



## **Desafios na formação para a docência universitária em cursos de pós-graduação**

*Challenges in training for university teaching in  
graduate courses*

*Desafíos en la formación para la docencia  
universitaria en cursos de posgrado*

NOELI PRESTES PADILHA RIVAS <sup>a</sup>

GLAUCIA MARIA DA SILVA <sup>b</sup>

### Resumo

Este texto é parte da pesquisa “A formação pedagógica de professores para o Ensino Superior nos Programas de Pós-Graduação”, realizada em 2019, no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Currículo, a partir da questão problematizadora: Quais os contributos do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) na constituição dos pós-graduandos como futuros professores face à sua formação como pesquisador nas diferentes áreas do saber? Tem como objetivo investigar a formação pedagógica de professores para o Ensino Superior em uma universidade pública paulista, no contexto da Etapa de Preparação Pedagógica do PAE. O corpus, constituído pelos programas de ensino (objetivos, justificativa, conteúdo e bibliografia) de 34 disciplinas PAE na área de Ciências da Saúde, foi analisado utilizando-se as “Diretrizes para as

<sup>a</sup> Universidade de São Paulo (USP), Campus de Ribeirão Preto, SP, Brasil. Doutor em Ciências-Psicologia, e-mail: noerivas@ffclrp.usp.br

<sup>b</sup> Universidade de São Paulo (USP), Campus de Ribeirão Preto, SP, Brasil. Doutor em Ciências – Físico-Química, e-mail: glauciams@ffclrp.usp.br

Disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica da Pró-Reitoria de Pós-Graduação” e referenciais teóricos relacionados à formação do professor universitário, mediados pela Didática e Currículo. Os dados revelam que cerca de vinte disciplinas PAE possuem singularidades que precisam ser discutidas e contextualizadas de forma a contribuir para articulação entre as áreas da saúde e educação e para valorização da formação docente no contexto da pós-graduação, tanto quanto a formação do pesquisador. É preciso avançar na compreensão de que o preparo para a função docente na área das Ciências da Saúde não envolve apenas a instrumentalização técnica aprisionada a aspectos prescritivos e pragmáticos, ao tecnicismo exagerado e entendimento de metodologia simplório que não alcança o conhecimento necessário e instigador para a compreensão do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Docência para o Ensino Superior. Pós-Graduação. Programa de Aperfeiçoamento de Ensino. Pesquisa. Ensino.

### *Abstract*

*This text is part of research “The pedagogical training of teachers for Higher Education in Graduate Programs” conducted in 2019 within the scope of Study and Research Group on Teacher Education and Curriculum, based on the question: What are the contributions of the Teaching Improvement Program (PAE) in the constitution of graduate students as future teachers in view of their training as a researcher in different areas of knowledge? It aims to investigate pedagogical training of teachers for Higher Education at public university in São Paulo, in context of the Pedagogical Preparation Stage of PAE. The corpus, constituted by teaching programs (objectives, justification, content and bibliography) of 34 subjects of PAE in area of Health Sciences, was analyzed using “Guidelines for the Disciplines of the Pedagogical Preparation Stage of the Pro-Rector of Graduate Studies” and theoretical references related to training of university professors, mediated by Didactics and Curriculum. The data reveal that about twenty PAE disciplines have singularities that need to be discussed and contextualized in order to contribute to articulation between areas of health and education and to enhancement of teacher training in context of graduate studies, as much as training of researcher. It is necessary to advance in the understanding that preparation for teaching function in area of Health Sciences does not involve only the technical instrumentalization imprisoned to prescriptive and pragmatic aspects, to the exaggerated technicality and understanding of simple methodology that does not reach the necessary and instigating knowledge to understand the development of teaching-learning process.*

**Keywords:** *Teaching for Higher Education. Graduate studies. Teaching Improvement Program. Research. Teaching.*

## Resumen

*Este texto es parte de investigación “Formación pedagógica de profesores para Enseñanza Superior de programas de Posgraduación” realizada en 2019 en ámbito del Grupo de Estudios y Pesquisas sobre Formación de Profesores y Currículo, basada en la pregunta: ¿Cuáles son las contribuciones del Programa de Perfeccionamiento de Enseñanza (PAE) en constitución de estudiantes graduados como futuros maestros en vista de su formación como investigador en diferentes áreas del conocimiento? Su objetivo es investigar formación pedagógica de profesores para la Enseñanza Superior en universidad pública paulista, en contexto de Etapa de Preparación Pedagógica del PAE. El Corpus, constituido por programas de enseñanza (objetivos, justificativa, contenidos y bibliografía) de 34 disciplinas del PAE en área de salud, fue analizado utilizando “Directrices para disciplinas de Etapa de Preparación Pedagógica de ProRectoría de Posgraduación” y referenciales teóricos relacionados con formación del profesor universitario, mediados por currículo y por didáctica. Los datos revelan que unas veinte disciplinas PAE tienen singularidades que necesitan ser discutidas y contextualizadas para que contribuyan en articulación entre áreas de salud y educación y para valorizar la formación docente en contexto de la posgraduación, así como formación del pesquisador. Es necesario avanzar en comprensión de que preparo para función docente en área de Ciencias de Salud no envuelve apenas instrumentalización técnica aprisionada a aspectos prescriptivos y pragmáticos, tecnicismo exagerado y entendimiento de metodología simple que no alcanza conocimiento necesario y motivador para comprender desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.*

**Palabras clave:** Docencia para la Enseñanza Superior. Posgraduación. Perfeccionamiento de la Enseñanza. Investigación. Docencia.

## Introdução

Este texto aborda resultados da pesquisa “A formação pedagógica de professores para o Ensino Superior nos Programas de Pós-Graduação”, realizada em 2019, no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Formação de Professores e Currículo, formado por pesquisadores vinculados a diferentes Instituições de Ensino Superior, bem como por alunos de graduação e pós-graduação. Centra-se na formação para a docência universitária no espaço dos cursos de pós-graduação de uma universidade paulista pública, tendo como questão problematizadora: Quais os contributos do Programa de Aperfeiçoamento de

Ensino (PAE) na constituição dos pós-graduandos como futuros professores face à sua formação como pesquisador nas diferentes áreas do saber?

O objetivo deste trabalho é investigar a formação pedagógica de professores para o Ensino Superior oferecida nos Programas de Pós-Graduação da área de Ciências da Saúde no contexto da Etapa de Preparação Pedagógica do Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE). Sua problemática se justifica face aos atuais desafios para a Educação Superior no que concerne às influências da queda das fronteiras do conhecimento, da democratização, da ampliação desse nível de ensino e da ênfase dos cursos de pós-graduação na formação do pesquisador.

A universidade atua em contexto de mudanças que exige novas interfaces com a sociedade, visando atender às necessidades e demandas provocadas pela aceleração das inovações científica e tecnológica, rapidez dos fluxos de informação em nova dimensão do espaço e do tempo, fluidez de processos, aumento do risco na maioria dos fenômenos da não-linearidade e da circularidade e surgimento do conhecimento universitário nos extramuros de modo contextualizado (BAUMAN, 2001; SOUSA SANTOS, 2013). Flexibilidade e capacidade de adaptação são aspectos importantes neste balanço entre demanda e capacidade de resposta, aliados à preservação dos valores acadêmicos, expressos nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A educação superior é um espaço complexo e multidimensional cujas perspectivas de desenvolvimento contemplam o eixo dos professores e seu mundo profissional, que incluem política universitária, internacionalização, currículo, impactos da ciência e tecnologia, estudantes e empregabilidade no mundo do trabalho (CUNHA, 2009, 2010; ESTEVES, 2012; MOROSINI; FERNANDES, 2011; ZABALZA, 2007).

Faz-se relevante a compreensão das finalidades da Educação Superior explicitadas na Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O artigo 52 dessa lei define as Instituições de Ensino Superior como “pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior” e as caracterizam por possuir dentre outras “a produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto

regional e nacional” (BRASIL, 1996). Vale ressaltar os limites da referida lei ao indicar, em seu artigo 66, que a preparação para o exercício da docência no magistério superior será em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.” (BRASIL, 1996). De tal modo que o docente tem sua preparação para atuar no Ensino Superior por meio da pós-graduação em nível de mestrado e doutorado e poderá desenvolver seu trabalho em Instituições caracterizadas de diferentes formas, definidas pelo artigo 44 (Lei 9394/96) e pelo Decreto Federal 9235 (BRASIL, 2017).

No âmbito das mudanças estruturais ocorridas na sociedade a partir da segunda metade do século XX, a universidade brasileira aparece no cenário como centro de formação comprometida com o desenvolvimento científico e tecnológico. No entanto, observa-se um silenciamento acerca da formação pedagógica do professor nos cursos de pós-graduação, apesar da iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de instituir o estágio obrigatório em docência para os que possuem bolsas de demanda social.

Além disso, o conjunto de políticas de desenvolvimento social, cultural e educacional no âmbito do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 (CAPES, 2010) priorizou a ampliação de novos cursos e áreas do conhecimento, a difusão do conhecimento técnico-científico com objetivos meritocráticos, a formação profissional de acordo com as necessidades do mercado, em detrimento da formação mediada por valores humanos e emancipatórios.

Com isso, a universidade, fortalecida pela especificidade da pós-graduação em determinadas áreas do conhecimento, se encarrega de proporcionar “formação” voltada para o desenvolvimento econômico, cujos valores são pautados na competitividade e aplicação utilitária do conhecimento. O quadro da educação superior contempla “novo estatuto do conhecimento como força produtiva; [...] a velocidade da produção, precarização e obsolescência dos conhecimentos; [...] o caráter formativo ou informativo da educação superior” (GOERGEN, 2014, p. 46).

Nesse âmbito, constatam-se mudanças que justificam o crescimento econômico e o desenvolvimento do sistema de pós-graduação no país, bem como a ocupação da universidade, como centro de excelência de produção de conhecimento, de ciência e formação de pesquisadores, mas não conferiu a “esse”

espaço valores para a formação docente. As consequências dessas mudanças interferem nas dimensões da vida acadêmica, nos aspectos humanístico e profissional, influenciando a formação universitária de modo geral e criando um descompasso entre ensino e pesquisa.

Dias Sobrinho (2015, p. 590) destaca que a ênfase “no operacional e pragmático encurta o horizonte da responsabilidade civilizacional da universidade na formação integral de cidadãos e empobrece o valor da contribuição do conhecimento, que ela produz e socializa”. Seu comprometimento com o paradigma instrumental, o qual legitimou e continua fortemente impregnado na trajetória da produção do conhecimento científico e tecnológico, com destaque nas áreas das ciências exatas e biológicas se afinam a essas perspectivas (DIAS SOBRINHO, 2015).

Compreende-se, então, que a temática discutida nesta pesquisa envolve contextos diferenciados que perpassam a função da universidade, o sistema de pós-graduação, bem como os demais espaços alocados no centro da universidade que justificam e se comprometem com as tão aclamadas, excelência e eficiência, competência e assimetrias em destaque no discurso acadêmico. Portanto, discutir a formação para a docência, as funções do professor e pesquisador universitário no processo de construção de conhecimentos, envolve concepção de universidade enquanto instituição social, cuja missão, conforma assinala Dias Sobrinho (2015, p. 584), consiste “[...] em dar forma e conteúdo a construção da vida das pessoas e, ao mesmo tempo, contribuir para solucionar os problemas do conjunto da população, no âmbito de sua competência de acordo com suas possibilidades”.

Nesse raciocínio, a universidade enquanto instituição social (CHAUI, 2003) e no cumprimento de diferentes responsabilidades acadêmicas não pode, de maneira alguma, fragmentar valores que afetam a integralidade da formação de indivíduos-cidadãos que dependem de formação integral, social, humana, ética, política, cuja formação profissional é necessária para o desenvolvimento humano e econômico do país e, sobretudo, para a construção de uma sociedade mais justa e equilibrada.

Efetivamente, investigar a formação no espaço da Pós-Graduação, com centralidade na formação do professor para a docência universitária, nos assegura significativo desafio no campo da pesquisa, no sentido de obter dados que

contribuam para a elucidação do debate, para o desenvolvimento de consciência crítica e reflexiva sobre o papel da universidade e sua importância na função formativa, não somente do profissional de excelência nos saberes científicos e técnicos, mas sobretudo nos saberes críticos imersos em valores da formação humana.

O presente texto aborda, num primeiro momento, o contexto universitário, os construtos pedagógicos e curriculares necessários à área da docência universitária principalmente no campo das Ciências da Saúde e um Programa institucional voltado à formação didático-pedagógica de pós-graduandos. No segundo momento, descreve-se os achados da pesquisa no que concerne à formação pedagógica de professores na Etapa de Preparação Pedagógica do Programa PAE, na pós-graduação *stricto sensu* da área das Ciências da Saúde, cuja análise foi mediada por referentes teóricos da Didática e do Currículo.

### *A docência universitária no âmbito da pós-graduação*

Os estudos de Cunha (2014) sobre universidade e formação de professores têm contribuído fortemente para instigar novos objetos de pesquisa, como também auxiliar na fundamentação teórica e metodológica sobre essa área do conhecimento em debate. A dimensão conceitual de formação “[...] celebra determinados valores por vezes contraditórios, ligados quer ao mundo empresarial e gerencialista, quer ao mundo cívico e da cidadania” (CUNHA, 2014, p. 3).

Essa contradição se faz presente no âmbito da pós-graduação, tendo em vista que a dimensão política, ideológica e valorativa do conhecimento se produz neste espaço, assim como a formação do professor e pesquisador, sujeito concreto e legítimo da construção crítica do conhecimento e da ação pedagógica da docência. Observa-se, como apontado neste texto, que cada vez mais a formação universitária vincula-se às necessidades do mundo globalizado e informatizado a serviço da sociedade comprometida com o mercado, o que acarreta tensões e contradições no processo formativo. Nessa direção, Dias Sobrinho (2015) assinala que, se o conhecimento é central no paradigma econômico-produtivo e social-político,

também faz sentido para a universidade, considerando sua relação intensiva com o conhecimento.

Assim, a educação superior é instada a dar respostas à fragmentação e aceleração dos conhecimentos, bem como atender efetivamente à multiplicidade das demandas externas, relacionadas com necessidades de maior escolarização, eficiência, produtividade e competitividade, em razão das transformações do atual estágio do capitalismo e das alterações culturais e sociais. Entende-se que a docência universitária deve ser permeada por questões relacionadas aos aspectos culturais, identidade da profissão, compromisso social com a construção do conhecimento e concepções de mundo e de ciência.

Sousa Santos (2010, p. 63) contribui com esta reflexão apontando assimetrias que existem na relação da universidade com a sociedade, ou seja, “[...] do conhecimento universitário convencional para o conhecimento pluriversitário, transdisciplinar, consumido com base nas TICs [...] por um lado, e formação e cidadania, por outro”.

Essas discussões servem como balizadoras para a compreensão dos contextos institucionais que determinam a formação do professor, bem como das determinações no ensino e na pesquisa que conferem à pós-graduação raízes na lógica instrumental, legitimadora da universidade moderna e com repercussões na formação do professor universitário.

A relação entre a graduação e a pós-graduação é estabelecida no artigo 207 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Esse artigo determina ainda a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como funções obrigatórias para a universidade pública, constituindo-se assim, “um princípio fundante de Universidade” (DIAS SOBRINHO, 2009, p. 55). Dias Sobrinho ressalta que no cotidiano universitário, o ensino está desligado da pesquisa, pois os cursos de graduação têm pouca familiaridade com a produção do conhecimento. Não há coerência entre os departamentos nas universidades, pois se fecham em pequenas ilhas corporativas, dificultando a relação do ensino com a pesquisa. Assim, “se não dão conta minimamente da coerência, do espaço social da área de conhecimento, menos ainda são capazes de trabalhar as fronteiras, os saberes e métodos novos, as questões interdisciplinares” (DIAS SOBRINHO, 2009, p. 56).



Nas últimas décadas, não obstante à expansão da pós-graduação *strictu sensu* na área da educação e o incentivo às pesquisas sobre formação universitária, uma avaliação geral mostra que existem lacunas no sentido da apropriação crítica dos conhecimentos produzidos pelas dissertações, teses e artigos científicos sobre essa temática, principalmente em relação aos elementos constituintes do currículo e dos saberes didático-pedagógicos. Neste sentido, qualidades essenciais para a vida acadêmica como a abertura, flexibilidade, capacidade de reflexão e de autorreflexão, acabam ficando em segundo plano. A demanda atual por produção de pesquisas acaba por direcionar o trabalho da pesquisa, do ensino e extensão. O olhar, que antes era direcionado às necessidades da sociedade, passa a ser direcionado para as necessidades da economia (ALMEIDA; PIMENTA, 2011).

O entendimento de “ser professor” na universidade não pode se materializar apenas na compreensão de que este sujeito tenha domínio em seu campo específico do conhecimento, mas também que o mesmo domine conhecimentos/saberes que o aproximem do ato de ensinar. Os saberes docentes têm sido amplamente debatidos no âmbito da docência universitária, tal como apontam Pimenta (2005), Tardif (2014), Cunha (2018), dentre outros. Estes saberes são permeados pelos referenciais teóricos, se fundamentam nas práticas crítico-reflexivas e são construídos por meio da experiência, do conhecimento e dos saberes pedagógicos (PIMENTA, 2005). Para Tardif (2014) os saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais são construídos, relacionados e mobilizados pelos professores de acordo com as exigências laborais. Cunha (2018) argumenta que a docência, enquanto ação complexa requer saberes disciplinares, culturais, afetivos, éticos, metodológicos, psicológicos, sociológicos e políticos. Evidencia-se, portanto, que os saberes docentes são constituintes da formação, atuação docente e mobilização para o conhecimento.

De forma geral, é possível observar que o conhecimento aprofundado do campo científico disciplinar a ser ministrado se constitui fulcro central de formação para o professor universitário. Essa situação gera “um perfil acadêmico de professor universitário baseado na especificidade do conhecimento que alicerça a sua profissão” (ZANCHET; CUNHA; SOUZA, 2009, p. 94). No entanto, a docência compreende múltiplas ações que dizem respeito ao processo ensino-aprendizagem,

as quais se constituem bases pedagógico-didáticas necessárias ao exercício da docência, sendo denominadas conhecimentos/saberes pedagógicos.

Nessa perspectiva, a formação profissional do professor universitário deve abranger os saberes da docência, que exigem preparação acadêmica teórica e prática. Há uma dimensão da totalidade presente na formação do professor universitário que está distante das lógicas das especificidades, “o exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações” (CUNHA, 2010, p. 25).

No que se refere ao currículo, sua relação com a formação do professor é central para a discussão de políticas de âmbito social, econômico, cultural e educativo, não sendo possível abstrair-se, conforme afirma Pacheco (2013, p. 7) “[...] da importância que as organizações educativas assumem na complexa tarefa de produção e transmissão do conhecimento, do lugar de destaque do currículo, entendido, no sentido lato, como um projeto de formação [...]”.

Deste modo, observa-se que há novas formas de aquisição e domínio do conhecimento no atual estágio da sociedade, impactando o currículo na Universidade, na medida em que o corpus do conhecimento está em permanente debate, no qual soluções científicas ou técnicas não são suficientes, tendo em vista as circunstâncias econômicas, sociais, culturais e ideológicas.

As diferentes perspectivas de organização do currículo, com suas formas de conceitualizar argumentos em torno do conteúdo da aprendizagem, apresentam implicações “quer no contexto organizacional, quer nos sujeitos, em função de diversos parâmetros discursivos sobre a sociedade, educação e formação” (PACHECO, 2013, p. 8). A centralidade do debate curricular acerca do conhecimento diz respeito, nesta pesquisa, à formação pedagógica do pós-graduando no interior dos Programas de Pós-Graduação de uma universidade pública paulista, na Etapa de Preparação Pedagógica do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino. Os significados atribuídos ao conhecimento pedagógico incluem o modo como este é selecionado, organizado e transformado em territórios formativos com suas perspectivas e opções pedagógicas.

A escolha dos Programas na Área de Ciências da Saúde da CAPES foi influenciada pela expressiva oferta de disciplinas PAE (32%) face às demais áreas do

conhecimento. Outro aspecto refere-se à especificidade no processo didático-pedagógico pois, em se tratando da docência em saúde, é necessário considerarmos, como proposto por Batista (2005a), a triangulação no processo de ensino, aprendizagem e assistência, mediado pelos atores professor, aluno, pacientes, profissionais de saúde e comunidade, cada um com suas demandas. Além disso, os profissionais da área da saúde têm dificuldades em conceber que o ensino deve ser a atividade principal de seu cotidiano frente à natureza da profissão. Tal perspectiva é complexa pois se espera o desenvolvimento das atividades docentes num modelo de automação e reprodução da prática, ou seja, uma relação direta de ser enfermeiro e professor do curso de graduação em enfermagem, ser médico e professor da medicina (OLIVEIRA et al. 2018).

A preocupação com a docência na área da Saúde, por sua vez, já estava presente em documentos do Conselho Federal de Educação como o Parecer n. 576/70 relativo às normas complementares para credenciamento dos cursos de pós-graduação na área médica. O Artigo 5º deste parecer determina que os currículos desses cursos devem incluir as disciplinas Pedagogia Médica e Didática Especial (BRASIL, 1970).

Em época mais recente, as mudanças no perfil dos profissionais da área da saúde, no sentido de atender demandas sociais e consolidar o Sistema Único de Saúde (SUS), têm requerido amplas reflexões sobre o processo de formação docente no ensino superior, demonstrando que inúmeros são os desafios na formação do profissional nas complexas problemáticas atuais em saúde e educação (BATISTA, 2005a; MOHR, 2011).

Batista (2005a, p. 284) argumenta que “as práticas de formação docente constituem desafios importantes para o ensino superior em saúde, desenvolvendo-se a despeito de um panorama acadêmico marcado pela valorização da pesquisa e seus desdobramentos em publicações científicas”, constituindo-se, assim, um cenário em que a aprendizagem da docência decorre da experiência.

Nesse contexto, a reflexão impõe dilemas e abre perspectivas, inspirando a construção de olhares que articulem diferentes saberes e experiências na tentativa de estabelecer referenciais para o desenvolvimento docente que atua na área das ciências da saúde, pois é na interrelação de diversas perspectivas que se configura

um olhar crítico-reflexivo sobre seu trabalho, tendo em vista as práticas sociais no campo da saúde e da educação. Para isso, torna-se imperante a necessidade de mudança de atitude e formação de professores, revisão curricular dos cursos e integração do ensino com o sistema de saúde para melhor formação dos profissionais e mais adequada participação na melhoria das condições de saúde da população (CECCIM; CARVALHO, 2006).

Ceccim e Carvalho (2006) argumentam que o SUS tem se constituído como território de lutas e de poder em que operam, sobretudo os discursos ligados às lógicas técnico-científicas, liberais e privatistas e os discursos da prática política coletiva e da cidadania. Além disso, o SUS tem operado como campo de convergência e diversificação de cenários de ensino e aprendizagem, com expressiva expansão da oferta de cursos de formação técnico-científica na área da saúde, como na implementação de novas especializações, cursos técnicos e novas práticas com acento na incorporação de tecnologias “armadas por aparelhos” (CECCIM; CARVALHO, 2006, p. 71).

É fundamental, de acordo com Ceccim e Carvalho (2006) e com Batista (2005b), uma nova postura em relação ao conhecimento na área da saúde a partir da implantação de novos espaços formativos na universidade que tragam o diálogo educação-saúde-cidadania como eixo central. À esse respeito Feuerwerker (2003, p. 25 apud BATISTA, 2005a, p. 28) corrobora com o papel da universidade no processo de formação do professor para o ensino superior em saúde na medida em que afirma que “[...] no campo da Saúde, é indispensável que produção de conhecimento, formação profissional e prestação de serviços sejam tomados como indissociáveis de uma nova prática”. A compreensão acerca do lugar de formação dos profissionais no âmbito da saúde e a complexidade dos saberes e práticas docentes, revelam contradições e resistências que ocorrem na formação em saúde, principalmente pelas assimetrias do Sistema Único de Saúde (SUS) e as demandas da Universidade relativas ao ensino e pesquisa.

## O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino

Como evidenciado anteriormente, o enfoque principal dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* está na formação para a pesquisa científica, tendo sido dada menor atenção ao preparo para a docência. Alertou-se, portanto, para a necessidade de se investir na formação docente dos pós-graduandos para o ensino superior (OLIVEIRA et al. 2012).

Entre as primeiras iniciativas nessa direção, pode ser citado o desenvolvimento, a partir de 1992, de um projeto piloto, denominado Iniciação ao Ensino Superior, no qual os doutorandos poderiam desenvolver atividades junto às disciplinas dos cursos de graduação de uma Universidade pública paulista. Em 1994, o projeto foi reformulado tendo por base as experiências realizadas e foram estabelecidas novas diretrizes. Criou-se então o Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE), estruturado como um sistema de estágio em docência a ser realizado por doutorandos junto a uma disciplina da graduação (RIVAS et al. 2016).

Cabe destacar que esse Programa serviu de modelo para a criação, em 1999, do Programa de Estágio Docente, pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES).

Atualmente, o PAE é regulamentado pela Portaria GR nº 3588 de 10 de maio de 2005 (alterada pelas Portarias GR nº 4391, de 03 de setembro de 2009 e GR nº 4601, de 19 de novembro de 2009). O objetivo do Programa é aprimorar a formação dos pós-graduandos para as atividades de docência na graduação, em duas etapas articuladas e interdependentes (SÃO PAULO, 2005). Sua primeira etapa, denominada Preparação Pedagógica, deve ser feita antes da etapa de Estágio Supervisionado em Docência, sendo que ambas possuem duração de um semestre letivo.

A Etapa de Preparação Pedagógica pode ser ofertada como: i) uma disciplina de Pós-Graduação cujo conteúdo estará voltado para as questões da Universidade e do Ensino Superior; ii) um conjunto de conferências, com especialistas da área de Educação, tendo como tema as questões do Ensino Superior; ou iii) um núcleo de atividades, envolvendo preparo de material didático, discussões de curriculum, de ementas de disciplinas e planejamento de cursos. Seu objetivo

geral está consubstanciado nas Diretrizes para as Disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica:

As disciplinas de Preparação Pedagógica do PAE deverão assegurar aos pós-graduandos o acesso aos conhecimentos específicos referentes às múltiplas dimensões pressupostas ao processo de ensino-aprendizagem no ensino superior, para que possam constituir as bases pedagógico-didáticas. necessárias ao futuro exercício da docência nesse nível de ensino (SÃO PAULO, 2013, p. 1).

A intencionalidade do referido objetivo baseia-se na pressuposição de que o conhecimento sobre a docência e currículo, enquanto campos científicos (BOURDIEU, 2004) perspectivam e problematizam a formação do professor para o ensino superior.

Ainda de acordo com as Diretrizes do Programa PAE (SÃO PAULO, 2013), as múltiplas dimensões pressupostas à docência envolvem cinco aspectos: i) Organizativo (seleção dos conteúdos curriculares e da bibliografia de apoio, seleção e organização dos recursos didáticos e outros materiais de apoio, etc); ii) Técnico (organização das atividades operacionais como lista de presença e de notas e acompanhamento das atividades práticas e teóricas, etc); iii) Didático-pedagógico (organização e desenvolvimento das aulas e utilização do espaço-tempo das atividades didáticas, etc); iv) Das relações professor/aluno (favorecimento da organização da participação dos alunos nas aulas e atividades, estabelecimento de vocabulário adequados, e demais iniciativas que facilitem a interlocução entre o docente e os estudantes, etc); v) Avaliativo (ações como a seleção dos tipos mais adequados de avaliação e elaboração dos instrumentos de avaliação, bem como a definição dos critérios avaliativos, etc).

O Programa, desenvolvido em todas as Unidades de Ensino e Pesquisa, é opcional aos alunos de Pós-Graduação da Universidade, exceto àqueles que são contemplados pela Bolsa Demanda Social da CAPES, cujo regulamento solicita a realização de estágio. O PAE é organizado e coordenado por uma Comissão Central e por Comissões constituídas em cada uma das Unidades. Apesar de ser um Programa institucional, ele está sujeito a várias interpretações e operacionalização, tendo em vista a autonomia das Unidades que compõem a Universidade.

Inferese, portanto, que o Programa PAE tem um compromisso com a formação do pós-graduando para a docência no Ensino Superior e, de certa forma, com a qualidade do ensino universitário, criando espaço de formação pedagógica e reflexão sobre a prática docente e a relação teoria e prática na profissão docente.

## **Formação para a docência universitária: reflexões em cursos de pós-graduação na área da Saúde**

A efetivação de uma das etapas do projeto “A formação pedagógica de professores para o Ensino Superior nos Programas de Pós-Graduação” propiciou a construção dos dados que serão apresentados e analisados neste tópico.

A Etapa de Preparação Pedagógica do Programa PAE na área das Ciências da Saúde, de acordo com a Pró-Reitoria de Pós-Graduação, engloba o oferecimento das 34 disciplinas listadas no Quadro 1, sendo que esse levantamento, realizado em 2019, levou em consideração as disciplinas oferecidas nos diferentes campi (capital e interior) da universidade pública estudada.

Observa-se, no Quadro 1, que as disciplinas PAE oferecidas são diversificadas e suas denominações envolvem os termos Pedagogia/Pedagógicos, Didática/Didáticos e Docência/Docente adjetivados pela palavra Saúde ou por palavras relacionadas a alguma das subáreas das Ciências da Saúde (Medicina, Odontologia, Dentística, Tocoginecologia, entre outras). Além disso, a distribuição pelas subáreas das Ciências da Saúde mostra que a Medicina é a que oferece o maior número de disciplinas PAE (14 disciplinas), valor coerente com o fato de ser esta a área com o maior número de Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* e de alunos de Pós-Graduação: 45 programas acadêmicos e 4.087 pós-graduandos (SÃO PAULO, 2018).

No Sistema Administrativo da Pós-Graduação denominado Janus<sup>1</sup> foram coletados os programas de ensino dessas disciplinas PAE, sendo os dados sistematizados a partir dos tópicos objetivos, justificativa, conteúdo e bibliografia e avaliados em pressupostos teóricos da área do currículo e da didática estruturados

---

<sup>1</sup> Cf. <https://uspdigital.usp.br/janus/comum/entrada.jsf>

com base nos estudos de Ball e Mainardes (2011), Pacheco (2013), Pimenta e Anastasiou (2017) e Therrien et al. (2016).

Os conteúdos de, pelo menos, dezenove programas de ensino apresentam termos e/ou expressões que demonstram tendência a reduzir a didática a aspectos tecnicistas e associá-la ao modo de ensinar dissociado das implicações sociais, políticas e educacionais, refletindo uma compreensão de prática na ótica empirista e pragmática (BATISTA, 2005b; PIMENTA; ANASTASIOU, 2017; RIBEIRO; CUNHA, 2010).

Quadro 1 - Relação de disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica do PAE na área de Ciências da Saúde

<b>Subárea</b>	<b>Disciplina do PAE</b>
<b>Educação Física</b>	Pedagogia do Ensino Superior Seminários em Pedagogia do Movimento Humano Docência no Ensino Superior Metodologia do Ensino Superior
<b>Enfermagem</b>	Prática Pedagógica no Ensino Superior Inovação no Processo Educativo Docência Universitária em Saúde: Formação da Identidade Profissional Planejamento do Processo ensino-aprendizagem no contexto universitário Docência no Ensino da Saúde: Saberes e Práticas Docência universitária: concepções, profissionalização e fundamentos didáticos
<b>Farmácia</b>	Aprimoramento Didático Introdução à Docência no Ensino Superior Fundamentos da Prática Docente no Ensino Superior
<b>Medicina</b>	Metodologia de Ensino I: Preparação Pedagógica Avaliação Educacional de Competências Clínicas Aspectos Didáticos e Pedagógicos em Especialidades Clínico Cirúrgicas Metodologia de ensino em Pequenos Grupos Metodologia e Prática Docente em Medicina Aplicação dos Princípios de Didática em Aulas Teóricas Formais Utilização de TIC na Educação em Saúde Tópicos em Educação nas Profissões da Saúde I Tópicos em Educação nas Profissões da Saúde II Tópicos Especiais em Prática Docente e Pesquisa em Fisioterapia Introdução à Didática no Ensino Superior Pedagogia e Didática Especial no Programa de Tocoginecologia Aspectos Didáticos e Pedagógicos em Especialidades Clínico-Cirúrgicas Preparação Pedagógica
<b>Odontologia</b>	Introdução à Metodologia de Ensino em Dentística Metodologia de Ensino: Fundamentação Teórica e Estratégica Docência Universitária e Estratégias de ensino e aprendizagem Prática Docente no Ensino Superior Metodologias e Dinâmicas do Ensino em Odontologia Didática para o Curso de Odontologia
<b>Saúde Coletiva</b>	Aspectos Pedagógicos do Ensino Superior em Saúde

Fonte: Rivas, Silva (2019).



Cerca de vinte programas de ensino reforçam a ideia de que domínio do conteúdo e sucesso na prática profissional são suficientes para o exercício da docência, bastando apenas dominar alguns aparatos instrumentais como: “técnicas de ensino para pequenos grupos”, “técnicas para a avaliação do aprendizado”, “técnicas de interação professor-aluno”, “técnicas de ensino para adultos”, “técnicas de ensino-aprendizagem para o ensino superior”, “princípios da utilização de recursos áudio-visuais”, “estratégias para o desenvolvimento da expressividade verbal e não verbal” e “como falar de forma alinhada ao objetivo; planejamento da narrativa e a empatia”.

Dez programas citam conteúdos desvinculados dos conhecimentos específicos referentes às dimensões do processo de ensino-aprendizagem no ensino superior como: “A extensão universitária à comunidade”, “Proposição de pesquisa vinculada à extensão universitária”, “Sistemática de proposição e avaliação de agências de fomento à pesquisa”, “Elaboração de pareceres para manuscritos científicos e projetos de pesquisa” e “Elaboração de palestras e apresentação de trabalhos científicos em simpósios, congressos e encontros científicos”.

Outros conteúdos relacionados, por exemplo, ao contexto universitário brasileiro, as influências da origem das universidades na Europa, na América Latina e no Brasil e à identidade profissional do docente universitário, são incluídos apenas em oito disciplinas, sendo cinco delas pertencentes aos programas de pós-graduação em Enfermagem.

Tópicos como dimensão organizativa, planejamento didático, uso de estratégias de ensino inovadoras no ensino superior, avaliação da aprendizagem, legislações da área educacional, projeto pedagógico de curso, papel do professor e relação professor-aluno são mencionados em, pelo menos, quinze disciplinas PAE de distintos programas de pós-graduação. Os programas de ensino de cinco disciplinas PAE também enfatizam políticas de formação em Saúde e de formação de professores para a educação superior e suas implicações para a docência (CASTRO; FONTANELLA; TURATO, 2011).

No entanto, apenas seis disciplinas PAE tratam a docência como atividade ampla e complexa e analisam o planejamento do processo ensino-aprendizagem de

modo crítico, considerando as políticas de formação profissional no âmbito da graduação.

Além disso, dezenove disciplinas PAE trabalham o contexto da docência universitária na área da Saúde. No entanto, algumas utilizam apenas referências escritas por profissionais da própria área que se “aventuraram” no “ensino de” e desconsideram a vasta literatura e os conhecimentos produzidos na pesquisa em educação. É o que se verifica principalmente na bibliografia de seis disciplinas PAE, da Medicina que citam apenas referências em inglês da área de Educação Médica.

A bibliografia das demais disciplinas trazem referências do campo da Pedagogia Universitária, cuja menção pode ter sido influenciada pelos cursos de formação continuada para docentes universitários, oferecidos na própria instituição no período de 2006 a 2009 (ALMEIDA; PIMENTA, 2014). Assim, observou-se que as obras mais citadas foram: i) ANASTASIOU, L. G. C.; PESSATE, L. (Orgs). *Processos de Ensino na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville: Univille, 2003; ii) CUNHA, M. I. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: J. M. Editora, 1998; iii) MASETTO, M. *O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior*. São Paulo: Avercamp. 2010 e iv) PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. *Pedagogia Universitária*. São Paulo: EDUSP, 2009.

Observou-se ainda que os objetivos e as justificativas dos programas de ensino refletem principalmente duas concepções de docência dos seus proponentes, uma na qual a formação é vista como um processo de reflexão em diálogo com as teorias pedagógicas. Essa concepção está presente principalmente nos programas de ensino das disciplinas PAE da Enfermagem, como demonstram os trechos a seguir:

“A proposta desta disciplina é ampliar e fortalecer a produção de conhecimentos voltados à formação e ao desenvolvimento docente na área da saúde e enfermagem, gerando potencial para construção de transformações no ensino de graduação e pós-graduação em saúde e contribuindo para a transformação das práticas profissionais em saúde e educação, especialmente da prática docente no ensino superior.” (Disciplina PAE 5780)

“A disciplina tem como finalidade a análise crítica da prática pedagógica universitária; a compreensão e a aplicação de estratégias pedagógicas que conduzem à aprendizagem significativa e a apreensão da concepção de pensamento crítico e reflexivo na formação superior”. (Disciplina PAE 5908).

Na outra concepção, a formação para a docência é considerada como uma espécie de treinamento didático baseado no argumento de que o trabalho do professor exige um conhecimento sistematizado acerca do processo de planejamento, das novas metodologias de ensino e das práticas avaliativas (SLEIGHT et al. 2003; STONE, 2003). É o que mostram, principalmente, disciplinas PAE dos programas de pós-graduação em Medicina:

“A disciplina é extremamente necessária para conscientização do aluno quanto aos melhores meios e materiais pedagógicos disponíveis (convencional ou multimídia)”. “Para aqueles pós-graduandos que trabalharão na formação de profissionais na área de saúde é essencial o domínio de técnicas modernas de avaliação de competências clínicas, que se relacionam à abordagem de pacientes”. (Disciplina PAE5866)

Esse resultado pode ser reflexo do que ocorre, segundo Ceccim e Carvalho (2006), em grande parte dos cursos de pós-graduação da Saúde que operam na lógica de ensino biologicista, em que o teórico ocorre num espaço e o fazer em outro. Nesses cursos, a produção de conhecimento é legitimada pela institucionalização técnico-científica, com conhecimentos operados de forma fragmentada e ênfase nos procedimentos diagnósticos e terapêuticos pautados na lógica liberal privatista.

## Considerações finais

A formação pedagógica de professores para o Ensino Superior oferecida nos Programas de Pós-Graduação da área de Ciências da Saúde, no contexto da Etapa de Preparação Pedagógica do Programa de Aperfeiçoamento do Ensino, revela vários esquemas de interpretação que abrangem concepções de docência (professor e profissional da saúde), de currículo, de reinterpretação de saberes, de modos de ensinar e aprender, de indução de políticas pela via do SUS ou por sua negação, enfim, de identidades múltiplas que permeiam esta área.

A análise dos programas de ensino das disciplinas da Etapa de Formação Pedagógica do Programa PAE na área das Ciências da Saúde evidencia que cerca de vinte disciplinas priorizam o preparo pedagógico, a instrumentalidade, os fundamentos metodológicos, assentados no domínio do conteúdo e sucesso da

prática profissional. Esses resultados permitem inferir que tais disciplinas possuem singularidades que precisam ser discutidas e contextualizadas, de forma a contribuir para a articulação entre as áreas da saúde e da educação e para a valorização da formação docente no contexto da pós-graduação, tanto quanto a formação do pesquisador.

É preciso avançar na compreensão de que o preparo para a função docente na área das Ciências da Saúde, assim como nas demais áreas, não envolve apenas a instrumentalização técnica aprisionada a aspectos prescritivos e pragmáticos, ao tecnicismo exagerado e ao entendimento de metodologia simplório que não alcança o conhecimento necessário e instigador para a compreensão do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. As disciplinas precisam levar em conta a multidimensionalidade da Didática, expressa na estreita articulação entre o político social, o humano relacional e a técnica, para que o Programa PAE possa efetivamente representar um espaço de formação na pós-graduação onde ocorram discussão, proposição e mediação de concepções didáticas.

## Referências

- ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. *Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Pedagogia Universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 27, n. 2, p. 7-31, 2014.
- BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BATISTA, N. A. Desenvolvimento docente em medicina: a prática como elemento estruturante. In: BATISTA, N. A.; BATISTA, S. H.; ABDALLA, I. G. *Ensino em saúde: visitando conceitos e práticas*. São Paulo: Arte e Ciência, 2005a. p. 303-316.
- BATISTA, N. A. Desenvolvimento docente na área da saúde: uma análise. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 283-294, 2005b.
- BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: UNESP, 2004.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 576/70. Pós-Graduação em Medicina. Documenta nº 117, Rio de Janeiro, p. 225-236, 1970.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e cursos superiores de graduação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto Federal n. 9235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2017.

CASTRO, J. R. G.; FONTANELLA, B. J. B.; TURATO, E. R. Abordagens de ensino e pesquisa na pós-graduação em saúde: da realidade da disciplina à utopia transdisciplinar. *Interface*, Botucatu, v. 15, n.39, p. 1025-1038, 2011.

CECCIM, R. B.; CARVALHO, Y. M. Ensino da saúde como projeto da integralidade. In: CECCIM, R. B. (Org.). *Ensinar Saúde: a integralidade e o SUS nos cursos de graduação na área da saúde*. Rio de Janeiro: ABRASCO, 2006. p. 69-92.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 1-12, 2003.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. *Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020*. Brasília: CAPES, 2010. v.1.

CUNHA, M. I. Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, Cristalina, v. 1, n. 1, p. 110-128, maio 2009.

CUNHA, M. I. A docência como ação complexa. In: CUNHA, M. I. *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2010. p. 19-34.

CUNHA, M. I. Qualidade e ensino de graduação e o complexo exercício de propor indicadores: é possível obter avanços? *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 453-462, jul. 2014.

CUNHA, M. I. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. *Educação*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 6-11, jan./abr. 2018.

DIAS SOBRINHO, J. Professor Universitário: contextos, problemas e oportunidades. In: CUNHA, M. I. et al (orgs). *Docência universitária: profissionalização e práticas educativas*. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009. p. 15-31.

DIAS SOBRINHO, J. Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 20, n. 3, p. 581-601, nov. 2015.

ESTEVES, M. Do conhecimento científico sobre o ensino superior ao desenvolvimento de competências pedagógicas dos seus docentes. *In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA, VII, 2012, Porto, Portugal. Anais...* Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2012. p. 52-64.

FEUERWERKER L. Além do discurso de mudança na educação médica. São Paulo: Hucitec. Rio de Janeiro: ABEM; 2003.

GOERGEN, P. L. Tecnociência, pensamento e formação na educação superior. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 561-584, nov. 2014.

MOHR, A. A formação pedagógica dos profissionais da área da saúde. *In: BRANT, V. Formação pedagógica de preceptores do ensino em saúde.* Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011. p. 53-65.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Educação Superior: universidade e o projeto de formação cidadã. *Educação*, Santa Maria, v. 36. n. 3, p. 465-482, set./dez. 2011.

OLIVEIRA, H. B.; MORO, L. S.; SANTOS, P. P.; SILVA, W. R. A formação Pedagógica de professores na Pós-Graduação Stricto Sensu: os casos UFU e UFMG. *Póiesis Pedagógica*, Catalão, v. 9, n. 2, p. 03-19, 2012.

OLIVEIRA, W. A.; et al. Professor training in health postgraduate studies: analysis of an experience. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 71, n. 6, p. 3115-3120, 2018.

PACHECO, J. A. Políticas de Formação de Educadores e Professores em Portugal. *In: OLIVEIRA, M. R.; PACHECO, J. A. Currículo, Didática e Formação de Professores.* Campinas: Papirus, 2013. p. 45-68.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In: PIMENTA, S. G. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente.* 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-34.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. (orgs.). *Docência no Ensino Superior.* 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2017.

RIBEIRO, M. L.; CUNHA, M. I. Trajetórias da docência universitária em um programa de pós-graduação em saúde coletiva. *Interface*, Botucatu, v. 14, n. 32, p. 55-68, 2010.

RIVAS, N. P. P.; SILVA, G. M.; GONÇALVES, M.F. ; SCARPINI, N. A. M. . O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da Universidade de São Paulo. *In: CORRÊA, A. C.; MELLO e SOUZA, M. C. (Orgs.). Formação de Professores em debate: educação superior, educação profissional e licenciatura em enfermagem.* 1. ed. Curitiba: CRV/CAPEES, 2016. p. 113-129.

SÃO PAULO. Universidade de São Paulo. Portaria GR nº 3588, de 10 de maio de 2005. Institui o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino. São Paulo: USP, 2005.

SÃO PAULO. Universidade de São Paulo. As Diretrizes para as Disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica. São Paulo: USP, 2013.

SÃO PAULO. Universidade de São Paulo. Anuário Estatístico. São Paulo: USP, 2018.

SLEIGHT, D.; REZNICH, C.; YELON, S.; WILLIAMSON, J. Creating online lessons: a faculty development seminar series. *Medical Education Online*, v. 8, n. 7, p. 1-7, 2003. Disponível em: [www.med-ed-online.org/pdf/f0000061.pdf](http://www.med-ed-online.org/pdf/f0000061.pdf). Acesso em: 20 fev. 2020.

STONE, S.; MAZOR, K.; DEVANEY-O'NEIL, S.; STARR, S.; FERGUSON, W.; WELLMAN, S.; JACOBSON, E.; HATEM, D. S.; QUIRK, M. Development and implementation of an objective structured teaching exercise (Oste) to evaluate improvement in feedback skills following a faculty development workshop. *Teaching and Learning in Medicine*, Filadélfia, v. 15, n. 1, p. 7-13, 2003.

SOUSA SANTOS, B. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória de universidade. In: APPLE, M. W; BALL, S. J.; GANDIN, L. *A Sociologia da Educação: Análise Internacional*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 301-310.

SOUSA SANTOS, B. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TERRIEN, J.; DIAS, A. M. I.; LEITINHO, M. C. Docência Universitária. *Em Aberto*, Brasília, v. 29, n. 97, p. 21-32, set/dez. 2016.

ZABALZA, M. A. *O ensino universitário*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ZANCHET, B. A; CUNHA, M. I; SOUZA, H. M. A Pós-Graduação como lugar de formação e de aprendizagens de professores universitários. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, v. 28, p. 93-105, 2009.

RECEBIDO: 28/02/2020  
APROVADO: 04/05/2020

RECEIVED: 28/02/2020  
APPROVED: 05/04/2020

RECIBIDO: 28/02/2020  
APROBADO: 04/05/2020