

## **Reconhecendo a percepção de pós-graduandos em química a respeito da formação do professor de nível superior no programa PED**

**Guilherme Gonçalves Costa <sup>(1)</sup>; Gildo Giroto Júnior <sup>(2)</sup>**

<sup>(1)</sup> Grupo de Pesquisa em Química Analítica e Educação – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Química, Sala 1125, Bloco I, Cidade Universitária, 13083970 - Campinas, SP – Brasil.  
E-mail: g212076@dac.unicamp.br

<sup>(2)</sup> Grupo de Pesquisa em Química Analítica e Educação – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Química, Sala 1125, Bloco I, Cidade Universitária, 13083970 - Campinas, SP – Brasil.  
E-mail: ggirotto@unicamp.br

### **Resumo**

A formação de professores para o nível superior vem sendo estudada principalmente no que se refere a aspectos vinculados a propostas de políticas educacionais e estratégias que promovam o desenvolvimento de professores, tais como o Programa de Estágio Docência (PED), implantado em algumas universidades brasileiras. Neste trabalho buscou-se reconhecer as percepções de alunos de pós-graduação quanto ao PED bem como as percepções a respeito dos conhecimentos profissionais e possíveis ações para desenvolvê-los. Através de um conjunto de questões, foi possível apontar que a formação de professores no nível superior ainda é escassa de ações que promovam o desenvolvimento de conhecimentos profissionais de professores, mas que os pós-graduandos reconhecem os objetivos do programa. Tais percepções permitem pensar em estratégias formativas mais efetivas no âmbito da formação profissional.

**Palavras-chave:** conhecimentos profissionais; estágio docência; conhecimento pedagógico do conteúdo; formação de professores.

### **Introdução e Marco Teórico**

Ainda que seja possível considerar a magnitude da profissão docente, discursos que reforçam ideias preconcebidas acerca da mesma, como a constante reafirmação de que a base de conhecimentos do profissional professor se restringe ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado, ainda permeiam o Ensino Superior corriqueiramente e, muitas vezes, são enraizados de tal forma que acabam por ecoar na política e gestão acadêmicas. Segundo Roldão (2007), a função específica do professor configura um leque de conhecimentos, habilidades, competências etc., denominados *conhecimentos profissionais*, e contempla o contexto histórico-social em que se insere, evoluindo continuamente. Tardif (2000), por sua vez, correlaciona a noção de “saber” com a epistemologia da prática profissional, ou seja, com “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar suas tarefas” (Tardif, 2000, p. 10).

Um referencial importante que traz grande contribuição aos conhecimentos profissionais docentes é o de Shulman (1987), que os considera como um conjunto de domínios inerentes ao professor inseridos numa *base de conhecimentos*, buscando compreendê-los e problematizá-los sob a égide do que denominou Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK do inglês “*Pedagogical Content Knowledge*”). Shulman cunhou esse termo como um amálgama de conteúdo e pedagogia, único ao próprio entendimento e desenvolvimento profissional docente, que permite distingui-lo de um especialista da área (Fernandez, 2015; Shulman, 1987). A valorização do conteúdo específico neste modelo permitiu um número de contribuições no âmbito da pesquisa em ensino de ciências e formação de professores (Hume, Cooper, & Borowski, 2019).

No que tange ao Ensino Superior, podem-se discriminar duas grandes tensões envolvendo a formação de professores. Por um lado, há a exigência que se impõe aos docentes de utilizar seus conhecimentos profissionais específicos para mediar sua interação com a universidade e a sociedade, e por outro, ainda há a pressão de se produzir cientificamente para que haja progresso efetivo na carreira, com o agravante da crise que tem se sobrepujado ao meio acadêmico no Brasil, referente ao seu quadro de professores com desempenho no ensino (Arroio et al., 2006). Essas tensões em muito favorecem a obstaculização de processos como a administração da própria formação continuada dos docentes. Neste sentido, um olhar mais prudente para ações formativas no Ensino Superior é particularmente desejável, de modo a minimizar esses percalços.

O problema da precarização da formação pedagógica docente para o Ensino Superior no Brasil tem sido discutido num número relevante de trabalhos (Joaquim, Boas, & Carrieri, 2013; Pimentel, de Faria Mota, & Kimura, 2007). Dentre as soluções apontadas para refrear essa questão, destaca-se a criação do “estágio docência”, voltado para estudantes de pós-graduação *stricto sensu*.

No cenário brasileiro, o estágio docência assentou-se em definitivo nas universidades com a instituição da obrigatoriedade, a partir de 2010, de sua realização por bolsistas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — a CAPES<sup>1</sup>, visando à redução do impacto causado pela deficiência de programas formativos voltados para o Ensino Superior, caracterizando uma medida paliativa para a formação docente menos precarizada de pós-graduandos (Joaquim et al., 2013).

Somente no Estado de São Paulo, há seis universidades públicas, das quais três são estaduais — USP, UNICAMP e UNESP<sup>2</sup> —, e outras três são federais — UNIFESP, UFSCar e UFABC<sup>3</sup> —, todas com programas de estágio docência, de modo que cada Instituição de Ensino Superior (IES) pública tem autonomia para legislar suas ações. Tal autonomia produz, invariavelmente, uma série de dissonâncias entre os diversos programas disponíveis.

Considerando o programa de estágio docência como única ação formal de formação de professores do nível superior, este trabalho procura iniciar um estudo da percepção dos pós-graduandos a respeito dos objetivos e expectativas do programa e traçar interpretações frente aos referenciais do desenvolvimento de conhecimentos profissionais. Dessa forma, o objetivo central deste trabalho consiste em: “Investigar a compreensão de pós-graduandos a respeito do Programa de Estágio Docente (PED) no Instituto de Química (IQ) da UNICAMP”. Partindo dessa compreensão, almeja-se tecer relações com os conhecimentos profissionais de modo a possibilitar a articulação de ações formativas dentro e fora do programa que contribuam para o desenvolvimento profissional.

## **Metodologia**

---

<sup>1</sup> CAPES – principal entidade pública financiadora da pós-graduação no Brasil. Gerida pelo Ministério da Educação brasileiro e coordenada pelo governo federal.

<sup>2</sup> USP – Universidade de São Paulo; UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas; UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

<sup>3</sup> UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo; UFSCar – Universidade Federal de São Carlos; UFABC – Universidade Federal do ABC.

O contexto da pesquisa foi uma disciplina de preparação pedagógica para o programa PED, com carga total de 15 horas, do qual fizeram parte 34 estudantes de pós-graduação de dois grupos: estudantes com experiência no programa e estudantes sem experiência no programa.

De modo a construir a proposta da disciplina, foi realizado um levantamento de dados contendo dezesseis questões a respeito da experiência profissional, do conhecimento sobre o programa, e do conhecimento sobre aspectos relacionados aos conhecimentos profissionais. Neste trabalho, são apresentadas as respostas analisadas considerando a percepção dos estudantes em relação às categorias *a priori*: C1: os objetivos do programa PED; C2: Dificuldades em relação à profissão professor (no nível superior); C3: Atividades relacionadas à atuação do estagiário e; C4: Atividades relacionadas à atuação do professor supervisor do programa PED.

A análise das respostas foi realizada a partir de entrevistas da leitura e releitura, unitarização das respostas em unidades de significado e associação das unidades as categorias prévias definidas (Moraes & Galiazzi, 2007).

Além da análise dos questionários, de modo a compreender as propostas dos programas PED no Estado de São Paulo e contribuir para a compreensão da formação nas diferentes universidades, foi realizada uma sistematização dos dados referentes aos diferentes programas de formação.

## **Resultados e Discussão**

De modo a tecer uma visão global dos programas de estágio decência, a **Tabela 1** apresenta as características dos PED das universidades públicas do Estado de São Paulo e, na **Tabela 2**, são abordadas as atividades desenvolvidas, supervisão e aspectos didático-pedagógicos do PED segundo as normas do IQ/UNICAMP.

A análise da regulamentação dos programas de aperfeiçoamento docente das IES de São Paulo permite compreender que, apesar de algumas definições relacionadas à carga horária de atuação e a possibilidade ou não de atuar ministrando aulas, não há clareza em quais são as atividades previstas para o estagiário bem como não há clareza sobre as ações ou responsabilidades do docente supervisor.

Uma das razões que pode ser associada a essa questão tem relação ao caráter recente dos programas assim como o de quaisquer outras propostas formativas para o professor de nível superior. Estas ainda se encontram em desenvolvimento e esbarram muitas

vezes em aspectos do perfil do profissional docente, o qual, como já apontado, apresenta maior relevância para a formação para a pesquisa, deixando em segundo plano a formação para o ensino, considerando a não existência de pesquisa no ensino (Arroio et al., 2006).

Este é um cenário que necessita de constante produção de dados e avaliação sistemática para que seja possível uma ruptura no âmbito institucional. Da mesma forma, no âmbito da formação para a educação básica, as licenciaturas tem sido alvo de pesquisas constantes e de reestruturações pautadas nas reflexões por estas trazidas, sendo necessário semelhante processo ao pensar-se a formação para o nível superior.

O **Quadro 1** representa os dados obtidos a partir das análises dos questionários respondidos pelos estudantes. Algumas unidades de significado (US1 a US15) foram associadas às categorias de modo a representar a interpretação realizada através das respostas dos estudantes. Dessa forma, as unidades trazem as principais percepções dos estudantes a respeito de um determinado tópico.

A respeito destes dados, alguns apontamentos podem ser realizados. Sobre os objetivos do programa, podem ser reconhecidas duas grandes ideias centrais: (1) estudantes que compreendem o programa como uma ação formativa para futuros profissionais e estudantes que compreendem o programa como uma ação de auxílio ao docente superior em sala de aula. No âmbito da formação, ter contato com situações de ensino, ter experiência, executar atividades didáticas (as quais não ocorrem em outros momentos), foram aspectos citados; (2) os estudantes compreendem o PED como uma formação para a atuação e, ainda, que não há outros momentos para tal formação pautada no desenvolvimento dos conhecimentos profissionais, excetuando-se o conhecimento do conteúdo.

As dificuldades apontadas corroboram as falas apontadas na categoria C1. A maior parte das dificuldades refere-se a conhecimentos didático-pedagógicos, de estrutura e funcionamento do ensino, perpassando por estratégias de avaliação e metodologias, considerando ainda aspectos relacionados a motivação.

Estes domínios de conhecimento não foram desenvolvidos em nenhum momento da formação e o programa representa, segundo os estudantes, o momento em que tal formação deva ser realizada.

As colocações dos estudantes vão de encontro às discussões relacionadas à base de conhecimentos profissionais. Não há dificuldades apontadas em relação ao conteúdo.

**Tabela 1** – Resumo dos programas de estágio docência de universidades estaduais no Estado de São Paulo.

IES	Nome do programa	Carga horária	Auxílio financeiro mensal (R\$)	Regência de aulas
USP	Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE)	6 h semanais.	661,21	Não mais do que 10% da carga horária total da disciplina; o docente deve estar presente nestes casos.
UNICAMP	Programa de Estágio Docente (PED)	8 h semanais.	375,00 (PED C) 500,00 (PED B)	Entre 1/3 e 2/3 da carga horária total (disciplinas até 90 horas). Entre 30 e 60 horas semestrais (disciplinas com mais de 90 horas). Sob a supervisão do docente responsável definido no projeto
UNESP	Programa de Aperfeiçoamento e Apoio à Docência no Ensino Superior (PAADES)	No máximo 8 h semanais.	700,00 (PAADES-A)	Sob a supervisão do docente responsável, até o limite de 20% da carga horária da disciplina.
UFSCar	Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente (PESCD)	No máximo de 10 h semanais.	Não há	No máximo 30% da carga horária total da disciplina.
UNIFESP	Programa de Aperfeiçoamento Didático (PAD)	Mínimo de 30 e máximo de 60 h semestrais. No máximo 4h por semana.	Não há	A carga horária máxima para atuação do pós-graduando em aulas teóricas ou práticas, sem a presença do docente responsável pelas aulas, não deve ultrapassar 4h.
UFABC	Programa de Assistência ao Ensino (PrAE)	No máximo 8 h semanais.	Não há	O assistente poderá ministrar até no máximo 25% das aulas.

Fontes: Universidade de São Paulo [USP], 2005; UNICAMP, 2018a; Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” [UNESP], 2018, 1997; Fontes: Universidade Federal de São Carlos [UFSCar], 1997; Universidade Federal de São Paulo [UNIFESP], 2017; Universidade Federal do ABC [UFABC], 2016.

**Tabela 2** – Atividades desenvolvidas, supervisão e aspectos didático-pedagógicos do PED no Programa de Pós-Graduação em Química, oferecido no Instituto de Química da UNICAMP.

Atividades previstas	Supervisão	Avaliação	Benefícios oferecidos
Não há norma específica para as atividades em disciplinas teóricas para o PED, com exceção daquelas previstas pela Resolução GR-048/2018 da UNICAMP. Nas disciplinas práticas, contudo, há orientações para os procedimentos gerais como testes de experimentos, checagem de reagentes, estabelecimento de calendário de experimentos, agendamento de equipamentos etc.	Cada estagiário exercerá suas atividades sob a supervisão de um docente do Instituto de Química com título mínimo de doutor (supervisor).	Ao final do período letivo regular em que ocorreu a participação no programa, o discente apresentará relatório final das atividades desenvolvidas, a ser preenchido em formulário próprio, que deverá ser entregue na Coordenadoria de Pós-Graduação da Unidade de Ensino e Pesquisa. O desempenho didático dos discentes do Programa PED será avaliado semestralmente pelos alunos de graduação e pelo professor supervisor do estágio e os resultados deverão constar no relatório final a ser submetido à Comissão Avaliadora do PED.	O discente participará do PED com recebimento de auxílio financeiro mensal, comprometendo-se a desenvolver as atividades de capacitação previstas no Projeto individualizado da(s) disciplina(s) e na Resolução GR-048/2018. Há concessão de certificado da Universidade expedido pela DAC, desde que tenha cumprido, pelo menos, 75% das atividades propostas para todo o semestre e que essas atividades tenham sido aprovadas pela Comissão Avaliadora do PED, por ocasião da análise do relatório final apresentado.

Fontes: UNICAMP, 2018a, 2018b.

**Quadro 1** – Categorias e unidades resultantes da análise o questionário.

Categoria de análise	Unidades destacadas
C1: Objetivos do programa	US1: Acredito que o PED deve ser definido como um momento de formação do aluno do programa no qual se executará a atividade docente. Os objetivos são (ou deveriam ser) de formar um educador, considerando-se a complexidade dessa palavra. US2: O PED tem como objetivo auxiliar os professores, facilitar o contato entre os alunos e o professor e, principalmente, ser um caminho mais fácil/rápido para os alunos tirarem suas dúvidas, uma vez que o PED tem um tempo reservado disponível para isso. Portanto, é um facilitador do processo ensino-aprendizagem
C2: Dificuldades sobre a profissão professor	US3: Eu acredito que a maior dificuldade é conseguir trazer motivação e prender a atenção dos alunos. US4: Minha maior dúvida é sobre os métodos de avaliação. US5: Como lidar com as defasagens do Ensino Médio. US6: Noções sobre metodologia de ensino e didática. US7: Como é a dinâmica de 'montar' a disciplina, no que diz respeito a transformar a ementa e o conteúdo programático em aulas, escolher e dividir os conteúdos para as avaliações.
C3: Atividades relacionadas à atuação do PED	US8: Exercer atividades didáticas que auxiliam tanto no desenvolvimento da aula quanto do aluno PED. US9: Auxiliar o professor nas correções de relatórios, dúvidas dentro e fora do laboratório, confecção de listas de exercícios. US10: Acompanhar o docente responsável pela disciplina, observando os métodos de preparação das aulas, resolução de exercícios, avaliações etc. O aluno também deve fazer sugestões, aplicar suas ideias e encontrar suas habilidades e fraquezas como professor. US11: O aluno deveria estar disposto a adquirir conhecimento sobre como afrontar o desafio da docência e contribuir com as aulas da disciplina participando de modo ativo tanto com informações adicionais do tema abordado como dando sugestões de pontos a melhorar.

C4: Atividades relacionadas à atuação do professor supervisor	US12: Auxiliar dando orientações e feedbacks ao trabalho do aluno PED. US13: O supervisor deve auxiliar a formação do aluno do programa como educador do Ensino Superior, fornecendo auxílio para o aluno em termos de recomendação de literatura nessa área de ensino bem como na área técnica que se ensinará. Ele deve ajudar o aluno a entender como é feita a programação de uma disciplina, de que maneira ela será dada, quais as ferramentas de ensino que se utilizarão etc. Muito cuidado deve ser dado nessas atribuições pois, como o nome diz, o PED é um programa de estágio docente, não se devendo confundir a atividade do aluno como somente um facilitador do trabalho do supervisor. Esse último deve ter consciência que ele tem responsabilidade de treinar/auxiliar o aluno na sua formação docente. US14: O professor é responsável pela disciplina (estruturação do programa, das aulas etc.) e deve direcionar as atividades do PED, sendo uma espécie de orientador do aluno de pós-graduação. US15: Informar ao PED qual será o conteúdo trabalhado na disciplina, quais os métodos de avaliação empregados e auxiliar o PED, quando necessário, em relação às dúvidas levantadas pelos alunos sobre o conteúdo.
---	---

específico, mas sim na articulação entre estes e os conhecimentos pedagógicos (estratégias, contexto, avaliação), aspecto destacado na formação inicial de professores como apontam Tardif (2000) e Gatti (2010). Ainda que estes autores trabalhem com um outro nível de formação (formação de professores para a educação básica), a dissociação entre pedagogia e conteúdo apresenta-se semelhante na formação para a docência, com o agravante que, nesta última, não existem outras ações formativas além do PED.

As descrições de C1 e C2 apresentam anseios e necessidades dos pós-graduandos frente ao programa e à sua própria formação como professores, o que se reflete na forma como estes veem as suas ações e as ações do supervisor, representadas nas categorias C3 e C4. Nota-se, em ambas as questões, um posicionamento relacionado à necessidade do professor supervisor ser o “fornecedor” da formação necessária aos estagiários. Em muitas descrições, há uma visão ingênua e passiva do estudante no sentido de que o supervisor “deve ensinar”; “deve fornecer”; “deve mostrar os melhores métodos para”, diferentemente de uma visão com cunho mais reflexiva e transformadora pautada na troca. Essa visão pode estar associada a pouca ou nenhuma formação dos pós-graduandos. Como aponta Marcelo (2010), o professor em início de carreira tende a reproduzir práticas que vivenciou e, portanto, busca bons exemplos de ações. O caráter reflexivo deve emergir das discussões e *feedback* fornecidos através de processos de avaliação da própria prática, papel que é destacado por poucos estudantes.

Sob a ótica do PCK, que considera uma base de conhecimentos profissionais para a docência, fica evidente que a escassez de conhecimentos pedagógicos e de instrumentos de integração destes ao longo da formação culmina em uma ausência de ações de reflexão e de raciocínio pedagógico, fundamentais para a construção de conhecimentos profissionais (Schön, 1992; Shulman, 1987).

Tecendo-se novamente uma relação entre a formação de licenciados e de pós-graduandos, é possível considerar que, no primeiro caso, inúmeras reestruturações (no âmbito brasileiro) foram e vêm sendo consolidadas de modo a permitir a formação de profissionais reflexivos, o que tem contribuído para o desenvolvimento do PCK dos professores (Pimenta & Lima, 2017). O mesmo não ocorre na formação da pós-graduação, em virtude de seu caráter recente e, deste modo, o processo reflexivo fica suprimido e/ou não é estimulado.

### **Considerações Finais**

A partir dos resultados obtidos analisando-se as percepções dos estudantes, é perceptível que os futuros docentes compreendem os objetivos do programa, apontam dificuldades relacionadas a diferentes conhecimentos profissionais e também consideram ações que poderiam ser incorporadas à formação para a docência, de modo que estas percepções não são consideradas pelos programas em suas regulamentações.

Dessa maneira, considerando que os programas de formação para professores de nível superior são propostas recentes, a incorporação destes aspectos faz-se fundamental para, primeiro, superar a ideia de que a pós-graduação tem por objetivo apenas a formação de pesquisadores e, segundo, ampliar o conjunto de ações formativas e a qualidade destas.

No âmbito de disciplinas ou cursos onde são propostas atividades de formação, a construção das ementas pode e deve ser pautada nas percepções e conhecimentos dos pós-graduandos, uma vez que os mesmos provêm de formações diversas, mas que na maior parte dos casos, não possuem qualquer formação para o ensino.

### **Referências bibliográficas**

- Arroio, A., Rodrigues Filho, U. P., & Silva, A. B. F. (2006). A formação do pós-graduando em química para a docência em nível superior. *Quimica Nova*, 29(6), 1387–1392.
- Fernandez, C. (2015). Revisitando a base de conhecimentos e o Conhecimento Pedagógico de Conteúdo (PCK) de professores de ciências. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)*, 17(2), 500–528.
- Gatti, B. A. (2010). Formação de professores no Brasil: Características e problemas. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1355-1379.
- Hume, A., Cooper, R., & Borowski, A. (Eds.). (2019). *Repositioning Pedagogical Content Knowledge in Teachers ' Knowledge for Teaching Science*. Springer.

- Joaquim, N. F., Boas, A. A. V., & Carrieri, A. de P. (2013). Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário? *Educação e Pesquisa*, 39(2), 351–365.
- Marcelo, C. G. (2010). O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, 3(3), 11-49.
- Moraes, R., Galiuzzi, M. do C. (2007). *Análise textual discursiva*. Unijuí. Ijuí: Brasil.
- Pimenta, S. G., Lima, M. S. L. Os (des)caminhos das políticas de formação de professores – o caso dos estágios supervisionados e o programa de iniciação à docência: duas faces da mesma moeda? *38ª Reunião Nacional da ANPEd* (pp. 1-15). São Luís, Brasil. Recuperado de [http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/sesoes\\_38anped\\_2017\\_3\\_politicas\\_educacionais\\_em\\_disputa\\_ima\\_garrido\\_socorro.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/sesoes_38anped_2017_3_politicas_educacionais_em_disputa_ima_garrido_socorro.pdf).
- Pimentel, V., Mota, D. D. C. F., & Kimura, M. (2007). Reflexões sobre o preparo para a docência na pós-graduação em enfermagem. *Revista Da Escola de Enfermagem*, 41(1), 161–164.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94–103.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. En A. Nóvoa (Ed.) *Os professores e sua formação* (pp. 1-8). Lisboa: Dom Quixote.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 5–24.
- Universidade de São Paulo. (2005). *Portaria GR N° 3588, de 10 de maio de 2005*. Regulamenta o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – PAE. Recuperado em 21 março, 2019, de <http://www.leginf.usp.br/?portaria=portaria-gr-no-3588-de-10-de-maio-de-2005>
- Universidade Estadual de Campinas. (2018a). *Resolução GR-048/2018, de 19 de dezembro de 2018*. Recuperado em 21 março, 2019, de [https://www.pg.unicamp.br/mostra\\_norma.php?id\\_norma=14403](https://www.pg.unicamp.br/mostra_norma.php?id_norma=14403)
- Universidade Estadual de Campinas. (2018b). *Procedimentos de PEDs no ensino*. Recuperado em 21 março, 2019, de <https://iqm.unicamp.br/sites/default/files/Proced.%20PEDs%20-%20Lab.%20Ensino%202018.pdf>
- Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". (1997). *Resolução UNESP N° 04, de 22 de janeiro de 1997*. Regulamenta os estágios de docência de alunos de Pós-Graduação nos cursos de Graduação da Unesp. Recuperado em 21 março, 2019, de <https://sistemas.unesp.br/legislacao-web/>
- Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". (2018). *Resolução UNESP N° 18, de 29 de março de 2018*. Dispõe sobre o Programa de Aperfeiçoamento e Apoio à Docência no Ensino Superior - PAADES, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"- UNESP, o qual se destina à formação de Pós-graduandos para a atividade docente na graduação. Recuperado em 21 março, 2019, de <https://sistemas.unesp.br/legislacao-web/>
- Universidade Federal de São Carlos. (1997). *Portaria GR. N° 312/97, de 03 de outubro de*

1997. Dispõe sobre a instituição do Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente - PESCD. Recuperado em 21 março, 2019, de [http://www.ppgeciv.ufscar.br/images/arquivos/05bPortaria\\_312\\_97\\_PESCD.pdf](http://www.ppgeciv.ufscar.br/images/arquivos/05bPortaria_312_97_PESCD.pdf)

Universidade Federal de São Paulo. (2017). *Regulamento do Programa de Aperfeiçoamento Didático (PAD) - UNIFESP, de 30 de outubro de 2017*. Dispõe sobre a regulamentação do Programa de Aperfeiçoamento Didático da Unifesp. Recuperado em 21 março, 2019, de <https://www.unifesp.br/reitoria/prograd/pro-reitoria-de-graduacao/informacoes-institucionais/todos-os-arquivos/category/51-pad?download=754:regulamento-pad>

Universidade Federal do ABC. (2016). *Resolução CONSEPE N° 213, de 24 de novembro de 2016*. Regulamenta o Programa de Assistência ao Ensino da UFABC. Recuperado em 21 março, 2019, de <http://propg.ufabc.edu.br/wp-content/uploads/Res-Consepe-PrAE.pdf>