



A evolução histórica do estágio docente: do ensino básico ao magistério superior

Márcia de Souza Oliveira Paes Leme Alberto

Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM / Instituto Federal do Triângulo Mineiro - IFTM, Brasil

Domingos Angelo de Paula Neto

Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM, Brasil

Natalia Aparecida Morato Fernandes

Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM, Brasil

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar a evolução histórica do estágio no contexto educacional brasileiro, abordando desde a sua implementação nas instituições de ensino até a sua incorporação nos programas de pós-graduação como componente curricular essencial para a formação docente, buscando compreender a relevância do estágio no ambiente acadêmico e a sua contribuição para a prática docente. Para tanto, adotou-se uma metodologia de abordagem qualitativa, embasada em pesquisa documental e bibliográfica. Identificamos que a formação docente para atuação no ensino superior é secundarizada e foi negligenciada historicamente, tanto pelos órgãos oficiais quanto pelo campo científico. Apesar disso, o estágio docente tem ganhado espaço nos programas de pós-graduação ao longo do tempo e se configura enquanto estratégia de formação de extrema relevância.

PALAVRAS-CHAVE: estágio; docência; magistério superior; ensino superior; pós-graduação.

THE HISTORICAL EVOLUTION OF TEACHING INTERNSHIP: FROM BASIC EDUCATION TO HIGHER EDUCATION

ABSTRACT

The aim of this study is to analyze the historical evolution of internships within the Brazilian educational context, encompassing their introduction in educational institutions to their integration into postgraduate programs as an essential curricular component for teacher training. This investigation seeks to comprehend the significance of internships within the academic milieu and their contribution to teaching practice. To this end, a qualitative approach methodology was employed, relying on documentary and bibliographical research. Our findings reveal that teacher training for higher education has historically been marginalized and overlooked, both by official bodies and within the scientific community. Despite this, over time, teaching internships have gained prominence within postgraduate programs and have emerged as an extremely relevant training strategy.

KEY WORDS: internship; teaching; higher education teaching; higher education; postgraduate studies.

LA EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA PASANTÍA DOCENTE: DE LA EDUCACIÓN BÁSICA A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

RESUMEN

El propósito de este estudio es analizar la evolución histórica de las pasantías en el contexto educativo brasileño, desde su implementación en las instituciones educativas hasta su incorporación en los programas de posgrado como componente curricular esencial para la formación docente, con el objetivo de comprender la importancia de las pasantías en el entorno académico y su contribución a la práctica docente. Para tanto, se adoptó una metodología cualitativa basada en la investigación documental y bibliográfica. Identificamos que la formación docente para el desempeño en la educación superior ha sido históricamente relegada y descuidada, tanto por las autoridades educativas como por la comunidad científica. A pesar de esto, las pasantías docentes han ido adquiriendo relevancia en los programas de posgrado con el tiempo y se configuran como una estrategia formativa de suma importancia.

PALABRAS-CLAVE: pasantía; enseñando; enseñanza superior; educación superior; posgrado.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, o estágio tem acompanhado a evolução das legislações educacionais, sofrendo modificações de acordo com o contexto político, econômico e social de cada período. Durante muito tempo, essa atividade esteve associada ao trabalho precarizado, voltado aos interesses do mercado e distante dos fins educativos. Entretanto, a partir da década de 1990, o estágio ganhou uma nova dimensão no âmbito educacional, com a inclusão de disciplinas de formação didático-pedagógica nos cursos de pós-graduação e a criação de programas destinados à formação para o magistério superior. Esse movimento foi fortalecido em 1999, quando a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) tornou obrigatório o estágio para estudantes bolsistas dos cursos de mestrado e doutorado, contribuindo significativamente para sua consolidação nas universidades.

Com base no exposto, este artigo tem o objetivo de analisar a evolução histórica do estágio no contexto educacional brasileiro, abordando desde a sua implementação nas instituições de ensino até a sua incorporação nos programas de pós-graduação como componente curricular essencial para a formação docente. Por meio do estudo, buscamos compreender a relevância do estágio no ambiente acadêmico e a sua contribuição para a prática docente. Para tanto, adotou-se uma metodologia de abordagem qualitativa, embasada em pesquisa documental e bibliográfica.

A relevância desse tema é inquestionável, pois o estágio desempenha um papel significativo na formação dos futuros docentes, permitindo-lhes vivenciar na prática o exercício da docência nas instituições de ensino. Nesse processo, eles têm a oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos em sala de aula, adaptá-los ao contexto escolar e desenvolver novas habilidades didáticas e pedagógicas. Além disso, o contato com o ambiente educacional proporciona uma melhor compreensão da dinâmica escolar e dos processos cotidianos envolvidos, possibilitando uma reflexão crítica e mais acurada sobre a prática docente e os desafios que permeiam essa profissão.

Portanto, compreender o papel do estágio e sua contribuição para a formação do magistério superior é de extrema relevância acadêmica, científica e social, pois poderá contribuir para o fortalecimento dessa atividade nos programas de pós-graduação e para a melhoria da qualidade do ensino superior.

Na elaboração deste estudo, optamos pela abordagem qualitativa, por considerarmos que o processo histórico é dinâmico, complexo e repleto de significados que não podem ser quantificados em números. Para isso, a pesquisa documental e bibliográfica desempenha um papel fundamental ao fornecer os subsídios necessários para a análise do estágio em sua trajetória histórica. Na pesquisa documental, examinamos as principais legislações e normativas relacionadas ao tema estágio, levando em consideração as transformações políticas e econômicas ao longo do tempo. Para fundamentar essa análise e enriquecer as discussões, consideramos os estudos de autores especializados no assunto.

Quanto à estrutura do texto, primeiramente realizamos uma análise histórica do estágio, abrangendo desde o período imperial até o estágio em docência na pós-graduação, enfatizando os eventos mais relevantes. Em seguida, abordamos o papel desempenhado pela Capes para a inclusão do estágio docente nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Posteriormente, apresentamos o Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE) da Universidade de São Paulo (USP) e o Programa de Assistência à Docência na Graduação (PADG) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) como exemplos relevantes de programas que promovem a formação para a docência no ensino superior. Por fim, encerramos o artigo com breves considerações finais.

2 DO ESTÁGIO NO IMPÉRIO AO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO: UM LONGO PERCURSO HISTÓRICO

Os cursos de formação superior foram instalados no Brasil no século XIX, após a chegada da família real portuguesa, em 1808. Para atender aos interesses da corte e da elite brasileira, foram criadas as primeiras escolas de formação superior, que passaram a ofertar, inicialmente, os cursos de Medicina, Engenharia e Direito, conhecidos à época como cursos imperiais. Os estudantes que concluíam a graduação, caso desejassem prosseguir nos estudos, precisavam se deslocar para o exterior, pois não existiam cursos de pós-graduação no país (Colombo; Ballão, 2014; Lima; Câmara, 2022).

Em 19 de abril de 1879, ainda no Regime Imperial, o Decreto nº 7.247, conhecido como Reforma Leôncio de Carvalho, regulamentou o ensino primário e secundário da Corte e o ensino superior do Império (Brasil, 1879). O documento estabeleceu as diretrizes desses cursos, estipulou as regras para a criação das faculdades livres, definiu os currículos do curso normal de formação do magistério primário e secundário e dos cursos superiores de direito e medicina. Há de observar que desde essa época a disciplina de Pedagogia e a prática do ensino primário já constavam no currículo dos cursos normais de magistério, porém uma prática ainda incipiente e artesanal, como dizem Pimenta e Lima (2006), centrada na observação e imitação de posturas e modelos já consagrados. Embora haja menção ao cargo de mestre e de doutor, o texto não abordou o processo de formação desses profissionais, nem o estágio docente ou a preparação para exercício da docência no ensino superior.

No final do século XIX ocorreu uma série de acontecimentos significativos nos âmbitos político, econômico e social, com destaque para a abolição da escravidão em 1888 e a Proclamação da República em 1889, marcos históricos desse período. Além disso, houve um notável desenvolvimento industrial, acompanhado pelo aumento do fluxo de imigrantes e uma urbanização acelerada, contribuindo para a diversidade étnica e cultural do país. Nesse contexto, foram aprovadas várias medidas como parte do processo de institucionalização do regime republicano e reorganização do sistema educacional. Benjamin Constant¹, Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, sob a influência dos ideais positivistas, empreendeu uma série de reformas educacionais na Capital Federal que serviram de inspiração para a elaboração de outras reformas nos estados brasileiros.

Dentre as reformas estaduais, destaca-se a Reforma da Instrução Pública do Estado de São Paulo, promulgada pela Lei Estadual nº 88, de 8 de setembro de 1892 (São Paulo, 1892). Essa reforma provocou mudanças na organização do ensino e na reestruturação dos prédios

¹ Para mais informações acesse: <http://mapa.an.gov.br/index.php/ultimas-noticias/611-benjamin-constant-botelho-de-magalhaes>. Acesso em: 30 jun. 2023.

escolares com a criação das escolas-modelo. Além disso, estabeleceu a criação de uma Escola Normal na capital, destinada à formação de professores para atuarem nos ginásios e nas escolas normais de formação para o magistério primário e secundário. Embora o termo estágio não seja citado na Lei, a prática docente aparece como um dos requisitos obrigatórios para obtenção do diploma de professor, conforme consta no artigo 28: “os alunos aprovados nas matérias do 2.º ano terão direito ao diploma de professores de escolas preliminares, que os habilitará também a serem adjuntos às escolas complementares, ficando obrigados a praticar durante seis meses nas escolas modelos ou em outras” (São Paulo, 1892). Persiste assim uma prática dissociada do seu caráter pedagógico e desvinculada das bases teóricas que a sustentam.

Nos anos subsequentes, foram implementadas diversas reformas² com o propósito de reorganizar o sistema educacional em seus diversos níveis, fortalecendo-o com a criação de diversos órgãos e conselhos. No entanto, o enfoque dessas reformas eram os cursos tradicionais da época como medicina, engenharia e direito, considerados elitistas por atender uma pequena parcela da população.

As primeiras décadas do século XX anunciavam novas perspectivas para o ensino superior. Havia uma discussão em torno da instalação de universidades no país, inclusive com pedido de autorização explícito na Reforma Carlos Maximiliano de 1915, vindo, portanto, a se consolidar no ano de 1920, com a criação da Universidade do Rio de Janeiro pelo Governo Federal.

O período compreendido entre os anos de 1930 a 1945, conhecido como Era Vargas, devido à gestão do presidente Getúlio Vargas, foi caracterizado por importantes mudanças políticas, sociais e econômicas no Brasil. Na área da educação, em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde, com o propósito de atender às demandas dessas duas áreas essenciais para o país. Na gestão desse ministério, Francisco Campos desempenhou um papel fundamental, ao implementar uma série de medidas no sistema educacional que resultaram no fortalecimento das escolas normais, na expansão dos cursos técnicos, das universidades e dos cursos superiores, conforme evidenciado nas legislações seguintes.

Uma dessas medidas foi a aprovação do Estatuto das Universidades Brasileiras, em 11 de abril de 1931, pelo Decreto nº 19.851, com o propósito de integrar escolas e faculdades às universidades (Brasil, 1931). O Estatuto estabelece as diretrizes para a integração dessas instituições, inclusive com previsão de oferta de cursos de especialização. Os trabalhos práticos e o estágio em serviços didáticos, embora constem no artigo 45, serão regulamentados pelas

² Podemos citar a Reforma Epiácio Pessoa (Decreto nº 3.890/1901), a Reforma Rivadávia Corrêa (Decreto nº 8.659/1911), a Reforma Carlos Maximiliano (Decreto nº 11.530/1915) e a Reforma João Luiz Alves (Decreto nº 16.782 A/1925).

instituições de ensino superior. Ao delegar essa atribuição às universidades, sem estabelecer os critérios imprescindíveis para a oferta, o decreto abre brechas para a improvisação dessas práticas.

Como resultado, nos primeiros anos da década de 1930, ocorreu um notável crescimento das Faculdades de Educação, Ciências e Letras. Essas faculdades, dedicadas à formação de professores especializados, ao integrarem às universidades, impulsionaram a abertura de novos cursos superiores, que se expandiram e fortaleceram a partir da criação de novas universidades e da reorganização das existentes. Destacam-se a reestruturação da Universidade do Rio de Janeiro (URJ) em 1931, bem como a criação da Universidade de São Paulo (USP) em 1934 e a Universidade do Distrito Federal (UDF)³ em 1935. Em que pese a relevância dessas instituições para a consolidação do ensino superior no país, vale ressaltar que nesse período o acesso ao ensino superior era bastante oneroso e limitado.

A integração das faculdades às universidades promoveu avanços no sistema de ensino superior do país, trazendo contribuições significativas para a formação de professores. A USP, por exemplo, ao unificar escolas, faculdades e institutos tradicionais, criou oportunidades para formação no magistério e viabilizou a prática de estágio profissional dos alunos da Escola de Professores. Além disso, incluiu o estágio nos requisitos obrigatórios para a conclusão do curso de doutorado, embora não vinculado explicitamente à docência (São Paulo, 1934).

Os cursos de doutorado das Faculdades de Direito oficiais e das reconhecidas pelo Governo Federal foram regulamentados somente em 1935, pela Lei nº 114 (Brasil, 1935). Essa medida possibilitou a formação de profissionais altamente capacitados em suas áreas de atuação. Em decorrência desse movimento, em 1937, por meio da Lei nº 444, foram estabelecidas as regras dos concursos para ingresso no magistério superior. Os candidatos habilitados nesses concursos receberiam o grau de doutor e o título docente livre (Brasil, 1937a). No mesmo ano, também foi promulgada a Lei nº 452, que definiu as diretrizes de organização da Universidade do Brasil (UB)⁴, anteriormente conhecida como Universidade do Rio de Janeiro (URJ). Essa instituição foi criada para servir de modelo às demais universidades do país e tinha o objetivo de formar profissionais qualificados para desempenhar atividades que exigissem estudos superiores (Brasil, 1937b).

Mais tarde, em 1941, foi aprovado o Regulamento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, via Decreto 12.038 (São Paulo, 1941). Essa Faculdade tinha como propósito a formação de profissionais de elevado nível cultural, a promoção de

³ Nessa época, o Distrito Federal estava localizado no Rio de Janeiro, sendo transferido para Brasília somente no ano de 1960.

⁴ Em virtude da Lei n.º 4.759, de 20 de agosto de 1965, passou a se chamar Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

pesquisas na área da cultura e a preparação de professores para atuarem em diversos níveis de ensino (ensino secundário, normal e superior). A inclusão dos cursos de Pedagogia e de Didática trouxe fortalecimento à área da educação, sobretudo na formação para o magistério. No entanto, seus currículos eram enxutos e não contemplavam disciplinas de prática pedagógica, nem tampouco o estágio como prática docente.

No ano seguinte, em 30 de janeiro de 1942, foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Industrial por meio do Decreto-Lei nº 4.073. Considerada uma das primeiras legislações a estabelecer o estágio supervisionado nas instituições de ensino do Brasil, embora direcionado exclusivamente aos estudantes do ensino secundário⁵ do ramo industrial. O estágio é definido no artigo 48 como um “[...] um período de trabalho, realizado por aluno, sob o controle da competente autoridade docente, em estabelecimento industrial” (Brasil, 1942). Não há no texto maiores esclarecimentos sobre as normas de organização e oferta desse estágio. Isso nos leva a pensar que se tratava de uma atividade acessória, complementar aos conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula, caracterizada exclusivamente pelo trabalho nas indústrias. Colombo e Ballão (2014, p. 174) argumentam que esse tipo de estágio “[...] não cumpria seu papel no processo educativo por se aproximar muito de uma forma de se obter mão de obra de baixo custo, visto que não previa formalização entre a escola e a empresa [...]”.

Na legislação, percebemos duas posições distintas do estágio. No caso dos estudantes, representa uma forma de trabalho precarizado e sem regulamentação, dissociado das bases teóricas e dos fins educativos e pedagógicos que essa atividade exige. Por outro lado, no caso dos docentes, o estágio, assim como os cursos de formação, é considerado um meio de elevar o nível de conhecimento e a competência pedagógica desses profissionais (Brasil, 1942). Embora essas posições possam parecer antagônicas em seu conteúdo, a execução do estágio, seja na sala de aula ou na indústria, sem bases teóricas sólidas que o sustentem, coloca ambas no mesmo nível, ou seja, apenas prática de trabalho.

No período de 1945 a 1964, o Brasil vivenciou um processo de redemocratização política após o fim do Estado Novo e o estabelecimento da Quarta República. Nessa época, houve um impulsionamento das políticas de industrialização, com a abertura para investimentos estrangeiros, além da transferência da capital federal para Brasília em 1960, durante o governo de Juscelino Kubitschek. Na área da educação, foram criadas universidades e implementadas diversas reformas com o intuito de modernizar o sistema educacional brasileiro e ampliar o acesso ao ensino superior.

⁵ Equivalente ao Ensino Médio.

Em 18 de junho de 1946, por meio do Decreto nº 21.321 (Brasil, 1946), foi aprovado o Estatuto da Universidade do Brasil. Essa universidade tinha como base os princípios da educação, ensino e pesquisa, e oferecia uma ampla gama de cursos, incluindo formação, aperfeiçoamento, especialização, extensão, pós-graduação e doutorado. A especialização tinha o objetivo de aprofundar os conhecimentos em áreas específicas, enquanto a pós-graduação visava a especialização profissional para graduados. O doutorado, por sua vez, seria estabelecido e definido de acordo com os regulamentos de cada faculdade.

Em 1951, durante a administração de Getúlio Vargas, por meio do Decreto nº 29.741, foi criada uma comissão para instituir a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Essa comissão tinha o objetivo de impulsionar a expansão dos centros de formação e estudos de pós-graduação, além de mobilizar recursos por meio de parcerias com instituições públicas e privadas, visando oferecer programas de formação profissional capazes de suprir as demandas das diferentes áreas profissionais (Brasil, 1951). Iniciava, portanto, uma nova fase para a pós-graduação.

No ano seguinte, de acordo com informações apresentadas no primeiro Boletim Informativo da Capes, publicado em dezembro de 1952, a Capes conduziu um censo das instituições de ensino superior, com o objetivo de coletar dados sobre o contingente de docentes, pós-graduados e estudantes. Naquela época, o levantamento revelou a presença de um total de 263 instituições de ensino superior em todo o território brasileiro, com uma maior concentração nos estados de São Paulo (52), Distrito Federal⁶ (49) e Minas Gerais (33) (Brasil, 1952).

A década de 1960 foi marcada pelo fim da Quarta República e início do Regime Militar, que se estendeu do ano de 1964 até 1985. Esse regime teve consequências profundas na política, economia e nas liberdades individuais e direitos da sociedade brasileira.

Entre os anos de 1960 a 1970, ocorreu uma expansão significativa dos cursos superiores, refletindo-se no aumento do número de vagas nas universidades públicas do Brasil e, conseqüentemente, na maior demanda por professores com formação adequada para atuar nesse nível de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 desempenhou um papel essencial nesse processo ao classificar pela primeira vez os diferentes tipos de cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior, como graduação, pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão (Brasil, 1961). No entanto, o documento não forneceu uma descrição mais detalhada de cada um desses cursos, ficando pendentes de regulamentação.

⁶ Somando-se as 49 do Distrito Federal com as outras 9 espalhadas pelo estado, o Rio de Janeiro concentrava um total de 58 escolas superiores.

Diante dessa lacuna, em 3 de dezembro de 1965, o Conselho Federal de Educação (CFE), atendendo ao pedido do Ministro da Educação e Cultura, aprovou o Parecer nº 977/65. O parecer definiu e regulamentou os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, classificando-os em dois níveis: mestrado e doutorado. A partir de então, estabeleceu-se que esses cursos teriam a finalidade de formar profissionais para o magistério superior, melhorar a qualidade dos cursos superiores, promover a pesquisa científica e preparar profissionais altamente capacitados para atender as necessidades do desenvolvimento nacional nas diversas áreas (Almeida Júnior *et al.*, 2005).

Consta no documento que os doutorandos poderão desempenhar atividades docentes, desde que não comprometam a carga horária destinada ao estudo das demais atividades do curso (Almeida Júnior *et al.*, 2005). O fato de poder não quer dizer que seja uma obrigatoriedade, mas uma possibilidade de exercitar essa atividade. Assim sendo, não se trata de um estágio ou de um componente curricular, mas de uma prática desvinculada do curso e ainda com risco de comprometer o processo formativo.

Embora os cursos de mestrado e doutorado tenham sido definidos no Parecer 677/1965, as normas de credenciamento e validação dos diplomas só foram oficialmente regulamentadas em 1969 pelo Conselho Federal de Educação, por meio do Parecer nº 77/69 (Brasil, 1969). Essa regulamentação estabeleceu os critérios e procedimentos para o funcionamento e reconhecimento desses cursos, trazendo mais clareza e padronização ao sistema de educação superior.

Ainda no ano de 1965, no dia 6 de dezembro foi aprovado o Estatuto do Magistério Superior pela Lei nº 4.881-A (Brasil, 1965). Segundo o estatuto, as atividades do magistério superior serão realizadas em universidades e instituições de ensino superior, com o objetivo de transmitir e expandir o conhecimento por meio do ensino e da pesquisa. O texto aborda diversos aspectos relacionados aos profissionais do magistério superior, como formas de contratação, regime de trabalho, deveres, afastamentos e aposentadorias. No entanto, assim como o Parecer 977/65, o estágio não é mencionado como parte integrante da formação docente.

Em 1967, a Portaria nº 1.002, do Ministério do Trabalho e da Previdência Social, regulamentou a categoria de estagiário para os estudantes de faculdades e escolas técnicas de nível médio (Brasil, 1967). De acordo com o documento, o processo de admissão dos estagiários se dará por meio de contratos-padrão de Bolsa de Complementação Educacional, contendo informações como prazo de vigência, valor da bolsa, seguro contra acidentes pessoais e horário de estágio. Embora o estágio não implique vínculo empregatício, a previsão de uma Carteira Profissional de Estagiários reforça, segundo Rocha (2018, p. 26), a ideia “[...] de

trabalho atribuído, à época, ao estágio, mantendo [...] o foco de formação para suprir o mercado de trabalho, sem alusão à ação pedagógica da atividade ou sanções para os casos de violação dos artigos descritos na portaria”.

No ano seguinte, em 1968, o ministro da educação, Favorino Bastos Mércio, implementou a Reforma Universitária por meio da Lei nº 5.540 (Brasil, 1968). Essa legislação estabeleceu as normas de organização e funcionamento do ensino superior, assim como a sua articulação à escola média, amparando-se na defesa da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Apesar de limitar a autonomia das universidades, a reforma extinguiu a cátedra/cadeira e criou a função de monitor remunerado para estudantes de graduação, reconhecendo-a como um título para ingresso na carreira de magistério superior.

Buscando fortalecer as políticas de formação, especialização e aperfeiçoamento dos profissionais da educação, em 1969, por meio do Decreto-Lei nº 616, o Governo Federal autorizou a criação do Centro Nacional de Aperfeiçoamento para a Formação Profissional (Cenafor)⁷. Durante sua vigência, o Cenafor promoveu diversas ações direcionadas à formação docente, incluindo pesquisas, cursos, seminários, além de prestar assistência técnica aos órgãos de formação e aperfeiçoamento já existentes no país (Brasil, 1969).

A década de 1970 foi um período de importantes transformações no contexto político e econômico do Brasil. Os primeiros anos foram marcados pelo chamado "apogeu" do regime militar, caracterizado pela expansão econômica e avanços nas áreas de telecomunicações. No entanto, os últimos anos da década testemunharam o início do declínio desse regime, com o agravamento da crise econômica e o ressurgimento dos movimentos sociais que buscavam a redemocratização do país.

Nesse contexto, no campo das políticas educacionais, em 11 de maio de 1970, pelo Decreto nº 66.546, o Governo Militar implementou o Projeto Integração. Esse projeto foi criado para atender os estudantes dos cursos superiores, sobretudo nas áreas de engenharia, tecnologia, economia e administração, por meio de programas de estágios práticos, remunerados e sem vínculo empregatício, em instituições públicas e privadas (Brasil, 1970a). Embora não estivessem direcionados à formação docente, esses estágios visavam suprir a demanda por mão de obra especializada necessárias aos interesses econômicos dos projetos desenvolvimentistas que estavam em ascensão naquele período (Colombo; Ballão, 2014).

No mesmo ano de 1970, a Capes tornou-se um órgão autônomo do Ministério da Educação e Cultura. A partir dessa mudança, suas atribuições foram ampliadas, passando a

⁷ Extinto em 1986 pelo Decreto nº 93.613.

coordenar planos de expansão, realizar estudos e pesquisas, e administrar projetos especiais de pós-graduação (Brasil, 1970b).

No ano seguinte, em 11 de agosto de 1971, entrou em vigor a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 5.692. Diferentemente da LDB anterior de 1961, essa nova lei não abordou explicitamente o ensino superior e a pós-graduação, concentrando-se principalmente no ensino de 1º e 2º graus (ensino fundamental e médio atuais). Implementou-se, então, uma política de profissionalização dos cursos de 2º grau, com vistas a preparar os estudantes para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania, incluindo o estágio profissionalizante como parte integrante desse processo formativo (Brasil, 1971a). No entanto, ao regulamentar o estágio como complemento à formação dos estudantes, a LDB abriu espaço para a improvisação, resultando na precarização do trabalho, uma vez que o foco continuava sendo o interesse das empresas (Colombo; Ballão, 2014).

Essa perspectiva de estreitar os laços entre as instituições de ensino e as empresas é reforçada com a aprovação do Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), em 1971, por meio da Lei nº 5.727 (Brasil, 1971b). O PND defende a integração entre indústria, pesquisa e universidade, adotando uma concepção de escola-empresa. Para tanto, o plano prevê a implementação de programas sistemáticos de estágios em empresas, visando aproximar o ensino das necessidades do mercado de trabalho, como forma de proporcionar aos estudantes experiências práticas. Ademais, o documento incluiu a continuação da Reforma Universitária e a criação de centros regionais de pós-graduação entre as suas metas.

Percebemos um pequeno avanço no ano de 1975, com a publicação do Decreto nº 75.778 (Brasil, 1975), que regulamentou o estágio para estudantes dos cursos superiores de graduação e profissionalizante de 2º grau no âmbito do serviço público federal. Essa regulamentação trouxe uma perspectiva de estágio mais alinhada aos princípios pedagógicos, embora ainda visto como atividade complementar. Além disso, reforçou que o estágio deveria ser realizado apenas em instituições capazes de oferecer experiências relevantes à área de formação do estudante.

Em 1977, foi aprovada a primeira lei específica sobre estágio, Lei nº 6.494 (Brasil, 1977). Diferentemente do decreto anterior, a nova Lei contemplou estudantes de diversas modalidades de ensino, incluindo cursos superiores, profissionalizantes de 2º grau e supletivo. A legislação possibilitou a realização de estágios em instituições públicas ou privadas, na forma de atividades de extensão ou de ação comunitária. Embora ainda seja considerado um treinamento prático, percebe-se uma maior preocupação com a perspectiva pedagógica do estágio, como evidenciado no parágrafo 2º do artigo 1º da referida lei.

§ 2º - Os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem a serem planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares, a fim de se constituírem em instrumentos de integração, em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano (Brasil, 1977).

Com base nessa perspectiva, o texto introduz pela primeira vez o termo ‘estágio curricular’, englobando aspectos técnicos, culturais, científicos e sociais. Esses elementos são mais detalhados nos artigos 2º e 3º do Decreto nº 87.497, de 18 de agosto de 1982, que regulamentou a Lei n.º 6.494/1977.

Art . 2º Considera-se estágio curricular, para os efeitos deste Decreto, as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob responsabilidade e coordenação da instituição de ensino.

Art . 3º O estágio curricular, como procedimento didático-pedagógico, é atividade de competência da instituição de ensino a quem cabe a decisão sobre a matéria, e dele participam pessoas jurídicas de direito público e privado, oferecendo oportunidade e campos de estágio, outras formas de ajuda, e colaborando no processo educativo (Brasil, 1982).

Assim, o estágio deixa de ser apenas um treinamento prático e passa a abranger a aprendizagem cultural e social, considerando não apenas as experiências no local de trabalho, mas também as vivências nas comunidades, tornando-se um procedimento didático-pedagógico importante no processo educativo.

No ano seguinte, em 1983, o Conselho Federal de Educação (CFE) estabeleceu, por meio da Resolução nº 12/83, que os cursos de aperfeiçoamento e especialização para o Magistério Superior no sistema federal de ensino deveriam destinar pelo menos 60 horas da carga horária total de 360 horas à formação didático-pedagógica (Brasil, 1983). A inclusão da formação didático-pedagógica é importante, pois agrega conhecimentos aos futuros docentes, permitindo que reflitam sobre as práticas pedagógicas antes mesmo de iniciar o estágio (LIMA; Câmara, 2022). No entanto, a disparidade na carga horária entre essa disciplina e as demais reforça seu caráter secundário e destaca a ênfase dada à formação do pesquisador nesse período.

No dia 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, restabelecendo a regulamentação da educação superior que havia sido suprimida pela LDB de 1971. Conforme estabelecido no Item II do artigo 52 da referida legislação (Brasil, 1996), pelo menos um terço dos docentes da educação superior devem possuir título de mestrado ou doutorado. Tal medida foi de suma relevância para ampliar o nível de qualificação exigido para atuação na educação superior. Entretanto, nos cabe

perguntar qual a preocupação destinada à formação didático-pedagógica para a docência universitária?

A única passagem da LDB (Brasil, 1996) em que há menção à formação docente para o nível universitário está no artigo 66, o qual estabelece que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. A partir da análise deste trecho, Anselmo (2015), aponta que a LDB (Brasil, 1996) não estabelece a formação docente como critério obrigatório para a docência no Ensino Superior, tampouco assume o compromisso legal de formar os professores para atuarem nesse nível de ensino, visto que além de substituir o termo formação por preparação, transfere sua responsabilidade às Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertam os cursos de pós-graduação, “fato que reflete, ao mesmo tempo em que regulamenta, a crença da não necessidade e não importância da formação didática para professores dos níveis superiores” (Pereira; Sousa; Bueno; Santos, 2018, p. 58).

É importante ressaltar que o processo formativo, do qual entendemos que o estágio é parte integrante, não deve ser considerado apenas como um período de preparação, uma vez que a simples preparação não é suficiente para a formação de professores capazes de atuar no ensino superior. Esse processo formativo está intrinsecamente ligado “[...] à aquisição de conhecimentos e ao desenvolvimento de habilidades e envolve um aprimoramento didático, o que, em um processo preparatório, nem sempre é oportunizado” (Joaquim; Vilas Boas; Carrieri, 2013, p. 355).

Nesse sentido, apesar dos inúmeros avanços promovidos pela promulgação da LDB de 1996, a questão da formação docente para a atuação no ensino superior foi negligenciada pelo Estado e transferida a responsabilidade para as IES. Porém, acreditamos que não se trata apenas de uma omissão, mas de uma concepção elaborada historicamente na qual “há uma pressuposição, discursivamente construída, de que um pesquisador muito bem formado (titulado, pós-graduado) conseqüentemente será (é) um professor muito bem qualificado” (Corrêa; Ribeiro, 2013, p. 329). Ao tomar tal pressuposição como verdadeira e não oportunizar a formação pedagógica do professor, prejudica a efetividade do ensino superior (Joaquim; Vilas Boas, 2013).

Ademais, no que diz respeito à temática tratada neste artigo, ou seja, o estágio docente, o artigo 65 da LDB (Brasil, 1996) estabelece que sua obrigatoriedade é exclusiva para a formação de professores para a educação básica. Considerando as normativas analisadas até o momento, nota-se a ausência de uma exigência clara quanto ao estágio docente como requisito

para a formação de estudantes de pós-graduação *stricto sensu* ou para a atuação de docentes no ensino superior.

A LDB de 1996, embora tenha expandido o estágio para as instituições de educação superior, não abarcou os cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Isso se deu a partir de uma iniciativa da Capes, em 1999, quando estabeleceu a obrigatoriedade do estágio docente aos estudantes de mestrado e doutorado bolsistas do Programa de Demanda Social. Essa ação foi determinante para que as universidades passassem a incluir o estágio de docência como componente curricular dos cursos de mestrado e doutorado.

3 O PAPEL DA CAPES PARA A INCLUSÃO DO ESTÁGIO DOCENTE NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

Ao longo dos anos, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) desempenha um papel fundamental na elaboração de políticas de expansão e consolidação da pós-graduação no país. Em 1999, por meio do Ofício Circular nº 028/99/PR/Capes, a Capes, em uma iniciativa pioneira, instituiu a obrigatoriedade do estágio docente para os estudantes bolsistas do Programa de Demanda Social (DS), matriculados nos cursos de mestrado e doutorado, com o intuito de prepará-los para a atuação no magistério da Educação Superior (Lima; Câmara, 2022; Vieira; Maciel, 2011), tendo em vista que, “os dirigentes da Capes acreditavam ser esta uma forma de minimizar o impacto causado no ensino superior, uma vez que alunos dos cursos de pós-graduação podem lecionar, mesmo não tendo formação de caráter pedagógico” (Joaquim; Vilas Boas; Carrieri, 2013, p. 354).

O Programa de Demanda Social (DS), atualmente regulamentado pela Portaria nº 076, de 14 de abril de 2010, foi criado com o objetivo de formar profissionais altamente qualificados em diferentes áreas para suprir as necessidades do país, por meio da oferta de bolsas aos programas de pós-graduação *stricto sensu* de instituições de ensino públicas e gratuitas, avaliadas pela Capes com nota igual ou superior a três (Brasil, 2010).

Essas bolsas são destinadas aos estudantes de mestrado ou doutorado, com bom desempenho acadêmico, para que possam dedicar-se integralmente às atividades do curso, incluindo o estágio de docência. Esse, por sua vez, deve estar alinhado à linha de pesquisa do programa de pós-graduação e possuir uma carga horária semanal específica. A duração varia de acordo com o nível do curso. Durante o estágio, os pós-graduandos são supervisionados e avaliados por uma comissão de bolsas Capes/DS. Aqueles que comprovarem experiência prévia como docentes no ensino superior ficam dispensados do estágio de docência (Brasil, 2010).

Após 24 anos de vigência da regulamentação que instituiu o estágio docente na pós-graduação, não houve mudanças significativas em sua essência e o programa apresenta alguns

limites quanto a sua efetividade. Uma das principais críticas diz respeito à manutenção de sua obrigatoriedade apenas aos discentes bolsistas do DS, pois, devido à escassez e a não universalidade do acesso às bolsas, parcela significativa dos pós-graduandos podem alcançar a titulação sem a devida experiência pedagógica (Corrêa; Ribeiro, 2013; Vieira; Maciel, 2011). Outro ponto identificado é a falta de padronização na forma como o estágio deve ser desenvolvido, visto que a regulamentação do programa ficou a cargo de cada IES, o que fez emergir uma infinidade de modelos, que inclusive, apresentam formas variadas dentro de um mesmo programa (Joaquim; Vilas Boas, 2013). A restrita e diminuta carga horária exigida também é apontada como outra tensão, pois não é suficiente para oportunizar um processo formativo inicial consistente (Corrêa; Ribeiro, 2013; Vieira; Maciel, 2011). E ainda, seu foco excessivo e exclusivo no saber prático, desvinculado de outros espaços que permitam sua discussão teórica, a reflexão sobre a prática e a confrontação com a experiência de outros discentes (Joaquim; Vilas Boas; Carrieri, 2013).

Por outro lado, ainda que apresente tais limites, a iniciativa da Capes é muito importante (Corrêa; Ribeiro, 2013; Pereira; Sousa; Bueno; Santos, 2018; Vieira; Maciel, 2011), “para tanto, é preciso que o Estágio de Docência seja mais bem sistematizado e estruturado para tornar-se um espaço efetivamente formativo” (MACHADO Junior; Braúna, 2020, p. 71). Em suma, ainda que exija certas adequações, as ações promovidas pela Capes desempenharam um papel de extrema relevância para a incorporação do estágio docente nos programas de mestrado e doutorado acadêmicos no Brasil, enriquecendo, assim, a formação dos estudantes e contribuindo para elevar a qualidade do ensino superior no país.

A seguir, apresentaremos dois programas instituídos por diferentes universidades brasileiras, com disciplinas didático-pedagógicas que preparam os estudantes para o estágio docente. Esses programas podem servir como referência para outras instituições de ensino superior que desejem implementar iniciativas semelhantes em seus programas de pós-graduação.

4 PROGRAMA DE APERFEIÇOAMENTO DO ENSINO (PAE) DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)

Em 1992, antes mesmo de a Capes estabelecer a obrigatoriedade do estágio docente, a Universidade de São Paulo (USP) implementou o Programa de Iniciação ao Ensino Superior, por meio da Portaria GR nº 2794. Esse programa foi criado em caráter experimental, com o propósito de aprimorar a formação dos estudantes de doutorado da USP por meio do estágio supervisionado em atividades didáticas (USP, 1992).

A portaria estabeleceu as diretrizes para o programa, incluindo questões importantes como a cobertura de seguro contra acidentes pessoais, a concessão de auxílio financeiro, critérios de seleção dos participantes, acompanhamento e duração do estágio. Para participar do programa, o estudante precisava apresentar um projeto ou plano de estágio detalhando as atividades que seriam desenvolvidas, bem como indicar o nome do supervisor responsável pelo acompanhamento das atividades. Ao concluir o estágio, ele receberia um certificado que lhes concedia créditos pela participação no programa.

Em 1994, com a publicação da Portaria GR nº 2906, foi estabelecido o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE). A partir desse momento, o PAE passou a oferecer a preparação pedagógica aos estudantes de doutorado, incluindo atividades didáticas de estágio em cursos de graduação (USP, 1994). No ano seguinte, em 1995, os estudantes de mestrado foram incluídos no programa (USP, 1995).

Em 1998, a Portaria GR nº 3141 proibiu os estagiários de ministrarem aulas teóricas sem a supervisão de um professor responsável e permitiu a participação de estudantes com vínculo empregatício no programa, porém sem direito a auxílio financeiro (USP, 1998). No ano seguinte, em 1999, a Portaria GR nº 3190 introduziu o termo "docência" no estágio supervisionado. O programa passou então a ser dividido em duas etapas: a primeira consiste em uma preparação pedagógica obrigatória, e a segunda envolve o estágio supervisionado em disciplinas de graduação. A nova regulamentação permitiu que os estagiários ministrassem aulas teóricas, desde que supervisionadas pelo professor responsável e limitadas a 20% da carga horária total da disciplina (USP, 1999).

Em 2005, o PAE passou a ser regulamentado pela Portaria GR nº 3588, alterada posteriormente pelas Portarias GR nº 4391 e GR nº 4601, ambas publicadas em 2009. Além desses documentos, foram estabelecidas as Diretrizes do PAE (USP, 2019) e as Diretrizes para a proposição das Disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica (USP, [2016?]).

De acordo com as Diretrizes do PAE (USP, 2019), a preparação pedagógica pode ser realizada de diferentes maneiras, seja por meio de disciplinas de pós-graduação, com direito a créditos, abordando temas relacionados à Universidade e ao Ensino Superior, ou por meio de atividades de preparação do material didático e planejamento do curso. Essa etapa é considerada fundamental para a aprovação no estágio supervisionado em docência, devendo ocorrer antes desse (USP, 2009). O estágio está inserido em um processo amplo e inclui desde a seleção e aplicação do conteúdo até a avaliação. Além disso, os estudantes têm a oportunidade de participar de seminários, práticas de laboratório, estudos dirigidos, plantões, entre outras atividades, exceto substituir os docentes nas aulas teóricas, que é estritamente vedado (USP, 2005).

Assim sendo, o PAE visa fornecer as bases políticas, teóricas e metodológicas necessárias para que os estudantes possam tomar decisões fundamentadas, permitindo que eles vivenciem a realidade do ensino superior, desenvolvam habilidades de planejamento, conduzam aulas, avaliem a aprendizagem e interajam com outros alunos (USP, [2016?]).

No site⁸ da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da USP, na seção dedicada ao PAE, há um acervo de materiais disponíveis para acesso e *download*. Esses recursos incluem vídeos e uma coletânea com 13 Cadernos de Pedagogia, com temas relacionados à universidade e ao ensino superior. Esses materiais são trabalhados na etapa de preparação pedagógica do programa.

5 PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA À DOCÊNCIA NA GRADUAÇÃO (PADG) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN)

Em 1999, no mesmo ano em que a Capes estabeleceu a obrigatoriedade do estágio docente aos bolsistas do Programa de Demanda Social (DS), a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) instituiu o Programa de Estágio Docência na Graduação, que tem como propósito promover o aperfeiçoamento dos estudantes de mestrado e doutorado por meio do estágio de docência no ensino superior (UFRN, 1999).

Nos anos subsequentes, foram criados diversos programas governamentais com o objetivo de promover a formação de professores, bem como, fortalecer e expandir o ensino superior. Dentre eles, destaca-se o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), criado em 2007, pelo Governo Federal, por meio do Decreto nº 6.096. O Reuni objetivou “[...] criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior [...]”, mediante um conjunto de políticas e ações inclusivas e assistenciais (Brasil, 2007).

Em 2008, após aderir ao Reuni, a UFRN estabeleceu as normas do Programa de Bolsas Reuni de Assistência ao Ensino pela Resolução nº 135/2008-Consepe (UFRN, 2008). Esse programa foi criado com o objetivo de promover a integração entre a graduação e a pós-graduação, de modo a contribuir para a formação docente dos estudantes e para a melhoria da qualidade de ensino na graduação. Para isso, a Resolução previa a criação do Programa de Capacitação Pedagógica (PCP), que ficaria responsável por promover a preparação didático-pedagógica dos pós-graduandos para atuarem na docência assistida, isto é, na docência supervisionada. Apenas os estudantes que concluíssem o PCP estariam habilitados a atuar na docência assistida (UFRN, 2008).

⁸ Disponível em: <https://www.prgg.usp.br/pt-br/pae/etapa-de-preparacao-pedagogica>. Acesso em: 5 jul. 2023.

Assim como no PAE, para aderir ao Programa de Bolsas Reuni de Assistência ao Ensino, os estudantes precisavam elaborar um plano inicial de estágio contendo as atividades que seriam desenvolvidas e um relatório ao final do estágio. Além disso, o documento também proíbe o discente de substituir o professor responsável pela disciplina (UFRN, 2008).

Dois anos depois, em 2010, a UFRN instituiu o Programa de Assistência à Docência na Graduação (PADG) por meio da Resolução nº 063/2010-Consepe. O PADG é destinado exclusivamente aos estudantes de mestrado e doutorado matriculados na instituição. De acordo com a resolução, as atividades de docência assistida só poderão ser realizadas mediante conclusão de um Curso de Iniciação à Docência (CID) ou aprovação em uma disciplina com conteúdo didático-pedagógico equivalente (UFRN, 2010).

Assim sendo, nesse mesmo ano, a Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PPG) em parceria com a Coordenadoria de Formação para Docência (CFPD) realizou um estudo que constatou a escassez da formação didático-pedagógica nos componentes curriculares dos cursos de pós-graduação da UFRN. Diante dessa constatação, a coordenação da PPG assumiu a responsabilidade direta pelo CID e passou a oferecê-lo duas vezes ao ano (Magalhães *et al.*, 2016).

Por meio deste curso, os estudantes de pós-graduação têm a oportunidade de se apropriarem “[...] de referenciais metodológicos do processo ensino-aprendizagem e dos aspectos didáticos que devem nortear uma atuação ética e consciente nas disciplinas ou áreas de conhecimento na qual realizará o estágio docência” (UFRN, 2016, p. 1). Para isso, o curso conta com a participação de professores de diferentes áreas do conhecimento, que trabalham com atividades diversificadas, incluindo encontros e palestras. Essas atividades visam promover uma reflexão crítica nos estudantes sobre a formação docente, especialmente do professor do ensino superior, e sobre os processos de ensino e aprendizagem que permeiam essa formação.

O CID possui uma carga horária total de 45 horas, distribuídas em dois módulos. O primeiro módulo ocorre antes do início do semestre e consiste em três palestras abordando temas como aprendizagem no contexto do Ensino Superior, o PADG e a educação inclusiva na UFRN. Além disso, são realizados seis encontros teórico-vivenciais, nos quais os estudantes têm a oportunidade de refletir e praticar os conhecimentos adquiridos.

O segundo módulo do curso é organizado de forma híbrida, com dois encontros presenciais para orientação sobre o plano de atuação e o relatório final, e um encontro teórico-vivencial *online* sobre o estágio docente, que visa promover reflexões com a finalidade de auxiliar na elaboração do relatório final. Além disso, o módulo inclui atividades virtuais, como

o envio do Plano de Docência e do Relatório Final de Docência no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) (UFRN, 2016).

Estruturado dessa forma, o curso trabalha tanto os aspectos teóricos-metodológicos da docência quanto a sistematização prática do processo de ensino e aprendizagem, permitindo uma formação docente abrangente sem prejudicar o andamento do programa de pós-graduação (Guimarães *et al.*, 2016).

O programa alcançou uma dimensão tão significativa que, no período de 2010 a 2015, foram registrados 4.792 planos de docência assistida concluídos (Magalhães *et al.*, 2016). Essa expressiva participação dos estudantes nos leva a refletir sobre a importância do PADG como parte integrante da formação do futuro docente no ensino superior.

Em 2019, o PADG foi modificado pela Resolução nº 041/2019-Consepe. Agora, para realizar o estágio em atividades acadêmicas na graduação, é necessário ter o Plano de Atuação Estágio Docência aprovado e concluir o componente didático-pedagógico, ou estar matriculado, caso o estágio seja ofertado simultaneamente. O pós-graduando pode ministrar no máximo 1/3 da carga horária total do componente curricular. A resolução também menciona a possibilidade de tornar o estágio obrigatório para todos os pós-graduandos, desde que conste no regimento do programa (UFRN, 2019).

Com base no exposto, consideramos que o PADG desempenha um papel fundamental na formação dos pós-graduandos ao promover a articulação entre graduação e pós-graduação por meio do estágio docente. Com normas estabelecidas desde 1999 e passando por atualizações ao longo dos anos, o programa oferece oportunidades para que esses estudantes aprimorem suas habilidades pedagógicas, atuando como docentes assistidos em disciplinas da graduação. A ênfase na formação docente, aliada à reflexão crítica e à participação em atividades teóricas e práticas, contribui significativamente para a qualificação dos futuros professores do ensino superior, fortalecendo, ao mesmo tempo, a integração entre ensino, pesquisa e extensão na universidade.

No site da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFRN⁹, é possível acessar e fazer o *download* de materiais que abordam diversos temas relevantes, como o ensino superior, formação docente, docência no ensino superior, metodologias, práticas e didática, entre outros. Esses recursos são valiosos para estudantes e professores interessados em aprofundar seus conhecimentos e aprimorar suas práticas pedagógicas.

⁹ Para mais informações acesse: <https://ppg.ufrn.br/documento.php?id=155166886>. Acesso em: 4 jul. 2023.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, realizamos uma análise histórica do estágio no contexto educacional brasileiro, abordando desde a sua implementação nas instituições de ensino até a sua incorporação nos programas de pós-graduação como componente curricular essencial para a formação docente, com o objetivo de compreender sua relevância no ambiente acadêmico e a sua contribuição para a formação docente.

Ao longo do percurso trilhado pela educação superior no Brasil, que se inicia em 1808, com a instalação dos cursos imperiais, passando pelo seu desenvolvimento e consolidação durante o século XX, marcado pela constituição das primeiras universidades, sua disseminação e pelas inúmeras reformas educacionais, identificamos que a preocupação com a formação de profissionais qualificados para atuar nesse nível de ensino, ainda que fosse uma necessidade evidente, sempre foi relegada a segundo plano e ficou à margem das políticas educacionais durante quase todo esse período.

A partir da década de 1960, inaugurou-se uma nova fase para a pós-graduação e para o magistério superior no país. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 e os pareceres do Conselho Federal de Educação nº 977/65 e nº 77/69 contribuíram para a expansão e consolidação dos cursos de mestrado e doutorado no país. Em 1970, a Capes se tornou um órgão autônomo, que tem como principal atribuição a coordenação dos planos de expansão e fortalecimento da pós-graduação.

No ano de 1996, já em um contexto político redemocratizado, foi promulgada uma nova LDB, cercada de expectativas, tendo em vista que tal legislação substituiria aquelas implementadas durante a ditadura militar. Ao mesmo tempo que o documento determina um percentual mínimo de docentes com titulação de mestre ou doutor para lecionar nas faculdades e universidades, não estabelece estratégias direcionadas a este fim e se limita apontar que esse processo, tratado como mera preparação, deveria ser realizada nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Dessa maneira, apesar dos inúmeros avanços na educação promovidos a partir da promulgação da LDB de 1996, há de maneira implícita no documento a crença de que a formação docente para a atuação no ensino superior não tem relevância, visto que além de desqualificar sua necessidade ao determinar que o único critério para ingresso no magistério desse nível de ensino é a titulação em cursos de mestrado ou doutorado, reduz um processo complexo a uma preparação para a docência e transfere a responsabilidade em desenvolver essas ações às IES e aos programas de pós-graduação (Anselmo, 2015; Pereira; Sousa; Bueno; Santos, 2018). Quanto ao estágio docente, nota-se a ausência de uma exigência clara que o

considere como requisito para a formação de estudantes de pós-graduação *stricto sensu* ou para a atuação de docentes no ensino superior, pois no texto final da lei, sua exigência se dá apenas nos cursos de formação de professores para a educação básica.

Ao perceber a necessidade de fortalecer o magistério superior e preencher a lacuna deixada pela LDB de 1996, a Capes desempenhou um papel essencial para a transformação dessa realidade ao estabelecer a obrigatoriedade do estágio docente para os bolsistas do Programa de Demanda Social (DS) matriculados nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Entretanto o programa apresenta algumas limitações, dentre elas a obrigatoriedade ser exclusiva aos discentes contemplados por bolsas de DS, o que reduz a quantidade de alunos afetados por tal experiência formativa (Corrêa; Ribeiro, 2013; Vieira; Maciel, 2011), outro ponto é a falta de padronização na forma como o estágio deve ser desenvolvido (Joaquim; Vilas Boas, 2013), a reduzida carga horária exigida que é insuficiente para possibilitar um processo formativo inicial consistente (Corrêa; Ribeiro, 2013; Vieira; Maciel, 2011), bem como seu foco excessivo e exclusivo no saber prático, sem articulação com outras disciplinas e espaços de formação (Joaquim; Vilas Boas; Carrieri, 2013). Por outro lado, ainda que apresente tais limites, a iniciativa da Capes é muito importante (Corrêa; Ribeiro, 2013; Pereira; Sousa; Bueno; Santos, 2018; Vieira; Maciel, 2011), tendo em vista que essa iniciativa impulsionou as universidades a incluírem o estágio de docência no currículo dos cursos de mestrado e doutorado, enriquecendo, assim, a formação para o magistério superior.

Várias iniciativas foram empreendidas no sentido de fortalecer a formação docente para o ensino superior. Dentre elas, destacamos o Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE) da Universidade de São Paulo (USP) e o Programa de Assistência à Docência na Graduação (PADG) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Esses programas passaram por modificações ao longo dos anos, agregando novas atividades e incluindo disciplinas de formação didático pedagógica, buscando sempre melhorar a qualidade da formação para o magistério superior. Por meio das ações desenvolvidas nos programas, os estudantes têm a oportunidade de vivenciar a docência no ensino superior, desenvolver habilidades de planejamento, conduzir aulas, como também interagir com outros alunos. Essas experiências contribuem significativamente para a qualificação dos futuros professores, ao mesmo tempo que fortalece a integração entre ensino, pesquisa e extensão nas universidades.

Finalmente, pode-se concluir que o estágio docente se configura enquanto uma atividade formativa relevante e abrangente, ao englobar aspectos teóricos, técnicos, culturais e sociais, que são fundamentais para a preparação dos futuros docentes do ensino superior. A análise da evolução histórica do estágio nos indica que é fundamental que as universidades continuem a

investir na formação docente no ensino superior e aprimorem os programas de estágio docente, proporcionando aos estudantes de pós-graduação uma experiência enriquecedora que vá além da pesquisa acadêmica. A preparação pedagógica dos futuros docentes é essencial para garantir uma educação de qualidade no ensino superior, preparando-os para os desafios e responsabilidades que acompanham o exercício da docência.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, A. de *et al.* Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 30, p. 162–173, dez. 2005. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n30/n30a14.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2023.

ANSELMO, K. de B. *Estágio de docência como espaço de formação contínua: um olhar sobre a narrativa dos mestres*. Orientadora: Maria Socorro Lucena Lima. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=83990>. Acesso em: 2 jul. 2023.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Resolução nº 12/83 de 6/10/83*. Brasília, DF: Conselho Federal de Educação, 1983. Disponível em: https://prppg.ufes.br/sites/prppg.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_n_1283_de_61083.pdf. Acesso em: 4 abr. 2023.

BRASIL. *Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879*. Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. Rio de Janeiro, RJ: Palácio do Rio de Janeiro, 19 abr. 1879. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 16 maio 2023.

BRASIL. *Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931*. Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1931. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19851.htmimpressao.htm. Acesso em: 22 maio 2023.

BRASIL. *Decreto nº 21.321, de 18 de junho de 1946*. Aprova o Estatuto da Universidade do Brasil. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-21321-18-junho-1946-326230-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 maio 2023.

BRASIL. *Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951*. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1951. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 maio 2023.

BRASIL. *Decreto nº 66.546, de 11 de maio de 1970*. Institui a Coordenação do "Projeto Integração", destinada à implementação de programa de estágios práticos para estudantes do sistema de ensino superior de áreas prioritárias, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1970a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/d66546.htm. Acesso em: 27 mar. 2023.

BRASIL. *Decreto nº 66.662, de 5 de junho de 1970*. Reformula a Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1970b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-66662-5-junho-1970-408148-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. *Decreto nº 75.778, de 26 de maio de 1975*. Dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimento de ensino superior e de ensino profissionalizante de 2º grau, no Serviço Público Federal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1975. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/d75778.htm. Acesso em: 21 mar. 2023

BRASIL. *Decreto nº 87.497, de 18 de agosto de 1982*. Regulamenta a Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo, nos limites que especifica e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1982. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D87497.htm. Acesso em: 29 mar. 2023.

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, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 21 jun. 2023.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 616, de 9 de junho de 1969*. Autoriza o Poder Executivo a instituir o Centro Nacional de Aperfeiçoamento para a Formação Profissional - CENAFOR - e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1969. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-616-9-junho-1969-374376-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 29 mar. 2023.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942*. Lei Orgânica do Ensino Industrial. Brasília, DF: Presidência da República, 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 21 mar. 2023.

BRASIL. *Lei nº 114, de 11 de novembro de 1935*. Modifica a legislação do ensino. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1935. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/L0114.htm. Acesso em: 22 maio 2023.

BRASIL. *Lei nº 444, de 4 de junho de 1937*. Dispõe sobre o concurso para o magistério superior. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1937a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/l0444.htm. Acesso em: 22 maio 2023.

BRASIL. *Lei nº 452, de 5 de julho de 1937*. Organiza a Universidade do Brasil. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1937b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/10452. Acesso em: 30 maio 2023.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 28 mar. 2023.

BRASIL. *Lei nº 4.881-A, de 6 de dezembro de 1965*. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior. Brasília, DF: Presidência da República, 1965. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1950-1969/L4881A.htm. Acesso em: 29 mar. 2023.

BRASIL. *Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 23 maio 2023.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm. Acesso em: 27 mar. 2023.

BRASIL. *Lei n.º 5.727, de 4 de novembro de 1971*. Dispõe sobre o Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), para o período de 1972 a 1974. Brasília, DF: Presidência da República, 1971b. Disponível em: http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/medici/i-pnd-72_74. Acesso em: 29 jun. 2023.

BRASIL. *Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977*. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1977. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6494.htm. Acesso em: 20 mar. 2023.

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/l9394.htm. Acesso em: 20 mar. 2023.

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: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 28 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). *Boletim informativo da campanha nacional de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior*. Rio de Janeiro, RJ: Ministério da Educação, n. 1, dez. 1952. Disponível em: https://memoria.capes.gov.br/uploads/r/null/0/c/0cc0515f3380cebbbde8eafcf02a4fd87eb6319e839ae2e7071017bd3787f2a5/Boletim_Informativo_Dezembro_1952.pdf. Acesso em: 1 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). *Portaria nº 076, de 14 de abril de 2010*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=741>. Acesso em: 27 jun. 2023.

BRASIL. Ministério do Trabalho e da Previdência Social. Portaria nº 1.002, de 29 de setembro de 1967. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 190, p. 10.161, 6 out. 1967. Disponível em: https://atvi.com.br/wp-content/uploads/2018/02/Portaria_MTPS_n_1002_29_09_1967.pdf. Acesso em: 27 mar. 2023.

COLOMBO, I. M.; BALLÃO, C. M. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 53, p. 171-186, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/kKhXcCMp56LZ5R54fsL4PFq/?lang=pt>. Acesso em: 21 mar. 2023.

CORRÊA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B. R. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação stricto sensu. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 319–334, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/fKHpmcmQS3yTtkMFkCzyBzq/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 27 ago. 2023

JOAQUIM, N. de F.; VILAS BOAS, A. A.; CARRIERI, A. de P. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 351-365, 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1517-97022013000200005&script=sci_abstract. Acesso em: 21 mar. 2023.

JOAQUIM, N. de F.; VILAS BOAS, A. A. Desafios da formação docente: estágio docência e a prática de ensino em administração. *Administração: Ensino e Pesquisa*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 617-652, 2013. Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/63/33>. Acesso em: 27 ago. 2023

LIMA, G. C. A. de; CÂMARA, I. A. M. P. da. O estágio docente e a formação para a docência na pós-graduação: possibilidades com base nas inteligências múltiplas. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, SP, v. 31, n. 64, p. 1-13, 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/14444>. Acesso em: 20 mar. 2023.

MACHADO JUNIOR, I.; BRAÚNA, R. de C. de A. 15 anos do estágio de docência nos programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil: cenários, tendências e desafios. *Revista Ponto de Vista*, Viçosa, v. 9, n. 1, p. 54–72, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/9353>. Acesso em: 27 ago. 2023.

MAGALHÃES, R. de C. B. P. *et al.* Formação docente na pós-graduação *stricto sensu*: experiências na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. *RBPG*, Brasília, v.13, n. 31, p. 559-582, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/1251>. Acesso em: 23 jun. 2023.

PEREIRA, J. R.; SOUSA, C. V. e; BUENO, N. X.; SANTOS, L. T. dos. Pedagogia Fast Food: Estágio Docente e a Formação de Professores. *Teoria e Prática em Administração*,

João Pessoa, v. 8, n. 1, p. 47–74, 2018. DOI: 10.21714/2238-104X2018v8i1-36797.

Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/tpa/article/view/36797>. Acesso em: 27 ago. 2023.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poíesis*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3/4, p. 5-24, 2006. Disponível em:

<https://www.professorrenato.com/attachments/article/159/Est%C3%A1gio%20e%20doc%C3%A2ncia-diferentes%20concep%C3%A7%C3%B5es.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2023.

ROCHA, T. P. da. *Fluxo informacional do acompanhamento do estágio supervisionado não obrigatório no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte*.

Orientador: Pedro Alves Barbosa Neto. 2018. 157 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão da Informação e do Conhecimento) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em:

https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/26362/1/Fluxoinformacionalacompanhamento_Rocha_2018.pdf. Acesso em: 27 mar. 2023.

SÃO PAULO. *Lei n. 88, de 8 de setembro de 1892*. Reforma a instrução pública do Estado. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo: São Paulo, 1892. Disponível em:

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1892/lei-88-08.09.1892.html>. Acesso em: 18 maio 2023.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação e da Saúde Pública. *Decreto n° 6.283, de 25 de janeiro de 1934*. Cria a Universidade de São Paulo e dá outras providências. São Paulo, 1934. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1934/decreto-6283-25.01.1934.html>. Acesso em: 23 maio 2013.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação e Saúde Pública. *Decreto n° 12.038, de 1 de julho de 1941*. Aprova o Regulamento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1941. Disponível em:

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1941/decreto-12038-01.07.1941.html>. Acesso em: 23 maio 2023.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). *Portaria GR n° 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.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). *Portaria GR n° 2906, de 09 de agosto de 1994*. Institui o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino. São Paulo: USP, 1994. Disponível em: <https://leginf.usp.br/?portaria=portaria-gr-no-2906-de-09-de-agosto-de-1994>. Acesso em: 15 jun. 2023.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). *Portaria GR n° 2932, de 09 de fevereiro de 1995*. Institui o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino. São Paulo: USP, 1995. Disponível em: <https://leginf.usp.br/?portaria=portaria-gr-no-2932-de-09-de-fevereiro-de-1995>. Acesso em: 15 jun. 2023.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). *Portaria GR n° 3141, de 05 de novembro de 1998*. Institui o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino. São Paulo: USP, 1998. Disponível em: <https://leginf.usp.br/?portaria=portaria-gr-no-3141-de-05-de-novembro-de-1998>. Acesso em: 15 jun. 2023.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). *Portaria GR n° 3190, de 26 de outubro de 1999*. Regulamenta o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – PAE. São Paulo: USP, 1999. Disponível em: <https://leginf.usp.br/?portaria=portaria-gr-no-3190-de-26-de-outubro-de-1999>. Acesso em: 15 jun. 2023.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). *Portaria GR n° 3588, de 10 de maio de 2005*. Regulamenta o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – PAE. São Paulo: USP, 2005. Disponível em: <https://pos.fflch.usp.br/sites/pos.fflch.usp.br/files/6D87INZ7>. Acesso em: 15 jun. 2023.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). *Portaria GR n° 4391, de 03 de setembro de 2009*. Altera dispositivo da Portaria GR n° 3588/2005, que regulamentou o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – PAE. São Paulo: USP, 2009. Disponível em: <https://leginf.usp.br/?portaria=portaria-gr-no-4391-de-03-de-setembro-de-2009>. Acesso em: 15 jun. 2023.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). Pró-Reitoria de Pós-Graduação. Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – PAE. *Diretrizes para a proposição das Disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica*. São Paulo: USP, [2016?]. Disponível em: <https://www.prg.usp.br/attachments/article/631/Diretrizes%20para%20disciplina%20de%20EPP%20-%202029-09-2016.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2023.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). Pró-Reitoria de Pós-Graduação. Programa de Aperfeiçoamento de Ensino. *Diretrizes*. São Paulo: USP, 2019. Disponível em: https://www.prg.usp.br/attachments/article/631/Diretrizes%20PAE%20-%202029_05_2019.pdf. Acesso em: 16 jun. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN). *Resolução n.º 100/99-CONSEPE, de 05 de outubro de 1999*. Cria o Programa de Estágio Docência na Graduação e estabelece as normas de funcionamento. Natal: UFRN, 1999. Disponível em: <http://www.sistemas.ufrn.br/download/sigaa/stricto/Resolucao100-99.doc>. Acesso em: 21 jun. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN). *Resolução n.º 135/2008-CONSEPE, de 23 de setembro de 2008*. Dispõe sobre as normas do Programa de Bolsas REUNI de Assistência ao Ensino da UFRN. Natal: UFRN, 2008. Disponível em: <http://www.sistemas.ufrn.br/download/sigaa/stricto/Resolucao100-99.doc>. Acesso em: 21 jun. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN). *Resolução n.º 063/2010-CONSEPE, de 20 de abril de 2010*. Estabelece normas e regulamenta as atividades de Assistência à Docência na Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Natal: UFRN, 2010. Disponível em: https://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/2015168003f64525596306ecd76c88cbf/Resoluc807a771o_N_0632010-CONSEPE_de_20_de_abril_de_2010_Regulamenta_a.pdf. Acesso em: 21 jun. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN). *Curso de Iniciação à Docência* [Folder CID 2016]. Edição 2016.1. Natal: UFRN, 2016. Disponível em:

https://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/2015009203cf1e29616319adf716f08ef/Folder_CID_2016.pdf. Acesso em: 24 jun. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN). *Resolução n.º 041/2019-CONSEPE, de 23 de abril de 2019*. Estabelece normas e regulamenta o Programa de Assistência à Docência na Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Natal: UFRN, 2019. Disponível em:

<https://sigaa.ufrn.br/sigaa/verProducao?idProducao=6241567&key=577907693eaacc4ef0d5c73dbfc502cc>. Acesso em: 21 jun. 2023.

VIEIRA, R. de A.; MACIEL, L. S. B. Estágio de docência prescrito pela Capes: tensões e desafios. *Quaestio - Revista de Estudos em Educação*, Sorocaba, SP, v. 12, n. 2, 2011. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/191>. Acesso em: 28 ago. 2023.

SOBRE OS AUTORES

Márcia de Souza Oliveira Paes Leme Alberto é 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).

Email: marciaspaesleme@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4666-6732>

Domingos Angelo de Paula Neto é graduado em Administração pela Universidade de Uberaba (2010) e graduado em Geografia pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (2018). Atualmente é professor de Geografia efetivo na Escola Estadual Profº Alceu Novaes atuando com turmas de Ensino Fundamental Anos Finais. Doutorando no Programa Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Email: d201420311@uftm.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2682-9971>

Natalia Aparecida Morato Fernandes é 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.

Email: natalia.fernandes@uftm.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6526-2066>

*Recebido em 08 de set. de 2023.
Aprovado em 03 de fev. de 2025.
Publicado em 09 de abr. de 2025.*