



Contribuições da formação pedagógica e do estágio docência: O caso da Pós-graduação em Engenharia Civil

Contributions of pedagogical training and teaching practices: The case of graduate studies in Civil Engineering

Giovanna Ferreira Alves¹,  Nathalia Savione Machado ¹, Maria do Carmo Duarte

Freitas ¹, Sergio Fernando Tavares ¹

¹ Universidade Federal do Paraná (Brasil)

Fecha de recepción: 21/03/2025

Fecha de aceptación: 24-10-2025

Fecha de publicación: 30/12/2025

Resumo

Esta investigação traz em debate a primeira meta do Programa Nacional de Pós-Graduação Brasileiro criado em 1974, que é a formação de docentes universitários e o desenvolvimento de pesquisa em todas as áreas do conhecimento. Apresenta a análise e contribuição da disciplina Formação Docente em Engenharia e do estágio de docência em relação a preparação pedagógica de pós-graduandos. Possui abordagem qualitativa por amostragem intencional (não probabilística). Utiliza um instrumento de pesquisa em 16 estudantes que cursaram a disciplina de Formação Docente em Engenharia, ministrada no Programa de Pós-graduação em Engenharia Civil da Universidade Federal do Paraná. Os dados sugerem que a integração entre estágio docente e formação pedagógica pode ser uma estratégia eficaz para aprimorar a qualificação de futuros docentes na área de Engenharia Civil. Fato que reforça a relevância de disciplinas voltadas à didática e metodologia de ensino em programas de pós-graduação, especialmente em áreas técnica e científica.

Palavras chave

Estágio, pós-graduação, formação docente, educação em engenharia, competência docente.

Abstract

This research discusses the first goal of the Brazilian National Postgraduate Program, created in 1974, which is the training of university teachers and the development of research in all areas of knowledge. It presents the analysis and contribution of the discipline Teacher Training in Engineering and the teaching internship in relation to the pedagogical preparation of postgraduate students. It takes a qualitative approach through intentional (non-probabilistic) sampling. It used a survey instrument on 16 students who had taken the subject of Teacher Training in Engineering, taught in the Postgraduate Program in Civil Engineering at the Federal University of Paraná. The data suggests that integrating the teaching internship and pedagogical training can be an effective strategy for improving the qualifications of future teachers in the field of Civil Engineering. This reinforces the importance of subjects focused on didactics and teaching methodology in postgraduate programs, especially in technical and scientific areas.

Keywords:

Internship, graduate education, teacher training, engineering education, teaching competence.

1. Introdução

No Brasil, a pós-graduação é um programa de ensino, que engloba as modalidades de mestrado e doutorado (pós-graduação *Stricto Sensu*), bem como aperfeiçoamento e especialização (pós-graduação *Lato Sensu*) (I PNPG, 2005), que em suas premissas visa a formação docente. O exercício da docência requer que, tanto as disciplinas de formação docente quanto a prática de estágio de docência, sejam espaços formativos que tenham como objetivo a preparação para o magistério superior, visando a qualidade do processo pedagógico na Educação Superior.

Na maioria das áreas de conhecimento, a graduação como espaço de formação em nível superior, privilegia o domínio de conhecimentos científicos e experiências profissionais inclusive como requisitos para a docência universitária em detrimento dos conhecimentos inerentes à prática pedagógica (Da Cunha, 2018; Masetto, 2003).

No entanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Engenharia Civil orientam a formação permanente docente privilegiando tanto o conhecimento de conteúdo quanto pedagógico e estimula o uso de metodologias ativas e inovação pedagógica na formação do futuro engenheiro (Resolução 2, 2019).

Diante destes fatos, surge o questionamento: como a pós-graduação em Engenharia Civil da UFPR está preparando seus egressos para atuarem na docência?

1.1. Surgimento da pós-graduação no Brasil

A regulamentação da pós-graduação no Brasil ocorreu com a lei nº 4024 de 1961 (Lei 4024, 1961), que registrou essa modalidade de ensino sem dar maiores detalhes de sua organização e funcionamento. Em 1965, por meio do parecer nº 977/65 do Conselho Federal de Educação (CFE), surgia a definição desta modalidade e da estrutura básica dos cursos que a compõem (Parecer 977 1965; Aguiar & Freitas, 2020). O referido parecer solicitou a regulamentação do artigo 69 b da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 visando sua implantação e desenvolvimento, sob alegação que em consulta aos regimentos e estatutos havia discordância sobre a concepção e finalidade da pós-graduação, confundindo-se a *Stricto Sensu* e a *Lato Sensu* comumente tratadas como similares.

Tendo em vista o movimento crescente de ampliação das matrículas do ensino superior, destacou-se no documento a compreensão da pós-graduação como espaço de formação do professor universitário, justificado pela ineficiência da formação docente e falta de mecanismos capazes de assegurar a formação de docentes qualificados, que conseqüentemente se refletia na queda na qualidade do ensino superior. Acrescente-se, ainda, que “o programa de ampliação das matrículas dos cursos superiores supõe uma política objetiva e eficaz de treinamento adequado do professor universitário. E o instrumento normal desse treinamento são os cursos de pós-graduação” (Parecer 977, 1965, p. 3).

Em 1968 com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 5540 (Lei 5.540, 1968) a pós-graduação começou a ganhar mais estrutura, regulamentando a pesquisa acadêmica e científica no país. Em 1974, por meio do decreto nº 73.411, foi instituído o Conselho Nacional de Pós-Graduação (Decreto 73.411, 1974). Como atribuições do CNPG

estavam a elaboração do I Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG (I PNPG, 2005). O Iº Plano Nacional de Pós-graduação Brasileiro (1975-1979) criado em 1974 tinha como metas: formação de docentes universitários e o desenvolvimento de pesquisa em todas as áreas do conhecimento, busca de melhoria da qualidade e desempenho de pós-graduação nacional, integração da academia com setor produtivo, flexibilização, aprimoramento da avaliação e incentivo à internacionalização dos programas e indução do combate às desigualdades, impacto na sociedade, inclusão da inovação e de parâmetros sociais na avaliação (I PNPG, 2005).

A formação de professores apareceu dentre os objetivos e diretrizes gerais do I PNPG (I PNPG, 2005). Este objetivo se refletiu nos documentos seguintes e, a partir da promulgação da LDB 9394/1996 (Lei 9.394, 1996), ficou regulamentado que a preparação para a docência no magistério superior seria feita em nível de pós-graduação, por meio de programas de mestrado e doutorado. (Lei 9.394, 1996). Portanto, desde sua regulamentação, formar o docente universitário é um dos objetivos da pós-graduação *Stricto Sensu* no Brasil (I PNPG, 2005).

1.2. Formação Pedagógica do docente Universitário

A Educação superior tem priorizado os conhecimentos científicos (Da Cunha, 2018; Anastasiou, 2006) e experiências profissionais como requisitos para tornar-se professor universitário baseado na crença de “quem sabe, automaticamente sabe ensinar” (Masetto, 2003, p. 13). Tanto é que até a década de 70 a exigência para a docência universitária era a formação a nível de bacharelado e a experiência no campo de atuação (Masetto, 2003).

Diante do cenário da expansão da educação superior, aliada à revolução tecnológica e as competências que se colocam para as diferentes carreiras profissionais, o papel do professor transmissor de conhecimentos se coloca em debate. (Unesco, 1998; Masetto, 2003).

A Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI (Unesco, 1998) detalha importantes orientações que rompem com a lógica da educação bancária (Freire, 2018) indicando a necessidade da educação superior favorecer o domínio de outras competências essenciais ao século XXI que permitam ir além do domínio cognitivo das disciplinas (Da Cunha, 2018).

A convenção de Bolonha, implantada na Europa em 1999, também influenciou o Brasil estimulando as reformas curriculares dos cursos de graduação na busca de internacionalização e flexibilização com busca de garantir mais qualidade ao ensino e dar maior competitividade ao formando. Para tanto, destacou ainda a importância da formação do docente e do discente baseada em competência (Araújo *et al.*, 2018).

No Brasil, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é responsável por avaliar, regular e fomentar a pós-graduação no Brasil. Ela oferece bolsas de estudo, financia pesquisas e promove a cooperação acadêmica nacional e internacional. Além disso, contribui para a formação de professores e pesquisadores, impulsionando a qualidade da educação superior. (Capes, 2023)

A Capes, por meio do regulamento do Programa de Demanda Social, Portaria nº 76, de 14 de abril de 2010, (Portaria 76, 2010), definiu dentre os requisitos para concessão de bolsas que os pós-graduandos deverão realizar estágio de docência. Ainda, define que “o estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a

docência, e a qualificação do ensino de graduação sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social” (Portaria 76, 2010, p. 32).

No caso das Engenharias I, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia (DCNs de Engenharia) definem em seu capítulo V, que o curso de graduação em Engenharia deve manter formação permanente de seus docentes visando promover o “domínio conceitual e pedagógico, que engloba estratégias de ensino ativas, pautadas em práticas interdisciplinares, de modo que assumam maior compromisso com o desenvolvimento das competências desejadas nos egressos.” (Resolução 02, 2019, p; 6).

Diante desse cenário, a competência pedagógica se coloca como saber essencial a ser desenvolvida pelos docentes do magistério superior. Para Masetto (2003) a Competência pedagógica diz respeito à capacidade docente de articular saberes teóricos e práticos visando a aprendizagem significativa. Envolve o domínio de conteúdo pedagógico, tecnológico e político, além de uma postura comprometida com a formação integral do estudante. Artigos recentes trazem a competência pedagógica na formação a nível da pós-graduação em consonância com a perspectiva de Masetto (2003). (Magalhães, *et al.*, 2016; Gomes, *et al.* 2023; Begnini, 2023).

O estágio de docência e disciplinas específicas voltadas à formação pedagógica são estratégias fundamentais para preparar futuros docentes, proporcionando-lhes embasamento teórico e formação prática (Da Cunha, 2018). Porém, esta formação se resume muitas vezes a oferta de uma disciplina, voltada a Metodologia de Ensino Superior ou similar, que perfaz uma carga horária média de 60 horas, portanto, “insuficiente para a necessária sistematização dos saberes da docência e de uma associação entre a teoria e prática desta área, de complexidade indiscutível” (Anastasiou, 2005, p. 148).

O que se observa é que poucos programas de pós-graduação incluem conhecimentos, reflexões e práticas ligadas aos saberes pedagógicos, que profissionalizam o professor (Da Cunha, 2018). Ao considerar o estágio de docência como campo de preparação pedagógica para o magistério superior, pesquisas recentes investigaram sobre práticas de estágio de docência e formação pedagógica na pós-graduação em diferentes cursos. (Magalhães, *et al* 2016; Rodrigues *et al.*, 2018; Gomes *et al.*, 2023; Begnini, 2023; Martins & Fernandes-Santos, 2023).

Os autores ressaltam a necessidade de um processo de formação pedagógica estruturada que vá além da mera observação e imitação, defendendo uma abordagem de ensino mais crítica e reflexiva que se utilize de abordagens inovadoras visando a melhora da qualidade dos processos de aprendizagem na pós-graduação. (Da Cunha, 2018; Troncon, *et al.*, 2018, Gomes *et al.*, 2023; Magalhães, *et al.*, 2016; Begnini, 2023; Martins & Fernandes-Santos, 2023). Ainda, afirmam que a integração de programas de formação docente na pós-graduação tem potencial de melhorar a qualidade do ensino superior. Porém, as disciplinas de formação docente são ofertadas geralmente em disciplinas eletivas, que não atendem às necessidades abrangentes de formação de professores (Tempesta, *et al.*, 2022).

Assim, a prática docente deve integrar a formação pedagógica para aprimorar as capacidades de ensino dos futuros educadores. Enfatizam a necessidade de uma experiência prática fundamentada no conhecimento teórico, abordando a dicotomia entre teoria e prática no ensino aprimorando o pensamento crítico. (Gomes *et al.*, 2023; Martins & Fernandes-Santos, 2023; Troncon *et al.*, 2018; Da Cunha, 2018). Rodrigues *et al.*, (2018) avalia as contribuições do modelo de Estágio Docente para as práticas de ensino dos estudantes de pós-graduação no

ensino superior. Destaca o reconhecimento dos componentes pedagógicos, apesar do foco na pesquisa em programas de pós-graduação.

Neste sentido, os estudos destacam a importância de desenvolver competências profissionais tanto para o ensino quanto para a pesquisa, garantindo que os estudantes de pós-graduação estejam adequadamente preparados para suas funções como educadores no ensino superior. (Forte & Angelo, 2022; Gomes *et al.*, 2023; Begnini, 2023; Martins & Fernandes-Santos, 2023). Acrescenta-se a falta de regulamentações e diretrizes mínimas claras para a formação de professores no ensino superior (Forte & Angelo, 2022; Soares, *et al.*, 2021).

2. Método

A pesquisa possui abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso exploratório, a partir de uma amostragem intencional (não probabilística), usada em pesquisas em que haja preocupação em exemplificar ou descrever como ocorre determinado fenômeno (Creswell, 2014). Contudo, para que este tipo de amostragem obtenha êxito é importante que a escolha dos participantes se pautem pela experiência ou conhecimento destes em relação ao fenômeno pesquisado (Creswell, 2014).

Este artigo analisa a contribuição da disciplina Formação Docente em Engenharia e do estágio de docência em relação à preparação pedagógica de pós-graduandos. Para tanto, busca obter dados comparativos sobre a experiência docente dos estudantes que foram formados pela disciplina antes de realizar o estágio e os que a cursaram depois.

Assim, foi aplicado um instrumento de pesquisa, contendo 14 perguntas objetivas a ex-alunos da disciplina de Formação Docente em Engenharia, ministrada pelo Programa de Pós-graduação em Engenharia Civil (PPGEC) da Universidade Federal do Paraná - UFPR.

O instrumento foi elaborado na plataforma Google Forms e enviado aos estudantes por meio digital por email. Está organizado em quatro eixos: a parte introdutória do questionário diz respeito ao termo de consentimento livre esclarecido (TCLE) no qual foram expostos os cuidados éticos com os dados e solicitado o consentimento dos respondentes. O questionário foi respondido de forma anônima e nenhum dado sensível foi coletado. O segundo eixo refere-se ao perfil do respondente, o terceiro eixo refere-se a disciplina e o último eixo refere-se ao estágio docente.

Os dados foram analisados a partir da estatística descritiva que visa “[...] descrever, analisar e interpretar os dados de uma população ou amostra” (Fonseca & Martins, 2010, p.101) com apoio do software Excel.

A coleta de dados que considera a escala de Likert adota para análise uma escala de medida com respostas de “muito importante” a “sem importância”, que exige que os participantes indiquem o grau de acordo com cada série de afirmações (Malhotra, 2001). Osgood (Pereira, 2004) transforma numa escala de quatro pontos, adotando-se os valores máximo positivos e negativos a partir do número de pontos totais (10) dividido pelo número de respondentes, na busca de encontrar o grau de importância. Os valores foram definidos em função da quantidade de respostas inserida em cada conceito, se todos os entrevistados tivessem respondido “muito importante”, a pontuação obtida seria 10. Entretanto, se todos os entrevistados informaram o conceito “sem importância”, a pontuação obtida seria -10, ou seja, os conceitos de cada critério são somados para obtenção do valor do grau de importância.

O formulário foi enviado por e-mail aos 41 participantes da disciplina. Destes, 16 participaram respondendo o instrumento, 14 foram alunos aprovados e os outros dois foram alunos que cancelaram ou foram reprovados. Os dados analisados foram resultantes dos mestrandos e doutorandos do programa e/ou alunos externos de outras Instituições de Educação Superior.

3. Resultados

3.1 Contexto

Na Universidade Federal do Paraná, o Estágio de docência nos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* é regulamentado pela Resolução nº 32/17 em seu artigo 19 (Resolução 32, 2017). Esta regulamentação define a prática de docência como parte integrante da formação do pós-graduando que objetiva a preparação para a docência. O Curso de Pós-graduação em Engenharia Civil define a prática de docência como obrigatória para todos os alunos bolsistas e opcional para os que não possuem bolsas, sendo possível a dispensa para aqueles que possuem experiência na docência do ensino superior.

A Disciplina de Formação Docente na Engenharia é uma disciplina registrada como Tópicos Emergentes, optativa e de conteúdo variável. Foi ofertada nos últimos quatro anos (de 2021 a 2024), na modalidade virtual, utilizando a plataforma Moodle da UFPR, podendo ser cursada por alunos de mestrado e de doutorado. A disciplina foi modelada com o foco no aluno e teve como estratégia de aula o uso de metodologias ativas com aula invertida e criação de espaço de fórum de discussão no ambiente Moodle.

Durante os anos em que foi ministrada, a disciplina matriculou 41 estudantes. Entre eles, 30 foram aprovados, 8 foram reprovados, e 6 cancelaram a disciplina. Dentre os ex-alunos reprovados, o relato dos professores ministrantes explicam que os alunos reprovados tiveram interesse inicial no curso, no entanto desistiram antes de finalizar a disciplina, sem buscar o cancelamento da matrícula junto à coordenação. O instrumento obteve 16 respostas, em que 14 são de alunos que finalizaram o curso (aprovados) e 2 são de alunos que não finalizaram (reprovados ou cancelados). Dos 14 estudantes que finalizaram o curso, 18,75% iniciaram em 2020 ou antes 18,75% em 2021, 12,5% em 2023, 43,75% em 2024 e 6,25% em 2025.

3.2 Resultados da aplicação do questionário

O primeiro eixo do instrumento de pesquisa buscou caracterizar o perfil dos respondentes. Assim, observa-se que a maioria dos respondentes (81,3%) está entre 26 e 35 anos, uma pequena parcela (12,5%) entre 36 e 45 anos e uma única pessoa (6,3%) acima de 45 anos, sendo a faixa etária de 26 a 45 anos mais representativa.

Em se tratando da situação no programa de pós-graduação, a maior parte dos respondentes está cursando mestrado (43,8%), uma parte (31,3%) já concluiu o mestrado, a minoria (18,8%) está cursando o doutorado e uma única pessoa (6,3%) desistiu da pós-graduação.

Os respondentes já atuam ou demonstram interesse na carreira docente. A maioria, 75%, ainda não ingressou na docência, mas pretende seguir essa carreira. Quatro deles já

exercem a docência, sendo 18,8% aqueles que desejam seguir como docentes em instituições públicas de ensino superior e 6,3% desejam continuar atuando em instituições privadas. A Tabela 1 sintetiza o perfil dos participantes:

Tabela 1

Perfil dos participantes

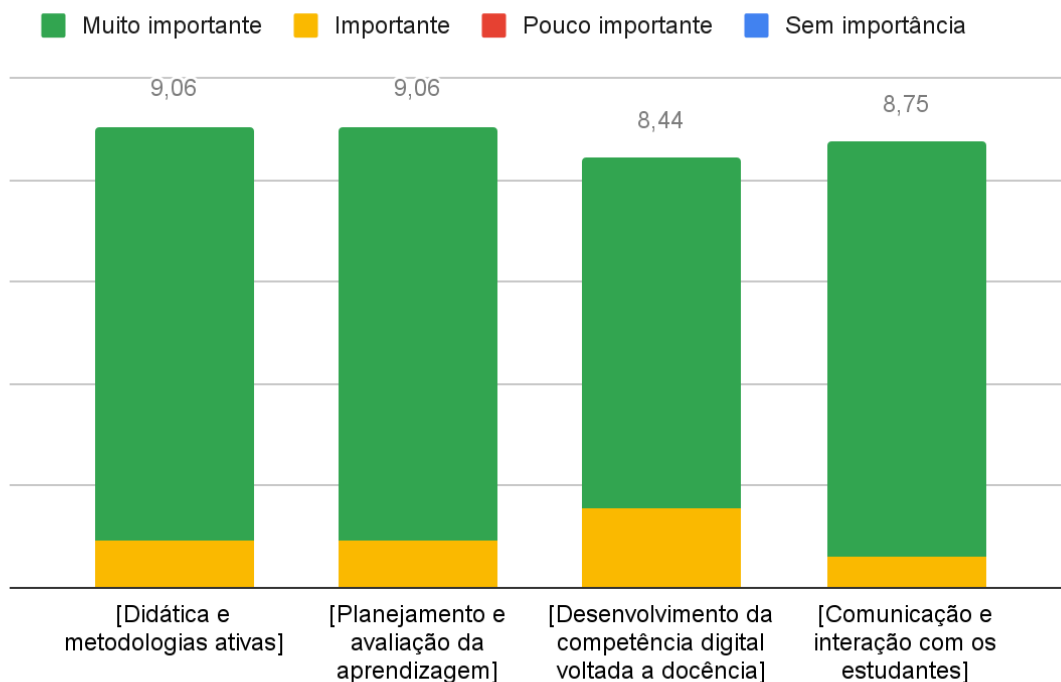
Categoria	Descrição	Dados percentuais
Faixa etária	26 a 35 anos	81,3%
	36 a 45 anos	12,5%
	Acima de 45 anos	6,3%
Situação na pós-graduação	Cursando mestrado	43,8%
	Concluiu mestrado	31,3%
	Cursando doutorado	18,8%
	Desistiu	6,3%
Interesse ou atuação docente	Pretende atuar em IES pública	18,8%
	Pretendem atuar em IES privada	6,3%
	Ainda não atuam, mas têm interesse e pretendem seguir carreira docente	75%

O segundo eixo do instrumento teve como foco a disciplina de formação docente. O primeiro questionamento propõe a avaliação da disciplina. O resultado mostra que os estudantes avaliaram a formação docente oferecida como excelente (68,8%), boa (25%) e regular (6,3%).

Os estudantes foram questionados sobre o grau de importância de quatro aspectos da formação docente: (1) didática e metodologias ativas, (2) planejamento e avaliação de aprendizagem, (3) desenvolvimento da competência digital voltada à docência e (4) comunicação e interação com os estudantes. O cálculo considera 16 respondentes. Pela escala de Osgood foram criados indicadores numa escala de quatro pontos, com os valores 0,625 para “muito importante”, 0,313 para “importante”, -0,313 para “pouco importante” e -0,625 para “sem importância”, resultando no grau de importância. Na Figura 1 constata-se que todos consideraram muito importante a formação para docência com notas superiores a 8,44.

Figura 1

Grau de importância dos aspectos da formação do professor para a docência universitária



Fonte: Os autores (2025).

Além do grau de importância dos aspectos para formação docente, os respondentes avaliaram o grau de importância dos conteúdos ofertados na disciplina. Foram avaliados 18 conteúdos. Todos tiveram avaliações como “Muito importante” ou “Importante” e nenhum foi avaliado como “Sem importância”. Adotou-se o mesmo cálculo anterior baseado em Osgood.

As avaliações estão divididas em três grupos. Os temas melhor avaliados ficaram com grau de importância igual ou superior a 8, ressaltando o tema sobre as Metodologias e Didática no Ensino Superior. O segundo grupo com notas entre 6 e 7,99 e as menores com valor 5,94, 5,628 e 5,01. Sugere-se que estes temas sejam revisados se devem continuar sendo ofertados ou se a forma de oferta não gerou aprendizado. A Tabela 2 apresenta os resultados.

Tabela 2

Grau de importância do conteúdo ofertados na disciplina

Fator de análise	-0,625	-0,313	0,313	0,625	
Formação docente	Sem importância	Pouco importante	Importante	Muito importante	Grau de importância
Declaração Mundial sobre a Educação Superior XXI - UNESCO, Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira e Diretrizes	0	-0,313	0,939	5,625	6,251

Fator de análise	-0,625	-0,313	0,313	0,625	
Curriculares Nacionais da Engenharia.					
Formação do engenheiro a partir das Novas DCNs e dos Projetos de Cursos nas Universidades.	0	0	1,565	6,25	7,815
Perfil do professor universitário: articulação ensino, pesquisa e extensão e competências na formação Docente	0	0	1,878	5,625	7,503
Teóricos e Práticas Pedagógicas	0	0	1,868	6,875	8,44
Metodologias e Didática no Ensino superior	0	0	0,939	8,125	9,064
Aprendizagem Ativa e Tecnologias Inovadoras - Qual o futuro do E-learning?	0	0	0,939	7,5	8,439
Formação e Avaliação por Competência	0	-0,313	0,939	6,875	7,501
Planos de atuação e relatórios de docência assistida	0	0	1,565	4,375	5,94
Modelagem de curso por Competência X Andragogia	0	-0,626	1,252	4,375	5,001
Didática e prática de ensino	0	0	2	14	9,376
Técnica de Planejamento Didático com foco em Competência	0	0	1,252	6,25	7,502
O conteúdo - Fragmento por competência	0	0	1,252	6,25	7,502
Didática para alcance das competências	0	0	1,252	6,875	8,127
Métodos de avaliação por competências/desempenho	0	0	0,939	6,875	7,814
Estrutura do Conhecimento desejado ao término da Disciplina	0	0	1,878	6,25	8,128
Avaliação orientada à aprendizagem – Sujeito: elementos essenciais	0	0	1,565	5,625	7,19
Avaliação baseada na Rubrica. O que é uma Rubrica? Construção da Rubrica	0	0	1,565	4,375	5,94
Avaliação por competência mediada por rubrica. eRubricas e CoRubricas.	0	0	1,878	3,75	5,628

Fonte: Os autores (2025).

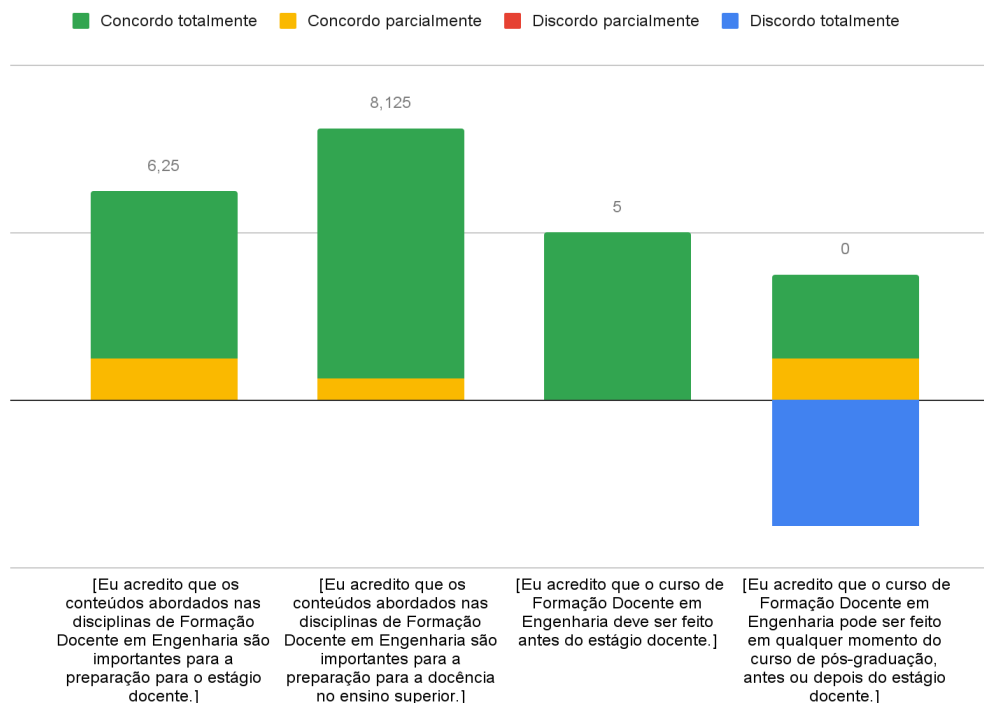
O último questionamento do segundo eixo propõe uma autoavaliação individual, conforme ilustrado na Figura 2. A autoavaliação da competência de conhecimento teve o pior resultado, com um respondente dizendo que não sente que desenvolveu esta competência, e um respondente disse que desenvolveu de forma regular. Os outros 14 respondentes se dividiram entre aqueles em que o desenvolvimento é satisfatório (5), bom (5) e excelente (4). A competência de habilidade também teve 14 respondentes divididos da mesma forma que a anterior. Os outros dois sentem que o desenvolvimento foi regular. Por fim, a competência de atitude apresenta o melhor resultado, com sete estudantes avaliando o desenvolvimento como excelente, seis avaliando como regular, dois como bom e um como regular.

Figura 2
Autoavaliação das competências previstas na disciplina



Para relacionar a formação docente com o estágio de docência, o instrumento segue para o terceiro eixo com os estudantes que fizeram estágio de docência. Foram oito estudantes no total, representando 50% dos respondentes. Foram avaliadas quatro afirmações as quais os estudantes atribuíram valor que vai de “Discordo totalmente” até “Concordo totalmente”. Os resultados estão ilustrados na Figura 3 e utilizou-se o mesmo cálculo baseado em Osgood.

Figura 3
Grau de concordância acerca do estágio de docência em comparação com a disciplina



A primeira afirmação teve grau de concordância igual a 6,25, ou seja, mais da metade dos respondentes concordaram completamente. A segunda afirmação recebeu a maior nota com 8,125 com alto grau de concordância. Na terceira afirmação os estudantes deram nota 5,

com bom índice de concordância. A quarta e última afirmação obteve nota 0 com baixa concordância.

A análise da primeira e segunda afirmações indicam que os estudantes veem a experiência do estágio de docência de forma diferente da experiência de docente. Ao analisar a terceira e quarta afirmações, esta percepção se mantém pois não é consenso entre os respondentes que a disciplina deve ser feita antes da prática de estágio ou se ela tem um período certo para ser cursada. A partir das análises dessas afirmações, observa-se que parte dos alunos veem a prática de estágio distinta da prática docente e, conseqüentemente, não veem a disciplina de formação docente como um passo anterior ao estágio de docência.

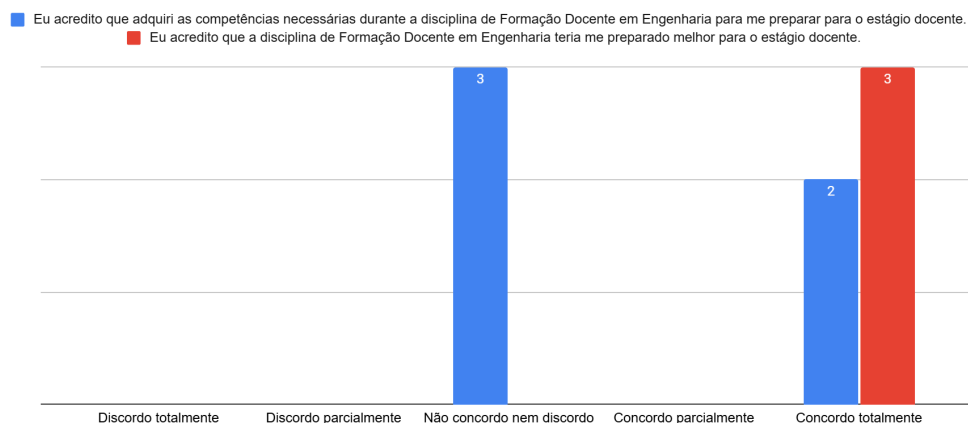
Outra hipótese para a divergência entre as respostas é a experiência individual de cada estudante. Os documentos regulatórios do curso em específico de prática de docência não apresentam orientações pedagógicas basilares além da sua duração e obrigatoriedade. A ementa da disciplina dispõe que “O mestrando/doutorando deverá ser capaz de, ao final do treinamento, preparar aulas, ministrá-las e promover avaliações em disciplinas da graduação em Engenharia.” Com este cenário, os professores orientadores dos estágios de docência têm maior liberdade com seus alunos, tornando cada experiência individual e que não tem os mesmos objetivos.

Ou seja, ao mesmo tempo que a prática de estágio e docente são similares, os documentos regulatórios dispensam orientações pedagógicas mais específicas, culminando em práticas de estágio distantes da prática de ensino.

A última parte do instrumento separa novamente os estudantes entre aqueles que cursaram a disciplina de formação docente antes do estágio de docência (cinco) e aqueles que cursaram depois (três). Para aqueles que cursaram a disciplina antes do estágio de docência, a questão buscava compreender se a disciplina colaborou com o desenvolvimento de competências para a prática do estágio docente. Três dos cinco respondentes não concordam nem discordam com essa afirmação, indicando que as competências adquiridas durante a disciplina não foram usadas nas experiências de estágio docente destes alunos. No entanto, os outros dois respondentes concordaram completamente com esta afirmação, o que indica que a experiência de estágio de docência destes foi diferente.

Figura 4

Disciplina de Formação para a Educação Superior antes e depois do Estágio de docência



Na Figura 4, os dados dos estudantes que fizeram a disciplina depois do estágio docente avaliaram a afirmação “Eu acredito que a disciplina de Formação Docente em Engenharia teria me preparado melhor para o estágio docente”. Neste caso, todos os respondentes concordaram totalmente. Entende-se que as experiências do estágio docente destes alunos aproximou-os à prática docente e, conseqüentemente, identificaram as competências adquiridas na disciplina como relevantes para o estágio também.

4. Discussão e conclusões preliminares

O estágio de docência por si só proporciona um primeiro contato com a prática pedagógica para aqueles que nunca atuaram na docência, permitindo a vivência de desafios como o planejamento de aulas, interação com estudantes, aplicação de estratégias didáticas e a configuração e avaliação na plataforma virtual de aprendizagem. Ao envolver a disciplina de Formação Docente em Engenharia na análise, observa-se que parte dos alunos que cursaram a disciplina sentem que as competências adquiridas dão maior segurança e preparo durante o estágio.

Os resultados obtidos a partir do grau de importância dos aspectos da formação do professor para a docência universitária mostram que todos os temas são considerados de grande importância. Ainda, metodologia e didática e planejamento e avaliação de aprendizagem se destacaram. Entende-se que os alunos estão atentos a estes aspectos principalmente.

A análise da relevância dos conteúdos abordados na disciplina evidencia que os temas relacionados à metodologia e didática no ensino superior, metodologias ativas e prática de ensino são considerados os mais importantes pelos alunos, conforme identificado na análise anterior. Isso indica que os estudantes demonstram um interesse significativo em desenvolver as competências necessárias para atuar como professores. Por outro lado, os temas relacionados à aprendizagem e à avaliação baseada em competências por meio de rubricas foram considerados menos relevantes. Esse resultado sugere que esses conteúdos ainda não foram plenamente assimilados pelos alunos. A primeira análise apontou que o planejamento e a avaliação da aprendizagem são aspectos de grande importância, aspectos que possuem uma relação direta com os temas menos valorizados. Isso pode sugerir a necessidade de um aprofundamento ou de estratégias mais eficazes para a assimilação desses conteúdos, em conformidade com as DCNs das Engenharias (Resolução 2, 2019).

Quanto às afirmações acerca do estágio docente em comparação com a disciplina, o maior grau de concordância foi atribuído ao conteúdo, o que reforça a importância de dar atenção aos conteúdos atribuídos como menos importantes na primeira análise. Ainda em relação a essas afirmações, o menor grau de concordância refere-se ao período ideal de curso da disciplina. Ou seja, os alunos da disciplina, que tiveram adicionalmente a experiência do estágio docente, acreditam que exista um momento ideal para cursar a disciplina em relação ao estágio com o objetivo de aproveitar melhor ambos e adquirir as competências desejadas para a carreira docente.

Os dados sugerem que a formação pedagógica aliada à prática de estágio pode contribuir para o desenvolvimento da competência pedagógica (Masetto, 2003), em acordo aos estudos de Anastasiou, (2005), Da Cunha (2018) e Zabalza (2011), suprimindo lacunas que somente a prática de estágio sem a formação prévia não consegue preencher. Os autores

destacam que a articulação do estágio docente com componentes formativos ganha maior significado, pois é nesse diálogo que a prática passa a ser entendida e refletida criticamente. Enfatiza-se o processo reflexivo que a teoria unida a atividade prática e a ação de uma supervisão adequada pode apoiar (Zabalza, 2011).

Assim, os resultados reforçam a relevância de disciplinas voltadas à didática e metodologia de ensino em programas de pós-graduação, especialmente em áreas técnica e científica. Zabalza (2011), afirma que o estágio adquire maior sentido se está vinculado aos módulos formativos. Nesse sentido, esta pesquisa conclui que a integração entre a formação pedagógica e o estágio docente pode ser uma estratégia eficaz para aprimorar a qualificação de futuros docentes na área de Engenharia Civil.

Estudos futuros poderiam analisar outros programas de pós-graduação de Engenharias pelo Brasil para que haja maior compreensão de como disciplinas de formação docente estão impactando o estágio docente de futuros professores do país. Outras variáveis poderiam ser avaliadas, como por exemplo a comparação entre programas de universidades públicas e privadas, ou até mesmo comparação entre os cursos de uma mesma universidade ou entre universidades federais e estaduais. Para isso, um novo instrumento deve ser elaborado, de forma que este contemple diferentes disciplinas de formação docente e consiga medir o impacto do estágio docente de futuros professores.

Como limitações pode-se destacar o número restrito de participantes. O objetivo da investigação não foi identificar o impacto da disciplina de formação docente num contexto geral de pós-graduação pois não é uma pesquisa probabilística. Assim, o número de pessoas qualificadas para participarem (41 pessoas) é baixo e o número de respondentes (16 pessoas), menor. No entanto, esta pesquisa iniciou um processo de avaliação interna para os docentes da disciplina e serviu como instrumento inicial para pesquisa de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Gestão da Informação da UFPR.

Referências bibliográficas

- Aguiar, R. W. de & Freitas, M. do C. D. (2020). A Transmissão dos Conhecimentos Produzidos por Programas de Pós-Graduação Interdisciplinares. *Revista Brasileira de Pós-Graduação-RBPG*, 16(36). <https://doi.org/10.21713/rbpg.v16i36.1708>
- Anastasiou, L. G. C. (2005). Docência na educação superior. In D. Ristoff & P. Sevegnani (Orgs.). *Docência na educação superior: desafios e perspectivas* (Vol. 5). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em <https://bit.ly/3DVVOyj>
- Araújo, C. V. B., Silva, V. N. & Durães, S. J.. (2018). Processo de Bolonha e mudanças curriculares na educação superior: para que competências? *Educação e Pesquisa*, 44, e174148. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844174148>
- Begnini, K. C. F. (2023). *Formação Docente como Profissional da Aprendizagem em Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu em Administração: Perspectivas à Inovação Educacional*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria], RS. <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/27802>
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2025). *Plataforma Sucupira*. <https://sucupira.capes.gov.br>

- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2023) *Sobre a CAPES*. CAPES. <http://www.capes.gov.br>
- Creswell, J. W. (2014). *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. Penso.
- Decreto n. 73.411 de 1974. [Senado federal] Institui o Conselho Nacional de Pós-Graduação e dá outras providências. 7 jan. 1974. <https://legis.senado.leg.br/norma/496051/publicacao/15793399>
- Da Cunha, M. I. (2018). Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. *Educação*, 41(1), 6–11. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29725>
- Fonseca, J. S., & Martins, G. A. (2010). *Curso de Estatística*, 101–165. Atlas.
- Forte, J. P. S., y Angelo, J. O. (2022). Formação docente à deriva: a preparação para o magistério superior em programas de pós-graduação em direito no Brasil. *Educ. Pesqui.*, 48, e237253. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248237253>
- Freire, P. (2018). *Pedagogia do oprimido* (65ª ed.). Paz & Terra.
- Gomes, F. A., Resende, G. C., & Torres, M. de S. (2023). O estágio em docência na Pós-Graduação Stricto Sensu: desafios para formação do professor-pesquisador em psicologia. *Debates Em Educação*, 15 (37), 1–19. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37p1-19.e14439>
- Lei n. 4.024 de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 27 dez. 1961. Diário Oficial da União p. 11429. <http://bit.ly/3IIIR2w>
- Lei n. 5.540 de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. 3 dez. 1968. Diário Oficial da União. <http://bit.ly/44pywdf>
- Lei n. 9.394 de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 23 dez. 1996. Diário Oficial da União. <http://bit.ly/4nziURr>
- Magalhães, R. de C. B. P., Raffin, F. N., Gutierrez, L. dos S., & De Azevedo, A. F. (2016). Formação docente na pós-graduação stricto sensu: experiências na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. *RBPG*, 13(31), 559–582. <https://doi.org/10.21713/2358-2332.2016.v13.1251>
- Malhotra, N. (2001). *Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada*. Porto Alegre: Bookman.
- Martins, I. L. F., Fernandes-Santos, C. (2019). Estágio de Docência: essencial à Formação Pedagógica de Pós-Graduandos. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, 100(256). <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i256.3986>
- Masetto, M. T. (2003). *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus.
- I Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2005-2010. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Pós-Graduação. Departamento de Documentação e Divulgação. (2005) Anexo I Plano Nacional da Pós-graduação. Brasil. <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/i-pnpg-pdf>
- Parecer n. 977 de 1965. [Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação.] Definição dos cursos de pós-graduação. 03 dez. 1965. <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/parecer-cesu-977-1965-pdf>
- Portaria n. 76 de 2010. [Ministério da Educação]. Aprova o novo Regulamento do Programa de Demanda Social. 14 de abril de 2010. Diário Oficial da União n. 73 p. 31. https://drive.google.com/file/d/1TXDUjM8t_mVHw3-PyzOAqaJKLgEn71Pl/view

- Pereira, J. C. R. (2004). *Análise de dados qualitativos: estratégias metodológicas para as ciências da saúde, humanas e sociais*. São Paulo: EDUSP.
- Resolução n. 2 de 2019. [Ministério da Educação]. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. de 24 de abril de 2019. <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2019-pdf/112681-rces002-19/file>
- Rodrigues, R. S., Jerônimo, G. H., Almeida, P. D., & Motato-Vasquez, V. (2018). O Estágio de Docência na formação dos pós-graduandos do Instituto de Botânica, SP, Brasil. *Hoehnea*, 45(4), 591–601. <https://doi.org/10.1590/2236-8906-76/2017>
- Soares, M. G., Brito Neto, A. C., Brito, E. do S. de S. A., & Abreu, M. C. P. (2021). Formação docente na Pós Graduação Stricto Sensu em Educação Física no Brasil. *Revista Cocar*, 10, 1–20. <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4869>
- Tempesta, V. R., Rocha Neto, I. V., Leal, E. A., & Miranda, G. J. (2022). Quais saberes compõem a formação docente nos cursos de pós-graduação stricto sensu em contabilidade no Brasil? *Revista Enfoque: Reflexão Contábil*, 41(3), 18–36. <https://doi.org/10.4025/enfoque.v41i3.56335>
- Troncon, L. E. de A., Pazin-Filho, A., Bolla, V. R., Borges, M. de C., & Panúncio-Pinto, M. P. (2018). Experiência de formação docente na pós-graduação e pesquisa em educação: projeto Capes Pró-Ensino na Saúde da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Brasil. *Revista Interface*. <https://doi.org/10.1590/1807-57622017.0025>
- Resolução n. 32 de 2017. [Universidade Federal do Paraná. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão]. Estabelece normas para cursos de pós-graduação Stricto Sensu. 01 de dezembro de 2017. <https://soc.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/12/Res.-32-17-CEPE-Normas-para-o-curso-de-Pós-Graduação-stricto-sensu.pdf> .
- Portaria n. 01 de 2022. [Universidade Federal do Paraná. Coordenação do Programa de Pós-graduação em Engenharia Civil]. Dispõe sobre validação da experiência como docente para a disciplina Estágio em Docência. <https://drive.google.com/file/d/1om2wLyG6x7EW4HFvPdgJGLm0EnIUS71c/view>
- UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação, marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento da educação superior*. (1998). 51. <http://mail.nepp-dh.ufrj.br/onu12-2.html>
- Zabalza, M. Á. (2011). EL practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educação*, 354, 21-43. <https://acortar.link/IQYy39>