

## **Estágio docente na pós-graduação: experiências, desafios e aprendizados**

*Márcia de Souza Oliveira Paes Leme ALBERTO<sup>1</sup>  
Natalia Aparecida Morato FERNANDES<sup>2</sup>*

### **RESUMO**

Este artigo apresenta a experiência de estágio de docência vivenciada por uma estudante de doutorado em Educação, graduada em Serviço Social, não licenciada e não atuante na área de docência. Buscamos responder de que forma o estágio pode contribuir para a formação docente de estudantes de pós-graduação *stricto sensu*. Para isso, recorreremos a autores que discutem a formação docente e o estágio. A experiência de estágio proporcionou oportunidades para consolidar conceitos, desenvolver habilidades e métodos, e refletir sobre processos avaliativos. No entanto, a falta de preparação pedagógica prévia evidenciou a necessidade de repensar os currículos dos cursos de pós-graduação. Concluímos que o estágio é fundamental para a formação dos futuros docentes, mas deve ser integrado às bases teóricas que validam a prática docente. Ele não deve ser encarado como o único instrumento para o exercício da profissão, especialmente para aqueles sem experiência prévia em docência.

**PALAVRAS-CHAVE:** Docência. Educação. Estágio. Formação docente. Magistério de Ensino Superior.

---

<sup>1</sup> Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal de Uberlândia/MG. Especialista em Instrumentalidade do Serviço Social pela Faculdade Única de Ipatinga/MG. Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano), Campus Morrinhos/GO. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Servidora pública no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4666-6732>. E-mail: [marciaspaesleme@gmail.com](mailto:marciaspaesleme@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Sociologia. Professora do Departamento de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Atua nos cursos de Licenciatura e é docente do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFTM, atuando na linha de pesquisa Fundamentos e Práticas Educacionais. Tem realizado e orientado pesquisas na área de políticas educacionais com ênfase em programas e projetos educacionais, ensino médio e formação de professores. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6526-2066>. E-mail: [natalia.fernandes@uftm.edu.br](mailto:natalia.fernandes@uftm.edu.br)

## **Teaching internship in graduate studies: experiences, challenges, and learnings**

*Márcia de Souza Oliveira Paes Leme ALBERTO*  
*Natalia Aparecida Morato FERNANDES*

### **ABSTRACT**

This paper presents the teaching internship experience of a PhD student in Education with a degree in Social Service, who does not have a teaching course or works as a teacher. We aimed to find out how the teaching internship practice may contribute to the teaching education of students in *stricto sensu* post-graduate programs. To achieve that, we consulted authors who discuss teaching education and internship. The internship experience promoted opportunities to consolidate concepts, develop methods and abilities, and think about assessment procedures. Despite that, the lack of prior pedagogical training showed the need to rethink the curriculum of post-graduation courses. We concluded that internship is essential to the training of future teachers. However, it must be integrated into the theoretical foundations that validate teaching practice. It must not be considered the only tool for professional exercise, especially for those without previous teaching experience.

**KEYWORDS:** Teaching. Education. Internship. Teacher education. Higher Education Teaching.

## **Pasantía docente en posgrado: experiencias, desafíos y aprendizajes**

*Márcia de Souza Oliveira Paes Leme ALBERTO*  
*Natalia Aparecida Morato FERNANDES*

### **RESUMEN**

Este artículo presenta la experiencia de pasantía docente de una estudiante de Doctorado en Educación con licenciatura en Servicio Social, quien no tiene carrera docente ni se desempeña como docente. Nuestro objetivo fue descubrir cómo la práctica de la pasantía puede contribuir a la formación docente de los estudiantes en programas de posgrado *stricto sensu*. Para lograrlo, consultamos a autores que discuten la educación docente y las pasantías. La experiencia promovió oportunidades para consolidar conceptos, desarrollar métodos y habilidades y pensar en procedimientos de evaluación. Pese a ello, la falta de formación pedagógica previa mostró la necesidad de repensar el currículum de los cursos de posgrado. Concluimos que las prácticas son fundamentales para la formación de los futuros docentes. Sin embargo, debe integrarse a los fundamentos teóricos que validan la práctica docente. No debe afrontarse como la única herramienta para el deportista profesional, especialmente para aquellos sin experiencia docente previa.

**PALABRAS CLAVE:** Enseñanza. Educación. Pasantía. Formación docente. Docencia en Educación Superior.

## Introdução

O estágio de docência, conforme descrito neste relato de experiência, é um componente obrigatório do Programa de Pós-Graduação em Educação de uma universidade pública mineira. Seu objetivo é preparar o estudante para o magistério superior por meio de atividades de ensino que estejam alinhadas à sua área de pesquisa. Em programas de mestrado, essas atividades podem ser realizadas em disciplinas dos cursos de graduação, enquanto o doutorado abre a possibilidade de realizá-las também na pós-graduação.

Essa experiência, além de ser muito rica, é de suma importância para a formação dos futuros professores, por propiciar o contato direto com os múltiplos processos e relações que permeiam o cotidiano da sala de aula, sendo uma oportunidade ímpar para o exercício de uma práxis crítico-reflexiva, na medida em que possibilita articular teoria, prática, reflexão e ação. A vivência de situações reais no exercício da profissão e o “[...] contato prolongado da prática em situações concretas possibilita que o indivíduo conheça mais profundamente os aspectos inerentes à atividade, refletindo sobre suas características, exigências, limitações e especificidades” (INÁCIO *et al.*, 2019, p. 4). Para pós-graduandos que não possuem licenciatura ou formação pedagógica ou que nunca tenham vivenciado a prática docente, o estágio pode ser tanto um desafio quanto uma oportunidade para aprender a profissão e possivelmente ingressar na carreira docente.

Com base no exposto, este artigo, descritivo e de abordagem qualitativa, tem o objetivo de apresentar a experiência de estágio de docência vivenciada por uma estudante de doutorado de um programa de pós-graduação em Educação, graduada em Serviço Social, não licenciada e não atuante na área de docência. O texto aborda as dificuldades, os desafios, as oportunidades e os aprendizados adquiridos ao longo dessa experiência, realizada no ano de 2022, na disciplina de Antropologia, do curso de Serviço Social da mesma universidade.

Partimos da seguinte inquietação: de que forma o estágio pode contribuir para a formação docente de estudantes de pós-graduação *stricto sensu*? Para responder a essa indagação, articulamos a prática de estágio realizada em 2022 com uma pesquisa bibliográfica, embasando-nos em autores que tratam da temática do estágio e da formação docente.

Para uma melhor organização, iniciamos o texto com uma breve contextualização sobre a formação docente e o estágio, dando ênfase à pós-graduação. Em seguida, detalhamos a metodologia empregada no estudo. Posteriormente, apresentamos a experiência de estágio vivenciada na disciplina de Antropologia, estabelecendo conexões com o embasamento teórico da pesquisa. Por fim, apresentamos nossas considerações finais.

## **Formação docente e estágio: diferentes perspectivas**

A formação docente é um tema amplamente discutido e presente em diversas produções científicas, configurando-se como objeto de políticas públicas e projetos educacionais. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por exemplo, há um título dedicado aos profissionais da educação, cuja ênfase é a atuação e formação profissional. Essa legislação ressalta a responsabilidade colaborativa dos entes federados na promoção de programas e incentivos para a formação e capacitação dos profissionais do magistério tanto em cursos de educação profissional quanto em graduação e pós-graduação (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação (PNE) não fugiu ao tema. Com o objetivo de atender às demandas contemporâneas da educação e garantir um corpo profissional qualificado para lidar com os desafios do cenário educacional atual, o PNE estabeleceu metas e estratégias para a formação de professores em diferentes modalidades e níveis (BRASIL, 2014).

Analisando esses documentos e os discursos relacionados à formação docente, percebe-se uma inquietação e, ao mesmo tempo, uma preocupação em relação a diversos fatores, tais como políticas públicas educacionais, estrutura curricular dos cursos de formação docente, organizações institucionais, conteúdos formativos, práticas pedagógicas, metodologias, técnicas, didática, estágio, entre outros que, de certa forma, necessitam ser (re)pensados para se adequar ao contexto social, com vistas a atender às diversas demandas impostas pelo cenário educacional e aos diferentes públicos que o compõem (GATTI, 2010; PIMENTA; LIMA, 2018).

Por ser um tema multifacetado, a formação docente tem sido abordada sob diferentes perspectivas nos documentos oficiais e nas produções científicas. Essas abordagens variam de acordo com o contexto histórico, político e social de cada época, bem como as especificidades do cenário educacional do país. Neste trabalho, nos concentramos em três modelos essenciais para a discussão do tema proposto: a abordagem técnica, a prática e a crítica (COSTA *et al.*, 2022; PIMENTA; LIMA, 2018).

O modelo tradicional de formação docente, historicamente embasado na técnica, foi predominante nos cursos de licenciatura brasileiros entre os anos de 1990 e 2000. Conhecido como modelo 3+1, ele se caracteriza pela dissociação entre teoria e prática, em que três anos do curso são dedicados à formação teórica e um ano, à formação didática. Presume-se, a partir desse modelo, que o estudante estará apto a aplicar as habilidades e técnicas instrumentais adquiridas no curso na resolução de problemas que surgirão durante o exercício profissional (COSTA *et al.*, 2022; GATTI,

Estágio docente na pós-graduação: experiências, desafios e aprendizados (2010). "Nessa perspectiva, a atividade de estágio fica reduzida à hora da prática, ao 'como fazer', às técnicas a serem empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas" (PIMENTA; LIMA, 2018, p. 31-32).

Por outro lado, a formação baseada em uma abordagem prática é vista por muitos autores como artesanal e ocorre a partir do segundo ou terceiro ano dos cursos (dependendo da sua carga horária e duração) de licenciatura, durante o período de estágio obrigatório. Essa abordagem se baseia na observação, imitação e reprodução de modelos considerados ideais. Nela, os futuros educadores limitam-se a observar posturas, técnicas e práticas, registrando e selecionando aquelas que julgam pertinentes para posterior adaptação ao seu contexto profissional (PIMENTA; LIMA, 2018).

Pressupõe-se, a partir dessas duas abordagens, que o ensino não tem sofrido modificações ao longo dos anos e que o público permanece com o mesmo perfil, sem interferências externas, vivendo numa sociedade estática. No entanto, a sociedade não é imutável e, ao contrário, está em constante transformação, assim como o público que adentra os ambientes escolares.

O problema desses modelos é que a abordagem técnica nem sempre é adequada para lidar com a complexidade dos desafios que emergem da prática profissional. Além disso, se as bases teóricas do curso não estiverem alinhadas com as práticas profissionais, os futuros docentes poderão enfrentar dificuldades para analisar criticamente o que pode ou não ser adaptado ou aplicado em diferentes contextos da atuação profissional (PIMENTA; LIMA, 2018).

Como alternativa, Pimenta e Lima (2018) propõem uma formação numa perspectiva crítica e emancipadora, que capacite os futuros docentes para a tomada de decisões frente às situações adversas que surgem no exercício da profissão. Isso implica não apenas em dominar conhecimentos e técnicas, mas também em examinar criticamente os diversos elementos que influenciam a prática profissional: estruturas institucionais; recursos financeiros; relações sociais; contexto social, político e econômico; condições sócio-históricas objetivas em que os profissionais estão inseridos e o perfil do público com o qual irão interagir, para citar alguns exemplos (COSTA *et al.*, 2022; PIMENTA; LIMA, 2018). Para Costa *et al.* (2022, p. 65), "[...] a prática do ensino não pode se distanciar do espaço e do tempo em que se realiza, pois está diretamente ligada a fatores sociais, político-econômicos e culturais".

Portanto, ao discutir sobre formação docente, é fundamental compreender que o exercício dessa profissão é complexo e desafiador. O profissional precisa lançar mão de um conjunto de saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos e educacionais, aliados à "[...] sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflitivas

e, por vezes, violentas, das situações de ensino, nos contextos escolares e não escolares” (PIMENTA; LIMA, 2018, p. 19).

Nesse processo de aprendizagem dos conhecimentos e saberes essenciais para o exercício profissional, o estágio desempenha papel extremamente relevante. Embora seja um componente fundamental para a formação docente, por muito tempo ele foi considerado apenas como uma atividade prática, dissociada da teoria. Essa separação contribuiu para abordagens equivocadas, levando os estudantes a questionarem o papel da teoria no processo formativo e sua aplicabilidade na prática.

Diante das muitas atribuições que surgem no exercício da profissão, não contempladas nos currículos, os estagiários, muitas vezes, se deparam com realidades e contextos diversos e desafiadores, exigindo posturas éticas e tomadas de decisões para as quais podem não se sentir totalmente preparados (PIMENTEL; PONTUSCHKA, 2014). Nesse momento, há um confronto entre os conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula e a experiência vivenciada na prática profissional desses estudantes.

Conforme observado por Pimenta e Lima (2018), essa questão surge devido à estrutura curricular fragmentada dos cursos de formação docente, com disciplinas isoladas, que não dialogam entre si nem com a realidade social da prática profissional. Isso revela uma carência teórico-prática no currículo desses cursos, em que a prática deveria servir como base para a construção teórica e, inversamente, a teoria deveria ser um guia para a ação prática. Tal situação é agravada pela distribuição desigual da carga horária curricular, em que a prática é relegada a um percentual insignificante em comparação com a teoria.

Tomando como referência os cursos de licenciatura, uma vez que as pesquisas sobre formação para o magistério superior ainda são pouco exploradas, uma pesquisa realizada por Gatti (2010) com os currículos de 71 cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia oferecidos no Brasil, em diferentes instituições de ensino superior, reforça essa questão. Os dados indicam que menos de 1% das disciplinas desses cursos está relacionada ao exercício da docência. São cursos fragmentados, com disciplinas predominantemente focadas nos aspectos teóricos e com poucas vivências educacionais relacionadas à prática, evidenciando um “[...] grande desequilíbrio entre teorias e práticas, em favor apenas das teorizações mais abstratas” (GATTI, 2010, p. 1370).

Para Pimenta e Lima (2018, p. 44), todas as disciplinas devem, simultaneamente, integrar teoria e prática, fornecendo conhecimentos e métodos que possam contribuir para a finalidade principal: “[...] formar docentes a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer

Estágio docente na pós-graduação: experiências, desafios e aprendizados educação”. Sem uma base teórica sólida de conhecimento e formas de ação, a profissão não se sustenta, e os profissionais enfrentam dificuldades para lidar e propor soluções para os complexos desafios que surgem na prática (GATTI, 2010).

Nesse sentido, é importante “[...] que o futuro docente compreenda a intrínseca relação existente entre teoria e prática, de modo que perceba que ambas são elementos fundamentais para ação docente emancipadora, superando [...] a operacionalização do ensino e da aprendizagem” (INÁCIO *et al.*, 2019, p. 4). A profissão docente é mais do que apenas uma atividade prática; é uma forma de intervenção social por meio da educação, caracterizada pela interação entre teoria e prática. Reduzi-la a um caráter instrumentalizador não é suficiente para lidar com a complexidade dos desafios que emergem no exercício profissional.

Dessa forma, é um equívoco pensar que cada um desses aspectos – teoria e prática – pode trabalhar de forma isolada para a transformação do contexto educacional (COSTA *et al.*, 2022). Mesmo havendo distinções, ambos estão intrinsecamente ligados e devem caminhar juntos no sentido de aproximar o estudante da realidade em que irá atuar, possibilitando, assim, a reflexão crítica, o diálogo, a intervenção e a transformação dessa realidade. Entretanto, essa aproximação só tem sentido se houver envolvimento e intencionalidade; caso contrário, reduzir-se-á a um conjunto de instrumentos burocráticos, que fazem com que a prática se distancie da realidade (INÁCIO *et al.*, 2019; PIMENTA; LIMA, 2018).

Essa superação da dicotomia entre teoria e prática pode ser alcançada por meio das práxis, que implica no “[...] desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade” (PIMENTA; LIMA, 2018, p. 35). Como um espaço privilegiado para experimentar a prática docente, na medida em que possibilita a inserção de estudantes na profissão e na sociedade, o estágio proporciona a oportunidade de vivenciar a realidade do ambiente educacional, suas complexidades, práticas, ações, relações e contradições, contribuindo, assim, para a formação da consciência política e social dos futuros docentes. É nesse espaço de experimentação que teoria e prática são postas em ação (COSTA *et al.*, 2022).

Com base nessas premissas, ao encarar o estágio como uma atividade que instrumentaliza a práxis profissional, buscamos responder à nossa questão inicial: de que forma o estágio pode contribuir para a formação docente de estudantes de pós-graduação *stricto sensu*? Para isso, lançaremos mão de algumas reflexões sobre a formação docente na pós-graduação e o papel do



estágio nesse processo. Em seguida, alinharemos essas reflexões com a experiência vivenciada durante o estágio na disciplina de Antropologia do curso de Serviço Social.

## O estágio de docência na pós-graduação

Os programas de pós-graduação *stricto sensu* foram estabelecidos no Brasil na década de 1960, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, da Lei nº 5.540, de 1968 (Reforma Universitária de 1968) e dos pareceres do Conselho Federal de Educação, especificamente o nº 977, de 1965, e o nº 77, de 1969. Esses documentos impulsionaram a abertura de cursos de mestrado e doutorado nas universidades, consolidando, assim, a pós-graduação no país.

Com a expansão desses cursos, foi necessário contratar professores estrangeiros para lecionar nas instituições de ensino superior brasileiras, dada a escassez de profissionais qualificados para atuar nesse nível de ensino. Esse foi, portanto, o primeiro objetivo dos programas de pós-graduação: formar um corpo docente altamente capacitado para atender às demandas crescentes do ensino superior. A pós-graduação é considerada pelo Parecer nº 977/1965 como “[...] a cúpula dos estudos nas universidades, constituindo um sistema especial de aprofundamento do saber, que permitiria alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional” (VICENTE, 2022, p. 219).

A partir desses marcos regulatórios, a pós-graduação tornou-se a principal fonte de formação de professores para o ensino superior e de desenvolvimento da pesquisa. No entanto, a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, prevista como pilar das universidades pela Reforma Universitária de 1968, transformou todos os professores em pesquisadores, o que levou à desvalorização da atividade docente (CHAMLIAN, 2003). Ainda nesse período, os currículos dos cursos de pós-graduação não incluíam o estágio docente como requisito para a formação de professores universitários, condição que perdurou por muitos anos.

Em 1996, foi publicada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), reafirmando, em seu artigo 66, que a formação docente para atuação no magistério no ensino superior deve ocorrer em programas de pós-graduação, principalmente nos níveis de mestrado e doutorado. Além disso, o texto destaca que pelo menos um terço do corpo docente das universidades deve possuir titulação acadêmica de mestrado ou doutorado. O estágio, porém, recebe pouca ênfase, sendo mencionado apenas no artigo 61, como um componente essencial para a formação dos profissionais da educação básica, o que deixa uma lacuna em relação à pós-graduação (BRASIL, 1996).

A partir disso, algumas iniciativas foram desenvolvidas pelas universidades no sentido de fortalecer o estágio na pós-graduação ao longo dos anos seguintes, como o Programa de Iniciação ao

Estágio docente na pós-graduação: experiências, desafios e aprendizados Ensino Superior da Universidade de São Paulo (USP). Esse programa foi criado em 1992 com o objetivo de aprimorar a formação dos estudantes de doutorado da USP por meio de estágio supervisionado em atividades didáticas (USP, 1992). Nos anos subsequentes, com o nome de Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE), passou a oferecer preparação pedagógica aos estudantes de doutorado e de mestrado, com atividades didáticas de estágio em cursos de graduação (USP, 1994).

Em 1999, com o objetivo de contribuir para a formação docente de estudantes dos cursos de mestrado e doutorado e, ao mesmo tempo, articular a graduação com a pós-graduação, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) implementou o Programa de Assistência à Docência na Graduação (PADG). Posteriormente, foi oferecido um Curso de Iniciação à Docência para estudantes matriculados nos cursos de mestrado e doutorado. Esse curso estava estruturado de forma a contemplar tanto os referenciais teórico-metodológicos quanto a reflexão sobre o papel social e político da universidade (CONTE; GUTIERRE, 2021).

Nesse mesmo ano de 1999, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), instituição fundada em 1951, pelo Ministério da Educação e responsável pela expansão e consolidação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no país (INÁCIO *et al.*, 2019), por meio do Ofício Circular nº. 28/99/PR/CAPES, incluiu uma cláusula nos Programas de Demanda Social (PDS) estabelecendo a obrigatoriedade de estágio de docência a todos os bolsistas de pós-graduação beneficiários do programa, “[...] apontando para a necessidade de alguma formação de caráter pedagógico para aqueles que, realizando cursos de pós-graduação, têm na atividade docente em nível superior um campo de trabalho possível” (CHAMLIAN, 2003, p. 45).

Dessa forma, a Capes teve um papel importante na legitimação do estágio docente nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Foi a partir dessa iniciativa que o estágio passou a ser reconhecido como uma etapa crucial na preparação para a docência no ensino superior pelas universidades.

## **Estágio docente para quem não exerce a docência**

Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* proporcionam uma formação abrangente e multifacetada ao integrar ensino, pesquisa e extensão. Esse ambiente acadêmico oferece um espaço privilegiado para a preparação de estudantes tanto para o exercício do magistério superior quanto para o aprimoramento de suas carreiras profissionais, enriquecendo, desse modo, os currículos e proporcionando especialização em diferentes áreas de interesse. Esses cursos se diferenciam dos demais cursos de formação ou especialização “[...] por seu formato, duração, rigor no processo

seletivo de candidatos e por visar o desenvolvimento da capacidade criadora e juízo crítico, levando o aluno a exercer atividade de pesquisa em detrimento de apenas absorver conhecimentos já consolidados" (VICENTE, 2022, p. 220).

A competição por vagas é acirrada e os critérios de seleção são rigorosos, com aplicação de provas escritas, entrevistas, análise de currículo, análise de projeto de pesquisa, testes de proficiência, entre outros, a depender de cada programa. Apesar disso, a pós-graduação se destaca como um campo inclusivo por abrir oportunidades para candidatos com diferentes formações acadêmicas, desde que atendidos os requisitos estabelecidos nos editais de seleção, possibilitando, assim, que estudantes das mais variadas áreas de formação possam ingressar em um mesmo programa. Nesse ambiente diversificado, é comum que muitos participantes não possuam formação pedagógica específica para a docência, nem mesmo experiência na prática docente em seus contextos profissionais.

Diante dessa situação, questiona-se: como os programas de pós-graduação irão preparar os discentes para a docência no ensino superior, se as bases epistemológicas para essa prática não foram exploradas e/ou fortalecidas em seus cursos de graduação? Como os currículos dos programas de pós-graduação devem se estruturar para fortalecer a práxis profissional?

Para Conte e Gutierre (2022, p. 18), “essa experimentação da docência no ensino superior é um campo de batalha e, por isso mesmo, não censura os erros ou o despreparo de uma formação educacional, mas enfrenta a requerida reflexão para além do avanço da ciência nas suas áreas de atuação interdisciplinar”. Nesse sentido, o estágio poderá se constituir como um espaço privilegiado de formação e aprendizado da profissão, em que os pós-graduandos poderão “[...] desenvolver conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem a construção dos saberes-fazer docentes, considerando, para isso, as necessidades e os desafios que o ensino como prática social apresenta por meio do cotidiano” (MARTIN-FRANCHI, 2022, p. 168).

Essa compreensão dependerá dos sentidos e das conexões que serão desenvolvidas durante a vivência da docência no campo de estágio. Por isso, é importante que o currículo seja fortalecido com bases teóricas sólidas, alinhadas ao exercício da profissão, para que os estudantes possam refletir criticamente sobre os processos, as práticas e as relações que constituem a identidade profissional e tomar decisões de forma autônoma e consciente. Nesse processo, a formação docente ocupa um lugar privilegiado, pois

[...] indica o modo como os conhecimentos, ou os saberes inerentes ao contexto da docência, serão trabalhados para que o sujeito adquira consciência crítica sobre sua constituição enquanto professor, sobre sua ação docente, sua identidade e a maneira como se posicionará frente a diferentes contextos de atuação etc. (MARTIN-FRANCHI, 2022, p. 167).

Para os estudantes que não são professores ou não possuem formação docente, o estágio representa uma oportunidade valiosa para aprender a profissão. Já para aqueles que estão exercendo a docência, constitui uma oportunidade de formação contínua (PIMENTA; LIMA, 2018), permitindo-lhes mergulhar em uma experiência distinta de sua área de atuação. No entanto, é importante ressaltar que aprender uma profissão durante o estágio demanda atenção e reflexão crítica para compreender o ambiente escolar e as complexas relações que o permeiam. É nesse confronto contínuo, na análise da prática à luz das teorias, na reflexão crítica sobre o fazer profissional e o contexto escolar, bem como nas relações e mediações que envolvem esse ambiente, que a identidade docente vai se constituindo.

## **Caminhos metodológicos**

Este relato de experiência descritivo e de abordagem qualitativa está embasado em pesquisa bibliográfica. Segundo Mussi, Flores e Almeida (2021), um relato de experiência constitui uma forma de produção de conhecimento que trata das vivências acadêmicas e/ou profissionais, sendo um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), caracterizando-se pela descrição das intervenções realizadas.

Neste estudo, exploraremos a experiência de estágio de uma doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) de uma universidade pública, realizado no ano de 2022, na disciplina de Antropologia de uma turma de Serviço Social. Trata-se de uma instituição federal de ensino superior vinculada ao Ministério da Educação. Atualmente, conta com cerca de 8 mil estudantes matriculados em diferentes cursos oferecidos, incluindo graduação, pós-graduação e educação profissionalizante. No que diz respeito aos programas de pós-graduação *stricto sensu*, a universidade ofertou, até a presente data, um total de vinte e dois cursos acadêmicos e profissionais, abrangendo diversas áreas de especialização: dezesseis cursos de mestrado, cinco de doutorado, e um programa multicêntrico, englobando ambos os níveis de ensino.

O PPGE é um programa de caráter multidisciplinar, com foco na área de educação, criado em 2012 para o nível de mestrado e, em 2019, para o nível de doutorado. Uma das suas finalidades é a formação docente, que está presente na organização e estruturação do programa. Isso é reforçado pela linha de pesquisa Fundamentos e Práticas Educativas, que tem como foco a epistemologia da educação, os conceitos, práticas, currículo, metodologias e demais processos que envolvem o ensino.

Embora o PPGE não contemple uma disciplina específica sobre o estágio de docência ou com

foco no exercício profissional, há, em seu regulamento, uma seção sobre esse tema, com a descrição dos requisitos e documentos necessários para essa etapa formativa. O estágio é considerado uma atividade obrigatória para todos os mestrandos e doutorandos matriculados no programa, com exceção daqueles que comprovem o exercício no ensino superior nos últimos cinco anos e queiram solicitar dispensa. Ele deve ser realizado em atividades de ensino condizentes com a área de pesquisa do estudante, durante o período mínimo de um semestre letivo. No caso do mestrado, essa prática deve ser realizada em cursos de graduação; no doutorado, poderá ser realizado tanto na graduação quanto na pós-graduação.

As atividades de estágio, como a preparação de material didático, ofertas de aulas e correção de exercícios e avaliações são supervisionadas pelo professor orientador da dissertação/tese. Especificamente para o trabalho descrito em tela, a professora orientadora era a responsável pela disciplina de Antropologia no curso de Serviço Social, em que o estágio foi realizado. Isso possibilitou sua participação em todas as etapas do processo, desde a elaboração do plano de atividades até a avaliação final do estágio. A escolha da disciplina e do curso foi realizada em conjunto com a orientadora, considerando a área de formação da estudante estagiária – Serviço Social.

Antes dar início ao semestre letivo, as atividades que seriam desenvolvidas durante o estágio foram definidas em reunião com a orientadora e registradas, também conjuntamente, no Plano de Trabalho para Estágio de Docência, um documento obrigatório elaborado pelo PPGÉ. O plano inclui informações sobre a estudante e a professora, o nome da disciplina, a carga horária, os objetivos do estágio de docência, as ações a serem realizadas pela estagiária, as atividades de acompanhamento pela professora, o cronograma semanal, os critérios de avaliação e os compromissos da estagiária.

As atividades da estagiária consistiram em auxiliar a professora responsável pela disciplina de Antropologia na organização do conteúdo didático, nas atividades de ensino, no acompanhamento acadêmico da turma, na correção de exercícios e avaliações, na preparação e apresentação de material didático, bem como a condução de aulas da disciplina sob a supervisão da professora. Durante toda a prática, o alinhamento das atividades que seriam realizadas semanalmente acontecia por meio de reuniões on-line com a orientadora/supervisora. Apesar do planejamento prévio, algumas atividades demandaram ajustes e adaptações, a fim de atender à realidade e ao contexto do público atendido.

Ao término do estágio, foi elaborado e entregue o Relatório de Estágio em Docência, constando a análise e a descrição das atividades realizadas durante o semestre letivo. Esse relatório inclui campos referentes à avaliação da prática, aos benefícios proporcionados para a formação do estagiário, à realização dos objetivos previstos, bem como reflexões, obstáculos enfrentados e sugestões para o

Estágio docente na pós-graduação: experiências, desafios e aprendizados  
aprimoramento dessa etapa de formação no âmbito do PPGE. O último campo destina-se à apreciação da professora responsável pelo acompanhamento da estagiária.

Após essa aproximação inicial à prática vivenciada, buscaremos compreender o papel do estágio na formação docente de estudantes de pós-graduação *stricto sensu*, estabelecendo um diálogo entre os referenciais teóricos e as experiências vivenciadas durante esse processo. Nessa experiência, são narrados os anseios, as angústias e as perspectivas da estagiária – servidora pública na área administrativa, não licenciada e não atuante na área da docência. Devido ao seu caráter pessoal, as narrativas foram redigidas em primeira pessoa.

## **Estágio docente na pós-graduação: experiência e desafios**

Conforme descrito anteriormente, a apresentação da disciplina, antes do início do semestre, foi feita de maneira bastante aberta pela professora supervisora/orientadora, que se mostrou disponível a trocar ideias, permitindo-me opinar e propor mudanças que julgasse necessárias, assumindo desde então uma postura de parceria.

Segundo Conte e Gutierre (2021, p. 5), o professor/supervisor precisa

[...] pensar junto com o estagiário as questões em torno dos conteúdos e atividades propostas, na forma da abertura para novos textos, sugestões ou problemas expressos na vitalidade do cotidiano e das múltiplas diferenças, sem dar de antemão todas as dinâmicas programadas ou respostas prontas ao estagiário.

As aulas de Antropologia ocorreram em um campus da universidade, de forma presencial, às segundas-feiras, das 19h às 20h40. A disciplina, embora tenha uma carga horária de apenas trinta horas, possui uma ementa muito vasta, com conteúdo bastante diversificado e referenciais teóricos robustos. A estruturação criteriosa da ementa em relação às bases epistemológicas que sustentam a Antropologia enquanto ciência, numa sequência lógica e coerente dos temas e dos autores que seriam trabalhados, demonstra o rigor e o cuidado da professora.

Na primeira semana de aula, fui apresentada à turma como estagiária do PPGE, responsável por acompanhá-los durante o semestre na disciplina, em parceria com a professora. Expliquei minhas atribuições como estagiária, forneci meu contato de e-mail pessoal e coloquei-me à disposição da turma para auxiliá-los no que fosse necessário. Em seguida, houve a apresentação da disciplina – sua ementa, conteúdo programático e formas de avaliação. Nas semanas seguintes, foram trabalhados textos que discutem a origem, objeto de estudo e métodos da Antropologia.

Para a segunda aula, a professora fez uma contextualização histórica do surgimento da

Antropologia, situando-a na Modernidade, e da produção de conhecimento científico e sua relação com outras disciplinas, como História, Geografia e Sociologia. Apesar de sua importância, esse tema trouxe pouca participação dos alunos.

A aula da terceira semana, cujo texto de referência era “A antropologia no quadro das ciências”, de Roberto DaMatta, foi preparada e apresentada por mim, com a orientação e supervisão da professora. Aproveitando um exemplo utilizado pelo próprio autor do texto, iniciei a aula apresentando algumas imagens de bolos (cenoura, chocolate, mandioca, bolo de casamento e de rolo), selecionadas criteriosamente para o tema da aula. Essas imagens foram utilizadas por trazerem elementos importantes para a explicação das características dos fenômenos estudados pelas Ciências Sociais e sua diferença em relação ao objeto de estudo das Ciências Naturais. Após apresentar as imagens, pedi aos estudantes que falassem livremente sobre o que elas representavam e por que comemos bolo. O objetivo era fazer a mediação entre o conteúdo que seria apresentado e seus conhecimentos e experiências/vivências (PIMENTA; LIMA, 2018). Com uma participação significativa da turma, foi possível iniciar o conteúdo de forma mais leve e, ao mesmo tempo, envolvendo os estudantes na discussão do texto.

Na aula seguinte, cuja temática era a relação entre natureza e cultura, a professora apresentou um texto de sua autoria, com foco na discussão do consumo como prática cultural, promovendo assim a reflexão sobre o que é natural e o que é social/cultural na vida humana. Ela explicou as diferenças entre consumo e consumismo, o culto à novidade, a obsolescência programada, o consumismo exacerbado presente na sociedade capitalista e suas consequências a curto e longo prazos. Abordou também as dimensões da existência humana (Prática Social, Prática Produtiva, Prática Simbolizadora) e o entrelaçamento dessas dimensões. Para melhor compreensão do conteúdo apresentado, os estudantes foram orientados a assistir ao filme “Capitão Fantástico”. Na semana seguinte, o texto foi retomado e enriquecido com os temas abordados no filme. No entanto, uma vez que poucos alunos haviam realizado a atividade proposta, a pouca participação durante os comentários da obra prejudicou a qualidade das discussões sobre o tema.

Com o desenvolvimento desses estudos iniciais da disciplina, foi aplicada a primeira avaliação, estruturada em cinco questões abertas, que, somadas, totalizavam dez pontos. Uma leitura das expressões da maioria dos estudantes ao terem contato com a avaliação me permitiu inferir que não se tratava de uma prova fácil. Ao término da aplicação, fiquei responsável pela correção inicial do pacote de provas; posteriormente, a professora da disciplina faria uma segunda revisão e atribuição de notas. Caso eu tivesse dúvidas, poderia procurá-la para esclarecimentos e orientações. Ela sugeriu

Estágio docente na pós-graduação: experiências, desafios e aprendizados a criação de uma planilha com os parâmetros para avaliação das questões.

Essa foi a experiência mais desafiadora do estágio pela complexidade das questões e das respostas que precisei avaliar. Elaborei os parâmetros de análise e dei início às correções. Houve uma variedade enorme de respostas, considerando o caráter dissertativo da prova, o que me demandou consulta constante aos materiais de referência. Durante a avaliação das respostas, notei que nem todos os alunos haviam respondido integralmente à prova; alguns, inclusive, entregaram-na em branco. Após a conclusão das correções, a professora fez a devolução das provas e discutiu as questões com os estudantes. No geral, as notas foram baixas e, para aqueles que não haviam atingido a média, foi proposta uma atividade de recuperação.

Retomando o conteúdo da disciplina, na sequência das aulas, foram trabalhados os conceitos de cultura, etnocentrismo, relativismo cultural, alteridade, multiculturalismo e interculturalidade. Para cada aula, havia um texto de referência para fundamentar o estudo desses conceitos. Em um dos encontros, percebendo a baixa participação dos alunos, a professora interrompeu a apresentação e pediu que os graduandos fizessem a leitura do texto em sala de aula. Na aula seguinte, ela retomou a discussão dos conceitos e sua fundamentação nos autores e teorias antropológicas. Dessa forma, pude perceber uma maior participação da turma, talvez por terem lido o texto na aula anterior.

Como segunda avaliação, foi proposto um trabalho em grupo. A atividade consistia na realização de pesquisa e análise de um tema relacionado ao referencial teórico trabalhado na disciplina, seguido de apresentação em sala de aula.

Apesar de não ter acompanhado as aulas finais da disciplina, em função de problemas de saúde, considero que tive uma participação ativa durante as atividades planejadas para o estágio, desde o planejamento e acompanhamento das aulas, além de ter tido a oportunidade de ministrar uma delas e participar do processo de avaliação. Essa experiência foi viabilizada graças à abertura proporcionada pela professora/supervisora, pois, sem essa parceria, minha participação se limitaria a observar e fazer anotações, conforme apontam Pimenta e Lima (2018).

## **Avaliação do estágio**

A docência é um grande desafio, sobretudo para quem tem formação em outras áreas. Com formação técnica em magistério, lecionei por um curto período como professora de reforço na educação infantil. Também trabalhei como instrutora de informática por alguns anos. Embora tenha alguma experiência em sala de aula, o longo período atuando em outras áreas me distanciou da docência.



Ao me matricular no estágio de docência na disciplina de Antropologia do curso de Serviço Social, que é minha formação acadêmica, não imaginava que a prática fosse me trazer tantos desafios e dificuldades. Enganei-me. A disciplina de Antropologia possui conteúdo denso, com referenciais de peso, e requer muita leitura e habilidade por parte do docente. Não basta domínio de conteúdo; é preciso transmiti-lo de maneira eficaz e garantir sua assimilação pela turma. Isso é uma tarefa árdua, pois nem sempre o que é planejado se concretiza. No caso da turma em questão, esta apresentou dificuldades de aprendizagem. Apesar disso, acredito que a semente foi lançada e que algum conhecimento foi assimilado. Ao longo dos próximos semestres, eles serão amadurecidos e consolidados por outras disciplinas e novas experiências.

Minha relação com a professora foi de parceria. Sempre disponível e aberta a sugestões, ela me deixou à vontade para realizar as atividades e apresentar propostas de novas metodologias e dinâmicas para as aulas e avaliações. Inicialmente, tive dificuldades em opinar e contribuir com o planejamento da disciplina, dada a sua complexidade. Porém, recebi todo o suporte necessário durante esse percurso, fazendo com que eu pudesse me desenvolver ao longo do semestre.

O momento de correção das provas foi igualmente um grande aprendizado. Percebi o quanto é difícil aplicar avaliações com questões dissertativas e o quanto é trabalhoso corrigi-las. Isso me fez refletir sobre o porquê de muitos docentes optarem por outros métodos avaliativos. Quanto às aulas, considerando o perfil da turma, penso que investir em outros modelos, métodos e dinâmicas possam trazer mais engajamento por parte dos estudantes, o que pode também ser interessante para as próximas turmas.

A experiência de estágio me fez reforçar a ideia de grandiosidade e desafio que é a profissão docente. Pude conhecer novos autores, explorar outros temas, interagir com os estudantes e, principalmente, experimentar a prática docente. Foi uma experiência ímpar e fundamental para a minha formação. Mesmo ciente dos desafios, reafirmo, a partir dessa experiência, meu desejo de atuar na docência. Esse foi um dos motivos pelos quais cursei o mestrado em educação e ingressei em um curso de doutorado na mesma área.

## **Considerações finais**

Neste artigo, buscamos compreender como o estágio de docência pode contribuir para a formação de estudantes de pós-graduação. Para isso, fundamentamos nossa análise em referenciais teóricos pertinentes à temática, integrando-os à experiência de estágio de uma doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, que não possui formação em licenciatura e não atua na

Estágio docente na pós-graduação: experiências, desafios e aprendizados docência.

Como resultado, constatamos que a experiência vivenciada em sala de aula durante o período de estágio foi fundamental para consolidar conceitos, desenvolver habilidades pedagógicas e buscar soluções para alguns desafios enfrentados durante o exercício da docência. Além disso, o estágio proporcionou oportunidades para conhecer o processo de planejamento da disciplina, elaboração das aulas, seleção dos autores e textos trabalhados, instrumentos e métodos de ensino, bem como para experimentar diferentes estratégias para atender às necessidades percebidas ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Aprender a lidar com a falta de engajamento dos estudantes e a buscar alternativas para estimular sua participação foi uma lição valiosa sobre a flexibilidade e a criatividade, necessárias ao exercício da docência.

A experiência de correção das provas, embora desafiadora num primeiro momento, pôde proporcionar uma reflexão mais precisa sobre os processos avaliativos e a importância de elaborar instrumentos adequados e criteriosos de acordo com o perfil da turma e da disciplina que está sendo trabalhada. Esse processo permitiu compreender melhor as dificuldades e necessidades dos estudantes, além de refletir sobre a própria prática docente.

Todas as atividades foram realizadas sob supervisão contínua da professora/supervisora, numa relação constante de parceria e contribuição. O suporte recebido, a orientação e o *feedback* contínuos foram fundamentais no processo de formação. Essa troca de experiências e o acompanhamento próximo contribuíram para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva diante das situações que surgiram no exercício profissional.

No entanto, embora esteja matriculada em um programa de pós-graduação em educação, com muitas disciplinas voltadas para a formação docente, senti falta de uma preparação pedagógica para o exercício da profissão antes da realização do estágio. Essa carência se evidencia especialmente para estudantes como eu, cuja formação não é em licenciatura.

O exercício do magistério superior em turmas de graduação e/ou pós-graduação exige uma formação mais robusta e, ao mesmo tempo, uma maior habilidade para lidar com a diversidade de público desse nível acadêmico. Não basta apenas dominar o conteúdo das disciplinas; é preciso aprender a pensar criticamente sobre esse ambiente, o público e o contexto em que estão inseridos para a tomada de decisões mais assertivas, tendo em vista que "[...] para ensinar, o professor necessita de conhecimentos e práticas que ultrapassem o campo de sua especialidade" (PIMENTA; LIMA, 2018, p. 17).

Embora a formação para o magistério superior seja uma das finalidades dos programas de pós-

graduação, o enfoque dado à pesquisa pelas universidades revela a necessidade de repensar os currículos no sentido de incluir disciplinas com foco na preparação pedagógica e no exercício profissional, de modo a articular as atividades de ensino, pesquisa e extensão. A sugestão de introduzir uma disciplina específica de Metodologia de Ensino Superior, conforme proposto por Chamlian (2003), parece ser uma alternativa viável, desde que não assuma um caráter meramente prescritivo ou normativo, mas que prepare os estudantes para assumir uma postura crítica no exercício de sua profissão. Até o momento, essa disciplina não está contemplada no currículo dos cursos de mestrado e doutorado do PPGE da universidade em que estou matriculada.

Por outro lado, é importante destacar que o estágio não é obrigatório em muitos programas de pós-graduação *stricto sensu*, sendo uma exigência apenas para os pós-graduandos que são bolsistas da Capes. Isso faz do estágio um diferencial do PPGE, ainda que sejam necessários maiores avanços nesse processo. Embora não exista nenhuma legislação específica que regule a formação docente para o ensino superior, é importante que as universidades repensem os currículos dos programas de pós-graduação no sentido de fortalecer a formação científica e pedagógica para o exercício docente nesse nível de ensino. "É preciso pensar em disciplinas e experiências que possam garantir a construção e reconstrução de conhecimentos para uma reflexão coletiva da prática educativa" (COSTA *et al.*, 2022, p. 71).

Com base no exposto, podemos concluir que o estágio possui um potencial extraordinário para a formação dos futuros docentes. No entanto, é fundamental que não seja abordado de forma isolada ou desvinculada das bases teóricas que validam essa prática. Além disso, o estágio não deve ser considerado como o único instrumento de preparação para o exercício da profissão, especialmente para aqueles que nunca exerceram a docência.

Por fim, reforçamos que este estudo representa apenas uma análise pontual de uma experiência de estágio entre tantas outras que ocorrem no âmbito acadêmico. Não pretendemos, de forma alguma, esgotar a temática, mas sim fornecer reflexões que possam contribuir para novas abordagens e estudos futuros sobre o tema.

## Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 5 fev. 2024.

Estágio docente na pós-graduação: experiências, desafios e aprendizados

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 5 fev. 2024.

CHAMLIAN, Helena Coharik. Docência na universidade: professores inovadores na USP. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 41-64, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/7zh8mcv9cHKGM89zrrRkcsq/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 22 mar. 2023.

CONTE, Elaine; GUTIERRE, Liliane dos Santos. Estágio docente em questão: formação e implicações. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 8, p. 1-24, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8656631>. Acesso em: 22 mar. 2023.

COSTA, Suélen Keiko Hara Takahama; RIBEIRO, Eveline Borges Vilela; LIMA, Rosely Ribeiro; JUVENAL, Josimar. A importância do estágio de docência na pós-graduação para a constituição do professor de ensino superior: alguns apontamentos. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 9, n. 15, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/7703>. Acesso em: 12 fev. 2024.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 8 fev. 2023.

INÁCIO, Amanda Lays Monteiro; MARIANO, Maria Luzia Silva; FRANCO, Sandra Aparecida Pires; OLIVEIRA, Katya Luciane de. Estágio em docência na pós-graduação: perspectivas acerca da formação docente. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 4, p. 1-17, 2019. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/10435>. Acesso em: 16 mar. 2023.

MARTIN-FRANCHI, Giovanna Ofretorio de Oliveira. O estágio supervisionado na pós-graduação: elementos da formação docente. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 14, n. 30, p. 165-179, 2022. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/626>. Acesso em: 10 fev. 2024.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2178-26792021000500060&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000500060&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 19 fev. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 1. ed. em e-book baseada na 8. ed. impressa. e-ISBN 978-85-249-2645-7. São Paulo: Cortez, 2018. (Coleção docência em formação: ensino superior). Disponível em: [https://play.google.com/books/reader?id=NXdZDwAAQBAJ&pg=GBS.PT33\\_150&hl=en\\_US](https://play.google.com/books/reader?id=NXdZDwAAQBAJ&pg=GBS.PT33_150&hl=en_US). Acesso em: 3 mar. 2024.

ALBERTO; FERNANDES

PIMENTEL, Carla Silvia; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A construção da profissionalidade docente em atividades de estágio curricular: experiências na Educação Básica. *In: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (org.). Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos.* São Paulo: Cortez, 2014. p. 69-111.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Portaria GR nº 2794, de 19 de novembro de 1992.** Institui o Programa de Iniciação ao Ensino Superior. São Paulo: USP, 1992. Disponível em: <https://leginf.usp.br/?portaria=portaria-gr-no-2794-de-19-de-novembro-de-1992>. Acesso em: 15 jun. 2023.

VICENTE, João Pedro Aparecido. Sobre a gênese do conceito de mestrado e doutorado no Brasil. **Revista Contexto & Educação**, [s. l.], v. 37, n. 116, p. 213–225, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/11757>. Acesso em: 15 maio 2023.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)*

Recebido em: 13/06/2024  
Aprovado em: 24/10/2024