

**Formação para a docência no Ensino Superior durante a pós-graduação
stricto sensu: um olhar a partir do Estágio de Docência instituído pela
Capes**

**Teacher training for Higher Education in *stricto sensu* graduate programs: a
perspective from the Teaching Internship established by Capes**

**Formación para la docencia en la Educación Superior durante la
posgraduación *stricto sensu*: una mirada a partir de la Práctica Docente
instituida por la Capes**

Caroline Christine Zanith*

 <https://orcid.org/0009-0007-4630-2468>

José Guilherme da Silva Lopes**

 <https://orcid.org/0000-0001-7257-3017>

Resumo: A formação para a docência no Ensino Superior é de responsabilidade legal da pós-graduação *stricto sensu*. No entanto, verifica-se que não há orientações nacionais sobre como tal formação deve ocorrer. Cabe destacar que o Estágio de Docência (ED), implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), é uma ação intencionalmente direcionada à formação para a docência. Assim, este trabalho investigou, a partir de uma pesquisa documental, como está ocorrendo a formação para a docência no Ensino Superior das(os) pós-graduandas(os), considerando o alcance do ED em conjunto com outras ações formativas, como o oferecimento de disciplinas em Programas de Pós-Graduação nas áreas de Educação e de Química. Verificaram-se diferentes cenários de desenvolvimento do ED, com poucos exemplos de normatização institucional. Tal realidade demonstra a necessidade de outros estudos a respeito do alcance da institucionalização do ED, bem como sobre o papel da Capes como responsável pela regulação e avaliação de desempenho dos Programas de Pós-Graduação.

Palavras-chave: Docência no Ensino Superior. Estágio de Docência. Capes.

Abstract: The responsibility for teacher education in Higher Education legally lies with *stricto sensu* graduate programs. However, there are no national guidelines on how such training should be conducted. It is worth noting that the Teaching Internship (*Estágio de Docência* – ED), implemented by the Coordination for the

* Doutoranda, bolsista Capes, do Programa de Pós-Graduação em Química, linha de pesquisa Educação em Química, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Mestra em Ciências pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). *E-mail:* <carolinezanith18@gmail.com>.

** Professor associado da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Doutor em Química pela Universidade de São Paulo (USP). *E-mail:* <guilherme.lobes@ufjf.br>.

Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), is an action intentionally aimed at teacher education. Therefore, this study, based on documentary research, investigated how teacher education in Higher Education is being carried out for graduate students, considering the scope of the ED along with other formative actions, such as the offering of courses in Graduate Programs in the fields of Education and Chemistry. Different scenarios of ED development were identified, with few examples of institutional regulation. This reality highlights the need for further studies on the extent of ED institutionalization, as well as on the role of CAPES as the agency responsible for the regulation and performance evaluation of Graduate Programs.

Keywords: Higher Education Teaching. Teaching Internship. CAPES.

Resumen: La formación para la docencia en la Educación Superior es responsabilidad legal de los programas de posgrado *stricto sensu*. Sin embargo, se verifica que no hay directrices nacionales sobre cómo debe llevarse a cabo dicha formación. Cabe destacar que la Práctica Docente (*Estágio de Docência – ED*), implementada por la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (Capes), es una acción intencionalmente direccionada hacia la formación para la docencia. Así, este trabajo investigó, a partir de una investigación documental, cómo está ocurriendo la formación para la docencia en la Educación Superior de las(os) estudiantes de posgrado, considerando el alcance del ED en conjunto con otras acciones formativas, como la oferta de asignaturas en Programas de Posgrado en las áreas de Educación y Química. Se identificaron diferentes escenarios de desarrollo del ED, con pocos ejemplos de normativas institucionales. Tal realidad demuestra la necesidad de nuevos estudios sobre el alcance de la institucionalización del ED, así como sobre el papel de Capes como responsable de la regulación y evaluación del desempeño de los Programas de Posgrado.

Palavras clave: Docencia en la Educación Superior. Práctica Docente. Capes.

Introdução

Ao pensar em orientações sobre formação docente para a Educação Básica, temos como referência atual a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 (Brasil, 2024), que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e apoia a integração entre a formação inicial e a formação continuada das(os) professoras(es) das instituições de Educação Básica. Diferentemente, a formação docente para o Ensino Superior não é definida ou regulamentada por normas ou orientações nacionais. Tal cenário explicita uma lacuna na formação de professoras(es) para o magistério do Ensino Superior. Diniz-Pereira (2000), assim como outros autores (Anastasiou, 2002; Arroio, 2009; Cunha, 2006; Libâneo, 2003), vem há anos discutindo e problematizando em seus estudos a formação voltada exclusivamente para a pesquisa das(os) docentes universitárias(os) e a necessidade de efetivar mecanismos institucionais que valorizem as atividades de ensino na academia e reconheçam a legitimidade do saber docente.

A literatura mais atual (Almeida; Pimenta, 2014; Barcelos, 2019; Melo; Campos, 2019) reforça os desafios apontados por Diniz-Pereira (2000). Segundo Batista e Brandalise (2023), as(os) docentes que ingressam no Ensino Superior são, muitas vezes, jovens doutoras(es) que possuem pouca ou nenhuma experiência para ministrar aulas na graduação, mesmo quando são licenciadas(os). O foco da pós-graduação nos conhecimentos específicos da área de pesquisa tende a ofuscar a importância da formação pedagógica para as(os) pós-graduandas(os) e futuras(os) docentes na universidade.

Pensando sobre a importância da formação para a docência ao longo da pós-graduação e considerando a ausência de formação específica, é relevante discutir as limitações e as possibilidades de um saber docente construído somente pela experiência, denominado por Carvalho e Gil-Pérez (2011) como “Pensamento Docente Espontâneo”, cuja organização da prática docente ocorre, inicialmente, por meio da incorporação de elementos das práticas das(os) professoras(es) presentes no decurso da trajetória escolar/acadêmica da(o) futura(o) docente e, ao longo da carreira,

provenientes da própria experiência cotidiana da tarefa de ensinar, porém sem elementos teóricos para refletir sobre seu alcance (Lopes; Silva, 2014).

Diniz-Pereira (2015), em seu estudo, chama atenção para a importância da reflexão e de uma fundamentação bem-intencionada sobre a noção desses “saberes experienciais” (Tardif, 2014), a fim de ir além do chamado “senso comum”, entendido como experiências adquiridas “de forma não reflexiva”, como algo “natural e óbvio” (Carvalho; Gil-Pérez, 2011, p. 28). No que se refere a esse contexto, Anastasiou (2002) reitera que esses saberes de todas(os) as(os) docentes, ou futuras(os) docentes, podem se encontrar em um nível de execução acrítico, pela reprodução sistemática dos modelos vividos, sem uma reflexão sistemática sobre seus efeitos e consequências.

A partir desses apontamentos, devemos salientar que, embora inexista alguma definição nacional de como a formação para a docência no Ensino Superior deve ocorrer, no Brasil, o Parecer CFE [Conselho Federal de Educação] nº 977/1965 já definia que os cursos de pós-graduação são “[...] destinados à formação de pesquisadores e docentes para os cursos superiores” (Almeida Júnior *et al.*, 2005, p. 162). Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – dispõe, em seu art. 66, que “[...] 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).

Cabe destacarmos, como ação voltada à formação da(o) futura(o) docente do Ensino Superior, para além do oferecimento de disciplinas com foco na docência ou ensino nos Programas de Pós-Graduação (PPGs) *stricto sensu*, o Estágio de Docência (ED), que foi definido pela Portaria nº 76, de 14 de abril de 2010, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), como “[...] parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência e a qualificação do ensino de graduação [...]” (Capes, 2010, art. 18).

Ferraz, Mota e Lopes (2020) destacam que, apesar da reconhecida importância de aprofundar o debate sobre a docência no Ensino Superior, apontada por todos os autores supracitados, ainda são escassas as iniciativas concretas nesse campo. Nesse sentido, Fortunato, Araújo e Medeiros (2023) concordam que a prática do ED pode se tornar um contexto potencialmente enriquecedor para a formação de professoras(es) universitárias(os), sendo ainda necessário percorrer um longo caminho a fim de compreender plenamente como ocorre a preparação para a docência no Ensino Superior, no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, e quais as implicações de ações de formação institucionalizadas.

Kreuz e Leite (2021), ao questionarem o formato atual da pós-graduação *stricto sensu* e sua responsabilidade de formar, didaticamente, professoras(es) para o exercício docente, concordam com Carvalho e Gil-Pérez (2011) e Anastasiou (2002), afirmando que, na ausência de formação orientada e intencionalmente oferecida pelos programas, esse processo ocorrerá com base na tentativa e erro, sem aporte teórico e apoio para a reflexão sobre os desafios encontrados. As autoras, assim como Fortunato, Araújo e Medeiros (2023), apontam o ED como um momento formativo importante – por muitas vezes o único – com o objetivo de “[...] contribuir significativamente para o processo de formação docente e qualificar o ensino superior brasileiro” (Kreuz; Leite, 2021, p. 1126).

Experiências de formação envolvendo o ED, em PPGs da área de Educação e em programas incluídos em áreas como Saúde e Ciências Exatas, são apresentadas – além de defendidas como necessárias para a formação de professoras(es) do Ensino Superior – por Stumpp Lopes e Rosalen (2022a). Segundo os organizadores, “[...] a prevalência histórica da formação acadêmica voltada para a pesquisa vem fazendo com que espaços como o estágio de docência sejam

percebidos como necessários para a formação do(a) professor(a), que também será pesquisador(a)” (Stumpp; Lopes; Rosalen, 2022b, p. 10).

Em consonância com o apontado por Diniz-Pereira (2015), Anastasiou (2002), Stumpp, Lopes e Rosalen (2022a), Ferraz, Mota e Lopes (2020) debatem a respeito da importância do ED e da relevância da reflexão, criticidade e problematização quanto às experiências construídas durante a realização das atividades de estágio, em diálogo com outras ações formativas, como disciplinas, por exemplo, ampliando, como consequência, as oportunidades de promover o desenvolvimento profissional docente das(os) pós-graduandas(os), bem como de suas(seus) professoras(es) (Ferraz; Mota; Lopes, 2020). O ED, considerado nessa perspectiva, deixa de ser apenas “[...] um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo”, passando a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores (Lima; Pimenta, 2006, p. 20), assim como os estágios supervisionados realizados durante a graduação, entendendo o processo de ensino e de aprendizagem como parte inerente à formação e ao trabalho da(o) docente do Ensino Superior (Fortunato; Araújo; Medeiros, 2023).

Diante do exposto, o objetivo deste trabalho é compreender como os PPGs em Educação vêm contribuindo com a formação para a docência no Ensino Superior, considerando o alcance do ED, previsto pela Capes, em conjunto com outras ações formativas, como o oferecimento de disciplinas.

Metodologia

Este trabalho é de natureza analítico-descritiva, de abordagem qualitativa, haja vista que, para a compreensão do proposto no objetivo, foram coletados dados predominantemente descritivos, que serão discutidos na sequência, em que análises foram realizadas por um processo indutivo, cujas evidências levantadas fundamentam as afirmações e as declarações dos pesquisadores (Lüdke; André, 2013). A base de dados do trabalho foi constituída por documentos que regulamentam o ED nas Instituições de Ensino Superior (IES) de duas áreas do conhecimento. A Educação, uma vez que, segundo a Capes (2019a, p. 11), é a área que “[...] abriga cursos, programas e pesquisas que focalizam amplos aspectos dos processos de formação humana”, ou seja, possui uma centralidade na formação de professores dos diferentes níveis de escolaridade, como campo de pesquisa e ação profissional, foco deste trabalho.

Analisaremos, também, para efeito comparativo, a área de Química, por tratar-se de uma área na qual identificamos, em trabalhos recentes, discussões voltadas para a formação de professores do Ensino Superior com olhares para o ED (Costa; Giroto Júnior, 2021; Ferraz; Mota; Lopes, 2020). Levando em consideração o constante aumento no número de docentes permanentes nas IES públicas a partir de 2010 (Capes, 2019b), em que “[...] os recursos humanos formados nos programas acadêmicos na área de Química foram primordialmente incorporados no setor de educação, principalmente no ensino superior dentro da expansão do sistema universitário brasileiro” (Capes, 2019b, p. 15), promovida pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), lançado em 2007 e instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007).

Desenvolvemos uma pesquisa documental, que buscou “[...] identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (Caulley, 1981 *apud* Lüdke; André, 2013, p. 45), com o intuito de entender a maneira pela qual o ED vem sendo estruturado nos PPGs, em consonância com outras ações formativas, como as disciplinas ofertadas. Assim, recorreremos às informações disponíveis em documentos (incluindo normas, resoluções ou regulamentos) que dispõem de orientações sobre o ED. Os arquivos foram localizados nos sítios

da internet dos PPGs selecionados para esta pesquisa, identificados na base que dispõe dos dados acadêmicos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* avaliados e reconhecidos pela Capes, a Plataforma Sucupira. Assim sendo, a constituição do *corpus* de dados foi realizada por meio dos documentos que indicavam o formato e a regulamentação do ED nos PPGs e o oferecimento de disciplinas voltadas à docência ou ao ensino na Educação Superior. Quando não localizamos os dados de interesse, foi realizado um requerimento junto à secretaria do PPG.

A obtenção de informações básicas de cada programa, via Plataforma Sucupira, foi realizada na aba que dispõe sobre os “Cursos Avaliados e Reconhecidos”. Foi utilizada a busca avançada, por área de avaliação, sendo o estudo direcionado para as áreas de Educação e Química. Uma vez obtida a relação de PPGs de IES, públicas e privadas, com PPGs avaliados, selecionamos o filtro de grau acadêmico “mestrado/doutorado”, por se tratar de PPGs consolidados.

Resultados e discussão

De acordo com os regulamentos dos programas de bolsa da Capes no Brasil (Programa de Excelência Acadêmica – PROEX, Demanda Social – DS, Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares – PROSUP e Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior – PROSUC)¹, o ED objetiva a preparação para a docência na pós-graduação e é obrigatório para todos os bolsistas desses programas, obedecendo a critérios específicos descritos nas respectivas portarias. Vale destacarmos que não foram localizadas informações sobre o ED em outras orientações da agência.

No Quadro 1, apresentamos informações sobre as 107 IES que constituem o *corpus* de análise deste trabalho, com área de avaliação em Educação, acerca da obrigatoriedade do ED. A categoria “Capes” se refere às(aos) bolsistas da Capes; “Doc”, às(aos) pós-graduandas(os) que estão cursando Doutorado; “Msc”, às(aos) pós-graduandas(os) que estão cursando Mestrado; “Bolsistas”, às(aos) pós-graduandas(os) que recebem bolsa, independentemente da agência; e “Todos”, às(aos) pós-graduandas(os) que estão cursando Doutorado ou Mestrado.

Quadro 1 – Obrigatoriedade do Estágio de Docência em IES com cursos avaliados e reconhecidos pela Capes, com Mestrado e Doutorado acadêmico na área de Educação

IES	Obrigatoriedade de Estágio de Docência	IES	Obrigatoriedade de Estágio de Docência
Universidade Federal de Goiás (UFG)	Capes	UFSCar	Bolsistas
Universidade Católica de Santos (UniSantos)	Capes	UFSCar - <i>campus</i> Sorocaba	Bolsistas
Universidade do Oeste Paulista (Unoeste)	Capes	UFPA (Currículo e Gestão da Escola Básica)	Bolsistas
Universidade de São Paulo (USP)	Capes	Universidade Cidade de São Paulo (UNICID)	Bolsistas
Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc)	Capes	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	Bolsistas
Universitário La Salle (UNILASALLE)	Capes	Universidade de Passo Fundo (UPF)	Bolsistas

¹Art. 22 da Portaria nº 34/2006 (Capes, 2006), referente ao PROEX; art. 18 da Portaria nº 76/2010 (Capes, 2010), referente ao programa de DS; art. 20 da Portaria nº 181/2012 (Capes, 2012), referente ao PROSUP; art. 21 da Portaria nº 159/2017 (Capes, 2017), referente ao PROSUC.

IES	Obrigatoriedade de Estágio de Docência	IES	Obrigatoriedade de Estágio de Docência
Universidade Católica de Brasília (UCB)	Capes	Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	Bolsistas
USP - Ribeirão Preto	Capes	Universidade do Vale do Itajaí (Univali)	Bolsistas
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) (Educação Contemporânea)	Capes	Universidade Católica de Petrópolis (UCP)	Bolsistas
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)	Capes	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	Bolsistas
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)	Capes	Universidade Estácio de Sá (Unesa)	Bolsistas
PUC Goiás	Capes	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Bolsistas
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)	Capes	PUC-Campinas	Bolsistas
Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)	Capes	Universidade de Sorocaba (UNISO)	Bolsistas
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí)	Capes	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)	Bolsistas
Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)	Capes	Universidade de Caxias do Sul (UCS)	Bolsistas
PUC-Rio	Capes	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Bolsistas
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)	Capes	Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)	Bolsistas
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)	Capes	Universidade Federal do Rio Grande (FURG) (Educação Ambiental)	Bolsistas
UFPE	Capes: Doc	Universidade do Vale do Sapucaí (Univás) (Educação, Conhecimento e Sociedade)	Bolsistas
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	Capes: Doc	Universidade de Uberaba (Uniube)	Bolsistas
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) – <i>campus</i> Presidente Prudente	Capes: Doc	Universidade Federal Fluminense (UFF)	Bolsistas: Doc
Unesp – <i>campus</i> Rio Claro	Capes: Doc	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)	Bolsistas: Doc
Universidade do Estado do Pará (UEPA)	Capes: Doc	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Bolsistas:Doc
PUC-SP (Currículo)	Capes: Doc	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	Bolsistas: Doc

IES	Obrigatoriedade de Estágio de Docência	IES	Obrigatoriedade de Estágio de Docência
PUC-SP (História, Política e Sociedade)	Capes: Doc	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Bolsistas: Doc
PUC-SP (Psicologia da Educação)	Capes: Doc	Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)	Bolsistas: Doc
Unesp – <i>campus</i> Araraquara (Educação Escolar)	Capes: Doc	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Bolsistas: Doc
Unesp – <i>campus</i> Marília	Capes: Doc	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)	Bolsistas: Doc
Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc)	Capes: Doc	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Doc
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Capes: Doc	Universidade Regional de Blumenau (FURB)	Doc
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) (Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares)	Capes: Doc	Universidade Federal do Pampa (Unipampa)	Doc e Bolsistas: Msc
Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)	Capes: Doc	Universidade Federal de Sergipe (UFS)	Doc e Bolsistas: Msc
Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)	Capes: Doc	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Doc e Bolsistas: Msc
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	Bolsistas	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	Todos
PUC Minas	Bolsistas	Universidade Estadual do Ceará (Uece)	Todos
Universidade Tiradentes (UNIT)	Bolsistas	Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – <i>campus</i> João Pessoa	Todos
Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)	Bolsistas	Universidade São Francisco (USF)	Todos
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Bolsistas	Universidade Estadual de Maringá (UEM)	Todos
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) (Educação Especial)	Bolsistas	Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)	Todos
Universidade Federal do Pará (UFPA)	Bolsistas	Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFMT)	Todos
Universidade de Brasília (UnB)	Bolsistas	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) (Processos Formativos e Desigualdade Sociais)	Todos
Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro)	Bolsistas	Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) (Educação Profissional)	Todos
Universidade Federal de Jataí (UFJ)	Bolsistas	Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	Todos
Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac)	Bolsistas	Uece (Educação e Ensino)	Todos

IES	Obrigatoriedade de Estágio de Docência	IES	Obrigatoriedade de Estágio de Docência
Universidade Federal do Piauí (UFPI)	Bolsistas	Universidade do Estado da Bahia (UNEB) (Educação e Contemporaneidade)	Todos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	Bolsistas	Universidade Federal do Ceará (UFC)	Todos
Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul)	Bolsistas	Uerj (Educação, Cultura e Comunicação)	Todos
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)	Bolsistas	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Todos
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet) (Educação Tecnológica)	Bolsistas	Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa)	Todos
Universidade Federal de Catalão (UFCAT)	Bolsistas	Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)	Todos
Universidade da Região de Joinville (Univille)	Bolsistas	Uerj	Todos
UFMS - Pantanal	Bolsistas	Universidade Nove de Julho (Uninove)	Recomendado
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio)	Bolsistas		

Fonte: Elaboração própria (2025).

Legenda: Capes: Bolsistas Capes. Doc: Pós-graduandas(os) que estão cursando Doutorado, Msc: Pós-graduandas(os) que estão cursando Mestrado, Bolsistas: Pós-graduandas(os) que recebem bolsa, independentemente da agência e Todos: Pós-graduandas(os) que estão cursando Doutorado ou Mestrado.

Podemos perceber, por meio do Quadro 1, que, quanto à determinação de quem vai realizar o ED, os Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs) vêm se organizando de maneira diversificada, em que a obrigatoriedade para os alunos que recebem bolsas, seja da Capes ou de outras agências, é significativamente maior em relação às demais categorias construídas. Além disso, observamos que os dados demonstram um menor número de programas que regulamentam o estágio como atividade curricular obrigatória a todos os alunos, sendo inferior a um sexto da totalidade dos programas. Esse cenário pode ocasionar a formação de pós-graduandas(os) sem contato com as atividades de estágio, quando não são bolsistas.

Segundo Batista e Brandalise (2023), o estágio pode transcender as barreiras de uma disciplina obrigatória em cursos de graduação ou pós-graduação, pois, além de promover a articulação entre teoria e prática, a(o) pós-graduanda(o), seja licenciada(o) ou bacharel(a), pode ter a oportunidade de experienciar as dimensões que envolvem especificamente a vivência como docente no Ensino Superior, mesmo já tendo realizado, durante a graduação, o estágio curricular obrigatório previsto na matriz de seu curso, caso seja licenciada(o).

Vale destacarmos que mais da metade dos PPGEs oferecem disciplinas que abordam a docência no Ensino Superior, seja com foco na prática, na didática, no currículo, na metodologia e até mesmo na gestão do Ensino Superior, o que remete ao entendimento das singularidades desse nível de ensino e sua importância. Não foram consultadas as ementas das disciplinas em que a docência no Ensino Superior pode ser contemplada, bem como das disciplinas de “Tópicos”, que possuem ementas flexíveis e, portanto, não foram contabilizadas, pois não era objetivo deste

trabalho. Comparativamente, percebemos maior ênfase no oferecimento de disciplinas em relação ao ED nos programas da área de Educação.

Não obstante, mesmo o ED sendo considerado como uma preparação para a docência formal proposta pela Capes, os PPGs, ressalvadas as orientações institucionais locais e da Capes, são autônomos para definirem suas próprias regras, registrar e avaliar o ED para fins de creditação da(o) pós-graduanda(o), bem como definir a obrigatoriedade, supervisão e o acompanhamento do estágio.

Nessa direção, Raimann, Alves e Faleiros (2022) evidenciaram diferentes cenários envolvendo a realização do ED em instituições públicas federais que contam com PPGEs, uma de cada região do país. Em seu trabalho, os autores analisaram as resoluções que regem o ED nos PPGs, seguindo seis categorias: Estágio docência, Formação docente, Atividade curricular, Experiência docente, Tempo de estágio e Local de realização. Os resultados demonstraram diferentes realidades entre as cinco IES, uma de cada região do Brasil, em que os autores argumentaram que as atividades formativas na Pós-Graduação em Educação incluem um conjunto de disciplinas, cursos e eventos que enriquecem o processo de formação para a docência. Entre elas, destaca-se o estágio de docência, especialmente voltado para os bolsistas, apresentando um desafio para que o estágio seja considerado um componente curricular (Raimann; Alves; Faleiros, 2022).

Seguindo com a análise dos dados levantados, no Quadro 2, temos as informações sobre as 53 IES que constituem o *corpus* deste trabalho, na área de avaliação em Química, acerca da obrigatoriedade do ED.

Quadro 2 – Obrigatoriedade do Estágio de Docência em IES com cursos avaliados e reconhecidos pela Capes, com Mestrado e Doutorado acadêmico na área de Química

IES	Obrigatoriedade de Estágio de Docência	IES	Obrigatoriedade de Estágio de Docência
USP	Capes	UFRN	Bolsistas
USP – Ribeirão Preto	Capes	Unioeste	Bolsistas
USP – São Carlos	Capes	UFSC	Bolsista
FURB	Capes	UFPR	Bolsistas
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)	Capes	UFRGS	Bolsistas
UFRRJ	Capes	Instituto Militar de Engenharia (IME)	Bolsistas
PUC-Rio	Capes	Udesc	Bolsistas
Universidade de Franca (UNIFRAN)	Capes	UFPI	Todos
UFRJ (Produtos Naturais)	Capes	UFC	Todos
UFG	Capes	UFJF	Todos
Unifesp	Capes: Doc	UFPB – João Pessoa	Todos
Unesp – Araraquara	Capes: Doc	UFES	Todos

IES	Obrigatoriedade de Estágio de Docência	IES	Obrigatoriedade de Estágio de Docência
Unesp – São José do Rio Preto	Capes: Doc	UnB	Todos
UFSCar	Capes: Doc	UFSC	Todos
Unicamp	Capes: Doc	Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL)	Todos
UFPE	Capes: Doc	UEL	Todos
UEM	Capes: Doc	UFPEl	Todos
UFF	Capes: Doc	Uerj	Todos
Universidade Federal do ABC (UFABC)	Capes: Doc	Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)	Todos
UFBA	Bolsistas: Doc	UFMS	Todos
UFAM	Doc	UEPG	Todos
UFRJ	Doc	Unicentro	Todos
UFU	Doc	Universidade Federal de Alagoas (UFAL)	Todos
UFS	Doc	UFMA	Todos
UFMG	Doc	FURG	Todos
UFGD	Doc e Bolsistas Msc	Programa de Pós-graduação Multicêntrico de Minas Gerais (PPGMQ- MG)*	Institucional
UESB	Bolsistas		

Fonte: Elaboração própria (2025).

Legenda: Capes: Bolsistas Capes. Doc: Pós-graduandas(os) que estão cursando Doutorado. Msc: Pós-graduandas(os) que estão cursando Mestrado. Bolsistas: Pós-graduandas(os) que recebem bolsa, independentemente da agência. Todos: Pós-graduandas(os) que estão cursando Doutorado ou Mestrado. Institucional: Segue regras específicas da IES nucleadora ou associada.

*Não representa uma IES.

Assim como os programas da área de Educação, os Programas de Pós-Graduação em Química (PPGQs) apresentam obrigatoriedades distintas acerca do ED, o que se reflete na obrigatoriedade para os alunos bolsistas, correspondendo a mais da metade dos programas analisados. Contudo, o número de PPGQs compreendidos na categoria “Todos”, correspondente a um terço dos programas, indica a decisão de alguns PPGQs pela ampliação da curricularização da atividade para as(os) estudantes não bolsistas, o que poderia estar relacionado apenas à garantia de isonomia nas atividades das(os) pós-graduandas(os), ou ainda indicar maior preocupação com a formação para a docência.

Ao acessar os sítios da internet das IES (Quadro 2), verificamos que algumas desenvolvem outras ações formativas, como o oferecimento de disciplinas voltadas para a docência, assim como os PPGEs, visando ampliar o foco no conhecimento específico da área – no caso, os conhecimentos específicos de Química. Entretanto, dentre as 53 IES, com 16 possuindo linha de pesquisa em Educação ou Ensino, menos da metade oferece disciplinas na grade curricular com foco no ensino de Química ou na formação de professoras(es) para o Ensino Superior, que

poderiam promover o desenvolvimento de uma visão crítica sobre a docência em Química para esse nível de ensino.

Respeitada a autonomia pedagógica das instituições, os cursos de formação acadêmico-profissional de professoras(es) para a Educação Básica, além de garantirem em seus currículos o oferecimento de conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, com “[...] a articulação indissociável entre a teoria e a prática no processo de formação dos profissionais do magistério” e “[...] a partir da mobilização de conhecimentos científicos, pedagógicos, estéticos e ético-políticos, assegurados pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 2024, p. 3), ainda contemplam 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado.

Vale ressaltarmos que, assim como a preparação para a docência nos demais níveis de ensino, a formação para a docência no Ensino Superior, seja nas atividades proporcionadas pelo ED ou em outras, como as disciplinas, deve ser intencionalmente organizada para superar um viés prático. Almeida e Pimenta (2014, p. 13) entendem que

[...] o ensino é uma atividade que requer conhecimentos específicos, consolidados por meio de formação voltada especialmente para esse fim, bem como atualização constante das abordagens dos conteúdos e das novas maneiras de ensiná-los. A mediação da prática coloca-se como indispensável; porém, em estreita articulação com a teoria e ancorada na reflexão, como processo que busca atribuir sentido àquilo que se pratica.

Levando isso em consideração, a partir do discutido até o momento, é possível perceber um maior movimento de valorização da realização do ED por parte dos PPGQs. Além disso, o oferecimento de disciplinas, ainda que em menos da metade dos PPGQs, pode oportunizar discussões sobre o ensino de Química e a docência no Ensino Superior nas grades curriculares, levando a diferentes desdobramentos, como conduzir a mediação da prática, promover o diálogo e reflexões entre o que se teoriza e o que se pratica (Lima; Pimenta, 2006).

Posto isso, quando realizamos um comparativo acerca da obrigatoriedade do ED em IES com PPGs nas duas áreas em estudo, é possível verificarmos diferenças importantes, conforme mostra o Quadro 3.

Quadro 3 – Obrigatoriedade do Estágio de Docência em Instituições de Ensino Superior com PPGs nas áreas de conhecimento em Educação e Química

IES	Educação	Química
UEPB – João Pessoa	Todos	Todos
UFBA	Todos	Bolsistas: Doc
UFC	Todos	Todos
Uerj	Todos	Todos
UEM	Todos	Capes: Doc
UFAM	Todos	Doc
UFGD	Todos	Doc e Bolsistas: Msc
FURB	Doc	Capes
UFES	Doc	Todos
UEL	Doc e Bolsistas: Msc	Todos
UFS	Doc e Bolsistas: Msc	Doc
UESB	Capes	Bolsistas

IES	Educação	Química
UFPeI	Capes	Todos
<u>PUC-Rio</u>	<u>Capes</u>	<u>Capes</u>
<u>USP</u>	<u>Capes</u>	<u>Capes</u>
<u>UEG</u>	<u>Capes</u>	<u>Capes</u>
UFPE	Capes / Capes: Doc	Capes: Doc
<u>Unesp</u>	<u>Capes: Doc</u>	<u>Capes: Doc</u>
<u>Unicamp</u>	<u>Capes: Doc</u>	<u>Capes: Doc</u>
UFRRJ	Capes: Doc	Capes
<u>Unifesp</u>	<u>Capes: Doc</u>	<u>Capes: Doc</u>
UFSC	Capes: Doc	Todos
UFF	Bolsistas: Doc	Capes: Doc
UFRJ	Bolsistas: Doc	Capes: Doc
UFRGS	Bolsistas: Doc	Bolsistas
UFPR	Bolsistas: Doc	Bolsistas
UFMG	Bolsistas: Doc	Doc
UFJF	Bolsistas	Todos
UnB	Bolsistas	Todos
UFSCar	Bolsistas	Capes: Doc
<u>UFSM</u>	<u>Bolsistas</u>	<u>Bolsistas</u>
<u>Udesc</u>	<u>Bolsistas</u>	<u>Bolsistas</u>
UFU	Bolsistas	Doc
<u>UFERN</u>	<u>Bolsistas</u>	<u>Bolsistas</u>
<u>Unioeste</u>	<u>Bolsistas</u>	<u>Bolsistas</u>
UFMS	Bolsistas	Todos
UEPG	Bolsistas	Todos
Unicentro	Bolsistas	Todos
UFMA	Bolsistas	Todos
FURG	Bolsistas	Todos
UFPI	Bolsistas	Todos

Fonte: Elaboração própria (2025).

Legenda: Capes: Bolsistas Capes. Doc: Pós-graduandas(os) que estão cursando Doutorado. Msc: Pós-graduandas(os) que estão cursando Mestrado. Bolsistas: Pós-graduandas(os) que recebem bolsa, independentemente da agência. Todos: Pós-graduandas(os) que estão cursando Doutorado ou Mestrado.

O Quadro 3 permite uma comparação entre as 41 IES que possuem PPGs nas duas áreas em estudo e possibilita visualizar, de forma mais efetiva, que, em uma mesma instituição, apenas em 13 os PPGs concordam quanto à obrigatoriedade do ED, enquanto 28 se posicionam de forma

diferente. Isso, por um lado, pode ser justificado pela autonomia dos programas, mas também pode ser um indicativo da ausência de uma política institucional voltada para a formação docente dos futuros profissionais do Ensino Superior, bem como da valorização do sistema de avaliação da Capes, que tem a responsabilidade de organizar a pós-graduação no país – o que implica também olhar para a formação docente para o Ensino Superior.

Nos casos em que há consonância, considerando as IES elencadas para este estudo e destacadas no Quadro 3, dentre as 13 instituições que concordam sobre a obrigatoriedade do ED nas duas áreas, identificamos que sete constituíram programas institucionais para regulamentação do estágio.

Como é o caso da USP, que possui o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE); da Unesp, com o Programa de Aperfeiçoamento e Apoio à Docência no Ensino Superior (PAADES); da Unicamp, com o Programa de Estágio Docente (PED); da Uerj, que também possui o Programa de Estágio Docente (PED); da UFC, com o Programa de Articulação entre Graduação e Pós-Graduação (PROPAG); da Unifesp, com o Programa de Aperfeiçoamento Didático (PAD); e da UFRN, com o Programa de Assistência à Docência na Graduação (PADG).

O PAE, desenvolvido pela USP e regulamentado pela Portaria GR 3588, de 10 de maio de 2005 (USP, 2005), é obrigatório para as(os) bolsistas Capes e opcional para as(os) demais pós-graduandas(os) da universidade. O programa possui duas etapas: a primeira, denominada “Preparação Pedagógica”, antecede a segunda, que configura o “Estágio Supervisionado em Docência”, realizado em disciplinas de graduação e de pós-graduação, sob a supervisão da(o) docente responsável pela disciplina. Segundo a Portaria GR nº 8603, de 15 de outubro de 2024, que alterou a Portaria GR 3588/2005, o objetivo é “[...] aprimorar a formação de alunos de Pós-Graduação para a atividade didática de graduação e pós-graduação, bem como para outras atividades complementares que possam conferir habilidades e competências aos pós-graduandos dentro de seus percursos formativos em docência” (USP, 2024, art. 1º).

O PAADES, desenvolvido pela Unesp e definido pela Resolução Unesp nº 14, de 18 de abril de 2022 (Unesp, 2022), é obrigatório para as(os) bolsistas Capes de Doutorado e Mestrado. A Resolução normatiza o ED, visando a capacitação para o ensino por meio da realização de atividades supervisionadas, nas quais a prática das(os) pós-graduandas(os) “[...] abrangerá múltiplas dimensões do trabalho docente, tais como: organização técnica e didático-pedagógica, relação docente-discente e avaliação” (Unesp, 2022, p. 1).

Na Unicamp, o PED, regulamentado pela Portaria GR 071/2020, de 22 de junho de 2020 (Unicamp, 2020), é obrigatório para as(os) bolsistas Capes de Doutorado e opcional para as(os) demais pós-graduandas(os). As(os) participantes cumprem uma carga horária didática junto a disciplinas de graduação, sob a orientação e responsabilidade de um docente da universidade.

O PED oferecido pela Uerj, regulamentado pela Deliberação nº 022/2000 (Uerj, 2000), visa contribuir para a formação didático-pedagógica das(os) pós-graduandas(os), com atividades de docência cumpridas na graduação. O programa normatiza a carga horária, a supervisão e as atividades a serem desenvolvidas pelos PPGs *stricto sensu* e por todas(os) as(os) alunas(os) dos cursos de Mestrado e Doutorado da instituição.

O ED na UFC é regulamentado pelo Anexo VIII da Resolução nº 8 – CEPE, de 26 de abril de 2013, que institui o PROPAG (UFC, 2013) e dispõe sobre as diretrizes e normas das atividades de estágio, de caráter obrigatório para todas(os) as(os) pós-graduandas(os) da instituição, com atividades supervisionadas e relacionadas ao componente curricular ao qual o aluno está

vinculado, com o objetivo de contribuir para a elevação da qualidade acadêmica dos cursos de graduação da universidade.

O PAD da Unifesp, regulamentado em 4 de janeiro de 2021 e obrigatório para as(os) bolsistas Capes de Doutorado, tem como objetivo a “[...] inserção do pós-graduando em cenários da prática docente universitária em sala de aula, laboratório e/ou campos de trabalho prático” (Unifesp, 2021, p. 2), obrigatoriamente supervisionadas pelo docente responsável pela atividade. Ele surgiu como iniciativa de interlocução entre as Pró-Reitorias de Graduação e de Pós-Graduação e Pesquisa.

O PADG, por sua vez, desenvolvido pela UFRN e obrigatório para as(os) bolsistas, tem a função de “[...] contribuir com a formação para a docência de estudantes de Pós-Graduação em nível de mestrado e doutorado por meio de atividades acadêmicas na Graduação” (UFRN, 2019, p. 2), sob a supervisão direta de um professor do quadro efetivo da instituição. Além disso, visa “[...] contribuir para a melhoria da qualidade de ensino nos Cursos de Graduação” e “[...] contribuir para a articulação entre Graduação e Pós-Graduação” (UFRN, 2019, p. 2).

Todos os regulamentos institucionais específicos, com normas e orientações unificadas entre os *campi* e PPGs, demonstram a iniciativa dessas instituições em estruturar o ED. Percebemos que todos os programas de estágio supracitados fazem referência à “supervisão docente”, dado que a(o) estagiária(o) desenvolve atividades de ensino e de apoio ao trabalho da(o) docente responsável pela disciplina, e ao “encadeamento entre a pós-graduação e a graduação”, uma vez que a participação da(o) pós-graduanda(o) ocorre em disciplinas ofertadas na graduação.

Levando isso em consideração, Ferraz, Mota e Lopes (2020) discutem a importância da(o) docente que orienta e supervisiona a(o) pós-graduanda(o) no ED. Pois, uma vez envolvido ativamente no processo reflexivo das atividades desenvolvidas junto à(o) estudante, pode desempenhar um papel essencial, promovendo a articulação entre teoria e prática e, ao mesmo tempo, enriquecendo sua prática de ensino e formação continuada, ampliando as oportunidades de construção e reconstrução de diferentes saberes, conforme Tardif (2014). Vale salientarmos que o limite dessas contribuições também dependerá da experiência e da capacidade do professor supervisor em fundamentar, teoricamente, os elementos emergentes das atividades de ensino desenvolvidas pela(o) estagiária(o) de docência (Vieira; Maciel, 2010).

Diante das experiências relatadas sobre as IES, questionamo-nos se há relação entre a iniciativa institucional, a partir da definição e regulamentação do ED, com o nível de contribuição na formação para a docência no Ensino Superior, bem como para a formação continuada, em exercício, das(os) professoras(es) que recebem as(os) estagiárias(os) para orientação – sobretudo, em PPG que não estão na grande área de Educação, nos quais há docentes que são bacharéis na área de referência e, na maioria das vezes, não tiveram oportunidades de pensar e estudar sobre o fenômeno educativo, embora atuem na formação das(os) futuras(os) profissionais das respectivas áreas, inclusive de futuras(os) professoras(es) da Educação Básica, licenciandas(os) (Arroio, 2009).

Além disso, a preocupação desses programas em evidenciar a necessária articulação entre a pós-graduação e os cursos de graduação leva-nos a argumentar sobre a relevância da construção de propostas institucionais que normatizem ações formativas no Ensino Superior e reconheçam a importância de se promover a formação para a docência na pós-graduação *stricto sensu*, uma vez que professoras(es) bem formadas(os) e qualificadas(os) são a base para a promoção de uma educação eficaz e democrática (Barcelos, 2019).

Embora a experiência das sete IES se mostre potencialmente relevante, não foi possível identificar uma sistematização e regras comuns entre a grande maioria dos PPGs pertencentes às

demais IES descritas no Quadro 3. De fato, levando em consideração como as atividades são desenvolvidas e a carga horária dedicada pelas(os) estagiárias(os), percebemos que as atividades ocorrem nas mais variadas formas e, na grande maioria dos documentos analisados, não há uma padronização. Isso nos leva a destacar a necessidade de estudos a respeito da escolha e definição das atividades que serão desenvolvidas pelas(os) estagiárias(os), de maneira fundamentada, para oferecer subsídios ao planejamento e desenvolvimento de práticas de ensino que não sejam restritas a modelos selecionados de suas(seus) antigas(os) docentes de graduação e pós-graduação, como evidenciado por Carvalho e Gil-Pérez (2011), Lopes e Silva (2014) e Ferraz, Mota e Lopes (2020). Um exemplo é o que ocorre na USP, em que a etapa de “Preparação Pedagógica”, que antecede o ED, envolve a realização de uma disciplina “[...] cujo conteúdo estará voltado para as questões da Universidade e do Ensino Superior” (USP, 2019, p. 1) ou a participação em núcleo de atividades “[...] envolvendo preparo de material didático, discussões de currículo, de ementas de disciplinas e planejamento de cursos, coordenadas por professores” (USP, 2019, p. 1).

Ademais, é importante evidenciarmos que não há um padrão de denominação e estrutura do ED. Em algumas IES, o ED é tratado como uma disciplina, como “Docência Orientada” ou “Prática Docente”; em outras, como uma atividade extracurricular ou complementar, o que demonstra a necessidade de que “[...] universidades, faculdades e centros universitários sistematizem políticas institucionais de formação e desenvolvimento profissional de seus professores” (Melo; Campos, 2019, p. 49) e futuras(os) professoras(es) em formação. Nessa direção, concordando com Kreuz e Leite (2021), Vieira e Maciel (2010) ampliam a discussão, destacando a importância da formalização da formação de professores para o Ensino Superior, apontando que

[...] 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 (Vieira; Maciel, 2010, p. 54).

As autoras, indiretamente, apontam uma divergência entre o que é determinado pela Capes, como citado anteriormente – “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” (Capes, 2010, art. 18) – e o que se nota a respeito da importância da preparação para a docência no Ensino Superior (Vieira; Maciel, 2010), uma vez que verificamos que, de um modo geral, a obrigatoriedade é bem mais expressiva para as(os) bolsistas do que para as(os) demais estudantes de pós-graduação, que podem não ter outras possibilidades de formação.

Obrigatório ou não, o ED, como parte do currículo dos PPGs, pode ser pensado como uma oportunidade que permita a articulação entre pesquisa, ensino e até mesmo extensão na pós-graduação. Conforme apontado por Raimann, Alves e Faleiros (2022, p. 88), “[...] o estágio de docência, apesar de seus limites, conforme as normas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, ainda assim coloca-se como uma oportunidade formativa muito relevante” dentre as opções formativas disponíveis.

Acreditamos que esse cenário de grande diferenciação de regras para o ED parece invocar a Capes, que tem a responsabilidade de organizar e avaliar a pós-graduação no país, em parceria com as IES, no que diz respeito à valorização da formação docente, para além dos padrões atualmente definidos pela avaliação externa (Capes, 2019c). De tal modo que, respeitando o princípio da autonomia universitária, estabelecido pelo art. 207 da Constituição Federal (Brasil, 1988), a Capes amplie sua contribuição inquestionável para a qualidade da pesquisa no país – consolidada há décadas – e, mais recentemente, para a formação de professores da Educação Básica, induzindo e avaliando ações relacionadas com a formação de professoras(es) para o Ensino

Superior, foco deste trabalho, e até mesmo em ações de extensão, o que contemplaria a demanda de formação do profissional do Ensino Superior no Brasil, conforme discutido no campo de pesquisa em pedagogia universitária (Almeida; Pimenta, 2014; Barcelos, 2019; Melo e Campos, 2019).

Considerações finais

Os dados levantados e discutidos neste trabalho sobre o Estágio de Docência, suas variações e sua relação com a formação para a docência no Ensino Superior, nos Programas de Pós-Graduação das áreas de Educação e Química, demonstraram como as ações voltadas para a formação docente, promovidas pelas atividades de estágio, na maioria dos casos, não são sistematizadas e podem não alcançar todas(os) as(os) pós-graduandas(os), como reflexo da ausência de orientações institucionalizadas nas IES.

Esse cenário, demonstrado no trabalho, acerca do oferecimento e da regulamentação do Estágio de Docência – prática defendida por tantas autoras e autores supracitados – faz-nos questionar sobre o critério adotado pela Capes, bem como por alguns Programas de Pós-Graduação, ao considerar que somente as(os) pós-graduandas(os) bolsistas têm a obrigatoriedade de realizar as atividades de estágio, além de não considerá-lo como parte integrante do currículo dos cursos de Mestrado e Doutorado. Contudo, é importante destacarmos o desenvolvimento de programas de estágio institucionalizados e bem consolidados em algumas universidades no país. Ademais, o oferecimento de disciplinas voltadas para a docência no Ensino Superior nos programas da área de Educação demonstra uma preocupação com as singularidades desse nível de ensino e com a importância de uma formação de qualidade na pós-graduação *stricto sensu*.

Ressaltamos, também, a necessidade de ampliação das investigações – para além das realizadas neste trabalho – a respeito da formação para a docência das(os) pós-graduandas(os), buscando compreender como adequar o que é proposto pela Capes, como missão do Estágio de Docência, ao que se espera de qualidade em relação às atividades de formação nos programas, levando em consideração que reconhecer e enfrentar as limitações é primordial para a promoção de melhorias.

Posto isso, defendemos a construção de indicadores que permitam determinar a qualidade e o alcance do Estágio de Docência e das disciplinas oferecidas para a formação docente no Ensino Superior, nos critérios de autoavaliação institucional e avaliação externa de desempenho da Capes, uma vez que entendemos que tais ações avaliativas fomentem mudanças nos PPGs, refletindo diretamente na qualidade do ensino de pós-graduação e de graduação no país. Afinal, investigar a docência no Ensino Superior não implica um olhar apenas para a universidade, mas um olhar amplo sobre todas as esferas de ensino.

Por fim, acreditamos que este estudo pode contribuir para o desenvolvimento de processos de autoavaliação dos Programas de Pós-Graduação em Educação, em Química e, também, de outras áreas do conhecimento, as quais venham a fomentar pesquisas futuras sobre a formação docente durante a pós-graduação *stricto sensu*.

Referências

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Pedagogia universitária-valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 27, n. 2, p. 7-31, 2014. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.6243>

ALMEIDA JÚNIOR, A.; SUCUPIRA, N.; SALGADO, C.; BARRETO FILHO, J.; ROCHA E SILVA, M.; TRIGUEIRO, D.; LIMA, A. A.; TEIXEIRA, A.; CHAGAS, V.; MACIEL, R. Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 162-173, 2005.

ANASTASIOU, L. G. C. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. *In*: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (org.). **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 7-16.

ARROIO, A. Formação docente para o ensino superior em Química. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – ENPEC, 7., 2009, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...]. Florianópolis: ENPEC, 2009. Disponível em: <http://www.fep.if.usp.br/~profis/arquivos/viiienpec/VII%20ENPEC%20-%202009/www.foco.fae.ufmg.br/cd/pdfs/479.pdf>. Acesso em: 6 maio 2025.

BARCELOS, L. C. A. Políticas públicas de valorização docente. **Revista Calafiori**, São Sebastião do Paraíso, v. 3, n. 1, p. 38-46, 2019.

BATISTA, R. A. S.; BRANDALISE, M. A. T. Estágio de docência no Ensino Superior: avaliação de estagiários. **Debates em Educação**, Maceió, v. 15, n. 37, p. 1-24, 2023. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37p1-24.e14202>

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2007]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 7 fev. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília: Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, [2024]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 9 jan. 2025.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Portaria nº 34, de 30 de maio de 2006**. O PRESIDENTE DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES, no uso das atribuições conferidas pelo Art. 20, incisos II e V do Decreto n.º 4631 de 21 de março de 2003, resolve [...]. Brasília: Capes, [2006]. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/portaria-034-2006-pdf>. Acesso em: 9 jan. 2025.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Portaria nº 76, de 14 de abril de 2010**. Aprova o novo Regulamento do Programa de Demanda Social constante do Anexo a esta Portaria. Brasília: Capes, [2010]. Disponível em:

<https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=741>. Acesso em: 9 jan. 2025.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Portaria nº 181, de 18 de dezembro de 2012**. Aprova o Regulamento do Programa de Suporte à Pós-Graduação de instituições de Ensino Particulares. Brasília: Capes, [2012]. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=572>. Acesso em: 9 jan. 2025.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Portaria nº 159, de 1 de agosto de 2017**. O PRESIDENTE DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR-CAPESES, no exercício de suas competências previstas na Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, na Lei 11.502, de 11 de julho de 2007, na Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012, com atribuições regidas pelo Estatuto aprovado pelo Decreto nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017, resolve [...]. Brasília: Capes, [2017]. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-159-2017-08-17.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2025.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Avaliação Quadrienal 2025 (2021-2024)**. Documento de área. Área 4: Química. Brasília: Capes, Diretoria de Avaliação, 2019a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/quimica-pdf>. Acesso em: 7 fev. 2025.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Avaliação Quadrienal 2025 (2021-2024)**. Documento de área. Área 38: Educação. Brasília: Capes, Diretoria de Avaliação, 2019b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/educacao-doc-area-2-pdf>. Acesso em: 7 fev. 2025.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Relatório Grupo de Trabalho**. Autoavaliação de Programas de Pós-graduação. Brasília: Capes, Diretoria de Avaliação, 2019c. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-autoavaliacao-de-programas-de-pos-graduacao-pdf>. Acesso em: 7 fev. 2025.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. São Paulo: Cortez, 2011.

COSTA, G. G.; GIROTTI JÚNIOR, G. Perfil e conhecimentos profissionais docentes no programa de estágio docente em um curso de pós-graduação em Química no estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 17, n. 38, p. 1-21, 2021. DOI: <https://doi.org/10.21713/rbpg.v17i38.1823>

CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, p. 258-271, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200005>

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação de professores, trabalho e saberes docentes. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, p. 143-152, set./dez. 2015.

FERRAZ, V. G. L.; MOTA, D. C. S.; LOPES, J. G. S. Um olhar sobre a formação para a docência no ensino superior ao longo da pós-graduação em química. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 1-23, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21713/rbpg.v16i35.1672>

FORTUNATO, I.; ARAÚJO, O. H. A.; MEDEIROS, E. A. Estágio de docência: um manifesto sobre formação de professores para o ensino superior. **Debates em Educação**, Maceió, v. 15, n. 37, p. 1-17, 2023. DOI: <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2024.v29.44625>

KREUZ, K. K.; LEITE, F. A. Formação pedagógica no Estágio de Docência em cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu. **Revista Valore**, Volta Redonda, v. 6, p. 1120-1130, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22408/rev6020219651120-1130>

LIBÂNEO, J. C. **O ensino de graduação na universidade**: a aula universitária. Goiânia: UCG, 2003.

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poiesis Pedagógica**, Catalão, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v3i3e4.10542>

LOPES, J. G. S.; SILVA, L. A. Estudo e caracterização do pensamento docente espontâneo de ingressantes de um curso de licenciatura em química. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 16, p. 131-148, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-21172014160209>

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MELO, G. F.; CAMPOS, V. T. B. Pedagogia universitária: por uma política institucional de desenvolvimento docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, p. 44-62, 2019.

RAIMANN, A.; ALVES, E. G.; FALEIROS, S. A. Estágio de Docência no Ensino Superior: aspectos em análise. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 9, n. 15, p. 88-98, 2022.

STUMPP T.; LOPES, J. G. S.; ROSALEN M. (org.). **Estágio de Docência na Pós-Graduação**: experiências de docência transformadora. Diadema: V&V Editora, 2022a.

STUMPP T.; LOPES, J. G. S.; ROSALEN M. Prefácio. *In*: STUMPP T.; LOPES, J. G. S.; ROSALEN M. (org.). **Estágio de Docência na Pós-Graduação**: experiências de docência transformadora. Diadema: V&V Editora, 2022b. p. 9-12.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Portaria GR nº 3588, de 10 de maio de 2005**. Regulamenta o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – PAE. São Paulo: Reitoria da USP, [2005]. Disponível em: <https://leginf.usp.br/?portaria=portaria-gr-no-3588-de-10-de-maio-de-2005>. Acesso em: 3 mar. 2022.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo. **Programa de Aperfeiçoamento de Ensino**. São Paulo: USP, 29 maio 2019. Disponível em: https://www.prpg.usp.br/attachments/article/631/Diretrizes%20PAE%20-%2029_05_2019.pdf. Acesso em: 29 jan. 2025.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Portaria GR nº 8603, de 15 de outubro de 2024**. Altera dispositivo da Portaria GR nº 3588, de 10 de maio de 2005, que regulamenta o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – PAE. São Paulo: Reitoria da USP, [2024]. Disponível em:

<https://leginf.usp.br/?portaria=portaria-gr-no-8603-de-15-de-outubro-de-2024>. Acesso em: 29 jan. 2025.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Deliberação N° 022/2000**. Altera o Programa de Estágio Docente nos Programas de Pós-Graduação. Rio de Janeiro: Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da Uerj, [2000]. Disponível em: http://www.boluerj.uerj.br/pdf/de_00222000_31052000.pdf. Acesso em: 28 mar. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”. **Resolução UNESP n° 14, de 18 de abril de 2022**. Dispõe sobre o Programa de Atividades e Aperfeiçoamento em Docência no Ensino Superior (PAADES). São Paulo: Reitoria da Unesp, [2022]. Disponível em: <http://www2.unesp.br/portal#!/propg/paades/>. Acesso em: 1 ago. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINAS. **Portaria GR 071/2020 de 22 de junho de 2020**. Aprova a reestruturação do Programa de Estágio Docente. Campinas: Reitoria da Universidade Estadual de Campinas, [2020]. Disponível em: <http://www.sg.unicamp.br/download/legislacoes/c815555fdc1c88928285fd6dc14cd2fb>. Acesso em: 3 mar. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. **Regulamento do Programa de Aperfeiçoamento Didático (PAD), de 04 de janeiro de 2021**. Dispõe sobre a regulamentação do Programa de Aperfeiçoamento Didático da Unifesp. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação da Unifesp, [2021]. Disponível em: <http://www.unifesp.br/reitoria/prograd/programas-institucionais/pad>. Acesso em: 1 ago. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Resolução n° 08/CEPE, de 26 de abril de 2013**. Dispõe sobre a regulamentação do Programa de Articulação entre Graduação e Pós-Graduação – PROPAG da UFC e estabelece os critérios para a concessão de bolsas e auxílios financeiros no âmbito do referido programa. Fortaleza: Reitoria da UFC, 2013. Disponível em: <https://ppgh.ufc.br/wp-content/uploads/2019/05/resolucao08-cepe-2013-anexo08.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução N° 041/2019 - CONSEPE**. Estabelece normas e regulamenta o Programa de Assistência à Docência na Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Natal: Reitoria da UFRN, 2019. Disponível em: http://ppged.ufrn.br/wp-content/uploads/2021/11/Resolucao_041-2019-CONSEPE-regulamenta-docencia-assistida.pdf. Acesso em: 28 mar. 2023.

VIEIRA, R. A.; MACIEL, L. S. Estágio de docência prescrito pela CAPES: tensões e desafios. **Quaestio: Revista De Estudos Em Educação**, v. 12, n. 2, p. 47-64, 2010.

Recebido em 15/02/2025

Versão corrigida recebida em 02/05/2025

Aceito em 03/05/2025

Publicado online em 09/05/2025