

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
SIMONE BARREIRA MORANDINI

**FORMAÇÃO DIDÁTICA DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO NAS ÁREAS DE
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE**

RIO DE JANEIRO

2022



UFRJ

Mestrado Profissional em
Educação, Gestão e Difusão
em Biociências **MP**
EGeD

Simone Barreira Morandini

Formação Didática do Docente Universitário nas Áreas de Ciências Biológicas e da Saúde

Volume único

Trabalho de Conclusão de Mestrado apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação, Gestão e Difusão em Biociências (MP-EGeD) do Instituto de Bioquímica Médica Leopoldo de Meis da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, Gestão e Difusão em Biociências.

Orientador:
Prof. Mario Gandra (MP-EGeD/IBqM/UFRJ)

Rio de Janeiro

2022

CIP - Catalogação na Publicação

M829f Morandini, Simone Barreira
Formação didática do docente universitário nas
áreas de ciências biológicas e da saúde / Simone
Barreira Morandini. -- Rio de Janeiro, 2022.
71 f.

Orientador: Mario Gandra.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Instituto de Bioquímica Médica
Leopoldo de Meis, Programa de Mestrado Profissional
em Educação, Gestão e Difusão em Biociências, 2022.

1. Docência Universitária. 2. Formação de
professores. 3. Pós-graduação. 4. Educação em
ciências/biociências. I. Gandra, Mario, orient. II.
Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.

Simone Barreira Morandini

Formação Didática do Docente Universitário nas Áreas de Ciências Biológicas e da Saúde

Trabalho de Conclusão de Mestrado apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação, Gestão e Difusão em Biociências (MP-EGeD) do Instituto de Bioquímica Médica Leopoldo de Meis da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, Gestão e Difusão em Biociências.

Aprovada em _____ de 2022 pela seguinte Comissão Examinadora

Prof. Dr. Mario Gandra, MP-EGeD/IBqM, UFRJ – orientador.

Profa. Dra. Flávia Barbosa da Silva Dutra – MP-EGeD/IBqM/UFRJ; Dept. de Educação Inclusiva e Continuada/ UERJ – membro titular interno.

Profa. Dra. Hustana Maria Vargas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense – membro titular externo

Profa. Dra. Andreia Gomes da Cruz– Departamento de Educação e Sociedade no Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – membro titular externo

Profa. Dra. Andréa Carla de Souza Góes – MP-EGeD/IBqM/UFRJ; Dept. Ensino de Ciências e Biologia/UERJ (revisor interno)

Profa. Dra. Maria Ligia de Oliveira Barbosa – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro – membro suplente externo

DEDICATÓRIA

Às minhas filhas, para que saibam que podem ir além dos seus sonhos.

DEDICATÓRIA AO ORIENTADOR

*Ao meu querido orientador Professor Mario Gandra, pela sua dedicação e apoio.
Obrigada por me dar a mão e me levantar tantas vezes.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e a Nossa Sra. Aparecida por serem meus companheiros na jornada da vida.

À minha mãe Jane (in memoriam), meu anjo protetor, que continua cuidando de mim.

À minha família, em especial meu marido Leonardo, minha filha Raissa, minha irmã Cristiane, meu cunhado Jorge e minha afilhada Ana Beatriz, pelo apoio com nossa pequena Marina e torcida em todas as conquistas da minha vida. À minha amiga e companheira Maria Célia por cuidar de mim e da minha família com tanto amor. O cuidado de vocês me trouxe até aqui.

Um agradecimento especial aos amigos que fiz na Escola Politécnica da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Diego Barcellos do Amaral e Mariana Fernandes de Mello Sodré, e na COPPE/UFRJ, Eloisa da Silva Moreira, verdadeiros exemplos de atendimento cordial e humano aos alunos. Assim como às Profas Elaine Garrido Vazquez e Marta Cecilia Tapia Reyes, sempre dedicadas e dispostas a fazer o melhor pelo ensino da engenharia.

Aos alunos da Engenharia Naval e Oceânica da UFRJ, minha inspiração para lutar por dias melhores na educação superior, a minha eterna gratidão pelos momentos de troca, cumplicidade e amizade que vivi com vocês, meus queridos filhos Navais.

Aos meus ex-chefes Prof. Luiz Felipe Assis e Prof. Marcelo Igor Lourenço de Souza por me valorizarem como profissional e permitirem que eu alçasse voos mais altos no serviço público. Agradeço também à minha chefe Profa. Maria Antonieta Peixoto Gimenes Couto e à colega Bruna de Araujo Maluhy por me receberem tão bem na minha nova função dentro da universidade e compreenderem minhas ausências.

Aos professores e colegas do Programa de Mestrado Profissional em Educação, Gestão e Difusão em Biociências do IBqM/UFRJ agradeço pelas vivências e aprendizados inesquecíveis, especialmente ao amigo de longa data Leonardo Manfredo pelas caronas, conversas e oportunidade de uma nova experiência profissional.

Finalmente, agradeço à equipe do Laboratório de Desenvolvimento de Estratégias Educacionais (LDE²) da Faculdade de Farmácia da UFRJ pelo apoio, principalmente no período tão difícil de distanciamento social no início da pandemia de Covid-19 em que estreitamos laços científicos e de amizade. Encontrar vocês no meu caminho é a concretização de um desejo antigo por um ensino superior público e gratuito, acolhedor, humano e de qualidade.

"Não é possível também formação docente indiferente à boniteza e à decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros substantivamente exige de nós" –

Paulo Freire

RESUMO

MORANDINI, Simone Barreira. **Formação Didática do Docente Universitário nas Áreas de Ciências Biológicas e da Saúde.** (Mestrado Profissional em Educação, Gestão e Difusão em Biociências) – Instituto de Bioquímica Médica Leopoldo de Meis, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

A formação para a docência universitária sempre foi tratada de forma secundária no Brasil. Formalmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 já estabelecia que a preparação dos docentes universitários deveria ser feita nos cursos de pós-graduação, mas o que se observa até hoje é que a titulação e o domínio sobre determinado assunto são considerados suficientes para ensinar e formar profissionais. A expansão do ensino superior nos últimos anos e a transformação digital no processo de ensino e aprendizagem evidenciada pelo distanciamento social imposto pela pandemia de Covid-19 são, sem dúvida, os maiores desafios dos professores universitários nos dias de hoje. Por isso tornou-se urgente a discussão sobre como deve ser a formação didática dos docentes universitários, já que a legislação em vigor não deixa isso claro. Este trabalho é um estudo de caso sobre a formação didática de docentes lotados no Centro de Ciências da Saúde (CCS) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com coleta documental de dados, de abordagem quantitativa e qualitativa. Foram analisados os dados funcionais e de formação acadêmica e complementar em educação registrados na Plataforma Lattes e Portal da Transparência em busca de informações sobre a preparação desses professores para o ensino. Foram feitas análises descritivas da amostra e análises de correlação entre a unidade de lotação e a formação complementar em educação; o tipo de graduação (bacharelado ou licenciatura) e a formação complementar em educação; e a especialização em educação e a formação complementar em educação. Para isso, usou-se a tabela de frequência por qui-quadrado, que aponta a frequência com que as variáveis ocorrem, e uma variante da análise de correlação de Pearson, o Ponto Bisserial. Essas análises confirmam a baixa frequência de formação acadêmica em educação e destacam a busca por formação complementar em uma determinada unidade do centro e também durante o primeiro período da pandemia de Covid-19. Uma análise descritiva da frequência do número de disciplinas em educação nos programas de mestrado e doutorado confirmou a tendência da pós-graduação na formação de pesquisadores e não de professores. Por fim, foi elaborado um catálogo online de cursos e eventos relacionados à docência

superior em colaboração com a equipe do Laboratório de Desenvolvimento de Estratégias Educacionais (LDE²) da Faculdade de Farmácia da UFRJ. Assim, espera-se que esse assunto seja discutido com mais frequência nas instituições de ensino superior e que isso incentive mudanças nos currículos de pós-graduação, nos modelos de contratação e na progressão e desenvolvimento profissional dos docentes.

Palavras-chave: Educação em ciências/biociências; Educação em Saúde; Formação de professores; Ensino superior; Docência Universitária.

ABSTRACT

MORANDINI, Simone Barreira. **Didactic Training of Biological and Health Sciences professors.** (Master of Science, MSc – *Educação, Gestão e Difusão em Biociências*) – Institute of Medical Biochemistry Leopoldo de Meis, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

Training for university teaching has always been treated in a secondary manner in Brazil. Formally, the 1961 *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*, the law that regulates education in Brazil, already established that the preparation of university professors should be done in graduate courses, but what is observed until today is that the degree and the mastery of a certain subject are considered sufficient to teach and train professionals. The expansion of higher education in recent years and the digital transformation in the teaching and learning process evidenced by the social distance imposed by the Covid-19 pandemic are, without a doubt, the greatest challenges for university professors nowadays. This is why it has become urgent to discuss how the didactic training of professors should be done, since the current legislation does not make that clear. This work is a case study about the didactic training of professors working at the Health Sciences Center (*Centro de Ciências da Saúde - CCS*) of the Federal University of Rio de Janeiro (*Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ*), with documental data collection and quantitative and qualitative approach. Functional data and data on academic and complementary educational training recorded in the Lattes Platform and the *Portal da Transparência*, an open-access site of the Federal Government where citizens can find information on issues related to public management in Brazil, were analyzed in search of information about the preparation of these professors for teaching. Descriptive analyses of the sample and correlation analyses between the work location and complementary education; the type of graduation, Bachelor's or Licentiate's degree (*bachelado* or *licenciatura* in Brazil) and complementary education; and the specialization in education and complementary education. For this, we used the chi-square frequency table, which indicates the frequency with which the variables occur, and a variant of Pearson's correlation analysis, the Bisectoral Point. These analyses confirm the low frequency of academic training in education and highlight the search for further training in a particular unit of the center and also during the first period of the Covid-19 pandemic. A descriptive analysis of the frequency of courses in education in the master's and doctoral programs confirmed the tendency of graduate studies to train researchers rather than teachers. Finally, an online

catalog of courses and events related to higher education teaching was prepared in collaboration with the team from the Laboratory for Development of Educational Strategies (*Laboratório de Desenvolvimento de Estratégias Educacionais - LDE²*) of the Faculty of Pharmacy at UFRJ. Thus, it is hoped that this subject will be discussed more frequently in higher education institutions and that this will encourage changes in graduate curricula, in forms of hiring, and in the professional development of faculty members.

Keywords: Science/bioscience education; Health education; Teacher training; Higher education; University teaching.

LISTA DE SIGLAS

ABENGE - Associação Brasileira de Educação em Engenharia
BUFRJ - Boletim da Universidade Federal do Rio de Janeiro
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCS - Centro de Ciências da Saúde
CES - Câmara de Educação Superior
CIM - Congresso de Inovação e Metodologias no Ensino Superior e Tecnológico
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COBENGE - Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia
Covid-19 - Corona Virus Disease
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD - Educação a Distância
EEAN - Escola de Enfermagem Anna Nery
EEFD - Escola de Educação Física e Desportos
FF - Faculdade de Farmácia
FIOCRUZ - Fundação Oswaldo Cruz
FM - Faculdade de Medicina
FO - Faculdade de Odontologia
GIZ - Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino
HUCFF - Hospital Universitário Clementino Fraga Filho
IB - Instituto de Biologia
IBCCF - Instituto de Biofísica Carlos Chagas Filho
IBqM - Instituto de Bioquímica Médica Leopoldo de Meis
ICB - Instituto de Ciências Biomédicas
IES - Instituições de Ensino Superior
IESC - Instituto de Estudos de Saúde Coletiva
IMPG - Instituto de Microbiologia Paulo de Góes
INJC - Instituto de Nutrição Josué de Castro
IPPMG - Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira
IPPN - Instituto de Pesquisas de Produtos Naturais Walter Mors
IPUB - Instituto de Psiquiatria
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDE² - Laboratório de Desenvolvimento de Estratégias Educacionais
MP-EGeD - Mestrado Profissional em Educação, Gestão e Difusão em Biociências
NUPEM - Instituto de Biodiversidade e Sustentabilidade
NUTES - Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde
PCD - Pessoa com Deficiência
PICD - Programa Institucional de Capacitação Docente
PNE - Plano Nacional de Educação
PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação
POLI - Escola Politécnica da UFRJ
PPG - Programas de Pós-graduação
PR2 - Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da UFRJ
PROFORD - Programa de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior
PUC-RIO - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SIGA - Sistema Integrado de Gestão Acadêmica

SiSU - Sistema de Seleção Unificada
TAE - Técnico em Assuntos Educacionais
TCM - Trabalho de Conclusão de Mestrado
TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação
UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAL - Universidade Federal de Alagoas
UFF - Universidade Federal Fluminense
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UGF - Universidade Gama Filho
URJ - Universidade do Rio de Janeiro
URL - Uniform Resource Locator

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

	Página
Quadro 1: Intensidade ou força da correlação - coeficiente de Pearson (r)	37
Quadro 2: Tempo de casa	40
Gráfico 1: Número de professores e tempo de atuação	40
Quadro 3: Programas de Doutorado e Mestrado	43
Quadro 4: Quantidade de cursos por período	45
Gráfico 2: Quantidade de cursos por período	46
Quadro 5: Teste qui-quadrado	48
Quadro 6: Unidades e média de frequência	49
Gráfico 3: Percentual de cursos complementares na UFRJ	49
Quadro 7: Teste qui-quadrado	51
Quadro 8: Teste qui-quadrado	52
Quadro 9: Correlação de Pearson	53
Quadro 10: Disciplinas em educação nos programas de doutorado	55
Quadro 11: Disciplinas em educação nos programas de mestrado	56
Quadro 12: Categorização das disciplinas por assunto	58
Gráfico 4: Ocorrência de disciplinas em educação nos programas	60

LISTA DE TABELAS

	Página
Tabela 1: Docentes por unidade	39
Tabela 2: Tipo de graduação	42
Tabela 3: Mestrado/doutorado em educação	42
Tabela 4: Especialização em Educação	44
Tabela 5: Formação Complementar em Educação	45
Tabela 6: Correlação unidade e formação complementar	47
Tabela 7: Correlação graduação e formação complementar	50
Tabela 8: Correlação especialização e formação complementar	51

SUMÁRIO

	Página
1 APRESENTAÇÃO	18
2 INTRODUÇÃO	20
3 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO	27
4 OBJETIVOS	31
4.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	31
5 METODOLOGIA	32
5.1 DADOS E AMOSTRAGEM	32
5.2 COLETA DE DADOS	32
5.2.1 Dados funcionais	33
5.2.2 Formações acadêmica e complementar	33
5.2.3 Matrizes curriculares dos cursos de pós-graduação	34
5.3 COMPILAÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS	35
5.3.1 Dados dos professores	35
5.3.2 Dados dos programas de pós-graduação Stricto sensu	35
5.4 ANÁLISE DOS DADOS	36
5.4.1 Dados dos professores	36
5.4.2 Dados dos programas de pós-graduação	37
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO	38
6.1 PERFIL DA AMOSTRA	38
6.1.1 Unidades	38
6.1.2 Tempo de casa	39
6.2 FORMAÇÃO ACADÊMICA EM EDUCAÇÃO	41
6.2.1 Tipo de graduação	41
6.2.2 Mestrado/doutorado em educação	42
6.2.3 Especialização em educação	44
6.3 FORMAÇÃO COMPLEMENTAR EM EDUCAÇÃO	44
6.3.1 Formação complementar na pandemia	45
6.4 CORRELAÇÃO COM A UNIDADE DE LOTAÇÃO	46
6.5 CORRELAÇÃO COM O TIPO DE GRADUAÇÃO	50
6.6 CORRELAÇÃO COM A ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO	51
6.7 CORRELAÇÃO COM O TEMPO DE CASA	52
7 MATRIZES CURRICULARES DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO	54
7.1 CATEGORIZAÇÃO DAS DISCIPLINAS	57
8 PRODUTO	61
9 LIMITAÇÕES E PERSPECTIVAS DESTE ESTUDO	62

1 APRESENTAÇÃO

Meu interesse pela formação didática dos docentes universitários surgiu após assumir o cargo de Técnica em Assuntos Educacionais (TAE) na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 2010. Durante 11 anos trabalhei majoritariamente prestando atendimento aos docentes e estudantes da graduação em suas diferentes demandas. Esse convívio me levou a ter consciência dos problemas que ambos os públicos vivem e que eram trazidos a mim para que eu os ajudasse a solucioná-los ou simplesmente para que tivessem uma palavra amiga.

TAEs são servidores administrativos de nível superior em educação que assumem funções pedagógicas e administrativas na universidade, cargo ocupado por profissionais formados em Pedagogia ou Licenciaturas, de acordo com o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (Lei nº 11.091/05). Quando ingressei na universidade, em 2010, éramos um grupo de nove técnicos na unidade acadêmica, alguns pedagogos e outros licenciados, mas a grande maioria com experiência em sala de aula no ensino básico.

Devido à natureza do cargo, muitos docentes da universidade nos traziam dúvidas e demonstravam interesse em saber mais sobre didática e metodologias para a educação superior. Como dito anteriormente, a experiência daquele grupo de TAEs era principalmente relacionada à educação básica, para a qual tínhamos sido preparados nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas. Com exceção da legislação relacionada à educação superior, inclusive cobrada no concurso, pouco sabíamos sobre o assunto.

Essa vivência me fez perceber a necessidade de um estudo mais aprofundado, por parte dos TAEs, sobre a pedagogia universitária, além de uma formação específica para os futuros professores na pós-graduação e, ao longo de suas carreiras, uma política de formação continuada nas instituições de ensino superior (IES). Entretanto, esse parecia um assunto tabu na universidade, assim como não eram muito comuns literatura e eventos nessa temática.

Por estar lotada na Escola Politécnica (POLI) da UFRJ, logo tomei conhecimento do COBENGE, o Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia, um importante evento organizado pela Associação Brasileira de Educação em Engenharia (ABENGE) e que no ano de 2022 realizou sua 50ª edição. Em 2018, um artigo escrito por mim e minha colega de trabalho Mariana Fernandes de Mello Sodré foi aprovado e apresentado nesse importante congresso, o que me deixou bastante lisonjeada.

Por parte dos alunos, além de questões burocráticas normalmente tratadas nas secretarias, as maiores reclamações eram em relação a conteúdos desatualizados, assédio moral e a falta de didática dos professores. Como profissional da educação, sempre me

esforcei para acolher os estudantes em situação mais frágil e orientá-los para que superassem aquelas situações, dando o encaminhamento necessário. No caso de problemas relacionados aos docentes, sempre pude contar com coordenadores e chefes de departamento dispostos a ajudar.

Primeiramente, meu interesse era fazer uma pesquisa na área das engenharias pois era o ambiente onde eu trabalhava e tinha conhecimento das demandas específicas daquela área. Entretanto, logo que comecei o mestrado fui orientada a fazer minha pesquisa com foco no área das ciências da saúde, atendendo ao centro ao qual pertence o programa de mestrado e para minimizar os possíveis vieses, o que foi confirmado mais tarde com o avanço da pesquisa.

É importante ressaltar que meu percurso formativo foi fortemente afetado pela pandemia de Covid-19 e a necessidade de equilibrar as tarefas de trabalhadora, estudante e mãe em isolamento social. Graças ao incentivo do meu orientador, os ajustes no projeto sugeridos por ele e o apoio da equipe de pesquisadores do Laboratório de Desenvolvimento de Estratégias Educacionais (LDE²) da Faculdade de Farmácia da UFRJ, foi possível continuar a pesquisa e apresentar este trabalho.

O levantamento de dados para esta pesquisa revelou que a necessidade de adaptação para ensino remoto no início da pandemia levou a uma busca importante por formação na área de educação. Esses dados geraram um resumo em colaboração com meu orientador Mario Gandra intitulado “Formação Didática em Tempos de Ensino Remoto”, apresentado no VI Congresso de Inovação e Metodologias no Ensino Superior e Tecnológico (VI CIM - 2022). Esse evento está na 6ª edição, foi organizado por seis instituições federais de ensino e tinha como tema principal “O que a pandemia nos ensinou? Dos desafios do ensino remoto à problematização do ensinar-aprender na Educação Superior e Tecnológica”.

Acredito na grande contribuição que esta pesquisa e o produto relacionado a este trabalho podem oferecer para a melhoria da qualidade do ensino superior na área de ciências biológicas e da saúde com aplicação nas mais diversas áreas do saber, não só na UFRJ como também nas demais instituições que reconheçam a importância desse assunto e a necessidade de mudanças institucionais.

2 INTRODUÇÃO

Para entender a educação superior nos dias de hoje é necessário revisitar a história da criação das universidades no Brasil. As primeiras escolas de ensino superior foram criadas com a vinda da Família Real para o país com o objetivo de formar “profissionais para a administração dos negócios do Estado e para a descoberta de novas riquezas”(SAMPAIO, 1991, p.2). O modelo de escolas isoladas persistiu até o final do Império quando o país tinha somente escolas superiores de caráter prático e profissionalizante, o que reforça a origem tecnicista do nosso ensino superior.

Os colonizadores e a população brasileira eram resistentes à ideia de criação de universidades no Brasil. Foram muitas tentativas frustradas antes de se criar a primeira universidade brasileira, até que, durante a primeira República, o ensino superior passou por importantes mudanças na política educacional com a influência positivista de Benjamin Constant como Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos e mais tarde com a Reforma Rivadávia Corrêa, instituída pelo decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911. Essa lei oficializou a descentralização do ensino superior, ou seja, o governo central não tinha mais o monopólio para criar instituições desse tipo, o que tornava possível a criação de universidades pelos Estados e iniciativa privada, chamadas “universidades livres”. É nesse período que são criadas as primeiras universidades brasileiras como a Universidade de Manaus (anteriormente Escola Universitária Livre de Manaus, incorporada mais tarde pela Universidade Federal do Amazonas) e a Universidade Livre de São Paulo (funcionou entre 1911 - 1928).

Mais tarde, em 1920, período de grandes transformações econômicas e culturais no país, cria-se a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), primeira universidade pública federal, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), resultado da junção da Faculdade de Medicina, da Escola Politécnica e da Faculdade de Direito, “três escolas tradicionais, sem maior integração entre elas, cada um conservando suas características próprias” (FÁVERO, 2010, p.32), alvo de críticas na época por ser um modelo que não deveria ser imitado pelas universidades que surgissem posteriormente.

Durante anos os objetivos das instituições de ensino superior brasileiras foram a formação de elites e a capacitação para o trabalho, evidenciando o caráter utilitário do nosso ensino superior, sem grandes preocupações com a pesquisa, segundo FÁVERO (2010), situação que começa a mudar a partir dos anos 1940 com conquistas por parte dos professores como o direito a tempo integral e dedicação exclusiva, além da criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e da Coordenação de Aperfeiçoamento

de Pessoal de Nível Superior (Capes) na década seguinte e que trouxe um auxílio importante para professores e instituições no desenvolvimento e dedicação às pesquisas.

No que se refere ao exercício da docência superior, ainda carregamos a influência do modelo de ensino implantado no Brasil Colônia, no século XIX, com escolas isoladas voltadas à formação de profissionais em determinadas especialidades. No modelo jesuítico adotado na época, “a ação docente era a de transmitir conteúdos e resolver exercícios; a avaliação era tida como método de controle.” (SILVA NETA et al., 2020, p.287). Entendia-se que o domínio de um conhecimento específico seria suficiente para transmitir aquele saber para os estudantes e formá-los profissionais.

Diferentemente dos outros graus de ensino, esse professor se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. A ideia de que quem sabe fazer sabe ensinar deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes. (CUNHA, 2004, p. 526)

Professores da Educação Básica necessitam de formação específica para atuar. No caso da educação superior, na contratação leva-se em conta os títulos e a produção acadêmica do professor universitário, sua experiência como docente, mas raramente se o profissional tem formação didática para ensinar. “Assim, dos docentes universitários costuma-se esperar um conhecimento do campo científico de sua área, alicerçado nos rigores da ciência e um exercício profissional que legitime esse saber no espaço da prática.” (CUNHA, 2004, p. 527). Mas afinal, o que é necessário para ser docente no ensino superior?

Os cursos de pós-graduação já existiam no Brasil, e eram responsáveis pela formação dos docentes universitários da época, quando foram formalizados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961. Mais tarde, a pós-graduação foi regulamentada pelo parecer 977/65 da Câmara de Ensino Superior do Conselho Federal de Educação, documento que reforçava a necessidade de programas que permitissem um treinamento avançado, científico ou profissional, para “conferir à nossa universidade caráter verdadeiramente universitário, para que deixe de ser instituição apenas formadora de profissionais” (BRASIL 977/65, p.3). O mesmo documento defendia que os cursos de pós-graduação deveriam ser o local de formação dos docentes universitários pois,

Uma das grandes falhas de nosso ensino superior está precisamente em que o sistema não dispõe de mecanismos capazes de assegurar a produção de quadros docentes qualificados. Daí, a crescente expansão desse ramo de ensino, nessas

últimas décadas, se ter feito com professores improvisados e conseqüentemente rebaixamento de seus padrões. (BRASIL 977/65, p.3)

O mesmo documento sugere ainda que aos doutorandos fossem dadas tarefas docentes “sem prejuízo do tempo destinado aos seus estudos e trabalhos de pesquisa.”(Parecer 977/65, p.11) o que nos remete a forma que a iniciação à docência ainda é feita nos dias de hoje, de maneira improvisada, sem a devida preparação teórica e prática.

A LDB em vigor (Lei nº 9.394, de 20/12/1996) é bastante vaga quando se trata da formação do docente universitário. No artigo 66 vemos que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.” O uso do termo “prioritariamente”, ou seja “em que há preferência, prioridade” e não uma obrigatoriedade, não deixa claro como deve ser feita essa formação. Além disso, VEIGA (2005) destaca o uso da palavra “preparação”, e não “formação” na lei. Por esse motivo, a formação dos docentes universitários fica “a cargo das iniciativas individuais e dos regimentos das instituições responsáveis pela oferta de cursos de pós graduação.” (VEIGA, 2005, p.4).

Também na LDB, o artigo 65 diz que “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.” Nesse caso há uma regra de como deve ser feita a prática de ensino para os demais níveis de educação, não no ensino superior. Assim, na lei que regulamenta a Educação Nacional não há uma orientação para a formação do docente universitário o que confirma o pensamento de Silva Neta et al de que “No plano das políticas educacionais, não se julga necessário ensinar-lhes as especificidades de sua atuação na universidade. É um paradoxo pensar que, para ser docente, não é necessário saber ensinar.” (SILVA NETA et al, 2020, p.291)

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, válido até 2024, tem entre suas diretrizes a valorização dos profissionais da educação. Para isso, há a previsão de plano de carreira para profissionais do ensino superior de instituições públicas, o acompanhamento dos novos docentes pelos mais experientes durante o estágio probatório, com o objetivo de fundamentar a avaliação ao final desse período, além de curso sobre os conteúdos na área de atuação do professor e metodologias de ensino de cada disciplina. Ainda prevê, no item 18.4 “licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação stricto sensu” (BRASIL, 2014)

O Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) atual, relativo ao decênio 2011-2020 (o PNPG relativo ao decênio 2021-2030 estava sendo desenvolvido no ano da publicação deste

trabalho), é parte integrante do PNE pois o primeiro foi lançado na época em que o segundo estava sendo elaborado, o que fez com que, pela primeira vez, um plano nacional de educação contemplasse diretrizes e políticas relacionadas com a pós-graduação.

Entretanto, o PNPG 2011-2020 não menciona a formação para a docência universitária nas diretrizes gerais nem na conclusão, parte que contém recomendações detalhadas para que as metas do plano sejam cumpridas. O tema surge apenas ao final do documento com a orientação de que haja “valorização da carreira docente do ensino superior, estabelecendo remuneração compatível com os desafios colocados pelo PNPG para o desenvolvimento do país” (BRASIL, 2010, v.1, p.305).

Segundo o relato disponível no documento em vigor, os cinco PNPGs anteriores (o primeiro data de 1975), como documentos que evidenciavam as metas do governo em relação à pós-graduação no país, contribuíram para a formação de um grupo de pesquisadores e especialistas para atuar como docentes no sistema universitário. As diversas ações implementadas a partir de orientações dos PNPGs permitiram o desenvolvimento da pós-graduação e do sistema de ensino superior como um todo, inclusive a extensão do Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD) e a reestruturação da carreira docente, além da ampliação dos quadros universitários.

Em busca de mais referências de como deve ser feita a formação didática para a docência superior, foram consultadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), documentos norteadores dos currículos dos cursos de graduação no país. A título de exemplo, consultamos as DCNs do curso de graduação em Medicina (Resolução CNE/CES nº 3, de 20/06/2014) por se tratar do curso com maior número de professores na instituição estudada. Sobre a formação para a docência, o Art. 34 orienta que:

O Curso de Graduação em Medicina deverá manter permanente Programa de Formação e Desenvolvimento da Docência em Saúde, com vistas à valorização do trabalho docente na graduação, ao maior envolvimento dos professores com o Projeto Pedagógico do Curso e a seu aprimoramento em relação à proposta formativa contida no documento, por meio do domínio conceitual e pedagógico, que englobe estratégias de ensino ativas, pautadas em práticas interdisciplinares, de modo a assumirem maior compromisso com a transformação da escola médica, a ser integrada à vida cotidiana dos docentes, estudantes, trabalhadores e usuários dos serviços de saúde. Parágrafo único. A instituição deverá definir indicadores de avaliação e valorização do trabalho docente, desenvolvido para o ensino de graduação e para as atividades docentes desenvolvidas na comunidade ou junto à rede de serviços do SUS. (BRASIL, 2014)

É interessante ressaltar a recomendação do parágrafo único que trata da avaliação do trabalho docente uma vez que tradicionalmente na progressão na carreira são valorizados

aspectos relacionados à pesquisa, como publicações, e até atividades administrativas na instituição, mas não a atuação do docente no ensino.

Nos últimos anos, as instituições federais de ensino superior passaram por diversas mudanças, como o aumento do número de vagas, a implantação de um de Sistema de Seleção Unificada (SiSU) do Ministério da Educação e criação de políticas públicas que tornaram a graduação mais acessível e o público mais variado.

Além disso, as demandas da sociedade atual exigem mudanças na forma como a educação é exercida. Assuntos como gênero e raça, que anteriormente não eram questões dentro da universidade, hoje são. O acesso de pessoas das mais diversas classes sociais e de pessoas com deficiência (PCD) à universidade pública através de ações afirmativas e as políticas públicas e institucionais para permanência desses estudantes também são temas de importante discussão.

As ações afirmativas, “ações “compensatórias” e que almejam a correção de uma situação de discriminação e de desigualdade em que se encontram determinados grupos sociais.” (FILHO et al., 2021, p.25 e 26) permitiram o acesso às universidades de um público pouco visto no ensino superior anteriormente. Entretanto, essa democratização do acesso ao ensino superior deve passar por políticas públicas de permanência desses grupos nas universidades, em especial as PCD que podem precisar adequações metodológicas e estruturais para uma verdadeira inclusão educacional. Essa responsabilidade social é exigida das universidades como parte da avaliação feita pelo Ministério da Educação já que “a universidade deve ser capaz de desenvolver ações que valorizem o ser humano, evidenciando seu papel perante a sociedade.” (ARAÚJO, et al. 2021, p.118)

Dentre os desafios que os professores de hoje se deparam nas universidades públicas e privadas está, sem dúvida, a transformação digital à qual todos nós fomos inseridos principalmente com as mudanças necessárias devido ao distanciamento social imposto pela pandemia de Covid-19. Docentes de todas as categorias em todo o mundo foram obrigados a aprender em tempo recorde a lidar com ferramentas digitais para continuar ensinando e muitos desejam a continuação dos avanços conquistados na educação durante esse período.

Mesmo antes da pandemia, temos observado o estímulo do governo brasileiro na aplicação de metodologias com o uso de tecnologias de informação e comunicação no ensino superior presencial. Em 2004, a portaria nº 4.059 estabelecia que as instituições de ensino superior podiam introduzir disciplinas na modalidade semipresencial em seus currículos desde que não ultrapassassem 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso e que as avaliações fossem presenciais. A portaria nº 1.134 de 2016 revogou a anterior e definia que as

IES com pelo menos um curso de graduação reconhecido poderiam introduzir a oferta de disciplinas na modalidade a distância em seus cursos presenciais desde que não ultrapassassem 20% (vinte por cento) da carga horária, que as avaliações fossem presenciais e que se mantivesse a quantidade de dias letivos previstos na LDB.

A portaria nº 1.428 de 2018 instituiu que o limite de 20% (vinte por cento) poderia ser ampliado para até 40% (quarenta por cento) desde que a IES atendesse alguns requisitos, mas isso não podia ser aplicado nos cursos de graduação da área da saúde e das engenharias. Já na portaria nº 2.117 de 2019, a mudança se refere às IES do Sistema Federal de Ensino que podem ter até 40% da carga horária total na modalidade de EaD nos cursos de graduação presenciais, exceto para cursos de Medicina.

Em 2022, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu o Parecer CNE/CP nº 14/2022, com projeto de resolução (aguardando homologação no momento da elaboração deste TCM), onde discute diretrizes gerais para o desenvolvimento de ensino e aprendizagem híbridos na educação superior, provavelmente movidos pelo retorno às atividades presenciais após o relaxamento do isolamento social necessário devido a pandemia de Covid-19 já que, “Todos querem o futuro que aprendemos a construir na pandemia da Covid-19.” (BRASIL, 2022, p.5)

O documento reforça a ideia de que a educação brasileira precisa de abordagens inovadoras pois “as últimas gerações são resultado de um modelo educacional industrial, no qual todos os estudantes deveriam aprender os mesmos conteúdos, ao mesmo tempo, do mesmo jeito, de modo passivo e disciplinado, diante de docente que detém conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.” (BRASIL, 2022, p.1) Afirma também que o acesso facilitado às informações hoje em dia faz com que o professor tenha um novo papel em sala de aula, o de “orientar a construção do conhecimento utilizando situações e problemas reais, possibilitando as conexões e a participação ativa do estudante por meio de novas relações com seus conhecimentos prévios, contextualizados em seu cotidiano.”(BRASIL, 2022, p.1 e 2)

Entende-se que os avanços na educação com a utilização de tecnologias de informação e comunicação, necessários no momento da pandemia, não devem ser deixados para trás e percebe-se o desejo de docentes e estudantes pela manutenção desse tipo de abordagem híbrida com um uso mais “flexível de gestão de tempos e espaços presenciais e remotos, [...] combinando metodologias, atividades, projetos e outras estratégias, para compreender os movimentos ou acontecimentos do mundo atual, em franco contraste com a lentidão de modelos tradicionais.” (BRASIL, 2022, p.2) e ao mesmo tempo

[...] capaz de desenvolver competências, transcendendo as atividades apenas em sala de aula, ou seja, o aulismo baseado na memória do estudante e no ensino autodeterminado por projetos pedagógicos conservadores. Ela amplia o espaço de aprendizado e as possibilidades de construção de conhecimentos por meio de práticas e de interações remotas entre discentes e docentes, e dos discentes entre si, tornando-as motivadoras e mais dinâmicas, inspiradoras do processo contínuo de aprendizagem, gerando condições para continuarem aprendendo ao longo da vida.(BRASIL, 2022, p.8)

Essa abordagem não deve ser confundida com a Educação a Distância (EaD) até porque, segundo o parecer, “Muitos cursos ofertados pela EaD acompanham as formas conservadoras dos cursos ou aulas presenciais, de currículos conteudistas e de práticas e interações de aprendizado mínimas.” (BRASIL, 2022, p.4) enquanto o ensino híbrido

[...] envolve estratégias de ensino-aprendizagem integrando as diferentes formas de ensino presencial com atividades institucionais em diferentes tempos e espaços, sustentadas pelo uso de tecnologias digitais, sempre no interesse do processo de aprendizagem na Educação Superior, especialmente quanto à implantação de currículos por competências e não por conteúdos.”(BRASIL, 2022, p.4)

Por fim, o documento sugere que sejam asseguradas políticas públicas tais como “Programas destinados à formação docente e de gestores educacionais nas dinâmicas de planejamento e avaliação das aprendizagens, de uso dos recursos tecnológicos, além de novas metodologias de ensino-aprendizagem.” (BRASIL, 2022, p.9) Entretanto, o próprio parecer falha ao mencionar documentos que somente se referem à formação de professores da educação básica. Mais uma vez percebemos o silenciamento em relação à formação didática do professor universitário.

Portanto, tendo em vista a sugestão da LDB para que a preparação do docente universitário seja feita na pós-graduação *Stricto sensu*, neste trabalho buscamos entender como se dá a preparação desse professor para o ensino, se os currículos dos cursos de pós-graduação priorizam a formação de pesquisadores ou também têm disciplinas relacionadas à educação e ainda se os professores em exercício buscam formação pedagógica complementar para suprir a falta desse tipo de formação.

3 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

A facilidade do acesso à informação definitivamente mudou o papel do professor universitário. Com o desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e, mais recentemente, o estímulo às atividades remotas devido à pandemia, os estudantes passaram a ter acesso às informações de forma independente. O fato da universidade não ser mais detentora do conhecimento faz com que a relação professor-aluno mude. Hoje, o papel do professor deve ser de um orientador, que ensina os alunos a aprender a usar essas informações da melhor maneira e formar profissionais competentes e críticos para enfrentar os desafios da sociedade atual.

Esse novo contexto questiona o modelo tradicional do professor universitário erudito, porta-voz de um saber dogmatizado, destituído de saberes pedagógicos que lhe permitiriam contribuir para a realização de aprendizagens significativas pelos estudantes. Evidencia a complexidade da docência e a necessidade de fortalecimento do campo da pedagogia universitária. (SOARES; CUNHA, 2010, p.97)

Além disso, a expansão do ensino superior se refletiu não somente na graduação, mas também na pós-graduação. Segundo o PNPG 2011-2020, “a área de Ciências da Saúde registra o maior número de docentes e, juntamente com a área de Ciências Biológicas, concentra mais de 1/4 do conjunto de docentes vinculados à pós-graduação” (BRASIL, 2010, v.1 p.73). Cada vez mais precisamos de professores preparados para atender essa demanda crescente de formação de profissionais de uma área tão necessária para o bem-estar da sociedade

Apesar da recomendação da LDB de que a pós-graduação seja o meio de preparação do docente universitário, observamos que os cursos *Stricto sensu* oferecem poucas ou nenhuma disciplina relacionada à didática ou ensino. Sendo assim, na formação inicial, o futuro professor não é preparado para a docência no ensino superior, mas especificamente para ser pesquisador.

Os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, desde a sua implantação na década de 1960, se configuram formalmente como responsáveis pela formação do professor da educação superior. Seus currículos, entretanto, enfatizam fundamentalmente a formação do pesquisador e se omitem em relação à formação para a docência. (SOARES; CUNHA, 2010, p.17)

Em muitos programas há a disciplina de “Estágio para a Docência” (também apresentada com outros nomes como Treinamento Didático ou Prática Docente) que pode ser

para muitos mestrandos e doutorandos a primeira experiência com ensino. No entanto, há de se questionar como essa disciplina é realizada, como se dá esse primeiro contato com a sala de aula, como é feito o acompanhamento dessa atividade por parte dos docentes responsáveis e qual a formação dos professores que supervisionam a prática docente. É importante salientar que na área da saúde, os currículos devem, além da parte pedagógica, incluir temas da área das Ciências Humanas e Sociais pela necessidade de lidar com pacientes e familiares.

Assim, na organização curricular do campo da saúde os eixos humanístico-profissional (interface entre o profissional e seu paciente), técnico-científico (conteúdos biomédicos) e comunitário-assistencial (inserção do estudante na prática da ação comunitária) compõem e definem as práticas pedagógicas. (SILVA et al., 2015, p.71)

O Art. 67, inciso II da LDB assegura que no magistério público deve haver “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 1996) como parte da valorização dos profissionais da educação. Assim, seja como complemento à formação inicial, ou na sua ausência, a universidade deve promover a formação continuada de seus docentes. Paulo Freire (2021) diz que nada na prática docente deve necessariamente se repetir e que é próprio do ser humano o inacabamento, por isso a necessidade de formação permanente dos docentes.

A falta de uma legislação mais específica sobre a formação para a docência universitária leva muitos professores a buscarem essa complementação por conta própria, para o aprimoramento de sua prática docente. Entretanto, eles acabam encontrando iniciativas de formação isoladas e que normalmente não têm continuidade, não fazem parte de uma política de gestão das instituições ou não atendem as especificidades das disciplinas que eles lecionam.

“ É preciso que as instituições de ensino superior, além de apoiarem os programas de pós-graduação stricto sensu, ofereçam programas de formação continuada a seus docentes a fim de garantir a síntese entre titulação e bom desempenho. O locus adequado para o desenvolvimento desses programas de formação docente - tanto para a educação básica quanto superior - é na Faculdade de Educação. Fora desse espaço os programas de desenvolvimento profissional de docentes universitários tendem a desaparecer por falta de continuidade, pela dicotomia entre teoria e prática, ensino e pesquisa, científico e pedagógico, educação e trabalho, graduação e pós-graduação. A permanente formação e o desenvolvimento profissional não podem ocorrer de modo fragmentado e descontínuo.” (VEIGA, 2005, p.5 e 6)

Entendemos assim que os professores universitários aprendem o ofício por imitação “mediante um processo de socialização em parte intuitivo, autodidata ou, o que é pior,

seguindo a rotina dos ‘mais experientes’. Isto se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário.” (SOARES; CUNHA, 2010, p.124). Aprendem ainda com as memórias da experiência como estudantes, sejam elas boas ou ruins, mas sem uma ação reflexiva como se para ensinar no ensino superior não fosse necessário uma base teórica.

[...] a prática docente espontânea ou quase espontânea, "desarmada", Indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, não saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica [...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com professor formador.” (FREIRE, 2021, p. 37 e 38)

Muitos docentes ainda levam em conta “a maturidade dos alunos do ensino superior para responder às exigências da aprendizagem nesse nível” (CUNHA, 2004, p. 527) como se partisse somente dos alunos a motivação e o engajamento necessários para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, ignorando as necessidades do jovem adulto como aprendiz e futuro profissional. Entretanto, é necessário “apreender que o conjunto de atividades que envolve essa profissão ocorre em contextos diversos relacionados às questões epistêmicas, éticas, políticas, econômicas, culturais e institucionais, bem como em condições singulares, tendo em vista sua natureza formativa.” (SILVA et al, 2015, p.58).

Nesse sentido há também dois pontos importantes destacados por Soares e Cunha (2010): a subestimação dos saberes pedagógicos e o desprestígio da docência. O primeiro é resultado da crença de que a Pedagogia está associada à infância. No entanto, os autores reforçam que “para que o professor da educação superior contribua para a construção do saber pelo estudante, é preciso que ele próprio domine, também, uma gama de saberes, entre os quais, os saberes pedagógicos.”(SOARES; CUNHA, 2010, p.62).

É importante que os professores universitários se reconheçam como tal e não como profissionais de suas áreas de formação, o que é bastante comum, especialmente no caso de bacharéis. Muitos se identificam como médicos, engenheiros e advogados, mesmo que a atividade principal seja a docência já que “poder e prestígio não provêm da docência universitária como saber pedagógico, mas do domínio de um campo científico, tecnológico ou humanístico determinado” (LUCARELLI, 2009, p. 67 apud SILVA et al, 2015, p.62). Portanto, é preciso incentivar o estudo da pedagogia universitária pelos docentes e futuros

docentes, área que estuda o processo de ensino e aprendizagem de adultos, também como parte do processo de profissionalização dos docentes universitários.

Outra questão é o valor dado à docência nas avaliações e na progressão da carreira. Na docência superior, ensino e pesquisa são atividades intimamente ligadas sendo que o ensino é pouco valorizado. Entretanto, “a ausência de saberes pedagógicos limita a ação do docente e causa transtornos de naturezas variadas ao processo de ensinar e aprender.” (SOARES; CUNHA, 2010, p.24). Portanto, é necessário repensar o sistema de avaliação institucional e os processos de progressão de carreira, levando-se em conta também a formação didática em exercício, pesquisa em educação e inovação nas práticas de ensino superior.

Tendo em vista os novos desafios apresentados aos docentes universitários e pelo fato da prática docente se construir ao longo da carreira do professor, faz-se necessário uma política de formação continuada, reforçar a formação inicial dos futuros docentes na pós-graduação e instituir um debate permanente na comunidade universitária sobre a prática docente já que “Formar não é algo pronto, que se completa ou finaliza. Formação é um processo permanente. É interdisciplinar, por articular conhecimentos científicos, éticos, pedagógicos, experienciais.” (VEIGA, 2014, p.330) Acreditamos que a melhora na qualidade do ensino superior e, conseqüentemente, a diminuição das taxas de retenção e evasão nos cursos passa pelo preparo do docente para auxiliar na formação profissional dos estudantes de maneira crítica, reflexiva e ética.

4 OBJETIVOS

Investigar a formação didático-pedagógica de docentes universitários.

4.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- analisar a formação acadêmica em educação de professores que não atuam nesta área;
- analisar a formação complementar em educação de professores que não atuam nesta área;
- analisar, quanto à presença de disciplinas em educação, as grades curriculares de PPGs cursados por esses docentes;
- analisar a relação entre a lotação do docente e a formação complementar em educação;
- analisar a relação entre a formação acadêmica do docente e a formação complementar em educação;
- analisar a relação entre o tempo de atuação como docente na instituição e a formação complementar em educação;
- elaborar produto visando colaborar com a formação complementar em educação de docentes do ensino superior.

5 METODOLOGIA

Este trabalho é um estudo de caso sobre a formação didática dos docentes lotados no Centro de Ciências da Saúde (CCS) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com coleta documental de dados. A opção pelo estudo de caso se dá pela necessidade de estudo aprofundado de um grupo específico e a possibilidade de aplicação dos conhecimentos adquiridos para a solução de problemas, como definido por Prodanov e Freitas (2013).

Por apresentar análises estatísticas dos eventos estudados e também a relação desses eventos nas relações humanas, esta pesquisa é de abordagem quantitativa e qualitativa pois apresenta dados que “(...) não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia.” (MINAYO, 2002, p.22).

5.1 DADOS E AMOSTRAGEM

A amostra de professores lotados no CCS/UFRJ foi obtida por meio da Ouvidoria da UFRJ, com o uso da Lei de Acesso à Informação (Lei nº 12.527/2011). A lista nominal dos docentes em atividade em março de 2021 foi confirmada em consulta ao Portal da Transparência (<https://www.portaltransparencia.gov.br/>) para que fossem incluídos somente indivíduos com matrícula de professor do magistério superior e com vínculo ativo permanente, o que exclui aposentados, mas inclui professores em licença. Não foi considerado período como professor visitante, substituto ou colaborador, pelo caráter transitório dessas funções.

A escolha por esse grupo se deu pelo fato do CCS ter cerca de 30% dos professores da UFRJ, ser um reconhecido centro de pesquisa com pesquisadores prolíficos e ter programas de pós-graduação stricto sensu relacionados à educação no Instituto de Bioquímica Médica Leopoldo de Meis (IBqM) e no Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde (NUTES), assim como unidades com cursos de graduação em licenciatura como a Escola de Educação Física e Desportos e o Instituto de Biologia.

5.2 COLETA DE DADOS

Foram coletados dados nos currículos disponíveis na plataforma Lattes (<https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>): ano de ingresso como docente na UFRJ,

formação acadêmica (graduação e pós-graduação) e formação complementar na área de educação. Essa busca ocorreu entre 28 de março de 2021 e 02 de julho de 2021 e todos os currículos foram baixados da plataforma e salvos para consultas posteriores.

A opção pelo currículo Lattes é devida a importância desse documento na carreira do docente universitário, sendo usado oficialmente em processos seletivos e concursos, e que geralmente é atualizado com frequência pelos profissionais. Nos casos em que a informação era dúbia ou faltante recorremos ao Portal da Transparência, ao repositório do SIGA, sistema de gestão acadêmica da universidade (<https://www.siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/ListaCursos.html>) e à Plataforma Sucupira - Capes (<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>), conforme descrito a seguir.

5.2.1 Dados funcionais

Os dados funcionais necessários para pesquisa foram a data de ingresso e a lotação dos docentes na UFRJ. Primeiramente foram consultados os currículos Lattes, mas como alguns deles não continham a data de ingresso na instituição, foi necessária a consulta ao Portal da Transparência do Governo Federal para obtenção dessa informação.

Vale ressaltar que os docentes incluídos na amostra constavam no Portal da Transparência, na época do levantamento, com vínculo “ativo permanente” na matrícula de professor do magistério superior, o que exclui aposentados, mas inclui professores em licença.

5.2.2 Formações acadêmica e complementar

Os dados relacionados às formações acadêmica e complementar dos docentes foram obtidos mediante consulta aos seus currículos Lattes utilizando a listagem obtida junto a Ouvidoria da UFRJ.

Neste trabalho, “formação acadêmica” são os cursos de graduação e pós-graduação (no currículo Lattes, tópico “formação acadêmica/titulação”) e “formação complementar” toda formação não acadêmica, feita em cursos livres e outros eventos semelhantes (no currículo Lattes, tópico “formação complementar”).

No caso de docentes que não declararam no currículo Lattes o curso feito na graduação, ou se era bacharelado ou licenciatura, essa informação não foi computada. Para os cursos que tradicionalmente têm a opção bacharelado e licenciatura, como Ciências Biológicas e Educação Física, se o docente não declarou no Lattes qual o grau obtido, foi

considerado bacharelado. Também não foram contabilizados os cursos em andamento ou interrompidos por não ser possível saber em que parte o curso foi interrompido, ou se ele seria finalizado, o que torna inviável a análise curricular.

Quanto à formação complementar, foi necessário pesquisar os nomes de alguns cursos livres no Google para que se tivesse certeza de que eram relacionados à educação. Há uma restrição de espaço para digitação dos nomes dos cursos no bloco de Formação Complementar do currículo Lattes, o que faz com que os nomes de alguns deles estejam incompletos.

Foram considerados como cursos de formação complementar em educação quaisquer cursos livres relacionados à educação, independente do nível de ensino, acerca dos seguintes temas: história da educação, pedagogia, didática, metodologia, apresentação, tecnologias educacionais, políticas públicas para educação, gênero, diversidade, inclusão, acessibilidade, planejamento, avaliação e currículo. Essas foram as palavras-chave para a busca desses cursos nos currículos Lattes.

5.2.3 Matrizes curriculares dos cursos de pós-graduação

As matrizes curriculares dos cursos de pós-graduação *Stricto sensu* cursados pelos membros da amostra foram obtidas nos sites dos respectivos programas com o objetivo de identificar a presença de disciplinas relacionadas à educação na formação acadêmica desses docentes universitários.

A opção pelos currículos atuais dos programas de mestrado e doutorado se deu pela dificuldade em se obter alguns currículos, especialmente em instituições extintas, considerando-se o tempo necessário para conclusão desta pesquisa.

Como muitos sites não tinham informações completas sobre as disciplinas, como a falta de carga horária ou o número de créditos, foi necessário buscar em outras fontes. No caso de disciplinas da UFRJ, foi consultado o repositório do SIGA e para as demais instituições utilizou-se a Plataforma Sucupira - Capes. Nesse último caso, as disciplinas encerradas antes de 2020 foram desconsideradas, mantendo-se a proposta de consulta a currículos atuais.

Os programas de mestrado e doutorado foram agrupados em planilha específica, por instituição, e foi inserida a quantidade de professores do CCS que cursaram cada programa. Contabilizamos um total de 1135 programas de doutorado e 1145 de mestrado com 1126 e 1134 cursistas respectivamente. Para que tivéssemos um estudo mais expressivo, foi feito um corte nas amostras evitando programas que tivessem sido cursados por somente um ou dois

professores. Ressaltamos que alguns docentes fizeram mais de um curso de mestrado ou doutorado. Portanto, foram analisadas as grades curriculares dos programas mais cursados pelos professores (50% das ocorrências). Ou seja, do nível doutorado, o corte incluiu 19 programas; do nível mestrado, esse corte incluiu 28 programas.

5.3 COMPILAÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS

5.3.1 Dados dos professores

Os dados obtidos foram compilados em uma planilha geral com os dados funcionais, formação acadêmica e complementar em educação.

Quanto aos dados funcionais foram utilizados a lotação (unidade) e o ingresso na instituição, convertido em tempo de casa para as análises estatísticas. Em relação à formação acadêmica foi feito o registro dos nomes de todos os programas de mestrado e doutorado cursados pelos docentes, o grau obtido na graduação (bacharelado, licenciatura ou tecnólogo) e se têm pós-graduação *Lato sensu* em educação. Foi também registrada a formação complementar em educação dos professores com os nomes dos cursos e data da realização.

5.3.2 Dados dos programas de pós-graduação *Stricto sensu*

A partir da lista com os nomes dos 28 programas de mestrado e 19 de doutorado mais cursados, conforme o corte realizado na amostra, visitou-se os respectivos sites dos cursos e foi elaborado um documento com todas as disciplinas relacionadas à educação em seus currículos atuais com os seguintes dados: quantidade de créditos, carga horária, ementa e se eram disciplinas obrigatórias ou eletivas.

Foram utilizadas as seguintes palavras-chave para busca de disciplinas relacionadas à educação nos ementários dos cursos: educação, educacional, didática, avaliação, currículo, metodologia e pedagogia. A ementa de cada disciplina foi analisada para confirmar a presença de conteúdo relacionado à educação, pois mesmo tendo no título palavras como “educação” ou “ensino” não necessariamente a ementa traz conteúdo relacionado a pedagogia universitária. A partir desse documento foi feita uma categorização por assunto das disciplinas a fim de verificar quais são os mais presentes nas matrizes curriculares estudadas.

Por fim, foram feitas duas listas com os nomes de todas as disciplinas cursadas nos programas de mestrado e doutorado, respectivamente. Essas disciplinas foram categorizadas por temas para análise da frequência com que cada um aparece.

5.4 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram importados para o programa de análise estatística JASP (versão 0.16; Equipe JASP, 2020).

5.4.1 Dados dos professores

Primeiramente, foram feitas análises descritivas, com distribuição percentual, da amostra segundo as seguintes características: tempo de casa (exercício do cargo na instituição) - média e mediana; tipo de graduação (bacharelado ou licenciatura); mestrado ou doutorado em educação; especialização em educação; formação complementar (complementar) em educação; e unidade de lotação.

Em seguida, foram feitas análises de correlação entre alguns dados da amostra. A correlação entre as variáveis nominais foi analisada através do teste do qui-quadrado com tabela de contingência (correlação de frequências). As tabelas de contingência foram apresentadas com as frequências esperadas de formação complementar em educação. As seguintes correlações foram testadas: unidade de lotação versus formação complementar em educação; tipo de de graduação versus formação complementar em educação; especialização em educação versus formação complementar em educação. A diferença entre as frequências esperadas e as frequências medidas foram utilizadas para apontar correlações positivas ou negativas. Os valores de qui-quadrado e de p ($p < 0,05$) foram usados para validar diferenças estatisticamente significantes.

Para a correlação entre as variáveis “tempo de casa” e “formação complementar em educação”, foi usada uma variação da análise de correlação de Pearson conhecida como Ponto Bisserial. Essa variação permite a aplicação da análise de Pearson para correlações entre uma variável escalar (ou contínua) e uma variável nominal (ou categórica), porém somente se esta última é dicotômica, ou seja, apresenta apenas 2 possibilidades. Para isso, foram atribuídos valores para a variável nominal “formação complementar em educação”: 0 (zero) se o professor não tinha formação complementar em educação e 1 (hum) se o professor tinha formação complementar em educação. A correlação foi considerada estatisticamente

significante se $p < 0,05$. A intensidade ou força da correlação (efeito) foi medida pelo valor do coeficiente de Pearson (r), conforme a escala (quadro 1):

Quadro 1 - Intensidade ou força da correlação - coeficiente de Pearson (r)

Força do efeito	Insignificante	Fraco	Médio	Forte
Coeficiente de Pearson	<0,1	0,1	0,3	0,5

5.4.2 Dados dos programas de pós-graduação

Utilizando novamente o software de análise estatística JASP, foi feita uma análise descritiva da amostra segundo a distribuição de frequência do número de disciplinas em educação nos programas de pós-graduação, mestrado e doutorado.

A distribuição de frequência das disciplinas, por categoria, foi analisada no próprio Google Planilhas, onde os dados foram compilados.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

6.1 PERFIL DA AMOSTRA

O Centro de Ciências da Saúde (CCS) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é composto por 10 unidades e 17 órgãos suplementares de ensino, pesquisa e extensão, de acordo com o Boletim da Universidade Federal do Rio de Janeiro (BUFRJ) número 18, de 5 de maio de 2022.

Implantado em 1969 ainda como Centro de Ciências Médicas na Praia Vermelha, em 1972 foi transferido para o Campus da Cidade Universitária, na Ilha do Fundão, onde encontra-se até os dias atuais. O CCS cresceu muito nos últimos anos com a criação de novos cursos como Gastronomia e Terapia Ocupacional, o que demonstra a importância do Centro, além da diversidade de cursos.

De acordo com os dados obtidos através de demanda registrada no Fala.BR, em junho de 2022 o CCS conta com 2.445 Técnicos Administrativos, 19.816 Discentes e 1.337 Docentes, o que equivale a cerca de 30% do total de docentes da UFRJ. Um aumento de 4,5% em relação a março de 2021 quando havia 1280 professores ativos no CCS/UFRJ e foi iniciada a busca pelos currículos Lattes dos professores para esta pesquisa.

6.1.1 Unidades

Quanto à lotação dos docentes, foi considerada a informação disponibilizada no Portal da Transparência, pois alguns colocam em seus currículos Lattes o endereço profissional de outra instituição, que não a UFRJ, ou das várias unidades onde atuam. Somente foi utilizado o currículo Lattes quando a informação disponibilizada no Portal da Transparência não era clara ou o docente estava lotado em funções de gestão na reitoria.

A maior parte da amostra está lotada na Faculdade de Medicina - FM (23,4%), seguido pelo Instituto de Biofísica Carlos Chagas Filho - IBCCF (8%) e a Escola de Educação Física e Desportos - EEFD (7,8%) (tabela 1).

Tabela 1 - Docentes por unidade

Unidade	Número	% Válida
Faculdade de Medicina (FM)	300	23,4
Instituto de Biofísica (IBCCF)	102	8,0
Escola de Educ. Física (EEFD)	100	7,8
Faculdade de Farmácia (FF)	93	7,3
Instituto de Biologia (IB)	89	7,0
Instituto de Ciências Biomédicas (ICB)	75	5,9
Escola de Enfermagem (EEAN)	72	5,6
Faculdade de Odontologia (FO)	71	5,5
Instituto de Microbiologia (IMPG)	70	5,5
Instituto de Nutrição (INJC)	68	5,3
Instituto de Bioquímica Médica (IBqM)	53	4,1
Inst. de Biod. e Sustentabilidade (NUPEM)	45	3,5
Inst. de Estudos em Saúde Coletiva (IESC)	39	3,0
<i>Outros</i>	<i>81</i>	<i>6,3</i>
Não informado	0	0,0
Total	1280	100,0

A Faculdade de Medicina da UFRJ abrigava quatro cursos no início desta pesquisa: Medicina, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional, o que explica o grande número de docentes. Podemos incluir nesse grupo ainda professores que atuam na Maternidade-Escola, Hospital Universitário, Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira (IPPMG) e Instituto de Psiquiatria (IPUB).

Recentemente, em novembro de 2020, o Conselho Universitário da UFRJ aprovou a criação da Faculdade de Fisioterapia, o que deve mudar o número de docentes lotados na Faculdade de Medicina nos próximos anos.

6.1.2 Tempo de casa

A base de dados utilizada para a obtenção da data de ingresso dos docentes na UFRJ foi o currículo Lattes. O Portal da Transparência do Governo Federal foi utilizado para solucionar discrepâncias no tempo de serviço e confirmar o status de vínculo ATIVO PERMANENTE na matrícula de professor do magistério superior dos membros da amostra entre 28 de março e 02 de julho de 2021.

Entre os professores analisados, a média de tempo de atuação na UFRJ é de 18 anos, sendo que o docente com mais tempo de casa tem 49 anos de exercício. O valor da mediana próximo ao da média indica, a princípio, uma distribuição homogênea de tempo de casa (quadro 2).

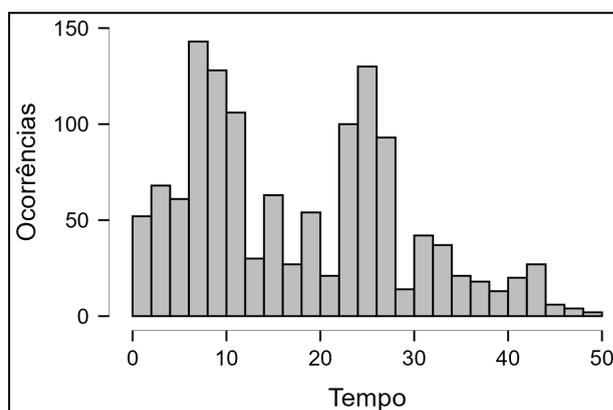
Quadro 2 - Tempo de casa

Tempo de casa	Tempo
Contagem	1280
Não informado	0
Mediana	16,0
Média	18,1
Desvio padrão	11,3
Mínimo	0
Máximo	49

Entretanto, a distribuição percentual de tempo de casa apresenta dois picos (figura 1). O grande número de docentes com menos de 15 anos de casa provavelmente é explicado pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que previa o aumento de vagas nos cursos de graduação e que levou a uma grande contratação de docentes para atender à essa nova demanda.

Em uma visita à página da pró-reitoria de graduação (PR4) da UFRJ é possível verificar que de 2012 a 2018 houve concursos anualmente para docentes, sendo que alguns editais tinham mais de 200 vagas. Essa importante renovação no quadro de professores ocorrida nos últimos anos deve refletir nas práticas docentes, especialmente no uso de novas tecnologias e metodologias de ensino.

Gráfico 1 - Número de professores e tempo de atuação



É possível observar no gráfico 1 duas gerações diferentes de professores: uma com até 15 anos de atuação e outra com 20 a 35 anos. Se considerarmos o ciclo de vida profissional dos professores apresentado por Huberman (2000), podemos afirmar que os dois grupos se encontram em fases distintas do ciclo profissional. O primeiro está na fase de diversificação (7 a 25 anos), uma fase de experimentação na qual “As pessoas lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc.” (HUBERMAN, 2000, p.41) enquanto o segundo encontra-se na fase da serenidade e do distanciamento afetivo (25 a 35 anos) quando

[...] o nível de ambição desce, o que faz baixar igualmente o nível de investimento, enquanto a sensação de confiança e de serenidade aumentam. As pessoas nada mais têm a provar, aos outros ou a si próprias; reduzem a distância que separa os objectivos do início da carreira daquilo que foi possível conseguir até ao momento, apresentando em termos mais modestos as metas a alcançar em anos futuros. (HUBERMAN, 2000, p.44)

Mesmo sabendo que a análise de Huberman (2000) é relativa a professores do ensino secundário, é importante notar as fases que os docentes podem passar ao longo da carreira para que tenhamos uma perspectiva da aceitação desses profissionais em relação à formação complementar em didática e possíveis mudanças na forma de ensinar.

6.2 FORMAÇÃO ACADÊMICA EM EDUCAÇÃO

Por se tratar de um centro acadêmico da área de ciências da saúde e importante centro de pesquisa, não é esperado um grande número de professores com formação acadêmica em educação no CCS, exceto para o caso de professores de cursos de Educação Física, Dança e Biologia, que normalmente tem a opção de formação em licenciatura.

6.2.1 Tipo de graduação

Dos 1280 docentes do CCS, menos de 10% fizeram licenciatura, uma formação didática relevante para o docente universitário mesmo que seu objetivo seja preparar profissionais para exercício da docência no Ensino Fundamental e Médio. Consideramos que esses profissionais tiveram acesso a disciplinas relacionadas à pedagogia, didática e a práticas de ensino em geral, diferentemente do que acontece no bacharelado.

Tabela 2 - Tipo de graduação

Graduação	Frequência	% Válida
Bacharelado	1129	90,7
Licenciatura	116	9,3
Não informado	35	
Total	1280	100

Na tabela acima, 33 professores não informaram a graduação no Lattes e 2 professores cursaram graduação tecnológica.

6.2.2 Mestrado/doutorado em educação

A análise dos currículos lattes da amostra revelou que apenas 3% dos professores fizeram cursos de mestrado e/ou doutorado em educação, o que confirma a nossa expectativa por se tratar de um centro de ciências da saúde.

Tabela 3 - Mestrado/doutorado em educação

Mestrado/Doutorado em Educação	Número	% Válida
Não	1225	97,0
Sim	38	3,0
Não informado	17	
Total	1280	100

Os 19 professores que fizeram doutorado em educação cursaram 8 programas diferentes, com destaque para o Programa "Educação em Ciências e Saúde", do Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde (NUTES) localizado no CCS, com 6 ocorrências. Esse destaque se repetiu em relação ao mestrado: total de 31 professores, 11 programas e grande concentração de ocorrências naquele programa (14), totalizando quase 50% das ocorrências (quadro 3).

Quadro 3 - Programas de Doutorado e Mestrado

DOUTORADO: 8 PROGRAMAS		
INSTITUIÇÃO	PROGRAMA CURSADO	QT DOCENTES
Boston University, Estados Unidos	Educação	1
PUC-RIO	Educação	1
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Educação	4
Universidade Federal do Rio de Janeiro	Educação em Ciências e Saúde	6
Universidade Federal do Rio de Janeiro	Educação	2
Universidade Federal do Rio de Janeiro	Educação, Difusão e Gestão em Biociências	3
Universidade Federal de São Carlos	Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial)	1
University of London, Inglaterra	Educação	1
	TOTAL:	19
MESTRADO: 11 PROGRAMAS		
INSTITUIÇÃO	PROGRAMA CURSADO	QT DOCENTES
Boston University, Estados Unidos	Educação	1
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Educação	5
Universidade Federal do Ceará	Educação	1
Universidade Federal Fluminense	Educação	1
Universidade Federal do Rio de Janeiro	Educação em Ciências e Saúde	14
Universidade Federal do Rio de Janeiro	Educação Gestão e Difusão em Biociências	1
Universidade Federal do Rio de Janeiro	Educação	4
Universidade Federal do Rio de Janeiro	Química Biológica Gestão Educação e Difusão Em Ciências	1
Universidade Federal de Santa Catarina	Educação	1
Universidade Federal de São Carlos	Educação	1
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	Educação	1
	TOTAL:	31

6.2.3 Especialização em educação

Na amostra estudada, 5% têm formação em cursos de especialização *Lato sensu* em educação (tabela 2). Essa diferença em relação aos programas *Stricto sensu* em educação (3%) pode ser explicada pelo fato da sequência “graduação > mestrado > doutorado” ser normalmente o caminho dos profissionais que optam pela vida acadêmica e científica. No caso da especialização, ela pode ser realizada em qualquer momento da carreira, inclusive após o ingresso na docência superior. Entretanto, não foi feita uma análise temporal neste caso e, portanto, não podemos afirmar se a especialização foi feita antes ou depois do ingresso no magistério superior.

Tabela 4 - Especialização em Educação

Especialização em Educação	Frequência	% Válida
Não	1198	94,7
Sim	67	5,3
Não informado	15	
Total	1280	100

6.3 FORMAÇÃO COMPLEMENTAR EM EDUCAÇÃO

Além da formação acadêmica, podem ser inseridos no currículo Lattes outros tipos de formação, como atividades de extensão, oficinas, cursos de idiomas, treinamentos, entre outros eventos que não sejam cursos acadêmicos formais e com carga horária variável. Esse tipo de atividade é chamada no Lattes de formação complementar.

Analisando os currículos da amostra, quase 19% dos docentes têm alguma formação complementar em educação (tabela 5). Esse percentual mais elevado em relação à formação acadêmica em educação pode ser explicado pelas características desses cursos que são normalmente mais informais, de curta duração ou que podem ser feitos de forma remota.

Tabela 5 - Formação Complementar em Educação

Formação Complementar em Educação	Número	% Válida
Não	1028	81,3
Sim	237	18,7
Não informado	15	
Total	1280	100

6.3.1 Formação complementar na pandemia

Destacamos ainda uma significativa procura por formação complementar em educação no ano de 2020, provavelmente pela necessidade de se adaptar ao ensino remoto durante a pandemia de Covid-19. Do grupo que fez formação complementar, 61 professores (25%) fizeram um ou mais cursos entre março de 2020 e julho de 2021.

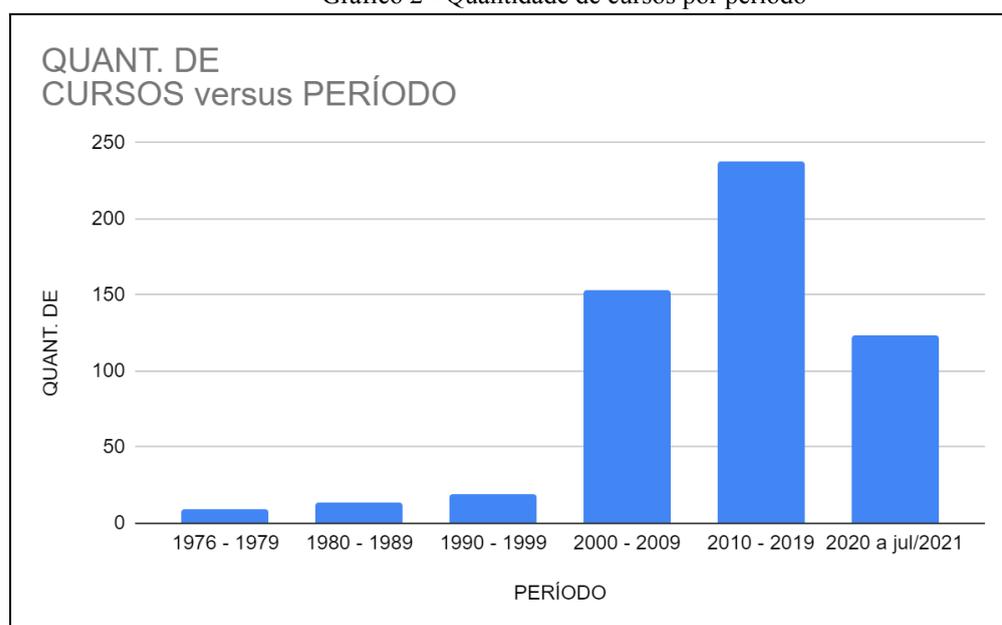
Desde 1976, os professores da amostra haviam feito 557 cursos de formação complementar. Entretanto, observa-se um nítido aumento no número de cursos a partir dos anos 2000. Enquanto em anos anteriores a média de cursos de formação complementar não chegava a dois por ano, os dados demonstram que de 2000 a 2009 a média chegou a 15 cursos ao ano e de 2010 a 2019, 24 cursos ao ano, um crescimento importante (quadro 4). Acreditamos que parte desse aumento pode ter se dado pela renovação do quadro de docentes devido ao REUNI, de uma maior conscientização da necessidade de formação pedagógica, já que esse assunto passou a ser discutido com uma maior frequência, e até da popularização de cursos a distância que tornaram esse tipo de formação mais acessível.

Quadro 4 - Quantidade de cursos por período

PERÍODO	QUANT. DE CURSOS
1976 - 1979	9
1980 - 1989	14
1990 - 1999	19
2000 - 2009	153
2010 - 2019	238
2020 a jul/2021	124
	Total: 557

Entretanto, de 2020 à metade de 2021 já haviam sido feitos 124 cursos pelo grupo da amostra, 116 só em 2020. Ou seja, em um ano e meio a quantidade de cursos de formação complementar quase atingiu o patamar da primeira década dos anos 2000 (gráfico 2). Essa procura certamente se deu pela necessidade de se adaptar ao ensino remoto necessário para continuar as atividades educacionais devido ao distanciamento social imposto pela pandemia de Covid-19.

Gráfico 2 - Quantidade de cursos por período



6.4 CORRELAÇÃO COM A UNIDADE DE LOTAÇÃO

Tendo em vista que geralmente a formação acadêmica é feita na área específica em que o professor/pesquisador trabalha, buscou-se entender a correlação entre a procura por formação complementar em educação e variáveis como a unidade onde o docente trabalha, o tipo de graduação e a especialização em educação. Por se tratarem de variáveis nominais, a análise das correlações foi feita através de tabela de frequência por qui-quadrado, o que não aponta correlação causal entre as variáveis mas a frequência com que ocorrem.

Observou-se pelos Lattes analisados que algumas unidades da própria instituição ofereciam cursos na área de educação com alguma frequência, o que nos levou a questionar se algumas unidades incentivam mais seus professores a buscar formação complementar ou se os desafios em certas unidades fazem com que eles procurem esse tipo de formação.

Portanto, foi testada a correlação entre a unidade a qual o professor pertence e o fato de ter formação complementar em educação ou não. Nas unidades destacadas em verde da tabela de contingência abaixo, a frequência real de professores com formação complementar em educação supera a frequência esperada; em amarelo, as frequências real e esperada são aproximadas; e em laranja a frequência real é inferior à esperada.

Esta classificação foi feita com base na diferença entre o percentual real (células coloridas na tabela 6) e o percentual sobre o total da amostra (última linha da tabela). Foi considerado dentro do esperado (amarelo) quando o percentual real ficou a menos de 5 pontos percentuais do percentual real total (última linha da tabela).

Tabela 6 - Correlação unidade e formação complementar

Unidade	Form. complementar	Não	Sim	Total
Escola de Enfermagem (EEAN)	Freq. real	32	40	72
	Freq. esperada	59	13	72
	%	44	56	100
Escola de Educ. Física (EEFD)	Freq. real	73	24	97
	Freq. esperada	79	18	97
	%	75	25	100
Faculdade de Farmácia (FF)	Freq. real	74	17	91
	Freq. esperada	74	17	91
	%	81	19	100
Faculdade de Fisioterapia	Freq. real	13	9	22
	Freq. esperada	18	4	22
	%	59	41	100
Faculdade de Medicina (FM)	Freq. real	249	46	295
	Freq. esperada	240	55	295
	%	84	16	100
Faculdade de Odontologia (FO)	Freq. real	56	12	68
	Freq. esperada	55	13	68
	%	82	18	100
Hospital Univ. Clementino Fraga Filho (HUCFF)	Freq. real	16	1	17
	Freq. esperada	14	3	17
	%	94	6	100
Instituto de Biologia (IB)	Freq. real	72	15	87
	Freq. esperada	71	16	87
	%	83	17	100
Instituto de Biofísica (IBCCF)	Freq. real	92	10	102
	Freq. esperada	83	19	102
	%	90	10	100
Instituto de Bioquímica Médica (IBqM)	Freq. real	50	3	53
	Freq. esperada	43	10	53
	%	94	6	100

Instituto de Ciências Biomédicas (ICB)	Freq. real	68	7	75
	Freq. esperada	61	14	75
	%	91	9	100
Inst. de Estudos em Saúde Coletiva (IESC)	Freq. real	34	5	39
	Freq. esperada	32	7	39
	%	87	13	100
Instituto de Microbiologia (IMPG)	Freq. real	63	7	70
	Freq. esperada	57	13	70
	%	90	10	100
Instituto de Nutrição (INJC)	Freq. real	50	18	68
	Freq. esperada	55	13	68
	%	74	26	100
Inst. de Pesq. de Prod. Naturais Walter Mors (IPPN)	Freq. real	17	0	17
	Freq. esperada	14	3	17
	%	100	0	100
Instituto de Psiquiatria (IPUB)	Freq. real	11	5	16
	Freq. esperada	13	3	16
	%	69	31	100
Inst. de Biodiv. e Sustentabilidade (NUPEM)	Freq. real	33	13	46
	Freq. esperada	37	9	46
	%	72	28	100
Inst. NUTES de Educ. em Ciências e Saúde	Freq. real	7	4	11
	Freq. esperada	9	2	11
	%	64	36	100
Total	Freq. real	1028	237	1265
	Freq. esperada	1028	237	1265
	%	81	19	100

O valor de p no teste qui-quadrado (quadro 5) inferior a 0,001 mostra que essa correlação entre a unidade onde o professor trabalha e o fato de ter formação complementar em educação é estatisticamente significativa.

Quadro 5 - Teste qui-quadrado

Teste qui-quadrado	Valor	p
X^2	119,2	< 0,001
N	1265	

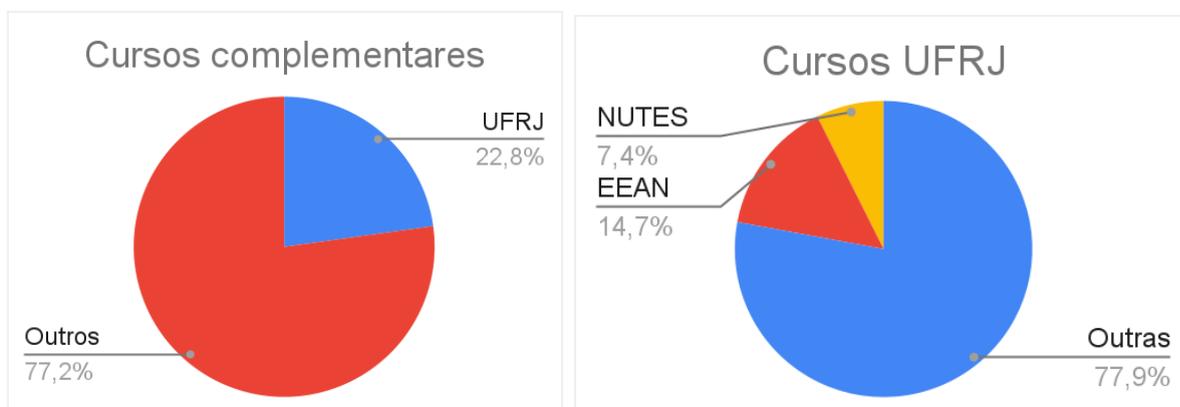
Quadro 6 - Unidades e média de frequência

Acima da média	Na média	Abaixo da média
IPUB	FF	HUCFF
NUPEM	FM	IBCCF
NUTES	FO	IBqM
EEAN	IB	ICB
EEFD		IESC
F. Fisioterapia		IMPG
INJC		IPPN

Entre as 7 unidades que superaram a frequência esperada de professores com formação complementar em educação, sobressaem-se a Escola de Enfermagem Anna Nery (EEAN) e o Instituto Nutes de Educação em Ciências e Saúde (NUTES). Essas duas unidades destacam-se não somente pelo quantitativo de professores com formação complementar em educação, mas também por serem unidades que oferecem esse tipo de atividade com frequência.

Do total dos 557 eventos de formação continuada em educação declarados nos currículos Lattes da amostra, 127 (22,8%) foram oferecidos na UFRJ. Desses 127 cursos, 14,7% foram oferecidos pela EEAN e 7,4% pelo NUTES, conforme gráficos a seguir (gráfico 3).

Gráfico 3 - Percentual de cursos complementares na UFRJ



Apesar do interesse de algumas unidades em proporcionar esse tipo de formação aos seus docentes, o ideal é que essas ações sejam constantes, e não atividades isoladas, podendo ter como foco as necessidades de grupos específicos mas, principalmente, as necessidades da instituição,

[...] necessitando estarem articuladas a um processo de constituição coletiva de estratégias sistematicamente organizadas que permitam uma progressiva reflexão crítica sobre o papel da universidade, o trabalho docente, a elaboração e a avaliação dos projetos pedagógicos dos cursos e o desenvolvimento dos saberes docentes inerentes ao processo de ensino-aprendizagem. (MAGALHÃES JÚNIOR; CAVAINAC, 2018, apud SILVA NETA et al, 2020, p.290).

Sobre as unidades que estão mais abaixo da frequência esperada quanto a docentes com formação complementar em educação, uma é o Hospital Universitário Clementino Fraga Filho (HUCFF), uma unidade de saúde para atendimento à população mas que também tem atividades de ensino e pesquisa, e as outras duas são o Instituto de Pesquisas de Produtos Naturais Walter Mors (IPPN) e o Instituto de Bioquímica Médica Leopoldo de Meis (IBqM), unidades dedicadas à pesquisa e à pós-graduação atendendo a diversos cursos de graduação de todo o CCS.

6.5 CORRELAÇÃO COM O TIPO DE GRADUAÇÃO

Ao se testar a relação entre o grau obtido pelo(a) docente na graduação (licenciatura ou bacharelado) e o fato dele(a) ter formação complementar em educação, a tabela de contingência abaixo mostra que existe uma correlação positiva entre fazer licenciatura e ter formação complementar em educação.

Tabela 7 - Correlação graduação e formação complementar

Graduação	Form. Complementar	Não	Sim	Total
Licenciatura	Freq. real	75	40	115
	Freq. esperada	93	22	115
	%	65	35	100
Bacharelado	Freq. real	932	197	1129
	Freq. esperada	914	215	1129
	%	83	17	100
Total	Freq. real	1007	237	1244
	Freq. esperada	1007	237	1244
	%	81	19	100

O valor de p no teste qui-quadrado (quadro 7) inferior a 0,001 mostra que a correlação entre o grau obtido na graduação (licenciatura ou bacharelado) e o fato de ter ou não formação complementar em educação é estatisticamente significativa.

Quadro 7 - Teste qui-quadrado

Teste qui-quadrado	Valor	p
X ²	20,3	< .001
N	1244	

Observamos que o percentual de professores com licenciatura e com formação complementar em educação foi de 35%, quase o dobro do esperado (19%), enquanto o percentual de professores com bacharelado (17%) se aproximou da frequência esperada. Já que o resultado com os professores bacharéis não foi tão expressivo, isso pode refletir um interesse maior dos professores licenciados sobre o assunto por reconhecerem a necessidade de uma formação específica para ensinar tendo em vista a experiência que tiveram durante a graduação.

6.6 CORRELAÇÃO COM A ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO

É possível afirmar também que existe correlação positiva entre fazer especialização em educação e ter formação complementar em educação, conforme a tabela de contingência abaixo.

Tabela 8 - Correlação especialização e formação complementar

Especialização	Form. Complementar	Não	Sim	Total
Não	Freq. real	995	203	1198
	Freq. esperada	974	224	1198
	%	83,1	16,9	100,0
Sim	Freq. real	33	34	67
	Freq. esperada	54	13	67
	%	49,3	50,7	100,0
Total	Freq. real	1028	237	1265
	Freq. esperada	1028	237	1265
	%	81,3	18,7	100,0

O valor de p no teste qui-quadrado inferior a 0,001 mostra que essa correlação é estatisticamente significativa.

Quadro 8 - Teste qui-quadrado

Teste qui-quadrado	Value	p
X ²	47,6	< .001
N	1265	

Através dos dados acima é possível inferir que professores que fizeram especialização em educação estão mais inclinados a também fazer cursos ou treinamentos nessa área mostrando uma atitude proativa por parte desses profissionais ao buscar a formação complementar seja por interesse pessoal ou para sanar dificuldades da prática docente.

Como não foi analisada a temporalidade dessas correlações, tanto com o tipo de graduação quanto com especialização em educação, não é possível afirmar que estes têm relação causal com a formação complementar em educação. Entretanto, no caso da graduação (licenciatura) espera-se que, em geral, esta anteceda a formação complementar.

6.7 CORRELAÇÃO COM O TEMPO DE CASA

Para Tardif (2000), os saberes profissionais que os professores usam efetivamente em seu trabalho (conhecimentos, competências, habilidades) são temporais e “são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças.”

Tendo em vista as fases distintas do ciclo de vida profissional de Huberman (2000) em que se encontram os dois maiores grupos de docentes da amostra (um na fase de diversificação e o outro na fase da serenidade) e da pedagogia universitária se tornar um tema mais habitual recentemente, investigamos se o tempo de casa tem correlação com a formação complementar em educação.

Para se entender essa possível relação, foi usada a análise de correlação de Pearson. Entretanto, como esta só pode ser usada para variáveis contínuas, aplicamos uma variante desta análise, o Ponto Bisserial, que torna possível a correlação entre uma variável contínua

(neste caso, tempo de casa) e uma variável nominal dicotômica (neste caso, não/sim transformados em 0 e 1, respectivamente). O teste foi feito para correlação negativa, de acordo com nossa hipótese: quanto maior o tempo de casa, menor a probabilidade do professor ter formação complementar em educação. Neste tipo de análise, o valor do coeficiente de Pearson (r) indica a força da correlação: insignificante, se abaixo de 0,1; fraca, se abaixo de 0,3; média, se abaixo de 0,5; e forte, se acima de 0,5.

Portanto, a correlação encontrada foi: 1) negativa, ou seja, quanto maior o tempo de casa do(a) professor(a), menor a probabilidade dele(a) ter alguma formação complementar em educação; e 2) fraca, pois o coeficiente ficou entre 0,1 e 0,3. O valor de p na correlação de Pearson inferior a 0,001 mostra que essa correlação é estatisticamente significativa, conforme quadro abaixo (quadro 9).

Quadro 9 - Correlação de Pearson

Variável		Tempo	Formação Complementar
1. Tempo	Pearson's r	—	
	p-value	—	
2. Formação Complementar	Pearson's r	-0,138	—
	p-value	< 0,001	—

Nota: testado para correlação negativa

Conforme esperado, levando-se em consideração a etapa da carreira em que os docentes se encontram, existe uma correlação negativa entre o tempo de casa e a procura por formação complementar. Entretanto, essa correlação foi baixa, o que sugere não só um alto interesse dos docentes com menor tempo de casa na formação complementar, mas também alguma (baixa, média) necessidade dos docentes com maior tempo de casa em aprender e acompanhar as mudanças nas metodologias de ensino inclusive pela necessidade de adaptação ao ensino remoto.

7 MATRIZES CURRICULARES DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Considerando que pela LDB a preparação do docente deve ser feita preferencialmente em cursos de mestrado e doutorado e que essa também é uma exigência dos concursos públicos para o magistério superior, analisamos os programas de pós-graduação (PPGs) cursados pelos docentes da amostra através dos currículos Lattes. Além disso, analisamos as matrizes curriculares desses programas pois entendemos que a preparação para a docência universitária deve incluir disciplinas ligadas à educação.

Como resultado, descobrimos que 1135 professores fizeram doutorado em 320 PPGs diferentes e 1145 fizeram mestrado em 345 PPGs. Quando esses dados foram compilados, percebeu-se que a distribuição de frequência era variada e bastante concentrada em alguns poucos PPGs. Essa concentração se mostra quando observamos que, apesar da média de docentes ser de 3 a 4 por PPG, considerando-se todos os programas analisados, efetivamente temos os dois primeiros programas de doutorado mais cursados com 110 e 70 ocorrências e de mestrado com 85 e 53 ocorrências.

Portanto, decidimos analisar as grades curriculares apenas dos programas de maiores frequências, até atingir 50% dos professores. Ou seja, foram destacados os primeiros 19 programas de doutorado com um total de 576 participações, enquanto no mestrado foram os primeiros 28 programas com um total de 579 participações.

Com esse recorte, foi possível um estudo detalhado das matrizes curriculares atuais desses cursos em busca de disciplinas relacionadas à educação e didática no Ensino Superior. Foram consultados sites dos programas selecionados, repositório do SIGA (para programas da UFRJ) e Plataforma Sucupira - Capes (demais instituições) registrando em planilha se são obrigatórias ou eletivas e a carga horária (quadro 10).

Quadro 10 - Disciplinas em educação nos programas de doutorado

	QUANT. OBRIG.	QUANT. ELET.	C.H.	QUANT. PROF.
Ciências Biológicas (Biofísica) - UFRJ	0	1	60	110
Química Biológica - UFRJ	0	9	390	70
Enfermagem - UFRJ	2	2	225	54
Ciências (Microbiologia) - UFRJ	0	4	120	53
Medicina (Clínica Médica) - UFRJ	0	1	30	44
Saúde Pública - FIOCRUZ	0	16	1470	27
Ciências Biológicas (Genética) - UFRJ	0	2	60	24
Ciências Morfológicas - UFRJ	0	6	120	22
Medicina (Cirurgia Geral) - UFRJ	2	0	60	22
Psiquiatria e Saúde Mental - UFRJ	2	1	150	21
Saúde Coletiva - UERJ	0	18	540	20
Ciências Biológicas (Fisiologia) - UFRJ	0	1	60	16
Medicina (Radiologia) - UFRJ	1	0	75	16
Odontologia - UFRJ	1	0	45	16
Medicina (Doenças Infec. e Parasit.) - UFRJ	0	0	0	14
Química de Produtos Naturais - UFRJ	0	3	90	14
Biologia Celular e Molecular - FIOCRUZ	0	4	120	12
Ciência de Alimentos - UFRJ	0	1	15	11
Medicina (Endocrinologia) - UFRJ	0	0	0	10

Dos 19 programas de doutorado mais cursados, a maioria é da própria Universidade Federal do Rio de Janeiro (16), dois são da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) e um da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Com esses números podemos dizer que há uma tendência ao aproveitamento de ex-alunos de PPGs da própria universidade para formar o quadro de professores.

Feita a análise da quantidade de disciplinas relacionadas à educação revelou-se que apenas 5 dos programas analisados têm disciplinas obrigatórias em educação (26,3%). Nota-se que os oito primeiros programas mais cursados (por 30% da amostra) não têm disciplinas obrigatórias, com exceção do programa de doutorado da Escola de Enfermagem Anna Nery (EEAN) que tem duas disciplinas obrigatórias e mais duas eletivas. Além disso, os programas de Saúde Pública da FIOCRUZ e Saúde Coletiva da UERJ se destacam pelo alto número de disciplinas eletivas em educação (16 e 18 respectivamente).

Quanto aos 28 cursos de mestrado (quadro 11), há uma maior variedade de instituições, mas ainda observa-se uma preponderância da Universidade Federal do Rio de

Janeiro (UFRJ), com 23 ocorrências. A Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) mantiveram a quantidade de cursos e foram encontradas duas novas instituições, a Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Universidade Gama Filho (instituição privada extinta).

Quadro 11 - Disciplinas em educação nos programas de mestrado

	QUANT. OBRIG.	QUANT. ELET.	C.H TOTAL.	QUANT. PROF.
Ciências Biológicas (Biofísica) - UFRJ	0	0	0	85
Medicina (Clínica Médica) - UFRJ	0	2	90	53
Química Biológica - UFRJ	0	10	405	43
Ciências (Microbiologia) - UFRJ	0	2	60	40
Enfermagem - UFRJ	1	2	180	40
Saúde Pública - FIOCRUZ	0	9	780	27
Saúde Coletiva - UERJ	0	18	525	20
Medicina (Cirurgia Geral) - UFRJ	2	1	120	20
Psiquiatria e Saúde Mental - UFRJ	1	0	60	18
Química de Produtos Naturais - UFRJ	0	2	60	17
Ciências Morfológicas - UFRJ	0	5	75	16
Nutrição - UFRJ	1	1	90	16
Ciências Biológicas (Genética) - UFRJ	0	3	105	15
Ciências Biológicas (Zoologia) - UFRJ	0	2	120	14
Educação em Ciências e Saúde - UFRJ	0	11	660	14
Medicina - UFRJ				14
Medicina (Radiologia) - UFRJ	2	0	135	13
Ciências Biológicas (Botânica) - UFRJ	2	0	90	12
Educação Física - UFRJ	0	1	45	12
Medicina (Doenças Infec. e Paras.) - UFRJ	1	1	75	12
Ciências da Arte - UFF	0	1	60	11
Educação Física - UGF				11
Medicina (Endocrinologia) - UFRJ	0	3	135	10
Saúde Coletiva - UFRJ	0	4	150	10
Biologia Celular e Molecular - FIOCRUZ	0	4	120	9
Bioquímica - UFRJ	1	0	15	9
Ciências Biológicas (Fisiologia) - UFRJ	0	2	150	9
Ciências Farmacêuticas - UFRJ	0	1	30	9

*Não há programa de Medicina sem especialidade na UFRJ

*Instituição extinta

O panorama nos programas de mestrado não muda muito e somente 8 deles têm disciplinas obrigatórias em educação (28,5%). Os sete primeiros programas mais cursados (por 24% da amostra) não têm disciplinas obrigatórias, com exceção mais uma vez da Escola de Enfermagem Anna Nery (EEAN) que tem uma disciplina obrigatória e duas eletivas. Entretanto, o PPG mais cursado, Ciências Biológicas (Biofísica) da UFRJ, não tem disciplina alguma sobre educação no mestrado.

Entre os programas de mestrado, os cursos com o maior número de disciplinas eletivas são Saúde Coletiva (UERJ) com 18 eletivas, Educação em Ciências e Saúde (UFRJ) com 11 e Química Biológica (UFRJ) com 10. Vale ressaltar que o Programa de Educação em Ciências e Saúde da UFRJ pertence ao Instituto NUTES de Educação em Ciências e Saúde (NUTES), reconhecido centro de pesquisa e produção de conhecimento nessa área.

Enfatizamos os resultados obtidos em relação a Escola de Enfermagem Anna Nery (EEAN) da UFRJ que se destacou quanto às disciplinas em educação oferecidas nos PPGs, na participação de seus professores em atividades de formação complementar em educação (56% dos professores fizeram formação complementar quando a expectativa era de 19%) além de oferecer 14,7% dos cursos de formação complementar feitos pelos docentes da amostra.

Os dados acima mostram que grande parte dos programas de pós-graduação cursados pelos docentes do CCS ainda hoje priorizam a pesquisa em detrimento da formação didático-pedagógica, pois mesmo que tenham disciplinas eletivas na área de educação acaba ficando a cargo do discente fazer ou não a opção pela disciplina. Acreditamos que o estudo teórico e a prática ao longo do programa de pós-graduação prepararia melhor os futuros profissionais para os desafios da docência no ensino superior na sociedade de hoje.

7.1 CATEGORIZAÇÃO DAS DISCIPLINAS

Obtidas as matrizes curriculares dos PPGs sinalizados anteriormente, foi feita uma análise mais detalhada em busca dos nomes das disciplinas em educação oferecidas pelos programas, para que fosse possível categorizá-las e analisar que áreas da educação recebem mais ênfase nos currículos desses programas. Como podem variar, após o levantamento de todos os nomes, foi feita uma categorização por assunto (quadro 12) a fim de se obter os temas relacionados à educação mais abordados nos cursos de mestrado e doutorado selecionados.

Quadro 12 - Categorização das disciplinas por assunto

ASSUNTO	MESTRADO	DOCTORADO
ABORDAGENS PEDAGÓGICAS/ METODOLOGIA DE ENSINO	4	2
APERFEIÇOAMENTO/ CAPACITAÇÃO DIDÁTICA	8	7
ATIVIDADES DIDÁTICAS/PRÁTICA/ESTÁGIO DOCENTE	37	30
AUDIOVISUAL	2	0
AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	0	1
AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR	1	1
COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO	1	0
CURRÍCULO	10	2
DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA PARA EDUCAÇÃO	1	0
EDUCAÇÃO/ ENSINO SUPERIOR	7	11
EDUCAÇÃO PERMANENTE	4	4
ENSINO REMOTO/ EAD	4	2
ENSINO/ APRENDIZAGEM	4	1
GESTÃO DA EDUCAÇÃO	3	3
JOGOS NA EDUCAÇÃO	1	1
NEUROCOGNIÇÃO/ NEUROEDUCAÇÃO	3	3
POLÍTICA EDUCACIONAL	5	5
SOCIOLOGIA/ FILOSOFIA/ HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	2	3
TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS	0	1
TOTAL:	97	77

Observamos que disciplinas como “Atividades Didáticas, Prática ou Estágio Docente” são as mais comuns nos currículos dos programas *stricto sensu* e aparecem neste levantamento com o maior número de ocorrências, 37 no mestrado (36%) e 30 no doutorado (39%). Não é o objetivo deste estudo fazer uma análise mais profunda de como essas disciplinas são ministradas, mas seria importante que outros trabalhos verificassem se essas atividades práticas acontecem conforme orientação e supervisão de um docente mais experiente e com prévio estudo teórico no PPG.

Na sequência, os temas mais frequentes nos programas de mestrado são "Currículo" (10%) e “Aperfeiçoamento/Capacitação Didática” (8%). Nos programas de doutorado o

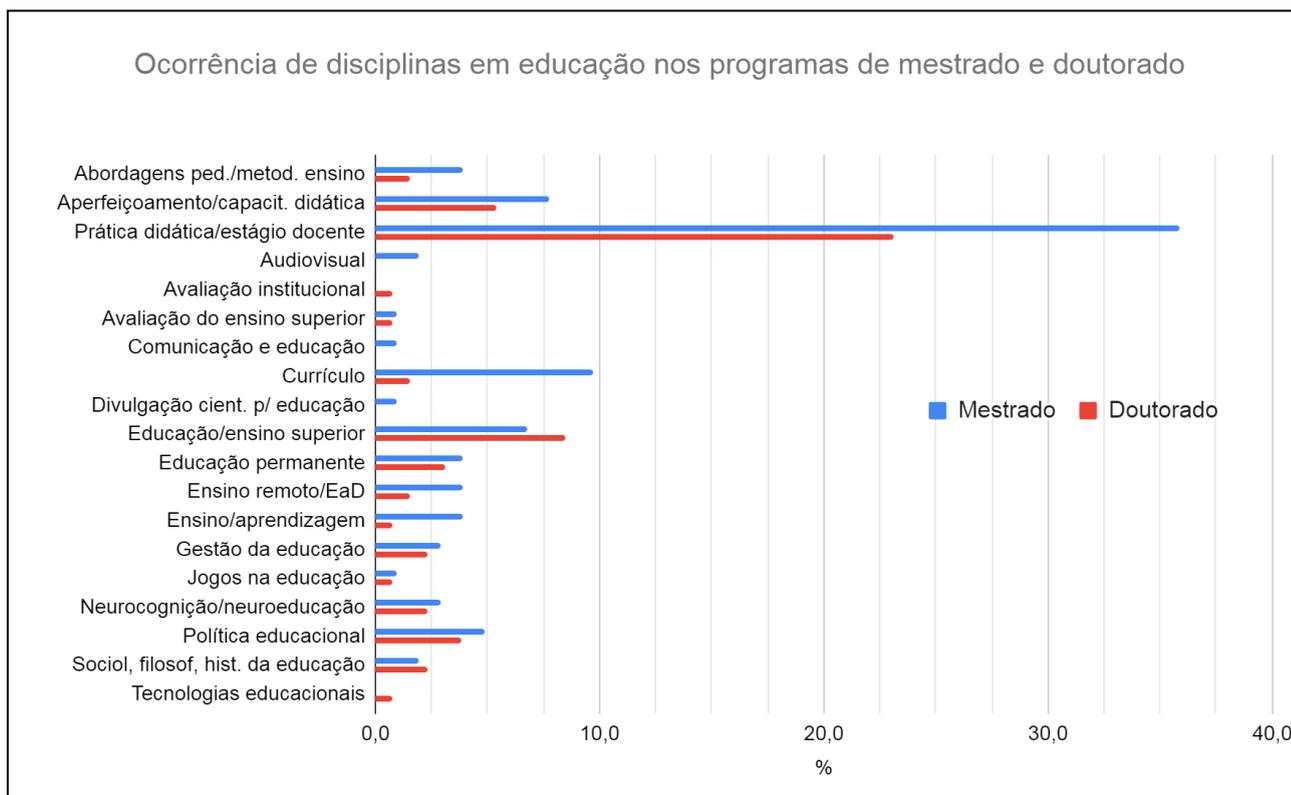
segundo e terceiro lugares ficaram respectivamente com “Educação/Ensino Superior” (8,5%) e “Aperfeiçoamento/Capacitação Didática” (5,4%).

O problema de temas muito abrangentes como “Aperfeiçoamento/Capacitação Didática” e “Educação/Ensino Superior” é que tendem a ser muito generalistas e podem não atender as necessidades de uma formação efetiva de um professor universitário. Isso nos leva a crer que as poucas disciplinas oferecidas nas matrizes curriculares precisam abranger uma grande quantidade de conteúdos para atender a demanda de formação didática dos docentes universitários.

Por outro lado a representatividade do tema “Currículo” com 10% das ocorrências em programas de mestrado é bastante interessante por ser um assunto específico e de grande relevância no ensino superior pela necessidade de se discutir as competências profissionais e socioemocionais que devem ser trabalhadas junto aos estudantes. Segundo Masetto (2006), os profissionais devem dominar o “conceito de processo de ensino-aprendizagem, o professor como conceptor e gestor do currículo, a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo, e a teoria e a prática básicas da tecnologia educacional”. (MASETTO, 2006, p.20)

Quanto ao último tema, um ponto negativo é que assuntos como "Audiovisual", "Comunicação e Educação", "Divulgação Científica", "Jogos na Educação", "Tecnologias Educacionais" e "Avaliação no Ensino Superior", tão importante nos dias de hoje, aparecem em menos de 2% das matrizes curriculares investigadas (gráfico 4). Neste momento de retorno presencial às aulas, pós-pandemia, em que reconhecemos a possibilidade e os benefícios do ensino híbrido, o aumento crescente na quantidade de cursos EaD e a introdução de metodologias ativas de ensino e aprendizagem no âmbito da educação superior, temas como os citados anteriormente devem necessariamente fazer parte da formação didática dos professores universitários.

Gráfico 4 - Ocorrência de disciplinas em educação nos programas



Essa carência por uma formação didática mais completa ao longo da pós-graduação justifica a grande procura por cursos de formação complementar em 2020, especialmente em relação ao uso de tecnologias no ensino-aprendizagem.

8 PRODUTO

Considerando a deficiência de formação didática dos docentes universitários evidenciada pelo estudo e para contribuir para a qualidade da educação superior especialmente nas áreas de ciências e saúde, levando em consideração que a formação do professor deve ser permanente ao longo do exercício da docência, foi elaborado um produto que poderá ser usado pelos profissionais em exercício e futuros docentes, tanto da área de ciências e saúde como demais interessados. Um catálogo online de cursos e eventos em educação para a docência no ensino superior.

Foi criada uma página no site da Faculdade de Farmácia da UFRJ (<http://w.farmacia.ufrj.br/pesquisa/lab-estrategias-educacionais/cursos-ensino-superior/>) que será permanentemente atualizada pela equipe do Laboratório de Desenvolvimento de Estratégias Educacionais (LDE²) com informações acerca de cursos e eventos na área de educação superior com o objetivo de estimular a reflexão sobre a prática docente e contribuir com formação dos docentes universitários.

O URL informado faz parte do domínio provisório onde o novo website da Faculdade de Farmácia da UFRJ está sendo construído e será alterado assim que o novo website substituir o anterior (sem o "w." no início). Futuramente, a equipe do LDE² negociará a migração desta página para o site do CCS e, eventualmente, para o site da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da UFRJ (PR2). Entretanto, um espelho da página permanecerá no domínio atual para registro como produto dos trabalhos da equipe do LDE² e do Mestrado Profissional em Educação, Gestão e Difusão em Biociências (MP-EGeD) do IBqM-UFRJ.

Futuramente será feito contato com as instituições cujos cursos sejam citados no catálogo para que essas enviem atualizações, aberturas de turmas e outros eventos na área de educação superior. Também serão negociados descontos e bolsas para servidores da UFRJ, como contrapartida à divulgação feita.

Acreditamos que tornar esse tipo de informação mais acessível se transforme em um estímulo para que os professores da UFRJ participem dessas atividades e até organizem eventos semelhantes baseados em suas necessidades específicas, com seus pares como

[...] redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. (NÓVOA, 1992, p. 26)

9 LIMITAÇÕES E PERSPECTIVAS DESTE ESTUDO

O avanço da pesquisa, o grande volume de dados coletados e as discussões provenientes das análises revelaram as limitações típicas de um estudo de caso e as perspectivas futuras deste trabalho. A primeira limitação evidenciada foi a ausência de informações sobre a lotação, tempo de casa e formação acadêmica nos currículos lattes de alguns dos professores, tendo em vista que seu preenchimento não é obrigatório. Além disso, já que o currículo Lattes é bastante usado para informar a trajetória acadêmica de pesquisadores, muitos professores podem não se interessar em colocar informações sobre formação pedagógica dando ênfase somente à formação e publicações acadêmicas em suas áreas de atuação.

Outro ponto é que não tivemos acesso às matrizes curriculares da época em que os docentes do CCS cursaram os programas *Stricto Sensu* e sim as atuais. Portanto, há a possibilidade dos currículos mais antigos terem tido outro tipo de abordagem em relação a preparação dos seus pós-graduandos para docência universitária. Entretanto, se os currículos antigos da pós-graduação tinham o objetivo de proporcionar uma formação pedagógica pode-se investigar porque ao longo do tempo essas disciplinas foram sumindo das matrizes curriculares.

Com os dados obtidos neste trabalho é esperado, mas não confirmado, que muitos professores formados por esses PPGs sejam hoje orientadores e professores nos mesmos (endogenia acadêmica). Sendo assim, se tiveram disciplinas relacionadas à pedagogia universitária ao longo da pós-graduação, qual a relevância dessa formação para esses profissionais? Como isso afeta a prática docente e a busca por formação complementar?

Um estudo mais aprofundado sobre a tendência à endogenia observada nesta pesquisa também pode revelar os efeitos dessa conduta por parte da instituição e seus prós e contras, assim como a influência desses profissionais na manutenção da importância dada à pedagogia universitária naquele centro ou unidade. Ainda, a investigação dos mecanismos de entrada dos docentes, incluindo uma análise do que é cobrado nas provas práticas dos concursos para professores do magistério superior pode revelar o que se espera do professor dessa instituição: um profissional com conteúdo para ministrar aulas no formato de palestras ou se há uma análise da didática aplicada ao conteúdo e do uso de tecnologias e demais metodologias que atendam o ensino do jovem-adulto e futuro profissional.

A falta da análise de temporalidade da correlação entre ter formação complementar em educação e ter especialização em educação ou o tipo de graduação feita é outra limitação deste trabalho. Sendo assim, não foi possível deduzir a relação de causa e efeito entre eles, mas somente inferir acerca da opção dos docentes. Caso essa análise temporal seja feita em futuras pesquisas será possível descobrir, por exemplo, se um professor optou por fazer licenciatura após a realização de um curso de formação complementar em educação, o que denotaria uma influência importante desse tipo de curso na conscientização e no preparo do docente para ensinar no nível superior.

Houve também a limitação em relação aos sites dos programas *Stricto Sensu* que são incompletos ou estão desatualizados, sendo necessário completar a informação para a pesquisa no repositório do SIGA (para programas da UFRJ) e na Plataforma Sucupira - Capes (demais instituições). Observamos que os sites dos PPGs têm muita informação sobre o acesso ao programa como editais e resultados, além de grades curriculares e divulgação das defesas, mas falham na divulgação de cargas horárias e ementas.

Uma investigação do porquê os professores com mais cursos livres em educação estão concentrados em algumas unidades da UFRJ pode revelar um incentivo à formação didática das unidades buscando melhorias na qualidade de seus cursos. Por outro lado, este trabalho também mostrou que os PPGs mais cursados pelos professores são os que menos têm opção de formação didática ao longo do programa, o que provavelmente reflete em cursos mais conteudistas que didáticos. Uma comparação com outros centros na UFRJ evidenciará a importância dada pela instituição a esse tipo de formação

Por fim, para entender se os professores buscam formação continuada voluntariamente ou apenas atendem a obrigações impostas pelos setores de pessoal é necessária uma comparação com outras instituições no país ou no exterior que ofereçam formação didática aos seus docentes, além da análise dos efeitos que essa formação surte na prática docente na opinião dos discentes e docentes.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com os resultados obtidos espera-se que esse assunto seja discutido nos programas de pós-graduação, a fim de incentivar uma mudança curricular que atenda as necessidades de formação didática dos futuros docentes universitários e, no caso dos programas de pós-graduação na área de educação, a criação de linhas de pesquisa que abordem a formação para a docência superior e produzam pesquisas sobre ensino e aprendizagem no ensino superior.

A facilidade de se obter informações nos dias de hoje mudou definitivamente o papel do professor, assim como o uso maciço das tecnologias da informação e comunicação na educação e no nosso cotidiano. Na relação ensino-aprendizagem, o professor deixa de ser um especialista e passa a ser um incentivador. Um momento em que alunos e professores são parceiros no mesmo processo. Para isso, a formação para a docência não deve privilegiar somente a pesquisa mas também

[...] trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. (NÓVOA, 1992, p. 28)

Além disso, é necessário estimular uma mudança na forma de contratação e valorização dos professores universitários com a progressão da carreira, não só pela produção acadêmica em suas áreas, mas também pela atuação em sala de aula, por práticas inovadoras no ensino e pela busca de aperfeiçoamento didático. Observamos que atualmente algumas instituições federais de ensino superior fazem treinamentos específicos para os novos professores durante o período de estágio probatório, atendimentos aos docentes em geral e até pós-graduandos.

Um exemplo é a Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino – GIZ, vinculada à Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), oferece assessoria pedagógica e formação para a docência do Ensino Superior para o público interno, publica a Revista Docência do Ensino Superior (<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/index>) e ainda promove o “Congresso de Inovação e Metodologias” realizado anualmente desde 2015.

O Programa Sala Aberta: Docência no Ensino Superior, da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) é destinado a todos os professores da instituição, mas a participação dos docentes em estágio probatório é obrigatória. No site do programa (<https://prograd.ufop.br/sala-aberta-docencia-no-ensino-superior>) há uma agenda de eventos relacionados à docência e sugestões de leituras.

A Universidade Federal de Alagoas (UFAL) tem o Programa de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior (Proford) que atua em duas vertentes: a formação continuada em docência do ensino superior e em gestão acadêmica e administrativa. Os cursos são dirigidos a professores recém-empossados e estáveis que devem cumprir uma obrigatoriamente uma carga horária mínima anual.

Ações como essas podem despertar o interesse pela pedagogia universitária nos docentes e conseqüentemente melhorar a qualidade do ensino superior. No entanto, não devem servir como fórmulas prontas de como se deve ensinar e sim “favorecer a articulação do trabalho coletivo e da reflexão rigorosa sobre os processos de ensinar e aprender” (CUNHA, 2005, p.59). Também destacamos que nenhuma iniciativa será suficiente se não houver estímulo das gestões para que os professores tenham acesso a uma formação mais completa e atualizada para atender as demandas da sociedade. Assim, são necessárias políticas internas para o desenvolvimento profissional dos docentes já que

A mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Mas hoje em dia nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso, falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projectos de escola. (NÓVOA, 1992, p. 28 e 29)

Com o aumento de pessoas com deficiência nas IES há a necessidade de adequações nas universidades para garantir a inclusão educacional o que engloba a formação dos docentes universitários para atender esse público. Essa formação deve ser oferecida constantemente pelas IES e não para sanar casos específicos, quando o aluno já está inscrito na disciplina. São importantes também núcleos de apoio na instituição que auxiliem estudantes com deficiência e docentes nas adequações necessárias para a realização do processo inclusivo.

Entendemos que a universidade é o melhor lugar para organizar e estimular estudos sobre didática do ensino superior não somente por intermédio da Faculdade de Educação mas também de iniciativas das demais unidades com projetos específicos para atender as demandas de cada curso ou departamento. É necessária ainda a implementação de disciplinas

relacionadas à educação superior na pós-graduação para que os que desejarem lecionar futuramente tenham acesso a base teórica e treinamento específico para a docência.

Sendo um campo científico em fase de legitimação, a pedagogia universitária ainda carece de legitimação para a professoralidade do docente da educação superior, especialmente diante das políticas públicas que tratam da formação do professor universitário. Entretanto, só o seu reconhecimento como campo científico e profissional fará avançar a condição desejada de um arcabouço formativo que responda às demandas e exigências da universidade no século XXI. (CUNHA, 2018, p.11)

Que não seja iniciativa pessoal de cada docente buscar formação didática mas que haja uma política institucional de formação docente, não com cursos e eventos esporádicos, que geralmente atendem demandas individuais, mas que atendam os objetivos da instituição como um todo. Assim será possível criar uma nova cultura de formação de professores universitários atendendo três pontos importantes: a formação didática nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, a formação em exercício e momentos de troca de experiências entre os pares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, S. L. de Q. P. de .; DI BLASI, F. .; DUTRA, F. B. da S. . A Responsabilidade Social da Universidade Observada a Partir da Trajetória Educacional de Pessoas com Deficiência. **Educação, Sociedade & Culturas**, [S. l.], n. 58, p. 117–137, 2021. DOI: 10.24840/esc.vi58.113. Disponível em: <<https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/113>>. Acesso em: 25 nov. 2022.

BRASIL, CONTROLADORIA-GERAL DA UNIÃO (CGU). **Portal da transparência do governo federal**: consulta de servidores. Disponível em <<https://www.portaltransparencia.gov.br/servidores/lista-consultas>>. Acesso em: 07 ago. 2021.

BRASIL. CONTROLADORIA-GERAL DA UNIÃO (CGU). **Fala.BR**: plataforma integrada de ouvidoria e acesso à informação. Disponível em: <<https://falabr.cgu.gov.br/publico/Manifestacao/SelecionarTipoManifestacao.aspx>>. Acesso em: 11 nov. 2021.

BRASIL. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Plataforma Sucupira**: coleta capes. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/disciplina/listaDisciplina.xhtml>>. Acesso em: 11 nov. 2021.

BRASIL. Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911. Aprova a lei orgânica do ensino superior e do fundamental na República. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 06 de abr. 1911. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 05 ago 2022.

BRASIL. Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a estruturação do plano de carreira dos cargos técnico-administrativos em educação, no âmbito das instituições federais de ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 13 jan. 2005. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11091-12-janeiro-2005-535358-publicacaooriginal-23450-pl.html>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei no 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei no 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 18 nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12527.htm>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, edição extra, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 24 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional - LDB. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais.>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **O que é o REUNI**. MEC, 2010. Disponível em: <<https://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>>. Acesso em: 25 abr. 2022.

BRASIL. Parecer CESU 997/65. **Definição dos cursos de pós-graduação**. Brasília, DF: MEC, 03 dez. 1965. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/parecer-cesu-977-1965-pdf>>. Acesso em: 28 jul 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 14/2022. **Diretrizes Nacionais Gerais para o desenvolvimento do processo híbrido de ensino e aprendizagem na Educação Superior**. Brasília, DF: MEC, 05 jul. 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=238781-pcp014-22&category_slug=julho-2022-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 ago. 2022.

BRASIL. **Plano nacional de pós-graduação - PNPG 2011-2020**. Brasília, DF: CAPES, 2010. Disponível em: <<v.1https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/plano-nacional-de-pos-graduacao-pnpg/plano-nacional-de-pos-graduacao-pnpg-2011-2020>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Portaria nº 1.134/2016, de 10 de outubro de 2016. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 11 out. 2016. Disponível em: <<https://in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-no-1-134-de-10-de-outubro-de-2016-22055503-22055503>>. Acesso em: 11 maio 2022.

BRASIL. Portaria nº 1.428/2018, de 28 de setembro de 2018. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 31 dez. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=108231-portaria-1428&category_slug=fevereiro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 11 maio 2022.

BRASIL. Portaria nº 2.117/2019, de 6 de dezembro de 2019. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 11 dez. 2019. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>>. Acesso em: 11 maio 2022.

BRASIL. Portaria nº 4.059/2004, de 10 de dezembro de 2004. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 13 dez. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>. Acesso em: 11 maio 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CES 3/2014, de 20 de junho de 2014. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em medicina e dá outras providências. **Diário Oficial da**

União. Brasília, DF, 23 jun. 2014. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15874-rce-s003-14&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 11 maio 2022.

CENTRO de Ciências da Saúde. **Universidade Federal do Rio de Janeiro**, [s.d.]. Disponível em: <<https://ccs.ufrj.br/conteudos/historico>>. Acesso em: 11 maio 2022.

CUNHA, M. I. da. Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. **Educação**. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, v. XXVII, n. 54, 2004. Disponível em:

<<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84805411>>. Acesso em: 17 set. 2019.

CUNHA, M. I. da. **Docência na Educação Superior**: a professoralidade em construção.

Educação, v. 41, n. 1, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29725>

Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29725>>

Acesso em: 10 out. 2019.

CUNHA, M. I. da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2a. ed.

Araraquara: junqueira & marin editores, 2005.

DIRETORIA de Inovação e Metodologias de Ensino - GIZ. **Universidade Federal de Minas Gerais**, [s.d.]. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/giz/>>. Acesso em: 05 ago. 2022.

FÁVERO, M. L. A. **Universidade do Brasil**: das origens à construção. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 1.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FILHO, T. L.; ROCHA, G.; NUNES, L.; HOLANDA, R.; BENÍCIO, L. F.; CHAVES, Ítalo; MIRANDA, L. Responsabilidade Social da Universidade (RSU) no Brasil: Uma Revisão Sistemática. **Educação, Sociedade & Culturas**, [S. l.], n. 58, p. 11–31, 2021. DOI:

10.24840/esc.vi58.149. Disponível em:

<<https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/149>>. Acesso em: 25 nov. 2022.

FURLAN, E. G. M. ; FARIA , P. C. de .; LOZANO, D. .; BAZON , F. V. M. .; GOMES, C. .

Inclusão na educação superior: formação e experiência docente . **Avaliação: Revista da**

Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, SP, v. 25, n. 2, 2020. Disponível em:

<<https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/4027>>. Acesso em: 25 nov. 2022.

HISTÓRIA. **Universidade Federal do Amazonas**, [s.d.]. Disponível em:

<<https://www.ufam.edu.br/historia.html>>. Acesso em: 05 ago. 2022.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

JASP. Versão 0.16: Equipe JASP, 2020. Disponível em: <<https://jasp-stats.org/download/>>.

Acesso em: 20 fev. 2022.

LEI Rivadávia Corrêa. **Wikipédia**, a enciclopédia livre, 2019. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Lei_Rivad%C3%A1via_Corr%C3%A7%C3%A3o&oldid=56478608>. Acesso em: 05 ago. 2022.

MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. 8a. ed. Campinas: Papyrus, 2006.

MINAYO, M. C. de L. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**, 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/291348/mod_resource/content/3/2.1-E-book-Metodologia-do-Trabalho-Cientifico-2.pdf>. Acesso em: 10 maio 2021

PROGRAMA de Formação Continuada em Docência. **Universidade Federal de Alagoas**, [s.d.]. Disponível em: <<https://ufal.br/servidor/capitacao/formacao-docente/programa-de-formacao-continuada-em-docencia>>. Acesso em: 17 set. 2022.

SALA Aberta - Docência no Ensino Superior. **Universidade Federal de Ouro Preto**, [s.d.]. Disponível em: <<https://prograd.ufop.br/sala-aberta-docencia-no-ensino-superior>>. Acesso em: 17 set. 2022.

SAMPAIO, H. Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990). **Documento de Trabalho 8/91**. São Paulo: Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991. Disponível em: <<https://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2022.

SILVA NETA, M. L. da; OLIVEIRA, D. C. de; PACHECO, M. A. L.; BARROSO, M. P. S. **Docência Universitária no Curso de Medicina Veterinária: percursos da formação docente**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.18, n.1, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i1p283-306>. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/43545/31719>>. Acesso em 02 maio 2022.

SILVA, G. M. da; RIVAS, N. P. P.; MARQUES, M. A. de R. B.; CONTE, K. de M. A. **Pós-Graduação como Lócus da Formação Docente para o Ensino Superior: Diálogos entre Didática e Currículo**. Revista Portuguesa de Pedagogia. Portugal: Universidade de Coimbra, v. 2, n. 1, 2016. DOI: 10.14195/1647-8614_49-2_3. Disponível em: <https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_49-2_3>. Acesso em: 17 set. 2019.

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

DOI:<https://doi.org/10.7476/9788523211981>. Disponível em:<<https://books.scielo.org/id/cb>>. Acesso em: 17 set. 2019.

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**, Rio de Janeiro: ANPED, n. 13, 2000. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TA RDIF.pdf> Acesso em: 10 out. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Boletim da Universidade Federal do Rio de Janeiro (BUFRJ)**. Rio de Janeiro: UFRJ, n. 18, maio 2022. Disponível em: <<http://siarq.ufrj.br/index.php/boletim-ufrj/>> Acesso em: 11 maio 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Pró-reitoria de Pessoal. **Concursos para cargos técnico-administrativos em educação**. Disponível em: <<https://concursos.pr4.ufrj.br/index.php/concursos-concluidos>> Acesso em: 30 abr. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA)**: repositório. Disponível em: <<https://siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/ListaCursos.html>>. Acesso em: 11 nov. 2021.

UNIVERSIDADE Livre de São Paulo. **Fundo BR SPAPESP**: Arquivo Público do Estado de São Paulo, 2019. Disponível em: <[http://icaatom.arquivoestado.sp.gov.br/ica-atom/index.php/universidade-livre-de-sao-paulo;isd#:~:text=A%20Universidade%20Livre%20de%20S%C3%A3o,de%20S%C3%A3o%20Paulo%20\(2\)>](http://icaatom.arquivoestado.sp.gov.br/ica-atom/index.php/universidade-livre-de-sao-paulo;isd#:~:text=A%20Universidade%20Livre%20de%20S%C3%A3o,de%20S%C3%A3o%20Paulo%20(2)>)>. Acesso em: 05 ago. 2022.

VEIGA, I. P. A. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, D. (Org.); SEVEGNANI, P. (Org.). **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/docencia_na_educacao_superior.pdf> Acesso em: 10 out. 2019.

VEIGA, I. P. A. Formação de professores para a educação superior e a diversidade da docência. **Revista Diálogo Educacional**. Paraná: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, v.14, n.42, 2014. DOI: 10.7213/diálogo.educ.14.042.DS01. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/6515>>. Acesso em: 17 set. 2019.