursos humanos ou de inovação educacional, na práxis. Ou seja, serem produzidas inovações relativas às áreas do conhecimento, que possibilitem o trânsito na graduação e na educação básica, sobretudo, na Iniciação Científica e Tecnológica, na geração de novos produtos de serviços ou novos produtos de caráter ensino-aprendizagem de formação profissional.

No campo da orientação é importante que no ED, os mestrandos(as) e doutorandos(as) experimentem modelos inovadores que os aproximem dos graduandos(as) e da respectiva área em estágio, tendo, sempre como movimento formativo, um movimento que sai do plano de ensino, que, por sua vez, vem de um plano de curso, o PPC e, acima deste, a área do conhecimento e as legislações pertinentes que regem essas áreas, profissões, etc.

A política de formação para docência de mestrandos(as) e doutorandos(as), a exemplo do que as universidades vêm realizando, por meio de Resoluções específicas sobre a questão, segue uma estrutura que contribui formativamente, mas também, intelectualmente aos seus estagiários e estagiárias, o que, permite, no âmbito deste estudo, a partir da definição (provisória) aqui elaborada para Estágio Docência, a intenção de se propor uma pesquisa ou novas pesquisas que analisem, por exemplo, os Relatórios de Estágio Docência, ou entrevistas com egressos do ED, em diversos cursos de uma mesma área e de áreas diferentes,

bem como de modalidades diferentes (exatas, humanas, biológicas, tecnológicas) ou programas acadêmicos e profissionais, para uma melhor sistematização das experiências formativas que permitam a construção de uma epistemologia para o Estágio Docente, como a definição aqui organizada neste texto, que “situa” esse modelo de Estágio como uma formação para a prática Didática e para a prática da Orientação Científica, para os estudos e para a pesquisa, na graduação e na educação básica, das respectivas áreas do conhecimento em que estes projetos estagiais são organizados nos Programas de Pós-Graduação em que, sem dúvida, as questões do currículo são nele inerentes e que se torna o eixo das propostas, propostas estas, que permitam o avanço da produção de conhecimento sobre o Estágio Docência.

O desafio para tempos de inovação, como apontam Tejada (2012) e demais autores(as) apresentados(as), no incentivo à produção de metodologias e tecnologias na universidade, ao ressignificar práticas e a partir da universidade, seguir para a sociedade, com impactos de aplicação na vida cotidiana e respectivos outros espaços, é que motiva os ED se tornarem locus para esta produção fértil, a partir do ensino, ao serem geradas extensões aplicativas sociais, tecnológicas, de administração, etc., orientadas pela práxis da formação em pesquisa.

A definição de ED aqui organizada pode ser uma proposta inicial de motivação para novos estudos e investigações, tendo como eixo a inovação educacional formativa universitária, aquela inovação que alcança a sociedade e traz benefícios formativos amplos, tanto do pesquisador-inovador e seu orientando na universidade, como, por efeito direto ou indireto, ao cidadão e cidadã que recebe esta contribuição ao seu cotidiano, seja qual for a área do conhecimento.

Os estudos sobre o currículo e sobre a didática na área da Educação são - assim se reitera - as bases para o ED com contribuições a todos estes campos de conhecimento e respectivas especialidades. A proposta é que o ED tome o formato para cada área do conhecimento e cada especificidade de estágio, nos diversos Programas de Pós-Graduação, gerando epistemologias, abordagens, definições outras, categorias analíticas, teoria e teorizações.

Pensa-se, por fim, que o presente estudo ensaístico-bibliográfico pode balizar as discussões sobre o estágio na modalidade pós-doutorado, um outro assunto, para um outro artigo, pois, esses estágios se configuram também como um ED e aprimoramento das qualidades em aprimoramento para pesquisa e orientação de docentes com título de doutor nas diversas áreas do conhecimento. Esta proposta se deixa como nova investigação e produção de conhecimento sobre o ED.

Espera-se que a formação em ED refletida e discutida aqui, a partir de sua definição provisória, inclusive, potencialize a formação *stricto sensu* ao proporcionar o início à docência, na graduação, nas diversas áreas do conhecimento, corroborando para maximizar a qualidade do ensino na pós-graduação brasileira e a formação de mestres, mestrass, doutores e doutoras.

Agradecimentos

Aos mestrandos/as do Programa de Pós-Graduação em Biociências Animal da UFJ que em 2019 me oportunizaram produzir esse texto a partir de uma palestra sobre Estágio Docência na pós-graduação.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, M. A. S.; MOREIRA, A. F. B.; PACHECO, J. A. B. (Orgs.). **Currículo: entre o comum e o singular**. Recife/PE: ANPAE, 2018.

ALVES, R. **Filosofia da ciência: introdução ao jogo e suas regras**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

ANGELIM, R. C. M. et al. Educação à distância no ensino superior: relato de experiência em Estágio Docência. **Revista de Enfermagem do Centro-Oeste mineiro**, v. 9, 2019, p. 1-6.

BARBOSA, A.S. et al. Práticas docentes no ensino superior: relato de experiência em Estágio de Docência. **REMPEC – Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 4, n. 1, 2011, p. 18-33. Disponível:

BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Orgs.). **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília/DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. Ne. (Orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo/SP: Cortez, 2002.

BIZARRIA, F. P. et al. Inovação ou gestão universitária no campo decolonial: estudo do suporte normativo de uma universidade de integração internacional. **Organização & Sociedade**, v. 17, n.º 95, out./dez., 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020 / CAPES**. Brasília, DF: CAPES, 2010.

CAMPOS, V. T. B. Formar ou preparar para a docência no ensino superior? Eis a questão. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED 35, 2012. Porto de Galinhas, PE. Anais ANPED, 2012.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria n.º 52, de 26 de setembro de 2002**. Regulamento do Programa de Demanda Social – DS.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria n.º 582, de 14 de maio de 2008**. Concessão de Bolsas no Programa de Expansão das Universidades.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria n.º 76, de 14 de abril de 2010**. Novo Regulamento do PDS.

CARVALHO, S. S. O papel do tirocínio docência na formação inicial do mestre em saúde coletiva: um relato de experiência. **Saúde.com**, [S.l.], v. 14, n. 1, 2018.

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

COUTO, L. P. A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras: o caso da UFPR-Litoral. *In: MARIN, Alda Junqueira.; PIMENTA, Selma Garrido. (Orgs.). Didática: teoria e pesquisa.* Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2015.

FERREIRA, L.V. **O estágio docência e a formação pedagógica na área contábil:** competências docentes adquiridas na pós-graduação. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2019.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo/SP: Cortez, 2011.

HAYDT, R. C. C. **Curso de Didática Geral.** São Paulo/SP: Ática, 2006.

JOAQUIM, N.F. et al. Estágio docência: um estudo no programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 6, 2011, p. 1137-1151.

JOLY, M. C. R. A. ; SANTOS, A. A. A. ; SISTO, F. F. (Orgs.). **Questões do cotidiano universitário.** São Paulo/SP: Casa do Psicólogo, 2005.

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

LUCARELLI, E. et al. **Teoría y práctica como innovación en docencia.** Buenos Aires: FFyL/UBA, 1994.

MACEDO, G. F. ; RAMÍREZ, N. L. Formando mediadores de argumentação: uma experiência de Estágio Docência. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 3, 2018, p. 647-651.

MAGALHÃES, T. C. **Motivação de graduandos para pesquisa científica.** Campinas/SP: Alínea, 2014.

MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Didática: teoria e pesquisa.** Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2015.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo/SP: Summus, 2003.

MAZZILLI, S. **Orientações de dissertações e teses:** em que consiste? Araraquara/SP: Junqueira & Marin; Brasília/DF: CAPES, 2009.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino:** a abordagem do processo. São Paulo: Editora Pedagogia Universitária, 1986.

MONTEIRO, V. et al. **Educar hoje:** diálogos entre psicologia, educação e currículo. Lisboa: Edições ISPA, 2019.

NÉRICI, I. G. **Didática:** uma introdução. São Paulo/SP: Atlas, 1983.

NEVES, G.L. ; SANTOS, M. T.; SOUZA, A. Q. Estágio docência: uma possibilidade de pensar a educação ambiental. **RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 4, edição especial, 2018.

NOGUEIRA, M.D. P. (Org.). **Extensão universitária:** diretrizes conceituais e políticas. Documentos Básicos do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (1987-2000). Belo Horizonte/MG: Pró-Reitoria de Extensão da UFMG, 2000.

NUNES, C. M. F. et al. Docência universitária: um balanço dos programas institucionais de formação de professores das IES públicas brasileiras. **REAE, Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 3, n. 6, 2018.

OLIVEIRA, M. L. C.; SILVA, N. C. Estágio de docência na formação do mestre em enfermagem: relato de experiência. **Enfermagem em Foco**, v. 3, n. 3, 2012, p. 31-34.

PEREIRA, J. R. et al. Pedagogia Faz-Food: estágio docente e a formação de professores. **Revista Teoria e Prática em Administração**, v. 8, n. 1, 2018, p. 47-74.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11.^a ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo/SP: Cortez, 2008.

RUIZ, J. Á. **Metodologia científica**. Guia para eficiência nos estudos. São Paulo/SP: Atlas, 1996.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia da Pesquisa**. Porto Alegre/RS: Artmed, 2006.

SINIAK, D. S.; SILVA, A. B.; PINHO, L. B. Relato de experiência de estágio de docência na área de enfermagem psiquiátrica e saúde mental. **Ciência, cuidado e saúde**, v. 12, n. 3, 2013, p. 593-598.

SOUZA SANTOS, B. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2011.

SUANNO, M.; RAJADELL, N. (Orgs.). **Didática e formação de professores: perspectivas e inovações**. Goiânia/GO: Editora PUC Goiás, 2012.

TEJADA, J. Inovação docente na universidade: alternativas na formação de professores. In: SUANNO, M.; RAJADELL, N. (orgs.). **Didática e formação de professores: perspectivas e inovações**. Goiânia: CEPED Publicações e PUC Goiás, 2012, p. 59-78.

VASCONCELLOS, C. S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo/SP: Libertad, 2002.

VEIGA, I. P. A. ; VIANA, C. M. Q. Q.. (Org.). **Docentes para educação superior: processos formativos**. Campinas/SP: Papirus, 2010.

WERNECK, A. L. et al. Docência em cursos superiores de enfermagem: formação e prática pedagógica. **Revista Baiana de Enfermagem**, v. 32, 2018.

XAVIER, A. R. C. et al. Pensar inovação curricular e pedagógica no contexto universitário: relações entre PPP e desenvolvimento profissional docente. **Brazilian Journal of Development**, v.6, n.º 8, 2020.