

ESTÁGIO DE DOCÊNCIA PRESCRITO PELA CAPES: TENSÕES E DESAFIOS

*Renata de Almeida Vieira*¹

*Lizete Shizue Bomura Maciel*²

RESUMO: O presente artigo é resultante de uma investigação bibliográfica associada a um estudo de campo acerca da preparação docente que tem lugar na pós-graduação *stricto sensu*, precisamente o estágio de docência no Ensino Superior. Prescrito pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível superior – CAPES, desde 1999, o estágio de docência na graduação visa à preparação de mestrandos e doutorandos para atuar no magistério da educação superior. Com base em duas experiências de formação decorrentes de estágios de docência desenvolvidos nos anos de 2007 e 2009, junto a um Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de mestrado e doutorado, respectivamente, e pautando-se em discussões acerca do cenário atual do Ensino Superior brasileiro, busca-se refletir sobre as reais condições para uma efetiva formação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio de docência. Pós-graduação *stricto sensu*. Educação superior.

1 Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, professora assistente da Universidade Estadual de Ponta Grossa, PR - Brasil. E-mail: realvieira@gmail.com

2 Doutora em Educação pela PUCSP, professora da Universidade Estadual de Maringá, PR - Brasil. E-mail: newliz@uol.com.br

Recebido em: set. 2010

Aprovado em: set. 2010

STUDENT TEACHING AS PRESCRIBED BY CAPES: TENSIONS AND CHALLENGES

ABSTRACT: This article results from a bibliographic research associated to a field study about the teaching training in the *stricto sensu* postgraduation course, particularly the student teaching at higher education. Prescribed by the Agency for Support and Evaluation of Graduate Education – CAPES, since 1999, student teaching at a graduate level aims to prepare master and doctoral students to teach at higher education. Based on two experiences of teacher education resulting from student teaching developed in 2007 and 2009 for a Postgraduation Program in Education at master and doctorate levels respectively, and also based on discussions regarding the current scenario of the Brazilian higher education, actual conditions for an effective teacher education are considered.

KEY WORDS: Student Teaching. *Stricto sensu* postgraduation. Higher education.

1 INTRODUÇÃO

Dentre as várias atribuições e competências dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, no Brasil, segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (2008), destacam-se:

- formação e aperfeiçoamento de pesquisadores no âmbito das áreas específicas do conhecimento e o conseqüente desenvolvimento da pesquisa científica;
- qualificação de professores para dar atendimento, com qualidade, à expansão do ensino superior;
- preparação de pessoal especializado de alto nível para atuar no âmbito da administração pública e outras atividades profissionais.

Ainda que os programas de pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado, na modalidade acadêmica, devam estar voltados para o atendimento do conjunto dessas atribuições, é, sem dúvida, a primeira delas que tem sido considerada prioritária, isto é, a formação de pesquisadores e seu posterior aperfeiçoamento.

Desde a sua criação no Brasil, há mais ou menos três décadas, a pós-graduação *stricto sensu* vem dando ênfase, preferencialmente, à formação do pesquisador, tendo em vista o desenvolvimento científico-tecnológico.

Podemos observar essa ênfase nas discussões realizadas por estudiosos da educação superior e da pós-graduação, tal como Severino (2002), que discute o processo de produção e de sistematização do conhecimento novo por meio da pesquisa na pós-graduação e defende uma definida postura investigativa na educação superior, tanto no mestrado quanto no doutorado.

Em decorrência dessa necessidade em produzir conhecimento novo, foram dadas e creditadas preferência e maior valorização à pesquisa. Como consequen-

ência, e não sem objetivos, uma menor atenção foi dada à preparação do pós-graduando para o magistério no ensino superior. Nesse sentido, podemos afirmar que a contribuição desses programas à formação de professores para as Instituições de Ensino Superior-IES, no País, tem ocorrido de modo secundário, e até marginalmente, acrescentaríamos.

Em dissonância com essa ênfase histórica, a própria CAPES, em 1999, tomou a iniciativa de incluir, em convênios firmados com as Instituições de Ensino Superior brasileiras para a distribuição de bolsas no Programa de Demanda Social – PDS, uma cláusula na qual passou a exigir o cumprimento do estágio de docência na graduação. Tratava-se de uma iniciativa oficial pioneira direcionada à preparação de mestrandos e doutorandos para atuar no magistério da Educação Superior brasileira.

A instituição do estágio de docência na graduação, inicialmente obrigatório somente aos bolsistas da CAPES, tirou, em parte, da penumbra, essa importante, porém secundarizada, atribuição da Pós-graduação *stricto sensu*, isto é, a qualificação para o exercício da docência na educação superior, preterida em face dos objetivos de formação do pesquisador.

Mobilizadas pelas nossas experiências, durante o desenvolvimento do estágio de docência, em cumprimento a uma das atividades curriculares obrigatórias do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, em nível de mestrado, nos papéis de orientanda e orientadora, respectivamente, elegemos para discussão e reflexão a seguinte problemática: o estágio de docência na graduação, instituído pela CAPES, constitui-se, de fato, um avanço no processo de preparação do pós-graduando também para a docência, ou será mais uma das exigências burocráticas na formação pós-graduada?

Para uma abordagem do assunto, em primeira aproximação, propusemos, após a introdução do artigo, a organização e constituição de nossas reflexões da seguinte forma: apresentação das prescrições da CAPES acerca do estágio de docência na graduação; discussão sobre a necessária preparação docente para o ensino superior por meio da pós-graduação *stricto sensu*; análise referente à necessária prática da docência oportunizada pelo estágio de docência, partindo da experiência formativa e formadora; e, por fim, apresentação das considerações finais.

2 ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: PRESCRIÇÕES DA CAPES

Em 26 de fevereiro de 1999, a CAPES instituiu, por meio do Ofício Circular nº. 28/99/PR/CAPES, o estágio de docência na graduação, entendido como “[...] parte integrante da formação de mestres e doutores”, de acordo com o anexo do

referido ofício circular. Esse estágio foi exigido e restrito aos bolsistas do Programa de Demanda Social da CAPES.

Todas as IES, vinculadas ao programa de concessão de quotas de bolsas de estudo, mobilizaram-se para atender as solicitações contidas em tal ofício, visando à implantação e concretização do estágio de docência no rol de atividades obrigatórias dos pós-graduandos bolsistas, nesse mesmo ano letivo. Foi solicitada, ainda, objetivando a formação dos pós-graduandos, a articulação do estágio de docência ao Programa de Pós-graduação aos quais os mesmos estavam vinculados. (CAPES, 1999)

O estágio de docência na graduação, em nível de pós-graduação, foi implantado em conformidade com as diretrizes definidas pela CAPES. Observamos quatro sucintas orientações constantes no anexo ao Ofício Circular nº. 028/99/PR/CAPES, e que foram apresentadas nos seguintes termos:

A CAPES entende que o *Estágio de Docência na Graduação*:

1. É parte integrante da formação de mestres e doutores;
2. Deve ser realizado sem prejuízo do tempo de titulação do bolsista;
3. Pode ser de 1 (um) semestre para o bolsista de mestrado e de 2 (dois) semestres para o bolsista de doutorado; e
4. Deve ser supervisionado pelo orientador do bolsista. (CAPES, 1999)

No documento constou, ainda, uma outra orientação: “o *Estágio de Docência na Graduação* é aplicável para os bolsistas que tenham, pelo menos, metade do tempo de bolsa para cumprir quando da instituição do Estágio de Docência na Graduação na respectiva Instituição de Ensino Superior”. (CAPES, 1999)

No ano seguinte, foi emitido um segundo documento pela CAPES e que, também, faz menção ao estágio de docência na graduação. Trata-se da Portaria nº. 52, de 26 de maio de 2000, cujo documento aprova e apresenta o Regulamento do Programa de Demanda Social.

Nesse regulamento, o inciso 5 do artigo 8º expressa e ratifica a obrigatoriedade do estágio de docência para a concessão de bolsas de estudos aos alunos dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, da seguinte forma: “[...] realizar estágio de docência com duração mínima de um semestre para o Mestrado e de dois semestres para o Doutorado”. (CAPES, 2000)

Dois anos mais tarde, precisamente em 26 de setembro de 2002, frente às novas necessidades para melhorar a sistemática do Programa de Demanda Social, o presidente da CAPES, à época, aprovou um novo regulamento para este programa, de acordo com o anexo da Portaria nº 52/2002 e revogou a Portaria nº 52/2000.

O novo regulamento trouxe alterações, as quais abarcaram, entre outros aspectos, a questão do estágio de docência. Um novo artigo foi incluído para orientar os programas de pós-graduação na implementação dessa atividade. Trata-se do artigo 17, cujo detalhamento se apresenta em seus oito incisos, conforme podemos observar a seguir:

ESTÁGIO DE DOCÊNCIA

Art. 17. O estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social, obedecendo aos seguintes critérios:

- I – no Programa que possuir os dois níveis, mestrado e doutorado, a obrigatoriedade ficará restrita ao doutorado;
- II – no Programa que possuir apenas o nível de mestrado, ficará obrigado à realização do estágio;
- III – as Instituições que não oferecerem curso de graduação, (sic) deverão associar-se a outras Instituições de ensino superior para atender as exigências do estágio de docência;
- IV – o estágio de docência com carga superior a 60 (sessenta) horas poderá ser remunerado a critério da Instituição, vedado à utilização de recursos repassados pela CAPES;
- V – a duração mínima do estágio de docência será de um semestre para o mestrado e dois semestres para o doutorado;
- VI – compete a Comissão de Bolsa/CAPES, (sic) registrar e avaliar o estágio de docência para fins de crédito do pós-graduando, bem como a definição quanto à supervisão e o acompanhamento do estágio;
- VII – o docente de ensino superior que comprovar tais atividades, (sic) ficará dispensado do estágio de docência;
- VIII – as atividades do estágio de docência deverá (sic) ser compatível com a área de pesquisa do programa de pós-graduação realizado pelo pós-graduando. (CAPES, 2002, grifo nosso)

No ano seguinte, a CAPES baixou a Portaria n° 13, publicada em 25 de abril de 2003, referente ao estágio de docência especificamente, cuja obrigatoriedade continuou restrita aos seus bolsistas. Essa portaria foi baixada para facultar a realização do estágio de docência pelos bolsistas do Programa de Demanda Social na rede oficial pública do ensino médio.

Acerca dessa permissão, consideramos que ela foi, no mínimo, estranha, pois a formação pós-graduada, no Brasil, sempre foi indicativa e direcionada à educação superior, desde a pós-graduação *lato sensu*, ainda que tenhamos

a convicção de que a formação verticalizada não deva ser restritiva. Um outro aspecto que nos chamou a atenção é que cada nível de ensino, na educação brasileira, guarda as suas especificidades, o que avaliamos como necessárias. Portanto, ser professor da educação superior é diferente de ser professor do ensino médio.

Salientamos que embora o estágio de docência na graduação tenha sido prescrito pela Agência há uma década (1999-2009) e diga respeito a um assunto relevante, já que se refere à preparação do pós-graduando também para o magistério e, em especial, no ensino superior, observamos durante este estudo que são exíguas as produções que versam sobre esse estágio. Ademais, não localizamos publicações que discutam a intenção subjacente à proposta de estágio de docência na graduação prescrito pela CAPES. Por qual razão ou por quais razões não há produções sobre esses documentos, sobretudo, relacionados aos seus conteúdos?

Isso evidencia, por suposto, a atenção insuficiente remetida ao assunto e, por conseguinte, à formação pedagógica do professor do ensino superior.

Antes de prosseguirmos, é válido apresentar o resultado do levantamento que efetuamos em diferentes fontes de pesquisa a respeito do assunto em tela.

3 À PROCURA DE ESTUDOS ACERCA DAS PRESCRIÇÕES DA CAPES

Iniciamos nosso levantamento junto a um informativo publicado pela própria CAPES, no período de 1993 a 2002. Trata-se do INFOCAPES, cujos números encontram-se, quase todos, disponíveis no sítio da CAPES. Na leitura dos volumes e números disponíveis, do v. 2, n. 3 de 1994 ao v. 19, n. 4 de 2002, não localizamos publicação alguma sobre essa iniciativa de instituição do estágio de docência para bolsistas vinculados à Agência.

Resultado semelhante foi obtido com o levantamento que realizamos junto à Revista Brasileira de Pós-Graduação – RBPG, periódico que substituiu, a partir de 2004, o INFOCAPES. Por meio da palavra-chave docência, dada como comando à ferramenta localizar, buscamos e não encontramos, nas cinco seções da RBPG, quais sejam: Editorial, Estudos, Experiências, Debates e Documentos, qualquer discussão a respeito do tema estágio de docência na graduação, salvo rápidas menções (que não confundimos com discussão ou análise) em dois textos, um na seção Experiências (ARAÚJO-JORGE; BORGES, 2004) e outro na seção Debates (YAMAMOTO, 2006), da revista.

Em continuidade, levantamos no *site* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, duas fontes de consulta: uma foi a Re-

vista Brasileira de Educação e a outra foram dois grupos de trabalho - Formação de Professores (GT 8) e Política de Educação Superior (GT 11).

Na Revista Brasileira de Educação localizamos todos os artigos publicados no período de 1999-2005, ano em que se iniciou o estágio de docência para os bolsistas CAPES (do n. 10, jan./fev./mar./abr. 1999 ao n. 29, maio/jun./jul./ago. 2005). Estendemos nossas buscas no *site do Scientific Electronic Library Online – SCIELO* (do n. 30, set./dez. 2005 ao v. 12, n. 36, set./dez. 2007), com o objetivo de complementar nosso levantamento nesta revista.

Nos GTs Formação de Professores e Política de Educação Superior foram levantados os trabalhos e pôsteres apresentados no período de 2000 a 2007 (da 23ª a 30ª Reunião Anual).

Destacamos que não localizamos produções e discussões relacionadas ao estágio de docência nessas duas fontes consultadas, surpreendendo-nos em razão de sua especificidade – pós-graduação e pesquisa.

Diante da ausência de produções publicadas a esse respeito, consideramos a necessidade e a relevância de os pesquisadores em Educação fomentarem discussões e debates sobre o assunto.

Esboçamos, a seguir, ainda que, a traços largos, aspectos do cenário educacional no qual se situa a prescrição do estágio de docência na graduação pela CAPES.

4 PREPARAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO SUPERIOR VIA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*: QUESTÕES DO CONTEXTO ATUAL

Desde a segunda metade da década de 90 do século XX vimos observando, no Brasil, um crescimento inaudito do número de matrículas no ensino superior, crescimento que de acordo com Cunha (2004, p. 796), “[...] não foi acompanhado de mecanismo algum de formação de pessoal que pudesse dar conta das tarefas docentes”.

Não raro, deparamo-nos com professores que se fizeram ou se tornaram tais sem ter uma adequada e necessária preparação para o magistério no ensino superior. A preparação ou profissionalização do docente universitário tem se realizado, com efeito, de modo ainda bastante precário.

Em seus estudos, Fernandes e Bastos (2007, p. 4, grifo dos autores) alegam que a pós-graduação *stricto sensu* está configurada “[...] numa forma que privilegia a especialização numa ênfase de conhecimento e numa preparação *para a pesquisa*”. Para as autoras, “não se trata de negar a importância da pesquisa para o aprofundamento de seu campo científico, mas sim situá-la em sintonia e interpenetração

com outras dimensões [...]”, as quais são igualmente “[...] necessárias e complexas para construção de sua professoralidade – sua identidade de ser professor”.

Além dessa ênfase sobre a pesquisa, um outro aspecto refere-se à questão da docência no ensino superior que, segundo Mizukami (2006), tem sido timidamente abordada se comparada à docência na Educação Básica. A autora destaca que persiste a inexistência de programas de formação de professores para o ensino superior e somente uma parcela dos professores envolvidos com a formação de professores nos cursos de graduação tem algum tipo de preparação pedagógica.

As iniciativas concernentes à questão da docência no ensino superior têm, em conformidade com esta autora,

[...] permanecido no âmbito das políticas institucionais de cada universidade. Essas iniciativas, por sua vez, não têm explicitado formalmente – mesmo no contexto de uma instituição específica – um currículo direcionado à formação do formador, envolvendo o que o formador deve saber e fazer de forma a ir ao encontro do professor que se pretende formar, presente nas políticas públicas educacionais atuais. (MIZUKAMI, 2006, p. 7)

Há uma incongruência entre o que é dito – a respeito da importância da formação do professor – e o que se efetiva em termos de preparação para o magistério no ensino superior. Os setores e órgãos oficiais, responsáveis pela educação superior brasileira, não têm demonstrado a devida preocupação com a formação profissional do professor para esse nível de ensino, em nível de mestrado e doutorado. Via de regra, não há uma adequada preparação formal do formador de professores.

Em relação a essa pouca atenção remetida à preparação para o magistério superior, bem como daqueles profissionais que já atuam na educação superior, observamos na análise realizada por Mizukami (2006, p. 8) que:

embora haja uma grande e constante reivindicação desses profissionais quanto a espaços para prática pedagógica e à vivência de situações de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência [...] não se tem espaço, mesmo nos programas de pós-graduação, para a prática da docência assim como para discussão de aspectos específicos dessa prática, de forma mais sistemática.

Possivelmente, a determinação advinda da CAPES no que respeita ao estágio de docência na graduação, iniciada em 1999, seja uma iniciativa no interior desse quadro, ainda que de efeito tímido.

Anteriormente, Cunha (2004, p. 797) também já havia assinalado que “[...] o grau superior é o único para o qual não há previsão legal de formação específica para o magistério”. O autor apresenta as exigências diferenciadas de formação entre os níveis de ensino e realiza uma crítica: “para as quatro primeiras séries do ensino fundamental, o curso normal ou superior de pedagogia; para as quatro últimas do fundamental e para o ensino médio, as licenciaturas”. No entanto, constata que “para o ensino superior, basta a graduação, que, formalmente, pode ter sido feita em qualquer especialidade”.

Contradição semelhante e que pode ser entendida como subvalorização ou supervalorização é assinalada, também, por Fernandes e Bastos (2007, p. 5), ao constatarem que, “[...] para trabalhar na escola básica e no ensino médio, há exigência legal da formação pedagógica, mas o professor que atua no ensino superior ‘não precisa desse saber’ [...]”. Nesse mesmo direcionamento de crítica, destacamos as análises de Rothen, Silva e Pechula (2005) que apontam para a ausência de uma regulamentação que acompanhe a questão da preparação para a docência no ensino superior.

Essas constatações expõem a não observância e efetivação do que prescreve, de forma tímida, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB nº. 9.394/96, em seu art. 66, isto é: “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)

Se a preparação para o exercício do magistério em nível de pós-graduação *stricto sensu* está definida em lei, Pachane (2004, p. 1) realiza a seguinte análise em trabalho apresentado na 27ª Reunião Anual da ANPEd:

A pós-graduação, lócus privilegiado dessa formação, tende a priorizar a condução de pesquisas, tornando-se responsável, mesmo que não intencionalmente, por perpetuar a crença de que para ser professor, basta conhecer a fundo determinado conteúdo ou, no caso do ensino superior, ser um bom pesquisador.

Pautado em um posicionamento crítico, Cunha (2004, p. 797) tece a seguinte argumentação à situação vivenciada pelo magistério superior: “O fato é que o desenvolvimento do ensino superior tem sido feito à base da improvisação docente, no âmbito do patrimonialismo prevalecente nas instituições públicas e privadas”. No caso das instituições ensino superior públicas, o autor faz referência ao esforço despendido nos últimos vinte, trinta anos, a fim de selecionar seus docentes “[...] mediante concursos públicos, nos quais a exigência de graus de mestre e doutor se generaliza. Todavia, mesmo nessas instituições, a preparação específica para o magistério superior é algo desconhecido”.

Observa o autor que em virtude de as bancas examinadoras desses concursos levarem em conta a desenvoltura dos candidatos para a pesquisa científica e tecnológica, a dimensão pedagógica tem ficado em segundo plano. A razão disso seria a ausência de sintonia entre pesquisa e docência por parte “[...] dos professores-pesquisadores brasileiros, cada vez mais especialistas (no sentido weberiano do termo) como geólogos, historiadores, biólogos, antropólogos etc., e persistentemente diletantes como docentes [...]”. (CUNHA, 2004, p. 800)

Diante desse quadro, o desafio constitui-se em substituir a identificação do profissional como geólogo, médico, historiador, engenheiro, biólogo, farmacêutico, antropólogo, advogado, por aquilo que Bordas (2005) denomina de identidade do profissional professor ou professor profissional.

Os estudos de Rothen, Silva e Pechula (2005, p. 1) apontam para “[...] um amadorismo na docência no ensino superior, que na verdade se traduz na crença de que quem detém o conhecimento já está automaticamente preparado para ministrar esse conhecimento”. Tal crença, no entanto, não tem se confirmado pela realidade educacional.

Um outro aspecto apresentado pelos autores refere-se aos docentes das áreas técnicas. No caso destes, há uma tendência a reproduzir o modelo de professor que tiveram em seus respectivos cursos de graduação. Afirmam que:

Tal atuação pode ser caracterizada como uma prática de amadores, que desenvolvem uma atividade sem terem os conhecimentos e técnicas necessárias para tanto. Esse amadorismo não significa, necessariamente, que esses professores sejam ineficientes e ajam de maneira equivocada, mas sim que o sucesso e/ou fracasso na docência é acidental e depende basicamente da intuição individual. (ROTHEN; SILVA; PECHULA, 2005, p. 2)

Consideramos também pertinente para nossa reflexão a análise realizada por Pachane (2004, p. 1) sobre a formação do professor para a educação superior. Segundo a autora,

a formação exigida para docência no ensino superior tem se concentrado no conhecimento aprofundado de determinado conteúdo, seja ele prático (decorrente do exercício profissional) ou teórico/epistemológico (decorrente do exercício acadêmico). Pouco, ou nada, tem sido exigido em termos pedagógicos.

Entendemos, tal como Cury (2004, p. 778), que “a graduação e a pós-graduação são âmbitos específicos do ensino superior, devendo cumprir finalidades

próprias e complementares”. Entre os vários ângulos possíveis para se abordar a relação graduação e pós-graduação, o autor detém atenção sobre a formação “[...] exigida para o exercício do magistério no ensino superior e aos aspectos legais, sem deixar de propor sugestões para uma interação mais dinâmica entre graduação e pós-graduação tendo em vista a melhoria da qualidade da educação superior”.

Nessa perspectiva, de relação entre graduação-pós-graduação, é necessário que pensemos a educação superior na ótica da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. Cury (p. 778, grifo nosso) enfatiza que essa indissociabilidade é própria à universidade, e destaca que, por um lado, “[...] o ser professor [universitário] não resume em si apenas o docente capaz do ensino, mas inclui o pesquisador dotado de condições para promover investigações e para absorver resultados da pesquisa”. Por outro lado, “[...] o ser pesquisador não é suficiente para ser docente”.

E por que não? Porque, segundo Cury (p. 778), “a formação didático-pedagógica é necessária para a formação de gerações de estudantes qualificados, muitos dos quais voltados para as licenciaturas responsáveis pela formação de outros docentes para atuar na educação básica”. Para o autor, a relação graduação e pós-graduação deve

[...] consistir num círculo virtuoso em que as especificidades de cada qual se beneficiem mutuamente seja para a qualificação interna da universidade, seja para a formação de profissionais compromissados, críticos e competentes para o desenvolvimento do país. (CURY, 2004, p. 778-779)

Ao tratar sobre a especificidade da graduação, Cury (p. 779) destaca que a mesma “[...] teve sempre como componente dominante o ensino. O ensino, por ser o repositório da memória do conhecimento acumulado pela humanidade, torna-se a base para se ir do conhecimento consolidado para o ainda não conhecido”. Ao ensino, cabe o papel de tornar conhecido aquilo que se traz à luz pelas vias da pesquisa. Por essa razão, é que o ensino se torna o componente predominante da graduação.

A pós-graduação, por seu turno, continua o autor, contribui para o ensino “[...] pela contínua atualização de conhecimentos propiciada pela pesquisa, garantida pela utilização de uma metodologia científica em ação e pela circulação de múltiplos pontos de vista”. A pós-graduação, desse prisma, tem “[...] como conceito regulador o princípio da inovação por meio da produção de conhecimentos expressa na pesquisa”.

O problema, segundo Cury (p. 787, grifo nosso), está localizado no seguinte aspecto: “O fato de a pós-graduação contemplar como foco a pesquisa tem levado, muitas vezes, a um centramento no objeto específico da pesquisa e na relação com o orientador”. Isso compromete “[...] a expectativa de que a pós-graduação traria naturalmente avanços qualitativos para a graduação”.

É necessário, em conformidade com Cury (p. 788), que a pós-graduação “[...] possa se impor como formadora de pessoal qualificado para atuar no conjunto da instituição [...]”, posto que “[...] a excelência do ensino pressupõe a atualização de conhecimentos”. Com o intento de possibilitar uma recíproca criatividade, a pesquisa e o ensino devem caminhar juntos. Importa um ensino qualificado e renovado pela pesquisa. Ademais, lembra que “um estudante de pós-graduação que se envolve nas múltiplas facetas da docência ganha competência didática, amplia a compreensão do universo educacional e passa a valorizar o profissional do ensino nos sistemas de ensino”. (p. 790)

Nesse direcionamento de análise, entendemos nós, orientanda e orientadora, em concordância com Moita e Andrade (2005), que o estágio de docência constitui-se em excelente oportunidade para articular os saberes relativos à tríade universitária – pesquisa, ensino e extensão – sobretudo, a relação entre pesquisa e ensino, ainda não suficientemente explorada.

Por certo a pesquisa é uma matriz nutricional importante para o desenvolvimento da prática pedagógica do docente da Educação Superior. O contato com a pesquisa, por parte do pós-graduando *stricto sensu*, já na condição de docente ou aspirante à docente, possibilita um processo de atualização, mas não único.

Diante do exposto, destacamos, com base em nossos interlocutores, que ser pesquisador não garante automaticamente ser bom docente. Aliás, a preparação para o magistério não se realiza naturalmente pela obtenção do título de mestre ou doutor. Tal preparação constitui-se, ainda hoje, um desafio, sobretudo, no contexto atual de expansão de matrículas na graduação. Ademais, a formação pedagógica do professor do ensino superior é, ainda, precária, conforme pudemos observar nas análises e reflexões realizadas por Cunha (2004); Cury (2004); Pachane (2004); Rothen, Silva e Pechula (2005).

Por tudo isso, consideramos importante oportunizar aos pós-graduandos a realização do estágio de docência, já que para uma formação qualificada, essa atividade curricular, obrigatória ou eletiva, tem um papel a cumprir. Acreditamos que o estágio de docência prescrito pela CAPES poderá significar um esforço e um avanço ao objetivar a articulação real entre pesquisa, prioritária e necessária na pós-graduação *stricto sensu*, e ensino, necessário tanto na graduação quanto na pós-graduação.

5 ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: NECESSÁRIA PRÁTICA DA DOCÊNCIA NA GRADUAÇÃO

Amparadas no entendimento de que a qualificação do professor, em nível de pós-graduação *stricto sensu*, para o ensino superior, não dispensa uma sólida formação pedagógica concomitante à sua preparação para a pesquisa, trazemos, neste momento, reflexões acerca do estágio de docência na graduação, lançando mão de nossa experiência formativa.

Em razão da exigência da CAPES, cuja origem remonta ao ano de 1999, preparamo-nos durante o primeiro semestre de 2007, na condição de pós-graduanda e de orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPE da Universidade Estadual de Maringá - UEM, para o desenvolvimento do estágio de docência na graduação no segundo semestre do mesmo ano.

Salientamos que tal estágio constituiu-se em uma grande experiência formativa, possibilitando-nos redimensionar nosso conhecimento sobre a docência, sobretudo, no e para o ensino da educação superior.

No PPE, o estágio de docência é, desde o ano letivo de 2006, uma atividade curricular obrigatória para todos os alunos regulares matriculados em nível de mestrado e doutorado, respectivamente.

De acordo com Resolução interna do PPE, relativa à organização do estágio de docência na graduação, trata-se de uma atividade curricular obrigatória a todos os alunos regulares, sob a responsabilidade do respectivo orientador, ao qual compete acompanhar e avaliar o pós-graduando no desempenho de suas atividades obrigatórias e optativas.

Na forma de disciplina obrigatória, o estágio de docência é computado como crédito a ser integralizado pelo pós-graduando. Seu desenvolvimento deve ser realizado em curso de graduação de instituição pública de ensino superior, com carga horária obrigatória de 30 h/a, distribuídas da seguinte forma:

- 12h/a para ministrar aulas teóricas e/ou práticas;
- 10h/a para preparar aulas teóricas;
- 8h/a para o desenvolvimento de duas atividades optativas, as quais poderão ser escolhidas entre as seguintes: elaboração e aplicação de prova(s) sobre o conteúdo ministrado - (4 h/a); atendimento de alunos (relativo ao assunto ministrado) - (4 h/a); desenvolvimento de minicurso em evento de extensão - (4 h/a); organização de palestras, seminários e mesas-redondas em eventos de extensão - (4 h/a); organização de eventos de extensão - (4 h/a); produção de material didático - (4 h/a); planejamento e condução de discussões em grupos de pesquisa - (4 h/a).

O pós-graduando deve elaborar um plano de atividades docentes e submetê-lo ao seu orientador; após aprovação, o orientador encaminha-o para o Colegiado do Programa. Ao término da execução de tal plano de atividades, o pós-graduando elabora um relatório, o qual é objeto de avaliação do orientador, para fins de conceito ou nota, bem como de análise do Colegiado.

De posse dessa resolução e ciente de suas instruções, iniciamos o nosso processo de preparação para o desenvolvimento do estágio de docência na graduação. Esse processo nos requereu um estudo intensivo de muitas horas diárias, e relativamente extensivo, durante meses a fio. E por quê? Por duas razões fundamentais. A primeira, porque visávamos aproximação, apropriação e elaboração pessoal e intencional de um dado ramo do conhecimento humano, o qual deveria ser sistematizado na forma de conteúdo escolar para ser ensinado aos graduandos em processo de formação inicial do último ano do curso de Pedagogia, futuros formadores de professores em nível médio na modalidade Normal. A segunda, porque precisávamos entender o real significado e sentido da docência na educação superior e, na condição de pós-graduanda estagiária, tínhamos a oportunidade de conhecer o outro lado do processo educativo universitário, qual seja, o de ensinar, o de formar professores.

Desde o início, no entanto, chamou-nos a atenção a carga horária regulamentada como obrigatória para o cumprimento do estágio de docência na graduação, ou seja, 30 h/a.

Ainda que tê-la prescrita como uma exigência seja um avanço, posto que antes do ano letivo de 2006 ela não era obrigatória a todos os pós-graduandos do nosso Programa (apenas aos bolsistas), a carga horária regulamentada para tal atividade suscitou-nos inquietação.

É certo que por conta e risco de orientadores e pós-graduandos há iniciativas pessoais de desenvolver o estágio de docência na graduação de forma mais intensa, extensa, profunda, mediada, refletida, em exceção à regra instituída, isto é, 30h/a. Individualmente, o tempo empregado para o cumprimento do estágio sofreu variações e isso dependeu do objetivo de orientadores e orientandos – em nosso caso, por exemplo, dedicamos mais de 200 horas entre preparação, docência e avaliação, extrapolando o estabelecido. Mas a exceção não é a regra.

Para além das diferenças individuais de tempo dedicado ao estágio de docência, e ao que foi vivenciado no processo de formação para a docência, oportunizado pelo estágio de docência, questionamos: o que uma carga horária de 30 ou mesmo de 60 h/a pode assegurar ao pós-graduando em termos de formação pedagógica?

Em vista do longo e árduo processo de preparação para o desenvolvimento de nossa docência na graduação, é possível supor que tal carga horária evidenciará um tempo enxuto, reduzido, insuficiente, aligeirado, para preparação, desenvolvimento e avaliação da necessária prática da docência.

Supostamente esse tempo reduzido encerra, entre outras coisas, a própria redução da complexidade, da profundidade, da indispensabilidade da formação pedagógica para o magistério superior. A visão reduzida da complexidade da formação, de sua profundidade e indispensabilidade é entendida por nós como uma validação tácita, seja intencional ou espontânea, da simplificação, da superficialidade e da dispensabilidade da formação do professor do ensino superior.

Não estamos, de forma alguma, imputando ao estágio de docência na graduação, uma dentre várias outras atividades obrigatórias que o pós-graduando deve cumprir, a responsabilidade exclusiva por tal formação. Estamos, sim, questionando a sua efetiva contribuição, dentro das atuais condições, àquilo que se propõe, isto é, aprimorar a formação do pós-graduando.

Consideramos improvável que o pós-graduando consiga obter uma formação docente consistente e necessária para a educação superior nos limites de tempo instituído (30h/a), uma vez que nesse nível a formação intelectual e humana exige muito compromisso e empenho de docentes e discentes.

Não podemos olvidar, além disso, que essa formação deve se voltar também para outros encargos atribuídos aos docentes da educação superior. Além da sala de aula, é parte integrante de suas atribuições: orientações de trabalhos de conclusão de curso, PIC ou PIBIC, dissertações e teses; reuniões departamentais, de áreas ou de colegiado; desenvolvimento de projetos de pesquisa, ensino e extensão; participações em comitês, bancas e comissões; atendimento de discentes; estudos em grupos de pesquisa; produção científica; entre outras.

A despeito dos limites apontados no que toca à carga horária do estágio de docência na graduação, tal atividade constituiu-se para nós em um exercício, ou melhor, em uma oportunidade, na qual se tornou claro que a formação para a docência não se separa da formação acadêmica para a pesquisa. Embora sejam processos peculiares, ensino e pesquisa não são, de modo algum, excludentes, ao contrário, devem articular-se na pós-graduação.

O estágio de docência na graduação pode, nessa esteira, ser uma oportunidade de articular pesquisa/produção de conhecimento novo e ensino/transmissão de conhecimento. Pode, ainda, ser uma oportunidade para a tomada de consciência de que é preciso ser docente qualificado academicamente por meio da pesquisa, mas também, preparado pedagogicamente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para destacar alguns aspectos considerados importantes em nossas considerações finais, retomamos a problemática eleita, qual seja, “o estágio de docência na graduação, instituído originalmente pela CAPES, constitui-se, de fato, um avanço no processo de preparação do pós-graduando também para a docência, ou será mais uma das exigências burocráticas na formação pós-graduada?”.

Entendemos que a prescrição do estágio de docência constitui-se passo importante, porém, trata-se de um passo. Avançar no processo de preparação para a docência também nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* é, ainda, um desafio, já que a sua histórica secundarização continua arraigada. Isso pode contribuir, até mesmo, para minimizar a importância formativa do estágio de docência na graduação, correndo-se o risco de tornar mera exigência burocrática a ser cumprida.

A despeito das condições impostas (exíguo tempo de formação) e das exigências de resultados (constantes avaliações), o avanço necessário ainda se apresenta como desafio e precisa ser conquistado pelos programas de pós-graduação coletivamente.

Para quê? Para romper com o enxugamento, aligeiramento, superficialidade da formação.

E por quê? Pela ausência de tradição; pela história de priorização da pesquisa desarticulada da preparação para o magistério superior; pela secundarização da importância do magistério em relação à pesquisa.

O desafio é, portanto, transformar o estágio de docência em uma atividade efetivamente formativa, que promova um redimensionamento da compreensão do pós-graduando do que seja a docência.

Individualmente, consideramos que o estágio de docência permitiu-nos uma inserção profícua no âmbito do ensino e da pesquisa, além da inserção no atual contexto universitário de preparação profissional em nossa área – formação de professores – em razão do nosso compromisso formativo.

Articular a formação pós-graduada para a pesquisa à formação para a docência no ensino superior é uma necessidade no contexto atual. O estágio de docência na graduação poderá oportunizar essa articulação, desde que seja reavaliado, revisto e reconsiderado no processo de formação do pós-graduando. Assim, tal prescrição da CAPES poderá, quiçá, rumar para uma efetiva formação para a docência no magistério do ensino superior.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO-JORGE, Tânia C.; BORGES, Evelyse Lemos. A expansão da pós-graduação na Fundação Oswaldo Cruz: contribuição para a melhoria da educação científica no Brasil. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 97-115, nov. 2004. Disponível em: <http://www2.capes.gov.br/rbpg/portal/conteudo/_97_115_expansao_posgraduacao_fundacao_oswaldocruz.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2008.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96**. Brasília, 1996.
- BORDAS, Méron Campos. Formação de professores do ensino superior: aprendizagens da experiência. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt11/gt111432int.rtf>>. Acesso em: 06 abr. 2008.
- CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **História e Missão**. 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre/portal/historia.html>>. Acesso em: 22 fev. 2008.
- _____. **Portaria nº. 52 de 26 de setembro de 2002**. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.prpg.ufpb.br/prpg/capacidade/forms/p_52%22ds.doc>. Acesso em: 03 mar. 2008.
- _____. **Portaria nº. 52 de 26 de maio de 2000**. Brasília, 2000. Disponível em: <http://www.prpg.ufpb.br/prpg/capacidade/forms/p_52%20ds.doc>. Acesso em: 03 mar. 2008.
- _____. **Circular nº. 028/99/PR/CAPES**. Brasília, 1999.
- CUNHA, Luiz Antonio. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior – Estado e Mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 795-817, Especial – out. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 fev. 2008.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Graduação/Pós-graduação: a busca de uma relação virtuosa. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 777-793, Especial - Out. 2004. Disponível: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 fev. 2008.
- FERNANDES, Cleonice Maria Barboza; BASTOS, Amélia Rota Borges de. A formação pedagógica do professor universitário no espaço da pós-graduação. **Travessias**: Pesquisas em educação, cultura, linguagem e arte, Cascavel, n. 01, p. 1-12, 2007. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/travessias>>. Acesso em: 22 fev. 2008.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez./jul. 2006.

Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em: 22 fev. 2008.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando Cezar Bezerra de. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: o caso do estágio de docência na pós-graduação. **Olhar do professor**, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, p. 77-92, 2005.

PACHANE, Graziela Giusti. Políticas de formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt11/t116.pdf>> Acesso em: 06 abr. 2008.

ROTHEN, José Carlos; SILVA, Joyce Mary A. Paula; PECHULA, Márcia Reami. A docência no ensino superior: apontamentos para debate e reflexão acerca da atividade docente no ensino superior. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 8., 2005, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia: CEPFE, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: EdUFSC; São Paulo: Cortez, 2002. p. 67-87.

YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. Graduação e pós-graduação em psicologia: relações possíveis. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 3, n. 6, p. 270-281, dez. 2006. Disponível em: <http://www2.capes.gov.br/rbpg/portal/conteudo/Deb_Artigo1_n6.pdf> Acesso em: 03 mar. 2008