

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: FISIOLOGIA

Gislaine Alves de Oliveira

**FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NAS CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE: O PAPEL DA  
INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR E DA PÓS-GRADUAÇÃO NA  
QUALIFICAÇÃO DOCENTE**

Porto Alegre

2021

Gislaine Alves de Oliveira

**FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NAS CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE: O PAPEL DA  
INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR E DA PÓS-GRADUAÇÃO NA  
QUALIFICAÇÃO DOCENTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Biológicas: Fisiologia do Instituto de Ciências Básicas da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Fisiologia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Flávia Marques Ribeiro

Porto Alegre

2021

### CIP - Catalogação na Publicação

Oliveira, Gislaine Alves de  
Formação Pedagógica nas Ciências Básicas da Saúde:  
O papel da Instituição de Ensino Superior e da  
Pós-Graduação na qualificação docente / Gislaine Alves  
de Oliveira. -- 2021.  
182 f.  
Orientadora: Maria Flávia Marques Ribeiro.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da Saúde,  
Programa de Pós-Graduação em Ciências Biológicas:  
Fisiologia, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Docência Universitária. 2. Professor  
Profissional. 3. Formação Inicial. 4. Formação  
Continuada. 5. Pós-graduação. I. Ribeiro, Maria Flávia  
Marques, orient. II. Título.

Gislaine Alves de Oliveira

**FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NAS CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE: O PAPEL DA  
INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR E DA PÓS-GRADUAÇÃO NA  
QUALIFICAÇÃO DOCENTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Biológicas:  
Fisiologia do Instituto de Ciências Básicas da Saúde da Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em  
Fisiologia.

Aprovada em: 04 de maio de 2021.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Maria Antônia Ramos de Azevedo – UNESP

---

Prof. Dr. Francisco Montagner – UFRGS

---

Profa. Dra. Pâmela Billig Mello Carpes – UNIPAMPA

---

Profa. Dra. Maria Flávia Marques Ribeiro – UFRGS (orientadora)

*A todas e todos que acreditam em e lutam por uma  
educação pública, gratuita, universal e de qualidade.*

*Aos meus pais, Givaldo e Ducilene, e ao meu irmão,  
Gerfesson, que são raízes e asas.*

*À D. Inês, minha vó, uma fortaleza do sertão.*

## AGRADECIMENTOS

Escrever e defender uma tese não é tarefa fácil. Fazer isso em meio a uma pandemia mundial, em um país governado por um incompetente, para dizer o mínimo, é uma tarefa um tanto mais árdua. É por isso que agradecer às pessoas que fizeram parte dessa trajetória suavizando os percalços, ajudando a aparar as arestas, estendendo a mão, oferecendo um ouvido amigo ou apontando uma luz no fim do túnel é, ao mesmo tempo, uma necessidade e um prazer.

Um percurso acadêmico começa com uma aposta: no tema, na hipótese de pesquisa, no sentido que aquilo fará na comunidade acadêmica e, acima de tudo, nas pessoas. É por isso que é impossível não começar agradecendo à Maria Flávia M. Ribeiro, minha orientadora, muitas vezes conselheira e a maior incentivadora desse caminho. Obrigada por se aventurar nesse tema, obrigada por pautar falar e pesquisar sobre ensino numa área em que isso é, ainda, tão pouco discutido e, pessoalmente, obrigada por apostar em mim. Agradeço tuas orientações acadêmicas, tua compreensão nas vezes em que o trabalho precisou de pausas, teu companheirismo nessa trajetória e por ser referência como pesquisadora e pessoa.

As nossas palavras e ideias só reverberam quando encontram significado nos outros. Nesse percurso, tive a felicidade de encontrar excelentes pesquisadores e pesquisadoras que ao mesmo tempo lançaram outra luz sobre o nosso trabalho e incentivaram a seguir esse caminho. Assim, agradeço às professoras Maria Beatriz C. Ferreira e Luciana N. Nunes, pelas contribuições iniciais relativas às questões metodológicas e de análise estatística. Às professoras Lidiane Dal Bosco, Maria Antônia R. de Azevedo e Pâmela B. Mello Carpes, pela sensibilidade, palavras de incentivo e contribuições realizadas no momento em que apresentamos publicamente, pela primeira vez, os resultados iniciais desse trabalho. Aos professores Francisco Montagner, Anapaula S. Vinagre e Maria Cecilia de C. Moço, presentes na banca de qualificação, pelas críticas significativas e respeitosas que ajudaram a elevar a qualidade do trabalho apresentado. Não à toa, três desses nomes compõem a banca examinadora deste trabalho final, motivo pelo qual também os agradeço, afinal, é mais uma etapa em que pude contar com a contribuição extremamente qualificada desses mestres. Adicionalmente, agradeço à Bagnólia Araújo da Silva, pela disponibilidade em se colocar como membro suplente na avaliação deste trabalho.

Agradeço à Luciana Totti, pela imensa ajuda na transcrição das entrevistas e por sempre transmitir tanta paz nos nossos encontros. Da mesma maneira agradeço o companheirismo dos colegas pós-graduandos deste e de outros cursos de pós-graduação Brasil afora, com quem dividi alegrias e tristezas que são compreensíveis apenas àqueles que se imbricam na vida acadêmica.

Ao longo desses pouco mais de quatro anos fui contemplada com oportunidades incríveis de aprendizado. Por isso agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Biológicas: Fisiologia, nas pessoas dos coordenadores, secretário, professores e professoras que o compõe porque insistem em seguir fazendo pesquisa de qualidade sendo exemplos a serem seguidos. Agradecimento que se estende à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde fui acolhida enquanto acadêmica e onde vivi ótimas experiências.

Agradeço enormemente aos tantos sujeitos dessa pesquisa pelo tempo que se dedicaram a responder aos questionários enviados e assim, contribuir para que esse trabalho fosse possível. Adicionalmente, agradeço ao povo brasileiro que contribui com seus impostos para que essa e outras pesquisas possam ser realizadas. Por extensão, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pelo apoio financeiro conferido a mim, sem o qual não seria possível realizar este trabalho.

Uma tese não se faz apenas dos seus componentes acadêmicos. É preciso ser gente. Para isso me serviram a família que tenho a quase 4 mil quilômetros de distância e aquela que constituí a poucos passos. Aos meus pais e ao meu irmão, não tenho palavras que expressem o quão valiosos vocês são e o quanto esse trabalho só é possível por e para vocês. Tudo o que fiz e passei, os lugares que fui, as aventuras a que me propus só foram possíveis porque sempre soube para onde podia voltar: para casa.

Tenho a sorte de ter muitos amigos, ainda que espalhados, porém não distantes. Não citarei nomes de todos, pois seria outra tese. A vocês que sempre me deram uma palavra de incentivo ou se dispuseram a me receber nas suas casas, obrigada, sem vocês teria sido um caminho mais pedregoso. Alguns desses amigos fazem agora parte da família que acabei escolhendo e que me escolheram de volta. Uma pessoa merece destaque entre eles, porque me acolheu na sua casa, que pude chamar de minha, por quatro anos: Maria Xavier, não me interessa onde vou pousar

definitivamente, me interessa que esse laço que constituímos seja a força que promova nossos reencontros.

*Me movo como educador porque, primeiro,  
me movo como gente*

Paulo Freire  
Pedagogia da Autonomia, p. 92

## RESUMO

No Brasil, a preparação para a docência no ensino superior deve ser feita, preferencialmente, em programas de pós-graduação *stricto sensu*. Porém não há indicações de como essa preparação deve ser feita. Da mesma forma, o Plano Nacional de Educação e o Plano Nacional de Pós-Graduação silenciam a respeito da formação pedagógica dos docentes universitários. No entanto, a docência universitária é uma atividade profissional que requer competências tanto no campo específico do conteúdo a ser ensinado, como pedagógicas e políticas. Assim, o objeto de estudo deste trabalho é a *formação pedagógica dos professores de cursos de graduação na área da saúde vinculados às disciplinas elencadas como do ciclo básico, a saber: anatomia, biologia celular, bioquímica, biofísica, embriologia, farmacologia, fisiologia e histologia*. Para a obtenção dos dados acerca dos sujeitos de pesquisa investigados foram utilizados questionários eletrônicos. Inicialmente investigou-se o perfil de formação dos docentes vinculados a essas disciplinas, em instituições de ensino superior (IES) públicas e privadas. Observou-se que a formação em nível de pós-graduação é diversa, sendo as principais áreas mencionadas as Ciências Biológicas e da Saúde, com alguns deles citando as Ciências Humanas e Agrárias. Os docentes vinculados às IES privadas participaram de mais atividades de formação pedagógica tanto em frequência como em duração. Esses docentes também indicaram haver reuniões periódicas nas IES em que trabalham para tratar de questões referentes aos processos de ensino-aprendizagem. Os resultados sugerem que as culturas prevalentes nos dois tipos de organizações acadêmicas são distintas, com a IES privadas privilegiando as questões relativas ao ensino e as públicas, a pesquisa. Partindo da premissa que a formação para a docência deve iniciar, teoricamente, na pós-graduação, decidiu-se investigar como essa formação ocorre nos programas de pós-graduação (PPGs) das Ciências Biológicas, da Saúde e Humanas – áreas mencionadas pelos docentes de graduação. A maioria dos pós-graduandos das três áreas indicaram a intenção de seguir a carreira docente ao final dos seus cursos. No entanto, os pós-graduandos das Ciências Biológicas foram os que se consideraram menos preparados para atuar na docência após a conclusão da pós-graduação. Tal percepção pode ser fundamentada no tipo de atividades realizadas com vistas à formação para a docência realizadas nessas três áreas. Nesse caso, as atividades realizadas nos PPGs de Ciências Humanas estão mais centradas no desenvolvimento dos aspectos teóricos e reflexivos sobre a docência, como seminários, enquanto os pós-graduandos das Ciências Biológicas realizam mais atividades de natureza prática, como auxiliar em aulas práticas. Entre um extremo e outro estão os pós-graduandos das Ciências da Saúde. Assim, o conjunto de resultados permite inferir que o local de atuação profissional e a área de pós-graduação de origem do docente das ciências básicas da saúde têm importância significativa na formação para a docência universitária.

**Palavras-chave:** Docência universitária. Professor profissional. Formação inicial. Formação continuada.

## ABSTRACT

In Brazil, preparation for teaching in higher education should preferably be done in *stricto sensu* graduate programs. However, there are no indications as to how this preparation should be done. Likewise, the National Education Plan and the National Postgraduation Plan are silent about the pedagogical training of university professors. However, university teaching is a professional activity that requires competencies in the specific field of the content to be taught, as well as pedagogical and political expertise. Thus, the object of study of this work is the pedagogical training of professors of undergraduate courses in the health area linked to subjects listed as the basic cycle, namely: anatomy, cell biology, biochemistry, biophysics, embryology, pharmacology, physiology and histology. Electronic questionnaires were used to obtain data about the research subjects. Initially, we investigated the educational profile of the professors linked to these subjects, in public and private higher education institutions (HEIs). It was observed that their graduate level education is diverse, with the main areas mentioned being Biological and Health Sciences, with some of them mentioning Human and Agricultural Sciences. The teachers from the private HEIs participated in more pedagogical training activities, both in frequency and duration. These professors also indicated that there are periodic meetings at the HEIs where they work to deal with issues related to the teaching-learning processes. The results suggest that the prevailing cultures in the two types of academic organizations are distinct, with private HEIs prioritizing issues related to teaching and public ones, to research. Starting from the premise that training for teaching should begin, theoretically, at post-graduate level, we decided to investigate how this training occurs in the post-graduate programs (PPGs) of Biological Sciences, Health and Humanities - areas mentioned by undergraduate professors. Most post-graduate students from the three areas indicated their intention of pursuing a teaching career at the end of their courses. However, the graduate students of the Biological Sciences were those who considered themselves less prepared to work in teaching after graduating. This perception may be based on the type of activities carried out with a view to training for teaching in these three areas. In this case, the activities carried out in the Human Sciences PPGs are more focused on the development of theoretical and reflective aspects on teaching, such as seminars, while Biological Sciences post-graduates carry out more activities of a practical nature, such as assisting in practical classes. Between one extreme and the other are the post-graduates in Health Sciences. Thus, the set of results allows us to infer that the place of professional activity and the graduate area of origin of the basic health sciences teacher have significant importance in the training for university teaching.

**Keywords:** University teaching. Professional professor. Initial training. Continuing education.

## LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PgU	Programa Universitário
PPGs	Programas de pós-graduação
PROUNI	Programa “Universidade Para Todos”
QTC	Quadros Técnicos e Científicos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
1.1 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	15
1.2 PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA .....	20
1.3 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR .....	24
<b>2 RESULTADOS</b> .....	<b>31</b>
2.1 ARTIGO 1 - PEDAGOGICAL TRAINING PROFILE OF BASIC HEALTH SCIENCES FACULTY IN BIOMEDICAL AND RELATED FIELDS AT BRAZILIAN PUBLIC AND PRIVATE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	32
2.2 ARTIGO 2 - FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE: UMA AUTOAVALIAÇÃO .....	44
2.3 ARTIGO 3 - CAMINHOS PARA A DOCÊNCIA: FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, DA SAÚDE E HUMANAS.....	88
<b>3 DISCUSSÃO</b> .....	<b>104</b>
<b>4 CONCLUSÕES</b> .....	<b>113</b>
<b>5 PERSPECTIVAS</b> .....	<b>114</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>115</b>
<b>ANEXO A</b> .....	<b>121</b>
<b>ANEXO B</b> .....	<b>138</b>
<b>ANEXO C</b> .....	<b>170</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A pergunta que inaugura este trabalho é “por que investigar a formação pedagógica de docentes das áreas básicas da saúde?”. Ao que poderia ser respondido, simplesmente, “por que não?”, mas pode-se ir além. Como será discutido adiante, a formação dos professores<sup>1</sup> de ensino superior é colocada a cargo dos programas de pós-graduação, sem qualquer determinação ou reflexão quanto à formação pedagógica do pós-graduando, possível futuro professor universitário. Uma vez no mercado de trabalho, também não há, na legislação concernente ao ensino superior, qualquer recomendação quanto à formação continuada deste profissional. Diante desse cenário geral, faz sentido que, inseridos no contexto do ensino superior em saúde, e especificamente nas disciplinas do ciclo básico, indaguemos se ocorre e de que maneira ocorre tal formação para a docência. Assim, usando as palavras do mestre Paulo Freire: “Pesquise para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 2018, p. 31).

No início deste percurso investigativo objetivava-se estudar a formação pedagógica dos docentes da disciplina de fisiologia, nos cursos de graduação em saúde, de instituições de ensino superior públicas e privadas, comparando-a com a formação de docentes em áreas afins. Entretanto, as primeiras análises realizadas tornaram evidente que o estudo da formação pedagógica dos docentes das áreas básicas da saúde, tomados como um conjunto, teria maior valor acadêmico e científico, visto que as realidades formativas e profissionais destes professores se mostraram semelhantes.

Portanto, o objeto de estudo a que se dedica este trabalho é a *formação pedagógica dos professores de cursos de graduação na área da saúde vinculados às disciplinas elencadas como do ciclo básico, a saber: anatomia, biologia celular, bioquímica, biofísica, embriologia, farmacologia, fisiologia e histologia*. Desta forma, é necessário que se apresente, ainda que brevemente, o contexto sócio-histórico em que estes profissionais estão imersos, ou seja, o desenvolvimento do ensino superior

---

<sup>1</sup>Neste texto, o termo “professor(es)” refere-se tanto à(s) professora(s) como ao(s) professor(es). Da mesma forma devem ser tomados os termos “o docente” e “pós-graduando”. A escolha por manter os pronomes masculinos é meramente para tornar a escrita mais concisa e de modo algum pretende a exclusão do gênero feminino.

brasileiro. Outrossim, para compreender a formação do docente de ensino superior no Brasil, a discussão sobre a pós-graduação brasileira é indispensável, haja vista que é neste espaço onde ocorre a formação técnica desses profissionais, como será discutido adiante. Finalmente, para que se justifique este objeto de estudo é imprescindível que se trate sobre a profissão docente e de que maneira a formação pedagógica é parte essencial da sua qualificação, a qual contribui para a excelência do ensino superior.

### 1.1 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

A chegada da família real portuguesa ao Brasil Colônia, em 1808, inaugura a fundação das primeiras escolas de ensino superior no país, com os cursos de engenharia pela Academia Real da Marinha (1808) e Academia Real Militar (1810), o curso de Cirurgia da Bahia (1808), de Cirurgia e Anatomia (1808) e o curso de Medicina (1809), ambos do Rio de Janeiro (SAVIANI, 2012). A partir dessas escolas é que tiveram origem as atuais Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), bem como a atual Escola Nacional de Engenharia da UFRJ, que teve como origem a Academia Real Militar. Até o início do século XX, essas e outras escolas isoladas eram o modelo de formação de profissionais liberais, as quais tinham por finalidade servir à elite local, e aos seus filhos, conferindo-lhes um diploma profissional e com ele a possibilidade de um posto de trabalho privilegiado e prestígio social (MARTINS, 2002).

A expansão dessas escolas ocorreu de forma lenta. Até o final do século XIX, o Brasil contava com apenas 24 escolas de ensino superior, controladas pelo Estado, atendendo cerca de 10.000 brasileiros (MARTINS, 2002), num país com uma população de cerca de 17 milhões e meio de habitantes no ano de 1900 (IBGE, 2000), ou seja, menos de 1% da população. O crescimento do número de instituições de ensino superior ocorreu a partir do final do século XIX, quando se permitiu à iniciativa privada criar seus próprios estabelecimentos de ensino superior em decorrência da liberação legal conferida pela constituição de 1891. Tais instituições surgiram pela iniciativa das elites locais e confessionais católicas e assim, na década de 1920, o Brasil dispunha de 133 escolas isoladas, sendo a maioria delas criada nessa década (MARTINS, 2002).

A posição contrária da coroa portuguesa à fundação de universidades no Brasil foi a principal causa da ausência dessas instituições durante o período colonial. Além disso, havia a falta de interesse da elite local, que preferia enviar seus filhos às universidades europeias a fomentar o ensino superior no país (FÁVERO, 2006). Mesmo após a proclamação da independência brasileira, a Coroa portuguesa continuou a interferir negativamente nos esforços de fundação de uma universidade brasileira (FÁVERO, 2006). Após a instauração da República, no final do século XIX, o debate se concentrava sobre o conceito de universidade e suas funções na sociedade (MARTINS, 2002). Legalmente, instituiu-se que o ajuntamento de três ou mais faculdades poderia constituir uma universidade (LUCKESI *et al.*, 2012) e, naquele momento histórico, com forte influência positivista (FÁVERO, 2006), o pensamento hegemônico era de que as funções sociais da universidade deveriam ser a de abrigar a ciência e os cientistas e promover a pesquisa. “As universidades não seriam apenas meras instituições de ensino mas centros de saber desinteressado” (MARTINS, 2002, grifo nosso). Apesar do autor não definir o que seria este “saber desinteressado”, supõem-se que faça referência a um saber “neutro”, sem filiações políticas, o “saber pelo saber”, uma concepção influenciada pelos valores positivistas hegemônicos à época (SAVIANI, 2012).

É neste cenário que se instituem as primeiras universidades estaduais: Universidade de Manaus (1909), Universidade de São Paulo (1911) e a Universidade do Paraná (1912), as quais foram dissolvidas ou passaram por mudanças organizacionais significativas nos anos seguintes, sendo consideradas “universidades passageiras” (SAVIANI, 2012). Assim, a primeira universidade federal foi oficialmente criada em 1920, a Universidade do Rio de Janeiro, constituída pela reunião das Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro e uma das Faculdades Livres de Direito, sem maior integração entre elas e com cada uma conservando as suas características (FÁVERO, 2006), o que viria a ser o formato das universidades que surgiram naquele momento (MARTINS, 2002). Nas décadas seguintes, as tensões no ensino superior foram com relação à laicidade ou não deste ensino, culminando na criação de universidades vinculadas à Igreja Católica (décadas de 1930-1940) e, novamente, com relação ao modelo de ensino superior (MARTINS, 2002). Ainda em 1930 é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, e no ano seguinte é criado o Estatuto das Universidades Brasileiras, promovendo a reforma da Universidade do Rio de Janeiro (SAVIANI, 2012). Nos anos 1940-50 ocorrem federalizações de

universidades e nas décadas de 1960-70 há a criação de universidades federais, ainda que, naquele momento, apenas nas capitais dos estados da federação (SAVIANI, 2012). No cenário político, entre 1945-1968, pós-ditadura Vargas, o movimento estudantil e os jovens professores defendiam o ensino público, com absorção pública do setor privado, o caráter universitário do ensino superior em detrimento às escolas isoladas. Esses atores sociais também reivindicavam a dissolução do regime de cátedra, que impossibilitava a organização de uma carreira universitária, e protestavam contra a elitização do ensino superior, que atendia a uma parcela mínima e privilegiada da população (MARTINS, 2002).

Ainda na década de 1950, com o crescimento da industrialização no país e todas as mudanças socioculturais decorrentes desse processo, o debate sobre a situação das universidades no país alcançou vários setores da sociedade, e não apenas o meio acadêmico. A ampliação desse debate ocorreu por ocasião da tramitação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), especialmente na segunda metade da década de 1950, com a centralização do debate em torno da questão do ensino público *versus* privado (FÁVERO, 2006). Como resultado desse debate público, a LDB aprovada em 1961 foi considerada uma vitória dos defensores da iniciativa privada (MARTINS, 2002).

Durante todo esse período, o movimento estudantil foi fundamental para as discussões sobre o ensino superior (FÁVERO, 2006). De tal sorte que, mesmo o regime militar, iniciado em 1964, tendo deteriorado os direitos civis, desmantelado o movimento estudantil e colocado sob vigilância as universidades públicas e seus acadêmicos, a reforma do ensino de 1968 teve como inspiração muitas ideias defendidas pelo movimento estudantil e intelectuais de décadas anteriores (MARTINS, 2002). Assim, em 1968 é decretada nova LDB, que assegurava autonomia às universidades e instituía um modelo organizacional único para as instituições públicas e privadas (MEC, 2020).

De acordo com a LDB de 1968, “o ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado” (BRASIL, 1968, Art. 2º). Esta indissociabilidade entre a pesquisa e o ensino elevou os custos, diminuindo a capacidade de expansão do setor público e abrindo espaço para que o setor privado atendesse à demanda não suprida pelo Estado (MARTINS, 2002). O setor privado, movido primariamente pelo lucro, cresceu principalmente através da

criação de estabelecimentos isolados, com pouca produção científica, contrariando a exigência legal à época de que o ensino superior seguisse um modelo único com indissociação entre o ensino e a pesquisa (MARTINS, 2002). É, portanto, a partir da década de 1960 que o ensino superior privado supera o setor público em número de matrículas, mantendo e ampliando essa diferença até os dias atuais, de modo que cerca de 75% das matrículas efetuadas em 2019 em cursos superiores foram realizadas em IES privadas (INEP, 2020a; MARTINS, 2002).

A organização acadêmica das instituições de ensino superior (IES) públicas e privadas difere consideravelmente ainda hoje. De acordo com o decreto federal nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, as IES podem ser classificadas como faculdades, centros universitários e universidades. Conforme o mesmo decreto, as IES privadas devem ser originalmente credenciadas como faculdades, podendo solicitar recredenciamento como centros universitários e, posteriormente, como universidades, desde que atendam aos critérios de exigência crescentes com relação aos percentuais do corpo docente em regime de trabalho integral e com titulação de mestrado e doutorado, bem como à quantidade de cursos de graduação, programas de extensão universitária, iniciação científica e programas de pós-graduação. No caso das IES públicas federais, a organização acadêmica deverá ser definida na sua lei de criação (BRASIL, 2017).

A possibilidade legal dos diferentes tipos de organização acadêmica pode ser observada na realidade concreta das IES públicas e privadas existentes atualmente no Brasil. Segundo o último Censo da Educação Superior (2019), 88,4% das IES do país são privadas e apenas 11,6% públicas. No entanto, das 2.306 IES privadas, apenas 90 são universidades e 1.933 são faculdades, o que corresponde a 3,9% e 83,8%, respectivamente. No caso das IES públicas, do total de 302 instituições, 148 tem status de universidade (49%), enquanto 143 são faculdades (47,4%). Apesar das IES públicas representarem uma parcela menor do total de IES no país, quando analisa-se apenas as universidades, observa-se que é no setor público que a maioria delas se concentra (62,2%) (INEP, 2020a). Portanto, o que se observa é que, historicamente, o crescimento do setor privado nem sempre está diretamente associado ao desenvolvimento técnico-científico no país, e que este acontece, principalmente, nas instituições públicas de ensino superior.

Apesar do decreto referido anteriormente ser de 2017, outros aspectos da educação superior são contemplados nos artigos 43 a 57 da Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e seguem em vigor até hoje. Ambos os documentos legais definem que as universidades deverão ter pelos menos um terço do seu corpo docente com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado (BRASIL, 1996, 2017). Além disso, com relação ao nosso objeto de estudo, a formação para a docência no ensino superior, o artigo 66 da LDB 9.394/96 determina que:

A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.  
Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Destaca-se, portanto, o papel da pós-graduação *stricto sensu* tanto para o status da organização acadêmica, como na preparação para a docência de ensino superior. O peso da pós-graduação também pode ser observado no atual Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Este documento estabelece metas a serem alcançadas por todos os níveis de ensino no período de dez anos (2014 a 2024), sendo as metas 12, 13 e 14 relacionadas ao ensino superior, nas quais se estabelece: aumento do número de matrículas e expansão do ensino superior; aumento da proporção de mestres e doutores no corpo docente em efetivo exercício para 75%, com um mínimo de doutores de 35%, e; aumento do número de titulados anualmente como mestres e doutores (BRASIL, 2014).

Dado o início tímido e tardio do ensino superior no Brasil, a expansão do número de IES nos últimos 20 anos foi considerável. Enquanto em 1920 o Brasil dispunha de 133 escolas de ensino superior isoladas (MARTINS, 2002), em 2001 o total de IES era de 1.391, quase dez vezes mais, 156 delas sendo universidades (INEP, 2001) e em 2019 esses números crescem para 2.608 e 198, respectivamente (INEP, 2020c). Destaca-se, especialmente, o crescimento de universidades públicas, que passaram de 71 em 2001 (INEP, 2001) para 108 em 2019 (INEP, 2020c). Tal crescimento ocorreu por iniciativas do governo Lula que, por um lado retomou investimentos nas universidades federais, com expansão de vagas, criação de novas instituições e novos *campi* a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e por outro, estimulou a iniciativa privada sobremaneira com o Programa “Universidade Para Todos” (PROUNI). Assim,

ao final do primeiro ano do seu segundo mandato já se observava uma proporção de matrículas entre IES públicas e privadas semelhante à da atualidade (SAVIANI, 2012).

O aumento e a interiorização de IES representa o aumento do número de funções docentes e de alunos matriculados nestas IES (INEP, 2001, 2020c). Como esperado, também a área da saúde e bem-estar cresceu em número de cursos oferecidos e alunos matriculados. No início do século XXI, os cursos dessa área no Brasil somavam 1.320, 72,3% dos quais em IES privadas (INEP, 2001), chegando a quase quintuplicar em 2019, passando a um total de 6.242 cursos na área da saúde, 86% deles oferecidos em IES privadas (INEP, 2020c). Em resumo, a expansão e a interiorização das IES, de maneira geral, e dos cursos na área de saúde, em particular, requerem também a qualificação destas IES e isto deve passar também, mas não somente, pela qualificação docente. Nesse ponto, o PNE e as legislações acima mencionadas focam, única e exclusivamente, no aumento da proporção de professores titulados mestres e doutores. O que suscita a pergunta: a pós-graduação brasileira forma seus mestres e doutores também para a docência?

## 1.2 PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA

A história da pós-graduação no Brasil inicia-se mais tardiamente que a do ensino superior em nível de graduação. Como discutido anteriormente, as primeiras instituições de ensino superior eram escolas isoladas e que objetivavam primariamente a formação de profissionais liberais, estando ausente o desenvolvimento científico. Apesar da primeira universidade brasileira ter sido oficialmente instituída em 1920 (FÁVERO, 2006), o conceito de universidade como centro de pesquisa, mais próximo ao que temos hoje, ganha força apenas a partir da década de 1960, pela influência e interferência estadunidenses. Ainda assim, a presença de cursos de pós-graduação nesse período é quase inexistente e não havia uma política de regulação para estes cursos até o momento (LAMPERT, 1998).

Ainda que de maneira não regulamentada nacionalmente, a primeira proposta de pós-graduação no Brasil foi feita no início da década de 1930 no Estatuto das Universidades Brasileiras, a partir do modelo de pós-graduação europeia, o qual foi implementado pelo curso de Direito da Universidade do Rio de Janeiro, pela Faculdade Nacional de Filosofia e pela Universidade de São Paulo (SANTOS, 2003).

O uso formal do termo “pós-graduação” acontece de maneira inaugural na década de 1940 no Estatuto da Universidade do Brasil (SANTOS, 2003).

A década de 1950 foi um período agitado para o Brasil e para o ensino superior, bem como para a pós-graduação. Como mencionado anteriormente, o país iniciava nessa década um processo de industrialização e requeria, cada vez mais, pessoal qualificado. Assim, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) surgiu a partir de uma campanha nacional para aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, conduzida em 1951 por uma comissão composta por diferentes órgãos do governo e entidades privadas (CAPES, 2020b). Dentre as atribuições dessa campanha estavam garantir pessoal qualificado para os empreendimentos públicos e privados, além de oferecer oportunidades de aperfeiçoamento a indivíduos que não dispusessem de recursos próprios. Para conseguir atingir tais objetivos, dois programas foram instituídos: Quadros Técnicos e Científicos (QTC), visando formar profissionais qualificados especialmente nas áreas da Engenharia, Medicina e Enfermagem, e o Programa Universitário (PgU), visando o fortalecimento do ensino superior no país nas diversas áreas. Este último tornou-se a linha principal da CAPES, promovendo a contratação de professores estrangeiros e atividades de intercâmbio (CAPES, 2020b).

No mesmo ano de criação da CAPES, outro órgão governamental fundamental no desenvolvimento técnico-científico é criado no país. A 15 de abril de 1951, é sancionada a lei de criação do Conselho Nacional de Pesquisas, atual Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), após vários anos de pressões e campanhas dos cientistas nacionais para a criação de um órgão dessa envergadura (CNPQ, 2020b). Atualmente, a missão do CNPq é “fomentar a Ciência, Tecnologia e Inovação e atuar na formulação, execução, acompanhamento, avaliação e difusão de suas políticas, contribuindo para o avanço das fronteiras do conhecimento, o desenvolvimento sustentável e a soberania nacional” (CNPQ, 2020a). Portanto, desde a fundação, esses dois órgãos atuam em conjunto, mas com linhas de ação diferentes: a CAPES proporcionando a formação de recursos humanos qualificados e o CNPq fomentando a investigação e o desenvolvimento científicos. No Brasil, esses dois ramos do desenvolvimento caminham lado a lado.

A criação desses órgãos governamentais precedeu a regulamentação da pós-graduação no Brasil. Legalmente, é a partir da LDB de 1961 que o primeiro passo na regulação dos cursos de pós-graduação é dado, quando esta categoria de ensino

é reconhecida como distinta dos cursos de graduação, especialização, aperfeiçoamento, extensão e outros (LAMPERT, 1998). No entanto, a lei não determinava a natureza destes cursos de pós-graduação. Assim, após a solicitação do Ministro da Educação e Cultura, o Conselho Federal de Educação produz o parecer 977, aprovado em 3 de dezembro de 1965, com relatoria de Newton Sucupira, no qual se reconhece a importância da pós-graduação para a formação universitária e segue o modelo de implantação norte-americano à época (LAMPERT, 1998). Ao estabelecer a distinção entre pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e *lato sensu* (especialização), o parecer diz que:

a pós-graduação *sensu stricto* [...] é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional; confere grau acadêmico e a especialização concede certificado; finalmente a pós-graduação possui uma sistemática formando estrato essencial e superior na hierarquia dos cursos que constituem o complexo universitário. Isto nos permite apresentar o seguinte conceito de pós-graduação *sensu stricto*: o ciclo de cursos regulares em segmento [sic] à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico (ALMEIDA JÚNIOR *et al.*, 2005, grifo nosso).

As modificações no ensino superior surgidas a partir da reforma de 1968 também tiveram efeitos na pós-graduação, tornando os programas mais estruturados, sendo a dedicação à pesquisa o componente mais marcante (LAMPERT, 1998). Naquele momento, o objetivo era qualificar os docentes de ensino superior a partir da obtenção de títulos de mestrado e doutorado (LAMPERT, 1998). Destaca-se, portanto, que historicamente a pós-graduação tem como foco o caráter técnico-científico, não sendo mencionada a formação para a docência. Tal atribuição aos programas de pós-graduação viria a partir da LDB de 1996, mas ainda sem especificidades quanto aos procedimentos a serem desenvolvidos com vistas à função docente.

A partir da criação da CAPES em 1951 e da regulamentação da pós-graduação em 1965, este setor da educação cresce. Em 1962, o país contava com 38 cursos *stricto sensu* (CAPES, 2020b) e em 2019 eram 4.570 programas de pós-graduação em todo o país, sendo 81,9% deles em IES públicas – federais, estaduais ou municipais. Do total de programas em 2019, pode-se destacar ainda que 15,7% (716) deles são da grande área das Ciências da Saúde e 6,9% (315) das Ciências Biológicas, e juntas performam mais de um quinto de todos os programas de

pós-graduação do país, evidenciando a importância do presente estudo (CAPES, 2021). Para que esse crescimento quantitativo mantivesse e aprimorasse a qualidade, a CAPES implantou, em 1976, o Sistema de Avaliação da Pós-Graduação, que avalia tanto as propostas de novos cursos, como o desempenho dos cursos já existentes (CAPES, 2020a). Esse sistema de avaliação trienal confere aos programas de pós-graduação um conceito de 1 a 7 a partir de uma série de critérios pré-estabelecidos. Tal avaliação é tida como indicativo da qualidade do desempenho do programa de pós-graduação na sua área e serve como referência para decisões governamentais relacionadas aos investimentos na pesquisa (CAPES, 2020a). Entre os 492 programas de pós-graduação que atingiram as notas 6 ou 7 no ano de 2019, 448 estavam inseridos na rede pública. Ao analisar a distribuição dos PPGs com maiores notas, observa-se que 16,3% (80) deles estão nas Ciências da Saúde e 14,4% (71) estão nas Ciências Biológicas. Portanto, somadas, as duas grandes áreas representam mais que um terço do total de PPGs com maiores graus de excelência no país (CAPES, 2021). Um dado positivo e que estimula o questionamento sobre como esses PPGs tratam a formação para a docência dos seus alunos.

Juntamente com o Sistema de Avaliação da Pós-Graduação, os programas de pós-graduação também são norteados em suas ações pelo Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) que, assim como o PNE, estabelece metas para o desenvolvimento da pós-graduação no país. Desde 1981, a elaboração do PNPG é atribuição da CAPES (CAPES, 2020b). O último PNPG foi válido pelo período de 2011-2020, sendo, pela primeira vez, considerado como parte integrante do PNE (CAPES, 2020c), não tendo sido divulgado um novo PNPG até o momento da redação desse trabalho. No capítulo referente às conclusões e recomendações deste PNPG, há a indicação da necessidade de assistência à educação básica, para a qualificação dos estudantes que chegam ao ensino superior, bem como à expansão do sistema nacional de pós-graduação, a criação de uma agenda nacional de pesquisa, o aperfeiçoamento da avaliação e a multidisciplinaridade na pós-graduação (BRASIL/MEC/CAPES, 2010). Dessa forma, este é mais um documento oficial sobre a pós-graduação que não traz diretrizes quanto à formação pedagógica dos docentes de ensino superior. Dito de outro modo, a qualificação docente é, historicamente e em termos normativos, pensada unicamente como uma consequência direta da melhoria da competência técnico-científica dos docentes, obtida por meio de cursos de pós-graduação. No entanto, os cursos de pós-graduação têm, historicamente, sido

constituídos como focos de pesquisa e nos quais a competência para a docência não tem lugar, ou está relegada a segundo plano. Esse descompasso provoca alguns questionamentos: o que é o “ser professor”? Quais as competências de um docente? Alguém que seja apto à pesquisa está, automaticamente, apto à docência?

### 1.3 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Vivemos na dita sociedade do conhecimento, onde o acesso a um imenso volume de informações está a um clique de distância. Apesar da facilidade que isso pode representar, muitas dessas informações são desconexas, contraditórias ou incompatíveis sendo difícil atribuir-lhes um sentido. Dessa forma, é preciso que a educação fornecida nas universidades capacite os estudantes a transformar esse excessivo volume de informações em verdadeiro conhecimento (POZO, 2007). Além disso, a velocidade com que o conhecimento é produzido e novas informações são disponibilizadas supera a possibilidade do seu esgotamento no período de formação institucionalizada dos estudantes (POZO, 2007). Portanto, o ensino superior nessa sociedade deve ter como objetivos promover a autonomia do estudante e desenvolver a capacidade de *aprender a aprender* (FREIRE, 2018; POZO, 2007).

Desse modo, essa sociedade requer que se pense noutra maneira de ensinar que contemple a formação de profissionais qualificados para a resolução de problemas, os mais diversos possíveis, aptos a compreender as mudanças no seu campo do conhecimento e que se tornem cidadãos integrados à sociedade e atuantes no sentido da sua melhora (POZO, 2007). Dito de outra forma, o antigo modelo de docência, centrado no professor como o detentor do conhecimento, da verdade absoluta e capaz de transferir o saber ao aluno indouto, não corresponde às necessidades formativas atuais (SOARES; CUNHA, 2010).

Além das mudanças na forma como interagimos com o conhecimento, a universidade de hoje apresenta outras transformações, particularmente no seu componente humano. No Brasil, o PNE em vigor prevê o aumento do acesso ao ensino superior (BRASIL, 2014), que já está em processo nas últimas duas décadas (INEP, 2001, 2009, 2020c). Dessa maneira, o estudante que chega hoje à universidade traz consigo novas configurações sociais e culturais que devem ser levadas em consideração nos processos de ensino-aprendizagem (IMBERNÓN,

2012). Assim, para que o ensino superior responda de maneira qualificada às transformações sociais, é preciso que as IES formem profissionais capacitados e isso passa, de maneira inescapável, por mudanças formativas que qualifiquem o fazer docente.

No entanto, a preocupação com formação para a docência no ensino superior não consta nos documentos oficiais brasileiros. Como mencionado anteriormente, no Brasil, a *preparação* para a docência no ensino superior deverá ser realizada, preferencialmente nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, mostrando que desde a concepção legal adotada, não se entende a docência universitária como um *processo formativo*, mas um momento estanque de preparação (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). A versão primeira da Lei 9.394/96, elaborada pelo então senador Darcy Ribeiro, determinava que a formação dos docentes do ensino superior deveria ser *acompanhada de formação didático-pedagógica*, inclusive capacitando os docentes para o uso das várias tecnologias (LOURENÇO; LIMA; NARCISO, 2016), entretanto, este trecho foi suprimido do texto final (BRASIL, 1996). Da mesma forma, os documentos legais que regulam a pós-graduação no país, discutidos anteriormente, falham em propor meios para a adequada formação pedagógica dos docentes de ensino superior.

A ausência de indicações quanto a esse caráter da formação docente tem por base a ideia de que o domínio do conhecimento específico da área em que o docente atua é condição suficiente para o exercício desta função (CUNHA, 2000; MOROSINI, 2000). Adicionalmente, há a ideia de que a docência, especialmente no ensino superior, é uma atividade desempenhada a partir do *dom*. Simultaneamente, essa perspectiva subtrai da profissão docente a sua qualidade acadêmica e relega a formação pedagógica a um lugar de menor importância (CUNHA, 2004). Entretanto, a docência enquanto atividade profissional requer conhecimentos técnico-científicos sobre o processo de ensino-aprendizagem que muitas vezes não são observados nos programas de pós-graduação (CAVALCANTE *et al.*, 2011). Dito de outra forma, o professor do ensino superior tem por função ensinar uma profissão a futuros outros profissionais, porém os saberes necessários para a realização dessa tarefa são diversos daqueles que o capacitaram tecnicamente para exercer dita profissão (MACIEL, 2009; MASETTO, 2006).

As competências para a docência no ensino superior podem ser classificadas em três grandes grupos, de acordo com Masetto (2006): a) *competência na área do*

*conhecimento*, uma vez que é fundamental a compreensão dos conhecimentos produzidos no campo que se deseja ensinar; b) *competência pedagógica*, aquela que se refere ao conhecimento sobre o ambiente de ensino-aprendizagem, compreendendo desde a relação dos alunos entre si, dos alunos com o professor, a estrutura curricular em que a disciplina que ensina está inserida, as possibilidades didáticas, em suma, ter uma visão global sobre o ambiente em que o seu fazer docente está inserido; e, finalmente c) *competência política*, a qual se relaciona com a habilidade de situar a sua prática docente no contexto sócio-histórico-cultural em que atua.

Além dos saberes técnico-científicos da matéria ensinada e os pedagógicos desenvolvidos na formação do professor, há os saberes que são desenvolvidos durante e com a prática, os quais são influenciados por diversos fatores, como o ambiente em que o docente atua, a sua história de vida, sua vida acadêmica, em síntese, ser docente não é apenas uma função profissional à parte da vida do sujeito, mas a profissão e a vida pessoal são imiscuídas para constituir o docente (TARDIF, 2000, 2014). Entretanto, é preciso frisar que o saber desenvolvido durante e com a prática não acontece pela simples repetição do fazer. Durante a sua formação permanente, o professor deve refletir criticamente sobre a própria prática, pois “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2018, p. 40).

Apesar de todo o conhecimento produzido sobre o que constitui a profissão docente e sobre a importância da formação pedagógica para o seu exercício, muitos docentes universitários, por desconhecerem esses saberes, fundamentam sua prática a partir dos modelos de seus professores, ou se baseiam nas sugestões de colegas mais experientes ou, ainda, na representação simbólica da figura do professor difundida na sociedade (GRILLO *et al.*, 2008). Ou seja, muitas vezes o uso de um “senso comum pedagógico” é ferramenta organizadora do trabalho docente universitário.

Para que ocorra a transformação na docência universitária é preciso, também, o comprometimento pessoal do docente. Zabalza (2012) afirma que todo bom profissional deve se preocupar em exercer sua função da melhor maneira possível. O autor ainda aponta que um professor eticamente comprometido com o seu fazer docente se preocupa com a qualidade da docência que exerce e que, portanto, é esse comprometimento que o engaja às possíveis atividades de formação pedagógica que

a instituição onde trabalha possa oferecer. Assim, outro elemento indispensável na formação pedagógica docente são as instituições de ensino superior e, conseqüentemente, as agências que regulam e fomentam o ensino superior. A formação para a docência, portanto, não pode ocorrer pontualmente, com iniciativas parciais, mas deve ser parte constituinte da política institucional e fazer parte dos seus planos estratégicos (ZABALZA BERAZA, 2012), ou seja, a qualificação docente deve fazer parte da cultura institucional (MOROSINI, 2000). Assim, a qualificação do ensino superior passa por uma reflexão coletiva e um debate qualificado que abranja todos os envolvidos com o seu desenvolvimento, inclusive com as instituições que regem o ensino superior no país (SILVEIRA, 2017).

Nesse cenário, se a formação para a docência de ensino superior no país deve ser feita, inicialmente, nos programas de pós-graduação, é imprescindível que estes sejam questionados quanto à formação que proporcionam aos seus pós-graduandos. No entanto, é preciso ir um pouco além. É necessário que se questione como estes programas de pós-graduação estão sendo avaliados pela CAPES, que se questione que lugar tem a formação para a docência na determinação da qualidade atribuída aos cursos de pós-graduação. Pois se apenas a pesquisa é valorizada, em detrimento do ensino, este acaba por ter um valor social diminuído e, conseqüentemente, sendo relegado a um lugar de menor importância (CUNHA; ZANCHET, 2014). Ora, se o ensino não é valorizado, a formação pedagógica acaba também por ser deixada em segundo plano, bem como a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem.

No caso específico da educação superior em saúde, soma-se a essa realidade uma particularidade: a formação de graduação dos professores é, majoritariamente, em cursos de bacharelado (GRASEL; REZER, 2019; TORNIZIELLO, 2001). Entretanto, o bacharelado tem como proposta de formação habilitar o recém-formado para a realização de uma determinada profissão, não sendo seu objetivo a formação para a docência (FRANCO, 2000). Sobre a formação do professor enfermeiro, por exemplo, Rocha e Ferreira (2013), nos apontam que a graduação desses profissionais está direcionada à assistência em saúde e não para a docência. Portanto, essa é uma característica dos docentes da área da saúde que deve ser levada em consideração na sua formação para a docência, que deverá ser iniciada na pós-graduação.

Ribeiro, Oliveira e Faria (2020, Anexo A), ao analisarem programas de pós-graduação em Fisiologia, relataram que quase todos os pós-graduandos desejam trabalhar como docentes no ensino superior, no entanto, estes pós-graduandos se

veem mais preparados para a pesquisa que para a atuação docente. Essa percepção diferenciada pode sugerir que estes aspectos da formação estejam desvinculados (AZEVEDO; CUNHA, 2014). A observação desta realidade, promove o questionamento sobre as possíveis semelhanças entre os programas de pós-graduação em fisiologia e outros de áreas afins.

Os elementos apontados no texto até aqui mostram o quão complexa é a profissão docente, pois movimenta não apenas saberes técnico-científicos da área específica que se ensina, mas também aqueles relacionados aos aspectos científicos do processo de ensino-aprendizagem, a postura reflexiva pessoal do docente, suas emoções e as questões relacionadas ao ambiente acadêmico e social em que exerce a docência. Da mesma forma, portanto, não é possível haver um único caminho para a sua formação profissional. Nas palavras de Silvia Isaia,

O processo formativo, para efetivamente repercutir em transformação, necessita de uma orientação sistemática, organizada, auto e inter-reflexiva [sic] que acompanhe o percurso trilhado pelos professores, desde a formação inicial até o exercício continuado da docência. Compreende, para tanto, não só os esforços dos professores na dimensão pessoal e na interpessoal, como as condições oferecidas por suas instituições, no intuito de criarem condições para que esse processo se efetive. Envolve a construção, por parte dos professores, de um repertório de conhecimentos, saberes e fazeres voltados para o exercício da docência que é influenciado pela cultura acadêmica e pelos contextos socioculturais e institucionais, nos quais os docentes transitam (ISAIA, 2007, p. 156).

Considerando que a legislação brasileira determina que a preparação para a docência no ensino superior deverá ser realizada nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, espera-se que seja nesse ambiente onde a formação pedagógica se inicie. No entanto, como essa disposição legal não traz detalhes sobre o “como” essa preparação para a docência deve ser efetivada, fica a cargo dos programas de pós-graduação, de forma individual e não sistematizada, elaborar propostas nesse sentido. Essa configuração leva a uma miríade de possibilidades, dentre elas, inclusive, a não realização de qualquer atividade direcionada para a formação docente dos pós-graduandos. Alguns PPGs oferecem disciplinas como Metodologia do Ensino Superior, Didática para o Ensino Superior e semelhantes, porém nem sempre de caráter obrigatório para todos os pós-graduandos. A configuração dessas disciplinas também é variável quanto à duração, metodologias utilizadas, perspectivas de ensino abordadas e quanto ao professor formador, como observado nos trabalhos de Freitas

e Seiffert (2007), Moreno e Sonzogno (2011) e Veiga e colaboradores (2012), para citar alguns.

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.

Ainda no momento inicial da formação, muitos pós-graduandos realizam atividades de estágio em docência. Especialmente aqueles alunos que são bolsistas CAPES, por determinação da agência, devem realizar este estágio como uma das obrigações vinculadas ao apoio financeiro (CAPES, 2010). No entanto, o modo como esse estágio é desenvolvido importa para que ele constitua um processo efetivo de formação, pois pode-se incorrer no erro de tratar essa atividade como apenas “um momento de ministrar aulas, e não um processo formativo de reflexão sobre a própria prática pedagógica” (CORRÊA; RIBEIRO, 2013, p. 331).

Com relação às atividades de formação continuada, aquelas realizadas pelos docentes em exercício, a variedade de práticas é enorme. Algumas possibilidades são: a) núcleos de apoio ou assessoramento pedagógico: órgãos institucionais constituídos de profissionais da educação que têm por função assessorar os professores e os alunos no processo de ensino-aprendizagem; b) grupos de apoio mútuo: por iniciativa institucional ou dos próprios docentes que se reúnem para debater as questões relacionadas às suas práticas pedagógicas; c) residência pedagógica: uma proposição inovadora e ousada, semelhante às residências na área de saúde (médica, farmacêutica, odontológica), onde o docente pudesse dedicar todo

o seu tempo a avançar na sua formação; d) projetos internos de melhoria da prática pedagógica: algo entre assessoria pedagógica e o grupo de apoio mútuo, nos quais docentes de várias áreas da IES, com auxílio ou não de pedagogos, pudessem avaliar as atividades de ensino e elaborar projetos para alavancar sua melhoria; e) congressos e jornadas: específicos para tratar dos temas de ensino e/ou inseridos na programação das disciplinas, inclusive com a criação de comissões de ensino nas várias sociedades científicas e a inserção de publicações sobre o ensino nas revistas científicas dos diversos campos, não apenas da educação; f) criação de plataformas on-line: para partilha de saberes pedagógicos entre professores universitários (MADEIRA; SILVA, 2015). Cada uma dessas possibilidades carrega em si potências transformadoras na prática docente, no entanto, mais que “o quê” é preciso atentar para o “como”, pois como salientado ao longo deste texto, é fundamental que as atividades formativas sejam guiadas pela reflexão na e sobre a prática, entendendo que essa se desenvolve em um momento socio-histórico-cultural particular e que dele não pode ser desvinculada.

Nesse contexto, o presente trabalho buscou verificar as seguintes hipóteses: a) a formação pedagógica dos docentes de cursos superiores de saúde é tratada de maneira diferente nas instituições de ensino superior públicas e privadas; b) as atividades de docência são desvalorizadas no âmbito do ensino superior, em especial no caso das instituições públicas, nas quais o local de prestígio é ocupado pela pesquisa; c) não há reflexão crítica sobre a formação para a docência na comunidade acadêmica que integra as ciências básicas da saúde; d) a ausência de reflexão e formação pedagógica dos docentes das áreas básicas da saúde se origina desde a sua formação na pós-graduação.

Assim, o presente trabalho teve como objetivo contribuir para o entendimento acerca da formação pedagógica dos docentes de ensino superior das áreas básicas da saúde em cursos de graduação das instituições de ensino superior brasileiras, públicas e privadas. De modo mais específico, objetivou-se identificar o perfil formativo desses docentes e a sua participação em atividades de formação pedagógica, tanto iniciais, nos cursos de pós-graduação, como continuadas, nas instituições onde exercem a docência. Além disso, uma vez que novos professores seguem sendo formados nos programas de pós-graduação, objetivou-se verificar se e de que maneira estes programas oferecem formação pedagógica aos seus pós-graduandos.

## 2 RESULTADOS

A descrição completa dos métodos, bem como dos resultados obtidos e que compõem este trabalho estão reunidos em três artigos:

a) *Pedagogical training profile of basic health sciences faculty in biomedical and related fields at Brazilian public and private higher education institutions*, publicado pela revista *Advances in Physiology Education* em 2019. Disponível em: <https://journals.physiology.org/doi/full/10.1152/advan.00211.2018>. Trata do perfil dos docentes das áreas básicas da saúde atuando em cursos de graduação em saúde em instituições de ensino superior públicas e privadas;

b) *Formação para a docência na pós-graduação em Ciências Biológicas e da Saúde: uma autoavaliação*, publicado pela *Revista Brasileira de Pós-Graduação* em 2020. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/1703>. Trata das avaliações iniciais sobre a formação para a docência em cursos de pós-graduação em Ciências Biológicas e da Saúde, a partir das perspectivas dos coordenadores, professores e pós-graduandos.

c) *Caminhos para a docência: formação pedagógica na pós-graduação em Ciências Biológicas, da Saúde e Humanas*, submetido à *Revista Brasileira de Pós-Graduação* em dezembro de 2020. Discute de maneira mais aprofundada as atividades de formação para a docência desenvolvidas nestes programas de pós-graduação.

2.1 ARTIGO 1 - PEDAGOGICAL TRAINING PROFILE OF BASIC HEALTH SCIENCES FACULTY IN BIOMEDICAL AND RELATED FIELDS AT BRAZILIAN PUBLIC AND PRIVATE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

## 2.2 ARTIGO 2 - FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE: UMA AUTOAVALIAÇÃO

**FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS  
BIOLÓGICAS E DA SAÚDE: UMA AUTOAVALIAÇÃO**

**TRAINING FOR TEACHING IN BIOLOGICAL AND HEALTH SCIENCES  
POSTGRADUATE PROGRAMS: A SELF-EVALUATION**

**FORMACIÓN PARA LA DOCENCIA EN EL POSGRADO EN CIENCIAS  
BIOLÓGICAS Y DE LA SALUD: UNA AUTOEVALUACIÓN**

**GISLAINE ALVES DE OLIVEIRA**

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul  
gislaine.oliveira@ufrgs.br

**MARIA FLAVIA MARQUES RIBEIRO**

Professora do Departamento de Fisiologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
mflavia@ufrgs.br

### Resumo

No Brasil, o exercício da docência no Ensino Superior requer uma preparação feita, preferencialmente, em programas de pós-graduação (PPGs) *stricto sensu*, segundo a legislação vigente, não havendo indicação sobre a formação pedagógica destes docentes. Assim, vários bacharéis se preparam para a docência do Ensino Superior exclusivamente em PPGs, como é o caso de muitos docentes ligados às Ciências Biológicas e da Saúde. O objetivo deste trabalho foi verificar, por meio de questionário eletrônico, as opiniões dos alunos, docentes e coordenadores dos PPGs destas áreas sobre a formação pedagógica dos seus docentes e dos pós-graduandos. De maneira geral, a comunidade acadêmica dos PPGs em Ciências da Saúde avalia melhor seus processos de formação para a docência do que os respondentes vinculados aos PPGs em Ciências Biológicas e, em ambos os casos, a formação para a pesquisa é avaliada mais positivamente que a formação para a docência. Além disso, os pós-graduandos das Ciências Biológicas e da Saúde avaliam a atuação dos seus professores mais negativamente que os próprios docentes e coordenadores, sendo esta avaliação progressivamente mais negativa ao longo da pós-graduação. O conjunto de resultados sugere que nestes PPGs e, provavelmente, em outros compostos majoritariamente por bacharéis, a formação para a docência requer mais atenção por parte dos próprios PPGs, instituições a que estão vinculados e dos órgãos de fomento e regulação do país.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Bacharéis. Educação Superior.

### Abstract

In Brazil, teaching in Higher Education requires preparation, preferably in specialized graduate programs (PPGs), according to the current legislation, but there are no instructions regarding the pedagogical training of these teachers. Thus, several professionals with a bachelor's degree are prepared to teach in Higher Education exclusively by PPGs, which is the case of many of the teachers in Biological and Health Sciences. The objective of this study was to verify, using an electronic questionnaire, the opinions of students, teachers, and coordinators of PPGs in the above-mentioned areas on the pedagogical training of their faculty and graduate students. In general, the academic community of PPGs in Health Sciences evaluates their teaching training better than those respondents from PPGs in Biological Sciences and, in both cases, research training is evaluated more positively than the teaching training. In addition, Biological and Health Sciences graduate students evaluate the performance of their teachers more negatively than the teachers and coordinators themselves; such evaluation is progressively more negative throughout the graduate course. The set of results suggests that in these PPGs and, probably, in other PPGs mainly composed by students and professors with bachelor's degrees, teaching training requires more attention from the PPGs themselves, the institutions where they are located, and from national regulatory and promotion agencies.

**Keywords:** Teacher training. Bachelor's degree. Higher education.

### Resumen

En Brasil, el ejercicio de la docencia en la Educación Superior requiere preparación hecha preferiblemente en programas de posgrado (PPGs) *stricto sensu*, de acuerdo con la legislación vigente, sin ninguna indicación sobre la formación pedagógica de estos docentes. Así, varios licenciados se prepararon para la docencia en la Educación Superior exclusivamente en PPGs, como es el caso de muchos profesores vinculados a las Ciencias Biológicas y de la Salud. El objetivo de este trabajo fue verificar, mediante un cuestionario electrónico, las opiniones de estudiantes, docentes y coordinadores de PPGs en estas áreas sobre la formación pedagógica de sus docentes y estudiantes de posgrado. En general, la comunidad académica de los PPGs en Ciencias de la Salud evalúa mejor sus procesos de formación para la docencia que los encuestados vinculados a los PPGs en Ciencias Biológicas y, en ambos casos, la formación para la investigación se evalúa más positivamente que la formación para la

docencia. Además, los estudiantes de posgrado de Ciencias Biológicas y de la Salud evalúan el desempeño de sus maestros de manera más negativa que los mismos docentes y coordinadores, y esta evaluación es progresivamente más negativa a lo largo del posgrado. El conjunto de resultados sugiere que en estos PPGs y, probablemente, en otros compuestos principalmente por licenciados, la formación docente requiere más atención por parte de los PPGs, las instituciones a las que están vinculados y los organismos de fomento y regulación del país.

**Palabras clave:** Formación docente. Profesionales licenciados. Educación universitaria.

## 1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a Lei 9.394/96 determina que a preparação para a docência no Ensino Superior deve ser realizada, preferencialmente, em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, no entanto este documento não indica como deverá ser realizada a formação pedagógica destes docentes (BRASIL, 1996). Da mesma forma, o atual Plano Nacional de Educação (2014-2024), nas metas estabelecidas para este nível de ensino, mantém o silêncio com relação às ações voltadas à formação pedagógica dos docentes da Educação Superior, recomendando apenas o aumento do número de docentes mestres e doutores (BRASIL, 2014).

A ausência de determinações quanto à formação pedagógica para atuar no Ensino Superior decorre da ideia hegemônica de que o domínio do conhecimento técnico-científico seja o suficiente para o exercício da docência (FREITAS; SEIFFERT, 2007; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). No entanto, a profissionalização da atividade docente, requer conhecimentos científicos sobre o processo ensino-aprendizagem que nem sempre são levados em consideração nos programas de pós-graduação *stricto sensu* (CAVALCANTE *et al.*, 2011).

Em estudo anterior, avaliou-se a percepção de professores das disciplinas das áreas básicas da saúde em cursos de graduação sobre a sua formação pedagógica e observou-se que a maioria deles não realizou qualquer tipo de atividade neste sentido, seja inicial ou continuada (OLIVEIRA *et al.*, 2019). Uma vez que a maioria destes docentes era titulado em Ciências Biológicas ou da Saúde, torna-se relevante investigar como os programas de pós-graduação (PPGs) destas duas áreas lidam com a questão da formação pedagógica.

Assim, este trabalho se propõe a verificar qual a percepção das comunidades acadêmicas dos PPGs em Ciências Biológicas e da Saúde sobre a formação pedagógica dos docentes e pós-graduandos destes programas, futuros professores do Ensino Superior.

## 2 METODOLOGIA

A opinião da comunidade acadêmica dos PPGs em Ciências Biológicas e da Saúde sobre os seus processos de formação para a docência foi obtida por meio de questionários eletrônicos disponibilizados em material complementar. Adotou-se a classificação dos PPGs segundo a realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES<sup>1</sup>) e a lista dos PPGs consultada foi a disponibilizada na plataforma Sucupira<sup>2</sup>.

Foram incluídos como sujeitos da pesquisa os alunos dos cursos de mestrado e doutorado acadêmicos, além dos coordenadores e docentes dos PPGs das áreas acima mencionadas. O contato com 307 PPGs em Ciências Biológicas e 580 PPGs em Ciências da Saúde foi feito através de e-mails institucionais ou dos coordenadores. Neste e-mail, os objetivos do estudo foram brevemente explicados, com informações sobre a confidencialidade e sigilo das informações obtidas, e a garantia de anonimato no tratamento dos dados. Foram disponibilizados os *links* para os questionários direcionados aos alunos, docentes e coordenadores, e solicitou-se que fossem divulgados no PPG.

Após a divulgação dos questionários no período de outubro a dezembro de 2019, obteve-se 457 respostas de alunos, 151 de docentes e 40 de coordenadores das Ciências Biológicas e 932 respostas de alunos, 310 de docentes e 64 de coordenadores das Ciências da Saúde. Não foi possível calcular as taxas de resposta aos questionários porque a divulgação do *link* foi realizada abertamente, o que tornou impossível determinar o número de pessoas que o receberam, sendo possível apenas contabilizar as respostas. Foram incluídas no estudo apenas as respostas daqueles que concordaram em participar da pesquisa.

O sistema eletrônico que gerenciou o envio dos questionários e a computação das respostas foi o SurveyMonkey<sup>®</sup>. Os resultados obtidos foram expressos como frequência relativa percentual das respostas para cada questão. A realização deste estudo teve início após a sua aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (nº de protocolo 3.198.601).

---

<sup>1</sup>Disponível em: <https://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/tabela-de-areas-do-conhecimento-avaliacao>. Acesso em abril, 2018.

<sup>2</sup>Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaAvaliacao.jsf> Acesso em abril, 2018.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Utilizou-se *links* abertos para a divulgação dos questionários eletrônicos em virtude do grande número de PPGs incluídos nesta pesquisa, o que tornaria inviável o envio de e-mail individual para cada um dos prováveis respondentes. A adoção deste método traz como vantagens o baixo custo, a velocidade de coleta dos dados, a possibilidade de atingir amplo território e a comodidade para o respondente (FALEIROS *et al.*, 2016). Algumas desvantagens são: a necessidade de que o respondente tenha alto grau de escolaridade e familiaridade com a internet, baixo índice de respostas, possibilidade de falseamento nas respostas obtidas e não representatividade da população em geral (VASCONCELLOS-GUEDES; GUEDES, 2007). As características das comunidades acadêmicas dos PPGs em Ciências Biológicas e da Saúde reduzem algumas destas desvantagens: são pessoas com alto grau de instrução familiarizadas com o uso da internet que realizam pesquisas e, portanto, compreendem a importância do fornecimento de informações verídicas.

#### CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Na Tabela 1 apresenta-se o perfil dos participantes do estudo. A plataforma GEOCAPES<sup>3</sup> reúne dados sobre a pós-graduação no Brasil. Os últimos dados disponíveis são referentes ao ano de 2018 e mostram que 80,8% dos PPGs brasileiros estão em Instituições de Ensino Superior públicas, semelhante ao observado para os respondentes desta pesquisa, onde 90-98% destes disse estar vinculado a uma IES pública. A mesma plataforma mostra que a maior concentração dos PPGs das Ciências Biológicas e da Saúde está na região Sudeste (45,1% e 54%, respectivamente), seguida pelas regiões Nordeste e Sul, que têm cerca de 20% dos PPGs das duas áreas. Ou seja, os dados fornecidos na base de dados GEOCAPES e aqueles obtidos nesta pesquisa (Tabela 1) apresentam similaridade, sugerindo que esta é consonante com a realidade concreta.

Adicionalmente, a maioria dos docentes e alunos dos PPGs em Ciências Biológicas e da Saúde são bacharéis (Tabela 1), evidenciando que a maioria da comunidade acadêmica destes PPGs não se prepara para a docência desde o início da sua formação, uma vez que o bacharelado habilita o estudante para realizar determinada profissão, não constituindo formação para a docência (FRANCO, 2000).

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 10 jan. 2020.

Ainda sobre a formação dos docentes, todos os respondentes possuem título de doutorado. Com relação à área de titulação, 88,4% os docentes dos cursos de Ciências Biológicas são titulados nesta área, sendo a segunda maior área de formação as Ciências da Saúde, com 5,5% do total. É interessante observar que há uma distribuição semelhante e espelhada nos docentes das Ciências da Saúde, onde 80,9% são formados na área da Saúde e 13,5% são titulados em cursos das Ciências Biológicas. Estes dados apontam para a relação entre as duas áreas e justificam que as analisemos em paralelo.

**Tabela 1 - Caracterização da amostra**

	Pós-graduandos		Docentes		Coordenadores	
	CB	CS	CB	CS	CB	CS
<b>Gênero</b>						
Masculino	33,2	26,2	53,6	37,7	57,5	37,5
Feminino	66,6	73,8	46,4	62	42,5	62,5
Outro	0,2	-	-	0,3	-	-
<b>Idade</b>						
Mediana	27	29	44	46	44	47
Mínimo	21	22	31	29	32	33
Máximo	62	82	73	78	64	65
<b>Instituição de Ensino Superior</b>						
Pública	98,2	95,5	98	92,3	92,5	90,6
Privada	1,8	4,5	2	7,7	7,5	9,4
<b>Região</b>						
Norte	3,5	1,2	1,3	1,6	5	4,7
Nordeste	12,3	19,7	14,6	16,5	20	26,6
Centro-Oeste	12,7	2,9	9,3	4,9	12,5	7,8
Sudeste	46,9	52	48,3	57,3	37,5	51,6
Sul	24,6	24,1	26,5	19,7	25	9,4
<b>Graduação</b>						
Licenciatura	45	23,8	35,3	27,6	-	-
Bacharelado	55	76,2	64,7	72,4	-	-
<b>N amostral</b> (valores absolutos)	457	932	151	310	40	64

Fonte: autoras (2020). Os valores estão apresentados em frequência relativa percentual, exceto para N amostral. CB: Ciências Biológicas; CS: Ciências da Saúde; (-): não se aplica.

## PERCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE SUA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Embora a titulação acadêmica forneça profundo conhecimento técnico, muitas vezes o título de doutor(a) não é suficiente para preparar alguém para a docência (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Isto se deve ao fato de que além do conhecimento técnico, outros conhecimentos, habilidades e atitudes são necessárias ao exercício da docência (FREIRE,

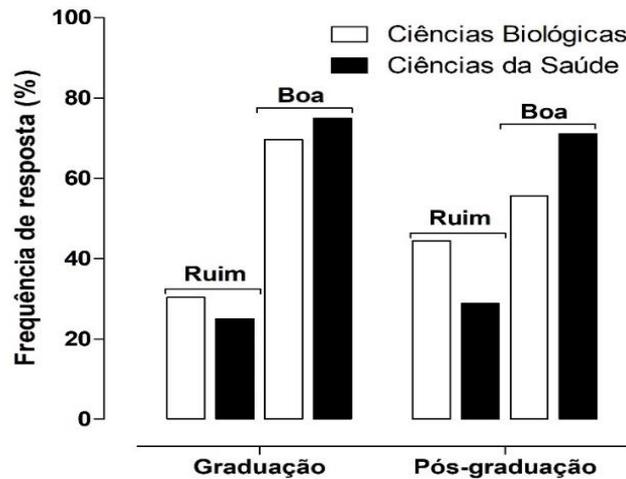
2018; MASETTO, 2009). Assim, avaliou-se qual a percepção dos docentes a respeito da sua própria formação pedagógica nos períodos de graduação e pós-graduação.

Quanto a sua formação pedagógica no período da graduação, 30,5% dos docentes em PPGs nas Ciências Biológicas e 25% dos docentes em PPGs nas Ciências da Saúde avaliaram negativamente (Gráfico 1). No entanto, quando analisados separadamente, os docentes licenciados avaliam melhor a sua formação pedagógica na graduação do que aqueles que se formaram em cursos de bacharelado, nas duas áreas analisadas (Gráfico 2). Tal diferença não surpreende, visto que cursos de licenciatura têm como objetivo a formação de docentes para o ensino de nível básico (BRASIL, 1996), ainda que não constituam preparação específica para a Educação Superior.

Com relação à pós-graduação, 44,4% dos docentes de PPGs em Ciências Biológicas avaliaram a sua formação pedagógica como regular, fraca ou inexistente (Gráfico 1), ou seja, independentemente do tipo de graduação, a avaliação sobre a formação pedagógica na graduação é mais positiva que na pós-graduação. Estes dados são surpreendentes, uma vez que a maioria dos docentes desta área são formados em cursos de bacharelado durante a sua graduação e, portanto, não teriam tido formação para a docência no curso regular. Tal resultado sugere que a pós-graduação talvez não esteja cumprindo com excelência um dos seus papéis previsto pela Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), que é a preparação para a docência na Educação Superior.

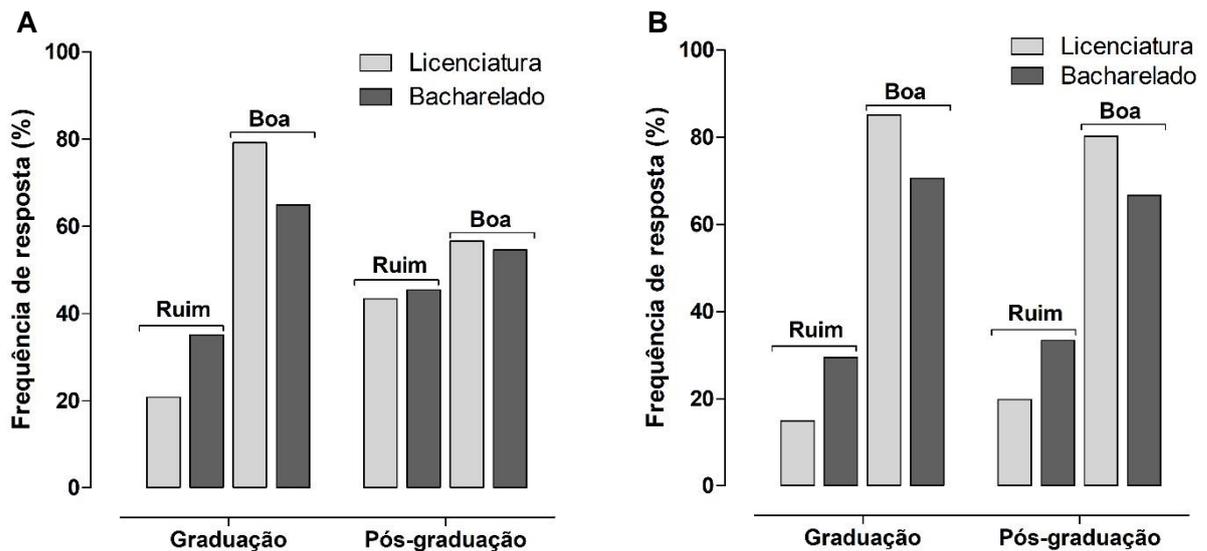
Já os docentes dos PPGs das Ciências da Saúde avaliam de forma muito semelhante sua formação pedagógica na graduação e na pós-graduação, com a maioria deles fazendo uma avaliação positiva (75% na graduação e 71,2% na pós-graduação, Gráfico 1), sendo a avaliação dos licenciados mais positiva do que a dos bacharéis (Gráfico 2B).

**Gráfico 1** – Autopercepção dos docentes sobre a sua formação pedagógica<sup>4</sup>.



Fonte: Autoras (2020).

**Gráfico 2** - Autopercepção dos docentes sobre a sua formação pedagógica de acordo com o tipo de graduação<sup>5</sup>.



Fonte: Autoras (2020).

No entanto, não é desprezível a porcentagem de docentes que avaliam negativamente a sua formação pedagógica, especialmente nas Ciências Biológicas, seja na graduação ou na pós-graduação. Tal postura autocrítica sobre a própria formação é necessária para que o

<sup>4</sup> Ruim: avaliação entre regular, fraca ou inexistente; Boa: avaliação entre boa, muito boa ou excelente. Ciências Biológicas: n = 151; Ciências da Saúde: n = 308

<sup>5</sup> A: Ciências Biológicas, licenciatura (n = 53) e bacharelado (n = 96); B: Ciências da Saúde, licenciatura (n = 81) e bacharelado (n = 214). Ruim: avaliação entre regular, fraca ou inexistente; Boa: avaliação entre boa, muito boa ou excelente.

docente busque a melhoria da sua formação através de atividades de formação continuada e mostra que os docentes têm consciência sobre as suas deficiências na profissão.

Investigou-se ainda qual a percepção dos coordenadores com relação à formação pedagógica dos docentes destes PPGs e em ambas as áreas as avaliações dos coordenadores foram muito positivas. Quase todos os coordenadores das Ciências Biológicas (95%, n = 40) e das Ciências da Saúde (95,2%, n = 63) avaliaram como boa a excelente a formação pedagógica dos docentes. Tal avaliação foi mais otimista por parte dos coordenadores do que dos próprios docentes.

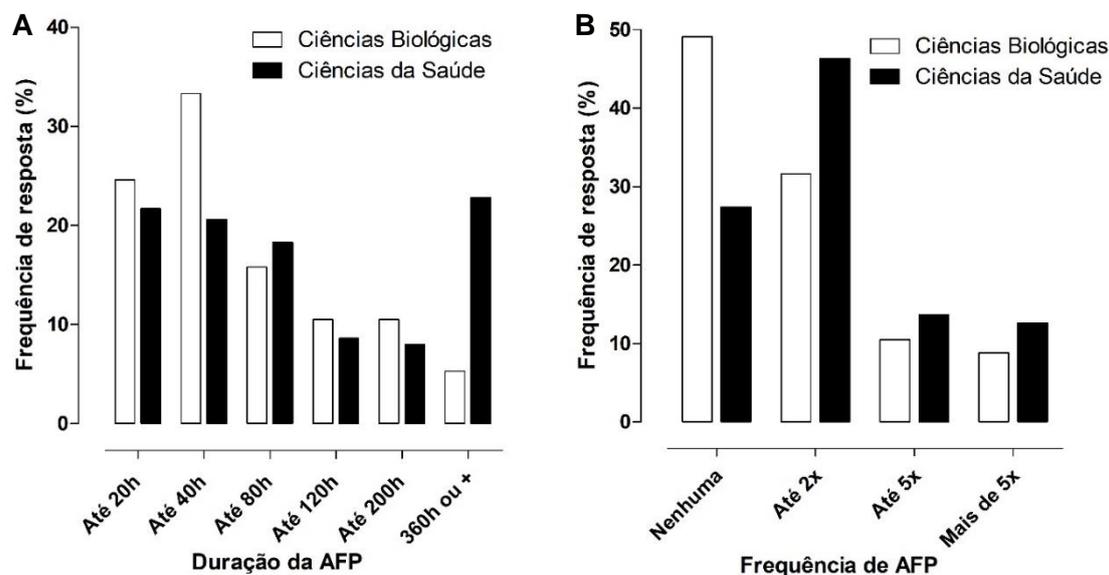
### PARTICIPAÇÃO DOS DOCENTES EM ATIVIDADES DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Uma vez que a formação continuada poderia contribuir para melhorar a formação para a docência, investigou-se a participação dos docentes em atividades com essa finalidade. Neste aspecto, as Ciências Biológicas e as da Saúde têm algumas diferenças importantes: mais docentes das Ciências da Saúde (56,4%) participaram de qualquer atividade de formação pedagógica para o Ensino Superior do que aqueles das Ciências Biológicas (38%).

Entre os que participaram, analisando a duração dessas atividades, observa-se que a maior parte dos docentes das Ciências Biológicas citam atividades de até 40h (33,3%), enquanto os docentes das Ciências da Saúde apresentam o pico de respostas em atividades de 360h ou mais (22,8%, Gráfico 3A).

Analisando a frequência da realização de atividades de formação pedagógica nos últimos dois anos, pode-se observar que 49,1% dos docentes das Ciências Biológicas não participaram de nenhuma atividade e 31,6% participaram até duas vezes, enquanto 27,4% dos docentes das Ciências da Saúde não participaram dessas atividades e 46,3% participaram até duas vezes nesse período (Gráfico 3B).

**Gráfico 3** – Duração e frequência das atividades de formação pedagógica realizadas pelos docentes<sup>6</sup>.



Fonte: Autoras (2020).

Em suma, estes resultados sugerem que os docentes das Ciências da Saúde realizam mais atividades de formação pedagógica, com maior duração e também de maneira mais frequente do que os docentes das Ciências Biológicas, apesar de avaliarem mais positivamente a sua formação pedagógica na graduação e pós-graduação do que os docentes das Ciências Biológicas (Gráfico 1). Estes resultados sugerem que há outros fatores influenciando a participação dos docentes nessas atividades, além da autoavaliação sobre a formação pedagógica, como, por exemplo, a percepção sobre o próprio desempenho como docente.

Grasel e Rezer (2019) realizaram um estudo sobre as teses defendidas no Brasil, no período de 2001-2016, sobre a formação docente no campo da saúde. O trabalho analisou 25 teses nesta temática, sendo 15 defendidas na área das Ciências da Saúde e as demais na Educação. Destas 15, sete foram realizadas no campo da Enfermagem. Dentre os principais temas encontrados pelos autores, encontra-se a formação docente *per se* e o que a compõe, além da importância da pós-graduação como local para a formação docente. A conclusão geral do trabalho aponta que a preocupação com a preparação pedagógica para a docência na Educação Superior no campo da saúde tem ganhado os espaços acadêmicos, no entanto, o debate ainda é recente e requer qualificação. Há outros estudos abordando o interesse sobre a

<sup>6</sup> AFP: atividades de formação pedagógica. Ciências Biológicas (n = 57); Ciências da Saúde (n = 175).

formação pedagógica dos docentes da área da saúde, sugerindo que este é um tema cada vez mais recorrente neste campo e que, talvez, haja realmente um maior incentivo para atividades formativas para a docência na área das Ciências da Saúde do que nas Ciências Biológicas, decorrente das mudanças exigidas nos cursos de graduação em saúde (LAZZARI; MARTINI; BUSANA, 2015; RODRIGUES; MENDES-SOBRINHO, 2006; TREVISIO; COSTA, 2017). No entanto, professores formados em pós-graduações nas Ciências Biológicas e da Saúde atuam nos mesmos cursos de graduação na área da saúde, porém em momentos diferentes do curso. Assim, a preocupação com a formação pedagógica docente deveria abranger as duas áreas, uma vez que a qualidade da formação dos alunos envolve todos os docentes do curso e sua integração.

#### PERCEPÇÕES SOBRE O DESEMPENHO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DOS DOCENTES

O grande percentual de docentes não participantes em atividades de formação pedagógica pode ser explicado por uma possível autoavaliação positiva sobre a sua atuação profissional. Os resultados observados para ambas as áreas foram similares e suportam esta hipótese, uma vez que 70% (n = 150) dos docentes das Ciências Biológicas e 66,6% (n = 309) da Saúde avaliaram seus desempenhos como muito bons ou excelentes. Tal autodeclaração de excelência pode ser fruto da realidade mesma, dado o grau de especialidade técnica dos respondentes, o que, possivelmente, fundamenta esta autoavaliação tão positiva. No entanto, há a possibilidade desta autopercepção estar fundamentada na falta de reflexão sobre a atividade docente, muitas vezes considerada uma atividade menor nas universidades e, em especial, na pós-graduação. Portanto, sem reflexão sobre as práticas docentes, de forma individual ou institucionalizada, se torna vaga a ideia do que constitui a excelência na docência e, da mesma forma, dificulta a percepção sobre os problemas relacionados com a atividade docente e como resolvê-los.

A percepção dos coordenadores sobre a atuação dos docentes dos seus PPGs também é positiva, sendo que 88% dos coordenadores dos PPGs em Ciências Biológicas e 93,8% dos da Saúde considera a atuação dos docentes como boa (Gráfico 4). Com essa avaliação positiva por parte dos docentes e coordenadores, questiona-se: qual é a avaliação dos pós-graduandos sobre a docência nestes PPGs? A resposta é: não tão positiva.

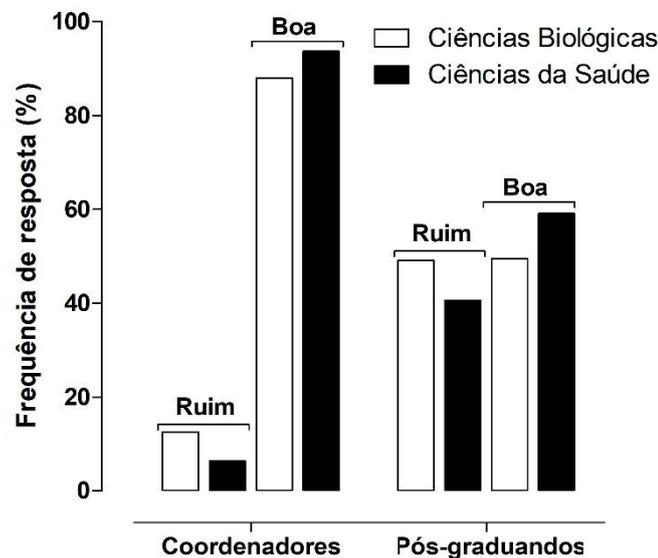
Entre os pós-graduandos das Ciências Biológicas, 49,5% avaliam positivamente seus docentes enquanto nas Ciências da Saúde esse número é de 59,1% (Gráfico 4). Ou seja, nas

duas áreas, pelos menos 40% dos pós-graduandos avaliam negativamente a atuação de seus docentes.

Claramente as avaliações sobre a atuação docente são diferentes quando realizadas pelos próprios docentes, coordenadores ou pós-graduandos. Esta avaliação deve, portanto, ser fruto da análise combinada de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (NOVAES, 2011). Assim, a percepção dos alunos sobre a atuação docente deve servir como uma ferramenta para qualificar a docência (MORAIS; ALMEIDA; MONTENEGRO, 2006; NOVAES, 2011; VOLPATO; RIBEIRO, 2012). Desse modo, se cerca de 40% dos pós-graduandos avalia negativamente a atuação dos seus docentes há indicação que algo precisa melhorar na relação de ensino-aprendizagem nos PPGs em Ciências Biológicas e da Saúde. No mínimo, é preciso falar sobre isso e refletir sobre as razões dessa avaliação negativa e possibilidades de melhora.

À medida que os alunos avançam nos cursos de pós-graduação, suas avaliações a respeito das atuações dos docentes se tornam progressivamente mais negativas (Gráfico 5), tanto para os cursos de Ciências Biológicas, como para as Ciências da Saúde.

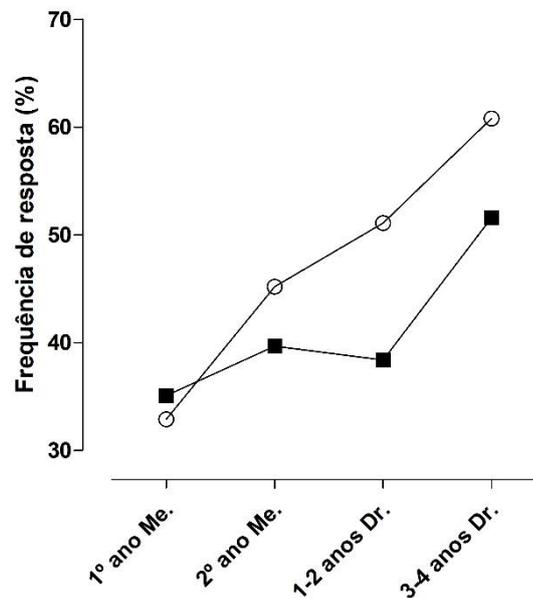
**Gráfico 4** – Avaliação da atuação docente pelos coordenadores e pós-graduandos<sup>7</sup>.



Fonte: Autoras (2020).

<sup>7</sup> Ciências Biológicas: coordenadores (n = 40), pós-graduandos (n = 456); Ciências da Saúde: coordenadores (n = 64), pós-graduandos (n = 927).

**Gráfico 5** – Avaliação negativa feita pelos pós-graduandos sobre a atuação docente ao longo da pós-graduação<sup>8</sup>.



Fonte: Autoras (2020).

É possível sugerir algumas razões para este perfil de respostas: o aumento na capacidade crítica dos pós-graduandos ao longo da pós-graduação, levando os alunos a avaliarem com mais rigor os seus professores; um sentimento de frustração com os docentes em decorrência de expectativas não atendidas no decorrer da pós-graduação; a posição mesma de aluno, que o coloca no lugar de interlocutor imediato do docente e que, possivelmente, permita uma observação e uma análise mais acurada do docente; ou mesmo a perspectiva de iniciar a própria carreira docente incite sua criticidade com relação aos seus docentes.

A divergência nas avaliações dos docentes, coordenadores e pós-graduandos sobre a atuação docente, pode ser decorrente de múltiplos fatores desde a falta de reflexão sobre a docência, individual ou institucionalizada, culminando na ausência da autocrítica, o constrangimento dos coordenadores em avaliar negativamente os colegas docentes, a ausência de discussões sobre o que constitui a docência ou ainda a crítica excessiva por parte dos alunos. O fato é que a existência dessa diferença no modo de ver as atuações docentes é reflexo da ausência de unidade sobre um componente importante na formação dos pós-graduandos: os docentes e a maneira pela qual eles exercem a docência.

<sup>8</sup> Ciências Biológicas (○, n = 456); Ciências da Saúde (■, n = 927). Me: mestrado; Dr: doutorado

Os saberes envolvidos na docência são múltiplos e refletem os diversos aspectos do docente nos âmbitos pessoais e profissionais (TARDIF, 2000). A formação para a docência, portanto, deverá considerar além da acumulação de conhecimentos técnicos, o exercício de uma reflexão crítica e permanente sobre as práticas educativas e sobre a identidade pessoal e profissional do docente (NÓVOA, 1992). Assim, o modo como os docentes da pós-graduação atuam tem impactos na formação dos pós-graduandos como futuros docentes.

## FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PÓS-GRADUANDOS

Uma vez que a pós-graduação é o local legalmente constituído para a preparação para a docência na Educação Superior (BRASIL, 1996), os aspectos relacionados à formação pedagógica dos pós-graduandos também foram pesquisados neste trabalho. Além disso, ao final da pós-graduação muitos destes alunos atuarão como docentes em instituições que priorizam o ensino, podendo apresentar dificuldades para fazer a transição entre o mestre ou doutor, focado na pesquisa, para o docente, focado na sala de aula (LAUXEN; FRANCO, 2018). Como a maioria destes pós-graduandos são bacharéis, lhes falta a preparação específica para a docência em sua formação inicial, de forma que a pós-graduação é a responsável por fornecer a instrumentalização para o início da carreira docente.

A maioria dos pós-graduandos das Ciências Biológicas (66,9%) e das Ciências da Saúde (81,3%), bem como dos coordenadores (70% e 92,2%, respectivamente), avaliou positivamente a formação pedagógica dos alunos na pós-graduação. Já os docentes fazem outra avaliação, onde apenas 37,8% dos docentes das Ciências Biológicas e 57,8% das Ciências da Saúde avaliam positivamente a formação pedagógica oferecida aos pós-graduandos (Gráfico 6). De modo geral, os respondentes das Ciências da Saúde avaliam melhor a formação pedagógica dos seus pós-graduandos do que aqueles das Ciências Biológicas.

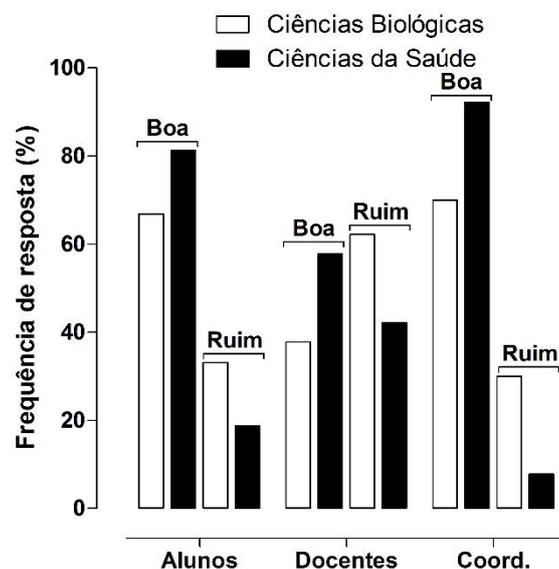
Assim como os alunos se mostraram mais críticos na avaliação sobre a atuação dos docentes, estes são mais críticos na avaliação da formação docente dos seus alunos. Pode-se argumentar que esta maior criticidade em relação ao outro seja decorrente da possibilidade de olhar com certa distância, fornecendo outra perspectiva que o sujeito mesmo não pode ter por estar imerso na situação.

Aparentemente os coordenadores das duas áreas têm uma visão bastante positiva tanto sobre a atuação dos docentes como sobre a formação pedagógica dos alunos. É possível

que os coordenadores se sintam constrangidos em avaliar negativamente qualquer aspecto dos PPGs que coordenam, ou que as atividades de gestão distanciem estes coordenadores da realidade de docentes e alunos, ou mesmo que esse aspecto da formação não seja considerado importante pela coordenação.

Ao longo do tempo de formação a avaliação dos pós-graduandos das Ciências Biológicas sobre a sua formação pedagógica se torna cada vez mais negativa, chegando a 37,4% ao final do mestrado e 47,2% ao final do doutorado. Tendência semelhante é observada nas Ciências da Saúde, embora em menor grau, sendo o percentual de avaliação negativa ao final do doutorado de 25% (Gráfico 7). Ainda que não configurem a maioria dos pós-graduandos, este percentual não deve ser tomado como desimportante. Resultados como estes devem servir como alerta para promover melhorias na formação docente promovida pelos PPGs a fim de que, ao final do curso, o pós-graduando esteja apto a assumir função docente com qualidade.

**Gráfico 6** – Avaliações da comunidade acadêmica dos PPGs de Ciências Biológicas e da Saúde sobre a formação pedagógica dos pós-graduandos<sup>9</sup>.



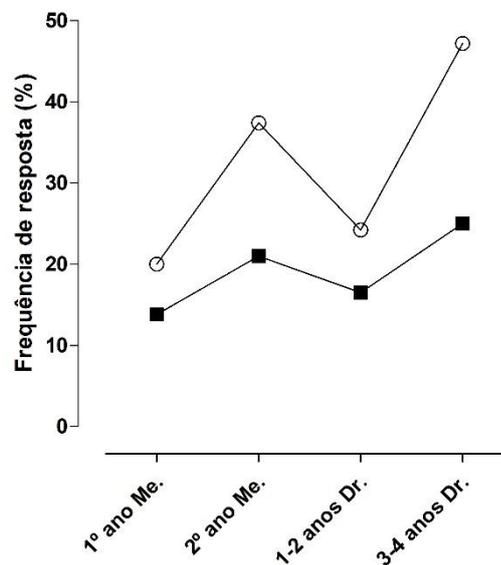
Fonte: Autoras (2020).

Em um cenário ideal, os alunos avaliam positivamente uma formação pedagógica que os prepare para começar a carreira com uma bagagem de conhecimentos iniciais sobre a

<sup>9</sup> Ciências Biológicas: alunos (n = 456), docentes (n = 151), coordenadores (n = 40); Ciências da Saúde: alunos (n = 929), docentes (n = 308), coordenadores (n = 64).

profissão docente. Os resultados obtidos até aqui sugerem que os pós-graduandos em Ciências da Saúde avaliam melhor a sua formação pedagógica, levando a crer que estes se sintam mais preparados para começar a carreira docente. É impossível questionar, no entanto, se esta percepção corresponde à realidade. Se este é o caso e se esta segurança é convertida em docentes mais preparados, é preciso tomar estes PPGs como exemplos para outras áreas do conhecimento. Outra possibilidade é que os alunos das Ciências da Saúde sejam menos críticos e, por isso, avaliem mais positivamente sua formação pedagógica.

**Gráfico 7** – Avaliação negativa feita pelos pós-graduandos sobre a própria formação pedagógica ao longo da pós-graduação<sup>10</sup>.



Fonte: Autoras (2020).

## FORMAÇÃO PARA A PESQUISA DOS PÓS-GRADUANDOS

Adicionalmente procurou-se investigar quais as percepções dos pós-graduandos e coordenadores sobre a formação para a pesquisa nestes PPGs. Os resultados observados mostram que quase todos os coordenadores e pós-graduandos, das duas áreas, avaliam positivamente a formação para a pesquisa nestes cursos de pós-graduação (Gráfico 8).

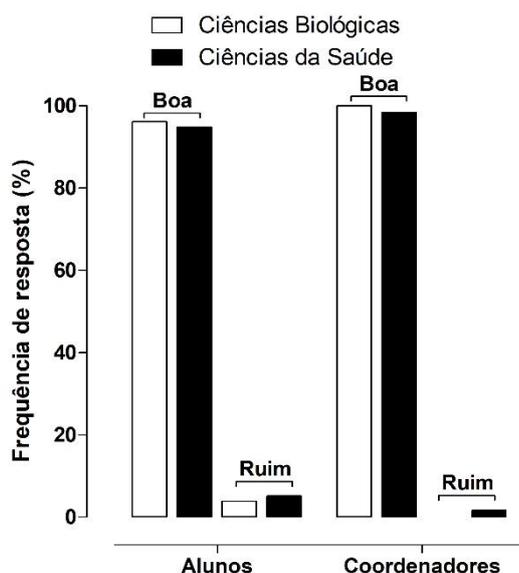
Comparando estes resultados com aqueles obtidos sobre a formação pedagógica dos pós-graduandos (Gráfico 6), observa-se que a formação para a pesquisa é avaliada de maneira mais positiva do que a formação para a docência. Tais dados não surpreendem, visto que

<sup>10</sup> Ciências Biológicas (○, n = 456); Ciências da Saúde (■, n = 929). Me: mestrado; Dr: doutorado.

durante todo o percurso do curso de pós-graduação o aluno está envolvido com atividades de pesquisa para a conclusão da sua dissertação de mestrado ou sua tese de doutorado. No entanto, atividades relacionadas com a formação para a docência, quando existem, em geral, são limitadas a disciplinas de metodologia do Ensino Superior ou estágios docentes de curta duração, muitas vezes, não supervisionados (FREITAS; SEIFFERT, 2007; VIEIRA; MACIEL, 2010).

Esta postura de supervalorização da pesquisa em detrimento da preparação para o ensino é central nas pós-graduações *stricto sensu* (CORRÊA; RIBEIRO, 2013). No entanto, entende-se que a melhora da formação pedagógica dos pós-graduandos não deve ser encarada como promotora da desvalorização da pesquisa, mas sim, da necessária valorização da docência e, com isso, o reconhecimento de que a cultura institucional deve mudar neste sentido (LAUXEN; FRANCO, 2018).

**Gráfico 8** – Avaliações dos pós-graduandos e coordenadores sobre a formação como pesquisadores<sup>11</sup>.



Fonte: Autoras (2020).

## PERSPECTIVAS DOS PÓS-GRADUANDOS QUANTO À ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Os alunos das duas áreas foram questionados sobre onde pretendiam atuar uma vez que obtivessem seus títulos de pós-graduação. A maioria dos alunos das Ciências Biológicas (86%) e da Saúde (92,3%) pretendem atuar de alguma forma na docência, seja exclusiva ou

<sup>11</sup> Ciências Biológicas: alunos (n = 457), coordenadores (n = 40); Ciências da Saúde: alunos (n = 930), coordenadores (n = 64).

parcialmente. Além disso, 87,5% dos alunos das Ciências Biológicas e 84,6% dos pós-graduandos da Saúde afirmaram que a formação para a docência é tão importante quanto a formação para a pesquisa, percepção similar a dos coordenadores (87,5% e 96,9%, respectivamente). A perspectiva de trabalho destes pós-graduandos alinha-se com a sua percepção sobre a importância da sua formação para a docência e com a realidade brasileira. Isto porque a maioria das IES no país são privadas, sendo principalmente faculdades e centros universitários (INEP, 2019). Estas organizações, em geral, não desenvolvem pesquisas e, portanto, os recém-titulados mestres e doutores atuarão nestas instituições principalmente, ou exclusivamente, como docentes (BRASIL, 2007).

O binômio formado pela perspectiva de atuação profissional e pela realidade do mercado de trabalho brasileiro evidencia a necessidade de que a formação para a docência seja tão valorizada quanto a formação para a pesquisa nos cursos de pós-graduação. Afinal, cada vez mais tem se discutido mudanças na forma de ensinar e, para que isso ocorra com o propósito de melhorar a qualidade da educação, é preciso que os professores estejam cada vez mais preparados para atuar frente aos novos desafios. Além de pesquisadores, é preciso formar bons docentes para o Ensino Superior.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho fornece evidências da relação entre as Ciências Biológicas e da Saúde, demonstrada pela intersecção entre os grupos de respondentes, justificando seu estudo em paralelo. O conjunto de dados analisados indica que a comunidade acadêmica dos PPGs em Ciências da Saúde avalia melhor a formação pedagógica dos seus docentes e pós-graduandos do que a dos PPGs em Ciências Biológicas. Apesar disso, em ambas as áreas, é evidente que os pós-graduandos são melhor formados como pesquisadores do que para a docência, contrariamente às perspectivas de trabalho dos próprios pós-graduandos.

Um estudo realizado por Ribeiro, Oliveira e Faria (2020), com PPGs em Fisiologia, uma subárea das Ciências Biológicas, obteve resultados semelhantes aos apresentados neste trabalho quanto à percepção sobre a formação pedagógica dos docentes e alunos, bem como sobre o desempenho dos docentes. Desta forma, é possível inferir que o fenômeno observado pelas autoras, em uma amostra reduzida é o mesmo observado neste trabalho e, portanto, talvez seja possível extrapolar esse perfil de avaliação para outros cursos de pós-graduação e para outras áreas do conhecimento. Se este é o caso, faz-se necessário que práticas para a

formação docente nos programas de pós-graduação sejam repensadas a fim de que estes cursos sirvam verdadeiramente como locais de preparação para a docência no Ensino Superior, como propõe a legislação vigente e, assim, forneçam as ferramentas iniciais para que o pós-graduando lide com os desafios profissionais em sua futura carreira docente.

## 5 REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de janeiro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 5 out. 2018.
- BRASIL. **Resolução nº 1, de 8 de junho de 2007**. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização. Conselho Nacional de Educação. 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf). Acesso em: 5 out. 2018.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 13005, 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](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 5 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.
- FALEIROS, F. *et al.* Uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. **Texto contexto - enferm.**, v. 25, n. 4, e3880014, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072016003880014>. Acesso em: 9 abr. 2020.
- 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 Anísio Teixeira, 2000. p. 61–73.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 57. ed. Cidade: 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

DE OLIVEIRA, Gislaine Alves; RIBEIRO, Maria Flavia Marques  
 “Formação para a docência na pós-graduação em Ciências Biológicas e da Saúde: uma autoavaliação”

saúde: horizontes de pesquisa. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 11, n. 20, p. 145-162, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo técnico do censo da educação superior 2017**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

LAUXEN, S. de L.; FRANCO, M. E. D. P. A formação do professor iniciante na educação superior e a prática docente: desafios e possibilidades. In: WIEBUSCH, E. M.; VITÓRIA, M. I. C. (Orgs.). **Estreantes no ofício de ensinar na educação superior**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 249–266.

LAZZARI, D. D.; MARTINI, J. G.; BUSANA, J. de A. Docência no ensino superior em enfermagem: revisão integrativa da literatura. **Revista gaúcha de enfermagem**, v. 36, n. 3, p. 93–101, 2015.

MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência universitária**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2009. p. 9-26.

MORAIS, N.; ALMEIDA, L. S.; MONTENEGRO, M. I. Percepções do ensino pelos alunos: Uma proposta de instrumento para o Ensino Superior. **Análise Psicológica**, v. 24, n. 1, p. 73-86, 2006.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. 1992.

NOVAES, A. de O. Avaliação do desempenho docente: uma experiência formativa para alunos e professores. **Estudos em avaliação educacional**, v. 22, n. 48, p. 11-28, 2011.

OLIVEIRA, G. A. 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.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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**, v. 11, n. 1, p. 1-16, 2020.

RODRIGUES, M. T. P.; MENDES-SOBRINHO, J. A. de C. Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica. **Associação Brasileira de Enfermagem**, v. 59, n. 3, p. 456-459, 2006.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista brasileira de Educação**, v. 13, n. 5, p. 5-24, 2000.

TREVISIO, P.; COSTA, B. E. P. Da. Percepção de profissionais da área da saúde sobre a

Revista Brasileira de Pós-graduação-RBPG, ISSN (*on-line*): 2358-2332.  
 Brasília, v.16, n. 36, jul./dez., 2020.  
 Experiências

DE OLIVEIRA, Gislaine Alves; RIBEIRO, Maria Flavia Marques  
“Formação para a docência na pós-graduação em Ciências Biológicas e da Saúde: uma autoavaliação”

formação em sua atividade docente. **Texto Contexto Enfermagem**, v. 26, n. 1, e5020015, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072017005020015>. Acesso em: 16 abr. 2020.

VASCONCELLOS-GUEDES, L.; GUEDES, L. F. A. E-surveys: Vantagens e limitações dos questionários eletrônicos via internet no contexto da pesquisa científica. In: SEMINÁRIO EM ADMINISTRAÇÃO FEA/USP, 10, 2007, São Paulo,. **Anais...** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

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

VOLPATO, G.; RIBEIRO, M. L. Representações de estudantes universitários sobre qualidade na educação superior. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Qualidade da graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012. p. 185–206.

## MATERIAL COMPLEMENTAR

### Questionário direcionado aos ALUNOS de programas de pós-graduação

Prezado(a) participante,

Esta pesquisa tem por objetivo contribuir para a discussão na comunidade acadêmica sobre o modo como se dá a formação pedagógica inicial e continuada dos docentes universitários. Sua participação é voluntária e não trará benefício ou prejuízo direto a você. Será necessário disponibilizar alguns minutos (cerca de 5 minutos) para responder estas perguntas. Solicitamos que responda as questões seguintes com a máxima honestidade, pois a partir de um diagnóstico mais fiel possível da realidade poderão ser propostas ações direcionadas ao aprimoramento do Ensino Superior no Brasil. Os dados serão tratados de forma absolutamente anônima e os resultados serão divulgados em eventos ou publicações científicas, mas sem a identificação dos participantes ou de suas instituições.

Agradecemos sua colaboração.

Qualquer dúvida, entre em contato com as pesquisadoras responsáveis por este projeto, ambas do PPGCB: Fisiologia UFRGS:

Gislaine Alves de Oliveira (doutoranda)

gaofarma@gmail.com

Fone: 051 98059 9734

Profa Dra Maria Flavia Ribeiro

mflavia@ufrgs.br

Fone: 051 99116 6456

**1. Você concorda em participar \* desta pesquisa?**

Sim/Não

**2. Você se identifica como:**

Homem / Mulher / Outro

**3. Qual é a sua idade? (apenas números): \_\_\_\_\_**

**4. A Instituição onde você estuda é:**

Pública / Privada

**5. A Instituição onde você estuda está localizada em qual estado brasileiro?**

**6. Em qual área da Capes localiza-se o programa de pós-graduação no qual você estuda?**

**Área (sub-área) - quando aplicável. Caso você não tenha certeza, consulte aqui: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/consultaFichaAvaliacao.jsf>**

Ciências Biológicas I (Biologia Geral)

Ciências Biológicas I (Genética)

Ciências Biológicas II (Farmacologia)

Ciências Biológicas II (Morfologia)

Ciências Biológicas II (Fisiologia)

Ciências Biológicas II (Bioquímica)

Ciências Biológicas II (Biofísica)

Ciências Biológicas III (Parasitologia)

Ciências Biológicas III (Imunologia)

Ciências Biológicas III (Microbiologia)

Biodiversidade (Ecologia)

Biodiversidade (Botânica)

Biodiversidade (Zoologia)

Biodiversidade (Oceanografia)

Engenharia IV (Engenharia Biomédica)

Medicina I

Medicina II

Medicina III

Nutrição

Odontologia

Farmácia

Enfermagem

Saúde Coletiva

Educação Física (Educação Física)

Educação Física (Fonoaudiologia)

Educação Física (Fisioterapia e Terapia Ocupacional)

Ciências Agrárias I (Agronomia)

Zootecnia/Recursos Pesqueiros (Zootecnia)

Medicina Veterinária

Ciência de Alimentos (Ciência e Tecnologia de Alimentos)

Educação

Ensino

Biotecnologia

Ciências Ambientais

**7. Você é aluno de:**

Mestrado Acadêmico - primeiro ano

Mestrado Acadêmico - segundo ano

Mestrado Profissional - primeiro ano

Mestrado Profissional - segundo ano

Doutorado Acadêmico - primeiro ano

Doutorado Acadêmico - segundo ano

Doutorado Acadêmico - terceiro ano

Doutorado Acadêmico - quarto ano

Doutorado Profissional - primeiro ano

Doutorado Profissional - segundo ano

Doutorado Profissional - terceiro ano

Doutorado Profissional - quarto ano

**8. Sua formação na Graduação é no curso de:**

**Se necessário, marque mais de uma alternativa**

Biomedicina

Ciências Biológicas/Biologia

Educação Física

Enfermagem

Farmácia

Fisioterapia

Terapia Ocupacional

Medicina

Medicina Veterinária

Nutrição

Odontologia

Química

Física

Pedagogia

Letras

Matemática

História

Geografia

Outro (especifique): \_\_\_\_\_

**9. Seu curso de Graduação foi:**

Licenciatura / Bacharelado / Tecnólogo / Licenciatura e Bacharelado

**10. Você avalia que sua formação didático-pedagógica para atuar como professor ao final deste curso de pós-graduação será:**

Excelente / Muito Boa / Boa / Regular / Fraca / Inexistente

**11. Você avalia que sua formação para atuar como pesquisador ao final do curso de pós-graduação será:**

Excelente / Muito Boa / Boa / Regular / Fraca / Inexistente

**12. Ao final do curso de pós-graduação, você gostaria de atuar profissionalmente:**

Exclusivamente como professor

Exclusivamente como pesquisador

Tanto como professor quanto como pesquisador

Preferencialmente como professor, mas também como pesquisador

Preferencialmente como pesquisador, mas também como professor

Em outra linha de profissional que não envolva pesquisa ou docência

**13. Você acredita que sua formação didático-pedagógica na pós-graduação é:**

Não é importante

Menos importante que a formação como pesquisador

Tão importante quanto a formação como pesquisador

Mais importante que a formação como pesquisador

Não sei responder

**14. Com que frequência você considera satisfatória a atuação didático-pedagógica dos seus professores no curso de pós-graduação:**

Sempre / Frequentemente / Às vezes / Raramente / Nunca / Não sei responder

**15. O quanto você acredita que a atuação dos seus professores da pós-graduação influencia a sua formação pedagógica?**

**Onde 0 corresponde a "não influencia", 1 a "influencia pouco" até 100 "influencia completamente"**

16. Indique a duração das atividades abaixo desenvolvidas por você na pós-graduação e que contribuíram para a sua formação didático-pedagógica.

	Não fiz	Fiz em um período menor que 1 semestre letivo	Fiz durante um semestre letivo inteiro	Fiz durante metade do meu curso de pós-graduação	Fiz durante todo o meu curso de pós-graduação
Estágios supervisionados como docente em turmas de graduação					
Estágios sem supervisão como docente em turmas de graduação					
Observação de professores em disciplinas da graduação					
Auxílio na elaboração de planos de ensino					
Auxílio na elaboração e correção de atividades e avaliações					
Auxílio em aulas práticas					
Participação em discussões/seminários sobre metodologias de ensino (exceto em disciplinas do PPG)					
Participação como ministrante em cursos promovidos pelo PPG (ex: cursos de extensão)					
Participação em disciplina obrigatória para discussão sobre metodologias de ensino superior					
Participação em disciplina optativa para discussão sobre metodologias de ensino superior					

17. Caso você tenha realizado estágio docente em algum momento do seu curso de pós-graduação, responda às questões abaixo sobre esta experiência:

	Não fiz	Sempre	Às vezes	Nunca	Não sei responder
Houve discussão prévia					

DE OLIVEIRA, Gislaine Alves; RIBEIRO, Maria Flavia Marques  
 “Formação para a docência na pós-graduação em Ciências Biológicas e da Saúde: uma autoavaliação”

entre você e o professor que o supervisionou sobre a atividade docente a ser desempenhada					
Você deveria acompanhar as aulas do professor responsável durante o semestre					
Você ministrou aulas teóricas em turmas de graduação					
Você ministrou aulas práticas em turmas de graduação					
Você formulou questões para a avaliação de turmas de graduação					
Você corrigiu questões para a avaliação de turmas de graduação					
Você atuou como um monitor extra para turmas de graduação, não realizando qualquer atividade de aula (prática ou teórica)					
O professor responsável pela disciplina esteve presente nas interações entre você e a turma de graduação					
Participação em disciplina obrigatória para discussão sobre metodologias de ensino superior					
Após o estágio docente, o professor responsável forneceu um <i>feedback</i> a você sobre as suas atividades					

**18. Quantas horas você dedicou às etapas do estágio docência? (responda apenas com números)**

Discutindo com o supervisor antes das aulas: \_\_\_\_\_

Preparando as aulas: \_\_\_\_\_

Em sala de aula: \_\_\_\_\_

Avaliando as atividades desenvolvidas junto ao supervisor: \_\_\_\_\_

**19. Ainda com relação ao estágio docência, em percentual de tempo, quanto aproximadamente foi destinado às atividades acima mencionadas?**

Discutindo com o supervisor antes das aulas: \_\_\_\_\_

DE OLIVEIRA, Gislaine Alves; RIBEIRO, Maria Flavia Marques  
“Formação para a docência na pós-graduação em Ciências Biológicas e da Saúde: uma autoavaliação”

Preparando as aulas: \_\_\_\_\_

Em sala de aula: \_\_\_\_\_

Avaliando as atividades desenvolvidas junto ao supervisor: \_\_\_\_\_

Outra (especifique): \_\_\_\_\_

**20. Faça um breve comentário sobre as atividades que contribuíram mais para a sua formação didático-pedagógica no PPG e explique o porquê.**

---

---

**21. Utilize o espaço abaixo para comentários relacionados a esta pesquisa:**

---

---

### **Questionário direcionado aos DOCENTES de programas de pós-graduação**

Prezado(a) participante,

Esta pesquisa tem por objetivo contribuir para a discussão na comunidade acadêmica sobre o modo como se dá a formação pedagógica inicial e continuada dos docentes universitários. Sua participação é voluntária e não trará benefício ou prejuízo direto a você. Será necessário disponibilizar alguns minutos (cerca de 5 minutos) para responder estas perguntas. Solicitamos que responda as questões seguintes com a máxima honestidade, pois a partir de um diagnóstico mais fiel possível da realidade poderão ser propostas ações direcionadas ao aprimoramento do Ensino Superior no Brasil. Os dados serão tratados de forma absolutamente anônima e os resultados serão divulgados em eventos ou publicações científicas, mas sem a identificação dos participantes ou de suas instituições.

Agradecemos sua colaboração.

Qualquer dúvida, entre em contato com as pesquisadoras responsáveis por este projeto, ambas do PPGCB: Fisiologia UFRGS:

Gislaine Alves de Oliveira (doutoranda)

gaofarma@gmail.com

Fone: 051 98059 9734

Profa Dra Maria Flavia Ribeiro

mflavia@ufrgs.br

Fone: 051 99116 6456

**1. Você concorda em participar \* desta pesquisa?**

Sim/Não

**2. Você se identifica como:**

Homem / Mulher / Outro

**3. Qual é a sua idade? (apenas números): \_\_\_\_\_**

**4. A Instituição onde você estuda é:**

Pública / Privada

**5. A Instituição onde você estuda está localizada em qual estado brasileiro?**

\_\_\_\_\_

**6. Em quantos programas de pós-graduação você atua como professor(a)? (apenas números): \_\_\_\_\_**

**7. Em qual área da Capes localiza-se o programa de pós-graduação ao qual você está vinculado? Caso atue em mais de um PPG, por favor responda esta e demais perguntas com relação ao PPG no qual você é mais atuante (mais orientandos e/ou disciplinas) Área (sub-área - quando aplicável). Caso você não tenha certeza, consulte aqui: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/consultaFichaAvaliacao.jsf>**

Ciências Biológicas I (Biologia Geral)

Ciências Biológicas I (Genética)

Ciências Biológicas II (Farmacologia)

Ciências Biológicas II (Morfologia)

Ciências Biológicas II (Fisiologia)

Ciências Biológicas II (Bioquímica)

Ciências Biológicas II (Biofísica)

Ciências Biológicas III (Parasitologia)

Ciências Biológicas III (Imunologia)

Ciências Biológicas III (Microbiologia)

Biodiversidade (Ecologia)

Biodiversidade (Botânica)

Biodiversidade (Zoologia)

Biodiversidade (Oceanografia)

Engenharia IV (Engenharia Biomédica)

Medicina I

Medicina II

Medicina III

Nutrição

Odontologia

Farmácia

Enfermagem

Saúde Coletiva

Educação Física (Educação Física)

Educação Física (Fonoaudiologia)

Educação Física (Fisioterapia e Terapia Ocupacional)

Ciências Agrárias I (Agronomia)

Zootecnia/Recursos Pesqueiros (Zootecnia)

Medicina Veterinária

Ciência de Alimentos (Ciência e Tecnologia de Alimentos)

Educação

Ensino

Biotecnologia

Ciências Ambientais

**8. Há quantos anos você trabalha como professor no Ensino Superior? (apenas números): \_\_\_\_\_**

**9. Sua formação na Graduação é no curso de:**

**Se necessário, marque mais de uma alternativa**

Biomedicina

Ciências Biológicas/Biologia

Educação Física

Enfermagem

Farmácia

Fisioterapia

Terapia Ocupacional

Medicina

Medicina Veterinária

Nutrição

Odontologia

Química

Física

Pedagogia

Letras

Matemática

História

Geografia

Outro (especifique): \_\_\_\_\_

**10. Seu curso de Graduação foi:**

Licenciatura / Bacharelado / Tecnólogo / Licenciatura e Bacharelado

**11. Sua formação na Pós-Graduação é em nível de: (marque a opção que representa a sua maior titulação)**

Não tenho curso de pós-graduação / Especialização / Mestrado / Doutorado

**12. Com relação à pergunta anterior, a sua Pós-Graduação é na área de:**

Ciências Biológicas I (Biologia Geral)

Ciências Biológicas I (Genética)

Ciências Biológicas II (Farmacologia)

Ciências Biológicas II (Morfologia)

Ciências Biológicas II (Fisiologia)

Ciências Biológicas II (Bioquímica)

Ciências Biológicas II (Biofísica)

Ciências Biológicas III (Parasitologia)

Ciências Biológicas III (Imunologia)

Ciências Biológicas III (Microbiologia)

Biodiversidade (Ecologia)

Biodiversidade (Botânica)

Biodiversidade (Zoologia)

Biodiversidade (Oceanografia)

Engenharia IV (Engenharia Biomédica)

Medicina I

Medicina II

Medicina III

Nutrição

Odontologia

Farmácia

Enfermagem

Saúde Coletiva

Educação Física (Educação Física)

Educação Física (Fonoaudiologia)

Educação Física (Fisioterapia e Terapia Ocupacional)

Ciências Agrárias I (Agronomia)

Zootecnia/Recursos Pesqueiros (Zootecnia)

Medicina Veterinária

Ciência de Alimentos (Ciência e Tecnologia de Alimentos)

Educação

Ensino

Biotecnologia

Ciências Ambientais

**13. Há quantos anos você obteve o seu último título de Pós-Graduação? (apenas números): \_\_\_\_\_**

**14. Você considera que sua formação, no período da graduação, quanto aos aspectos didático-pedagógicos foi:**

Excelente / Muito Boa / Boa / Regular / Fraca / Inexistente

**15. Você avalia que sua formação didático-pedagógica, capacitando-o para atuar como professor, ao final do curso de pós-graduação foi:**

Excelente / Muito Boa / Boa / Regular / Fraca / Inexistente

**16. Você fez algum curso de formação pedagógica para o ensino superior?**

Não

Sim (até 20h de duração)

Sim (até 40h de duração)

Sim (até 80h de duração)

Sim (até 120h de duração)

Sim (até 200h de duração)

Sim (360h ou mais - especialização)

**17. Quantas vezes você participou de atividades de formação didático-pedagógica nos últimos dois anos, exceto no período em que você estava na Pós-Graduação?**

Nenhuma / Até 2 vezes / Até 5 vezes / Mais de 5 vezes

**18. Você considera que sua atuação como docente é:**

Excelente / Muito Boa / Boa / Regular / Fraca / Não sei responder

**19. Você diria que suas atividades como docente são:**

Tediosas / Indiferentes / Gratificantes / Desafiadoras / Desestimulantes / Estimulantes

**20. Coloque as atividades abaixo em grau de importância na sua profissão docente:**

Ensino na graduação

Ensino na pós-graduação

Pesquisa

Orientação

Extensão

Gestão

**21. Você avalia que a formação didático-pedagógica dos alunos do programa de pós-graduação em que atua é:**

Excelente / Muito Boa / Boa / Regular / Fraca / Inexistente

**22. O quanto você acredita que a sua atuação docente influencia a formação pedagógica dos alunos do PPG em que atua?**

Considere 0 como "não influencia", 1 como "influencia pouco", 100 "Influencia completamente": \_\_\_\_\_

**23. Você já foi supervisor de alunos do PPG em programas de estágio docente em disciplinas na graduação?**

Sim / Não

**24. Se você respondeu sim à pergunta anterior, responda às questões abaixo sobre \* esta experiência:**

	<b>Não participei</b>	<b>Sempre</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Nunca</b>	<b>Não sei responder</b>
Houve discussão prévia entre você e o pós-graduando sobre a atividade docente que o mesmo iria desempenhar					
O pós-graduando deveria acompanhar as aulas do professor responsável durante o semestre					
O pós-graduando ministrou aulas teóricas em turmas de graduação					
O pós-graduando ministrou aulas práticas em turmas de graduação					
O pós-graduando formulou questões para a avaliação de turmas de graduação					
O pós-graduando corrigiu questões para a avaliação de turmas de graduação					
O pós-graduando atuou como um monitor extra para turmas de graduação, não realizando qualquer atividade de aula (prática ou teórica)					
Você esteve presente nas interações entre o pós-graduando e a turma de graduação					
Participação em disciplina obrigatória para discussão sobre metodologias de ensino superior					
Após o estágio docente, você forneceu um <i>feedback</i> ao pós-graduando sobre as suas atividades					

**25. Responda brevemente o que você compreende por formação didático-pedagógica:**

---



---

**26. Utilize o espaço abaixo para comentários relacionados a esta pesquisa:**

---



---

**Questionário direcionado aos COORDENADORES dos programas de pós-graduação**

Prezado(a) participante,

Esta pesquisa tem por objetivo contribuir para a discussão na comunidade acadêmica sobre o modo como se dá a formação pedagógica inicial e continuada dos docentes universitários. Sua participação é voluntária e não trará benefício ou prejuízo direto a você. Será necessário disponibilizar alguns minutos (cerca de 5 minutos) para responder estas perguntas. Solicitamos que responda as questões seguintes com a máxima honestidade, pois a partir de um diagnóstico mais fiel possível da realidade poderão ser propostas ações direcionadas ao aprimoramento do Ensino Superior no Brasil. Os dados serão tratados de forma absolutamente anônima e os resultados serão divulgados em eventos ou publicações científicas, mas sem a identificação dos participantes ou de suas instituições.

Agradecemos sua colaboração.

Qualquer dúvida, entre em contato com as pesquisadoras responsáveis por este projeto, ambas do PPGCB: Fisiologia UFRGS:

Gislaine Alves de Oliveira (doutoranda)

gaofarma@gmail.com

Fone: 051 98059 9734

Profa Dra Maria Flavia Ribeiro

mflavia@ufrgs.br

Fone: 051 99116 6456

**1. Você concorda em participar \* desta pesquisa?**

Sim/Não

**2. Você se identifica como:**

Homem / Mulher / Outro

**4. A Instituição onde você trabalha é (Para esta e para as demais perguntas, responda de acordo com a Instituição onde você coordena um programa de pós-graduação):**

Pública / Privada

**5. A Instituição onde você trabalha está localizada em qual estado brasileiro?**

**6. Em qual área da Capes localiza-se o programa de pós-graduação que você coordena?  
 Área (sub-área) - quando aplicável. Caso você não tenha certeza, consulte aqui:  
<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/consultaFichaAvaliacao.jsf>**

Ciências Biológicas I (Biologia Geral)

Ciências Biológicas I (Genética)

Ciências Biológicas II (Farmacologia)

Ciências Biológicas II (Morfologia)

Ciências Biológicas II (Fisiologia)

Ciências Biológicas II (Bioquímica)

Ciências Biológicas II (Biofísica)

Ciências Biológicas III (Parasitologia)

Ciências Biológicas III (Imunologia)

Ciências Biológicas III (Microbiologia)

Biodiversidade (Ecologia)

Biodiversidade (Botânica)

Biodiversidade (Zoologia)

Biodiversidade (Oceanografia)

Engenharia IV (Engenharia Biomédica)

Medicina I

Medicina II

Medicina III

Nutrição

Odontologia

Farmácia

Enfermagem

Saúde Coletiva

Educação Física (Educação Física)

Educação Física (Fonoaudiologia)

Educação Física (Fisioterapia e Terapia Ocupacional)

Ciências Agrárias I (Agronomia)

Zootecnia/Recursos Pesqueiros (Zootecnia)

Medicina Veterinária

Ciência de Alimentos (Ciência e Tecnologia de Alimentos)

Educação

Ensino

Biotecnologia

Ciências Ambientais

**7. Qual foi o conceito obtido pelo PPG que você coordena na última avaliação da CAPES?**

3 / 4 / 5 / 6 / 7

**8. O PPG que você coordena tem os cursos de (marque mais que um, se necessário):**

Mestrado acadêmico

Mestrado profissional

Doutorado acadêmico

Doutorado profissional

**9. Você avalia que a formação didático-pedagógica oferecida aos alunos do seu PPG, para atuarem como professores, é:**

Excelente / Muito Boa / Boa / Regular / Fraca / Inexistente

**10. Você avalia que a formação oferecida aos alunos do seu PPG para atuarem como pesquisadores é:**

Excelente / Muito Boa / Boa / Regular / Fraca / Inexistente

**11. O PPG considera que a formação didático-pedagógica proporcionada aos pós-graduandos:**

Não é importante

Menos importante que a formação como pesquisador

Tão importante quanto a formação como pesquisador

Mais importante que a formação como pesquisador

Não sei responder

**12. A coordenação do PPG considera que a formação didático-pedagógica dos seus docentes permanentes é:**

Excelente / Muito Boa / Boa / Regular / Fraca / Não sei responder

**13. A coordenação do PPG considera que a atuação didático-pedagógica dos docentes permanentes do seu PPG é:**

Sempre satisfatória / Frequentemente satisfatória / Satisfatória às vezes / Raramente satisfatória / Nunca é satisfatória / Não sei responder

**14. Indique a duração das atividades abaixo, desenvolvidas pelos alunos de MESTRADO na pós-graduação, para a formação didático-pedagógica dos mesmos:**

	Não fazem	Fazem em um período menor que 1 semestre letivo	Fazem durante um semestre letivo inteiro	Fazem durante metade (1 ano) do curso de pós-graduação	Fazem durante todo o meu curso de pós-graduação
Estágios supervisionados como docente em turmas de graduação					
Estágios sem supervisão como docente em turmas de graduação					
Observação de professores em disciplinas da graduação					
Auxílio na elaboração de planos de ensino					
Auxílio na elaboração e correção de atividades e avaliações					
Auxílio em aulas práticas					
Participação em discussões/seminários sobre metodologias de ensino (exceto em disciplinas do PPG)					
Participação como ministrante em cursos promovidos pelo PPG (ex: cursos de extensão)					
Participação em disciplina obrigatória para discussão sobre metodologias de ensino superior					
Participação em disciplina optativa para discussão sobre metodologias de ensino superior					

**15. Indique a duração das atividades abaixo, desenvolvidas pelos alunos de DOUTORADO na pós-graduação, para a formação didático-pedagógica dos mesmos: Marque todas as colunas N/A caso o seu PPG tenha apenas o curso de mestrado.**

	Não fazem	Fazem em um período menor que 1 semestre letivo	Fazem durante um semestre letivo inteiro	Fazem durante metade (2 anos) do curso de pós-graduação	Fazem durante todo o meu curso de pós-graduação	N/A
Estágios supervisionados como docente em turmas de graduação						
Estágios sem supervisão como docente em turmas de graduação						
Observação de professores em disciplinas da graduação						
Auxílio na elaboração de planos de ensino						
Auxílio na elaboração e correção de atividades e avaliações						
Auxílio em aulas práticas						
Participação em discussões/seminários sobre metodologias de ensino (exceto em disciplinas do PPG)						
Participação como ministrante em cursos promovidos pelo PPG (ex: cursos de extensão)						
Participação em disciplina obrigatória						

para discussão sobre metodologias de ensino superior						
Participação em disciplina optativa para discussão sobre metodologias de ensino superior						

**16. A coordenação do PPG tem ciência do que a CAPES recomenda para a formação didático-pedagógica dos pós-graduandos?**

Sim / Não / Não tenho certeza

**17. O PPG considera que a avaliação da CAPES considera a formação didático-pedagógica dos discentes como:**

Desconsidera a formação didático-pedagógica dos discentes

Menos importante que a produção científica dos discentes

Tão importante quanto a produção científica dos discentes

Mais importante que a produção científica dos discentes

Não sei responder

**18. Em poucas palavras, descreva o que você compreende por formação didático-pedagógica.**

---



---

**19. Utilize o espaço abaixo para comentários relacionados a esta pesquisa:**

---



---

### 2.3 ARTIGO 3 - CAMINHOS PARA A DOCÊNCIA: FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, DA SAÚDE E HUMANAS

### 3 DISCUSSÃO

Neste trabalho investigou-se o quadro geral da formação pedagógica de docentes em cursos de graduação em saúde, em instituições de ensino superior públicas e privadas brasileiras, vinculados às disciplinas das áreas básicas da saúde: anatomia, biologia celular, bioquímica, biofísica, embriologia, farmacologia, fisiologia e histologia. Nos próximos parágrafos dessa seção, serão discutidos os caminhos metodológicos percorridos e as conexões entre os conjuntos de resultados obtidos e apresentados na seção anterior, reunindo-os em uma sequência lógica que forneça o suporte necessário às conclusões expostas na próxima seção.

O percurso que levou ao presente estudo teve início com o trabalho produzido em 2015 e publicado por Ribeiro, Oliveira e Faria (2020). Diante da falta de determinações legais quanto ao processo de formação para a docência no ensino superior e tendo experiência como docente da disciplina de fisiologia, Ribeiro investigou como se dava a formação pedagógica nos programas de pós-graduação em fisiologia brasileiros. Dentre os resultados obtidos pelas autoras, destacam-se que: a) a maioria dos pós-graduandos gostaria trabalhar na docência universitária; b) os pós-graduandos desses PPGs autoavaliavam melhor a sua formação para a pesquisa que para a docência; c) essa autoavaliação sobre a formação para a docência se torna cada vez mais negativa à medida que o pós-graduando avança no seu percurso acadêmico, o que não acontece com a avaliação sobre a formação para a pesquisa; d) os docentes desses PPGs avaliam a própria formação pedagógica positivamente e realizam poucas atividades de formação continuada com caráter pedagógico (RIBEIRO; OLIVEIRA; FARIA, 2020). É a partir dessas observações que surgem as primeiras questões que orientaram este trabalho: uma vez que os docentes da pós-graduação em fisiologia pouco participam de atividades voltadas à formação pedagógica, seria também esse o caso dos professores que atuam na graduação? E mais, há diferenças no perfil de formação pedagógica entre os professores atuantes em IES públicas e privadas?

Para responder essas e outras perguntas que se seguiram foram utilizados questionários eletrônicos (Anexo B) construídos e disponibilizados aos respondentes via plataforma SurveyMonkey. A escolha desta plataforma específica ocorreu após a realização de testes com o Google Forms, a partir dos quais se identificou que o SurveyMonkey atenderia melhor aos interesses desta investigação devido às suas

funcionalidades diversas. As maiores dificuldades na utilização dos questionários eletrônicos foram, sem dúvida, as relacionadas com a obtenção dos e-mails dos docentes de graduação que constituíam o público-alvo da pesquisa neste momento. Muitas instituições públicas têm os e-mails dos seus docentes disponíveis para consulta nos sites institucionais, o que é bem mais difícil nas IES privadas. Dessa forma, parte dos questionários foi enviado em um e-mail direto aos docentes e parte foi enviada para os e-mails das coordenações e secretarias na forma de um link aberto a ser encaminhado aos docentes, o que culminou num menor volume de respondentes vinculados às IES privadas. Assim, ao realizar o cálculo da taxa de resposta dos questionários publicado no artigo, foram considerados apenas os convites enviados diretamente aos docentes, uma vez que não há como saber exatamente quantos professores efetivamente receberam o convite.

A partir dos resultados obtidos por meio desses questionários, foi possível dar as primeiras respostas às perguntas elencadas anteriormente. De maneira sucinta, pode-se dizer que sim, há diferenças entre os docentes de IES públicas e privadas em relação à participação em atividades de formação pedagógica, como demonstrado pelos resultados apresentados no artigo 1, *Pedagogical training profile of basic health sciences faculty in biomedical and related fields at Brazilian public and private higher education institutions*. Além desse ponto chave, outras características diferem consideravelmente entre os professores de IES públicas e privadas e contribuem para o melhor entendimento dessa realidade. Inicialmente pôde-se observar que os professores vinculados a IES públicas são mais velhos, atuam na docência universitária há mais tempo, têm maior titulação e a possuem há mais tempo que os docentes vinculados às IES privadas. Além disso, observou-se que os docentes de IES privadas têm maior carga-horária em sala de aula que aqueles de IES públicas. Esses dados são corroborados por aqueles observados nos últimos censos do ensino superior realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP, 2020a, 2020b). Outro dado importante é relativo às atividades apontadas pelos docentes como as que lhes consomem mais tempo. Nesse caso, embora as atividades de ensino na graduação e de pesquisa tenham sido referidas como mais dispendiosas para professores de IES públicas e privadas, cerca do dobro de docentes de IES públicas apontaram a pesquisa como uma das atividades mais consumidoras de tempo em relação aos docentes de IES privadas. Isso pode ser explicado, em parte, porque a maioria dos respondentes de IES públicas lecionavam

em universidades, enquanto cerca de um terço dos docentes de IES privadas lecionam em faculdades, que não têm obrigação legal de realizar atividades de pesquisa, diferentemente das universidades.

Os dados acima mencionados montam o cenário dos ambientes em que os docentes atuam. A partir do exposto, é possível inferir que a elevada titulação dos professores e o maior tempo de experiência docente é uma característica marcante nas IES públicas, e mais, que é no setor público onde se concentram as atividades de pesquisa, ainda que uma parte do setor privado também as realize.

É a partir desse cenário que se discute a participação dos docentes em atividades de formação pedagógica, visto que essas são o foco deste trabalho e permitem adicionar outra camada no entendimento das culturas institucionais. A esse respeito, observou-se que uma maior parcela dos docentes do setor privado realiza esse tipo de atividade, e o faz com maior frequência e duração, que os docentes do setor público. Adicione-se a isso o fato de que enquanto quase metade dos docentes do setor privado apontou que a instituição onde trabalha realiza reuniões periódicas com o intuito de discutir questões pedagógicas, apenas cerca de um décimo dos docentes das IES públicas disseram ter essa experiência. Além disso, de maneira similar, os docentes de IES públicas e privadas apontaram como fatores incentivadores para a sua participação em atividades de formação pedagógica a oferta dessas atividades mais frequentemente e que estejam relacionadas com a sua prática em sala de aula, a valorização salarial de docentes com elevada participação nesse tipo de atividade e reconhecimento de docentes com bom desempenho pedagógico.

As diferentes características apresentadas pelo corpo docente indicam que nas instituições privadas há, aparentemente, maior atenção à formação docente do que nas públicas, onde o tema da pesquisa tem maior centralidade. Entretanto, em ambos os tipos de instituições pode-se inferir que a atividade docente qualificada não é valorizada, seja monetariamente ou de outro tipo. Considerando que a cultura da instituição vai além dos seus costumes e tradições, mas que nela se incluem os documentos institucionais, suas regras, planos, instruções de conduta e que é nela que se desenvolve a prática docente (CUNHA, 2000), pode-se dizer que, aparentemente, não há uma cultura de valorização das atividades de docência nas instituições de ensino superior.

Não se trata, no entanto, de afirmar que o ensino no setor privado é melhor que no setor público ou vice-versa. Uma vez que a qualidade do ensino envolve vários

fatores, sendo o componente pedagógico da formação docente apenas um deles, não seria possível fazer qualquer afirmação nesse sentido. Além do mais, aqui estão apresentados apenas dados quantitativos, isto é, da presença ou não de professores em atividades de formação pedagógica.

Para tentar compreender um pouco melhor os aspectos qualitativos dessas atividades, além de outros aspectos que compõem o ser docente, como a história de vida, relação com os pares, atividades desenvolvidas com os alunos etc., foram entrevistados, de maneira presencial, 46 docentes de IES públicas e 12 de IES privadas vinculados às disciplinas das áreas básicas da saúde em 9 estados brasileiros. As entrevistas tiveram durações variáveis entre 20 minutos até 1 hora e 30 minutos, foram transcritas e deu-se início ao processo de análise de conteúdo (BARDIN, 2011). No entanto, como disse Marx no prefácio de *O Capital*, “todo começo é difícil”<sup>1</sup>, iniciar o entendimento da metodologia de análise de conteúdo com tamanho volume de dados mostrou-se mais desafiador que o esperado não sendo possível a sua finalização até a entrega deste documento.

Algumas observações gerais, entretanto, são possíveis: a) entre os entrevistados, a maioria dos docentes das IES privadas já tinham participado de atividades de formação pedagógica ou o faziam periodicamente, ao menos no início de cada semestre letivo, por obrigação contratual com a IES; b) no caso dos professores de IES públicas, os que realizavam atividades desse tipo o faziam por vontade própria, ou seja, sem obrigação contratual, ou quando recém-contratados, momento no qual havia a obrigatoriedade; c) em geral são atividades de curtos períodos, durando no máximo um fim de semana, mas sendo mais comum durarem apenas um turno – uma manhã de sábado, por exemplo; d) em geral são atividades isoladas, ou seja, que não seguem um planejamento de desenvolvimento profissional, mas a qualificação para o uso de alguma ferramenta, a exemplo do Moodle, ou Google Classroom etc.; e) docentes de ambos os tipos de IES declararam que havia pouco comprometimento dos colegas com a atividade de formação realizada; f) finalmente, muitos dos docentes de IES privadas apontaram que, apesar de participarem de várias atividades de formação pedagógica e de serem cobrados pelos superiores para a implantação de diferentes metodologias, não se sentiam seguros de realizar mudanças na sua atuação docente ou ainda, não acreditavam que essas mudanças

---

<sup>1</sup>Prefácio à primeira edição alemã do primeiro volume de “*O Capital*”. Karl Marx (1867). Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1867/07/25.htm>. Acesso em: 24 de março de 2021.

fossem viáveis dado o elevado número de alunos que atendiam e/ou horas-aula a que estavam vinculados.

Apesar destas observações serem preliminares e os dados necessitarem de uma análise metodológica rigorosa, é possível perceber que o simples fato de o docente estar presente ou não em atividades de formação pedagógica, não promove, necessariamente, mudanças na sua atuação docente. Silveira (2017) traz algumas proposições sobre as atividades de formação docente, dentre as quais a implantação de *projetos institucionais de formação dos docentes universitários*, que observem desde a contratação do docente, sua avaliação e progressão funcional, que disponha de elementos para a valorização do docente, como premiações, por exemplo, que atente para a implantação de inovações pedagógicas, entre outras ações. Dito de outra forma, para que as atividades de formação pedagógica sejam bem aproveitadas e promovam mudanças na atuação docente é preciso que essas sejam incorporadas na cultura da instituição. Ou seja, é necessário que tais atividades componham o plano de desenvolvimento institucional.

Paralelamente à realização dessas entrevistas, buscou-se compreender o processo de formação pedagógica por outro ângulo. A decisão de investigar também a formação pedagógica nos programas de pós-graduação onde os docentes das áreas básicas da saúde concluíram seus cursos de mestrado e doutorado ocorreu porque ao observar a variedade formativa, em termos de pós-graduação, questionou-se se as realidades desses PPGs seriam semelhantes à encontrada por Ribeiro, Oliveira e Faria (2020) para os programas de pós-graduação em fisiologia. A partir dessa hipótese, questionou-se: que definição de áreas afins será utilizada? O foco será dado a partir da classificação de áreas da CAPES e, portanto, analisaremos apenas as Ciências Biológicas II, onde se encontra a área da fisiologia? As respostas para essas indagações vieram da análise dos resultados já obtidos em razão dos questionários enviados aos docentes de graduação. No momento da elaboração desse questionário não havia a intenção de ampliar a investigação aos programas de pós-graduação, de forma que a pergunta relacionada à área de formação em pós-graduação dos docentes de graduação tinha como opções as áreas básicas da saúde e não as áreas e subáreas da CAPES. Ainda assim foi possível identificar que a formação de pós-graduação era bastante diversa, englobando não apenas cursos enquadrados nas Ciências Biológicas II, mas nas outras subáreas das Ciências Biológicas e da Saúde, constituindo a maioria, e alguns com formação ainda nas

Ciências Humanas e Agrárias. Portanto, foram essas as áreas selecionadas para o seguimento da investigação.

Para melhor compreender o impacto da avaliação realizada, é necessário retomar alguns dados sobre a distribuição nacional dos PPGs nas Ciências Biológicas, da Saúde e Humanas, esta última com destaque para as subáreas de Ensino e Educação selecionadas para o presente trabalho. De acordo com os dados disponíveis na plataforma GEOCAPES, em 2019 o Brasil contava um total de 4570 PPGs, dos quais 716 PPGs na área das Ciências da Saúde, 315 nas Ciências Biológicas e 659 nas Ciências Humanas, 358 destes nas subáreas de Ensino e Educação (CAPES, 2021). Ou seja, considerando apenas as áreas de interesse do presente trabalho, têm-se a representatividade de 30,4% do total de PPGs do país, dado que evidencia a importância dos dados aqui discutidos.

Assim, foram catalogados todos os PPGs das áreas acima mencionadas, nos quais havia cursos de mestrado e/ou doutorado acadêmicos, para os quais foram enviados os links com os questionários eletrônicos direcionados aos pós-graduandos, docentes e coordenadores. Como é possível imaginar, um grande volume de resultados foi obtido, de forma que as análises foram realizadas por etapas, de maneira a proporcionar uma organização lógica no quadro geral deste trabalho.

Dessa forma, procurou-se iniciar as análises dos PPGs quanto às questões pedagógicas pelas áreas mais próximas: Ciências Biológicas e da Saúde. Assim, no segundo artigo publicado, *Formação para a docência na pós-graduação em Ciências Biológicas e da Saúde: uma autoavaliação*, observou-se o quadro geral da formação pedagógica nestas duas áreas. O conjunto dos dados permite inferir que a formação para a docência – tanto dos docentes, como dos pós-graduandos – é mais presente nos cursos de pós-graduação nas Ciências da Saúde do que nas Ciências Biológicas. Como trazido na discussão do referido artigo, o debate sobre a docência nas Ciências da Saúde é, aparentemente, mais avançado do que nas Ciências Biológicas, apesar de mestres e doutores de ambas as áreas atuarem conjuntamente nos mesmos cursos de graduação em saúde. Ponto de destaque nesse conjunto de resultados é o grande percentual de pós-graduandos, de ambas as áreas, que pretende atuar como docente ao finalizar o curso, como acontece com grande parte dos doutores no Brasil (GALVÃO *et al.*, 2016; VELLOSO, 2004). Apesar disso, e semelhante ao observado por Ribeiro, Oliveira e Faria (2020), a avaliação dos pós-graduandos sobre a sua formação para a pesquisa, em ambas as áreas, é melhor do que a avaliação para a

docência, ainda que esta última seja mais positiva entre os pós-graduandos em Ciências da Saúde do que para aqueles das Ciências Biológicas.

Quando se evidencia que a formação para a pesquisa é melhor avaliada que a formação para a docência, não se deseja, com isso, que agora os papéis sejam invertidos e a formação para a docência ocupe lugar de destaque nos PPGs, relegando a pesquisa ao escanteio. O que se espera suscitar é a discussão em torno da importância que a formação pedagógica deveria ter na pós-graduação, visto que a docência universitária é a pretensão profissional de grande parte dos pós-graduandos brasileiros e que tal destino acaba se concretizando para a maioria deles, além do fato de ser a pós-graduação o local designado legalmente para a formação de professores do ensino superior. Soma-se a esses argumentos o fato de que a Constituição Federal Brasileira, em seu Artigo 207, determina que as universidades deverão obedecer ao princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 1988). Ora, se a pós-graduação se constitui no ambiente da Universidade, faz todo sentido que se questione como as atividades formativas para a docência se desenvolvem dentro dos programas de pós-graduação. Da mesma maneira, apesar de não ser o foco deste trabalho, deve-se questionar que lugar ocupa a extensão na pós-graduação brasileira.

Seguindo o percurso metodológico e na tentativa de elucidar se havia diferenças nas propostas de formação para a docência desses PPGs que subsidiasse a percepção mais positiva dos pós-graduandos em Ciências da Saúde do que nas Biológicas, investigou-se também quais os tipos de atividades promovidas pelos PPGs neste sentido. Com esse intuito decidiu-se ampliar o espectro dos PPGs analisados e incluir aqueles das Ciências Humanas. Essa decisão baseou-se no fato de que a maioria dos pós-graduandos desses PPGs eram licenciados, o que dava uma perspectiva diferente desde o ponto de partida, visto que no caso das Ciências Biológicas e da Saúde a maioria era bacharel. Além disso, pós-graduandos e docentes das Ciências Humanas são os que avaliam mais positivamente a formação pedagógica dos pós-graduandos quando as três áreas são comparadas.

Assim, no último artigo que compõe o presente trabalho, *Caminhos para a docência: formação pedagógica na pós-graduação em Ciências Biológicas, da Saúde e Humanas* submetido na Revista Brasileira de Pós-Graduação, discute-se de maneira detalhada as diferenças fundamentais nos tipos de atividades voltadas à formação dos pós-graduandos das três áreas. Enquanto nas Ciências Biológicas se

observa mais um perfil de atividades centrados no “fazer”, seja na função de auxiliar em aulas práticas, elaborando ou corrigindo atividades, ou mesmo na realização do estágio docente, nas Ciências Humanas o que se observa é o oposto, com atividades mais voltadas para os fundamentos teóricos que subjazem a prática docente universitária, como mais discussões e disciplinas voltadas a esse propósito. Além disso, uma característica importante que diferencia essas duas áreas é a interação com o supervisor de estágio docente, que se apresentou mais intensa nas Ciências Humanas que nas Biológicas. As Ciências da Saúde, aparentemente, estão entre um polo e outro, realizando uma mescla de atividades.

Medeiros e Leta (2020), a partir da classificação disponível na plataforma Sucupira da CAPES, a mesma utilizada no presente trabalho, analisaram os currículos dos PPGs em Ciências Biológicas. As autoras observaram que, do total de disciplinas obrigatórias para a obtenção do título de mestre e/ou doutor nesses programas, pouco mais de 60% delas estão enquadradas como Ciências Naturais e da Saúde. As disciplinas classificadas como Ciências Humanas e Sociais, a exemplo da Didática, Gestão de Projetos e semelhantes, correspondem a quase 30% desse total. Dentro da categoria Ciências Humanas e Sociais, a subcategoria “docência” foi a mais prevalente nos currículos dos PPGs na área das Ciências Biológicas.

No entanto,

Uma análise mais aprofundada nas ementas das disciplinas de Docência apontou que 75% das disciplinas oferecidas eram do tipo prática, 22% do tipo teórica, e apenas 3% eram teórico-práticas. Ou seja, a maior oferta de disciplinas de ensino e educação era do tipo “estágio para docência”, onde o/a discente é o/a responsável por organizar aulas ou um curso específico para a graduação, monitorado ou não por um/a docente (MEDEIROS; LETA, 2020, p. 388).

Assim, os dados obtidos por Medeiros e Leta (2020) e os aqui apresentados se complementam e corroboram a hipótese de que a formação para a docência realizada nos programas de pós-graduação em Ciências Biológicas está fundamentada, principalmente, na ideia do “fazer”, que é importante e necessário, pois constitui um modo de desenvolvimento do saber pedagógico, porém não é suficiente, visto que as competências e os saberes docentes são diversos (MASETTO, 2006; TARDIF, 2000, 2014).

Certamente os dados reunidos no presente trabalho não respondem *todas* as questões quanto à formação pedagógica dos docentes de áreas básicas da saúde de instituições de ensino superior do Brasil – e nem tem essa pretensão. Porém,

espera-se que a contribuição decorrente dessas análises auxilie no entendimento sobre o tema tratado e, de alguma forma, promova novas questões e, quiçá, modificações positivas nesse cenário.

Algumas ações que podem favorecer tais mudanças são: a integração das atividades de formação pedagógica no Plano Pedagógico dos Programas de Pós-Graduação; a implementação de seminários e grupos de discussão entre pós-graduandos e docentes acerca das questões do ensino superior; o incentivo a programas de formação continuada para docentes; a articulação das atividades de extensão no processo de formação docente com vistas à sociedade em que o profissional se insere; e, finalmente, mudanças nos sistemas de avaliação interna e externa dos PPGs e dos cursos superiores em saúde de modo a contemplar os esforços conjuntos na melhoria da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem. Em síntese, criar uma cultura institucional que articule verdadeiramente a extensão, a pesquisa e o ensino, de modo a valorizar as contribuições que cada atividade traz ao processo de formação do pós-graduando e futuro docente e, com isso, qualificar cada vez mais o ensino superior e os profissionais por ele formados.

## 4 CONCLUSÕES

Em face dos dados reunidos sobre a formação pedagógica, inicial e continuada, de docentes das áreas básicas da saúde em cursos de graduação em saúde de instituições de ensino superior brasileiras públicas e privadas, conclui-se que:

- a) a categoria administrativa da instituição de ensino superior, se pública ou privada, é um fator importante para a participação do docente em exercício em atividades de formação pedagógica;
- b) a cultura prevalente no ambiente acadêmico não prestigia a docência, de modo que não se favorece a busca de aprimoramento para o exercício docente, tanto em IES públicas como privadas;
- c) o tipo de atividades de formação para a docência varia conforme a área da pós-graduação, sendo mais voltadas às atividades práticas nas Ciências Biológicas, aos fundamentos teóricos nas Ciências Humanas e com as Ciências da Saúde apresentando um misto.

Em suma, o conjunto de resultados permite inferir que o local de atuação profissional e a área de pós-graduação de origem do docente das ciências básicas da saúde têm importância significativa na formação para a docência universitária. A reflexão sobre este tema pode ser fio condutor para a mudança na cultura institucional e a conseqüente melhora na qualidade do ensino superior.

## 5 PERSPECTIVAS

Um trabalho acadêmico nunca está completamente acabado. Há sempre novas questões, novos caminhos e, às vezes, há necessidade de complementar os caminhos já traçados. Assim, como perspectivas na continuação do estudo acerca da formação pedagógica nas áreas básicas da saúde, a pesquisadora pretende:

a) dar seguimento à análise das entrevistas já realizadas e transcritas, o que deverá trazer um entendimento maior sobre o tema, e provavelmente, gerará pelo menos mais duas publicações;

b) compilar os dados reunidos até aqui em um relatório mais sucinto e apresentá-los ao Ministério da Educação e aos coordenadores das áreas da CAPES envolvidas neste trabalho, com a finalidade de informá-los sobre os achados dessa pesquisa e, possivelmente, provocar uma inquietação direcionada às mudanças no sentido da devida valorização da formação pedagógica nas áreas estudadas;

c) iniciar um estágio pós-doutoral, focado na avaliação dos documentos legais de programas de pós-graduação em Ciências Biológicas e da Saúde, considerados de alto nível pela CAPES, acerca das determinações sobre a formação para a docência nos mesmos.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA JÚNIOR, A. *et al.* Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 30, p. 162–173, 2005. Available at: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782005000300014>. Acesso em: 4 abr. 2021.
- AZEVEDO, M. A. R.; CUNHA, M. I. da. Formação para a docência no âmbito da pós-graduação na visão dos seus formadores. **Educação Unisinos**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 97–106, 2014. Available at: <https://doi.org/10.4013/edu.2014.181.10>. Acesso em: 21 jan. 2019.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 1. ed. São Paulo/SP: Edições 70, 2011. v. 2 reimpressão
- BRASIL/MEC/CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2011-2020 / Coordenação de Pessoal de Nível Superior**. Brasília, DF: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, 2010. ISSN 2011-2020.v. 1 *E-book*.
- BRASIL. **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** *Diário Oficial da União*, [S. l.: s. n.], 2017. Available at: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9235-15-dezembro-2017-785940-publicacaooriginal-154513-pe.html>. Acesso em: 5 out. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. [S. l.: s. n.], 2014. Available at: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 5 out. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 - Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências** [S. l.: s. n.], 1968. Available at: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 4 abr. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional** [S. l.: s. n.], 1996. Available at: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 5 out. 2018.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Available at: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 28 set. 2021.
- CAPES. **GEOCAPES - Sistema de Informações Georreferenciadas**. [S. l.], 2021. Available at: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 25 abr. 2021.

CAPES. **Caracterização do Sistema de Avaliação da Pós-Graduação**. [S. l.], 2020a. Available at: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sistema-nacional-de-pos-graduacao-snpq/permanencia/avaliacoes-anteriores-1/avaliacao-trienal-2004-1/caracterizacao-do-sistema-de-avaliacao-da-pos-graduacao>. Acesso em: 4 abr. 2021.

CAPES. **História e missão**. [S. l.], 2020b. Available at: <https://uab.capes.gov.br/historia-e-missao>. Acesso em: 4 abr. 2021.

CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2011-2020**. [S. l.], 2020c. Available at: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/plano-nacional-de-pos-graduacao>. Acesso em: 4 abr. 2021.

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 Diário Oficial da União**, [S. l.: s. n.], 2010. p. 31–32. Available at: [http://www.sr2.uerj.br/dcarh/download/Portaria\\_076\\_RegulamentoDS.pdf](http://www.sr2.uerj.br/dcarh/download/Portaria_076_RegulamentoDS.pdf). Acesso em: 5 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**, [s. l.], v. 3, n. 6, p. 162–182, 2011.

CNPQ. **Apresentação**. [S. l.], 2020a. Available at: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/institucional>. Acesso em: 4 abr. 2021.

CNPQ. **Histórico: A Criação**. [S. l.], 2020b. Available at: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historico>. Acesso em: 4 abr. 2021.

CORRÊA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação *stricto sensu*. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 39, n. 2, p. 319–334, 2013. Available at: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000200003>

CUNHA, M. I. da. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. **Educação**, [s. l.], v. 27, n. 3, p. 525–536, 2004.

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**. 1. ed. Brasília/DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 45–52.

CUNHA, M. I.; ZANCHET, B. M. B. A. Desenvolvimento profissional docente e saberes da educação superior: movimentos e tensões no espaço acadêmico. **Formação Docente**, [s. l.], v. 6, n. 11, p. 11–22, 2014. Available at: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/101>. Acesso em: 5 out. 2018.

FÁVERO, M. de L. de A. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar**, [s. l.], v. 28, p. 17–36, 2006. Available at:

<https://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

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, SP: 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**. 1. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 61–74.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 56. ed. Rio de Janeiro/RJ: 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**, [s. l.], v. 60, n. 6, p. 635–640, 2007. Available at: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672007000600004>. Acesso em: 5 out. 2018.

GALVÃO, A. C. F. *et al.* O quadro recente de emprego dos mestres e doutores titulados no Brasil. **Parcerias Estratégicas**, [s. l.], v. 21, n. 43, p. 147–172, 2016. Available at: <https://www.cgee.org.br/web/rhcti/mestres-e-doutores-2015>. Acesso em: 5 abr. 2021.

GRASEL, C. E.; REZER, R. Formação para a docência na Educação Superior no campo da saúde: horizontes de pesquisa. **Formação Docente**, [s. l.], v. 11, n. 20, p. 145–162, 2019. Available at: <https://doi.org/10.31639/rbpf.v11i20.209>

GRILLO, M. C. *et al.* **A gestão da aula universitária na PUCRS**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. *E-book*.

IBGE. **Brasil: 500 anos de povoamento - estatísticas do povoamento: evolução da população brasileira**. [S. l.], 2000. Available at: <https://brasil500anos.ibge.gov.br/estatisticas-do-povoamento/evolucao-da-populacao-brasileira.html>. Acesso em: 4 abr. 2021.

IMBERNÓN, F. La necesidad de un nuevo profesorado para una nueva universidad. *In*: MACIEL, A. M. da R. *et al.* (org.). **Universidade hoje: o que precisa ser dito?** 1. ed. Santa Maria/RS: Editora UFSM, 2012. p. 277–286.

INEP. **Notas estatísticas: censo da educação superior 2019**. [S. l.: s. n.], 2020a. Available at: [https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados?\\_authenticator=73b6b0e03f10cadf5ec8ab8e09e6be4f931e571f](https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados?_authenticator=73b6b0e03f10cadf5ec8ab8e09e6be4f931e571f). Acesso em: 1 dez. 2020.

INEP. **Resumo técnico do censo da educação superior 2018**. Brasília: [s. n.], 2020b. Available at: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6960488](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6960488). Acesso em: 1 dez. 2020.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2001**. Brasília, DF: [s. n.], 2001. Available at: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2009**. Brasília, DF: [s. n.], 2009. Available at: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. Brasília, DF: [s. n.], 2020c. Available at: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>.

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. (org.). **Pedagogia universitária e aprendizagem**. 1. ed. Porto Alegre/RS: EdiPUCRS, 2007. p. 153–166.

LAMPERT, E. A pós-graduação brasileira: retrospectiva histórica e perspectivas. **Revista História da Educação**, [s. l.], v. 2, n. 4, p. 77–86, 1998. Available at: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30690>. Acesso em: 4 abr. 2021.

LOURENÇO, C. D. da S.; LIMA, M. C.; NARCISO, E. R. P. Formação pedagógica no ensino superior: o que diz a legislação e a literatura em Educação e Administração? **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, [s. l.], v. 21, n. 3, p. 691–718, 2016. Available at: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000300003>. Acesso em: 5 out. 2018.

LUCKESI, C. *et al.* **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. 17. ed. São Paulo/SP: Cortez, 2012.

MACIEL, A. M. da R. O processo formativo do professor no ensino superior: em busca de uma ambiência (trans)formativa. *In*: ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. da R. (org.). **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. 1. ed. Santa Maria: Editora UFSM, 2009. p. 63–78.

MADEIRA, M. C.; SILVA, R. M. A. da. **Ensinar na universidade: didática para professores iniciantes**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MARTINS, A. C. P. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**, [s. l.], v. 17, n. suplemento 3, p. 4–6, 2002. Available at: <https://doi.org/10.1590/S0102-86502002000900001>. Acesso em: 5 out. 2018.

MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. *In*: MASETTO, M. T. (Org. . (org.)). **Docência na Universidade**. 8. ed. Campinas/SP: Papirus, 2006. p. 9–26.

MEC. **História - Ministério da Educação**. [S. l.], 2020. Available at: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/97-conhecaomec-1447013193/omec-1749236901/2-historia>. Acesso em: 4 abr. 2021.

MEDEIROS, L. C.; LETA, J. Formação de mestres e doutores no Brasil: uma análise do currículo das pós-graduações em Ciências Biológicas. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, [s. l.], v. 25, n. 2, p. 375–394, 2020. Available at: <https://doi.org/10.1590/s1414-4077/s1414-40772020000200008>.

Acesso em: 25 mar. 2021.

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

MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. *In*: MOROSINI, M. C. (org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 1. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 11–20. *E-book*.

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

POZO, J. I. Aprender en la Sociedad del Conocimiento. *In*: ENGERS, M. E. A.; MOROSINI, M. C. (org.). **Pedagogia universitária e aprendizagem**. 1. ed. Porto Alegre/RS: EdUPUCRS, 2007. p. 39–56.

RIBEIRO, M. F. M.; OLIVEIRA, G. A. de; FARIA, E. T. Formação pedagógica de docentes e pós-graduandos no âmbito da Pós-Graduação em Fisiologia no Brasil. **Educação Por Escrito**, [s. l.], v. 11, n. 1, p. e32684, 2020. Available at: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2020.1.32684>. Acesso em: 28 nov. 2020.

ROCHA, M. M.; FERREIRA, J. de L. A formação pedagógica do enfermeiro como educador. *In*: MATOS, E. L. M.; FERREIRA, J. de L. (org.). **Formação pedagógica do professor em diferentes níveis e contextos**. 1. ed. Curitiba/PR: Appris, 2013. p. 159–172.

SANTOS, C. M. dos. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educação e Sociedade**, [s. l.], v. 24, n. 83, p. 627–641, 2003.

SAVIANI, D. Universidade hoje: mutações de uma instituição milenar. *In*: MACIEL, A. M. da R. *et al.* (org.). **Universidade hoje: o que precisa ser dito?** 1. ed. Santa Maria/RS: Editora UFSM, 2012. p. 169–182.

SILVEIRA, H. E. da. Docência universitária: apontamentos e reflexões sobre a formação dos professores. *In*: LOPES, J. G. da S.; MASSI, L. (org.). **Aprendizagens da docência no ensino superior: desafios e perspectivas da educação em ciências**. 1. ed. São Paulo/SP: Editora Livraria da Física, 2017. p. 53–68.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

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

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 13, p. 5–24, 2000.

TORNIZIELLO, T. M. P. **Docência Universitária: um estudo nas áreas de Ciências Biológicas e da Saúde**. 2001. - Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2001.

VEIGA, I. P. A. *et al.* Pós-graduação: espaço de formação pedagógica de docentes para a educação superior. *In*: D'ÁVILA, C.; VEIGA, I. P. A. (org.). **Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores**. 1. ed. Campinas/SP: Papyrus, 2012. p. 85–108.

VELLOSO, J. Mestres e doutores no país: destinos profissionais e políticas de pós-graduação. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 34, n. 123, p. 583–611, 2004. Available at: <https://doi.org/10.1590/s0100-15742004000300005>. Acesso em: 5 abr. 2021.

ZABALZA BERAZA, M. Á. Formación del profesorado para la enseñanza superior: la búsqueda de la calidad. *In*: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. da R. (org.). **Qualidade da educação superior: a universidade como lugar de formação**. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 151–174.

**ANEXO A**

 <p>ESCOLA DE HUMANIDADES</p>	<h1>EDUCAÇÃO POR ESCRITO</h1> <p>Educação por escrito, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 1-16, jan.-jun. 2020 e-ISSN: 2179-8435</p>
<p> <a href="http://dx.doi.org/10.15448/2179-8435.2020.1.32684">http://dx.doi.org/10.15448/2179-8435.2020.1.32684</a></p>	

## SEÇÃO ARTIGOS

## Formação pedagógica de docentes e pós-graduandos no âmbito da Pós-Graduação em Fisiologia no Brasil

*Pedagogical training of faculty and graduate students at Physiology Graduate Programs in Brazil*

**Maria Flavia Marques**

**Ribeiro<sup>1</sup>**

[orcid.org/0000-0002-2265-7332](https://orcid.org/0000-0002-2265-7332)

[mflavia@ufrgs.br](mailto:mflavia@ufrgs.br)

**Gislaine Alves de**

**Oliveira<sup>1</sup>**

[orcid.org/0000-0001-9303-1858](https://orcid.org/0000-0001-9303-1858)

[gislaine.oliveira@ufrgs.br](mailto:gislaine.oliveira@ufrgs.br)

**Elaine Turk Faria<sup>1</sup>**

[orcid.org/0000-0002-0288-655X](https://orcid.org/0000-0002-0288-655X)

[elainetfaria@hotmail.com](mailto:elainetfaria@hotmail.com)

**Recebido em:** 11 dez. 2018.

**Aprovado em:** 8 jan. 2020.

**Publicado em:** 27 jul. 2020.

**Resumo:** Embora a produção científica seja meta prioritária nas políticas públicas para a Pós-Graduação, a atividade profissional dos pós-graduandos envolverá sua atuação como docente. Os objetivos deste estudo foram investigar como ocorre a formação pedagógica dos docentes e pós-graduandos e identificar a opinião da comunidade acadêmica dos Programas de Pós-Graduação em Fisiologia sobre a qualidade e a importância dessa formação. Foram analisadas as respostas de 273 pós-graduandos, 89 docentes e 11 coordenadores a questionários eletrônicos. Os docentes consideram sua formação inicial boa, 67% participaram apenas uma vez ou não participaram de atividades de formação continuada e 95% dos docentes considera satisfatória sua atuação docente. As atividades de formação pedagógica dos pós-graduandos mais citadas foram estágios supervisionados, acompanhamento de professores em disciplinas e auxílio em aulas práticas. A avaliação positiva dos alunos sobre sua formação pedagógica cai de 78% no início do mestrado para 60% no final do doutorado. Conclui-se que a atividade docente e a formação pedagógica dos pós-graduandos parecem ser consideradas importantes, porém há pouca valorização da formação continuada dos docentes. É imprescindível que a comunidade acadêmica faça uma reflexão sobre as prioridades e objetivos da formação no âmbito da Pós-Graduação.

**Palavras-chave:** Fisiologia. Ensino superior. Formação de professores. Pós-graduação.

**Abstract:** Although scientific production is a priority goal in public policies for Graduate Programs, the professional activity of graduate students will involve teaching activities. This study aimed to investigate how pedagogical training of teachers and graduate students occurs and to identify the opinion of the academic community of Physiology Graduate Programs about the quality and importance of pedagogical training. It was analyzed responses from 273 graduate students, 89 teachers and 11 coordinators to an electronic questionnaire. Faculty consider their initial training to be good, 67% participated only once or did not participate in continuing education activities and 95% of faculty consider their teaching performance satisfactory. The most mentioned pedagogical training activities of the graduate students were supervised internships and supporting teachers in courses and practical classes. The positive evaluation of the students about their pedagogical training falls from 78% at the beginning of the masters to 60% at the end of the doctorate. It is concluded that teaching activity and pedagogical training of the graduate students seems to be considered important, but there is little appreciation of the faculty continuous pedagogical training. It is imperative that the academic community reflect on the priorities and objectives of the graduate training.

**Keywords:** Physiology. Higher education. Teacher training. Graduate studies.



Artigo está licenciado sob forma de uma licença  
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil.

## Introdução

A necessidade de pesquisar como se dá a formação pedagógica em Programas de Pós-Graduação surge do fato de que grande parte dos docentes que atuam no Ensino Superior são formados em Programas de Pós-Graduação, mas não há exigência de formação pedagógica para os pós-graduandos. No presente estudo, será abordada a formação pedagógica de professores de uma área básica da Saúde e que se dedicam à docência universitária em instituições públicas. A maioria dos professores não são oriundos de licenciaturas e não possuem formação didático-pedagógica em seus cursos de Graduação e de Pós-Graduação. Nesse contexto, como é seu desempenho como docente? Como a formação pedagógica é vista pelos pós-graduandos, docentes e coordenadores? O que pensa a comunidade acadêmica sobre a importância da atividade docente no ensino?

A Fisiologia é o ramo das Ciências Biológicas que estuda as múltiplas funções dos sistemas orgânicos dos seres vivos e os diferentes mecanismos responsáveis por sua regulação. Em síntese, a Fisiologia estuda o funcionamento dos organismos e a manutenção da saúde dos mesmos. Os conhecimentos de áreas próximas, como Bioquímica, Farmacologia, Histologia, Biologia Celular e Molecular, e outras, se relacionam intimamente com os de Fisiologia. Por isso, embora a proposta deste trabalho seja investigar apenas a área de Fisiologia, certamente a indagação poderia se estender para as outras Ciências Biológicas e, possivelmente, para muitas outras áreas do conhecimento, se não todas. Estas áreas básicas abordam temas que são ministrados para os cursos da área da Saúde, Ciências Biológicas, Ciências Agrárias e outras, o que envolve aproximadamente, em todo o Brasil, 4.625 cursos da área da Saúde, 732 de Ciências Biológicas e 379 de Agrárias (INEP, 2017).

Os conhecimentos abordados pela Fisiologia são fundamentais para o sucesso de profissionais da Saúde, uma vez que compreender como funciona o organismo normal é a base para entender quando algo não funciona bem e que

procedimentos terapêuticos seriam adequados para buscar o retorno à saúde. Por ser um conteúdo complexo, que exige conhecimentos prévios, envolve inúmeros conceitos, raciocínio lógico e integrativo e capacidade de fazer relações entre os conteúdos (COLTHORPE *et al.*, 2018), a maioria dos estudantes considera que este tema é difícil e requer um grande esforço cognitivo (MICHAEL, 2007). Dessa forma, ensinar e aprender Fisiologia representa um desafio para estudantes e docentes, que muitas vezes não estão preparados para enfrentá-lo com sucesso.

O professor universitário se insere em uma comunidade acadêmica "pressionada" devido a uma enorme exigência social e acadêmica, onde o docente recebe um grande número de encargos e deve desempenhar de forma satisfatória todos eles. Nesse contexto, muitas vezes o ensino é considerado uma atividade menos importante. Isso ocorre devido a uma desvalorização dentro da instituição, nas agências de fomento e, o que é mais grave, do próprio professor. Apesar da crescente especialização desses docentes, sua competência pedagógica tem sido questionada (QUADROS *et al.* 2012; PACHANE; PEREIRA, 2004). Os inúmeros relatos de insatisfação dos estudantes com o desempenho didático de seus professores reforçam a ideia de que sua atuação deixa a desejar (SILVEIRA, 2017; GIL, 2015).

A legislação que regulamenta a formação de professores para o Ensino Superior vigente é a Lei de Diretrizes e Bases implantada em 1996, na Lei 9.394. O Art. 66 refere-se à formação do professor universitário como responsabilidade de Programas de Pós-Graduação (PPGs), mas não há clara referência à necessidade de formação pedagógica desses docentes (BRASIL, 1996). Desde o surgimento dos primeiros cursos de Pós-Graduação, nas décadas de 1950 e 1960, junto com a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a capacitação de docentes para o Ensino Superior é atribuição da Pós-Graduação.

As políticas públicas de Pós-Graduação no

Brasil buscaram, inicialmente, capacitar os docentes das universidades, depois investiram no desempenho do sistema de Pós-Graduação e, finalmente, no desenvolvimento da pesquisa na universidade, pensando na pesquisa científica e tecnológica e no atendimento das prioridades nacionais (CAPES/PNPG). Há também uma tentativa de se pensar em modelos de qualificação de professores, mas essa questão é estritamente referente aos docentes da Educação Básica. A ideia de que o mestrado e/ou o doutorado capacitam o professor para atuar no Ensino Superior não é nova (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002) e faz parte do senso comum da comunidade universitária e dos setores que planejam e regulam as políticas educacionais. No atual Plano Nacional de Educação (2014-2024), há metas de expansão de matrículas no Ensino Superior (meta 12), melhora da qualidade do Ensino Superior (meta 13), aumento do número de docentes com mestrado e doutorado e aumento do número de matrículas na Pós-Graduação *stricto sensu* (meta 14) (MEC/PNE). A única referência à formação de professores para o Ensino Superior no PNE é a meta de aumentar o número de mestres e doutores. Assim, a questão que se coloca é "A formação de mestres e doutores inclui atividades de modo a capacitá-los para exercer a docência"?

Os PPGs tendem a priorizar a formação de bons pesquisadores e, refletindo as exigências do sistema avaliativo da CAPES, acabam por não valorizar a formação pedagógica de seus alunos. Diferente do professor do Ensino de Nível Médio, cuja formação pedagógica deve ser desenvolvida no curso de Licenciatura, o professor do Nível Superior, embora sendo mestre e/ou doutor, nem sempre tem conhecimento das concepções de ensino e aprendizagem que o habilitem a exercer a docência com a mesma eficiência com que exerce sua profissão ou a investigação científica (VALENTE; VIANA, 2010). Os bacharéis que se tornam professores, procuram ensinar com os referenciais que possuem, em geral, o modo como

foram ensinados. Assim, muitos modelos acabam sendo perpetuados na prática docente, sem que o mestre ou doutor tenha consciência das habilidades e conhecimentos que ele deveria dominar para se tornar um "professor profissional" e enfrentar com sucesso os enormes desafios da docência (TARDIF, 2002; BOLZAN; ISAIA, 2010; CARDOSO, 2016).

Os próprios professores do Ensino Superior desconhecem a necessidade de formação específica para exercer a docência e apenas no final do século XX iniciou-se um movimento de autocritica, realizada pela comunidade acadêmica, quanto à formação docente (CORRÊA; RIBEIRO, 2013; CUNHA; DINIZ-PEREIRA, 2017), buscando desfazer a crença de que o professor universitário não precisa de formação pedagógica e contribuindo para a valorização da atividade docente e do Ensino Superior (PACHANE; PEREIRA, 2004; LOURENÇO *et al.*, 2016).

Assim, o presente estudo busca conhecer o perfil e a formação dos docentes que atuam em Programas de Pós-Graduação em Fisiologia e como ocorre a formação pedagógica dos pós-graduandos, além de identificar a percepção da comunidade acadêmica sobre a qualidade e importância dessa formação.

### Metodologia

Este estudo foi realizado a partir da coleta da opinião da comunidade acadêmica dos Programas de Pós-Graduação (PPGs) em Fisiologia do Brasil. O levantamento de dados foi realizado por questionários eletrônicos com perguntas fechadas, para obtenção da opinião dos agentes envolvidos na formação de professores de Fisiologia e na busca da compreensão de sua percepção sobre esse processo. Foram incluídos como sujeitos da pesquisa os alunos de mestrado e doutorado acadêmicos, matriculados no ano de 2015 em PPGs da área Ciências Biológicas II da CAPES – Fisiologia ou Ciências Fisiológicas, além dos coordenadores e docentes permanentes desses Programas. A partir de informações colhidas na Plataforma Sucupira – CAPES<sup>2</sup>, foram

<sup>2</sup> Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/>. Acesso em: 10 abr. 2018.

identificados 15 PPGs nesta área do conhecimento, dos quais participariam aproximadamente 340 docentes e 949 discentes de mestrado e doutorado. Para incluir os participantes no estudo, foi necessário solicitar a cada PPG o *e-mail* dos seus alunos e docentes. Dessa forma, cada participante recebeu um *link* associado ao seu *e-mail*, contendo o questionário eletrônico. Dos 15 PPGs selecionados para participar desta pesquisa, cinco não enviaram as informações necessárias dos docentes e discentes. Portanto, foram incluídos 10 PPGs, para os quais foram enviados 550 questionários aos pós-graduandos, 241 aos docentes e 14 aos coordenadores.

O sistema eletrônico que gerenciou o envio dos questionários e a computação das respostas foi o SurveyMonkey®. Esse sistema organiza as respostas objetivas e fornece o percentual de respostas em cada alternativa, além de permitir a estratificação da análise a partir de cada questão em particular e fazer relações entre as respostas de diferentes questões. Os questionários permaneceram disponíveis por 30 dias e foram reenviados uma vez, uma semana após o primeiro envio. No *e-mail* com o *link* enviado aos participantes havia uma breve descrição da pesquisa, com as informações sobre a confidencialidade e sigilo das informações obtidas, e a garantia de anonimato no tratamento dos dados. Foram incluídas no estudo apenas as respostas dos que concordaram em participar da pesquisa.

### Resultados e discussão

O método escolhido para a coleta de dados, no presente estudo, foi o questionário eletrônico enviado via internet. O respondente recebia por *e-mail* um *link* único e intransferível para acessar e responder ao questionário. O uso de questionários eletrônicos tem algumas vantagens e desvantagens (FALEIROS *et al.*, 2016). Entre as vantagens está a facilidade de utilizar amostras grandes e atingir respondentes em locais distantes, praticidade para o respondente, o baixo custo e a velocidade de obtenção e processamento das informações. Entre as desvantagens, a principal é a baixa taxa de resposta aos questionários, sendo em alguns estudos de 7 a 13%, enquanto

em outros pode ser um pouco maior, chegando até 45,8% de respostas obtidos por Oliveira e Mello (2014). Algumas das razões da baixa taxa de resposta seria a dificuldade de conexão à internet, a percepção de *spam*, endereços eletrônicos não ativos e, principalmente, o assunto da pesquisa.

No presente estudo, foram respondidos 50,9% (273) dos questionários enviados aos pós-graduandos, 36,7% (89) dos enviados aos docentes e 78,6% (11) dos enviados aos coordenadores. Essas taxas são elevadas, mesmo considerando que os sujeitos desta pesquisa não são a população em geral, mas um grupo específico de docentes e alunos de PPGs de uma área específica e que, em tese, o assunto deveria ser de interesse de todos os sujeitos.

É preciso considerar também que 30% dos PPGs não participaram da pesquisa por não terem fornecido os *e-mails* de seus alunos e professores. Pode-se supor que isso tenha ocorrido porque os Programas não deram importância à pesquisa proposta, por considerar que o tema da formação de professores não é relevante ou por não ter compreendido do que se tratava a pesquisa. Outra possibilidade é que não tenham recebido o *e-mail* que convidava a participar da pesquisa, ou não tenham lido com atenção. Apesar de não ser possível interpretar com segurança o que de fato ocorreu, esses fatos podem indicar que a importância dada por esses coordenadores ao tema da pesquisa – formação de professores – não foi suficiente para que vencessem seus receios e a possível falta de tempo. O desprestígio do Ensino Superior na comunidade acadêmica, de maneira geral, é referendado pelas políticas governamentais e pela legislação atual, sendo que a formação pedagógica não parece constituir-se como um objeto de interesse para o campo científico, conforme já relatado por vários autores (VEIGA, 2005; CORRÊA; RIBEIRO, 2013; PACHANE; PEREIRA, 2004).

As Instituições de Ensino Superior (IES) envolvidas nesta pesquisa são todas públicas, refletindo a maior concentração de PPGs nas IES públicas, assim como ocorre em outras áreas do conhecimento no Brasil. O conceito CAPES dos PPGs que participaram da pesquisa

variou de 4 a 7, sendo que 72% tinham conceito 4. Quanto à distribuição dos pós-graduandos que participaram deste estudo, 58,2% (159) estavam no doutorado e 41,8% (114) no mestrado, sendo que 53% estavam na primeira metade do curso e 47% na metade final.

Um dos objetivos principais deste trabalho foi determinar o perfil dos docentes, incluindo sua formação e sua percepção sobre essa formação e sobre sua atuação didático-pedagógica.

### Tempo de docência e formação inicial de docentes permanentes que atuam em Programas de Pós-Graduação de Fisiologia

Para conhecer o perfil dos docentes que participaram do estudo, investigou-se há quanto tempo os professores exerciam atividades docentes no Ensino Superior. Observou-se que a maior parte dos docentes se encontra na faixa de 10 a 20 ou mais de 20 anos atuando como docentes no Ensino Superior (64%). Considerando o longo caminho da carreira acadêmica, é natural que o percentual dos docentes com menos de 5 anos de docência seja menor (14,6%). Porém, o percentual de 21,4% daqueles com 5 a 10 anos de docência indica que o processo de renovação está ocorrendo, o que é coerente com o grande número de novas contratações que ocorreram nas IES públicas nos últimos anos. O fato de 36,4% dos docentes terem menos de 10 anos de docência pode ser um fator positivo, já que é possível que o docente no início de carreira seja mais receptivo a inovações pedagógicas ou mesmo à reflexão sobre seu papel como professor. Vários elogiaram a iniciativa da realização desta pesquisa e solicitaram retorno com os resultados obtidos aqui, o que parece ser indicativo de boa receptividade ao assunto e revela a importância dada ao tema (dados não mostrados).

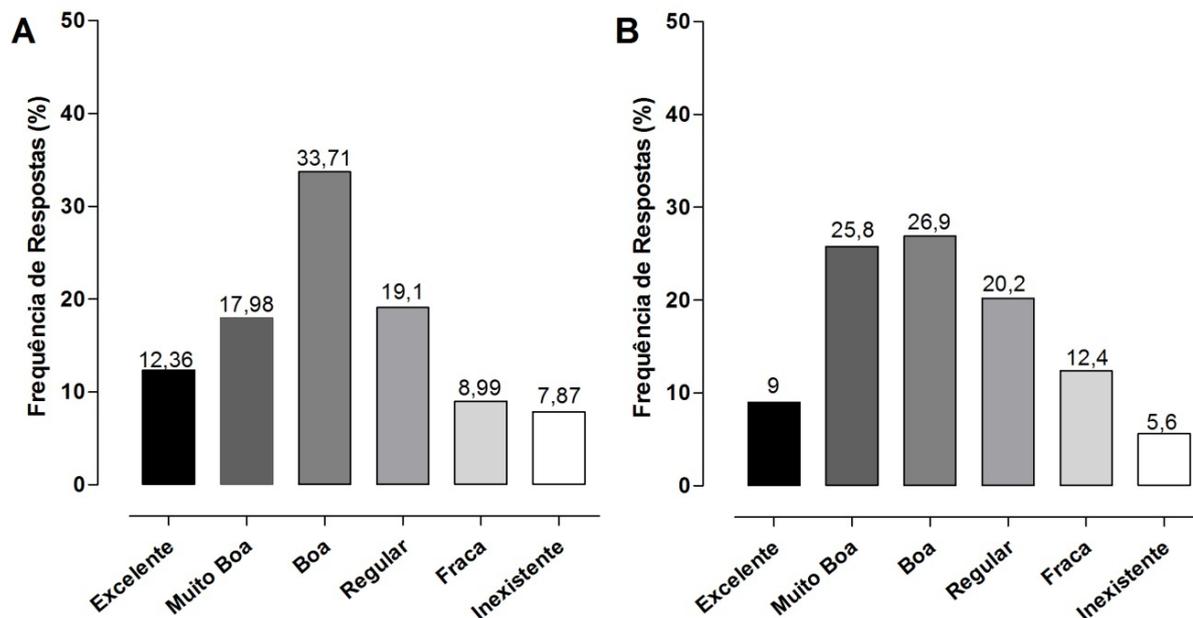
A formação inicial dos docentes envolve vários cursos de Graduação das áreas da Saúde, Ciências Biológicas e Agrárias. O curso de

Biologia (34,5%) foi o que formou mais docentes que atuam nos Programas de Pós-Graduação estudados, seguido pelos cursos de Farmácia (17,2%) e Biomedicina (10,3%). Infelizmente, não foi perguntado se o curso era de licenciatura ou bacharelado, mas os únicos cursos que teriam essas opções seriam Biologia e Educação Física, o que corresponderia a, no máximo, 41,4% dos docentes. Ainda sobre a formação inicial, 52,3% dos professores foram formados em Cursos de Pós-Graduação de Fisiologia ou Ciências Fisiológicas, sendo Farmacologia o segundo mais frequente (11,4%) e Biologia Molecular o terceiro (6,8%). Os demais se distribuíram nas áreas afins, como Ciências Médicas, Ciências do Movimento, Psicobiologia e outras.

### Percepção dos docentes sobre a sua formação pedagógica inicial

Ao serem perguntados sobre a percepção que tinham sobre a sua formação pedagógica nos cursos de Graduação, a maior parte dos docentes considera sua formação pedagógica boa (33,7%) e 30,4% a considera muito boa ou excelente (Figura 1A). Esses dados tomados em conjunto, indicam que 64% dos docentes considera satisfatória sua formação didático-pedagógica na Graduação. Por outro lado, não é desprezível o número de docentes (36%) que declararam que não tiveram formação pedagógica na Graduação ou que essa foi fraca ou regular (Figura 1A).

Quanto à formação didático-pedagógica dos docentes nos cursos de Pós-Graduação, vemos que a avaliação positiva permanece sendo predominante, sendo que 62% dos docentes consideraram sua formação boa, muito boa ou excelente. Deve-se salientar, porém, que 38% dos docentes consideram que sua formação foi regular, fraca ou inexistente (Figura 1B), o que é bastante similar ao encontrado em relação à percepção que relataram sobre sua formação nos cursos de Graduação.

**Figura 1** – Percepção dos docentes sobre a sua formação pedagógica inicial

**Fonte:** Figura elaborada pelas pesquisadoras (2018). Graduação (A) e Pós-Graduação (B). Perguntas: A. *Você considera que sua formação, no período da Graduação, quanto aos aspectos didático-pedagógicos foi.* B. *Você avalia que sua formação didático-pedagógica, capacitando-o para atuar como professor ao final do curso de Pós-Graduação foi:*

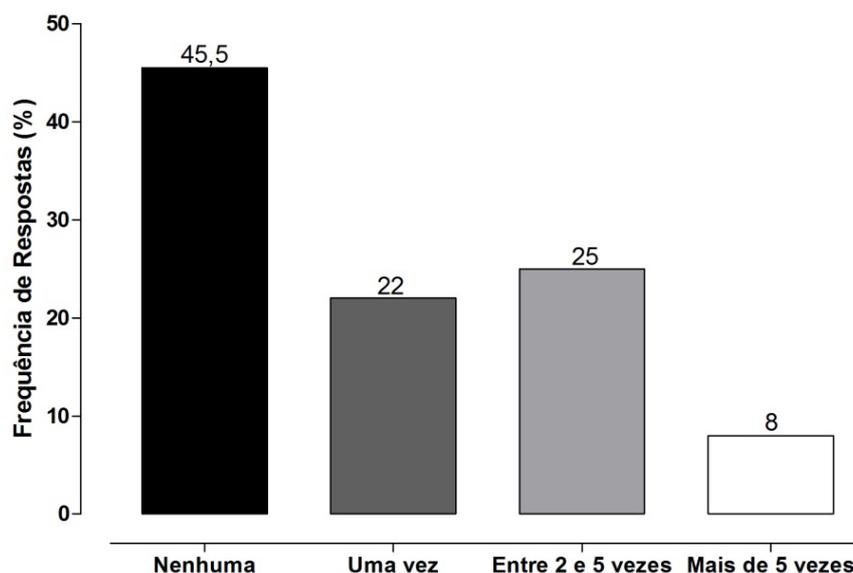
Buscou-se esclarecer se a percepção positiva dos docentes em relação a sua formação pedagógica também era compartilhada pela coordenação dos PPGs e observou-se que mais da metade dos coordenadores (54,5%) consideram a formação didático-pedagógica dos seus docentes permanentes muito boa. Outros 36,4% a consideram boa e 9,1% a consideram fraca. Aparentemente, os coordenadores avaliam a formação pedagógica dos docentes com mais otimismo do que os próprios docentes (90,9% dos coordenadores a consideram boa ou muito boa). Deve-se considerar a possibilidade de que o coordenador tenha algum constrangimento em avaliar de forma negativa a formação de seus docentes. Porém, é provável que eles não tenham refletido sobre isso anteriormente, como o que

ocorre com a comunidade acadêmica em geral, especialmente nas IES públicas, mais envolvidas com as atividades de pesquisa (PACHANE; PEREIRA, 2004; ZABALZA; VICTÓRIA, 2018).

### Participação dos docentes em atividades de formação continuada

Considerando que a formação continuada poderia contribuir para preencher lacunas da formação inicial, buscou-se investigar se os docentes participaram ou não desse tipo de atividade nos últimos dois anos. A Figura 2 mostra que 67% dos docentes não participaram ou participaram apenas uma vez em atividades de formação continuada. Uma pequena parte (8%) dos docentes participou mais de cinco vezes nesse tipo de atividade.

**Figura 2** – Participação dos docentes em atividades de formação continuada



**Fonte:** Figura elaborada pelas pesquisadoras (2018). Pergunta: *Quantas vezes você participou de atividades de formação continuada abordando questões didático-pedagógicas, nos últimos dois anos?*

Para entender por que um percentual tão alto de docentes não participa das atividades de formação continuada, foi investigada a participação nessas atividades dos docentes que consideram que sua formação pedagógica foi regular, fraca ou inexistente, nos cursos de Pós-Graduação. Desses docentes, 67% não participaram de atividades de formação continuada ou participaram apenas uma vez, indicando que não há relação entre buscar a formação continuada e a percepção da má qualidade de sua formação inicial.

Outra hipótese é de que os docentes não buscam formação continuada porque consideram que sua atuação é satisfatória. Assim, foi verificado qual a percepção que os docentes que não buscam formação continuada têm sobre sua atuação docente, e encontrou-se que 85% desses docentes avaliam sua atuação docente como boa, muito boa ou excelente, o que indica que esta hipótese pode ser um dos fatores que justifica esse resultado.

### Percepção dos docentes sobre seu desempenho didático-pedagógico

Avaliando as respostas de todos os docentes que participaram da pesquisa, obteve-se uma

avaliação geral boa sobre seu desempenho. Na Figura 3, observa-se que apesar das diferenças na formação inicial e continuada, a maioria dos docentes considera sua atuação pedagógica satisfatória: boa (33%), muito boa (49%) ou excelente (12,4%).

Buscando esclarecer se o baixo percentual de participação em atividades de formação continuada poderia refletir uma percepção de bom desempenho, e por isso o docente não consideraria necessário aprimorar sua formação, investigou-se esse aspecto. Dos docentes que não participaram em atividades de formação continuada ou participaram apenas uma vez (59 docentes), 95% consideram seu desempenho bom, muito bom ou excelente, o que confirmaria esta hipótese. Porém, surpreendentemente, 93% dos que participaram duas ou mais vezes na formação continuada (29 docentes) avaliam seu desempenho como bom, muito bom ou excelente. Esses dados fazem pensar que talvez essa não seja a única razão para o baixo percentual de docentes que participam de atividades de formação continuada.

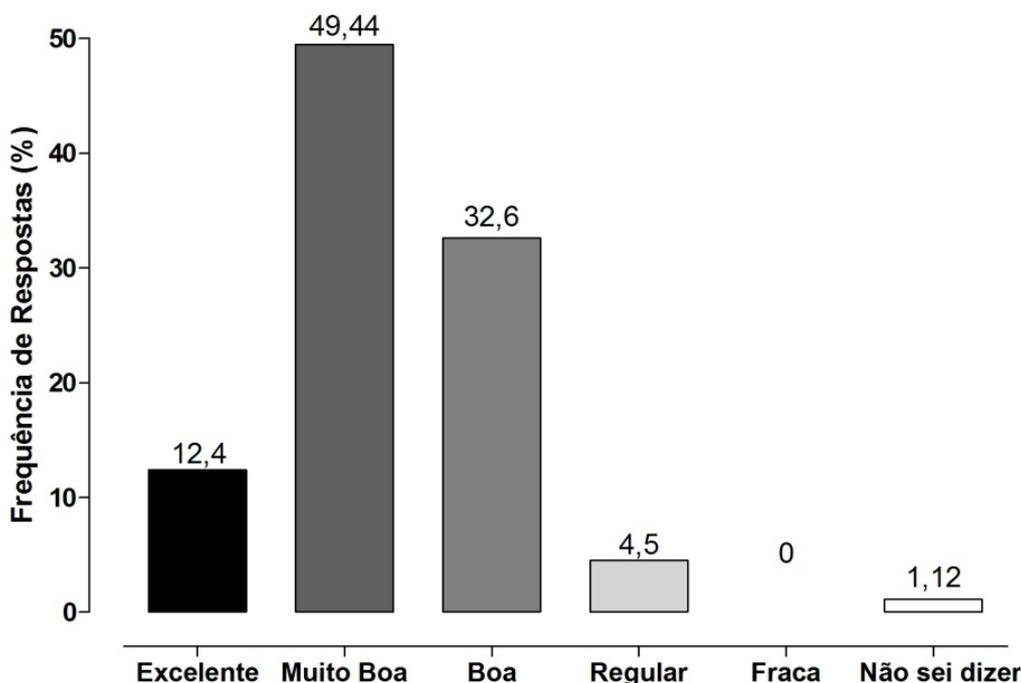
Assim, aparentemente, não se pode confirmar a hipótese de que os docentes não participam de atividades de formação continuada porque consideram que não precisam, uma vez que seu

desempenho didático-pedagógico é bom. Ou seja, não é possível, com os dados coletados nesta pesquisa, concluir sobre as motivações dos docentes para buscar ou não complementar sua formação didático-pedagógica. Além disso, não se conhece as características de cada instituição e de cada PPG, a oferta de atividades de formação, as prioridades institucionais e pessoais de cada docente etc. A atividade docente é complexa e envolve uma série de valores e prioridades, determinantes contextuais que exigiriam uma análise mais detalhada, a qual está fora do objetivo deste trabalho (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; BOLZAN; IZAIA, 2010; VEIGA, 2005).

Na falta de uma formação pedagógica institucionalizada, o docente acaba se formando na prática ajustando-se, basicamente, a valores, crenças e representações sociais em torno do que é ser professor, construídas ao longo de sua história de vida familiar e escolar, bem como a partir de suas

interações com seus pares (ESTRELA *et al.*, 2014). Segundo Grillo *et al.* (2008) por desconhecimento do conjunto de saberes que constituem a docência, o docente universitário tende a fundamentar sua prática pedagógica em modelos de professores que teve durante o período escolar ou em sugestões dadas por colegas mais experientes ou, ainda, na representação de professor, difundida na sociedade ocidental. Dito de outro modo, os docentes organizam seu trabalho usando como referencial o "senso comum pedagógico", segundo o qual o domínio de uma área específica do saber veiculado nos conteúdos escolares é condição suficiente para ser professor, ou ainda, que os conteúdos de ensino, articulados a procedimentos ensinados pela Didática possibilitam ao docente dar conta da complexidade e das exigências do cotidiano da aula universitária, assegurando um bom desempenho.

**Figura 3** – Percepção dos docentes sobre seu desempenho didático-pedagógico



**Fonte:** elaborada pelas pesquisadoras (2018).

Pergunta: *Você considera que sua atuação como docente é:*

Conforme descrito por Pimenta e Anastasiou (2002), a profissão de professor tem caráter dinâmico como prática social, se transforma

adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade. A identidade se constrói pelo significado que cada

professor confere à atividade docente com base nos seus valores, história de vida, saberes, etc., assim como mediante sua rede de relações com outros professores, nas instituições de ensino, nos sindicatos e outros agrupamentos. Portanto, tem papel fundamental na construção da identidade docente o significado social que os professores atribuem a si mesmos e à educação (CUNHA; DINIZ-PEREIRA, 2017; TARDIF, 2002; VEIGA, 2014).

### Percepção do PPG e dos pós-graduandos sobre a atuação pedagógica dos docentes

Apesar das diferenças na formação inicial e continuada, 94,5% dos docentes considera seu desempenho didático-pedagógico bom, muito bom ou excelente. Isso pode refletir uma excelente formação, e realmente um desempenho muito bom, ou poderíamos estar encontrando uma autoavaliação superestimada. Para investigar esse aspecto, foi avaliado se os pós-graduandos e os coordenadores dos Programas de Pós-Graduação tinham a mesma percepção relatada pelos docentes sobre o seu desempenho. Dentre os coordenadores, a maior parte (91%) considera a atuação pedagógica dos docentes como frequentemente satisfatória e 9% considera que essa atuação é sempre satisfatória. Ou seja, uma avaliação muito positiva. É compreensível que os coordenadores não queiram depor contra a atuação de seus docentes, mas essa avaliação

parece improvável. Talvez isso esteja refletindo apenas o desconhecimento dos coordenadores ou o fato de não haver reflexão no âmbito da Pós-Graduação sobre a atuação dos docentes.

E o que dizem os alunos? Dos 273 alunos, 60% considera que a atuação didática e pedagógica dos docentes é frequentemente ou sempre satisfatória. É importante observar, que não é desprezível o percentual de 39% dos pós-graduandos que consideram a atuação de seus professores às vezes ou raramente satisfatória. Para entender melhor a avaliação dos pós-graduandos, os dados foram estratificados de acordo com a etapa do curso em que os respondentes se encontravam (Tabela 1). É interessante observar que essa avaliação varia um pouco dependendo da fase do curso e se o aluno cursa mestrado ou doutorado. Aparentemente esta avaliação se torna menos positiva ao longo do curso. Ou seja, no início do mestrado temos 80% de alunos considerando o desempenho dos docentes frequentemente ou sempre satisfatório. Na metade final do mestrado, esse número cai para 60%. Nos primeiros dois anos de doutorado, temos 56% dos alunos considerando satisfatório o desempenho dos docentes e este número cai para 49% na segunda metade do doutorado. Estes dados revelam que, à medida que os alunos se inserem no sistema da Pós-Graduação, se tornam mais críticos e seus critérios de avaliação se aprimoram, o que é um fator positivo a respeito da sua formação.

**TABELA 1** – Percepção dos alunos sobre a atuação didático-pedagógica de seus professores ao longo da Pós-Graduação

	n	Sempre satisfatória	Frequentemente satisfatória	Total
Mestrado inicial	59	22%	57,6%	80%
Mestrado final	55	9,1%	50,9%	60%
Doutorado inicial	86	9,3%	46,5%	56%
Doutorado final	73	8,2%	41,1%	49%

**Fonte:** Figura elaborada pelas pesquisadoras (2018). n = número de pós-graduandos.

Por outro lado, se quase a metade dos alunos não considera satisfatória a atuação dos docentes e quase todos os docentes consideram sua atuação satisfatória, algo precisa ser revisto. Os alunos terão uma exigência maior ou uma expectativa muito alta que acaba sendo frustrada diante dos docentes? Ou os docentes têm uma exigência menor? Será que como alunos eles teriam a mesma opinião sobre o desempenho dos docentes? Será que os docentes refletem sobre isso? Ou os alunos pensam mais sobre isso porque vivem o outro lado da questão? E estes alunos, como atuarão como docentes no futuro? Serão capazes de fazer sua própria reflexão e buscar uma atuação melhor ou apenas repetirão o padrão aprendido com seus mestres?

### Percepção dos docentes sobre a influência de sua prática docente na formação pedagógica dos pós-graduandos

Para compreender até que ponto os docentes têm consciência de que grande parte da atuação docente no Ensino Superior se dá de acordo com os padrões e modelos que o docente conheceu na sua formação, investigou-se o que os mesmos pensam sobre isso. A maior parte dos docentes (61,8%) considera que sua atuação didático-pedagógica influencia muito a formação pedagógica dos pós-graduandos. Um percentual menor, mas importante, de 25,8% dos docentes considera que sua atuação influencia pouco a formação pedagógica dos pós-graduandos. É interessante observar que 8% dos docentes não souberam responder esta pergunta. Aproximadamente 4% opinam que sua atuação não influencia a formação dos alunos.

Para verificar se os Programas de Pós-Graduação estão oferecendo um ambiente propício para a formação didático-pedagógica de seus alunos, investigou-se como se dá a formação pedagógica dos pós-graduandos e qual a percepção da comunidade acadêmica dos PPGs sobre essa formação.

### Formação pedagógica dos pós-graduandos

Perguntados sobre como se dá a formação pedagógica dos pós-graduandos, os coordenadores informaram que a formação do mestrado e do doutorado é similar. No mestrado, há predomínio de estágios supervisionados com atuação em salas de aula da Graduação (72,7%), seguidos pelo acompanhamento de professores em disciplinas de curso de Graduação (54,5%) e auxílio em aulas práticas (45,5%). As características desse tipo de coleta de dados não permitiram que o detalhamento das atividades fosse maior, inclusive a frequência com que as atividades ocorrem, quais são obrigatórias etc. Porém, nota-se que os alunos estão envolvidos em várias atividades que contribuem para sua formação didático-pedagógica.

Quanto à formação pedagógica dos alunos de doutorado, os percentuais não são muito diferentes dos encontrados no mestrado. Porém, observa-se que os estágios sem supervisão aumentam de 9,1% no mestrado para 18,2% no doutorado. As outras atividades citadas, incluem aulas e discussões de textos sobre práticas pedagógicas (27,3%), participação e organização de Curso de Férias, coorientação de alunos de Iniciação Científica. Também foi relatado que técnicas didáticas fazem parte do programa de algumas disciplinas. Aparentemente, essas atividades não são acompanhadas de uma reflexão coletiva sobre a atividade docente, uma vez que aproximadamente 40% dos docentes refere que não sabe se sua atuação pedagógica influencia a formação dos pós-graduandos ou acha que não influencia.

Embora o estágio didático possa ocorrer de forma solitária e com pouco apoio do professor da disciplina ou do orientador, sem dúvida é um espaço para a prática e reflexão sobre as atividades docentes. Segundo Martins e Cavalcante (2014) o estágio didático deve fornecer elementos capazes de promover uma ruptura no paradigma dominante no Ensino Superior, no qual o professor é concebido como detentor do conhecimento e sua prática pedagógica acima de qualquer questionamento e de que o conhecimento dos conteúdos específicos é suficiente para o exercício

da docência. Alguns autores têm estudado a importância de estágios de docência (exigência para bolsistas CAPES, Portaria 52/2002) para a formação dos pós-graduandos e salientam que em alguns PPGs há disciplinas que contribuem para essa formação (QUADROS *et al.*, 2012) e outros em que o estágio é parte de uma ou mais disciplinas. Se não for bem planejado e acompanhado de reflexão, o estágio didático corre o risco de se tornar mera exigência burocrática a ser cumprida (VIEIRA; MACIEL, 2010), ou de ser usado como modo de "preparação para concurso", ou redução da carga horária do docente.

### Percepção sobre a qualidade da formação pedagógica dos pós-graduandos

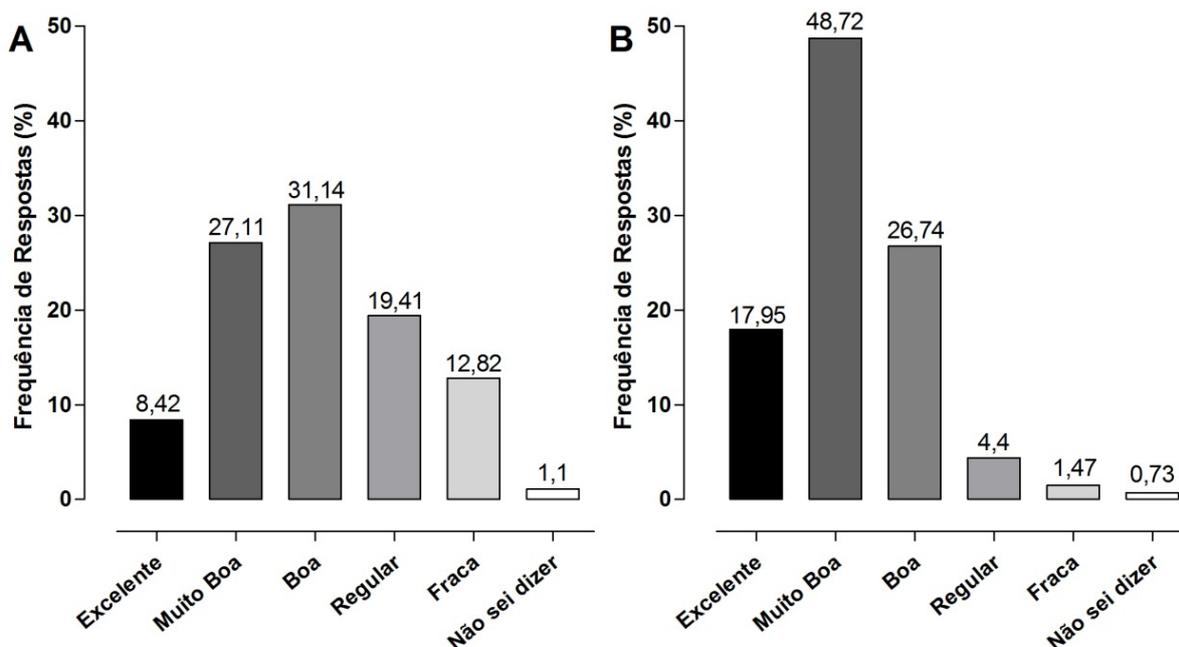
Para investigar como a comunidade acadêmica avalia a formação pedagógica que oferece aos pós-graduandos, foi perguntada a opinião dos docentes e dos coordenadores sobre este tema. Entre os docentes, 51,7% considera que a formação pedagógica dos pós-graduandos é boa (26%), muito boa (25%) ou excelente (1%) e 46% considera essa formação regular (33%) ou fraca (13,5%). Entre

os coordenadores, 70% considera que a formação pedagógica oferecida aos pós-graduandos é boa ou muito boa (muito boa: 36,4%; boa: 36,4%; regular: 18,2%; fraca: 9,1%), e 27% dos coordenadores a considerem regular ou fraca. Aparentemente os docentes são mais críticos que os coordenadores quanto à formação dos pós-graduandos.

A maior parte dos pós-graduandos considera sua formação didático-pedagógica boa, muito boa ou excelente (66,7%). Porém, não podem ser desprezados os 32% que a consideram regular ou fraca (Figura 4A). Nas manifestações livres, muitos alunos expuseram sua insatisfação com a necessidade de publicar tanto e não ter oportunidade de investir mais na formação pedagógica. Os docentes também expressaram essa preocupação (dados não mostrados).

Observa-se, na Figura 4B, que os percentuais de aprovação da formação para atuar como pesquisador são maiores do que os da formação como professor, ou seja, 93% dos alunos consideram que sua formação como pesquisador é excelente, muito boa ou boa.

Figura 4 – Percepção dos pós-graduandos sobre a sua formação



**Fonte:** Figura elaborada pelas pesquisadoras (2018). Para atuação como professor (A) e como pesquisador (B). Pergunta: A. *Você avalia que sua formação didática e pedagógica, para atuar como professor, ao final deste Curso de Pós-Graduação será.* B. *Você avalia que sua formação para atuar como pesquisador, ao final deste Curso de Pós-Graduação, será:*

Considerando que a formação no nível da Pós-Graduação *stricto sensu* é relativamente longa, optou-se por avaliar se o pós-graduando muda sua avaliação a respeito da própria formação ao longo do curso. A Tabela 2 mostra como ocorre essa variação para alunos de mestrado e doutorado, na primeira ou segunda metade do curso. Observa-se uma redução da avaliação positiva sobre a formação, tanto pedagógica quanto como pesquisador, ao longo dos cursos de mestrado e doutorado. No início do mestrado, 78%

dos alunos consideram sua formação pedagógica boa, muito boa ou excelente. No final do mestrado esse número cai para 65% e no final do doutorado chega a 60%. Apesar disso, a aprovação dos alunos sobre sua formação como pesquisador varia de 97% no início do mestrado a 89% no final do doutorado. Aparentemente, o pós-graduando aprova sua formação como pesquisador durante todo o curso, permanecendo perto de 90% ao longo do mestrado e do doutorado.

**TABELA 2** – Percepção dos alunos sobre sua formação para atuar como docente e como pesquisador, ao longo do mestrado e do doutorado

	Formação didático-pedagógica					Formação como pesquisador			
	n	Exc	MBoa	Boa	Total	Exc	MBoa	Boa	Total
Mestrado inicial	59	14	39	25	78%	24	48	25	97%
Mestrado final	55	5	29	31	65,5%	15	53	24	91%
Doutorado inicial	86	8	26	31	65,5%	12	55	30	97%
Doutorado final	73	7	18	36	60,3%	24	40	26	89%

**Fonte:** Tabela elaborada pelas pesquisadoras (2018). n = número de alunos; Exc = excelente; MBoa = muito boa.

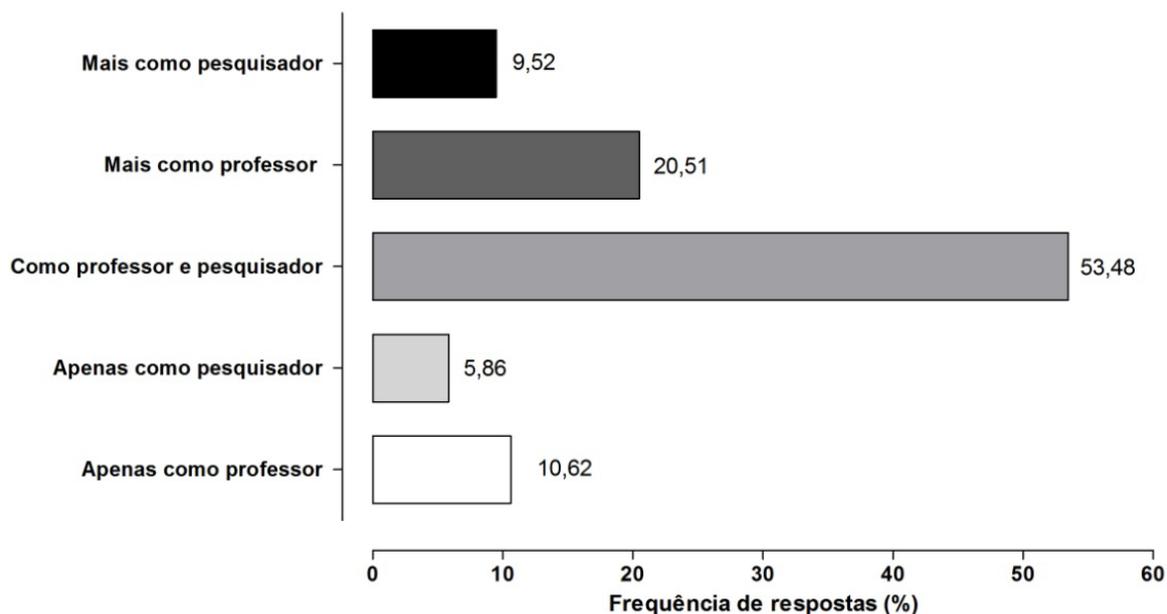
### Perspectiva de atuação profissional

A Figura 5 mostra que aproximadamente a metade dos alunos gostaria de atuar tanto como professor quanto como pesquisador (53,5%). Somando os que gostariam de atuar exclusivamente como pesquisador ou mais como pesquisador do que como professor, tem-se 15,4% dos alunos. Considerando aqueles que desejam atuar exclusivamente como professor ou mais como professor do que como pesquisador, tem-se 31%. Esses percentuais de perspectiva de atuação profissional são indicativos da necessidade de que a formação didático-pedagógica dos pós-graduandos seja considerado algo prioritário nos Programas de Pós-Graduação, além do fato de que o mercado de trabalho para mestres e doutores inclui a atividade docente no Ensino, na grande maioria das oportunidades. Do total de

docentes do Ensino Superior, a maior parte atua em IES privadas, principalmente em faculdades, onde a pesquisa não é obrigatória e as atividades de ensino são prioritárias (INEP, 2017).

É sabido que os PPGs são avaliados pela CAPES e que dependem dessa avaliação para manter seu conceito, obter recursos e garantir que tenha procura por pesquisadores e pós-graduandos. O que for valorizado na avaliação da Capes, certamente será valorizado nos PPGs. Para isso, seria importante que a comunidade acadêmica valorizasse a formação pedagógica dos pós-graduandos, uma vez que os comitês de avaliação da Capes são constituídos por pesquisadores/docentes. Será que os atores das comunidades acadêmicas estudadas aqui valorizam a formação pedagógica dos pós-graduandos?

**Figura-5** – Perspectiva de atuação profissional dos pós-graduandos



**Fonte:** Figura elaborada pelas pesquisadoras (2018). Pergunta: *Você gostaria de atuar profissionalmente*

### Importância dada à formação pedagógica dos pós-graduandos

Em relação ao valor dado pela comunidade acadêmica à formação pedagógica dos pós-graduandos, a maioria dos alunos (76%) considera tão importante sua formação como pesquisador quanto como professor, 64% dos coordenadores também avaliam assim. Não é desprezível o percentual de 36% dos coordenadores que considera a formação científica para atuar como pesquisador mais importante do que a formação pedagógica dos pós-graduandos. Porém, isso está de acordo com o que os coordenadores pensam sobre a avaliação da CAPES, a qual desconsidera a formação pedagógica (18%) ou a considera menos importante do que a produção científica dos pós-graduandos (64%). Chama atenção que cerca de 9,5% dos pós-graduandos considera sua formação pedagógica uma obrigação, embora a perspectiva de atuação profissional mostre que 31% dos pós-graduandos gostariam de atuar exclusivamente como professor ou mais como professor do que como pesquisador e 50% com as duas atividades. Por outro lado, 11% dos alunos considera mais importante a formação

pedagógica do que a de pesquisador.

Podemos concluir que, de uma maneira geral, os agentes envolvidos reconhecem a importância da formação pedagógica dos pós-graduandos, mas o sistema de Pós-Graduação como um todo não estimula o desenvolvimento de atividades que contribuam para essa formação. Também não foi possível esclarecer com estes dados o significado de formação didático-pedagógica para cada um dos respondentes.

Corrêa e Ribeiro (2013) já ressaltavam a importância da valorização do ensino na universidade e a relevância da formação do capital pedagógico na Pós-Graduação *stricto sensu*, em meio a um ambiente competitivo e voltado quase exclusivamente ao acúmulo de capital científico. A carreira do cientista é essencialmente orientada para a obtenção do reconhecimento de sua comunidade pelos trabalhos que realiza, suas pesquisas e publicações; o ensino, e mais particularmente o ensino ao nível de Graduação, é visto como um estorvo e um desperdício de tempo em relação a suas atividades mais importantes (SCHWARTZMAN, 2008).

### Percepção da atividade docente e valor dado em comparação com atividades de pesquisa

Para esclarecer como os docentes percebem suas atividades docentes, foi incluída a pergunta: *Você diria que suas atividades como docente são: gratificantes, desafiadoras, indiferentes, uma obrigação, tediosas, outra?* Do total de docentes que participaram da pesquisa, 55% consideram as atividades docentes gratificantes e 40% as consideram desafiadoras. Isso mostra que a maioria dos docentes que participaram da pesquisa gosta de ser professor. Esses dados são animadores e reforçam a ideia inicial de que esses professores seriam receptivos à reflexão sobre sua prática docente e talvez tivessem disponibilidade de participar de atividades de formação pedagógica proporcionadas por sua IES ou mesmo por seu PPG.

Como o professor vive o dilema de ter que se dividir entre as atividades de pesquisa, de ensino, entre outras, foi incluída uma pergunta para avaliar a importância que esses docentes dão para as atividades de ensino em comparação com as de pesquisa. Os docentes valorizam sua atividade docente, sendo que 86% do total de docentes consideram as atividades de ensino tão importantes quanto as atividades de pesquisa. Sabe-se que a produção científica é o fator mais valorizado pela CAPES e isto é claramente percebido pelos coordenadores. Sabendo da importância dada pela CAPES à produção científica, avaliamos se aqueles PPGs com melhor avaliação na CAPES tinham uma percepção diferente em relação à dicotomia professor/pesquisador nas suas atribuições formativas. Todos os coordenadores de Cursos 5, 6 e 7 consideram a formação pedagógica menos importante do que a formação de pesquisadores, mostrando-se totalmente alinhados com as recomendações da CAPES.

### Considerações finais

Sabe-se que os professores universitários e os pós-graduandos possuem excesso de tarefas a cumprir, sendo as atividades de pesquisa e

a produção científica as mais valorizadas pelos órgãos avaliadores (Capes) e agências de fomento (CNPq, Fundações Estaduais etc.). Dando eco aos demais níveis do sistema de Pós-Graduação, as universidades também valorizam e estimulam a produção científica, preocupadas com sua classificação em *rankings* nacionais e internacionais. Nesse contexto, a formação pedagógica e o desempenho didático dos professores universitários é algo considerado menos importante. Logo, a formação de futuros docentes também não é considerada prioridade. Zabalza e Vitória (2018, p. 135) expressam claramente essa questão "Não apenas nos discursos e nos documentos, mas na forma como se estabelecem as prioridades, que importância tem a docência no conjunto do funcionamento de uma universidade?"

Conclui-se que, de uma maneira geral, a comunidade acadêmica reconhece a importância da formação pedagógica dos pós-graduandos e da atividade docente, porém há pouca valorização da formação continuada. Sugere-se que os PPGs proporcionem uma reflexão crítica sobre a formação pedagógica dos pós-graduandos e a valorização da atuação docente, uma vez que o sistema como um todo não estimula o desenvolvimento de atividades que contribuam para essa formação. Além disso, a implantação pelas IES de formação continuada sistemática parece ser um ótimo caminho para melhorar a qualidade do Ensino Superior. Cabe também aos professores abrirem essa fronteira e começarem a valorizar sua atividade, em nome da qualidade do Ensino Superior.

### Referências

- BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr. 2010, <https://doi.org/10.7213/rde.v10i29.3043>
- BRASIL, 1996. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 20 nov 2018.
- CAPES/PNPG. **I Plano Nacional da Pós-Graduação** (PNPG). Disponível em: [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/I\\_PNPG.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/I_PNPG.pdf). Acesso em: 20 nov. 2018.

CARDOSO, M. R. G. O professor do Ensino Superior hoje: perspectivas e desafios. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, v. 15, n. 23, p. 87-106, 2016.

COLTHORPE, K. L.; ABE, H.; AINSCOUGH, L. How do students deal with difficult physiological knowledge? **Advances in Physiology Education**, Rockville, v. 42, p. 555-564, 2018. <https://doi.org/10.1152/advan.00102.2018>

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, p. 319-334, 2013.

CUNHA, E. R.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Docência no Ensino Superior: Uma breve revisão das pesquisas sobre a formação docente e a prática pedagógica do professor universitário. In: LOPES, J. G. S.; MASSI, L. (org.). **Aprendizagens da docência no Ensino Superior: desafios e perspectivas da Educação em Ciências**. 1.ed. São Paulo: Livraria da Física, 2017. p. 27-52.

ESTRELA, J. M. S.; SIMÕES, A. C.; HESPANHOL, A. C. F. As competências profissionais práticas, dos docentes de disciplinas específicas nos cursos de engenharia. In: COBENGE, Engenharia, múltiplos saberes e atuação, Juiz de Fora, MG, 2014.

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

GIL, A. C. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas S.A., 2015.

GRILLO, M. C. *et al.* **A gestão da aula universitária na PUCRS**. Porto Alegre: edIPUCRS, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS DE EDUCAÇÃO ANÍSIO TEIXEIRA – INEP – (Brasil), **Censo Da Educação Superior**, 2017, Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estaticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 12 ago. 2018

LOURENÇO, C. D. S.; LIMA, M. C.; NARCISO, E.R.P. Formação pedagógica no Ensino Superior: o que diz a legislação e a literatura em Educação e Administração? **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 21, n. 3, p. 691-717, 2016. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000300003>

MARTINS, M. M. M. C.; CAVALCANTE, M. M. D. Estágio de docência na formação de pós-graduandos *stricto sensu* à luz da pedagogia universitária. In: Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores, ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO, 17, Editora UECE, Livro 2, 2014.

MICHAEL, J. What makes physiology hard for students to learn? Results of a faculty survey. **Advances in Physiology Education**, Rockville, v. 31, p.34-40, 2007. <https://doi.org/10.1152/advan.00057.2006>

OLIVEIRA, A. R.; MELLO, C. F. Indicadores para a avaliação da produtividade em pesquisa: a opinião dos pesquisadores que concorrem a bolsas do CNPq na área de Biociências. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 11, n. 25, p. 657-678, 2014.

PACHANE, G. G.; PEREIRA, E. M. A. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. **Revista Ibero-Americana de Educación**, Madri, v. 35, n. 1, p. 1-13, 2004.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002 (Coleção Docência em formação, v. 1).

[MEC/PNE. Planejando a Próxima Década](http://pne.mec.gov.br/). Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/> Acesso em: nov. 2018.

QUADROS, A. L. *et al.* Professor de Ensino Superior: o entendimento a partir de narrativas de pós-graduandos em química. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 389-402, abr./jun., 2012.

SCHWARTZMAN, S. Por uma Política Científica. In: **Ciência, Universidade e Ideologia: A Política do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p.39-57.

SILVEIRA, H.E. Docência Universitária: Apontamentos e reflexões sobre a formação de professores. In: LOPES, J.G.S; MASSI, L. (org.). **Aprendizagens da docência no Ensino Superior: desafios e perspectivas da Educação em Ciências**. 1.ed. São Paulo: Livraria da Física, 2017. p. 53-68.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**, 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VALENTE, G. S. C.; VIANA, L. O. O ensino de nível superior no Brasil e as competências docentes: Um olhar reflexivo sobre esta prática. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 9, p. 209-226, jul./dez. 2010.

VEIGA, I. P. A. Docência Universitária na Educação Superior. In: SIMPÓSIO INEP, 6., 2005, Brasília, p. 1-11.

VEIGA, I. P. A. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, maio/ago, 2014.

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

ZABALZA, M.; VITÓRIA, M.I.C. Una cuestión previa: ¿Centralidad o marginalidad de la docencia en la Universidad? In: ZABALZA, M.B.; MENTGES, M., VITÓRIA, M.I.C. (org.). **Engagement na Educação Superior**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p.135-154.

---

### Maria Flavia Marques Ribeiro

Doutora em Fisiologia, Professora Titular do Departamento de Fisiologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil (UFRGS).

---

### Gislaine Alves de Oliveira

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Biológicas: Fisiologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil).

---

**Elaine Turk Faria**

Doutora em Educação; professora titular aposentada da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil (PUCRS) Porto Alegre, RS, Brasil.

---

**Endereço para correspondência**

Maria Flavia Marques Ribeiro  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Rua Sarmiento Leite, 500, 2.º andar  
90050170  
Porto Alegre, RS, Brasil

## ANEXO B



5.

A Instituição para a qual você trabalha é: (Para esta e para as demais perguntas, **responda de acordo com a Instituição/disciplina para a qual você dedica mais horas-aula**)

- Pública
- Privada

6. A Instituição de Ensino para a qual você trabalha é classificada como:

- Faculdade
- Centro Universitário
- Universidade

7.

A Instituição para a qual você trabalha está localizada em qual estado brasileiro?

8.

Em qual(is) do(s) curso(s) abaixo você leciona? Marque mais de uma opção se necessário.

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Biomedicina         | <input type="checkbox"/> Medicina             |
| <input type="checkbox"/> Ciências Biológicas | <input type="checkbox"/> Medicina Veterinária |
| <input type="checkbox"/> Educação Física     | <input type="checkbox"/> Nutrição             |
| <input type="checkbox"/> Enfermagem          | <input type="checkbox"/> Odontologia          |
| <input type="checkbox"/> Farmácia            | <input type="checkbox"/> Zootecnia            |
| <input type="checkbox"/> Fisioterapia        |   |

Outro (especifique)



Pesquisa em Ensino Superior

9. Há quanto tempo você trabalha como professor no Ensino Superior?

- Menos de 5 anos
- De 5 e 9 anos
- De 10 e 14 anos
- De 15 a 19 anos
- 20 anos ou mais

10. Sua formação na **Graduação** é no curso de:

- |   |  |
|---|--|
| <input type="radio"/> Biologia            | <input type="radio"/> Fisioterapia         |
| <input type="radio"/> Biomedicina         | <input type="radio"/> Medicina             |
| <input type="radio"/> Ciências Biológicas | <input type="radio"/> Medicina Veterinária |
| <input type="radio"/> Educação Física     | <input type="radio"/> Nutrição             |
| <input type="radio"/> Enfermagem          | <input type="radio"/> Odontologia          |
| <input type="radio"/> Farmácia            |  |

Outro (especifique)

11. Seu curso de **Graduação** foi:

- Licenciatura
- Bacharelado
- Tecnólogo

12.

Sua formação na **Pós-Graduação** é em nível de: (marque a opção que representa a sua maior titulação)

- Não tenho curso de pós-graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

13. Com relação à pergunta anterior, a sua **Pós-Graduação** é na área de:

14. Há quanto tempo você obteve o seu último título de **Pós-Graduação**?

- |   |  |
|---|--|
| <input type="radio"/> Menos de 2 anos   | <input type="radio"/> Entre 11 e 15 anos                   |
| <input type="radio"/> Entre 3 e 5 anos  | <input type="radio"/> Mais de 15 anos                      |
| <input type="radio"/> Entre 6 e 10 anos | <input type="radio"/> Ainda estou cursando a Pós-Graduação |

15. Você fez algum curso de formação pedagógica para o ensino superior?

- Não
  Sim (até 80h de duração)
- Não, mas estudo sobre o assunto individualmente
  Sim (até 120h de duração)
- Sim (até 20h de duração)
  Sim (até 200h de duração)
- Sim (até 40h de duração)
  Sim (360h ou mais - especialização)

16.

Quantas vezes você participou de atividades de formação didático-pedagógica **nos últimos dois anos**, exceto no período em que você estava na Pós-Graduação?

- Nenhuma
- Até 2 vezes
- Até 5 vezes
- Mais de 5 vezes

17.

Quais dos fatores abaixo seriam importantes para incentivar a sua participação em atividades de formação didático-pedagógica? Selecione até 3 das alternativas abaixo:

- Maior frequência na oferta dessas atividades
  Acesso fácil ao núcleo de apoio pedagógico institucional
- Valorização salarial para docentes participantes regulares dessas atividades
  Maior oferta de atividades com temas relacionados à minha prática em sala de aula
- Obrigatoriedade na participação das atividades
  Não acredito serem necessárias atividades deste tipo
- Reconhecimento interno e/ou externo para docentes com bom desempenho pedagógico

Outro (especifique)

18. Qual a sua carga horária semanal de aulas para a **Graduação**?

- Até 4 horas
  De 15 a 19 horas
- De 5 a 9 horas
  De 20 a 24 horas
- De 10 a 14 horas
  Mais de 24 horas

19. Você possui atividade profissional complementar?

- Não
  Sim, **ocasionalmente** trabalho como **consultor** na minha área de formação
- Sim, possuo emprego **fixo** como **docente** em outra Instituição de Ensino Superior
  Sim, **ocasionalmente** atuo como **docente** em cursos de especialização em outra Instituição de Ensino Superior
- Sim, possuo emprego **fixo** na minha **profissão de formação**

20.

Para qual das atividades abaixo você dedica mais tempo semanalmente? Selecione até duas das opções abaixo:

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Ensino na graduação     | <input type="checkbox"/> Extensão                  |
| <input type="checkbox"/> Ensino na pós-graduação | <input type="checkbox"/> Gestão                    |
| <input type="checkbox"/> Pesquisa                | <input type="checkbox"/> Atividades não-acadêmicas |
| <input type="checkbox"/> Orientação              |  |



Pesquisa em Ensino Superior

21.

Você acredita que as suas aulas poderiam ser melhor desenvolvidas se (marque até 3 alternativas):

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> As turmas fossem menores em número de alunos                | <input type="checkbox"/> A sala de aula fosse melhor equipada com recursos tecnológicos       |
| <input type="checkbox"/> Os alunos fossem mais motivados a aprender                  | <input type="checkbox"/> A sua disciplina dispusesse de maior número de horas/aula            |
| <input type="checkbox"/> Houvesse maior interação entre as disciplinas da mesma área | <input type="checkbox"/> Acredito que as minhas aulas são desenvolvidas de forma satisfatória |
| <input type="checkbox"/> Você dispusesse de mais tempo para a preparação das aulas   |   |

22.

Quais as maiores dificuldades que você encontra na sua prática em sala de aula? Marque até 3 alternativas

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Turmas com grande quantidade de alunos     | <input type="checkbox"/> Ambiente inadequado (barulho, calor, falta de espaço, desconforto) |
| <input type="checkbox"/> Horas-aula insuficientes para a disciplina | <input type="checkbox"/> Alunos indisciplinados   |
| <input type="checkbox"/> Pouco tempo para o planejamento das aulas  | <input type="checkbox"/> Manejo de tecnologias da informação                                |
| <input type="checkbox"/> Alunos desmotivados                        | <input type="checkbox"/> Relacionamento com os alunos                                       |
| <input type="checkbox"/> Falta de acesso à internet na sala de aula | <input type="checkbox"/> Nenhuma das alternativas   |

23.

Além da aula teórica expositiva, que outras atividades você desenvolve **nas aulas de Graduação**?  
Selecione até três das opções abaixo:

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Atividades de Ensino a Distância (EAD) | <input type="checkbox"/> Simulação com softwares educacionais |
| <input type="checkbox"/> Aulas experimentais em laboratório     | <input type="checkbox"/> Jogos em sala de aula                |
| <input type="checkbox"/> Elaboração de projetos                 | <input type="checkbox"/> Elaboração de mapas conceituais      |
| <input type="checkbox"/> Realização de seminários               | <input type="checkbox"/> Elaboração de vídeos                 |
| <input type="checkbox"/> Grupos de discussão                    | <input type="checkbox"/> Dramatização/Teatro                  |
| <input type="checkbox"/> Estudo de casos clínicos               | <input type="checkbox"/> Nenhuma das opções anteriores        |
| <input type="checkbox"/> Vídeo-aulas                            |   |

Outro (especifique)

24. Com que frequência você realiza as atividades descritas na pergunta anterior?

- |  |   |
|--|---|
| <input type="radio"/> Uma vez por semestre     | <input type="radio"/> Até 10 vezes por semestre     |
| <input type="radio"/> Até 3 vezes por semestre | <input type="radio"/> Mais de 10 vezes por semestre |
| <input type="radio"/> Até 6 vezes por semestre | <input type="radio"/> Nenhuma vez                   |

25.

O que leva você a refletir sobre a sua prática na sala de aula é (marque até 2 alternativas):

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> A discussão entre os colegas docentes sobre as metodologias de ensino               | <input type="checkbox"/> A Instituição de Ensino em que trabalho tem uma metodologia de ensino padrão que deve ser seguida por todos os docentes |
| <input type="checkbox"/> Não costumo mudar o meu método de ensino, pois já tenho a minha prática consolidada | <input type="checkbox"/> A Instituição de Ensino em que trabalho promove reuniões periódicas para a discussão de questões pedagógicas            |
| <input type="checkbox"/> O <i>feedback</i> dos alunos ao final do semestre                                   | <input type="checkbox"/> Leituras relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem  |



Pesquisa em Ensino Superior

26.

Você teria disponibilidade para participar de uma entrevista a ser realizada na segunda etapa desta pesquisa?

- Sim
- Não
- Talvez

27.

Se a sua resposta para a pergunta anterior foi "**sim**" ou "**talvez**", preencha abaixo com o seu *e-mail*. Salientamos que esta informação será utilizada apenas para entrar em contato no momento das entrevistas.

28. Utilize o espaço abaixo para comentários relacionados a esta pesquisa:

**Questionário direcionado aos ALUNOS de programas de pós-graduação**

Prezado(a) participante,

**Esta pesquisa tem por objetivo contribuir para a discussão na comunidade acadêmica sobre o modo como se dá a formação pedagógica inicial e continuada dos docentes universitários.**

**Sua participação é voluntária e não trará benefício ou prejuízo direto a você. Será necessário disponibilizar alguns minutos (cerca de 5 minutos) para responder estas perguntas. Solicitamos que responda as questões seguintes com a máxima honestidade, pois a partir de um diagnóstico mais fiel possível da realidade poderão ser propostas ações direcionadas ao aprimoramento do Ensino Superior no Brasil.**

**Os dados serão tratados de forma absolutamente anônima e os resultados serão divulgados em eventos ou publicações científicas, mas sem a identificação dos participantes ou de suas instituições.**

**Agradecemos sua colaboração.**

**Qualquer dúvida, entre em contato com as pesquisadoras responsáveis por este projeto, ambas do PPGCB: Fisiologia UFRGS:**

**Gislaine Alves de Oliveira (doutoranda)**

**gaofarma@gmail.com**

**Fone: 051 98059 9734**

**Profa Dra Maria Flavia Ribeiro**

**mflavia@ufrgs.br**

**Fone: 051 99116 6456**

\* 1. Você concorda em participar desta pesquisa?

Sim

Não

**Questionário direcionado aos ALUNOS de programas de pós-graduação**

2. Você se identifica como:

Homem

Mulher

Outro

3. Qual é a sua idade? (apenas números)

## Questionário direcionado aos ALUNOS de programas de pós-graduação

4.

A Instituição onde você estuda é:

- Pública
- Privada

5.

A Instituição onde você estuda está localizada em qual estado brasileiro?

6. Em qual área da Capes localiza-se o programa de pós-graduação no qual você estuda?

Área (sub-área) - quando aplicável

Caso você não tenha certeza, consulte

aqui: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/consultaFichaAvaliacao.jsf>

- |   |  |
|---|--|
| <input type="radio"/> Ciências Biológicas I (Biologia Geral)  | <input type="radio"/> Medicina III   |
| <input type="radio"/> Ciências Biológicas I (Genética)        | <input type="radio"/> Nutrição   |
| <input type="radio"/> Ciências Biológicas II (Farmacologia)   | <input type="radio"/> Odontologia  |
| <input type="radio"/> Ciências Biológicas II (Morfologia)     | <input type="radio"/> Farmácia   |
| <input type="radio"/> Ciências Biológicas II (Fisiologia)     | <input type="radio"/> Enfermagem   |
| <input type="radio"/> Ciências Biológicas II (Bioquímica)     | <input type="radio"/> Saúde Coletiva   |
| <input type="radio"/> Ciências Biológicas II (Biofísica)      | <input type="radio"/> Educação Física (Educação Física)                        |
| <input type="radio"/> Ciências Biológicas III (Parasitologia) | <input type="radio"/> Educação Física (Fonoaudiologia)                         |
| <input type="radio"/> Ciências Biológicas III (Imunologia)    | <input type="radio"/> Educação Física (Fisioterapia e Terapia Ocupacional)     |
| <input type="radio"/> Ciências Biológicas III (Microbiologia) | <input type="radio"/> Ciências Agrárias I (Agronomia)                          |
| <input type="radio"/> Biodiversidade (Ecologia)               | <input type="radio"/> Zootecnia/Recursos Pesqueiros (Zootecnia)                |
| <input type="radio"/> Biodiversidade (Botânica)               | <input type="radio"/> Medicina Veterinária                                     |
| <input type="radio"/> Biodiversidade (Zoologia)               | <input type="radio"/> Ciência de Alimentos (Ciência e Tecnologia de Alimentos) |
| <input type="radio"/> Biodiversidade (Oceanografia)           | <input type="radio"/> Educação   |
| <input type="radio"/> Engenharia IV (Engenharia Biomédica)    | <input type="radio"/> Ensino   |
| <input type="radio"/> Medicina I                              | <input type="radio"/> Biotecnologia  |
| <input type="radio"/> Medicina II                             | <input type="radio"/> Ciências Ambientais                                      |

## 7. Você é aluno de:

- |  |   |
|--|---|
| <input type="radio"/> Mestrado Acadêmico - primeiro ano    | <input type="radio"/> Doutorado Acadêmico - terceiro ano    |
| <input type="radio"/> Mestrado Acadêmico - segundo ano     | <input type="radio"/> Doutorado Acadêmico - quarto ano      |
| <input type="radio"/> Mestrado Profissional - primeiro ano | <input type="radio"/> Doutorado Profissional - primeiro ano |
| <input type="radio"/> Mestrado Profissional - segundo ano  | <input type="radio"/> Doutorado Profissional - segundo ano  |
| <input type="radio"/> Doutorado Acadêmico - primeiro ano   | <input type="radio"/> Doutorado Profissional - terceiro ano |
| <input type="radio"/> Doutorado Acadêmico - segundo ano    | <input type="radio"/> Doutorado Profissional - quarto ano   |

## Questionário direcionado aos ALUNOS de programas de pós-graduação

8. Sua formação na **Graduação** é no curso de:  
Se necessário, marque mais de uma alternativa

- Biomedicina
- Ciências Biológicas/Biologia
- Educação Física
- Enfermagem
- Farmácia
- Fisioterapia
- Terapia Ocupacional
- Medicina
- Medicina Veterinária
- Nutrição
- Odontologia
- Química
- Física
- Pedagogia
- Letras
- Matemática
- História
- Geografia
- Outro (especifique)

9. Seu curso de **Graduação** foi:

- Licenciatura
- Bacharelado
- Tecnólogo
- Licenciatura e Bacharelado

## Questionário direcionado aos ALUNOS de programas de pós-graduação

10. Você avalia que sua formação didático-pedagógica para atuar como **professor** ao final deste curso de pós-graduação será:

- Excelente
- Muito Boa
- Boa
- Regular
- Fraca
- Inexistente

11. Você avalia que sua formação para atuar como **pesquisador** ao final do curso de pós-graduação será:

- |                                 |                                   |
|---------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="radio"/> Excelente | <input type="radio"/> Regular     |
| <input type="radio"/> Muito Boa | <input type="radio"/> Fraca       |
| <input type="radio"/> Boa       | <input type="radio"/> Inexistente |

12. Ao final do curso de pós-graduação, você gostaria de atuar profissionalmente:

- |  |   |
|--|---|
| <input type="radio"/> Exclusivamente como professor                | <input type="radio"/> Preferencialmente como professor, mas também como pesquisador       |
| <input type="radio"/> Exclusivamente como pesquisador              | <input type="radio"/> Preferencialmente como pesquisador, mas também como professor       |
| <input type="radio"/> Tanto como professor quanto como pesquisador | <input type="radio"/> Em outra linha de profissional que não envolva pesquisa ou docência |

13. Você acredita que sua formação didático-pedagógica na pós-graduação é:

- |   |   |
|---|---|
| <input type="radio"/> Não é importante                                  | <input type="radio"/> Mais importante que a formação como pesquisador |
| <input type="radio"/> Menos importante que a formação como pesquisador  | <input type="radio"/> Não sei responder                               |
| <input type="radio"/> Tão importante quanto a formação como pesquisador |   |

## Questionário direcionado aos ALUNOS de programas de pós-graduação

14. Com que frequência você considera **satisfatória** a atuação didático-pedagógica dos seus professores no curso de pós-graduação:

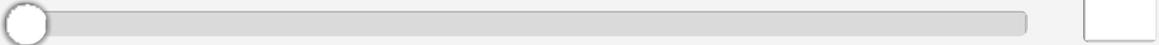
- |                                      |   |
|--------------------------------------|---|
| <input type="radio"/> Sempre         | <input type="radio"/> Raramente         |
| <input type="radio"/> Frequentemente | <input type="radio"/> Nunca             |
| <input type="radio"/> Às vezes       | <input type="radio"/> Não sei responder |

15.

O quanto você acredita que a atuação dos seus professores da pós-graduação influencia a sua formação pedagógica?

Onde 0 corresponde a "não influencia", 1 a "influencia pouco" até 100 "influencia completamente"

0 100



\* 16. Indique a duração das atividades abaixo desenvolvidas por você na pós-graduação e que contribuíram para a sua formação didático-pedagógica.

	Não fiz	Fiz em um período <b>menor</b> que um semestre letivo	Fiz durante um semestre letivo <b>inteiro</b>	Fiz durante <b>metade</b> do meu curso de pós-graduação	Fiz durante <b>todo</b> o meu curso de pós-graduação
Estágios <b>supervisionados</b> como docente em turmas de graduação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estágios <b>sem supervisão</b> como docente em turmas de graduação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Observação</b> de professores em disciplinas da graduação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Auxílio na elaboração de planos de ensino	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Auxílio na elaboração e correção de atividades e avaliações	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Auxílio em aulas práticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participação em discussões/seminários sobre metodologias de ensino ( <b>exceto em disciplinas do PPG</b> )	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participação como <b>ministrante</b> em cursos promovidos pelo PPG (ex: cursos de extensão)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participação em disciplina <b>obrigatória</b> para discussão sobre metodologias de ensino superior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participação em disciplina <b>optativa</b> para discussão sobre metodologias de ensino superior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Questionário direcionado aos ALUNOS de programas de pós-graduação

\* 17. Caso você tenha realizado **estágio docente** em algum momento do seu curso de pós-graduação, responda às questões abaixo sobre esta experiência:

	Não fiz	Sempre	Às vezes	Nunca	Não sei responder
Houve discussão prévia entre você e o professor que o supervisionou sobre a atividade docente a ser desempenhada	<input type="radio"/>				
Você deveria acompanhar as aulas do professor responsável durante o semestre	<input type="radio"/>				
Você ministrou aulas teóricas em turmas de graduação	<input type="radio"/>				
Você ministrou aulas práticas em turmas de graduação	<input type="radio"/>				
Você formulou questões para a avaliação de turmas de graduação	<input type="radio"/>				
Você corrigiu questões para a avaliação de turmas de graduação	<input type="radio"/>				
Você atuou como um <b>monitor extra</b> para turmas de graduação, <b>não realizando qualquer atividade de aula</b> (prática ou teórica)	<input type="radio"/>				
O professor responsável pela disciplina esteve presente nas interações entre você e a turma de graduação	<input type="radio"/>				
Após o estágio docente, o professor responsável forneceu um <i>feedback</i> a você sobre as suas atividades	<input type="radio"/>				

18. Quantas **horas** você dedicou às etapas do estágio docência? (responda apenas com números)

Discutindo com o supervisor antes das aulas

Preparando as aulas

Em sala de aula

Avaliando as atividades desenvolvidas junto ao supervisor

\* 19. Ainda com relação ao estágio docência, em percentual de tempo, quanto aproximadamente foi destinado às atividades acima mencionadas?

	0-10%	11-20%	21-30%	31-40%	41-50%	51-60%	61-70%	71-80%	81-90%	91-100%	Não fiz
Discutindo com o supervisor antes das aulas	<input type="radio"/>										
Preparando as aulas	<input type="radio"/>										
Em sala de aula	<input type="radio"/>										
Avaliando as atividades desenvolvidas junto com o supervisor	<input type="radio"/>										
Outra (especifique na caixa abaixo)	<input type="radio"/>										

Outro (especifique)

### Questionário direcionado aos ALUNOS de programas de pós-graduação

20. Faça um breve comentário sobre as atividades que contribuíram mais para a sua formação didático-pedagógica no PPG e explique o porquê.

21. Utilize o espaço abaixo para comentários relacionados a esta pesquisa:

**Questionário direcionado aos DOCENTES de programas de pós-graduação**

Prezado(a) participante,

**Esta pesquisa tem por objetivo contribuir para a discussão na comunidade acadêmica sobre o modo como se dá a formação pedagógica inicial e continuada dos docentes universitários.**

**Sua participação é voluntária e não trará benefício ou prejuízo direto a você. Será necessário disponibilizar alguns minutos (cerca de 5 minutos) para responder estas perguntas. Solicitamos que responda as questões seguintes com a máxima honestidade, pois a partir de um diagnóstico mais fiel possível da realidade poderão ser propostas ações direcionadas ao aprimoramento do Ensino Superior no Brasil.**

**Os dados serão tratados de forma absolutamente anônima e os resultados serão divulgados em eventos ou publicações científicas, mas sem a identificação dos participantes ou de suas instituições.**

**Agradecemos sua colaboração.**

**Qualquer dúvida, entre em contato com as pesquisadoras responsáveis por este projeto, ambas do PPGCB: Fisiologia UFRGS:**

**Gislaine Alves de Oliveira (doutoranda)**

**gaofarma@gmail.com**

**Fone: 051 98059 9734**

**Profa Dra Maria Flavia Ribeiro**

**mflavia@ufrgs.br**

**Fone: 051 99116 6456**

\* 1. Você concorda em participar desta pesquisa?

Sim

Não

**Questionário direcionado aos DOCENTES de programas de pós-graduação**

2. Você se identifica como:

Homem

Mulher

Outro

3. Qual é a sua idade? (apenas números)

Questionário direcionado aos DOCENTES de programas de pós-graduação

4.

A Instituição para a qual você trabalha é: (Para esta e para as demais perguntas, **responda de acordo com a Instituição para a qual você dedica mais tempo**)

Pública

Privada

5.

A Instituição para a qual você trabalha está localizada em qual estado brasileiro?

6.

Em quantos programas de pós-graduação você atua como professor(a)? (apenas números)

7. Em qual área da Capes localiza-se o programa de pós-graduação ao qual você está vinculado? **Caso atue em mais de um PPG, por favor responda esta e demais perguntas com relação ao PPG no qual você é mais atuante (mais orientandos e/ou disciplinas)**

Área (sub-área - quando aplicável)

Caso você não tenha certeza, consulte

aqui: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/consultaFichaAvaliacao.jsf>

- |   |  |
|---|--|
| <input type="radio"/> Ciências Biológicas I (Biologia Geral)  | <input type="radio"/> Medicina III   |
| <input type="radio"/> Ciências Biológicas I (Genética)        | <input type="radio"/> Nutrição   |
| <input type="radio"/> Ciências Biológicas II (Farmacologia)   | <input type="radio"/> Odontologia  |
| <input type="radio"/> Ciências Biológicas II (Morfologia)     | <input type="radio"/> Farmácia   |
| <input type="radio"/> Ciências Biológicas II (Fisiologia)     | <input type="radio"/> Enfermagem   |
| <input type="radio"/> Ciências Biológicas II (Bioquímica)     | <input type="radio"/> Saúde Coletiva   |
| <input type="radio"/> Ciências Biológicas II (Biofísica)      | <input type="radio"/> Educação Física (Educação Física)                        |
| <input type="radio"/> Ciências Biológicas III (Parasitologia) | <input type="radio"/> Educação Física (Fonoaudiologia)                         |
| <input type="radio"/> Ciências Biológicas III (Imunologia)    | <input type="radio"/> Educação Física (Fisioterapia e Terapia Ocupacional)     |
| <input type="radio"/> Ciências Biológicas III (Microbiologia) | <input type="radio"/> Ciências Agrárias I (Agronomia)                          |
| <input type="radio"/> Biodiversidade (Ecologia)               | <input type="radio"/> Zootecnia/Recursos Pesqueiros (Zootecnia)                |
| <input type="radio"/> Biodiversidade (Botânica)               | <input type="radio"/> Medicina Veterinária                                     |
| <input type="radio"/> Biodiversidade (Zoologia)               | <input type="radio"/> Ciência de Alimentos (Ciência e Tecnologia de Alimentos) |
| <input type="radio"/> Biodiversidade (Oceanografia)           | <input type="radio"/> Educação   |
| <input type="radio"/> Engenharia IV (Engenharia Biomédica)    | <input type="radio"/> Ensino   |
| <input type="radio"/> Medicina I                              | <input type="radio"/> Biotecnologia  |
| <input type="radio"/> Medicina II                             | <input type="radio"/> Ciências Ambientais                                      |

Questionário direcionado aos DOCENTES de programas de pós-graduação

8. Há quantos anos você trabalha como professor no Ensino Superior? (apenas números)

9. Sua formação na **Graduação** é no curso de:  
Se necessário, marque mais de uma alternativa

- Biomedicina
- Ciências Biológicas/Biologia
- Educação Física
- Enfermagem
- Farmácia
- Fisioterapia
- Terapia Ocupacional
- Medicina
- Medicina Veterinária
- Nutrição
- Odontologia
- Química
- Física
- Pedagogia
- Letras
- Matemática
- História
- Geografia
- Outro (especifique)

10. Seu curso de **Graduação** foi:

- Licenciatura
- Bacharelado
- Tecnólogo
- Licenciatura e Bacharelado

11.

Sua formação na **Pós-Graduação** é em nível de: (marque a opção que representa a sua maior titulação)

- Não tenho curso de pós-graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

12. Com relação à pergunta anterior, a sua **Pós-Graduação** é na área de:

13. Há quantos anos você obteve o seu último título de **Pós-Graduação**? (apenas números)

### Questionário direcionado aos DOCENTES de programas de pós-graduação

14. Você considera que sua formação, no período da **graduação**, quanto aos aspectos didático-pedagógicos foi:

- Excelente
- Muito Boa
- Boa
- Regular
- Fraca
- Inexistente

15. Você avalia que sua formação didático-pedagógica, capacitando-o para atuar como professor, ao final do curso de **pós-graduação** foi:

- Excelente
- Muito Boa
- Boa
- Regular
- Fraca
- Inexistente

16. Você fez algum curso de formação pedagógica para o ensino superior?

- Não
- Sim (até 20h de duração)
- Sim (até 40h de duração)
- Sim (até 80h de duração)
- Sim (até 120h de duração)
- Sim (até 200h de duração)
- Sim (360h ou mais - especialização)

17.

Quantas vezes você participou de atividades de formação didático-pedagógica **nos últimos dois anos**, exceto no período em que você estava na Pós-Graduação?

- Nenhuma
- Até 2 vezes
- Até 5 vezes
- Mais de 5 vezes

## Questionário direcionado aos DOCENTES de programas de pós-graduação

18. Você considera que sua atuação como docente é:

- |                                 |   |
|---------------------------------|---|
| <input type="radio"/> Excelente | <input type="radio"/> Regular           |
| <input type="radio"/> Muito Boa | <input type="radio"/> Fraca             |
| <input type="radio"/> Boa       | <input type="radio"/> Não sei responder |

19. Você diria que suas atividades como docente são:

- Tédiosas
- Indiferentes
- Gratificantes
- Desafiadoras
- Desestimulantes
- Estimulantes

20.

Coloque as atividades abaixo em grau de importância na sua profissão docente:

Ensino na graduação

Ensino na pós-graduação

Pesquisa

Orientação

Extensão

Gestão

## Questionário direcionado aos DOCENTES de programas de pós-graduação

21.

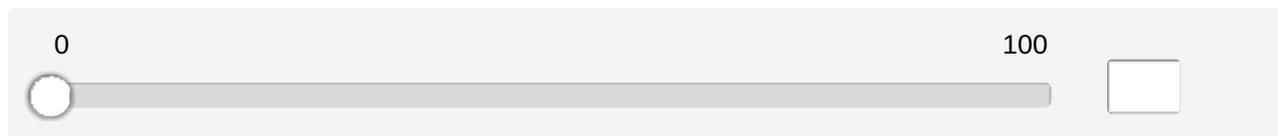
Você avalia que a formação didático-pedagógica dos alunos do programa de pós-graduação em que atua é:

- |                                 |                                   |
|---------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="radio"/> Excelente | <input type="radio"/> Regular     |
| <input type="radio"/> Muito Boa | <input type="radio"/> Fraca       |
| <input type="radio"/> Boa       | <input type="radio"/> Inexistente |

22.

O quanto você acredita que a sua atuação docente influencia a formação pedagógica dos alunos do PPG em que atua?

Considere 0 como "não influencia", 1 como "influencia pouco", 100 "Influencia completamente"



A horizontal slider scale is shown with the number 0 on the left and 100 on the right. A circular slider knob is positioned at the 0 mark. To the right of the slider is a small rectangular text input field.

23.

Você já foi supervisor de alunos do PPG em **programas de estágio docente em disciplinas na graduação?**

- Sim
- Não

\* 24. Se você respondeu sim à pergunta anterior, responda às questões abaixo sobre esta experiência:

	Não participei	Sempre	Às vezes	Nunca	Não sei responder
Houve discussão prévia entre você e o pós-graduando sobre a atividade docente que o mesmo iria desempenhar	<input type="radio"/>				
O pós-graduando deveria acompanhar as aulas do professor responsável durante o semestre	<input type="radio"/>				
O pós-graduando ministrou aulas teóricas em turmas de graduação	<input type="radio"/>				
O pós-graduando ministrou aulas práticas em turmas de graduação	<input type="radio"/>				
O pós-graduando formulou questões para a avaliação de turmas de graduação	<input type="radio"/>				
O pós-graduando corrigiu questões para a avaliação de turmas de graduação	<input type="radio"/>				
O pós-graduando atuou como um monitor extra para turmas de graduação, <b>não realizando qualquer atividade de aula</b> (prática ou teórica)	<input type="radio"/>				
Você esteve presente nas interações entre o pós-graduando e a turma de graduação	<input type="radio"/>				
Após o estágio docente, você forneceu um feedback ao pós-graduando sobre as suas atividades	<input type="radio"/>				

Questionário direcionado aos DOCENTES de programas de pós-graduação

25. Responda brevemente o que você compreende por formação didático-pedagógica

26. Utilize o espaço abaixo para comentários relacionados a esta pesquisa:

**Questionário direcionado aos COORDENADORES dos programas de pós-graduação**

Prezado(a) participante,

**Esta pesquisa tem por objetivo contribuir para a discussão na comunidade acadêmica sobre o modo como se dá a formação pedagógica inicial e continuada dos docentes universitários.**

**Sua participação é voluntária e não trará benefício ou prejuízo direto a você. Será necessário disponibilizar alguns minutos (cerca de 5 minutos) para responder estas perguntas. Solicitamos que responda as questões seguintes com a máxima honestidade, pois a partir de um diagnóstico mais fiel possível da realidade poderão ser propostas ações direcionadas ao aprimoramento do Ensino Superior no Brasil.**

**Os dados serão tratados de forma absolutamente anônima e os resultados serão divulgados em eventos ou publicações científicas, mas sem a identificação dos participantes ou de suas instituições.**

**Agradecemos sua colaboração.**

**Qualquer dúvida, entre em contato com as pesquisadoras responsáveis por este projeto, ambas do PPGCB: Fisiologia UFRGS:**

**Gislaine Alves de Oliveira (doutoranda)**

**gaofarma@gmail.com**

**Fone: 051 98059 9734**

**Profa Dra Maria Flavia Ribeiro**

**mflavia@ufrgs.br**

**Fone: 051 99116 6456**

\* 1. Você concorda em participar desta pesquisa?

Sim

Não

**Questionário direcionado aos COORDENADORES dos programas de pós-graduação**

2. Você se identifica como:

Homem

Mulher

Outro

3. Qual é a sua idade? (apenas números)

## Questionário direcionado aos COORDENADORES dos programas de pós-graduação

4.

A Instituição onde você trabalha é (Para esta e para as demais perguntas, responda de acordo com a **Instituição onde você coordena um programa de pós-graduação**):

- Pública
- Privada

5.

A Instituição onde você trabalha está localizada em qual estado brasileiro?

6. Em qual área da Capes localiza-se o programa de pós-graduação que você coordena?

Área (sub-área) - quando aplicável

Caso você não tenha certeza, consulte

aqui: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/consultaFichaAvaliacao.jsf>

- |   |  |
|---|--|
| <input type="radio"/> Ciências Biológicas I (Biologia Geral)  | <input type="radio"/> Medicina III   |
| <input type="radio"/> Ciências Biológicas I (Genética)        | <input type="radio"/> Nutrição   |
| <input type="radio"/> Ciências Biológicas II (Farmacologia)   | <input type="radio"/> Odontologia  |
| <input type="radio"/> Ciências Biológicas II (Morfologia)     | <input type="radio"/> Farmácia   |
| <input type="radio"/> Ciências Biológicas II (Fisiologia)     | <input type="radio"/> Enfermagem   |
| <input type="radio"/> Ciências Biológicas II (Bioquímica)     | <input type="radio"/> Saúde Coletiva   |
| <input type="radio"/> Ciências Biológicas II (Biofísica)      | <input type="radio"/> Educação Física (Educação Física)                        |
| <input type="radio"/> Ciências Biológicas III (Parasitologia) | <input type="radio"/> Educação Física (Fonoaudiologia)                         |
| <input type="radio"/> Ciências Biológicas III (Imunologia)    | <input type="radio"/> Educação Física (Fisioterapia e Terapia Ocupacional)     |
| <input type="radio"/> Ciências Biológicas III (Microbiologia) | <input type="radio"/> Ciências Agrárias I (Agronomia)                          |
| <input type="radio"/> Biodiversidade (Ecologia)               | <input type="radio"/> Zootecnia/Recursos Pesqueiros (Zootecnia)                |
| <input type="radio"/> Biodiversidade (Botânica)               | <input type="radio"/> Medicina Veterinária                                     |
| <input type="radio"/> Biodiversidade (Zoologia)               | <input type="radio"/> Ciência de Alimentos (Ciência e Tecnologia de Alimentos) |
| <input type="radio"/> Biodiversidade (Oceanografia)           | <input type="radio"/> Educação   |
| <input type="radio"/> Engenharia IV (Engenharia Biomédica)    | <input type="radio"/> Ensino   |
| <input type="radio"/> Medicina I                              | <input type="radio"/> Biotecnologia  |
| <input type="radio"/> Medicina II                             | <input type="radio"/> Ciências Ambientais                                      |

7. Qual foi o conceito obtido pelo PPG que você coordena na última avaliação da CAPES?

- 3  6  
 4  7  
 5

8. O PPG que você coordena tem os cursos de:

- Mestrado acadêmico  
 Mestrado profissional  
 Doutorado acadêmico  
 Doutorado profissional

### Questionário direcionado aos COORDENADORES dos programas de pós-graduação

9. Você avalia que a formação didático-pedagógica oferecida aos alunos do seu PPG, para atuarem como **professores**, é:

- Excelente  
 Muito Boa  
 Boa  
 Regular  
 Fraca  
 Inexistente

10. Você avalia que a formação oferecida aos alunos do seu PPG para atuarem como **pesquisadores** é:

- Excelente  Regular  
 Muito Boa  Fraca  
 Boa  Inexistente

11. O PPG considera que a formação didático-pedagógica proporcionada aos pós-graduandos:

- Não é importante  Mais importante que a formação como pesquisador  
 Menos importante que a formação como pesquisador  Não sei responder  
 Tão importante quanto a formação como pesquisador

### Questionário direcionado aos COORDENADORES dos programas de pós-graduação

12. A coordenação do PPG considera que a formação didático-pedagógica dos seus **docentes** permanentes é:

- |                                 |   |
|---------------------------------|---|
| <input type="radio"/> Excelente | <input type="radio"/> Regular           |
| <input type="radio"/> Muito Boa | <input type="radio"/> Fraca             |
| <input type="radio"/> Boa       | <input type="radio"/> Não sei responder |

13. A coordenação do PPG considera que a **atuação** didático-pedagógica dos **docentes** permanentes do seu PPG é:

- |   |  |
|---|--|
| <input type="radio"/> Sempre satisfatória         | <input type="radio"/> Raramente satisfatória |
| <input type="radio"/> Frequentemente satisfatória | <input type="radio"/> Nunca é satisfatória   |
| <input type="radio"/> Satisfatória às vezes       | <input type="radio"/> Não sei responder      |



\* 15. Indique a duração das atividades abaixo, desenvolvidas pelos alunos de **DOUTORADO** na pós-graduação, para a formação didático-pedagógica dos mesmos:

Marque todas as colunas N/A caso o seu PPG tenha apenas o curso de mestrado

	Não fazem	Fazem em um período menor que um semestre letivo	Fazem durante um semestre letivo <b>inteiro</b>	Fazem durante metade (2 anos) do curso de pós-graduação	Fazem durante <b>todo</b> o curso de pós-graduação	Não sei responder	N/A
Estágio <b>supervisionado</b> como docente em turmas de graduação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estágio <b>sem supervisão</b> como docente em turmas de graduação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Observação</b> de professores em disciplinas da graduação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Auxílio na elaboração de planos de ensino	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Auxílio na elaboração e correção de atividades e avaliações	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Auxílio em aulas práticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participação em discussões/seminários sobre metodologias de ensino ( <b>exceto em disciplinas do PPG</b> )	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participação como <b>ministrante</b> em cursos promovidos pelo PPG (ex: cursos de extensão)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participação em disciplina <b>obrigatória</b> sobre metodologias de ensino superior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participação em disciplina <b>optativa</b> sobre metodologias de ensino superior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Questionário direcionado aos COORDENADORES dos programas de pós-graduação

16. A coordenação do PPG tem ciência do que a CAPES recomenda para a formação didático-pedagógica dos pós-graduandos?

- Sim
- Não
- Não tenho certeza

17. O PPG considera que a avaliação da CAPES considera a formação didático-pedagógica dos discentes como:

- Desconsidera a formação didático-pedagógica dos discentes
- Mais importante que a produção científica dos discentes
- Menos importante que a produção científica dos discentes
- Não sei responder
- Tão importante quanto a produção científica dos discentes

Questionário direcionado aos COORDENADORES dos programas de pós-graduação

18. Em poucas palavras, descreva o que você compreende por formação didático-pedagógica.

19. Utilize o espaço abaixo para comentários relacionados a esta pesquisa:

## ANEXO C



UFRGS - PRÓ-REITORIA DE  
PESQUISA DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO RIO GRANDE DO



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Formação pedagógica e atuação de docentes de Fisiologia e áreas afins em Cursos de Graduação de Universidades brasileiras

**Pesquisador:** Maria Flavia Marques Ribeiro

**Área Temática:**

**Versão:** 4

**CAAE:** 65028017.4.0000.5347

**Instituição Proponente:** Universidade Federal do Rio Grande do Sul Instituto de Ciências Básicas da

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.081.730

#### Apresentação do Projeto:

Este parecer é referente à quarta versão do projeto de pesquisa do doutorado em Ciências Biológicas: Fisiologia de Gislaíne Alves de Oliveira, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Maria Flávia M. Ribeiro. O projeto versa sobre a falta de especificidade pedagógica na formação dos professores de ensino superior, ou seja, estes profissionais são formados por programas de pós-graduação, preferencialmente na modalidade strictu sensu, e entende-se que basta possuir o domínio de determinada área do saber, ou ter destaque na atuação profissional, para se tornar professor. Diante disso, a hipótese deste trabalho é de que a desvalorização do trabalho docente, o acúmulo de funções de gestão das universidades, especialmente das públicas, e a falta de incentivo/exigência de formação pedagógica dos professores que atuam no Ensino Superior, são fatores que contribuem para a falta de formação pedagógica dos professores de fisiologia e áreas afins de cursos de graduação. Este cenário é reforçado pelo pouco, ou nenhum, tempo reservado para a reflexão sobre a prática docente, tanto no dia-a-dia do profissional, como nos espaços institucionais. Assim, o resultado deste conjunto de forças é o mau desempenho dos docentes em sala de aula, quando avaliados pelos seus alunos, avaliação esta que pode ser uma ferramenta útil na escolha de estratégias pedagógicas para a atuação docente.

**Endereço:** Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro

**Bairro:** Farroupilha

**CEP:** 90.040-060

**UF:** RS

**Município:** PORTO ALEGRE

**Telefone:** (51)3308-3738

**Fax:** (51)3308-4085

**E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br



UFRGS - PRÓ-REITORIA DE  
PESQUISA DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO RIO GRANDE DO



Continuação do Parecer: 2.081.730

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Geral:

Contribuir para a discussão na comunidade acadêmica sobre o modo como se dá a formação pedagógica inicial e continuada dos docentes de fisiologia para o ensino superior, traçando um paralelo com áreas afins, além de ponderar o olhar dos alunos de graduação, pública e privada, sobre o desempenho do processo de ensino desenvolvido pelos seus professores.

Objetivos específicos:

- Determinar a formação e atuação dos docentes de graduação para a disciplina de fisiologia e das áreas afins, de instituições públicas e privadas;
- Verificar se estes professores, em algum momento da sua carreira ou de preparação para a mesma, tiveram formação pedagógica para a sua atuação no ensino e quantificar em termos de número de horas de dedicação ao estudo ou estágios práticos;
- Fazer um levantamento das instituições que oferecem e/ou estimulam a participação dos docentes em cursos de formação pedagógica continuada, qual a frequência dos mesmos e carga horária destinada;
- Analisar junto aos estudantes dos cursos de graduação quais as características dos docentes que favorecem e/ou prejudicam o aprendizado e relacioná-las com ações pedagógicas que podem ser modificadas nos docentes, a partir de programas de formação continuada;
- Identificar quais as principais abordagens pedagógicas utilizadas pelos professores de fisiologia e se estas abordagens variam de acordo com o curso de graduação a que são direcionadas;
- Identificar se as abordagens pedagógicas utilizadas variam entre as áreas afins ou de acordo com o caráter da instituição (público ou privada);
- Traçar um panorama para este quadro que abranja as cinco regiões do país.
- Induzir a reflexão crítica da comunidade acadêmica

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

O principal risco associado a esta pesquisa é uma eventual quebra de sigilo e confidencialidade das informações prestadas, o que será minimizado pela identificação por código numérico dos participantes, transcrição e guarda das gravações e questionários obtidos apenas pelos pesquisadores envolvidos com o trabalho, que, por meio do Termo de Compromisso de Utilização de Dados, se comprometem em preservar a identidade de cada participante e cada instituição e se comprometem a usar as informações obtidas apenas com objetivos científicos. Os resultados finais

**Endereço:** Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro  
**Bairro:** Farroupilha **CEP:** 90.040-060  
**UF:** RS **Município:** PORTO ALEGRE  
**Telefone:** (51)3308-3738 **Fax:** (51)3308-4085 **E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br



UFRGS - PRÓ-REITORIA DE  
PESQUISA DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO RIO GRANDE DO



Continuação do Parecer: 2.081.730

serão apresentados em publicações científicas sem identificação de participantes e instituições. Haverá também o tempo gasto para responder ao questionário online (em torno de 20 minutos), participar da entrevista individual (em torno de 90 minutos), ou participar do grupo focal (em torno de 120 minutos).

**Benefícios:**

Não haverá benefícios diretos para os participantes; apenas indiretos, por meio da aquisição de conhecimento sobre a formação dos professores, o atendimento das expectativas dos alunos e sua visão da docência.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de um estudo observacional, a partir de levantamento de dados em documentos e opinião das pessoas envolvidas, sendo caracterizado como pesquisa mista, envolvendo análises qualitativa e quantitativa. Será realizado de maneira transversal e prospectiva.

A população será constituída por professores de fisiologia, biofísica, bioquímica, farmacologia, anatomia, histologia e embriologia de cursos de graduação de Instituições de Ensino Superior, públicas e privadas, das cinco regiões do país. Englobará, ainda, alunos de graduação destas instituições dos cursos medicina, farmácia, odontologia, enfermagem, biomedicina e medicina veterinária.

Será utilizada uma amostra por conveniência. Participarão desta pesquisa 100 IES, sendo 50 públicas e 50 privadas, distribuídas em pelo menos 5 estados, dois em cada região do Brasil. As IES públicas e particulares foram escolhidas a partir das cinco regiões do Brasil e seus respectivos estados. Para cada região, foram sorteados dois estados. Em cada estado, foram sorteadas 5 instituições 12 públicas e 5 privadas para a realização da pesquisa, a partir da lista constante no site do Ministério da Educação ([emec.mec.gov.br](http://emec.mec.gov.br)). Tais IES possuem pelo menos dois dos cursos de graduação de interesse da pesquisa, os quais são: medicina, farmácia, odontologia, enfermagem, biomedicina e medicina veterinária. Como alguns estados não contaram com o número de IES previstas por este estudo, foram sorteados estados adicionais da mesma região, bem como IES públicas e/ou particulares em número suficiente para completar o previsto. Para o sorteio, foram priorizadas as universidades, centros universitários, institutos federais de educação e, por último, faculdades.

O contato com as instituições se dará via telefone ou endereço eletrônico, momento no qual será explicado ao interlocutor o caráter da pesquisa, com a finalidade de obter os dados necessários. Com base na listagem fornecida pelas IES que aceitarem participar da pesquisa, os professores

**Endereço:** Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro

**Bairro:** Farroupilha

**CEP:** 90.040-060

**UF:** RS

**Município:** PORTO ALEGRE

**Telefone:** (51)3308-3738

**Fax:** (51)3308-4085

**E-mail:** [etica@propesq.ufrgs.br](mailto:etica@propesq.ufrgs.br)



UFRGS - PRÓ-REITORIA DE  
PESQUISA DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO RIO GRANDE DO



Continuação do Parecer: 2.081.730

serão recrutados por meio eletrônico, sendo convidados a participar da pesquisa. Se concordarem, será enviado um link do questionário a ser preenchido online. Os e-mails serão obtidos por meio de informações públicas disponíveis na internet: currículo Lattes ou página eletrônica da IES. Também serão contatadas as coordenações de curso e chefias de departamento para a obtenção do contato dos professores. Paralelamente, será selecionado, por sorteio, um dos dois estados de cada região do Brasil. Neste estado, será selecionada uma IES pública e uma IES particular, para a realização da segunda etapa da pesquisa, que constará de entrevista individual presencial. No momento do convite inicial, os professores já serão convidados a participar desta entrevista. Assim, esse grupo de participantes será constituído a partir da amostra que respondeu ao questionário eletrônico. A mesma estratégia empregada para os professores será utilizada para a obtenção da listagem dos alunos cursando os 2º e 3º períodos do curso, bem como os que estiverem matriculados no último e no penúltimo semestres dos cursos de graduação previamente listados. Será realizado contato por e-mail, convidando-os a participar das duas etapas da pesquisa. Na primeira delas, se concordarem, será enviado o link do questionário a ser preenchido online. Na segunda etapa, se concordarem, participarão de entrevistas em forma de grupo focal a ser realizada na própria IES. Para tal, dentre os alunos que responderem ao questionário e concordarem em realizar a entrevista, serão sorteados 8 alunos que estiverem cursando os 2º e 3º semestres, para a realização do grupo focal presencial. As mesmas instituições que forem sorteadas para a realização de entrevistas com professores e grupos focais de alunos serão utilizadas para a análise documental, no que se refere à oferta de cursos de formação pedagógica inicial e/ou continuada, bem como à frequência de realização destes e sua carga horária. Todos os sorteios realizados nesta pesquisa serão feitos por meio do website sorteador.com.br. A amostra será de 20 professores (correspondente a 4 professores por estado, em cada uma das cinco regiões do Brasil) e 80 alunos (correspondente a 16 alunos por estado, em cada uma das cinco regiões do Brasil). O número de alunos que receberão o questionário on line pode ser estimado considerando-se que 100 IES participarão da pesquisa, sendo que no mínimo dois cursos de graduação estarão envolvidos. Estimando que cada turma tenha aproximadamente 30 alunos, e que em cada curso quatro turmas receberão o questionário, seriam cerca de 120 alunos por curso e 240 por IES. Deve-se considerar que esse número é aproximado e que como a participação na pesquisa é voluntária, o número de participantes poderá variar de forma significativa.

**Endereço:** Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro  
**Bairro:** Farroupilha **CEP:** 90.040-060  
**UF:** RS **Município:** PORTO ALEGRE  
**Telefone:** (51)3308-3738 **Fax:** (51)3308-4085 **E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br



UFRGS - PRÓ-REITORIA DE  
PESQUISA DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO RIO GRANDE DO



Continuação do Parecer: 2.081.730

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

- 1) Foi apresentado parecer consubstanciado do PPG em Fisiologia da UFRGS do projeto;
- 2) Projeto de pesquisa foi anexado;
- 3) TCLE – adequado;
- 4) Carta convite para as IES;
- 5) Carta modelo para a ciência e concordância das IES;
- 6) TCUD;

7) Carta resposta ao último parecer do CEP que continha a pendência da necessidade de uma carta de anuência das IES assinada previamente, visto que elas serão contatadas para fornecer os e-mails dos professores para a primeira etapa da pesquisa (foi orientado em parecer anterior que uma alternativa para esta pendência poderia ser a solicitação às IES para que estas encaminhem os questionários para seus professores e alunos, sem que haja um envio de lista de email para os pesquisadores).

Resposta: “a primeira etapa desta pesquisa consiste no contato com as Instituições de Ensino Superior, através de e-mail, onde será encaminhada uma carta convite explicando como se desenvolverá a pesquisa. Eventualmente poderá ser usada a comunicação por telefone se for necessário. A IES que não quiser participar da pesquisa não responderá ao e-mail ou enviará resposta dizendo que não participará. Devido ao grande número de Instituições envolvidas na etapa dos questionários eletrônicos (100 IES), seria inviável obter concordância por escrito de todas elas, porém pode-se considerar que a Instituição que responder ao e-mail e concordar em fornecer os endereços eletrônicos dos professores e alunos, estará de acordo com os termos da pesquisa. Além disso, a etapa das entrevistas só será realizada na Instituição que concordar assinando a carta de anuência. Individualmente, cada sujeito da pesquisa aceitará participar eletronicamente no início do questionário eletrônico e por escrito na etapa das entrevistas, por meio do TCLE. A alternativa de solicitar que a IES envie os questionários para os seus professores não tem boa resposta, conforme verificado em estudo anterior realizado pelo grupo. Sabe-se que o índice de retorno para questionários eletrônico varia entre 10 e 25% em média, sendo ainda mais baixo quando ele não recebe o questionário já estruturado eletronicamente, dificultando o seu preenchimento. Porém, esta alternativa será considerada nos casos em que não for possível obter os e-mails para vincular ao questionário eletrônico de cada sujeito.”

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Considerando que a Instituição que responder ao e-mail e concordar em fornecer os endereços eletrônicos dos professores e alunos estará de acordo com os termos da pesquisa, este CEP aprova

**Endereço:** Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro  
**Bairro:** Farroupilha **CEP:** 90.040-060  
**UF:** RS **Município:** PORTO ALEGRE  
**Telefone:** (51)3308-3738 **Fax:** (51)3308-4085 **E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br



UFRGS - PRÓ-REITORIA DE  
PESQUISA DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO RIO GRANDE DO



Continuação do Parecer: 2.081.730

o projeto do ponto de vista ético.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Aprovado.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_820204.pdf	21/05/2017 09:12:59		Aceito
Outros	CARTARESPPOSTAPENDENCIAS3.pdf	21/05/2017 09:12:33	Maria Flavia Marques Ribeiro	Aceito
Outros	cartaconvite.pdf	04/05/2017 21:44:59	Maria Flavia Marques Ribeiro	Aceito
Outros	CartaAnuencialES.pdf	04/04/2017 13:45:53	Maria Flavia Marques Ribeiro	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetomodificado.pdf	04/04/2017 13:43:50	Maria Flavia Marques Ribeiro	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEmodificado.pdf	04/04/2017 13:43:13	Maria Flavia Marques Ribeiro	Aceito
Outros	parecerPPG.pdf	21/02/2017 11:10:03	Maria Flavia Marques Ribeiro	Aceito
Folha de Rosto	folharostoGislaineok.pdf	21/02/2017 11:04:59	Maria Flavia Marques Ribeiro	Aceito

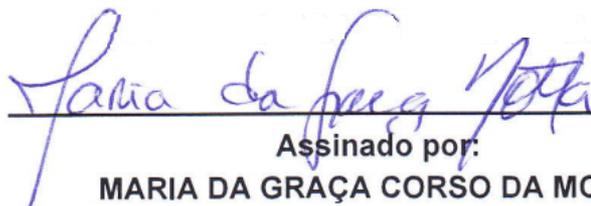
**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

PORTO ALEGRE, 25 de Maio de 2017

  
Assinado por:  
**MARIA DA GRAÇA CORSO DA MOTTA**  
(Coordenador)

**Endereço:** Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro  
**Bairro:** Farroupilha **CEP:** 90.040-060  
**UF:** RS **Município:** PORTO ALEGRE  
**Telefone:** (51)3308-3738 **Fax:** (51)3308-4085 **E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br



UFRGS - PRÓ-REITORIA DE  
PESQUISA DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO RIO GRANDE DO



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DA EMENDA

**Título da Pesquisa:** Formação pedagógica e atuação de docentes de Fisiologia e áreas afins em Cursos de Graduação de Universidades brasileiras

**Pesquisador:** Maria Flavia Marques Ribeiro

**Área Temática:**

**Versão:** 5

**CAAE:** 65028017.4.0000.5347

**Instituição Proponente:** Universidade Federal do Rio Grande do Sul Instituto de Ciências Básicas da

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.198.601

#### **Apresentação do Projeto:**

Este parecer é referente à primeira emenda do projeto de pesquisa do doutorado em Ciências Biológicas: Fisiologia de Gislaine Alves de Oliveira, sob orientação da Prof<sup>fa</sup>. Maria Flávia M. Ribeiro. A emenda é para ampliar a amostra para não apenas professores de graduação, mas também de pós-graduação, assim como os alunos de pós-graduação. Não será alterado o tamanho amostral, tampouco os instrumentos de coleta. O projeto versa sobre a falta de especificidade pedagógica na formação dos professores de ensino superior, ou seja, estes profissionais são formados por programas de pós-graduação, preferencialmente na modalidade strictu sensu, e entende-se que basta possuir o domínio de determinada área do saber, ou ter destaque na atuação profissional, para se tornar professor. Diante disso, a hipótese deste trabalho é de que a desvalorização do trabalho docente, o acúmulo de funções de gestão das universidades, especialmente das públicas, e a falta de incentivo/exigência de formação pedagógica dos professores que atuam no Ensino Superior, são fatores que contribuem para a falta de formação pedagógica dos professores de fisiologia e áreas afins de cursos de graduação. Este cenário é reforçado pelo pouco, ou nenhum, tempo reservado para a reflexão sobre a prática docente, tanto no dia-a-dia do profissional, como nos espaços institucionais. Assim, o resultado deste conjunto de forças é o mau desempenho dos docentes em sala de aula, quando avaliados pelos seus alunos, avaliação esta que pode ser uma ferramenta útil na escolha de estratégias pedagógicas para a atuação docente.

**Endereço:** Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro

**Bairro:** Farroupilha

**CEP:** 90.040-060

**UF:** RS

**Município:** PORTO ALEGRE

**Telefone:** (51)3308-3738

**Fax:** (51)3308-4085

**E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br



UFRGS - PRÓ-REITORIA DE  
PESQUISA DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO RIO GRANDE DO



Continuação do Parecer: 3.198.601

### Objetivo da Pesquisa:

#### Objetivo Geral:

Contribuir para a discussão na comunidade acadêmica sobre o modo como se dá a formação pedagógica inicial e continuada dos docentes de fisiologia para o ensino superior, traçando um paralelo com áreas afins, além de ponderar o olhar dos alunos de graduação, pública e privada, sobre o desempenho do processo de ensino desenvolvido pelos seus professores.

#### Objetivos específicos:

- Determinar a formação e atuação dos docentes de graduação para a disciplina de fisiologia e das áreas afins, de instituições públicas e privadas;
- Verificar se estes professores, em algum momento da sua carreira ou de preparação para a mesma, tiveram formação pedagógica para a sua atuação no ensino e quantificar em termos de número de horas de dedicação ao estudo ou estágios práticos;
- Fazer um levantamento das instituições que oferecem e/ou estimulam a participação dos docentes em cursos de formação pedagógica continuada, qual a frequência dos mesmos e carga horária destinada;
- Analisar junto aos estudantes dos cursos de graduação quais as características dos docentes que favorecem e/ou prejudicam o aprendizado e relacioná-las com ações pedagógicas que podem ser modificadas nos docentes, a partir de programas de formação continuada;
- Identificar quais as principais abordagens pedagógicas utilizadas pelos professores de fisiologia e se estas abordagens variam de acordo com o curso de graduação a que são direcionadas;
- Identificar se e como a formação pedagógica é realizada em programas de pós-graduação em áreas relacionadas com este estudo;
- Identificar se as abordagens pedagógicas utilizadas variam entre as áreas afins ou de acordo com o caráter da instituição (público ou privada);
- Traçar um panorama para este quadro que abranja as cinco regiões do país.
- Induzir a reflexão crítica da comunidade acadêmica

### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

#### Riscos:

O principal risco associado a esta pesquisa é uma eventual quebra de sigilo e confidencialidade das informações prestadas, o que será minimizado pela identificação por código numérico dos participantes, transcrição e guarda das gravações e questionários obtidos apenas pelos pesquisadores envolvidos com o trabalho, que, por meio do Termo de Compromisso de Utilização

**Endereço:** Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro

**Bairro:** Farroupilha

**CEP:** 90.040-060

**UF:** RS

**Município:** PORTO ALEGRE

**Telefone:** (51)3308-3738

**Fax:** (51)3308-4085

**E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br



UFRGS - PRÓ-REITORIA DE  
PESQUISA DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO RIO GRANDE DO



Continuação do Parecer: 3.198.601

de Dados, se comprometem em preservar a identidade de cada participante e cada instituição e se comprometem a usar as informações obtidas apenas com objetivos científicos. Os resultados finais serão apresentados em publicações científicas sem identificação de participantes e instituições. Haverá também o tempo gasto para responder ao questionário online (em torno de 20 minutos), participar da entrevista individual (em torno de 90 minutos), ou participar do grupo focal (em torno de 120 minutos).

**Benefícios:**

Não haverá benefícios diretos para os participantes; apenas indiretos, por meio da aquisição de conhecimento sobre a formação dos professores, o atendimento das expectativas dos alunos e sua visão da docência.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de um estudo observacional, a partir de levantamento de dados em documentos e opinião das pessoas envolvidas, sendo caracterizado como pesquisa mista, envolvendo análises qualitativa e quantitativa. Será realizado de maneira transversal e prospectiva.

A população será constituída por professores de fisiologia, biofísica, bioquímica, farmacologia, anatomia, histologia e embriologia de cursos de graduação e de pós-graduação de Instituições de Ensino Superior, públicas e privadas, das cinco regiões do país. Englobará, ainda, alunos de graduação destas instituições dos cursos medicina, farmácia, odontologia, enfermagem, biomedicina e medicina veterinária.

Será utilizada uma amostra por conveniência. Participarão desta pesquisa 100 IES, sendo 50 públicas e 50 privadas, distribuídas em pelo menos 5 estados, dois em cada região do Brasil. As IES públicas e particulares foram escolhidas a partir das cinco regiões do Brasil e seus respectivos estados. Para cada região, foram sorteados dois estados. Em cada estado, foram sorteadas 5 instituições 12 públicas e 5 privadas para a realização da pesquisa, a partir da lista constante no site do Ministério da Educação ([emec.mec.gov.br](http://emec.mec.gov.br)). Tais IES possuem pelo menos dois dos cursos de graduação de interesse da pesquisa, os quais são: medicina, farmácia, odontologia, enfermagem, biomedicina e medicina veterinária. Como alguns estados não contaram com o número de IES previstas por este estudo, foram sorteados estados adicionais da mesma região, bem como IES públicas e/ou particulares em número suficiente para completar o previsto. Para o sorteio, foram priorizadas as universidades, centros universitários, institutos federais de educação e, por último, faculdades.

O contato com as instituições se dará via telefone ou endereço eletrônico, momento no qual será

**Endereço:** Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro

**Bairro:** Farroupilha

**CEP:** 90.040-060

**UF:** RS

**Município:** PORTO ALEGRE

**Telefone:** (51)3308-3738

**Fax:** (51)3308-4085

**E-mail:** [etica@propesq.ufrgs.br](mailto:etica@propesq.ufrgs.br)



UFRGS - PRÓ-REITORIA DE  
PESQUISA DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO RIO GRANDE DO



Continuação do Parecer: 3.198.601

explicado ao interlocutor o caráter da pesquisa, com a finalidade de obter os dados necessários. Com base na listagem fornecida pelas IES que aceitarem participar da pesquisa, os professores serão recrutados por meio eletrônico, sendo convidados a participar da pesquisa. Se concordarem, será enviado um link do questionário a ser preenchido online. Os e-mails serão obtidos por meio de informações públicas disponíveis na internet: currículo Lattes ou página eletrônica da IES. Também serão contatadas as coordenações de curso e chefias de departamento para a obtenção do contato dos professores. Paralelamente, será selecionado, por sorteio, um dos dois estados de cada região do Brasil. Neste estado, será selecionada uma IES pública e uma IES particular, para a realização da segunda etapa da pesquisa, que constará de entrevista individual presencial. No momento do convite inicial, os professores já serão convidados a participar desta entrevista. Assim, esse grupo de participantes será constituído a partir da amostra que respondeu ao questionário eletrônico. A mesma estratégia empregada para os professores será utilizada para a obtenção da listagem dos alunos cursando os 2º e 3º períodos do curso, bem como os que estiverem matriculados no último e no penúltimo semestres dos cursos de graduação previamente listados. Será realizado contato por e-mail, convidando-os a participar das duas etapas da pesquisa. Na primeira delas, se concordarem, será enviado o link do questionário a ser preenchido online. Na segunda etapa, se concordarem, participarão de entrevistas em forma de grupo focal a ser realizada na própria IES. Para tal, dentre os alunos que responderem ao questionário e concordarem em realizar a entrevista, serão sorteados 8 alunos que estiverem cursando os 2º e 3º semestres, para a realização do grupo focal presencial. As mesmas instituições que forem sorteadas para a realização de entrevistas com professores e grupos focais de alunos serão utilizadas para a análise documental, no que se refere à oferta de cursos de formação pedagógica inicial e/ou continuada, bem como à frequência de realização destes e sua carga horária. Todos os sorteios realizados nesta pesquisa serão feitos por meio do website [sorteador.com.br](http://sorteador.com.br).

A amostra será de 20 professores (correspondente a 4 professores por estado, em cada uma das cinco regiões do Brasil) e 80 alunos (correspondente a 16 alunos por estado, em cada uma das cinco regiões do Brasil). O número de alunos que receberão o questionário on line pode ser estimado considerando-se que 100 IES participarão da pesquisa, sendo que no mínimo dois cursos de graduação estarão envolvidos. Estimando que cada turma tenha aproximadamente 30 alunos, e que em cada curso quatro turmas receberão o questionário, seriam cerca de 120 alunos por curso e 240 por IES. Deve-se considerar que esse número é aproximado e que como a participação na pesquisa é voluntária, o número de participantes poderá variar de forma significativa.

**Endereço:** Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro  
**Bairro:** Farroupilha **CEP:** 90.040-060  
**UF:** RS **Município:** PORTO ALEGRE  
**Telefone:** (51)3308-3738 **Fax:** (51)3308-4085 **E-mail:** [etica@propesq.ufrgs.br](mailto:etica@propesq.ufrgs.br)



**UFRGS - PRÓ-REITORIA DE  
PESQUISA DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO RIO GRANDE DO**



Continuação do Parecer: 3.198.601

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

- 1) Foi apresentado parecer consubstanciado do PPG em Fisiologia da UFRGS do projeto;
- 2) Projeto de pesquisa foi anexado;
- 3) TCLE – adequado;
- 4) Carta convite para as IES;
- 5) Carta modelo para a ciência e concordância das IES;
- 6) TCUD.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Tendo em vista que essa emenda não altera a essência do projeto previamente aprovado, recomenda-se a aprovação.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Aprovado.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1283423_E1.pdf	21/01/2019 04:27:29		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Nova_Versao_EMENDA.pdf	21/01/2019 04:23:29	GISLAINE ALVES DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	CARTARESPPOSTAPENDENCIAS3.pdf	21/05/2017 09:12:33	Maria Flavia Marques Ribeiro	Aceito
Outros	cartaconvite.pdf	04/05/2017 21:44:59	Maria Flavia Marques Ribeiro	Aceito
Outros	CartaAnuencialES.pdf	04/04/2017 13:45:53	Maria Flavia Marques Ribeiro	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetomodificado.pdf	04/04/2017 13:43:50	Maria Flavia Marques Ribeiro	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEmodificado.pdf	04/04/2017 13:43:13	Maria Flavia Marques Ribeiro	Aceito
Outros	parecerPPG.pdf	21/02/2017 11:10:03	Maria Flavia Marques Ribeiro	Aceito
Folha de Rosto	folharostoGislaineok.pdf	21/02/2017 11:04:59	Maria Flavia Marques Ribeiro	Aceito

**Endereço:** Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro

**Bairro:** Farroupilha

**CEP:** 90.040-060

**UF:** RS

**Município:** PORTO ALEGRE

**Telefone:** (51)3308-3738

**Fax:** (51)3308-4085

**E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br



UFRGS - PRÓ-REITORIA DE  
PESQUISA DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO RIO GRANDE DO



Continuação do Parecer: 3.198.601

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

PORTO ALEGRE, 14 de Março de 2019

---

**Assinado por:**

**MARIA DA GRAÇA CORSO DA MOTTA  
(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av. Paulo Gama, 110 - Sala 317 do Prédio Anexo 1 da Reitoria - Campus Centro

**Bairro:** Farroupilha

**CEP:** 90.040-060

**UF:** RS

**Município:** PORTO ALEGRE

**Telefone:** (51)3308-3738

**Fax:** (51)3308-4085

**E-mail:** etica@propesq.ufrgs.br