

# **CAPACITAÇÃO PARA DOCÊNCIA NAS PÓS-GRADUAÇÕES: UMA ANÁLISE DAS CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NO BRASIL**

*TRAINING FOR TEACHING IN GRADUATE PROGRAMS: AN ANALYSIS OF BIOLOGICAL SCIENCES IN BRAZIL*

*FORMACIÓN PARA LA DOCENCIA EN EL POSGRADO: UN ANÁLISIS DE LAS CIENCIAS BIOLÓGICAS EN BRASIL*

## **LARISSA CAMPOS DE MEDEIROS**

Doutora em Educação, Gestão e Difusão em Biociências pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Analista em Ciência e Tecnologia no Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST) – Rio de Janeiro – RJ.

[larissaaps@gmail.com](mailto:larissaaps@gmail.com)

## **JACQUELINE LETA**

Doutora em Química Biológica Gestão Educação e Difusão em Ciência pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora Associada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – Rio de Janeiro – RJ.

[jleta@bioqmed.ufrj.br](mailto:jleta@bioqmed.ufrj.br)

## **REGINA IZABELA MENDES DA COSTA**

Graduanda em Enfermagem e Obstetrícia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – Rio de Janeiro – RJ.

[izahmdc@gmail.com](mailto:izahmdc@gmail.com)

Recebido em: 13/12/2022

Aceito em: 11/09/2023

Publicado em: 20/02/2025

### **Resumo**

Este trabalho investiga a capacitação para docência no âmbito das pós-graduações *stricto sensu* em Ciências Biológicas. Apresenta informações sobre as disciplinas relacionadas à docência ofertadas nesses programas e a percepção de egressos mestres e doutores sobre o preparo recebido no decurso de suas pós-graduações. Trata-se de um estudo descritivo e exploratório com abordagem metodológica quali-quantitativa. Os resultados indicam que os programas de pós-graduação analisados oferecem, principalmente, disciplinas do tipo prática, nas quais o aluno depende da orientação do docente responsável para obter conhecimentos relacionados aos aspectos didático-pedagógicos da docência. A análise das respostas e os relatos espontâneos dos questionários submetidos aos pós-graduandos indicam que os egressos consideram a capacitação para a docência relevante para sua formação profissional e que a maioria dos programas oferece pelo menos uma atividade relacionada a essa temática, no entanto, menos da metade concorda totalmente que a pós-graduação os preparou para atuar como docentes.

**Palavras-chave:** Pós-Graduação; Ciências Biológicas; Capacitação para docência; Egressos; Mestres e doutores.

### Abstract

This study investigates teacher training within the context of *stricto sensu* programs in Biological Sciences at the graduate level. It provides information on the teaching-related courses offered in these programs and gathers the opinions of master's and doctoral degree holders regarding the preparation they received during their studies. This descriptive and exploratory study adopts a qualitative-quantitative methodology. The findings reveal that the analyzed graduate programs primarily offer practical courses, where students rely on the guidance of the responsible professor to acquire knowledge related to didactic and pedagogical aspects of teaching. The analysis of responses and spontaneous reports from the questionnaire indicates that graduates perceive teacher training as relevant to their professional development, and although most programs include activities related to this theme, less than half of the respondents fully agree that their postgraduate studies adequately prepared them for a teaching career.

**Keywords:** Postgraduate; Biological Sciences; Training for teaching; Graduates; Masters and PhDs.

### Resumen

Este estudio investiga la formación para la docencia en el contexto de los programas de posgrado *stricto sensu* en Ciencias Biológicas. Presenta información sobre las asignaturas relacionadas con la enseñanza que se ofrecen en estos programas y recopila la opinión de maestros y doctores sobre la preparación recibida durante sus estudios de posgrado. Se trata de un estudio descriptivo y exploratorio con un enfoque metodológico cuali-cuantitativo. Los resultados indican que los programas de posgrado analizados principalmente ofrecen asignaturas prácticas, en las que el estudiante depende de la orientación del profesor a cargo para adquirir conocimientos relacionados con los aspectos didáctico-pedagógicos de la enseñanza. El análisis de las respuestas y los informes espontáneos del cuestionario indica que los egresados consideran que la formación para la docencia es relevante para su formación profesional y que la mayoría de los programas ofrecen al menos una actividad relacionada con este tema. Sin embargo, menos de la mitad de los encuestados está completamente de acuerdo en que los estudios de posgrado los prepararon adecuadamente para trabajar como docentes.

**Palabras clave:** Postgrado; Ciencias Biológicas; Formación del profesorado; Licenciados; Másteres y doctorados.

## 1 Introdução

---

Apesar do consenso de que para ensinar basta dominar uma determinada área do conhecimento, vários estudos apontam que o exercício da docência exige uma série de conhecimentos e habilidades que devem ser considerados no processo de formação dos professores (Ferreira; Leal, 2020). No Brasil, a capacitação para a docência de futuros docentes universitários ocorre, principalmente, nas pós-graduações *stricto sensu*, nas quais são formados os mestres e doutores, que representavam, no último Censo da Educação Superior, a maior parte dos docentes desse nível de ensino no país (Brasil,

2022a). Tal fato reflete a importância de investigar a oferta de disciplinas e atividades relacionadas à capacitação de pós-graduandos para atuar como docentes no Ensino Superior brasileiro.

A formação de pós-graduandos no país teve início na década de 1930, mas sua oficialização ocorreu somente trinta anos depois, no período da ditadura militar, com o apoio de uma política de modernização para o país, na qual educação e desenvolvimento econômico foram atrelados a um projeto de governo que planejou um modelo de ensino superior e de universidades, com instrumentos e instituições que regulamentaram e cuidaram da expansão das pós-graduações nacionais (Alves; Ferreira, 2014). Passado mais de meio século, o país conta com um Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) amplo, sólido, de qualidade, com inserção internacional e que forma mestres e doutores que atuam seja como docentes de universidades, seja como pesquisadores de institutos de pesquisa em diversas áreas do conhecimento (Alexandre Netto, 2018).

A consolidação do SNPG foi amparada por um rigoroso sistema de avaliação e por um conjunto de políticas públicas apoiado pelos Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPGs), que foram, e ainda são, instrumentos que definem prioridades, diretrizes e objetivos, desenvolvidos com base nos objetivos estratégicos do governo e que devem ser seguidos pelos atores envolvidos no Sistema. Até a presente data foram elaborados cinco PNPGs: I PNPG 1975-1980 (Brasil, 1974); II PNPG 1982-1985 (Brasil, 1982); III PNPG 1986-1989 (Brasil, 1985); IV PNPG 2005-2010 (Brasil, 2004); e V PNPG 2011-2020 (Brasil, 2010). Em comum, todos apresentavam, como um dos objetivos centrais, o apoio à formação de recursos humanos qualificados para as atividades docentes em todos os níveis educacionais.

Especificamente sobre o preparo para o exercício da docência em nível superior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil (Lei nº 9.394/96) prevê apenas que ele ocorra em nível de pós-graduação, prioritariamente, em programas de mestrado e doutorado (Brasil, 1996). Segundo dados do Censo do Ensino Superior, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), nota-se que, apesar da lei, ainda em 2021, cerca de 15% dos docentes de nível superior não tinham titulação em nível de mestrado ou doutorado (Brasil, 2022a). Apesar de o censo não evidenciar as áreas que apresentam essa característica, alguns estudos sinalizam a presença de docentes com esse perfil em programas das Ciências Humanas (Sampaio; Sanchez, 2017), nas Ciências Sociais Aplicadas (Perazo *et al.*, 2016; Garcia;

Nogueira, 2017; Nganga *et al.*, 2016) e nas Ciências da Saúde (Garcia; Silva, 2011; Medeiros *et al.*, 2018). Segundo dados disponíveis na GeoCapes, no ano de 2021, essas foram, de fato, as áreas com mais docentes que não apresentavam titulação em nível de doutorado, assim como as Ciências Exatas e da Terra, enquanto as Ciências Biológicas foi a que teve o menor número de docentes sem essa titulação (Brasil, 2022b).

É importante destacar que a Lei nº 9.394/96 não aborda os aspectos relacionados a conteúdos técnico-pedagógicos, carga horária ou outras diretrizes curriculares, ao contrário do que se explicita para os professores de nível básico, fundamental e médio. A ausência de normativas dessa natureza aponta para um possível contrassenso: docentes do ensino superior que formam professores para os demais níveis não experimentam uma formação pedagógica de base comum. Isso fica ainda mais contraditório com a etapa de “prova didática”, uma exigência na maioria dos concursos para ingresso na carreira docente do ensino superior, que, segundo Azevedo e Cunha (2014), raramente examina devidamente a competência didática para o ensino, valorizando, principalmente, o domínio do conteúdo da aula selecionada e algumas habilidades comunicativas.

As reflexões e o debate com foco em aspectos pedagógicos da atuação dos docentes do ensino superior brasileiro foram iniciados na década de 60, provocados, principalmente, pela insatisfação de alunos e professores em relação à dinâmica das aulas (Masetto; Gaeta, 2019). Passadas algumas décadas, a formação dos novos docentes universitários ainda se pauta no domínio do conhecimento específico, ou seja, aquele de sua área de especialização, negligenciando a formação pedagógica desses profissionais, o que, em geral, não foi e nem é exigido para o ingresso ou para a atuação nas instituições de ensino (Souza *et al.*, 2021).

Diversos estudos exploram a temática da formação para a docência dentro de programas de pós-graduação de diferentes grandes áreas. Nas Ciências Biológicas foram encontrados apenas três estudos com esse foco em suas pós-graduações. O primeiro deles (Ribeiro; Oliveira; Faria, 2020) investigou, por meio de questionário eletrônico, a opinião de parte da comunidade acadêmica dos Programas de Pós-Graduação em Fisiologia sobre a qualidade e a importância da formação pedagógica, buscando identificar como ocorria tanto para docentes como discentes dos programas. As autoras concluíram que a comunidade reconhecia a importância da formação pedagógica dos pós-graduandos e dos docentes, porém com pouca valorização da formação continuada. O estudo sugeria que os PPGs proporcionassem uma reflexão crítica sobre a formação pedagógica dos pós-

graduandos e a valorização da atuação docente, uma vez que o sistema acadêmico não estimulava o desenvolvimento de atividades que contribuíssem para essa formação.

O segundo estudo (Oliveira; Ribeiro, 2020) investigou, por meio de questionário eletrônico, as percepções de discentes, docentes e coordenadores de PPGs brasileiros em Ciências Biológicas e em Ciências da Saúde sobre as suas formações pedagógicas. As autoras apontaram que a comunidade acadêmica dos PPGs em Ciências da Saúde avaliou melhor seus processos de formação para a docência do que os respondentes vinculados aos PPGs em Ciências Biológicas. Além disso, o estudo apontou que, para os dois grupos de programas analisados, a formação para a pesquisa foi mais bem avaliada do que a formação para a docência, contrariamente às perspectivas de trabalho dos próprios pós-graduandos respondentes, pois mais de 86% dos 457 discentes das Ciências Biológicas e 92,3% dos 930 das Ciências da Saúde apontaram que pretendiam ser docentes.

O terceiro estudo (Garcia; Cunha, 2022) mapeou teses e dissertações que abordassem a formação pedagógica de docentes universitários defendidas por egressos das Ciências Biológicas. A partir de documentos acadêmicos disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, as autoras identificaram vários trabalhos com foco na formação pedagógica de profissionais desta área, no entanto, não identificaram nenhum trabalho com foco nas pós-graduações.

Considerando essa lacuna, este artigo investiga a formação de docentes nas pós-graduações a partir das disciplinas e da percepção de egressos de programas da grande área Ciências Biológicas, que se distribuem em quatro áreas de avaliação: Ciências Biológicas I, Ciências Biológicas II, Ciências Biológicas III e Biodiversidade. A motivação principal é buscar evidências que possam auxiliar a responder a seguinte questão de pesquisa: Os programas de pós-graduação brasileiros em Ciências Biológicas oferecem disciplinas e atividades que capacitam os discentes para o trabalho docente no Ensino Superior?

A escolha de PGs das Ciências Biológicas como campo de estudo desta pesquisa justifica-se por vários aspectos: é uma das áreas mais tradicionais do SNPG, com programas em atividade desde o início da estruturação do Sistema, responsável por formar os mestres e doutores mais jovens do país (CGEE, 2016), com potencial de atuar e de ensinar sobre diversos temas relacionados a setores significativos para o bem-estar da

sociedade, como educação, meio ambiente, saúde, desenvolvimento sustentável e defesa (Brasil, 2019).

## 2 Metodologia

---

A pesquisa empírica aqui apresentada é de natureza quali-quantitativa descritiva e exploratória (Bryman, 2016) e está organizada em duas partes: análise das disciplinas de docência oferecidas nas pós-graduações em Ciências Biológicas e da percepção dos egressos a respeito da capacitação para docência nesses ambientes.

Dos 312 programas de pós-graduação em Ciências Biológicas identificados, 293 fizeram parte das análises. Não foram inclusos os PPGs profissionalizantes – que têm como premissa focar uma área profissional específica, não tendo, assim, a responsabilidade de formar profissionais para a docência, a não ser que o foco do programa seja esse – e os dois programas multicêntricos – uma vez que podem ocorrer divergências de atividades relacionadas à localização geográfica onde os pós-graduandos cursam, mesmo que dentro do mesmo programa, o que não seria possível mapear a partir dos dados disponíveis na Plataforma Sucupira.

Para a análise das disciplinas, os dados foram coletados de duas fontes principais: a Plataforma de Dados Abertos da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Plataforma Sucupira (Coleta CAPES). Os da primeira fonte foram usados para identificar os programas que pertenciam ao grupo de análise Grande Área Ciências Biológicas: Ciências Biológicas I; Ciências Biológicas II; Ciências Biológicas III e Biodiversidade. A partir dessa fonte, foi construída uma base de dados contendo informações sobre os PPGs com nome do programa, instituição de ensino superior, ano de criação, área de avaliação da CAPES, nível acadêmico, região do país e natureza jurídica, além das informações sobre as disciplinas ativas com nome da disciplina, ementa, carga horária, créditos e obrigatoriedade. O detalhamento e a ementa de todas as disciplinas desses PPGs com o status de ativas foram coletados manualmente no campo “Disciplinas” na Plataforma Sucupira.

Com base no método de análise de conteúdo apresentado por Bardin (2011), as ementas das disciplinas foram classificadas em três categorias temáticas principais: Ciências da Natureza e da Saúde (CNS), Ciências Humanas e Sociais (CHS) e Ciências

Exatas e da Terra (CET). Os detalhes dessa classificação estão disponíveis em Medeiros (2020) e Medeiros e Leta (2020). Para este trabalho, interessam somente as disciplinas relacionadas a tópicos sobre docência, que somaram 608 e representavam 37,2% do total de disciplinas CHS. Essas disciplinas foram classificadas em três categorias temáticas, de acordo com a dinâmica das aulas oferecidas: 1) Docência prática: aulas práticas, em que o/a discente é responsável por coordenar ou apoiar atividades relacionadas ao ensino de determinada disciplina; 2) Docência teórica: aulas teóricas, em que o/a discente é responsável por ministrar aula expositiva sobre temáticas diversas relacionadas ao ensino e/ou à educação; e 3) Docência teórico-prática: combinação das duas primeiras categorias. O/a discente assiste às aulas teóricas e atua em um treinamento prático.

Na segunda etapa do trabalho, sobre a percepção dos egressos, os dados foram coletados em 2019 por meio de questionário na plataforma on-line SurveyMonkey<sup>1</sup>. As respostas do questionário foram organizadas em uma segunda planilha. Optou-se pelo uso de questionário on-line estruturado em três blocos com 12 questões fechadas e 1 questão aberta. Essa técnica de coleta de dados apresenta uma série de vantagens, como a economia de custo e tempo, o potencial de atingir um grande número de pessoas, além de proporcionar menor risco de interferência do pesquisador nas respostas dos pesquisados, mas também tem algumas desvantagens, como o baixo percentual de retorno, questões que não são respondidas e falta de entendimento de alguma pergunta pelo respondente (Marconi; Lakatos, 2017).

O questionário apresentava questões que buscavam explorar a percepção do discente em relação à formação profissional durante a pós-graduação. Com o questionário da pesquisa, foi encaminhado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que continha informações sobre a pesquisa, a confidencialidade e o sigilo das informações obtidas a partir das respostas e a garantia de anonimato em todo o processo de análise e divulgação dos resultados. O TCLE estava incluído no projeto encaminhado e aprovado em 12 de maio de 2017 pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Clementino Fraga Filho (HUCFF), da Universidade Federal do Rio de Janeiro, conforme o número de processo CAAE 67792917.8.0000.5257.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://pt.surveymonkey.com/>. Acesso em: 11 dez. 2022.

Os e-mails dos egressos foram obtidos em planilhas disponíveis na Plataforma de Dados Abertos da CAPES<sup>2</sup>. Essas planilhas disponibilizam informações sobre teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação do país nos anos 2013, 2014, 2015, 2016 e 2017. Além disso, também contêm vários dados sobre a produção intelectual final dos egressos, e outros, como nome e e-mail de contato, que foram utilizados para o envio dos questionários. Cabe destacar que os e-mails só estavam disponíveis para os discentes que defenderam teses ou dissertações entre 2013 e 2017, portanto, esse foi o grupo de egressos selecionado para o envio dos questionários. Foi feito um compilado do conteúdo das planilhas, o que gerou uma lista única com o nome dos discentes com seus respectivos e-mails. Após a limpeza e padronização dos dados, identificação e exclusão de duplicações – tanto de registros de egressos com nomes e e-mails iguais quanto de registros de egressos com nomes diferentes, mas e-mails iguais –, restaram 25.385 registros de egressos com seus respectivos contatos.

Uma vez finalizada a lista de egressos, o questionário foi enviado por meio da Plataforma SurveyMonkey para cada um dos 25.385 contatos, dos quais, 13.326 foram recebidos (52,4%), e, 5.186 respondidos (38,9%). Uma primeira mensagem foi enviada em 28 de agosto de 2019; outras quatro mensagens foram enviadas ao longo do mês de setembro, cada uma com redação diferente, conforme sugerido por Sauermann e Roach (2013), para aumentar a taxa de retorno.

A taxa de respostas geral foi de 38,9%, um percentual considerado satisfatório, quando comparado às taxas médias de retorno de questionários on-line, que ficam entre 10 e 25% (Coutinho *et al.*, 2004; Sauermann; Roach, 2013). Dos 5.186 respondentes, 373 responderam parcialmente o questionário, e as questões respondidas foram registradas e consideradas nas análises.

Para a análise das respostas, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011) na questão aberta, última questão do questionário (não obrigatória), que solicitava aos egressos que deixassem algum comentário relacionado à formação profissional nas pós-graduações. Esses relatos espontâneos foram classificados em quatro categorias temáticas principais: Treinamento Profissional, Mercado de Trabalho e Apoio/Investimento, Ambiente Acadêmico (Medeiros, 2020). Para a análise das demais questões, todas fechadas, utilizou-se estatística descritiva, especialmente as frequências

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://dadosabertos.capes.gov.br/dataset/catalogo-de-teses-e-dissertacoes-de-2013-a-2016>. Acesso em: 14 out. 2024.

absolutas e relativas (percentuais). Essas análises foram realizadas no software Tableau 2021.4<sup>3</sup>, que também foi usado para elaborar os gráficos e tabelas.

Os relatos exemplificados foram redigidos pelos próprios respondentes e mantidos sem alterações, o que justifica a presença de algumas abreviações ou erros gramaticais nos relatos. Para manter a confidencialidade, os registros das respostas abertas estão representados pela abreviatura da área – CBI, CBII, CBIII e BDV – e do grau acadêmico do egresso, com mestrado = M ou doutorado = D.

### 3 Análise dos resultados

---

Nesta seção, busca-se apresentar e discutir as análises do perfil das disciplinas de docência oferecidas nos currículos dos PPGs em Ciências Biológicas e, em seguida, as percepções dos egressos sobre a importância de atividades relacionadas à capacitação para a docência e as percepções acerca de suas experiências no decorrer de suas formações nos programas de pós-graduação.

#### 3.1 O perfil das disciplinas de docência oferecidas pelos PPGs

---

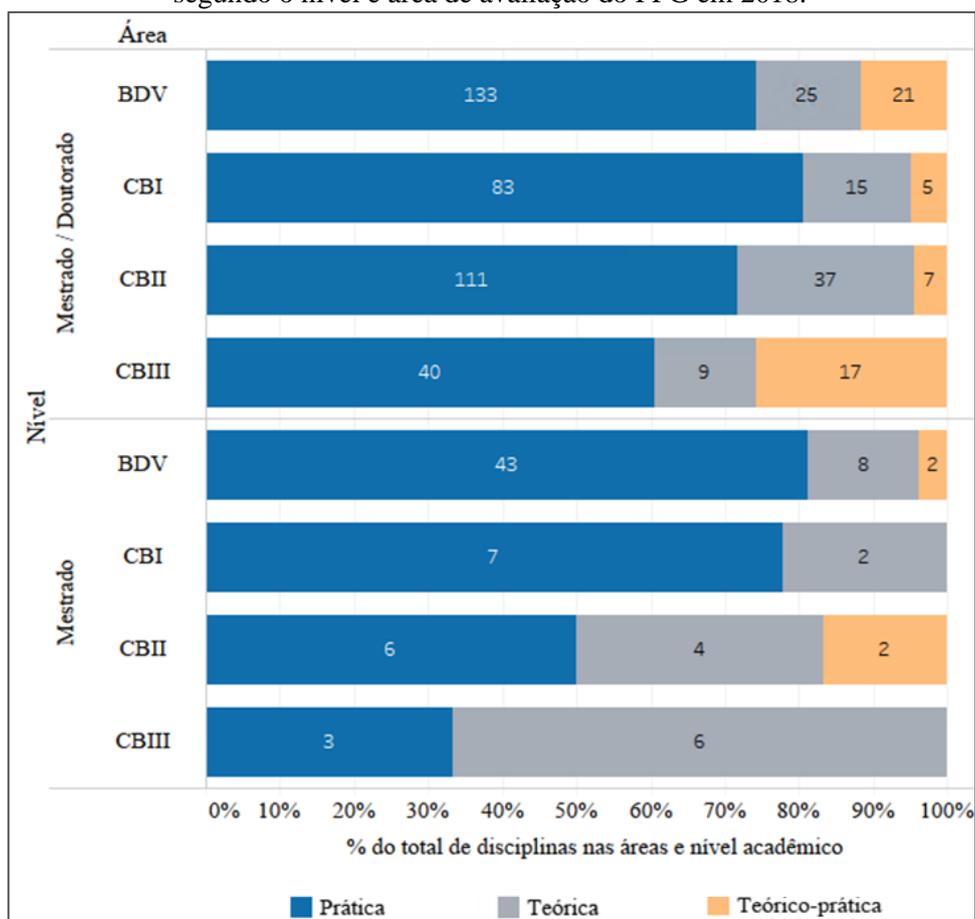
Dos 293 PPGs analisados, três não ofereciam disciplinas ou atividades relacionadas à docência, e 188 (64,1%) ofereciam pelo menos uma disciplina obrigatória. No total, foram identificadas 584 disciplinas de docência, sendo que, destas, 258 (44,1%) eram obrigatórias para todos os alunos, e 97, obrigatórias apenas para alunos bolsistas. A ausência de obrigatoriedade assim como a falta de oferta de disciplinas e atividades por parte de alguns PPGs apontam para um descompasso entre a realidade da formação pedagógica na pós-graduação brasileira e a política do Ministério da Educação (MEC) sobre o tema, explicitada nos Planos Nacionais de Pós-Graduação, que indicam o objetivo de formação pós-graduada de docentes para todos os níveis de ensino.

Para melhor entender o perfil das 584 disciplinas de docência ofertadas, o Gráfico 1 apresenta o tipo de dinâmica de aula proposto nessas disciplinas, que inclui teórico-prática, somente teórica e somente prática, tal como descrito na metodologia.

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.tableau.com/pt-br/support/releases/desktop/2021.4>. Acesso em: 13 jun. 2023.

**Gráfico 1** - Número e percentual das disciplinas de docência pelo tipo de dinâmica de aula, segundo o nível e área de avaliação do PPG em 2018.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

A análise da dinâmica das disciplinas de docência, conforme as áreas de avaliação e o nível dos programas, apontou algumas diferenças dentro dos grupos de programas. Os PPGs que ofereciam cursos de mestrado e doutorado apresentaram, em média, 72,8% (365 de 501) de disciplinas classificadas como práticas, em que, na maioria dos casos, o/a discente é o/a responsável por organizar aulas ou um curso específico para a graduação, monitorado ou não por um/a docente. Esse perfil foi o mesmo observado para os PPGs que ofereciam apenas mestrado nas áreas de Biodiversidade e Ciências Biológicas I, no entanto, os programas de mestrado das Ciências Biológicas II apresentaram uma oferta mais equilibrada de disciplinas do tipo práticas e teóricas, e, nas Ciências Biológicas III, não foram encontradas disciplinas que combinassem as duas abordagens.

É importante observar que 424 das 584 disciplinas de docência ofertadas em todos os programas analisados, ou seja, 72,6%, eram do tipo exclusivamente prática, uma distribuição que está alinhada ao demonstrado no estudo com discentes da Fisiologia

(pertencente à área CB II) de Ribeiro, Oliveira e Faria (2020), que apontou como atividades principais de formação pedagógica os estágios supervisionados, o acompanhamento de professores em disciplinas e o auxílio em aulas práticas.

Nesse formato de atividade, cabe à/ao docente responsável pela disciplina o ensino sobre o conteúdo específico, bem como do conteúdo pedagógico, relacionado ao ensino no nível superior. Esse fato é amplamente criticado na literatura, visto que a prática é importante, mas não garante o efetivo preparo para o exercício da docência, que exige capacitação própria e específica (Chauí, 2003; Souza *et al.*, 2021; Miranda, 2010; Nganga *et al.*, 2016).

Vários trabalhos abordam o papel do/a docente na formação de novos docentes no ensino superior. Essas discussões estão atreladas, principalmente, à pouca ou nenhuma formação docente de professores de nível superior, advindos, principalmente de bacharelados e que, em sua formação, não tiveram contato com conteúdo didático-pedagógico (Comunelo *et al.*, 2012). Essa é, provavelmente, a realidade da grande maioria dos discentes que desejam seguir a carreira acadêmica nas Ciências Biológicas, os quais, muitas vezes, precisam escolher entre licenciatura ou bacharelado para concluir a graduação, sendo que aqueles que desejam seguir a carreira com foco em pesquisa, naturalmente, optam pelo bacharelado. Ao concluir essa etapa, seguem para o mestrado e doutorado e acabam, muitas vezes, atuando na pesquisa e lecionando e/ou orientando discentes.

Na próxima seção, são apresentados os resultados das percepções dos egressos em relação à importância de disciplinas e estágios de docência no decurso das pós-graduações, o que permite uma análise mais aprofundada dos espaços de formação para docência nas Ciências Biológicas.

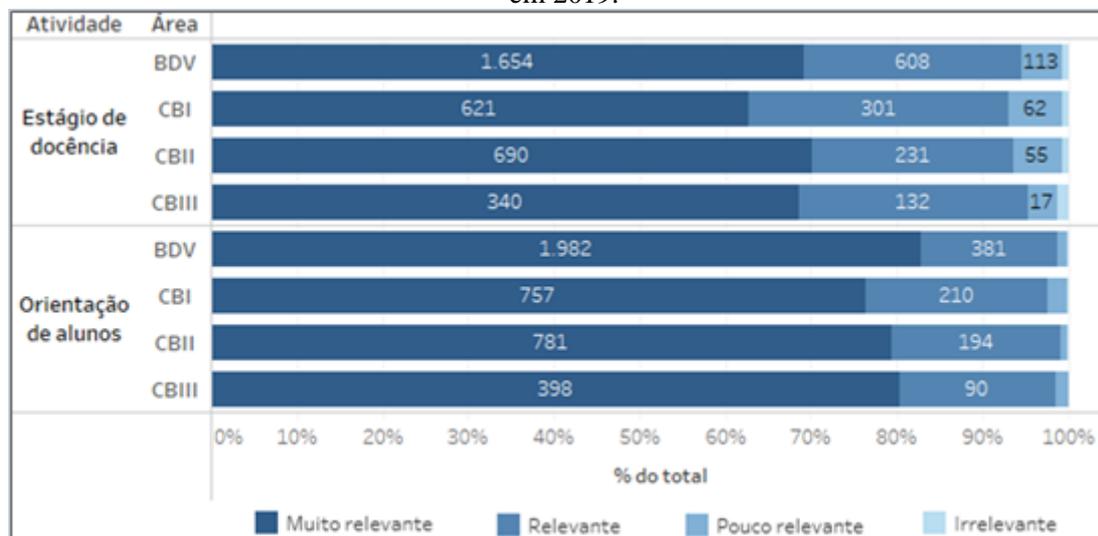
### **3.2 A relevância das atividades voltadas para a docência na formação**

---

Para analisar a percepção dos egressos sobre a importância da experiência em atividades acadêmicas com foco na docência, os egressos foram questionados acerca da relevância das atividades (a) estágio de docência e (b) orientação a alunos de iniciação científica e tecnológica. Ambas envolvem atividades relacionadas ao ensino; a primeira (a) aborda um treinamento específico que prepara o pós-graduando para atuar com docência em sala de aula, já a segunda (b) envolve um treinamento específico que prepara o pós-graduando para ensinar e apoiar a execução de uma pesquisa científica.

Os resultados do Gráfico 2, com a distribuição percentual das respostas, que vão de irrelevante (azul mais claro) até muito relevante (azul escuro), mostram que a maioria dos respondentes considerava muito relevante os dois tipos de experiências analisados.

**Gráfico 2** – Percepção dos egressos de pós-graduações das áreas da Ciências Biológicas acerca da relevância dos estágios de docência e orientação de alunos para a sua formação profissional em 2019.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Embora mais da metade dos respondentes tenha apontado alto grau de relevância (muito relevante) em ambas as atividades, uma proporção maior indicou muito relevante para o “estágio de orientação a alunos de iniciação científica e tecnológica”, o que sugere maior valorização dessa experiência entre os egressos. Segundo Corrêa e Ribeiro (2013), essa preferência por atividades relacionadas à pesquisa é comum nos ambientes das PGs, nos quais existem discursos muito claros relacionados à valorização de atividades científicas, como é o caso da orientação de alunos da graduação, os conhecidos “ICs”, e quase uma negligência em questões relacionadas à relevância da formação pedagógica.

É importante destacar que a percepção muito positiva acerca da relevância da atividade estágio de docência aparentemente reflete uma experiência real desses respondentes com a sala de aula. De fato, ao serem questionados “Durante sua pós-graduação você teve alguma disciplina relacionada a treinamento para docência?”, 71% dos egressos respondentes, ou seja, 3.425, afirmaram responderam que participaram de pelo menos uma atividade de treinamento para docência. Esses discentes, então, responderam a outras questões sobre a dinâmica e atividades didáticas após o treinamento para docência, cujos resultados são apresentados a seguir.

### 3.3 A percepção dos egressos sobre a capacitação para a docência

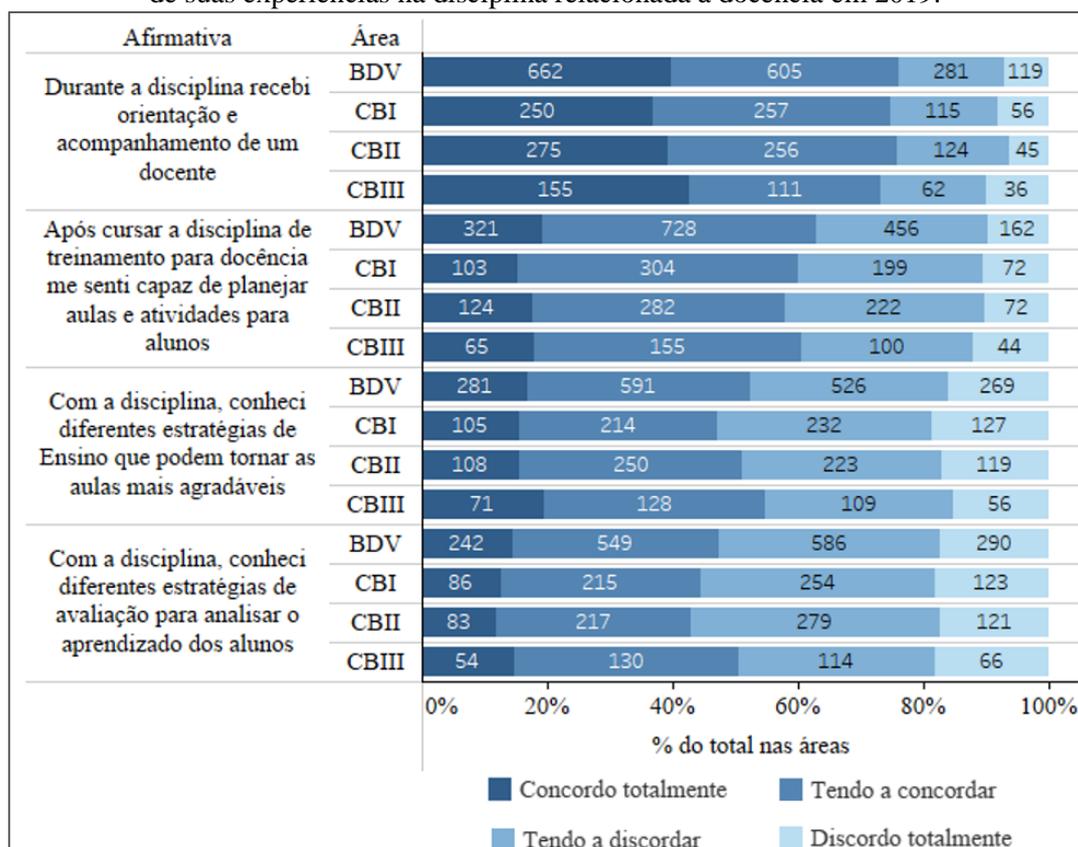
---

Para analisar a percepção dos egressos em relação à capacitação para a docência durante o curso de suas pós-graduações, foram expostas quatro afirmativas, em que os respondentes deveriam apontar o grau de concordância. A distribuição percentual das respostas dentro das diferentes áreas de avaliação pode ser visualizada no gráfico 3.

Um primeiro aspecto a ser destacado diz respeito à baixa concordância efetiva, ou seja, baixo percentual de respostas “concordo plenamente” com 39,4% dos respondentes, na afirmativa que aborda a orientação e o acompanhamento de um/a docente no processo de treinamento. Como vimos na primeira seção dos resultados, a maior parte das disciplinas de docência são do tipo prática, sem nenhuma base teórica relacionada à disciplina. Nesse tipo de disciplina, é de se esperar que o/a docente responsável assumira a tarefa de transmitir ou compartilhar seus conhecimentos relativos tanto aos aspectos de conteúdo específico da disciplina, como também de conteúdos didático-pedagógicos. Para uma capacitação docente de qualidade, deve-se assegurar que o discente receba uma orientação adequada por parte do docente que o supervisiona durante o estágio (Ferreira; Leal, 2020). Quando isso não ocorre, e o estágio não é bem planejado e acompanhado de reflexão, corre o risco de ele se tornar uma mera exigência burocrática a ser cumprida (Vieira; Maciel, 2010).

As outras três afirmativas abordam aspectos relacionados à dimensão pedagógica da atividade docente (Miranda, 2010): a capacidade de planejar aulas e atividades; a escolha de diferentes formas de avaliar o conhecimento do conteúdo ensinado; e o conhecimento de diferentes estratégias para ensino. Dependendo da afirmativa, observa-se que 40 a 60% dos respondentes concordam plenamente ou tendem a concordar que a experiência em ministrar aulas os capacitou nesses aspectos. Se considerarmos somente aqueles que concordam plenamente, esse percentual cai drasticamente. Isso significa que, para parte expressiva dos egressos, a experiência docente, aparentemente, não foi efetiva de modo a instrumentalizá-los a pensar e elaborar suas próprias aulas e atividades docentes e, provavelmente, não se sentem devidamente treinados no que se refere às competências relacionadas às práticas pedagógicas.

**Gráfico 3** – Percepção dos egressos de pós-graduações das áreas da Ciências Biológicas acerca de suas experiências na disciplina relacionada à docência em 2019.



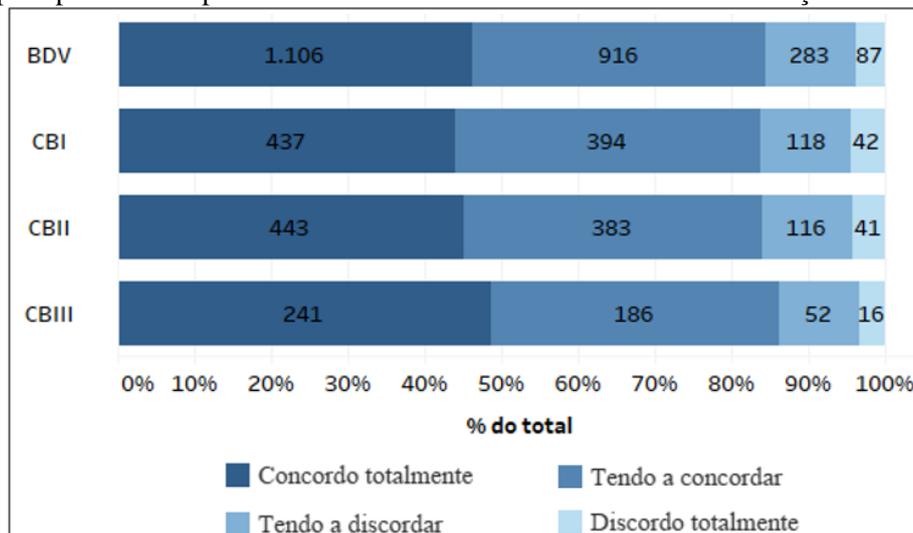
Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Esse mesmo cenário se confirma quando é solicitado que os egressos expressem sua concordância sobre “a formação que você recebeu na sua Pós-Graduação o preparou para atuar como docente”. Identificou-se que uma fração maior deles, em média 84%, concorda ou tende a concordar com essa afirmativa. Essa análise sinaliza que a maior parte dos egressos teve um treinamento e se sente preparada para se envolver em atividades de ensino, o que é um aspecto positivo. No entanto, como a pós-graduação é a principal fonte de formação de docentes de ensino superior, o percentual de egressos que se sente, de fato, preparado para atuar com docência – concordam totalmente – é inferior a 50%, em todas as áreas de avaliação.

Esses resultados estão em consonância com o demonstrado por Oliveira e Ribeiro (2020), a respeito da formação pedagógica dos pós-graduandos em Ciências Biológicas, em que 33% (151) dos alunos respondentes avaliou a sua formação como ruim, mas a maior parte deles – 66,9% ou 306 alunos – avaliou positivamente. Por outro lado, a maior parte dos docentes desses alunos 66,2% (100) avaliou negativamente a formação pedagógica oferecida a eles no decurso de suas pós-graduações. Esses resultados, somados aos apresentados no presente estudo, indicam que existem lacunas

nas atividades de capacitação para a docência, o que aponta para a necessidade de um fortalecimento do processo de preparo didático-pedagógico nesses espaços.

**Gráfico 4** – Percepção dos egressos de pós-graduações das áreas da Ciências Biológicas sobre o preparo profissional para atuar como docente no decurso de suas formações em 2019.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

### 3.4 A docência em relatos espontâneos

De todos os respondentes, 1.609 deixaram relatos espontâneos. A temática docência apareceu em 293 desses relatos, que está dispersa nas quatro categorias citadas na seção de Metodologia, porém com maior ocorrência na dimensão formação profissional. Desse total, 281 traziam aspectos negativos, e 12, aspectos positivos relacionados à formação para atuar na docência.

Os comentários negativos teciam críticas, principalmente relacionadas a dois aspectos: a forma como os estágios de docência foram realizados e a falta de ofertas de disciplinas que apoiassem o embasamento teórico para docência no ensino superior. Sobre o primeiro aspecto, os relatos indicam que os estágios eram basicamente relacionados a lecionar uma disciplina – curso inteiro ou algumas aulas – muitas vezes com pouco acompanhamento do docente responsável, e dependendo basicamente da capacidade de o pós-graduando entender o conteúdo e repassá-lo aos participantes das disciplinas. Já o segundo aspecto abordava questões relacionadas à ausência ou à baixa oferta de disciplinas que debatessem ou ensinassem temas que contribuíssem para a formação didático-pedagógica dos discentes. Seguem alguns trechos que exemplificam os dois blocos de críticas negativas, com partes destacadas em negrito.

*“Acho que o estágio à docência é fundamental, mas na maioria dos casos os alunos ficam ‘soltos’ no estágio. Eu fiz meu estágio com*

*naturalidade, pois tenho facilidade de comunicação, e aprendi bastante, mas não recebi nenhuma formação específica da universidade para meu aprimoramento e nenhum direcionamento. Fomos, por assim dizer, ‘jogados’ na sala de aula” (Doutorado, BDV).*

*“A base de conhecimento para lecionar me foi dada apenas na graduação com disciplinas de licenciatura. Sinto que as pós-graduações de forma geral formam pesquisadores e **não se esforçam em formar professores**. Acredito que isso seja a causa de muitos professores pesquisadores nas universidades que são defasados e desmotivados a buscarem novas metodologias de ensino para atender as diferentes realidades de seus discentes” (Mestrado acadêmico, CBI).*

*“A formação de doutores no Brasil tende a formar cientistas com uma impressionante capacidade argumentativa e bases experimentais sólidas. No entanto, a grande maioria das vagas oferecidas na área de pesquisa está vinculado à posição de professor universitário. Acredito que uma formação didática muito mais expressiva **precisa ser incluída como disciplinas obrigatórias** nos cursos de pós-graduação brasileiros (atenção especial aos cursos de formação de doutores – onde a carência de didática é clara)” (Doutorado, CBI).*

*“Eu cursei a pós-graduação em uma universidade pública e trabalho em uma universidade privada, mas acho que a **disciplina de estágio em docência, não foi adequada ou insuficientes para atuar em sala de aula**, pois as metodologias de ensino empregadas em instituição públicas são diferentes das utilizadas nas universidades privadas. Pois nas universidades públicas o aluno possui a característica de ser mais autônomo, enquanto nas instituições privadas, os acadêmicos são mais subordinados a orientação do professor” (Doutorado, CBI).*

Já os comentários positivos, que, numericamente, foram muito inferiores aos comentários negativos, abordavam, principalmente, aspectos pessoais das experiências dos egressos, sendo que dois desses comentários faziam comparações com o treinamento para docência em PGs de outros países. Um comentário também elogiava, especificamente, o fato de a formação ser focada no conhecimento específico das PGs em Ciências Biológicas, o que foi abordado como aspecto negativo em vários outros relatos. Seguem alguns exemplos:

*“Conteúdos de biológicas foram mais importantes na minha formação que disciplinas de docência. Por mais que uma pessoa seja instruída em como dar uma aula, nada adianta se ela não tiver plena compreensão do conteúdo. Entretanto, percebi que professores com autoconhecimento específico eram extremamente didáticos mesmo quando não tinham sido formados em um curso de licenciatura! **O maior conhecimento específico da disciplina faz a diferença, não as aulas de como dar uma aula”** Doutorado. BDV.*

*“Fiz mestrado no Brasil e estou completando meu doutorado no exterior. Em comparação acredito que **a ênfase em docência na pós-graduação brasileira é excelente**” Mestrado. CBI.*

*“Por meio do Doutorado que fiz, tive a oportunidade de atuar nas diversas áreas tanto acadêmicas quanto de pesquisa. Acredito que grande parte do aprendizado que tive no laboratório se deve à postura e exigências de meu Orientador. Tive um **bom estágio docente supervisionado que considerei muito importante**, pois fui acompanhada por um ótimo professor que me deu muitas dicas sobre o atuar em sala de aula. No entanto, não passei por nenhum tipo de treinamento a respeito de montagens de aulas, provas e métodos de avaliação. Tenho noção desta parte, pois fiz especialização em Docência na Educação Superior” Doutorado. CBIII.*

*“Eu como estudante estrangeira (hondurenha) achei a pós-graduação no Brasil muito boa, acho que **me formou com muita ênfase na docência e treinamento didático** e na produção de material científico (publicação de artigos). A decisão de estudar no Brasil foi uma das melhores coisas que eu já fiz, infelizmente, a má situação do meu país não tem me permitido aplicar todo aquele conhecimento que eu consegui lá, pois tem me forçado a viver desempregada” Mestrado. CBIII.*

#### 4 Considerações finais

---

A partir do entendimento de que o preparo de docentes universitários deve ocorrer, prioritariamente, na pós-graduação *stricto sensu*, este estudo buscou responder à seguinte questão de pesquisa: Os programas de pós-graduação brasileiros em Ciências Biológicas oferecem disciplinas e atividades que capacitam os discentes para o trabalho docente no Ensino Superior? Para respondê-la, foram analisadas as ementas das disciplinas relacionadas a tópicos sobre docência oferecidas e a percepção de egressos dos programas sobre a capacitação para a docência no decurso de suas pós-graduações.

A análise das disciplinas de tópicos sobre docência revelou que a maior parte era do tipo prática, ou seja, era do tipo “estágio”, em que o/a discente é o/a responsável por organizar aulas ou um curso específico para a graduação, supervisionado por um/a docente. Esse resultado, aliado ao da questão sobre a experiência dos egressos que participaram de estágios docentes, em que menos da metade concorda totalmente que recebeu “orientação e acompanhamento de um docente”, aponta uma fragilidade no processo de capacitação nesses ambientes.

Estudos sobre a formação para a docência nas PGs de diversas áreas criticam a oferta exclusiva desse formato de disciplina, pois indicam que não há uma priorização da formação didático-pedagógica por parte dos programas (Leal; Ferreira; Farias, 2020; Nganga *et al.*, 2016; Zamprogna *et al.*, 2020). Além disso, muitas vezes os alunos acabam lecionando no lugar dos docentes universitários, que utilizam o tempo que seria dedicado

às aulas para cumprir outras atividades inerentes às suas profissões, como escrever e revisar artigos científicos, se dedicar a atividades de pesquisa, participar de reuniões científicas, entre outras (Patrus; Lima, 2014). Os relatos espontâneos dos respondentes indicam que essa realidade é a mesma em alguns programas da grande área Ciências Biológicas.

A maioria dos egressos apontou que participou de pelo menos uma atividade de treinamento para docência, no entanto, menos da metade concorda totalmente que a pós-graduação os preparou para atuar como docentes. Além disso, foram identificados vários relatos de egressos que informaram ter participado de estágios docentes, mas que ao longo do processo não tiveram contato algum com conteúdos relacionados a práticas didáticas e pedagógicas, o que reforça a necessidade de um olhar especial para esse tipo de estágio.

Apesar das muitas críticas presentes nos relatos sobre as (más) experiências nos estágios para docência, deve-se reconhecer as contribuições do estágio como uma etapa – ainda que passível de melhorias – para o preparo para a docência dos pós-graduandos, em especial nas Ciências Biológicas, em que os alunos que almejam a profissão acadêmica normalmente optam pelo bacharelado durante a graduação, deixando de ter contato com conteúdos relacionados a práticas de ensino, presentes nos cursos de licenciatura. Ao serem expostos às salas de aula, os discentes têm um contato inicial com o processo educacional pelo qual será responsável ao assumir a docência como profissão. Nesse sentido, o estágio permite que o aluno desenvolva competências que mais tarde lhe serão requeridas enquanto docente universitário (Pereira *et al.*, 2018).

De forma resumida, os resultados apresentados neste trabalho apontam forças e fragilidades relacionadas à capacitação para a docência de nível superior nas pós-graduações em Ciências Biológicas. É bastante positivo que a maioria dos programas ofereçam disciplinas e atividades relacionadas à capacitação docente, no entanto, a ausência de conteúdos e treinamentos relacionados a aspectos didático-pedagógicos e a falta de supervisão docente nas atividades práticas de treinamento para docência devem servir de alerta tanto para os docentes dos programas quanto para os formuladores de políticas públicas educacionais, a fim de aprimorar o processo de capacitação nesses espaços.

Apesar do objetivo central do Sistema Nacional de Pós-Graduação de formação pós-graduada de docentes para todos os níveis de ensino, a CAPES, ao avaliar os PPGs,

a fim de garantir a qualidade dos programas que compõem o Sistema, não contempla aspectos relacionados ao preparo para docência. Nesse quesito, alguns questionamentos seriam pertinentes: Quais disciplinas são ofertadas aos discentes? Como são organizados os estágios práticos? Existem docentes capacitados a ensinar sobre práticas didático-pedagógicas no PPG? Como discentes e docentes avaliam o conhecimento didático-pedagógico obtido após os cursos dessas disciplinas? Essas e outras questões poderiam ajudar a delinear e sistematizar a realização de atividades relevantes e eficientes nos ambientes da pós-graduação com o propósito de aprimorar a capacitação para a prática docente dos futuros professores universitários.

## Referências

---

ALEXANDRE NETTO, C. Princípios para um novo modelo de avaliação da Pós-Graduação. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 70, n. 3, p. 47–51, 2018.

ALVES, M. F.; FERREIRA, J. O. Pós-Graduação no Brasil: do Regime Militar aos dias atuais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 30, n. 2, p. 351-376, 2014.

AZEVEDO, M. A. R.; CUNHA, M. I. Formação para a docência no âmbito da pós-graduação na visão dos seus formadores. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 18, n. 1, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 70. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **I PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília, DF: MEC, 1974. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/i-pnpg-pdf>. Acesso em: 11 dez. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **II PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília: CAPES, 1982. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ii-pnpg-pdf>. Acesso em: 11 dez. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **III PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília: Capes, 1985. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/iii-pnpg-pdf>. Acesso em: 11 dez. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **IV PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília: Capes, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/pnpg-2005-2010->

[pdf](#). Acesso em: 11 dez. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **V PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília: Capes, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/livros-pnpg-volume-i-mont-pdf>. Acesso em: 11 dez. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área – Área 9: Ciências Biológicas III**. Brasília, DF: Capes, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/cbiii-pdf>. Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do censo da educação superior 2020**. Brasília: INEP, 2022a.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior **Geocapes – Sistema de Informações Georreferenciadas**. Brasília, DF: Capes, 2022b. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 9 dez. 2022.

BRYMAN, A. **Social research methods**. 5. ed. Reino Unido: Oxford University Press, 2016.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS. **Mestres e doutores 2015: estudos da demografia da base técnico científica brasileira**. Brasília, DF: CGEE, 2016. Disponível em: <https://www.cgee.org.br/web/rhcti/mestres-e-doutores-2015>. Acesso em: 12 dez. 2022.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, 2003.

COMUNELLO, A. L. *et al.* Programas de Pós-Graduação stricto sensu em contabilidade: sua contribuição na formação de professores e pesquisadores. **Enfoque: Reflexão Contábil**, Maringá, v. 31, n. 1, 2012.

CORRÊA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da Pós-Graduação stricto sensu. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, 2013.

COUTINHO, M. *et al.* Intellectual property and public research in biotechnology: the scientists opinion. **Scientometrics**, Berlim, v. 51, n. 1, p. 31-39, 2004.

FERREIRA, L. V.; LEAL, E. A. O estágio docência e a formação pedagógica na área contábil: competências docentes adquiridas na Pós-Graduação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Estados Unidos, v. 28, n. 130, 2020.

GARCIA, J. B.; CUNHA, M. I. O contexto da Pós-Graduação stricto sensu no âmbito da formação pedagógica e a formação docente em Ciências Biológicas: o que revela a produção acadêmica. **Educação**, Santa Maria, v. 47, n. 1, 2022.

GARCIA, M. A. A.; SILVA, A. L. B. Um perfil do docente de medicina e sua participação na reestruturação curricular. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, DF, v. 35, n. 1, p. 58-68, 2011.

GARCIA, M. L. T.; NOGUEIRA, V. M. R. Reflexões sobre a Pós-Graduação em Serviço Social no Brasil através do perfil dos docentes. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 155-164, 2017.

LEAL, E. A.; FERREIRA, L. V.; FARIAS, R. S. O papel do estágio docência no desenvolvimento de competências didático-pedagógicas no contexto da Pós-Graduação em Contabilidade. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)**, Brasília, DF, v. 14, n. 2, 2020.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MASETTO, M. T.; GAETA, C. Trajetória da pedagogia universitária e formação de professores para o ensino superior no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 32, p. 45-57, 2019.

MEDEIROS, L. C. **Formação de cientistas e os objetivos do Sistema Nacional de Pós-Graduação: um estudo das Ciências Biológicas no Brasil**. 2020. Tese (Doutorado em Química Biológica) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

MEDEIROS, E. S. M. *et al.* Perfil do enfermeiro docente e sua percepção. **Revista Recien**, [s. l.], v. 8, n. 24, p. 42-53, 2018. Disponível em: <https://www.recien.com.br/index.php/Recien/article/view/172/175>. Acesso em: 12 dez. 2022.

MEDEIROS, L. C.; LETA, J. Formação de mestres e doutores no Brasil : uma análise do currículo das pós-graduações em Ciências Biológicas. **Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 25, n. 2, p. 375-394, 2020.

MIRANDA, G. J. Docência universitária: uma análise das disciplinas na área da formação pedagógica oferecidas pelos programas de Pós-Graduação stricto sensu em Ciências Contábeis. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, Brasília, v. 4, n. 2, p. 81-98, 2010.

NGANGA, C. S. N. *et al.* Mestres e doutores em contabilidade no Brasil: uma análise dos componentes pedagógicos de sua formação inicial. **REICE**, Madri, v. 14, n. 1, 2016.

OLIVEIRA, G. A.; RIBEIRO, M. F. M. Formação para a docência na Pós-Graduação em Ciências Biológicas e da Saúde: uma autoavaliação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 16, n. 36, p. 1-43, 2020.

PATRUS, R.; LIMA, C. M. A formação de professores e de pesquisadores em administração: contradições e alternativas. **Revista Economia e Gestão**, Belo Horizonte, v. 14, n. 34, p. 4-29, 2014.

PERAZO, A. N. C.*et al.* Perfil do docente de ciências contábeis: perspectiva de sua qualificação acadêmica, pedagógica e profissional. **Revista Contabilidade e Controladoria**, Curitiba, v. 8, n. 2, p. 49-65, 2016.

PEREIRA, J. R.*et al.* 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.

RIBEIRO, M. F. M.; OLIVEIRA, G. A.; FARIA, E. T. Formação pedagógica de docentes e pós-graduandos no âmbito da Pós-Graduação em Fisiologia no Brasil. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 1-16, 2020.

SAMPAIO, H.; SANCHEZ, I. Formação acadêmica e atuação profissional de docentes em educação: USP e UNICAMP. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1268-1291, 2017.

SAUERMAN, H.; ROACH, M. Increasing web survey response rates in innovation research: an experimental study of static and dynamic contact design features. **Research Policy**, Amsterdã, v. 42, n. 1, p. 273-286, 2013.

SOUZA, F. F.*et al.* Quem me ensina a ensinar? Atividades para o exercício da docência. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, 2021.

TABLEAU, 2022. Disponível em: <https://www.tableau.com/pt-br/support/releases/desktop/2021.4>. Acesso em: 13 jun. 2023.

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

ZAMPROGNA, K. M.*et al.* Formação para a docência universitária: tendência dos Programas de Pós-Graduação em Enfermagem no Brasil. **Revista de Enfermagem da UFSM**, Roraima, v. 10, p. 1-18, 2020.