

DIFERENÇAS NA FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA O ENSINO SUPERIOR NAS ÁREAS DAS CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, DA SAÚDE E HUMANAS

DIFFERENCES IN HIGHER EDUCATION TEACHING TRAINING BETWEEN BIOLOGICAL, HEALTH AND HUMAN SCIENCES

DIFERENCIAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LAS ÁREAS DE BIOLOGÍA, SALUD Y CIENCIAS HUMANAS

GISLAINE ALVES DE OLIVEIRA

Doutora em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – Porto Alegre – RS

gaofarma@gmail.com

MARIA FLAVIA MARQUES RIBEIRO

Doutora em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).
Professora do Programa de Pós-Graduação em Ciências Biológicas: Fisiologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – Porto Alegre – RS

mflavia@ufrgs.br

Recebido em: 11/12/2020

Aceito em: 10/02/2022

Publicado em: 19/12/2022

Resumo

A preparação para a docência no Ensino Superior deve ocorrer em programas de pós-graduação (PPGs), não havendo diretrizes de como essa preparação ocorreria. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), responsável pelo desenvolvimento e avaliação da pós-graduação, determina que os pós-graduandos realizem estágios de docência (ED) como forma de preparação para a docência universitária. Dessa forma, o objetivo deste trabalho foi verificar, por meio de questionário eletrônico, quais atividades de formação pedagógica, incluindo ED, eram realizadas pelos pós-graduandos das Ciências Biológicas (CB), da Saúde (CS) e Humanas (CH). Em geral, os pós-graduandos das CH realizam mais atividades de cunho teórico, disciplinas e discussões/seminários sobre ensino superior, enquanto os pós-graduandos das CB e CS realizam mais atividades de cunho prático – ED, elaboração e correção de atividades e auxílio em aulas práticas. Com relação ao ED, os pós-graduandos das CH dispõem de mais tempo com o supervisor que os das outras áreas. Além disso, um terço dos pós-graduandos das três áreas não ministrou aulas práticas nem participou das avaliações das turmas de graduação onde realiza o ED. Os pós-graduandos das CH avaliam a sua formação pedagógica mais positivamente do que os pós-graduandos das demais áreas. Assim, a discussão sobre a formação docente nos PPGs deve envolver as diversas áreas do conhecimento, incluindo as experiências de cada área, de modo a qualificar a formação pedagógica dos futuros docentes do ensino superior.

Palavras-chave: Formação docente inicial. Preparação docente. Ensino superior. Estágio docente.

Abstract

Training for teaching in higher education should occur in graduate programs (PPGs), but there are no guidelines on how this training should occur. The CAPES, responsible for the development and evaluation of graduate programs, determines that graduate students undertake teaching internships (TI) as a form of preparation for teaching in university. Thus, the aim of this work was to verify, by means of an electronic questionnaire, which pedagogical training activities, including TI, were conducted by graduate students of Biological, Health and Human Sciences. In general, graduate students from CH conduct more theoretical activities (courses and discussions/seminars on higher education) while graduate students from CB and CS conduct more practical activities (TI, elaboration and correction of activities and assistance in practical classes). Regarding to the TI, graduate students from CH have more time with their supervisors than those in other areas. In addition, a third of graduate students from the three areas did not teach practical classes or participate in the evaluations of undergraduate classes where they take the TI. CH graduate students evaluate their pedagogical training more positively than graduate students in other areas. Thus, the discussion about teacher training in PPGs should involve the different areas of knowledge, including the experiences of each area, to qualify the pedagogical training of future teachers of Higher Education.

Keywords: Initial teacher training. Teacher preparation. Higher education. Teaching internships.

Resumen

La preparación para la docencia en Educación Superior debe darse en los programas de posgrado (PPG), sin pautas sobre cómo debe ocurrir esta preparación. La CAPES, responsable del desarrollo y evaluación de los estudios de posgrado, determina que los estudiantes de posgrado realicen pasantías docentes (PD) como forma de preparación para la docencia universitaria. Así, el objetivo de este trabajo fue verificar, a través de un cuestionario electrónico, qué actividades de formación pedagógica, incluida la PD, fueron realizadas por los estudiantes de posgrado de Ciencias Biológicas (CB), Salud (CS) y Humanidades (CH). En general, los estudiantes de posgrado de CH realizan más actividades teóricas (asignaturas y debates/seminarios sobre la educación superior) mientras que los estudiantes de posgrado de CB y CS realizan actividades más prácticas (PD, elaboración y corrección de actividades y asistencia en clases prácticas). Con respecto a la PD, los estudiantes de posgrado de las CH tienen más tiempo con el supervisor que los de otras áreas. Además, un tercio de los estudiantes de posgrado en las tres áreas no impartió clases prácticas ni participó en las evaluaciones de las clases de pregrado donde desempeñaron la PD. Los estudiantes de posgrado de las CH evalúan su formación pedagógica de manera más positiva que los estudiantes de posgrado en otras áreas. Así, la discusión sobre la formación docente en los PPG debe involucrar las diferentes áreas de conocimiento, incluyendo las experiencias de cada área, con el fin de capacitar la formación pedagógica de los futuros profesores de Educación Superior.

Palabras clave: Formación docente inicial. Preparación del maestro. Educación universitaria. Pasantías docentes.

1 Introdução

A legislação brasileira determina que a *preparação* para a docência no Ensino Superior no Brasil está a cargo dos cursos de pós-graduação, em especial mestrado e doutorado, porém não são estabelecidos parâmetros para a formação pedagógica destes docentes (BRASIL, 1996). Isso mostra que, desde a concepção legal adotada, não se entende que a docência universitária requeira um *processo formativo*, constituído por aquisição de conhecimentos, habilidades e

aprimoramento didático, mas um momento estanque de preparação, constituído apenas da obtenção de um determinado conhecimento (JOAQUIM; BOAS; CARRIERI, 2013; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). Essa ausência de determinações quanto à formação pedagógica para a docência no Ensino Superior supõe que a qualificação técnico-científica do docente é única e suficiente para o exercício da função (CUNHA, 2000; MOROSINI, 2000), ou ainda, que a docência no Ensino Superior pode ser desempenhada apenas com base no dom do docente, o que subtrai da profissão docente a sua qualidade acadêmica e relega a formação pedagógica a um lugar de menor importância (CUNHA, 2004).

Entretanto, a literatura nos mostra que a profissão docente é complexa, exigindo do docente não apenas o conhecimento técnico-científico específico da sua área de ensino, mas também conhecimento científico e pedagógico sobre a relação de ensino-aprendizagem (CAVALCANTE *et al.*, 2011; FREITAS; SEIFFERT, 2007; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). Assim, a formação para a docência requer a reflexão sobre a prática, a busca por relacionar teoria e prática pedagógica, a observação de outros professores, o relacionamento entre docentes e discentes, a apropriação didática do conhecimento técnico (ISAIA; BOLZAN, 2009), para citar alguns. O percurso formativo, portanto, deve atender à complexidade inerente à profissão docente e, por isso, deve ser um processo contínuo “desde a formação inicial até o exercício continuado da docência” (ISAIA, 2007, p. 156, grifo nosso). Desta forma, entende-se que os Programas de Pós-Graduação (PPGs) podem ser ambientes em que a *formação inicial* seja favorecida como um processo, proporcionando o início do percurso de aprendizado para a docência que deverá se estender ao longo da trajetória do docente, e não ocorra apenas uma preparação, um momento isolado e que não requer continuidade, como determinado legalmente.

A qualificação do corpo docente do Ensino Superior por meio dos cursos de pós-graduação foi uma das razões para a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ainda na forma de campanha, em 1951 (CAPES, 2020). No entanto, a face pedagógica da docência superior não foi explicitada naquele momento. De fato, no texto do parecer 977/65, que consolida a regulamentação da pós-graduação no país, a diferença estabelecida entre a pós-graduação *stricto sensu* e a *lato sensu*, é que a primeira seria “de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico” (ALMEIDA JÚNIOR *et al.*, 2005, p. 166), ou seja, a qualificação docente pretendida naquele momento é a técnico-científica, não sendo discutidas as questões

pedagógicas da docência superior. Esse silêncio ecoa por todas as reformas pelas quais o Ensino Superior passou e permanece na atual legislação.

Atualmente, a CAPES é o principal órgão de fomento da pós-graduação, conferindo bolsas de estudo a mestrandos e doutorandos, às quais se vinculam certas exigências, como a realização de estágios de docência (CAPES, 2010). Entretanto, o estágio de docência pode ou não constituir uma ferramenta eficaz de formação pedagógica dos pós-graduandos, a depender de como ele é realizado (CORRÊA; RIBEIRO, 2013) não devendo, em todo caso, ser a única estratégia adotada. Além disso, historicamente, o desenvolvimento da pesquisa mudou o foco das avaliações dos PPGs realizadas pela CAPES, que passou a valorizar cada vez mais as produções científicas. (PATRUS; SHIGAKI; DANTAS, 2018; SILVEIRA; ROCHA NETO, 2015; TOURINHO; PALHA, 2014). De acordo com Patrus, Shigaki e Dantas (2018), é a partir de 1988 que o foco das pós-graduações brasileiras mudou significativamente, passando a priorizar os critérios usados no processo avaliativo da CAPES e não mais a formação de recursos humanos. Como a avaliação da CAPES destacava a produção de pesquisa e o quantitativo de publicações científicas, também a pós-graduação passou a valorizar estes aspectos em detrimento de outras atividades, como a extensão e o ensino, por exemplo. Assim, a maior parte dos PPGs prioriza as atividades de pesquisa em detrimento da formação pedagógica dos seus alunos, o que faz com que muitos mestres e doutores assumam posições de ensino sem a devida formação (ZANCHET *et al.*, 2012).

Uma das ações estabelecidas pelo atual Plano Nacional de Educação (PNE) para a melhoria do ensino de nível superior é justamente o aumento do quantitativo de mestres e doutores (BRASIL, 2014), sem o devido direcionamento sobre a formação pedagógica para a docência em nível superior. Uma vez que a literatura aponta a formação pedagógica como necessária ao bom exercício da docência superior, e que a legislação brasileira silencia a esse respeito, as autoras investigaram a formação pedagógica de docentes das áreas básicas da saúde, constituída majoritariamente por bacharéis (GRASEL; REZER, 2019, TORNIZIELLO, 2001). Como a função do bacharelado, em princípio, não é formar para a docência, mas sim para o exercício técnico de uma profissão (FRANCO, 2000), têm-se que nas áreas básicas da saúde a falta de formação pedagógica dos docentes acontece desde a graduação e segue até a pós-graduação, como observado pelas autoras em estudo anterior (OLIVEIRA *et al.*, 2019). No referido trabalho, a maioria dos docentes, formados em pós-graduações nas áreas das Ciências Biológicas, da Saúde e Humanas, indicaram não participar de atividades de formação pedagógica, mesmo já sendo mestres e/ou doutores. Este dado é bastante significativo e revela

que a formação continuada, que poderia compensar de alguma forma a ausência da formação pedagógica inicial, também não ocorre de forma satisfatória.

A partir destes resultados, as autoras decidiram investigar se, e como, ocorreria a formação para a docência nos PPGs em Ciências Biológicas, da Saúde e Humanas, áreas de formação dos docentes que atuam em cursos da área da Saúde e dos docentes que foram investigados anteriormente (OLIVEIRA *et al.*, 2019).

2 Metodologia

Os dados analisados neste trabalho foram obtidos por meio de questionários eletrônicos, utilizando a metodologia descrita detalhadamente em Oliveira e Ribeiro (2020). Adicionalmente aos 307 PPGs em Ciências Biológicas (CB) e 580 PPGs em Ciências da Saúde (CS) elencados no estudo anterior, foram incluídos 313 PPGs em Ciências Humanas (CH), sendo 173 em Educação e 140 em Ensino.

O contato com os PPGs foi realizado por meio de e-mails institucionais ou dos coordenadores, sendo informados os objetivos do estudo e assegurada a confidencialidade das informações fornecidas, conforme determinado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Parecer nº 3.198.601). Foram disponibilizados os *links* para os questionários direcionados aos alunos e docentes dos cursos de mestrado e doutorado e solicitou-se que fossem divulgados nos PPGs.

Após a divulgação dos questionários no período de outubro a dezembro de 2019, foram obtidas 457 respostas de alunos e 151 de docentes das CB; 932 respostas de alunos e 310 de docentes das CS e 278 respostas de alunos e de 125 docentes das CH. Em suma, foram incluídos como objeto de estudo 1.200 PPGs, a partir dos quais foram obtidas 1.667 respostas de pós-graduandos e 586 de docentes da pós-graduação, o que sinaliza para a densidade dos dados apresentados. Uma vez que o *link* foi amplamente divulgado, não foi possível determinar o número de pessoas que o recebeu e, conseqüentemente, não foi calculada a taxa de resposta aos questionários. Foram incluídas no estudo apenas as respostas daqueles que concordaram em participar da pesquisa.

Utilizou-se a plataforma SurveyMonkey[®] para gerenciar o envio dos questionários e a computação das respostas. Os resultados obtidos foram expressos como frequência relativa percentual das respostas ou como mediana e intervalo interquartil. O software estatístico GraphPad Prism[®] 5.01 foi utilizado para a construção de gráficos e realização dos seguintes testes estatísticos: D'Agostino & Pearson para verificar a normalidade dos dados;

Kruskal-Wallis e pós-teste de Dunn para análise dos dados expressos como medianas. As diferenças foram consideradas estatisticamente significantes quando $p < 0,05$.

3 Resultados e Discussão

O uso de *links* abertos para envio e divulgação dos questionários eletrônicos justifica-se pela amplitude de alcance neste formato, além do baixo custo, rapidez na coleta dos dados e comodidade ao respondente (FALEIROS *et al.*, 2016).

3.1 Caracterização da amostra

Os dados apresentados na Tabela 1 referentes às CB e CS foram publicados previamente (OLIVEIRA; RIBEIRO, 2020) e são trazidos novamente para comparação com os dados inéditos relativos à comunidade acadêmica das CH.

Tabela 1 - Caracterização da amostra.

	Pós-graduandos			Docentes		
	CB	CS	CH	CB	CS	CH
Gênero						
Masculino	33,2	26,2	31,2	53,6	37,7	28,2
Feminino	66,6	73,8	68,1	46,4	62	71,8
Outro	0,2	-	0,7	-	0,3	-
Idade						
Mediana	27	29	33	44	46	50
Mínima	21	22	22	31	29	29
Máxima	62	82	65	73	78	75
Instituição de Ensino Superior						
Pública	98,2	95,5	85,9	98	92,3	88,7
Privada	1,8	4,5	14,1	2	7,7	11,3
Região						
Norte	3,5	1,2	6,1	1,3	1,6	3,2
Nordeste	12,3	19,7	19,8	14,6	16,5	23,4
Centro-Oeste	12,7	2,9	14,4	9,3	4,9	15,3
Sudeste	46,9	52	20,9	48,3	57,3	23,4
Sul	24,6	24,1	38,8	26,5	19,7	34,7
Graduação						
Licenciatura	45	23,8	85,3	35,3	27,6	79,2
Bacharelado	55	76,2	14,7	64,7	72,4	20,8
N amostral	457	932	278	151	310	125

Fonte: dados relativos às CB e CS foram adaptados de Oliveira e Ribeiro (2020)¹.

A principal diferença entre as três áreas está no tipo de graduação dos respondentes. Enquanto a maioria dos pós-graduandos e docentes das CB e das CS são bacharéis, nas CH ocorre uma inversão, com maioria de licenciados, não sendo um resultado surpreendente, dada

¹ Com acréscimo dos dados relativos à CH. Os valores estão apresentados em frequência relativa percentual, exceto para idade e N amostral. CB: Ciências Biológicas; CS: Ciências da Saúde; CH: Ciências Humanas

a característica própria da área. Tal resultado nos mostra que a formação de base dos pós-graduandos e docentes das CB e das CS não está voltada para a docência, e sim para a realização de uma outra profissão – e.g. farmacêutico(a), médico(a), etc. –, pois a função do bacharelado é a habilitação profissional e não a formação para a docência (FRANCO, 2000). Por outro lado, os cursos de licenciatura têm como objetivo formar professores para o nível básico (BRASIL, 1996). Dessa forma, mesmo os profissionais formados em cursos de licenciatura tendo maior bagagem de conhecimentos pedagógicos do que os bacharéis, tal conhecimento precisa ser adaptado para a docência no ensino superior.

A maioria dos respondentes de todas as áreas informou estar vinculado a IES públicas, o que se assemelha a dados obtidos na plataforma GEOCAPES², que reúne os dados sobre a pós-graduação brasileira. A distribuição geográfica dos respondentes também se assemelha ao observado nesta plataforma, o que indica a adequação da amostra obtida. Interessantemente, ao contrário do observado no último Censo da Educação Superior (INEP, 2021), no qual a maioria dos docentes era do gênero masculino, no presente trabalho a maioria dos respondentes é do gênero feminino, exceto no caso dos docentes das CB. É possível que esta diferença seja devida ao fato de o Censo tratar do universo total da Educação Superior, abrangendo todas as áreas, enquanto o presente trabalho trata de três áreas selecionadas, não havendo dados disponíveis especificamente sobre essas para comparação. Outra possibilidade é que o assunto tratado na pesquisa seja de maior interesse para as docentes. No entanto, a partir dos dados obtidos, não é possível precisar a raiz dessa diferença.

3.2 Atividades de formação didático-pedagógica desenvolvidas pelos pós-graduandos

Inicialmente, solicitou-se aos pós-graduandos que indicassem quais atividades desenvolveram na pós-graduação e por quanto tempo as realizaram. Mais de 50% dos alunos de todas as áreas disseram *não ter* realizado as seguintes atividades: estágios sem supervisão como docente em turmas de graduação; participação em disciplina optativa para discussão sobre metodologias de ensino superior; auxílio na elaboração de planos de ensino; participação como ministrante em cursos promovidos pelo PPG (e.g. cursos de extensão) e observação de professores em disciplinas da graduação.

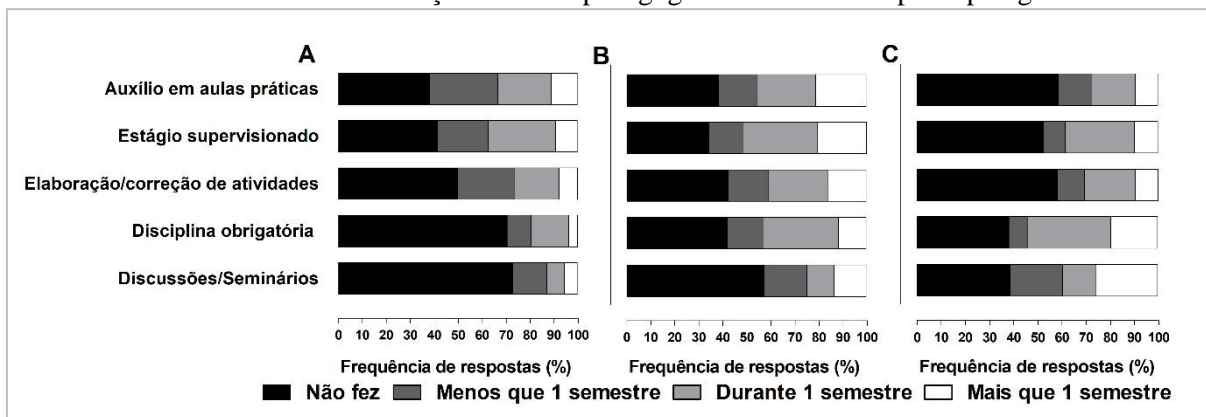
²Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: jan. 2020.

As demais atividades foram realizadas por mais de 50% dos alunos de pelo menos uma das áreas estudadas (Gráfico 1). Os alunos das CB e das CS mostraram perfis semelhantes e disseram ter prestado auxílio em aulas práticas 61,7% e 61,9% respectivamente; realizado estágio supervisionado como docente em turmas de graduação 58,6% e 65,7%, respectivamente, e auxiliado na elaboração e correção de atividades e avaliações 50,3% e 57,8%, respectivamente. Apesar das similaridades, os alunos das CS informaram que realizavam estas atividades por mais tempo que os alunos das CB, sendo a maior diferença observada no período de “mais que um semestre”, quando aproximadamente o dobro dos pós-graduandos em CS assinalaram esta opção para cada uma das atividades, em comparação aos das CB. Já nas CH, menos pós-graduandos realizaram essas atividades: 41,4% destes alunos auxiliaram em aulas práticas, 47,5% disseram ter feito estágio supervisionado como docente na graduação e 41,7% auxiliaram na elaboração e correção de atividades e avaliações. Algumas características dos pós-graduandos dessa área podem sugerir explicações para esta realidade. Como observado na Tabela 1, estes alunos são majoritariamente licenciados, o que pode ser indicativo de que já tenham realizado atividades como estágio docente e/ou elaboração e correção de atividades ainda em suas graduações e com público-alvo diferente, no caso, alunos do ensino básico. Há a possibilidade de que os pós-graduandos das CH não sejam encorajados a realizar estas atividades nos seus PPGs por já exercerem a docência, no Ensino Superior ou básico. Também é possível que haja pouca oferta de atividades práticas nas quais os pós-graduandos das CH possam atuar, uma vez que a maioria dos pós-graduandos que responderam a este questionário são formados em cursos de Pedagogia 30,2%, Letras ou Ciências Biológicas 13,3% cada, dados não mostrados.

Já a participação em disciplinas obrigatórias para discussão sobre metodologias de Ensino Superior foi citada por 61,9% dos pós-graduandos em CH, 58,1% dos pós-graduandos em CS e por apenas 29,6% dos pós-graduandos em CB. Em termos de duração da atividade, analisando os que participaram dessas disciplinas durante um e mais de um semestre, os percentuais obtidos foram: CH 53,9%, CS 42,9% e CB 19,5%. Em suma, um maior número de pós-graduandos das CH participam de disciplinas de cunho obrigatório para a discussão de metodologias do Ensino Superior e o fazem por mais tempo, quando comparados com os pós-graduandos das CB e CS. O mesmo perfil de respostas se observa em relação à participação em discussões/seminários sobre metodologias de ensino não vinculados às disciplinas do PPG: CH 61,5%, CS 42,8% e CB 27,3%. No presente trabalho, não foi investigado com que frequência os PPGs ofereciam estas atividades, apenas se os alunos as realizavam ou não. No

entanto, a literatura traz alguns relatos de experiências sobre o desenvolvimento destas disciplinas, mostrando que as suas configurações em termos de duração, metodologias utilizadas, perspectivas de ensino e características do professor formador são bastante variáveis (FREITAS; SEIFFERT, 2007; MORENO; SONZOGNO, 2011; VEIGA *et al.*, 2012).

Gráfico 1 - Atividades de formação didático-pedagógica desenvolvidas pelos pós-graduandos³.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Foresti e Pereira (2006) trazem um relato positivo com relação às disciplinas de Pedagogia Médica e Didática Especial ministradas a diferentes cursos de pós-graduação da área médica. As autoras relataram como dificuldade em ministrar essas disciplinas as tensões iniciais decorrentes das diferenças epistemológicas e de campos semânticos entre elas e os alunos, pois enquanto as formadoras tinham sua prática fundamentada por paradigmas interpretativos das ciências sociais, os pós-graduandos se encontravam imersos nos paradigmas interpretativos das ciências biológicas. Em decorrência disso, as autoras relatam que os pós-graduandos chegaram às disciplinas pedagógicas com expectativas de encontrar técnicas e recursos didáticos ou mesmo “normas didáticas”, sem espaço para a reflexão sobre a prática. No entanto, por meio da intervenção das formadoras, ao final das disciplinas, os pós-graduandos mudaram de postura e declararam em suas avaliações finais sobre a disciplina terem percebido que a atividade pedagógica docente se baseia, principalmente, na reflexão crítica na e sobre a prática, situada em uma dada realidade e que, portanto, não há “uma receita” a ser seguida por todos.

Este conjunto de resultados sugere dois perfis: um para os pós-graduandos das CH e um para os pós-graduandos das CB e das CS. Enquanto os primeiros realizam mais atividades de cunho teórico – disciplinas e discussões/seminários sobre Ensino Superior –, os últimos realizam mais atividades de cunho prático – estágio docente, elaboração e correção de

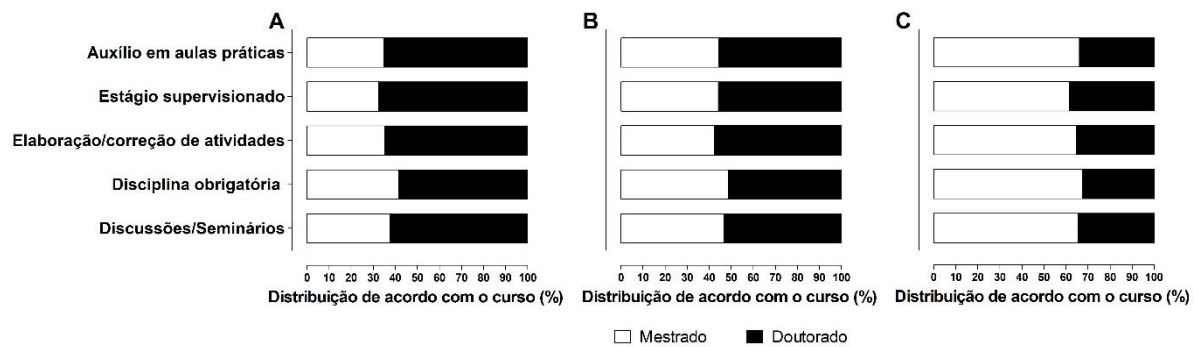
³ A: Ciências Biológicas, n = 457; B: Ciências da Saúde, n = 932; C: Ciências Humanas, n = 278.

atividades e auxílio em aulas práticas. Essas características parecem sinalizar uma abordagem diferente à questão da formação de professores nestes PPGs. Aparentemente, as culturas prevalentes nestas áreas de conhecimento são distintas: enquanto as CS e, mais expressivamente, as CB estariam mais representadas na ideia do “aprender fazendo”, as CH estariam mais inclinadas à ideia de construção do aporte teórico sobre o fazer docente.

É certo, no entanto, que “el ejercicio de la profesión docente requiere una sólida formación, no sólo en los contenidos científicos propios de la disciplina que enseñamos sino em los aspectos correspondientes a su didáctica y al manejo de las diversas variables que condicionan su aprendizaje” (ZABALZA BERAZA, 2012, p. 155).

Assim, não basta a prática isolada para formar-se docente, é preciso que esta seja acompanhada da devida discussão teórica que fundamenta o fazer pedagógico.

Gráfico 2 - Atividades de formação didático-pedagógica desenvolvidas pelos pós-graduandos de acordo com o curso: mestrado ou doutorado⁴.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Por outro lado, é possível observar ainda que os pós-graduandos que realizaram as atividades anteriormente descritas apresentam diferenças com relação à etapa da pós-graduação em que estão. No caso das CB e, em menor grau, nas CS, a maioria desses pós-graduandos está cursando o doutorado, com o menor percentual de doutorandos para a atividade “participação em disciplinas obrigatórias para discussão de metodologias de ensino superior” – 58,5% e 51,3%, respectivamente – e o maior para as atividades “estágio docente supervisionado” – 67,5%, CB – e “auxiliar na elaboração e correção de atividades e avaliações” – 57,5%, CS. Já

⁴ A: Ciências Biológicas; B: Ciências da Saúde; C: Ciências Humanas. n: Auxílio em aulas práticas (CB: 282 [98 – m, 184 – d]; CS: 577 [256 – m, 321 – d]; CH: 115 [76 – m, 39 – d]); Estágio supervisionado (CB: 268 [87 – m, 181 – d]; CS: 612 [270 – m, 342 – d]; CH: 132 [81 – m, 51 – d]); Elaboração/correção de atividades (CB: 230 [81 – m, 149 – d]; CS: 539 [229 – m, 310 – d]; CH: 116 [75 – m, 41 – d]); Disciplina obrigatória (CB: 135 [56 – m, 79 – d]; CS: 542 [264 – m, 278 – d]; CH: 172 [116 – m, 56 – d]); Discussões/seminários (CB: 125 [47 – m, 78 – d]; CS: 399 [186 – m, 213 – d]; CH: 171 [112 – m, 59 – d]); m = mestrado, d = doutorado.

nas CH a distribuição aparece invertida, com a maioria dos participantes dessas atividades sendo mestrandos, com o menor percentual desses para a atividade “estágio docente supervisionado” 61,4% e o maior para “participação em disciplinas obrigatórias para discussão de metodologias de ensino superior” 67,4% (Gráfico 2). Tais dados sugerem que nos PPGs das CH as atividades destinadas à formação para a docência são iniciadas mais cedo, ainda no mestrado, o que difere do observado nas CB e CS.

3.3 Estágio de docência supervisionado: o que dizem os pós-graduandos

A modalidade de bolsas mais representativa é a Demanda Social (DS), correspondendo a mais da metade dos auxílios concedidos pela CAPES, entre mestrado e doutorado, no ano de 2018⁵. O bolsista DS deverá cumprir estágio de docência como parte da sua formação integral, objetivando o preparo para a docência na graduação. Tal atividade tem cunho obrigatório para o mestrando, no caso de PPGs com apenas o curso de mestrado e, nos PPGs com mestrado e doutorado, a obrigação recai apenas para os doutorandos, sendo dispensado o bolsista que comprovadamente exercer atividade docente no ensino superior. A duração mínima do estágio de docência deverá ser de um semestre para o mestrado e dois semestres para o doutorado, com carga horária máxima de 4 horas semanais, cabendo à Comissão de Bolsas CAPES/DS do PPG registrar e avaliar o estágio de docência, bem como definir sua supervisão e acompanhamento (CAPES, 2010).

Dada a importância do estágio de docência para a formação inicial do futuro docente no ensino superior, foram investigadas as atividades desenvolvidas nos estágios de docência realizados pelos pós-graduandos. Para isso, considerou-se apenas as respostas daqueles que declararam ter realizado estágio supervisionado na questão anterior, durante qualquer período.

O estágio docente supervisionado promove a interação do pós-graduando com o seu supervisor e com a turma de graduação na qual exerce o estágio. Observou-se que a maioria dos pós-graduandos disseram sempre ter discutido previamente com o professor que o supervisionou sobre a atividade docente a ser desempenhada – CB: 57,5%, CS: 52,6% e CH: 65,9% (Gráfico 3). Tais dados apontam para uma interação positiva entre pós-graduando e supervisor, pois é nesse momento de discussão prévia que o estagiário tomará conhecimento

⁵ Segundo o portal GEOCAPES, em 2018, a Capes contava com um total de 92.008 bolsistas entre mestrandos e doutorandos, sendo 50.583 da modalidade DS. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: nov. 2020 e Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/19122018-ds-bolsistas-e-investimento-pdf>. Acesso em: nov. 2011.

sobre a estruturação da disciplina em que atuará e planejará, com o auxílio do supervisor, as atividades a serem desenvolvidas (LIMA; LEITE, 2019). De maneira contrastante, cerca de 15% dos pós-graduandos de todas as áreas disseram nunca ter tido esta discussão com seu supervisor. Um dado que não pode ser desconsiderado, visto que em um estágio supervisionado há a necessidade de supervisão em todas as etapas, do planejamento das atividades à sua execução.

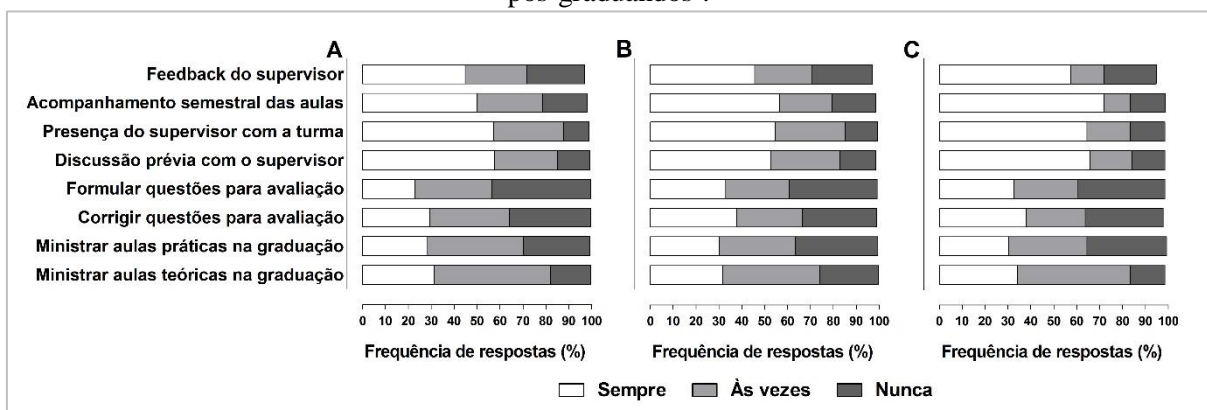
Os pós-graduandos ainda foram questionados quanto à presença do professor/supervisor na sala de aula durante as atividades de estágio. Novamente, a maioria dos respondentes afirmou que os supervisores sempre estiveram presentes nos momentos de interação entre os pós-graduandos e as turmas de graduação – CB: 57,1%, CS: 54,6% e CH: 64,4%. No entanto, estes valores caem aproximadamente 10% para todas as áreas quando a variável é o *feedback* fornecido pelos supervisores, sendo que o percentual de respondentes que afirmaram terem recebido sempre este retorno do supervisor foi: CB 44,8%, CS 45,6% e CH 57,6%.

O conjunto de resultados apresentados até aqui sugere uma ampla interação entre os pós-graduandos e supervisores no estágio, no entanto, considerando que estão sendo analisadas apenas as respostas dos pós-graduandos que disseram ter realizado estágios supervisionados era de se esperar que tal supervisão acontecesse sempre e em todos os aspectos observados. Isto porque, a falta de preparo para a realização do estágio pode acarretar uma execução precária da docência. Além disso, a ausência de uma orientação que promova a reflexão dos pós-graduandos sobre a atuação docente pode levar à baixa qualidade das atividades desenvolvidas, sendo prejudicial não apenas à sua experiência docente, mas também à turma de graduação (JOAQUIM *et al.*, 2011).

Quando questionados se deveriam acompanhar as aulas do supervisor durante o semestre, os pós-graduandos que disseram sempre fazer este acompanhamento foram: CB 50%, CS 56,4% e CH 72%. A observação da atuação de docentes mais experientes pode servir como fonte de aprendizado para o exercício da docência. A partir da condição de estudantes/estagiários observadores é possível construir uma compreensão prática da didática (SILVA; CUNHA, 2018). Neste estudo, docentes e pós-graduandos concordam sobre a influência da atuação docente sobre a formação pedagógica do pós-graduando. Quando solicitados a indicar, numa escala de 0 a 100, o quanto a atuação dos seus professores influencia sua formação pedagógica, as medianas das respostas dos pós-graduandos foram 80 CB, 81 CS e 90 CH dados não mostrados. Similarmente, quando os docentes foram questionados sobre o

quanto a sua atuação influenciava a formação pedagógica dos pós-graduandos, as medianas foram: CB 70, CS 80 e CH 80 dados não mostrados. Estes resultados mostram que a comunidade acadêmica dos PPGs tem consciência de que a atuação docente influencia diretamente sobre a formação pedagógica dos pós-graduandos. Em outras palavras, contar com bons professores serve de modelo e inspiração para tornar-se também um bom professor.

Gráfico 3 - Atividades desenvolvidas durante o estágio docente supervisionado segundo os pós-graduandos⁶.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Os pós-graduandos também foram questionados com relação às atividades desenvolvidas diretamente com os alunos das turmas em que realizaram seus estágios. Um elevado percentual de pós-graduandos disse nunca ou apenas *às vezes* ter ministrado aulas no contexto do estágio docente supervisionado. Sendo aulas teóricas, CB 68,3%, CS 68% e CH 64,4%, ou práticas CB 70,9%, CS 69,9% e CH 69%. Ou seja, uma grande parcela dos pós-graduandos não experimenta, durante o estágio de docência, a realização da prática docente em sala de aula de graduação. Considerando que uma das funções do estágio de docência é proporcionar esta primeira experiência sobre a aprendizagem da prática docente, bem como a possibilidade de praticar os conhecimentos didáticos pedagógicos adquiridos em disciplinas relacionadas ao Ensino Superior (JOAQUIM *et al.*, 2011), pode-se inferir que a experiência do estágio supervisionado é, muitas vezes, subutilizada.

Também foi investigada a participação do estagiário nos processos avaliativos da turma de graduação. Quando questionados se já teriam formulado questões para a avaliação das turmas de graduação, uma parcela significativa dos acadêmicos das CB 43,3%, CS 38,4% e CH 37,9% disse nunca ter realizado este tipo de atividade. Similarmente, 35,5% dos

⁶ A: Ciências Biológicas, n = 268; B: Ciências da Saúde, n = 612; C: Ciências Humanas, n = 132.

pós-graduandos das CB, 32,7% daqueles nas CS e 34,1% nas CH disseram nunca ter corrigido avaliações por ocasião do estágio em docência. Em suma, grande parte dos estagiários de docência nestes PPGs não tem a oportunidade de refletir sobre os processos avaliativos porque, simplesmente, não faz parte deles.

O docente iniciante tende a seguir os exemplos dos seus mestres (MADEIRA; SILVA, 2015), por isso, observar e ser guiado por professores/supervisores comprometidos com o ensino é fundamental para que o estágio de docência na pós-graduação seja bem-sucedido, fornecendo ao futuro professor as ferramentas iniciais necessárias à sua prática docente. Nesse sentido, é preciso que o estagiário possa se experimentar enquanto docente da maneira mais completa possível, planejando e executando aulas, além de estar envolvido nos processos avaliativos. Uma vez que esses requerem conhecimentos técnicos e escolhas sobre o tipo de avaliação que se deseja propor, seja ela tradicional, centrada no professor sem a participação dos alunos na definição dos seus critérios, ou uma avaliação voltada para a promoção da aprendizagem destes alunos, que faça parte do seu processo de formação e objetive superar os desafios encontrados (VIANA, 2012). Assim, para que o aprendiz de professor seja capaz de utilizar a experiência do estágio de docência na sua formação é preciso que ambos, supervisor e estagiário, reflitam criticamente sobre todos os aspectos envolvidos na prática docente, pois é a partir desta análise crítica que se pode melhorar a prática docente continuamente (FREIRE, 2018).

3.4 Estágio de docência supervisionado: o que dizem os docentes

Para verificar se docentes e pós-graduandos compartilhavam as mesmas percepções sobre o estágio de docência supervisionado, os docentes também foram questionados sobre as atividades desenvolvidas neste período. Inicialmente, questionou-se se os docentes já haviam sido supervisores de estágio, ao que 74,7% dos docentes em CB (n = 150), 79,7% dos docentes em CS (n = 310) e, 66,9% dos docentes em CH (n = 124) afirmaram ter tido esta experiência. Esses dados se assemelham ao observado no Gráfico 1, em que um maior percentual de alunos das CH afirma não ter realizado atividades de estágio supervisionado do que as demais áreas. Da mesma forma, a similaridade entre o percentual de alunos das CB e das CS que realizaram este tipo de atividade é observada entre os docentes das duas áreas no que diz respeito à supervisão destes estágios. Para analisar as atividades desenvolvidas durante o estágio na visão dos docentes, apenas as respostas daqueles que afirmaram ter sido supervisores de estágio foram consideradas.

Comparando-se as respostas dos docentes (Gráfico 4) com a dos pós-graduandos (Gráfico 3) fica evidente que todas as atividades diretamente relacionadas com o supervisor são mais consideradas como sempre realizadas pelos docentes do que pelos pós-graduandos. Nas respostas referentes à discussão prévia com o supervisor, os pós-graduandos das áreas de CB, CS e CH que responderam que sempre discutiam com o supervisor foram 57,5%, 52,6% e 65,9%, respectivamente. Já os docentes das CB, CS e CH que responderam que sempre discutiam com os pós-graduandos foram 87,5%, 85,4% e 88%, respectivamente. Um outro exemplo dessa diferença de percepções entre pós-graduandos e supervisores é observada com relação ao *feedback* ao final das atividades, onde os pós-graduandos/docentes que relataram que sempre havia *feedback* após a realização das atividades de estágio foram CB (44,8%/68,8%), CS (45,6%/73,7%) e CH (57,6%/85,5%). Nestes dois aspectos, as diferenças entre as respostas dos pós-graduandos e dos supervisores varia de 22,1% a 32,8%.

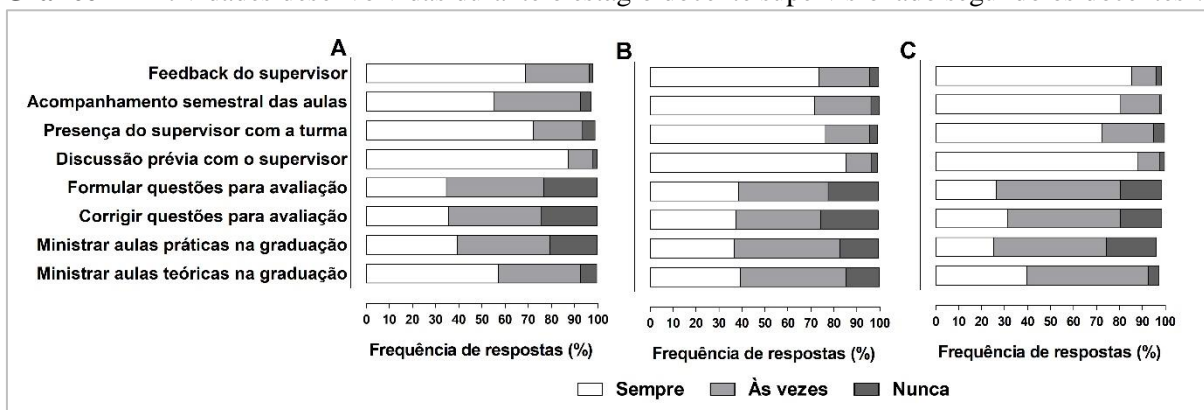
Entre as outras atividades, a que apresenta a menor dissonância de respostas entre pós-graduandos e supervisores é a presença do professor em sala de aula no momento de interação dos pós-graduandos com a turma de graduação, entre 7,9 e 21,9%, e a que apresenta a maior diferença entre as respostas dos pós-graduandos e os supervisores é a realização de aulas teóricas na área das CB, onde 57,1% dos docentes e 31,3% dos pós-graduandos afirmaram que os estagiários sempre realizaram esta atividade.

De modo geral, percebe-se que os docentes “superfaturam” as atividades realizadas nos estágios de docência. É possível que isto aconteça porque os docentes estão em posição de autoridade, já que são supervisores, e isso faça com que eles enxerguem a realidade do estágio docente sobre um prisma mais positivo do que o observado pelos pós-graduandos, especialmente no que diz respeito à própria ação de supervisor de estágio. Essa discrepância de percepções também pode sugerir a ausência de discussões e reflexão coletiva na comunidade dos PPGs sobre os estágios e atividades pedagógicas.

No estágio de docência, a função do supervisor é facilitar o processo de aprendizagem dos pós-graduandos, criando e dinamizando situações necessárias ao desenvolvimento do futuro docente (JOAQUIM *et al.*, 2011). Para fazer isso, entretanto, é necessário que supervisor e estagiário estejam alinhados sobre as expectativas deste momento de formação pedagógica, o que não parece ser o observado neste trabalho. O estágio de docência é um dos possíveis primeiros passos na formação pedagógica do professor universitário e, como tal, deve ter como objetivo não apenas ensinar o pós-graduando a ensinar, mas proporcionar que ele conquiste as ferramentas para continuar este aprendizado nos diversos contextos de trabalho docente que

encontrar (BOLZAN, 2007). Portanto, para alcançar esse objetivo central é preciso que o supervisor tenha alcançado tal caminho para o saber pedagógico e esteja disposto a ser o guia desta trilha.

Gráfico 4 - Atividades desenvolvidas durante o estágio docente supervisionado segundo os docentes⁷.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

3.5 Duração das atividades realizadas no estágio docente

Conforme mencionado anteriormente, os bolsistas CAPES/DS devem realizar estágio supervisionado por no mínimo um semestre (mestrado) ou dois semestres (doutorado), com carga horária máxima de 4 horas semanais (CAPES, 2010). Sabendo que o estágio docente não se caracteriza apenas pelo momento das atividades em sala de aula, mas também pelo tempo de preparação para estas atividades e avaliação delas, questionou-se aos pós-graduandos que realizaram estágio docente supervisionado, quanto tempo utilizaram para “discutir com o supervisor antes das aulas”, “preparar as aulas”, “em sala de aula”, e “avaliando as atividades desenvolvidas junto ao supervisor”. Essas atividades foram elencadas como partes importantes do processo de aprendizagem docente por meio do estágio docente nos relatos de caso descritos por Vieira e Maciel (2010) e por Lima e Leite (2019), nas áreas de Educação e Química, respectivamente. Ambos os grupos relataram que o estágio docente tem potencialidades, mas é insuficiente. Ou porque faltam subsídios teóricos aos pós-graduandos, os quais poderiam ser supridos pela oferta de disciplinas obrigatórias com essa finalidade (LIMA; LEITE, 2019), ou porque o tempo regular destinado a esse propósito é curto (VIEIRA; MACIEL, 2010), deixando a cargo do pós-graduando e seu supervisor de estágio e/ou orientador – quando esse está envolvido no processo – a iniciativa de extrapolar a carga horária. Sobre isso, dizem as autoras:

⁷ A: Ciências Biológicas, n = 112; B: Ciências da Saúde, n = 247; C: Ciências Humanas, n = 83.

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

Supostamente esse tempo reduzido encerra, entre outras coisas, a própria redução da complexidade, da profundidade, da indispensabilidade da formação pedagógica para o magistério superior. A visão reduzida da complexidade da formação, de sua profundidade e indispensabilidade é entendida por nós como uma validação tácita, seja intencional ou espontânea, da simplificação, da superficialidade e da dispensabilidade da formação do professor do ensino superior. (VIEIRA; MACIEL, 2010, p. 61).

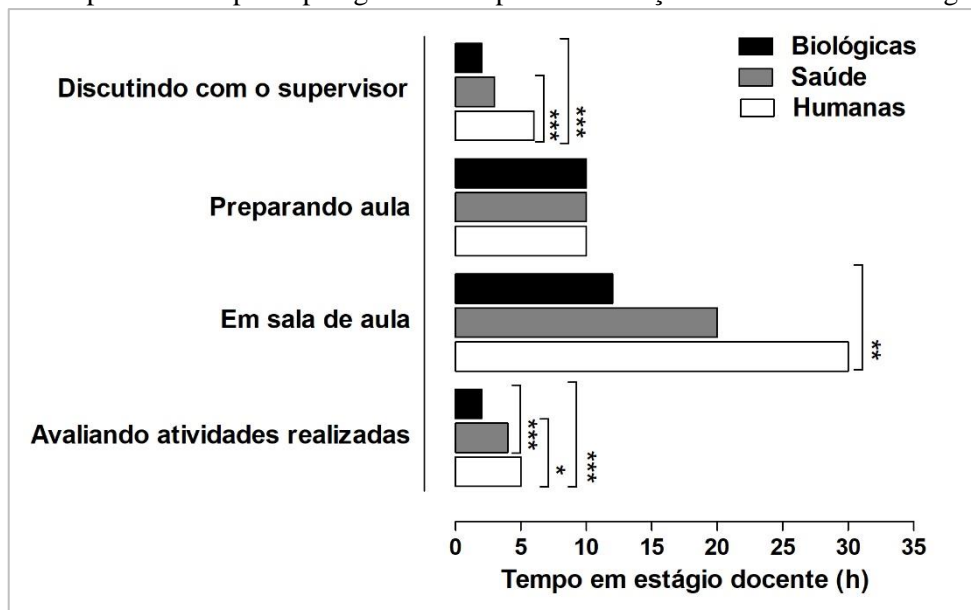
A despeito da nossa concordância com o exposto pelas autoras, nos dedicamos a compreender como a carga horária estipulada pela CAPES era distribuída na realização dos estágios em docência pelos pós-graduandos. Isto porque a determinação da agência é o mínimo a ser cumprido pelos pós-graduandos, mesmo que alguns se sintam impelidos a suplantá-la em face às necessidades inerentes ao ofício docente.

A respeito da carga horária destinada às atividades do estágio em docência realizado pelos pós-graduandos do presente estudo, observou-se que todos dedicaram tempo similar 10h ao preparo das aulas (Gráfico 5). Os alunos das CH empregam mais tempo discutindo com seus supervisores antes da realização das atividades em sala de aula do que seus pares das CB e CS. Tal observação ressoa com os resultados apresentados no Gráfico 3, onde cerca de 10% mais pós-graduandos das CH do que os pós-graduandos das CS e CB relataram sempre discutir previamente suas atividades com os supervisores. Os pós-graduandos das CH também passam mais tempo em atividades em sala de aula 30h do que os das CB 12h e CS 20h. Outro ponto relevante é a observação de que os pós-graduandos das CB são os que gastam menos tempo para avaliar as atividades desenvolvidas com o supervisor. Em suma, os pós-graduandos das CB passam menos tempo realizando atividades em sala de aula, bem como têm menos tempo de interação com os supervisores antes e depois destas atividades.

Em trabalho publicado anteriormente e que utilizou a mesma amostra de respondentes das CB e CS, verificou-se que a avaliação positiva da formação pedagógica dos pós-graduandos foi maior nas CS – 81,3% dos pós-graduandos e 57,8% dos docentes – do que nas CB – 66,9% dos pós-graduandos e 37,8% dos docentes – (OLIVEIRA; RIBEIRO, 2020). No caso das CH, essa avaliação é ainda mais positiva: 88,9% dos pós-graduandos e 63,7% dos docentes – dados não mostrados. Ou seja, a melhor autoavaliação é feita pela comunidade acadêmica dos PPGs em CH, seguida pelas CS e as CB. Diante desses resultados, é possível sugerir que as diferenças encontradas, tanto nos tipos de atividades gerais de formação pedagógica (Gráfico 1) como,

particularmente, no estágio de docência (Gráficos 2 e 4), podem indicar caminhos de formação que levem à maior autoconfiança no exercício profissional do futuro docente. Obviamente que uma autoavaliação tem caráter subjetivo e não pode ser o único indicador da qualidade da formação pedagógica, porém, é inegável que a percepção sobre o próprio preparo para iniciar a atividade profissional docente é um indicador que deve ser considerado.

Gráfico 5 - Tempo utilizado pelos pós-graduandos para a realização de atividades no estágio docente⁸.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

4 Considerações Finais

No Brasil, a pós-graduação é o espaço de preparação para a docência no Ensino Superior (BRASIL, 1996). Ademais, mais de 80% dos pós-graduandos das CB e CS (OLIVEIRA; RIBEIRO, 2020) e mais de 95% dos pós-graduandos nas CH – dados não mostrados – desejam trabalhar como docentes universitários. Outrossim, o mercado de trabalho no Ensino Superior no Brasil é majoritariamente constituído de faculdades (INEP, 2021), onde não há realização de pesquisas de forma obrigatória (BRASIL, 2017), uma realidade diferente das universidades públicas, local de formação da maioria dos pós-graduandos. Dessa forma, questionou-se neste trabalho, de que maneira os pós-graduandos estão sendo formados pedagogicamente para iniciar uma carreira docente?

⁸ Ciências Biológicas, n = 257; Ciências da Saúde, n = 568; Ciências Humanas, n = 122. (*) = $p < 0,05$; (**) = $p < 0,01$; (***) = $p < 0,001$.

A resposta a essa pergunta varia de acordo com a área do conhecimento, pois há diferenças nos perfis de formação pedagógica conforme as atividades desenvolvidas nos PPGs. De um lado têm-se as CB, onde os pós-graduandos exercem uma formação mais centrada no “fazer”, com a maioria deles auxiliando em aulas práticas, elaborando ou corrigindo atividades e realizando estágios docentes supervisionados, com menos momentos para o debate das questões teóricas que subjazem o fazer docente, como participação em disciplinas e discussões ou seminários sobre o ensino superior. Do outro lado têm-se as CH, que correspondem ao oposto do observado nas CB, com a formação voltada especialmente para os fundamentos teóricos da docência universitária e contando com mais tempo de interação com os supervisores de estágio, tanto no período de planejamento como para avaliação das atividades realizadas. Entre um lado e o outro, encontra-se as CS, que proporcionam uma mescla destas atividades.

Em conclusão, é preciso que a discussão sobre a formação pedagógica dos pós-graduandos seja feita envolvendo as diversas áreas do conhecimento, para que sejam observados os pontos positivos que cada uma tem a oferecer e que as experiências negativas compartilhadas sirvam como ferramentas de aprendizado. A necessária valorização das atividades voltadas para o ensino nos programas de pós-graduação é condição *sine qua non* para o desenvolvimento de oportunidades de aprendizado do ofício docente dos pós-graduandos de todas as áreas. Tal valorização passa não apenas por decisões internas desses programas, mas deve ser promovida pelas agências reguladoras e de fomento que ditam, de maneira direta e indireta, os caminhos traçados pela pós-graduação no país. O reconhecimento do papel central da pós-graduação na formação de professores qualificados pedagogicamente para atuarem no Ensino Superior é ponto incontornável no processo de qualificação deste nível de ensino e, conseqüentemente, na formação de profissionais capacitados para atuarem na sociedade brasileira.

Referências

ALMEIDA JÚNIOR, A. *et al.* Parecer CFE no 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 162-173, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782005000300014>. Acesso em: 4 abr. 2021.

BOLZAN, D. P. V. A construção do conhecimento pedagógico compartilhado na formação de professores. *In*: FREITAS, D. S.; GIORDANI, E. M.; CORRÊA, G. C. (orgs.). **Ações educativas e estágios curriculares supervisionados**. Santa Maria: Editora UFSM, 2007.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 4 out. 2018

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 5 out. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. 2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9235-15-dezembro-2017-785940-publicacaooriginal-154513-pe.html>. Acesso em: 4 out. 2018

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **História e missão**. 2020. Disponível em: <https://uab.capes.gov.br/historia-e-missao>. Acesso em: 4 abr. 2021.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria nº 76, de 14 de abril de 2010**. Aprova o novo Regulamento do Programa de Demanda Social constante do Anexo a esta Portaria. 2010. Disponível em: http://www.sr2.uerj.br/dcarh/download/Portaria_076_RegulamentoDS.pdf. Acesso em: 4 out. 2018.

CAVALCANTE, L. I. P. *et al.* A docência no ensino superior na área da saúde: formação continuada e desenvolvimento profissional em foco. **Revista Eletrônica Pesquisaeduca**, v. 3, n. 6, p. 162-182, 2011.

CORRÊA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação *stricto sensu*. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 2, p. 319-334, 2013.

CUNHA, M. I. da. Ensino como mediação da formação do professor universitário. *In*: MOROSINI, M. C. (org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

CUNHA, M. I. da. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. **Revista Educação**, ano 27, v. 54, n. 3, p. 525-536, 2004.

FALEIROS, F. *et al.* Uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. **Texto e Contexto Enfermagem**, v. 25, n. 4, e3880014, 2016.

FORESTI, M. C. P. P.; PEREIRA, M. L. T. A formação pedagógica construída na área da saúde: excertos de uma prática interdisciplinar na pós-graduação. *In*: MASETTO, M. T. (org.). **Docência na universidade**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 69-76

FRANCO, M. E. D. P. Comunidade de conhecimento, pesquisa e formação do professor do ensino superior. *In*: MOROSINI, M. C. (org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, M. A. de O.; SEIFFERT, O. M. L. B. Formação docente e o ensino de pós-graduação em saúde: uma experiência na UNIFESP. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 60, n. 6, p. 635-640, 2007.

GRASEL, C. E.; REZER, R. Formação para a docência na educação superior no campo da saúde: horizontes de pesquisa. **Formação Docente**, v. 11, n. 20, p. 145-162, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.31639/rbfp.v11i20.209>.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo técnico do censo da educação superior 2019**. Brasília: Inep, 2021.

ISAIA, S. M. A. Aprendizagem docente como articuladora da formação e do desenvolvimento profissional dos professores da educação superior. *In*: ENGERS, M. E. A.; MOROSINI, M. C. (orgs.). **Pedagogia Universitária e Aprendizagem**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Construção da profissão docente: possibilidades e desafios para a formação. *In*: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. da R. (orgs.). **Pedagogia Universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Editora UFSM, 2009.

MORENO, L. R., SONZOGNO, M. C. Formação pedagógica na pós-graduação em saúde no ambiente moodle: um compromisso social. **Pro-Posições**, v. 22, n. 3, p. 149-164, 2011.

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

JOAQUIM, N. de F.; BOAS, A. A. V.; CARRIERI, A. de P. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário?. **Educação e Pesquisa** [online], v. 39, n. 2, p. 351-365, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000200005>. Acesso em: 24 out. 2021.

LIMA, J. O. G. de; LEITE, L. R. O estágio de docência como instrumento formativo do pós-graduando: um relato de experiência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 100, n. 256, p. 753-767, 2019.

MADEIRA, M. C.; SILVA, R. M. A. da. **Ensinar na universidade: didática para professores iniciantes**. Petrópolis: Vozes, 2015.

MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. *In*: MOROSINI, M. C. (org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

OLIVEIRA, G. A. de *et al.* Pedagogical training profile of basic health sciences faculty in biomedical and related fields at Brazilian public and private higher education institutions. **Advances in Physiology Education**, v. 43, n. 2, p. 180-190, 2019.

OLIVEIRA, G. A. de; RIBEIRO, M. F. M. Formação para a docência na pós-graduação em ciências biológicas e da saúde: uma autoavaliação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 16, n. 36, p. 1-43, 2020.

PATRUS, R.; SHIGAKI, H. B.; DANTAS, D. C. Quem não conhece seu passado está condenado a repeti-lo: distorções da avaliação da pós-graduação no Brasil à luz da história da Capes. **Caderno EBAPE.BR**, v. 16, n. 4, p. 642-655, 2018.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, V. L. R. da; CUNHA, M. I. da. Formação e desenvolvimento profissional docente: desafios para o contexto inicial da docência universitária. In: WIEBUSCH, E. M.; VITÓRIA, M. I. C. (orgs.). **Estreantes no ofício de ensinar na educação superior**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

SILVEIRA, M. V.; ROCHA NETO, I. Cultura organizacional: ativo invisível através da história da Capes. **Revista PerCursos**, v. 16, n. 31, p. 185-212, 2015.

TORNIZIELLO, T. M. P. **Docência Universitária**: um estudo nas áreas de Ciências Biológicas e da Saúde. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

TOURINHO, M. M.; PALHA, M. das D. C. A Capes, a universidade e a alienação gestada na pós-graduação. **Caderno EBAPE.BR**, v. 12, n. 2, p. 270-283, 2014.

VEIGA, I. P. A. *et al.* Pós-graduação: espaço de formação pedagógica de docentes para a educação superior. In: D'ÁVILA, C. M.; VEIGA, I. P. A. (orgs.). **Didática e docência na educação superior**: implicações para a formação de professores. Campinas: Papirus, 2012.

VIANA, C. M. Q. Q. Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem na visão de alunos de graduação. In: D'ÁVILA, C. M.; VEIGA, I. P. A. (orgs.). **Didática e docência na educação superior**: implicações para a formação de professores. Campinas: Papirus, 2012.

VIEIRA, R. de A.; MACIEL, L. S. B. Estágio de docência prescrito pela Capes: tensões e desafios. **Quaestio**, v. 12, p. 47-64, 2010.

ZABALZA BERAZA, M. Á. Formación del profesorado para la enseñanza superior: la búsqueda de la calidad. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. da R. (orgs.). **Qualidade da educação superior**: a universidade como lugar de formação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

ZANCHET, B. M. B. A. *et al.* Docentes universitários iniciantes: preparação profissional e qualidade da educação superior. In: CUNHA, M. I. da (org.). **Qualidade da graduação**: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.