



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO
DOUTORADO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO**

FERNANDA XAVIER GUIMARÃES

**A FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO NOS PROGRAMAS
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO:
DIAGNÓSTICO E PERSPECTIVAS**

Salvador
2019

FERNANDA XAVIER GUIMARÃES

**A FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO NOS PROGRAMAS
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO:
DIAGNÓSTICO E PERSPECTIVAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação do Instituto de Ciência da Informação da Universidade Federal da Bahia, na área de Concentração: Informação e Conhecimento na Sociedade Contemporânea, linha de pesquisa 2: Produção, circulação e mediação da informação, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Ciência da Informação.

Orientadora Profa. Dra. Maria Isabel de Jesus Sousa Barreira.

Salvador
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G963p

Guimarães, Fernanda Xavier Guimarães

A formação do docente universitário nos programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação: diagnóstico e perspectivas / Fernanda Xavier Guimarães. – Salvador (BA), 2019.

219 f.

Orientadora: Dra. Maria Isabel de Jesus Sousa Barreira.

Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade Federal da Bahia, 2019.

1. Ciência da Informação. 2. Professores universitários-
Formação – Brasil. 3. Universidades e Faculdades – Pós-
Graduação. 4. Universidades e faculdades - Corpo docente. 5. Docência
universitária. I. Barreira, Maria Isabel de Jesus Sousa. II. Título.

CDU: 020

FERNANDA XAVIER GUIMARÃES

A Formação do Docente Universitário nos Programas de Pós-graduação em Ciência da Informação: Diagnóstico e Perspectivas

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Ciência da Informação do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal da Bahia - PPGCI/UFBA como requisito para obtenção de grau de Doutora em Ciência da Informação.

Aprovado em: 19/12/2019

Banca Examinadora

Maria Isabel de Jesus Sousa Barreira

Prof.^a Dra. Maria Isabel de Jesus Sousa Barreira - Orientadora – UFBA

Ana Lúcia Gomes da Silva

Prof.^a Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva – Membro Externo Titular – UNEB

Anderson Luís da Paixão Café

Prof. Dr. Anderson Luís da Paixão Café – Membro Externo Titular – TJBA

Marilene Lobo Abreu Barbosa

Prof.^a Dra. Marilene Lobo Abreu Barbosa – Membro Externo Titular – UFBA

José Carlos Sales dos Santos

Prof. Dr. José Carlos Sales dos Santos – Membro Interno Titular – UFBA

DEDICATÓRIA

A meus pais por ter me ensinado a ser uma mulher determinada, que vai a luta em busca dos seus objetivos; por ter me educado e mostrado o melhor caminho a seguir no processo de realização pessoal e profissional.

À professora Isabel por ter acreditado na viabilidade da pesquisa e orientado de forma séria e com a dedicação que a pesquisa merece.

A todos os/as docentes do ensino superior que estão fazendo a diferença diariamente nas salas de aula.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos vão para todas as pessoas que se tornaram especiais em minha vida durante toda minha trajetória de estudo.

Agradeço à Deus por ter me dado força e coragem para alcançar todos os objetivos que almejei para minha vida, sem ele nada seria possível.

Sou grata à professora Isabel (BEL) pela orientação, paciência e cuidado ao longo desses 04 anos na tese de doutorado e quase 14 anos de aprendizagem acadêmica e da vida. Essa foi minha maior incentivadora, despertando em mim o desejo da busca incessante da melhoria de vida que se inicia pela ascensão acadêmica e profissional. Eu até me emociono ao escrever, pois, lembro das palavras de motivação e carinho desde o ano de 2007 quando foi minha professora no 3º período do curso de graduação em Biblioteconomia e Documentação. A partir daí nossos laços se estabeleceram e hoje chego aqui na busca da titulação de Doutora em Ciência da Informação, agradecendo muito a Deus por ter colocado esse “anjo” de luz na minha vida. A melhor forma de agradecer a está pessoa abençoada é por meio de oração, pedindo a Deus para cuidá-la, dando saúde, paz e muitas alegrias.

À meus pais que mesmo sem compreender o real sentido da conquista dessa titulação, sempre me apoiou nas minhas escolhas e decisões.

A meu esposo Lucas, por estar comigo ao longo desse período, me ajudando a superar as dificuldades e os desafios da pesquisa.

Aos meus amigos, que tanto me ajudaram nessa trajetória, seja com palavras de incentivo, e/ou com ajuda nas leituras e correções do meu texto, entre eles destaco meus amigos das Letras: Edileide, Robeivaldo (Dubem) e Carlinha, essas pessoas foram ímpar na correção gramatical e análise do texto. Além deles, meu amigo Fábio de Jesus, Ricardo Reis e Ritinha, sempre disponíveis e gentis, me ajudaram no texto e mais do que isso, me incentivaram com palavras de motivação e carinho. Sou tão grata à Deus por ter pessoas maravilhosas e abençoadas em toda minha trajetória.

Aos professores membros da banca de qualificação (Ana Lúcia, Anderson, Fernanda Melo) que contribuíram para o enriquecimento do trabalho; e as contribuições do prof. José Carlos no parecer emitido como membro suplente da banca de qualificação. Todos eles, incluindo também a professora Marilene Abreu, participaram da banca de defesa desta tese, sendo excepcionais para a completude deste trabalho.

Às instituições nas quais trabalhei: Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e Universidade Federal da Bahia (UFBA) por terem oportunizado o afastamento para concluir as disciplinas, em especial, a UFBA por ter permitido a licença de 06 meses para a finalização da tese.

Aos programas de pós-graduação em Ciência da Informação do Brasil, coordenadores e secretárias pela concessão das informações necessárias ao desenvolvimento da pesquisa.

Aos egressos docentes do programas de pós-graduação em Ciência da Informação do Brasil pelas informações respondidas por meio do questionário.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação da UFBA pela contribuição das disciplinas ao longo do curso. Obrigada!

“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou o que era antes” (Marthin Luther King).

RESUMO

A pesquisa objetivou analisar a formação de docentes do ensino superior egressos dos Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) brasileiros, investigando as contribuições dos cursos *stricto sensu* em CI do Brasil para a formação didática e pedagógica dos docentes do magistério superior. Para o alcance dessa pretensão foram mapeados os programas, as disciplinas e/ou atividades que contribuem para a formação docente do ensino superior, identificando aquelas relacionadas com o fazer didático e pedagógico em sala de aula. Além disso, verificou-se a compreensão dos docentes egressos desses programas sobre a relevância dessa formação na perspectiva dos saberes e fazeres da docência apreendidos durante o percurso nos PPGCI. A pesquisa caracterizou-se como aplicada, cuja abordagem predominante foi a qualitativa e o nível descritivo, em razão da natureza do objeto. Do universo pesquisado, participaram os docentes egressos dos PPGCI brasileiros analisados e como fonte de obtenção de dados foram utilizadas as matrizes curriculares dos cursos e suas respectivas ementas, o currículo *lattes* dos partícipes e as informações oriundas do questionário aplicado aos docentes. Para analisar os dados, foram criadas três categorias temáticas: Caracterização dos participantes, Formação docente nos Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação e Docência universitária, com intuito de facilitar a interpretação e discussão dos resultados. Os resultados evidenciaram que ainda há lacunas no processo formativo dos docentes nos PPGCI, uma vez que os conteúdos para qualificar os professores das Instituições de Ensino Superior (IES) mostram-se pouco efetivos, tendo em vista que os conteúdos sobre os saberes didáticos e pedagógicos das disciplinas analisadas são abordados de maneira superficial. Constatou-se que o Tirocínio/Estágio docente é uma das poucas possibilidades de aproximação dos pós-graduandos com as práticas docentes em sala de aula, entretanto, na maioria dos programas este componente encontra-se no quadro de disciplinas e/ou atividades optativas, com exceção de alguns casos isolados. A pesquisa demonstrou a necessidade de estudos que busquem ampliar as possibilidades da Ciência da Informação fortalecer o campo de atuação do docente das IES nos programas de pós-graduação *stricto sensu* e incentivar ações e/ou políticas públicas para essa finalidade, com intuito de criar uma cultura que implique no exercício contínuo de pensar as práticas desses profissionais. Diante dos resultados, recomenda-se que os PPGCI promovam discussões sobre a temática abordada, no sentido de ampliar o escopo e a valorização dessa formação, legitimadas pelas instituições responsáveis pela implantação de políticas voltadas a esse fim. Assim, é necessário que os PPGCI compreendam a sua responsabilidade de oportunizar aos egressos uma formação teórica-prática sólida, considerando a docência como ação social e processo multifacetado que exige saberes específicos, além daqueles relativos à experiência, aos conteúdos, aos conhecimentos gerais, entre outros. É mister que as políticas públicas educacionais, por meio dos instrumentos legais, façam valer as determinações impostas e/ou criem legislação específica para a formação dos professores do terceiro grau, de modo a ampliar os conhecimentos inerentes à profissão.

Palavras-chave: Ciência da Informação. Professores universitários - Formação – Brasil. Universidades e Faculdades – Pós-graduação. Universidades e faculdades - Corpo docente.

ABSTRACT

The research aimed to analyze the training of higher education teachers who graduated from the Brazilian Graduate Programs in Information Science (PPGCI), investigating the contributions of *stricto sensu* courses in CI in Brazil to the didactic and pedagogical training of teachers in higher education. To achieve this aim, the programs, disciplines and / or activities that contribute to higher education teacher training were mapped, identifying those related to didactic and pedagogical activities in the classroom. In addition, there was an understanding of the teachers who graduated from these programs on the relevance of this training in the perspective of the knowledge and practices of teaching learned during the course at the PPGCI. The research was characterized as applied, whose predominant approach was the qualitative and the descriptive level, due to the nature of the object. From the universe surveyed, the professors who graduated from the Brazilian PPGCIs analyzed participated and as a source of data collection, the curricular matrices of the courses and their respective menus, the participants' *lattes* curriculum and information from the questionnaire applied to the teachers were used. To analyze the data, three thematic categories were created: Characterization of the participants, Teacher training in the Postgraduate Programs in Information Science and University teaching, in order to facilitate the interpretation and discussion of the results. The results showed that there are still gaps in the training process of teachers in the PPGCI, since the contents to qualify the teachers of Higher Education Institutions (HEIs) are ineffective, considering that the contents on didactic and pedagogical knowledge of the analyzed subjects are approached superficially. It was found that the training / teaching internship is one of the few possibilities for bringing graduate students closer to the teaching practices in the classroom, however, in most programs this component is found in the framework of optional subjects and / or activities, with the exception of a few isolated cases. The research demonstrated the need for studies that seek to expand the possibilities of Information Science to strengthen the field of action of the HEI teacher in *stricto sensu* graduate programs and to encourage public actions and / or policies for this purpose, with the aim of creating a culture that implies the continuous exercise of thinking about the practices of these professionals. In view of the results, it is recommended that the PPGCI promote discussions on the theme addressed, in order to expand the scope and valuation of this training, legitimized by the institutions responsible for implementing policies aimed at this purpose. Thus, it is necessary that the PPGCI understand their responsibility to provide graduates with a solid theoretical-practical training, considering teaching as a social action and a multifaceted process that requires specific knowledge, in addition to those related to experience, content, general knowledge, among others. It is necessary that public educational policies, by means of legal instruments, enforce the determinations imposed and / or create specific legislation for the training of high school teachers, in order to expand the knowledge inherent to the profession.

Keywords: Information Science. University teachers - Training - Brazil. Universities and Colleges - Postgrad / Graduate. Universities and colleges - Faculty.

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo analizar la formación de los docentes de educación superior que se graduaron de los Programas Brasileños de Posgrado en Ciencias de la Información (PPGCI), investigando las contribuciones de los cursos *stricto sensu* en CI en Brasil para la formación didáctica y pedagógica de los docentes en educación superior. Para lograr este objetivo, se mapearon los programas, disciplinas y / o actividades que contribuyen a la formación del profesorado de educación superior, identificando aquellos relacionados con actividades didácticas y pedagógicas en el aula. Además, se comprendió a los maestros que se graduaron de estos programas sobre la relevancia de esta capacitación en la perspectiva del conocimiento y las prácticas de enseñanza aprendidas durante el curso en el PPGCI. La investigación se caracterizó como aplicada, cuyo enfoque predominante fue el nivel cualitativo y el descriptivo, debido a la naturaleza del objeto. Del universo encuestado, participaron los profesores que se graduaron de los PPGCI brasileños analizados y, como fuente de datos, se utilizaron las matrices curriculares de los cursos y sus respectivos menús, el currículo de los participantes y la información del cuestionario aplicado a los docentes. Para analizar los datos, se crearon tres categorías temáticas: caracterización de los participantes, formación del profesorado en los programas de posgrado en ciencias de la información y docencia universitaria, para facilitar la interpretación y discusión de los resultados. Los resultados mostraron que aún existen vacíos en el proceso de capacitación de docentes en el PPGCI, ya que los contenidos para calificar a los docentes de las Instituciones de Educación Superior (IES) son ineficaces, considerando que los contenidos sobre conocimiento didáctico y pedagógico de los sujetos analizados se abordan superficialmente. Se descubrió que la pasantía de capacitación / enseñanza es una de las pocas posibilidades de acercar a los estudiantes graduados a las prácticas de enseñanza en el aula, sin embargo, en la mayoría de los programas este componente se encuentra en el marco de asignaturas y / o actividades opcionales, con la excepción de algunos casos aislados. La investigación demostró la necesidad de estudios que busquen expandir las posibilidades de las Ciencias de la Información para fortalecer el campo de acción del maestro HEI en los programas de posgrado estrictos de sentido y para alentar acciones y / o políticas públicas para este propósito, con el fin de crear una cultura que implica el ejercicio continuo de pensar sobre las prácticas de estos profesionales. En vista de los resultados, se recomienda que el PPGCI promueva debates sobre el tema abordado, en el sentido de ampliar el alcance y la apreciación de esta capacitación, legitimada por las instituciones responsables de implementar políticas dirigidas a este fin. Por lo tanto, es necesario que el PPGCI comprenda su responsabilidad de proporcionar a los graduados una sólida formación teórico-práctica, considerando la enseñanza como una acción social y un proceso multifacético que requiere conocimientos específicos, además de los relacionados con la experiencia, el contenido, el conocimiento general, entre otros. Es necesario que las políticas educativas públicas, por medio de instrumentos legales, hagan cumplir las determinaciones impuestas y / o creen una legislación específica para la capacitación de maestros de secundaria, a fin de ampliar el conocimiento inherente a la profesión.

Palabras clave: Ciencias de la información. Profesores universitarios - Formación - Brasil. Universidades y colegios - Postgrado / Posgrado. Universidades y colegios – Facultad.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CES	Conselho de Ensino Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENANCIB	Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior
IBBD	Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituições de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISEF	Instituição de Educação Superior de Floresta
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Mestrado Acadêmico
MP	Mestrado Profissional
MPE	Mestrado Profissional em Educação
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPGCI	Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
TDO	Tirocínio Docente Orientado
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNB	Universidade de Brasília
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Matrículas em curso de graduação por categoria administrativa.	42
Gráfico 2 – Esferas das IES da rede pública.....	44
Gráfico 3 – Programas de Pós-Graduação em CI distribuídos por regiões brasileiras.....	121
Gráfico 4 - Titulação ao ingressar na carreira docente do ensino superior.	136
Gráfico 5 – Formação dos docentes em cursos <i>stricto sensu</i>	137
Gráfico 6 – Motivação para ingresso na pós-graduação <i>stricto sensu</i> em CI.....	137
Gráfico 7 – Rede de ensino da primeira experiência como docente.....	139
Gráfico 8 – Atuação na instituição que obteve a última titulação acadêmica.	140
Gráfico 9 – Objetivo da pós-graduação <i>stricto sensu</i> segundo os respondentes.	143
Gráfico 10 – Saberes e fazeres docentes apreendidos durante a pós-graduação <i>stricto sensu</i>	145
Gráfico 11 – Disciplina(s) fundamentais para a formação do docente do ensino superior...	154
Gráfico 12 – Disciplinas de cunho didático e pedagógico durante o curso.....	156
Gráfico 13 – Momentos em que o aspecto da competência didática e pedagógica é evidenciado nos cursos do PPGCI.....	172
Gráfico 14 – Dificuldades encontradas no início da carreira do docente universitário.	173
Gráfico 15 - Formas de apropriação de conteúdos para a prática docente.	176

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos acadêmicos com temáticas relacionadas à pesquisa.	19
Quadro 2 – Atualização do número de IES no Brasil desde o ano de 1995.....	40
Quadro 3 – Instituições de ensino superior por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa – 2017.	43
Quadro 4 – Número de cursos e matrícula por categoria administrativa.	44
Quadro 5 - Matrícula nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Cor / Raça, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES – 2017.....	47
Quadro 6 – Ações da Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030.	50
Quadro 7 – Conceitos de avaliação da CAPES para os Programas de Pós-Graduação em CI.	65
Quadro 8 – Pesos atribuídos aos PPG em CI na avaliação da CAPES.	65
Quadro 9 – Técnicas disciplinares segundo a percepção Foucaultiana.	71
Quadro 10 – Programas de Pós-Graduação em CI <i>stricto sensu</i> no Brasil.....	119
Quadro 11 – Distribuição dos Programas de Pós-Graduação em CI por região brasileira. ...	120
Quadro 12 – Identificação dos grupos de investigados.....	128
Quadro 13 – Total de egressos dos PPGCI 2012 a 2016.	133
Quadro 14 – Cursos de especialização e/ou MBA.....	134
Quadro 15 – Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação investigados.	142
Quadro 16 – Disciplinas relacionadas à formação docente.....	148
Quadro 17 - Disciplinas mencionadas pelos participantes como relevantes para a atuação na docência.....	163
Quadro 18 – Curso de graduação (bacharelado ou licenciatura).	210
Quadro 19 - Pós-graduação <i>lato sensu</i> (Especialização).	213
Quadro 20 - O que é ser professor do ensino superior.	215

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: GÊNESE E DESENVOLVIMENTO DAS UNIVERSIDADES E DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA	22
2.1 As Universidades na América Latina e no Brasil: a influência dos países europeus na sua constituição	29
2.1.1 A inserção da universidade no contexto brasileiro	31
2.2.1 As relações de poder e o campo científico na Pós-Graduação <i>stricto sensu</i>	66
3 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: QUEM FORMA O/A FORMADOR/A?	73
3.1 O professor universitário e os elementos constituintes da ação docente	90
3.2 Concepção do currículo e referencial de formação: alguns apontamentos.....	98
3.3 A disciplina/atividade estágio docente nos programas de pós-graduação em ciência da informação: contribuições para a docência no ensino superior	107
4 A CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO (CI) E OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CI: PERSPECTIVAS DO ENSINO E DA FORMAÇÃO DOCENTE	115
4.1 Programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em CI no Brasil.....	117
5 PERCURSO METODOLÓGICO: CAMINHOS TRILHADOS	123
5.1 Tipologia, abordagem e nível da pesquisa	123
5.2 Métodos de investigação.....	124
5.3 Universo e amostra da pesquisa	125
5.3 Técnicas da pesquisa	126
5.4 Etapas da pesquisa.....	127
5.5 Procedimentos de análise dos dados	129
6 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS	132
6.1 Categorias de análise	132
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	180
REFERÊNCIAS.....	183
APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO E CONVITE AOS PARTICIPANTES	204
APÊNDICE B - CARTA DE APRESENTAÇÃO E SOLICITAÇÃO DE DADOS DOS EGRESSOS	205
APÊNDICE C- QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PARTICIPANTES	206
APÊNDICE E - RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES SOBRE A FORMAÇÃO ACADÊMICA EM NÍVEL DE PÓS-GRADUAÇÃO <i>LATO SENSU</i>.	213
APÊNDICE F – RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES REFERENTE À PROFISSÃO DE PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR.....	215

1 INTRODUÇÃO

“A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê.” (SCHOPENHAUER, 2010, p.156-157)

A formação docente dos egressos dos Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) do território nacional se constitui temática que norteia a pesquisa e emerge da compreensão de que, tradicionalmente, neste nível de ensino se prioriza a formação do pesquisador, ainda que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) estabeleça como principais objetivos: formar docentes para o ensino superior e pesquisadores para o desenvolvimento científico e tecnológico do país. O estudo ressalta também a formação didático-pedagógica dos docentes oriundos dos programas citados, a fim de analisar suas implicações para os diversos profissionais no âmbito universitário.

O desejo pela temática surgiu da inquietação durante a trajetória como aluna do mestrado do PPGCI da Universidade Federal da Bahia, na atividade de Tirocínio Docente Orientado (TDO) ao questionar se os conhecimentos adquiridos são suficientes para o exercício da docência no ensino superior, haja vista que, na maioria das vezes, não abordam a dimensão didático-pedagógica do exercício da docência. Durante a realização dessa disciplina obrigatória do curso, notou-se que os discentes foram observadores das aulas e/ou transmissores de conteúdos prontos orientados pelo professor da disciplina, onde por vezes, assumiam a docência por alguma razão ou circunstância motivada pela ausência do docente.

A realidade descrita revelou que o conhecimento do processo educativo, isto é, os aspectos teóricos e práticos do processo de aprendizagem, os métodos de ensino, o sistema de avaliação da aprendizagem, a elaboração de plano de aula e de curso entre outros são apreendidos por meio de iniciativas individuais (cursos de especialização e/ou aperfeiçoamento) daqueles que pretendem seguir a carreira de docente do magistério superior. O modo como essa ação tem ocorrido ao longo dos anos reverbera na formação do futuro docente em razão da crença de que a qualidade do ensino na graduação também é resultado da qualidade dos sujeitos que emergem da pós-graduação *stricto sensu*.

Por outro lado, as experiências vivenciadas como docente do curso de Pedagogia da Instituição de Educação Superior de Floresta-PE (ISEF) revelaram a necessidade de uma formação que contemplasse aspectos essenciais ao fazer didático-pedagógico nas Instituições

de Ensino Superior (IES). Essas vivências motivaram o interesse pela referida investigação, com o intuito de trazer discussões acerca dos desafios da Pós-Graduação em Ciência da Informação para a formação do/da docente do Ensino Superior.

O processo formativo voltado para a docência nos PPGCI contribui para que os egressos oriundos desses cursos desenvolvam competências e habilidades para a prática docente no ensino superior, considerando que esses sujeitos se tornarão agentes formadores de profissionais em diferentes áreas do conhecimento em face das características que permeiam a Ciência da Informação (CI), entretanto é necessário avanços nesse sentido. As terminologias competências e habilidades¹, utilizadas ao longo do texto, apresentam diferenças conceituais; para Bordoni (2003) competência refere-se ao desenvolvimento de respostas novas, criativas, eficazes para resolver problemas, envolve um conjunto de conhecimentos (sabres); e habilidade ao domínio de conhecimentos para colocar em prática, isto é, saber fazer e saber ser (atitudes).

A temática formação docente tem sido pouco estudada no contexto da CI brasileira, embora na prática sua relevância seja evidenciada para a formação dos discentes dos cursos de mestrado e doutorado em CI no Brasil. A finalidade dos cursos *stricto sensu* é preparar os discentes para atuarem como pesquisadores e docentes universitários, ainda que, principalmente em universidades públicas, observe-se na realidade empírica uma tendência para a formação do pesquisador, conforme ressaltam Soares e Cunha (2010a, p. 17), ao dizer que nos cursos mencionados “[...] seus currículos, entretanto, enfatizam fundamentalmente a formação do pesquisador e se omitem em relação à formação para a docência”.

A realização da atividade e/ou disciplina estágio de docência é uma das possibilidades de aproximação com o exercício docente. Ela é uma das poucas vivências voltadas, especificamente, para a docência, com vistas à atuação no ensino superior. A CAPES (2010) enfatiza que essa atividade deve ser ofertada nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, sendo obrigatória aos alunos bolsistas e facultada aos que tenham experiência comprovada. Essa determinação suscita uma dualidade de entendimento que, muitas vezes, vai depender da interpretação de cada PPG *stricto sensu*.

Tal realidade repercute sobre os limites e as possibilidades quanto à promoção efetiva da formação docente, sobretudo em relação à didática e aos aspectos pedagógicos, uma vez que a titulação obtida na pós-graduação *stricto sensu* tem sido um pré-requisito para que uma

¹ Por não existir um consenso, a abordagem será adotada em certos momentos como sinônima e em outros de acordo com a concepção de Bordoni (2003).

diversidade de profissionais ascenda à docência nesse nível de ensino (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011). Infere-se que a trajetória profissional de muitos docentes do ensino superior foi alicerçada no “modelo” de professores que eles tiveram ao longo do curso e em suas experiências profissionais, na observação das aulas e na repetição de métodos tradicionais de ensino e avaliação.

Diante do exposto, é notório que os critérios de avaliação de produtividade e qualidade docente da CAPES demonstra a disparidade dos valores/pesos atribuídos à atividade de ensino e pesquisa no âmbito acadêmico. A avaliação da referida agência centra-se na produtividade destes docentes, assim, a pesquisa e a docência tornam-se atividades concorrentes, sendo que a segunda se revela, historicamente, como uma atividade menor (PACHANE; PEREIRA, 2004). Nas universidades, culturalmente, é enfatizada a produção de conhecimentos e, conseqüentemente, o ensino e o fazer docente ficam em segundo plano, asseverando a crença da não necessidade dessa formação ser priorizada.

Sob esse aspecto, Chauí (2003, p.14) enfatiza como relevante “revalorizar a docência, que foi desprestigiada e negligenciada com a chamada ‘avaliação da produtividade’, quantitativa”. Esse é um dos pontos sinalizados pela autora para provocar possíveis mudanças da universidade, em especial, a pública, referente à formação dos professores. Na área da Ciência da Informação e, respectivamente, em alguns de seus programas de pós-graduação, percebe-se que os discentes desenvolvem o Estágio de Docência/Tirocínio Docente conforme as determinações da CAPES (2010), em um ou dois semestres, a depender do nível/tipo exíguo em se tratando de docência no ensino superior.

Para os discentes que têm o bacharelado como formação profissional, a disciplina Estágio de Docência/Tirocínio Docente pode ser o primeiro contato com a docência no ensino superior. Todavia, ressalta-se que as ementas das disciplinas disponibilizadas nos sítios de uma parcela dos PPGCI não contemplam conteúdos relativos à formação didático-pedagógica dos discentes, tornando-se uma lacuna no seu processo formativo. As dificuldades inerentes à complexidade do processo de ensino e de aprendizagem fazem com que os docentes desconheçam as nuances didático-pedagógicas da carreira docente e os recursos tecnológicos de informação e comunicação relacionados a esse processo, situação preocupante quando se trata da docência do ensino superior.

A atuação na educação universitária demanda do professor requisitos essenciais à sua prática, a exemplo da formação específica e continuada, dos requisitos pessoais (gosto pela profissão, criatividade, dedicação, determinação, paciência e outros) e das competências didáticas e pedagógicas. Ante o exposto, é salutar investigar as ações desenvolvidas nos

PPGCI que contemplem, efetivamente, os objetivos estabelecidos pela CAPES, principalmente no que tange à preparação do corpo docente do nível superior. Diante dos elementos que cercam essa formação, busca-se investigar:

Como os cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado acadêmicos) dos Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) brasileiros têm formado docentes para a educação superior?

Diante do problema e em relação aos estudos sobre o tema pretendido, foram observadas as seguintes premissas com a intenção de obter orientação para esta investigação:

1. Em virtude da omissão legal quanto às exigências de conteúdos referentes aos saberes e fazeres necessários à formação do docente universitário no Brasil, tanto os professores quanto os egressos dos programas de pós-graduação em Ciência da Informação, consideram dispensável os aspectos didáticos e pedagógicos necessários para a formação do professor do ensino superior;
2. Considerando que o foco da avaliação dos programas de pós-graduação está voltado para a mensuração da produção científica publicada nos mais variados canais de comunicação, pouca atenção é dada à formação didática e pedagógica dentro dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em CI brasileiros, presume-se que os egressos que não tiveram uma experiência didática anterior ao curso de pós-graduação *stricto sensu*, assim, saem despreparados para exercer a docência no ensino superior dentro do campo da CI no Brasil;
3. Como uma significativa parte dos egressos dos PPGCI no Brasil origina-se de cursos de bacharelados, pressupõe-se que, para atuarem como docentes universitários, eles teriam que investir em cursos de qualificação e/ou aperfeiçoamento após a formação/titulação obtida nos cursos dos PPGCI no Brasil.

Para uma possível compreensão do fenômeno e com a finalidade de obter uma resposta satisfatória a questão da pesquisa foram estabelecidos os objetivos do estudo. O objetivo geral pretende analisar a contribuição dos cursos de pós-graduação em Ciência da Informação *stricto sensu* brasileiros para a formação didática e pedagógica dos docentes do

ensino superior. Para atingir o objetivo geral, foram delimitados os seguintes objetivos específicos:

- Mapear os Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) *stricto sensu* brasileiros;
- Identificar e descrever as disciplinas e/ou atividades que estão relacionadas à docência no ensino superior, identificando aquelas estritamente vinculadas ao fazer didático e pedagógico;
- Investigar a compreensão dos docentes egressos do PPGCI sobre a relevância da formação docente nos cursos de mestrado e doutorado acadêmicos;
- Apontar os saberes e fazeres da docência apreendidos pelos docentes egressos durante a realização dos cursos no PPGCI para o exercício do magistério do ensino superior.

Compreende-se que o desempenho do corpo docente atualmente em exercício nas instituições de ensino superior é resultante da formação adquirida nos programas de pós-graduação *stricto sensu* e que, a partir dela, novas gerações de professores são formadas. Diante disso, a proposta da pesquisa visa alargar a compreensão sobre a formação dos docentes do ensino superior oriundos dos programas de pós-graduação em CI do Brasil, assim como reconhecer a legitimidade dos saberes pedagógicos aplicados à docência no ensino superior, em razão da exígua legislação acerca do tema, e, com isso, contribuir para construção de novos conhecimentos sobre a temática na área em estudo.

Acredita-se, ainda, que a inserção de disciplinas de cunho didático-pedagógico e de metodologia do ensino superior nos currículos dos cursos de pós-graduação em CI é essencial, mas não suficiente para reduzir as lacunas referentes à formação do docente universitário. Para Morosini (2000), uma única disciplina não “prepara” e não forma o professor para o magistério superior. Essa formação exige competências múltiplas para além da especialidade na área de conhecimento, sendo necessário o domínio de conteúdos multidisciplinares, além dos valores éticos e morais e outros saberes que fazem parte das especificidades do contexto educacional.

Dentre os trabalhos analisados sobre a temática, na área da CI, temos um total de 04 artigos publicados em eventos e encontros científicos, e em outras áreas do conhecimento, 07 trabalhos acadêmicos (quadro 1):

Quadro 1 - Trabalhos acadêmicos com temáticas relacionadas à pesquisa.

AUTOR (ES)	TÍTULO	ANO
Daniela Tavares Pimenta, Victoria Maria Brant Ribeiro, Ester de Queirós Costa, Mariana Passos	Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> em Medicina: como está a formação pedagógica	2010
Aida Varela Varela; Marilene Lobo Abreu Barbosa; Bruno Batista dos Anjos	Aportes da Pós-Graduação à formação de docentes na área da Ciência da Informação: o Tirocínio Docente do PPGCI/UFBA	2010
Hailton Barreiros de Oliveira; Leandro Silva Moro; Patricia Peixoto dos Santos; Wellington dos Reis Silva	A formação pedagógica de professores na pós-graduação <i>stricto sensu</i> : os casos UFU e UFMG.	2012
Mara Eliane Fonseca Rodrigues	A pós-graduação em ciência da informação como espaço de formação docente	2012
Vanessa T. Bueno Campos	A formação pedagógica de professores na pós-graduação <i>stricto sensu</i> da ciência da saúde de instituições federais de ensino superior.	2012
Guilherme Torres Corrêa; Victoria Maria Brant Ribeiro	Formação pedagógica na pós-graduação <i>stricto sensu</i> em saúde coletiva.	2013
Amanda Pires Chaves; Maura Maria Morita Vasconcellos	Docência universitária: formação pedagógica no <i>stricto sensu</i> .	2015
A. L. Karpinski; M. M. M, Vasconcellos	Docência universitária e formação pedagógica: propostas e ações no mestrado em Ciência da Informação da Universidade Estadual de Londrina	2015
Wilton Nascimento Figueredo; Aline Di Carla Laitano Victor Porfírio Ferreira Almeida Santos; Ana Cleide da Silva Dias; Gilberto Tadeu Reis da Silva; Giselle Alves da Silva Teixeira	Formação didático-pedagógica na pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Ciências da Saúde nas Universidades Federais do Nordeste do Brasil.	2017
Ana Maria Mendes Miranda; André Luís Caçula Gaia; João Arlindo dos Santos Neto	A formação pedagógica nos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Ciência da Informação no Brasil	2018
Pauleany S. Moraes, Jean C. S. Rosa, Anna Raquel S. Marinho, Eivaldo Matos	Formação Docente na Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Ciência da Computação: um recorte das regiões Norte e Nordeste.	2018

Fonte: Dados da pesquisa.

A temática tem sido abordada, timidamente, em publicações de artigos científicos e comunicações orais na área da CI, como no ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO (ENANCIB). Dessa maneira, faz-se necessário uma abordagem ampliada desenvolvida no âmbito da Pós-Graduação *stricto sensu* em virtude da relevância do assunto para a área e para a formação e qualificação dos docentes universitários brasileiros. Nessa perspectiva, assumir a responsabilidade de formar os docentes do magistério superior e os pesquisadores dos diversos campos científicos e tecnológicos de forma equitativa é um dos objetivos dos PPGCI, como também dos órgãos responsáveis por coordenar os referidos programas por meio de políticas específicas voltadas para este fim. Da

mesma forma, compreender a grandeza do papel didático-pedagógico no processo de formação dos professores do terceiro grau é uma das funções basilares dos docentes dos PPG *stricto sensu*.

Assim, o estudo foi constituído em seis seções, além desta introdução, sendo que a base teórica está estruturada em três deles. Na primeira seção da base teórica e conceitual, seção 2, foi traçado a trajetória histórica da educação superior, a partir da abordagem sobre o surgimento das universidades e da pós-graduação brasileira; discute-se o atual modelo de avaliação da pós-graduação *stricto sensu* operacionalizado pela CAPES, cujas métricas de avaliação estão direcionadas para a mensuração da produção intelectual, desconsiderando, a função de formação didática e pedagógica na preparação de futuros docentes para atuar no ensino superior. Essa seção foi fundamentada por autores clássicos e contemporâneos que subsidiaram nas reflexões sobre o assunto, entre eles, destacam-se: Souza; Povaluk (2011); Burke (2002); Luckesi (2010); Teixeira (1976); Durham (2003); Fávero (2006); Santos (2003); Cadamuro(2011); Cunha (2002); Café (2017); Bourdieu (1983; 1989; 2004); Foucault (1984, 1996, 2007); CAPES (2010, 2017), e outros.

Na seção 3, Docência no ensino superior: quem forma o/a formador/a? foram abordados os elementos da formação do professor universitário; as concepções de currículo e os referenciais da formação de professores, bem como o papel da disciplina tirocínio docente na formação de docentes universitários no âmbito dos programas de pós-graduação em Ciência da Informação à luz de autores como: Tardif (2012); Pimenta; Anastasiou (2002; 2010); Pimenta; Lima (2012); Pimenta (1997); Saviani (2007); Soares; Cunha (2010); Cunha(2004); Ferenc; Mizukami (2005); Pachane (2005); Veiga (2005;2014); Moreira; Silva (1995); Sacristán (2000); Nóvoa (2007); Schön (2000); Macedo (2008; 2012).

Por fim, na seção 4 discutiu-se sobre o campo da Ciência da Informação (CI) no Brasil a partir de autores clássicos da área, a exemplo de Le Coadic (2004); Saracevic (1996); Borko (1968); Barreto (2002); Le Coadic (2004); Araújo... et al (2007); Gomes (2009); Souza e Stumpf (2009); Varela, Barbosa, Anjos (2010); Pinheiro; Loureiro (2004); Borko (1968); Souza; Ribeiro (2009); Gomes(2009); Russo (2010) e outros. Realizou-se também, o mapeamento dos programas *stricto sensu* em CI, assim como a análise do crescimento dos programas e sua institucionalização como campo científico no Brasil.

Além dessas três seções teóricas e conceituais, esta tese apresenta uma seção metodológica, na qual estão explicitados os caminhos seguidos para atingir os objetivos traçados nesta investigação, orientada por estudos de Bardin (1977; 2009); Franco (2003);

Ludke e André (1986); Bodgan; Biklen (1994); Minayo (2011); Triviños (1987); Gil (2009); Moraes (1999); Yin (2005), e outros.

A seção de apresentação e análise dos dados que está estruturada em três categorias teóricas centrais com intuito de facilitar a interpretação, análise e discussão dos resultados:

1. Caracterização dos participantes;
2. Formação docente nos Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação;
3. Docência Universitária.

Principais resultados, considerações finais, as limitações da pesquisa e agenda de pesquisa futura.

De modo geral, a tese evidenciou lacunas na formação dos futuros professores oriundos dos PPGCI, uma vez que os saberes didáticos e pedagógicos das disciplinas analisadas para qualificá-los mostram-se pouco efetivos e são abordados de maneira superficial. Constatou-se que o Tirocínio/Estágio docente é uma das poucas possibilidades de aproximação dos pós-graduandos com as práticas docentes em sala de aula, o qual na maioria dos programas encontra-se no quadro de disciplinas e/ou atividades optativas.

A pesquisa demonstrou que são necessários estudos que busquem ampliar as possibilidades da Ciência da Informação fortalecer o campo de atuação do docente das IES nos programas de pós-graduação *stricto sensu* e ações e/ou políticas públicas para essa finalidade, com intuito de criar uma cultura que implique no exercício contínuo de pensar as práticas desses profissionais. Recomenda-se que os PPGCI promovam discussões sobre a temática abordada, no sentido de ampliar o escopo e a valorização dessa formação, legitimadas pelas instituições responsáveis pela implantação de políticas voltadas a esse fim.

2 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: GÊNESE E DESENVOLVIMENTO DAS UNIVERSIDADES E DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA

“Não é o conhecimento, mas o ato de aprender; não a posse, mas o ato de chegar lá, que concede a maior satisfação.” (Carl Friedrich Gauss).

Esta seção apresenta alguns elementos significativos acerca do ensino superior a partir da análise do surgimento das primeiras universidades na Europa, nas Américas e, especificamente, no Brasil. Para tanto, busca-se dissertar sobre as universidades na América latina e no Brasil, a influência dos países europeus na sua constituição e a inserção da universidade no contexto brasileiro. Em seguida, abrangeu-se sobre o surgimento da Pós-Graduação no Brasil e seus desdobramentos, espaço em que o objeto de estudo se insere. Nesse sentido, é mister contextualizar o cenário onde surgiu os primeiros indícios da educação superior e das universidades, a fim de melhor elucidar esse nível de ensino no território brasileiro.

Escritos históricos revelaram que, desde o período que antecede a escrita, haviam vestígios da prática educativa entre os povos; e esta, ainda que de maneira insipiente, mobilizou as diferentes civilizações na medida em que foi aperfeiçoando e elevando o grau de instrução da população, principalmente após o desenvolvimento das cidades. Anuncia-se que o homem primitivo já se organizava em sociedade por meio da transmissão de conhecimentos necessários para viver, como a caça, a pesca, os costumes, a religião e as histórias de seu povo. Esses saberes eram passados de geração para geração, o que revela uma dimensão pedagógica nessa época.

Os povos antigos não dispunham de uma estrutura educacional organizada, mas havia um prenúncio, pois lugares e encontros destinados à discussão livre do conhecimento eram comuns, a exemplo do Museu de Alexandria, a Academia Platônica e vários centros de ensino pelo mundo, onde mestres e discípulos elucubravam sobre questões referentes à vida em sociedade. As civilizações da Antiguidade, a exemplo da egípcia e da grega, se destacaram entre as demais quanto ao desenvolvimento cultural e científico. A contribuição desses povos reverberou em diferentes áreas do conhecimento (matemática, medicina, astronomia, agricultura, política, entre outras) cuja influência repercutiu no desenvolvimento científico e tecnológico das sociedades seguintes.

Desse modo, na medida em que as atividades relacionadas à educação foram se institucionalizando mundialmente, o acesso aos estudos se tornou privilégio de poucos, proporcionando aos que tinham essa possibilidade, posições privilegiadas, como cargos políticos e outros, enquanto a maioria (massa iletrada e submissa) ficava fora desse processo. Paulatinamente, os espaços destinados à educação evoluíam gradativamente de simples salas, onde alunos de idades e níveis intelectuais distintos compartilhavam do mesmo ambiente e da mesma instrução, até chegarem à estrutura escolar vigente. Essas formas de difusão do conhecimento foram sendo aprimoradas até o advento da educação regularizada nos moldes em que hoje é conhecida. Nessa perspectiva, Saviani (2007, p.155-156) ressalta que:

Estamos, a partir desse momento, diante do processo de institucionalização da educação, correlato do processo de surgimento da sociedade de classes que, por sua vez, tem a ver com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho. Assim, se nas sociedades primitivas, [...] a educação consistia numa ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas pelo homem, coincidindo inteiramente com o processo de trabalho que era comum a todos os membros da comunidade, com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida; diferencia-se, em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso à classe dominada. E é aí que se localiza a origem da escola.

Assim, surgiram os espaços de aprendizagem destinados à transmissão de saberes, se tornando um passo à frente para o nascimento das escolas de ensino superior e, posteriormente, das universidades. A respeito disso, Saviani (2007, p. 155) declara que:

A primeira modalidade de educação deu origem à escola. A palavra escola deriva do grego σχολή e significa, etimologicamente, o lugar do ócio, tempo livre. Era, pois, o lugar para onde iam os que dispunham de tempo livre. Desenvolveu-se, a partir daí, uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. Pela sua especificidade, essa nova forma de educação passou a ser identificada com a educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre educação e trabalho.

Desse modo, percebe-se que a escola foi se desenvolvendo e se tornou “[...] parâmetro e referência para aferir todas as demais formas de educação” (SAVIANI, 2007, p 156), dando origem a outras instituições educativas, a exemplo das universidades. O termo universidade vem do latim *universitas* e/ou *universitátis* e associa-se à universalidade, totalidade, isto é, à diversidade e pluralidade de saberes que esse espaço oferece àqueles que buscam o conhecimento. Nos moldes como se conhece hoje, pode-se dizer que a universidade nasceu a partir da necessidade de uma instituição destinada a recolher o saber produzido pela

humanidade no passado, prover o armazenamento das verdades verificadas no presente e promover saberes novos que se realizem com o progresso da ciência e os avanços tecnológicos (LIMA NETO, 1993). Na percepção de Chauí (2003, p. 5):

A universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade. Essa relação interna ou expressiva entre universidade e sociedade é o que explica, aliás, o fato de que, desde seu surgimento, a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela.

Nos países orientais, as universidades se desenvolveram no mundo árabe, especificamente entre os séculos X-XII, em instituições de ensino famosas localizadas em Bagdá, Cairo, Córdoba, Toledo e Sevilha (RAMPAZZO; JOSLIN, 2017). Ressalta-se que essas instituições de ensino superior eram centros de aprendizagens cuja finalidade era avançar no conhecimento científico e se diferenciavam daquelas existentes nos países europeus. No Ocidente, elas surgiram na Idade Média, no início do século XII, denominadas *Studium Generale* (=Estudo geral), ganhando dimensões na Itália, França e Inglaterra, principalmente na Itália, nas cidades de Salerno, com a Escola de Medicina (primeira universidade europeia) e Bolonha, na qual já havia um centro de cultura, decorrente da “Escola de Artes Liberais”. Rampazzo e Joslin (2017, p. 78) confirmam que:

Com o tempo, o nome *studium generale* foi designado para indicar o conjunto das ciências, o estudo geral, ou universal do saber. Só mais tarde, pelo fim do século XIV, o nome de *studium generale* foi substituído por *universitas*. Então, desde o século XIV, o termo “*universitas*” (universidade) passou a indicar aquela instituição que se consagrava ao serviço de todo o saber, nos seus diferentes campos de método de análise.

Importante destacar que, na Itália, as universidades tinham a finalidade de atender às necessidades da cidade, desprovida de médicos, juristas e dirigentes, enquanto que, na França e na Inglaterra, elas nasceram para prover os anseios da Igreja Católica, como órgão de elaboração do pensamento medieval. Para Martins (2011, p. 22), “[...] o surgimento das universidades europeias é resultado das relações sociais ocorridas em um período temporal específico e de uma região específica. Ou seja, está ligado diretamente ao modo de vida e às

condições do tempo em questão”. Essas universidades se espalharam por toda a Europa e atraíram estudantes de todas as partes do mundo, alcançando um desenvolvimento respeitável, como aponta Simões (2013, p. 137):

No início do século XIII surgem as universidades de Cambridge na Inglaterra (1209), a de Salamanca (1218) na Espanha, a de Montpellier (1220) na França, a de Pádua (1222) e a de Nápoles (1224) na Itália, a de Toulouse (1229) na França, a de Al Mustansiriya (1233) no Iraque, a de Siena (1240) na Itália, a de Valladolid (1241) na Espanha, a de Roma (1244) e a de Piacenza na Itália (1247), a de Sorbonne em Paris na França (1253), a de Murcia (1272) na Espanha, a de Coimbra (1290) em Lisboa - Portugal, e a de Madri (1293) na Espanha.

Em Paris, a universidade de Sorbonne foi a mais conhecida, considerada o modelo seguido pelas demais universidades europeias; ela formou um grande número de intelectuais do ocidente medieval, sujeitos sociais da cultura, do saber e da ciência (VERGER, 2001). Salienta-se que o período de criação e expansão das universidades na Europa foi marcado pelo viés religioso em grande parte dessas instituições e das sociedades europeias. Essas instituições recebiam alguns privilégios dos papas e reis, dentre eles destacam-se: “[...] a isenção de impostos, o de jurisdição interna para julgar os seus membros e, o mais importante, o direito de conceder graus” (RAMPAZZO; JOSLIN, 2017, p. 79). Uma das características desse período era a monopolização do saber por meio das escolas monásticas e catedrais para uma parcela elitizada da população (clérigos e nobreza), além da manutenção de uma rígida vigilância sobre a produção intelectual da época. Para Rampazzo e Joslin (2017, p. 79):

A forma de nascimento das universidades é muito variada. Umas vêm pela autoridade e atração de um mestre (Paris, Salerno, Oxford); outras por fundação do Papa (Roma, Pisa e Montpellier); outras por edito do príncipe (Salamanca, Nápoles); e outras, o que é mais frequente, são criadas por ambos os poderes (Praga, Viena e Lisboa).

Diante do cenário apresentado, a Igreja Católica se tornou a responsável pela tomada de decisões referentes aos assuntos educacionais dos países europeus e isso contribuiu para afirmar seus valores clericais. As manifestações contrárias ao seu pensamento e/ou imposições eram consideradas heresias que só passa a ser questionado no final da Idade Média com o surgimento do Renascimento e, posteriormente, do Iluminismo. A partir de sua ação política e religiosa nas escolas de ensino superior, a Igreja formou seu quadro diocesano, especificamente o clero. Esse contexto revela a imposição de verdades absolutas e incontestáveis relativas às formas de transmissão do conhecimento, à definição dos saberes e

métodos de ensino, bem como aos processos de concessão de licença para ensinar (VEIGA, 2007), predominando assim, o pensamento religioso, fundamentado em dogmas e doutrinas.

Nessa conjuntura, iniciou-se um processo de domínio do ensino superior. Conforme salienta Martins (2011, p. 22), “as diversas ordens religiosas criaram suas próprias faculdades e, posteriormente, universidades para formar a intelectualidade de acordo com seus preceitos e teorias. Ao longo dos séculos de existência, a universidade se tornou uma instituição da e para as classes dominantes²”, resultado de uma construção histórica marcada pelo elitismo, exclusão e para legitimar interesses econômicos de uma elite que conduz o mercado. Essa particularidade trouxe implicações para a sociedade contemporânea, principalmente no que tange à desigualdade socioeconômica e à acentuação das diferenças entre as classes sociais.

O ensino nas universidades medievais foi baseado no tripé: leituras, debates e interpretações aprofundadas de um determinado número de textos de autoridades respeitáveis; os estudantes exercitavam a dialética (pedagogia escolástica da Idade Média), uma espécie de “disputa” formal, e a ênfase do ensino era no conhecimento erudito, enciclopédico. A respeito disso, Souza (1996, p. 43) assevera que:

O ensino nas universidades medievais era formal e baseado no conhecimento de textos e palavras e na lógica dedutiva. Outras características do ensino eram a falta de livros, a cultura geral no campo intelectual (enciclopedismo) e a sua intenção religiosa (tudo estava subordinado a Teologia).

Os livros eram raros e caros e seu acesso se restringia àqueles que tinham um elevado poder aquisitivo para adquiri-los. Assim, as disciplinas ensinadas se limitavam àquelas que a antiguidade considerava da cultura erudita, como as artes liberais (gramática latina, retórica, lógica, aritmética, música, astronomia e geometria) e as ciências sagradas (teologia), além de medicina e direito. Deste modo, os conteúdos acadêmicos eram aceitos como fonte inquestionável de verdade, o que reforçava o domínio ideológico, autoritário e religioso daquele contexto.

A relação entre aluno e professor foi calcada na posição central que os professores ocupavam no processo de ensino; o aluno devia obediência e consentimento às suas determinações. Assim, os professores (mestres) foram considerados a principal fonte de conhecimento da época, pois não havia meios, recursos acessíveis e nem tecnologias que permitissem outra forma de obter informação/conhecimento. Os estudantes eram os discípulos, aprendizes dos conhecimentos necessários ao exercício da docência; estes tinham a obrigação de defender e criticar diferentes teses publicamente, além de ministrar aulas aos

²Classe social que controla o processo econômico e político.

colegas de menor instrução. Acentua-se que grande parte deles eram filhos de nobres que possuíam recursos financeiros para mantê-los nas escolas/universidades.

O sistema de avaliação era punitivo. Cobrava-se a memorização de dados e se fazia a “sabatina”, meio pelo qual o professor exigia a exposição de todo o conteúdo que acreditava ser importante para o aluno. Dessa forma, não havia contestação e crítica, apenas obediência; durante esse período, a educação foi centrada exclusivamente no mestre. Essa realidade, por muitos séculos, esteve presente no processo educativo dos alunos que dependiam desses ensinamentos, ainda que estes fizessem parte da classe dominante da época.

No final da Idade Média, no contexto da expansão marítima e da exploração de novas rotas comerciais, surgiu uma nova classe social: a burguesia³. As cidades e o comércio começaram a se desenvolver, e as escolas e universidades, gradativamente, passaram a proporcionar o acesso à educação em seus diferentes níveis para uma pequena parcela da população, objetivando instruir a burguesia para o novo contexto econômico, político e social daquela sociedade ainda marcada pelo sistema feudal. Essa fase foi assinalada pelo final das Cruzadas e abertura do Mar Mediterrâneo, caracterizada como Renascimento Comercial e Urbano.

Os movimentos da Renascença e da Reforma e Contra Reforma no século XVI marcaram o início da Idade Moderna, quando a burguesia já não aceitava a ordem medieval como absoluta e centralizadora. Nesse século, floresceu a mentalidade individualista, o desenvolvimento da ciência moderna e, conseqüentemente, a fragmentação dos órgãos de transmissão do saber. Assim, iniciou-se um processo de busca pelo saber, não mais aquele vinculado às instituições religiosas, mas o relacionado à vida em sociedade.

No final da Idade Média, as universidades europeias se tornam um *locus* novo de conhecimento, saber e ensino. Essa conjuntura registra o início da Idade Moderna (1453-1789), período de transição do Feudalismo para o Capitalismo, inaugurando no ocidente uma nova forma de pensar. As transformações ocorridas no campo da economia, da política e das descobertas científicas contribuíram, gradativamente, para que a humanidade percebesse a importância da educação na formação do sujeito. Os dois grandes marcos desse período foram a Revolução Industrial e a Revolução Francesa, importantes revoluções, chamadas também de revoluções burguesas.

³Classe social surgida na Europa com o desenvolvimento das cidades medievais e do comércio; seus membros se tornaram os proprietários do capital, ou seja, comerciantes, industriais, proprietários de terras, os possuidores de riquezas e dos meios de produção.

Nesse contexto nasceram as universidades modernas entre 1500 e 1800 (LUCKESI, 2010). Embora as mudanças ocorridas nesse cenário não modificassem o modelo de universidade existente, marcada pelas características e pelos resquícios das universidades da Idade Média, esses aspectos deixaram de ser notáveis no início do século XVII com a revolução científica que transformou o pensamento humano, a partir de um processo de autoconsciência, de inovação intelectual e rejeição das imposições advindas da tradição medieval. No entanto, as transformações efetivas só ocorreram com o movimento iluminista do século XVIII por meio de iniciativas dos enciclopedistas que questionaram o tipo de saber do período medieval.

O século XVIII foi o marco para o surgimento das academias e associações voluntárias com a criação dos institutos de pesquisa e organizações de fomento. A ideia do pesquisador profissional e de “pesquisa” se tornou presente, principalmente com o movimento iluminista (BURKE, 2003). Desse modo, foram criados espaços destinados ao livre pensamento, como as sociedades científicas (Academia de Lincei, 1603; a Academia francesa, 1635; a Royal Society de Londres, 1660; e a Academia de Ciências, 1666), jardim botânico, anfiteatro de anatomia e outros espaços de busca da inovação (BURKE, 2003). Esse movimento intelectual apresentava dentre suas propostas: a ideia de associação entre a razão e o progresso, e a ruptura entre as monarquias absolutistas, a igreja e o Estado, contribuindo, assim, para as mudanças ocorridas no cenário político, econômico, tecnológico, cultural e educacional da época.

As reformas dos séculos XVI ao XVIII buscaram regularizar os cursos e a forma de ingresso nas universidades, renovar o ensino e a oferta de disciplinas, reduzindo alguns privilégios de autonomia por meio do controle do estado, cuja finalidade era tirar a universidade do quadro das instituições do antigo regime (SOUZA; POVALUK, 2011). As organizações menos formais, como salões e cafés, também começaram a desempenhar papel importante na comunicação de ideias durante esse período. Os periódicos científicos contribuíram e incentivaram de maneira crescente a vida intelectual no século XVIII (BURKE, 2002). Nessa perspectiva, nota-se que esses séculos foram marcados por intensas transformações e renovação intelectual, já que a pesquisa e a investigação, isto é, o conhecimento novo, se tornou necessário à população devido às constantes transformações ocorridas nos Estados.

A partir do séc. XIX, as universidades europeias passaram a ser instituições produtoras de ciência e, posteriormente, de tecnologia, reverberando em uma verdadeira revolução universitária ao compará-las com as instituições educacionais dos séculos anteriores. Nas

Américas, o desenvolvimento universitário começou desde o século XVI, seguindo o modelo de ensino importado da Europa. Na América Latina, por exemplo, já havia muitas universidades, no entanto, em alguns casos pontuais, como Brasil e Paraguai, o surgimento foi tardio e revelou implicações para a educação superior na atualidade, conforme relatado nas próximas seções.

2.1 As universidades na América Latina e no Brasil: a influência dos países europeus na sua constituição

O processo de expansão do ensino universitário nos países latinoamericanos teve início por ocasião da colonização espanhola, que trouxe seu sistema universitário para a América Latina, surgindo, então, as universidades da Guatemala, Argentina, Peru, Chile, México e outras. A fundação dessas universidades foi mais uma forma dos espanhóis afirmarem sua colonização em território americano, de forma intencional e motivada por interesses econômicos, políticos e socioculturais (HOLLANDA, 2006). Entre os séculos XVI e XVIII, a política educacional espanhola já tinha criado muitas instituições de ensino superior pelos países latinoamericanos. Dentre os modelos que influenciaram as iniciativas educacionais do ensino superior na América latina, destacam-se: o francês, o alemão e o norte-americano.

No modelo francês de universidade, o escopo era o ensino técnico e profissionalizante. No alemão, a formação universitária é voltada para o ensino, pesquisa e a formação pessoal de cada indivíduo (KNYCHALA; COSTA, 2010). Em consonância a essa concepção, Knychala e Costa (2010, p.4) despontam que “[...] a universidade alemã possuía valores que iam de encontro aos da instituição francesa, valorando acima de tudo a educação humanista e a busca pela formação filosófica, artística e científica do indivíduo”. A propagação das atividades científicas do século XVIII contribuiu para que o modelo de educação francesa, isto é, baseado na profissionalização, deixasse de ser predominante. Alguns países da América do Norte foram espelho para o desenvolvimento das atividades científicas desse contexto, em especial os Estados Unidos, que se tornou o pioneiro na formação do pesquisador e no alargamento das atividades relacionadas à ciência (ROSSATO, 2005).

De modo geral, a educação profissional concorreu com a formação do pesquisador, no entanto não houve interesse, quiçá por uma decisão política e ideológica, em conciliar essas duas formas de ensino que, posteriormente, foi substituído pelo modelo de educação norte-americano com o surgimento das universidades-empresa, fundamentado no ensino pragmático

e organizacional motivado pela expansão das IES do norte da América. De acordo com Knychala e Costa (2010, p.5):

Procurando ajustar o exercício do ensino e da pesquisa às necessidades da sociedade capitalista, o que vemos no modelo norte-americano é a busca pelo funcional, pretendendo atender a demanda dos setores produtivos, do Estado e da sociedade. Portanto o conhecimento produzido por este modelo universitário é técnico, aplicado e prático, ignorando a formação intelectual e humanista, inerentes ao completo desenvolvimento científico e filosófico dos indivíduos.

O início dos séculos XIX e XX marcou a transição entre o antigo e o novo modelo de universidade fundamentado na diversidade, na expansão e na profissionalização. Esses princípios passaram a ser características centrais das instituições de ensino superior, onde novas funções foram estabelecidas e ampliadas, constituindo a universidade em um espaço de inovação científica, social e política (SOUZA, POVALUK, 2011). As transformações da universidade ocorridas a partir desse período clamavam pelo saber legítimo e pela institucionalização e expansão da educação nacionalmente. Nesse cenário, outras necessidades sociais e econômicas surgiram, principalmente, relacionadas à formação voltada para a pesquisa e tecnologia.

Nesse sentido, o modelo alemão de ensino (Humboldtiano) do século XIX, da Universidade de Berlim, baseado na perspectiva científica e no tripé ensino, pesquisa e extensão, tornou-se predominante nas universidades que se transfiguravam em um centro de criação e difusão do saber e da cultura, onde houve condições adequadas para questionar, investigar e propor soluções para os problemas sociais e da humanidade. Instituiu-se, então, a vinculação da pesquisa científica com o ensino superior a partir da ideologia do modelo humboldtiano para a formação das novas elites da sociedade vigente. Dessa forma, as universidades se expandiram, reformaram-se e adaptaram-se às exigências de ordem política, socioeconômica e cultural da época, mas continuaram sendo espaços privilegiados e restritos a uma pequena parcela da população.

A expansão universitária ocorrida no início do século XX cooperou para a criação de mais de 30 universidades entre os países latinos, exceto no Brasil que, até então, tinha apenas escolas de ensino superior de forma isolada (ROSSATO, 2005). Acredita-se que na América Latina cada país já possuía pelo menos uma universidade, considerando que essa região do continente americano engloba mais de 20 países. No que se refere à situação do Brasil, Souza e Povaluk (2011, p.31) afirmam que o país: “[...] era colocado numa situação de inferioridade

em relação aos outros países sul americanos, devido à inexistência de uma Universidade, apesar do funcionamento do ensino superior desde o início do século XIX”. Em face disso, percebe-se que a introdução da universidade no Brasil foi tardia, se comparada aos outros países das Américas, especificamente, aos de colonização inglesa e espanhola.

[...] a intelectualidade brasileira não se conformava com o fato de o Brasil e o Paraguai, serem os únicos países da América do Sul que ainda não contavam com uma universidade, sendo que países como México e o Peru, por exemplo, já no século XVI haviam organizado as instituições de ensino superior e a situação do Brasil era considerada humilhante devido a estes aspectos (SOUZA; POVALUK, 2011, p. 31).

Essa realidade foi consequência do contexto histórico de exploração e escravização no qual o Brasil esteve inserido durante séculos. Essa realidade trouxe implicações significativas para o atraso na implantação de universidades e para a democratização do ensino superior em território brasileiro. Para a elite da época, não havia vantagens na criação de universidades, dentre tantos motivos, destacam-se a independência cultural, política e econômica que a criação dessa instituição proporcionaria a vida dos brasileiros, além da perda de privilégios dos pequenos grupos que tiveram o acesso à IES fora do país na ocupação de cargos políticos e posições de destaque socioeconômicas.

Sendo assim, embora existissem empecilhos para a implantação de universidades no Brasil, foram agrupadas, sucessivamente, escolas de ensino superior com intuito de formar as universidades para atender as necessidades políticas, econômicas e sociais do País. Nesse sentido, a próxima subseção busca discursar o modo como as mudanças nesse nível de ensino sobreveio no âmbito do sistema educacional brasileiro.

2.1.1 A inserção da universidade no contexto brasileiro

A educação no Brasil vivenciou diferentes fases: período colonial, com os ensinamentos dos jesuítas (finalidade religiosa, catequética); fase monárquica (ensino primário, secundário e superior), até chegar ao republicano (inovação das leis da educação). Esses períodos foram marcados por vários acontecimentos históricos, entraves políticos, econômicos e sociais que culminaram na concepção da educação atual, em especial aquela que se configura nas universidades.

Os primeiros passos para implantar a educação brasileira ocorreram na segunda metade do século XVI, especificamente em 1572, período colonial, por meio dos jesuítas no

Real Colégio de Jesus na Bahia. Deve-se a eles a abertura dos primeiros colégios no Brasil, bem como a valorização do hábito do estudo e grande parte dos registros das culturas nativas existentes. O principal objetivo dessa educação em terras brasileiras foi o de catequizar os povos indígenas com a finalidade de atrair mais simpatizantes para a fé católica. Os jesuítas tentaram empreender uma formação em nível superior, mas foram interrompidos pelo Marquês de Pombal em 1759, pois qualquer tipo de iniciativa que possibilitasse a independência cultural brasileira era obstruído pela coroa portuguesa, tendo em vista que Portugal exercia a hegemonia sobre sua colônia.

As prioridades e os interesses dos países colonizadores como Espanha e Portugal eram, essencialmente, a obtenção de lucro por meio da exploração das terras e das riquezas brasileiras. Na América Central, os países de colonização espanhola alcançaram avanços significativos em relação à educação, se comparados aos países de colonização portuguesa, conforme salienta Teixeira (1976, p. 244): “[...] a Espanha espalhou universidades pelas suas colônias [...], Portugal, fora dos colégios reais dos jesuítas, nos deixou limitados às universidades da Metrópole: Coimbra e Évora”. Percebe-se, então, que no Brasil não havia perspectiva para a criação de uma universidade em virtude do seu processo colonizador.

As primeiras iniciativas para a implantação de escolas de nível superior no Brasil estavam associadas à formação e ampliação dos membros da Igreja Católica. Assim, foram criados cursos de estudos literários e teológicos ministrados pelos padres que se tornaram os responsáveis pela educação brasileira nas escolas régias. Embora tenha ocorrido a expulsão dos jesuítas, a educação brasileira continuou seguindo os modelos antigos de educação, caracterizados pelo ensino enciclopédico, disciplinar e desprovido de criatividade.

As disciplinas cursadas se baseavam na competitividade, ações acompanhadas de uma obediência rigorosa e submissão absoluta às regras impostas; os estudantes eram passivos e receptivos, impedidos de questionar e refletir, isto é, a educação superior caracterizava-se pela aceitação e reprodução do conhecimento escolhido intencionalmente, motivado por interesses políticos, econômicos, sociais e religiosos. Não havia preocupação em estabelecer uma relação entre atividades de ensino e o mundo exterior. Essa realidade refletiu o modelo de educação que inclusive foi largamente adotado nos tempos da ditadura militar no Brasil.

O princípio para mudanças na realidade educacional de ensino superior no país dá-se na conjuntura dos acontecimentos no cenário político, econômico e social ocorridos no século XIX, a exemplo da instalação da república, da industrialização, da abolição da escravatura e da imigração estrangeira. Esse panorama revela o início de uma nova dinâmica para a criação de uma universidade brasileira, conforme salienta Stallivieri ([201-?], p. 3):

A universidade surge no Brasil no começo do Século XIX, como resultado da formação das elites que buscaram a educação principalmente em instituições europeias durante o período de 1500 a 1800 e que retornaram ao país com sua qualificação. Elas surgem em momentos conturbados e são basicamente fruto da reunião de institutos isolados ou de faculdades específicas, fato que lhes deu uma característica bastante fragmentada e frágil.

A efetiva criação de escolas de ensino superior só viria a ocorrer com a vinda da corte portuguesa para o Brasil em 1808, em virtude da invasão de Portugal pelos napoleônicos e, conseqüente, expulsão do rei D. João VI e de sua família. Conforme salientam Souza e Povaluk (2011, p. 28), “a criação da primeira universidade brasileira ocorreu no século XX, isto é, oito séculos depois da sua germinação na Europa. Nessa época já havia universidades nos Estados Unidos em grande número e em países hispano-americanos.” No período em destaque, Portugal exerceu grande influência na formação da elite brasileira, o que, de certa forma, elucubrou no tipo de ensino ofertado no país, modelo de instituto isolado e profissionalizante.

A inserção das escolas de ensino superior no contexto brasileiro teve fins eminentemente particulares. Para Durham (2003, p.4), “[...] não houve então nenhuma preocupação e nenhum interesse em criar uma universidade. O que se procurava era formar alguns profissionais necessários ao aparelho do Estado e às necessidades da elite local, como advogados, engenheiros e médicos”. O nível de ensino dessas escolas seguia o modelo francês, predominantemente centralizador e celetista, a exemplo das escolas da Bahia (1808), resultante da evolução dos cursos de anatomia, cirurgia e medicina; a de Recife (1854), resultante dos cursos jurídicos; e a do Rio de Janeiro, com a constituição das escolas Militares e Politécnica (1874), o que contrastava com o modelo econômico da época, baseado na agricultura e escravidão (LUCKESI, 2010).

A tentativa de criação da primeira universidade brasileira teve início no Paraná, especificamente em 1912, oficializada pela lei estadual nº 1284, com os cursos de Direito, Engenharia, Odontologia, Farmácia e Comércio, no entanto, não foi reconhecida pelo “Decreto-Lei nº 11530 de março de 1915, do governo Federal, que determinava a abertura de escolas superiores em cidades com mais de 100.000 habitantes e Curitiba na época não atingia essa população” (SOUZA; POVALUK, 2011, p.30). Nesse contexto, apenas em 1920, cria-se uma universidade no Brasil, a Universidade do Rio de Janeiro, composta pela união de várias faculdades isoladas, dentre elas: a Faculdade de Medicina, a Faculdade de Direito e a Faculdade Politécnica.

Nessa universidade, prevalecia o modelo aristocrático inglês de reprodução de conhecimento, sem incentivo às descobertas, caracterizado por um ensino elitista e conservador de transmissão de um conjunto organizado de conhecimentos específicos, o que denominamos hoje de currículo, e pelas experiências dos profissionais de cada área. Segundo Stallivieri ([201-?], p.4), “num primeiro momento, as universidades tinham a orientação de dar uma maior ênfase ao ensino do que à investigação [...] instituições extremamente elitistas, com forte orientação profissional”. Esse padrão de educação implantada no país contribuiu, precisamente, para que as universidades assumissem, de forma morosa, o seu papel de produtora do conhecimento e disseminadora do saber. Em consonância com esse entendimento, Fávero (2006, p. 19) defende que a universidade:

[...] foi criada não para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual era e é parte, mas pensada e aceita como um bem cultural oferecido a minorias, sem uma definição clara no sentido de que, por suas próprias funções, deveria se constituir em espaço de investigação científica e de produção de conhecimento.

A produção a que se refere o autor é uma forma de responder, de modo geral, às necessidades da sociedade a partir do conhecimento teórico-científico e, posteriormente, apresentar propostas e possíveis soluções para os diversos problemas sociais, políticos, econômicos e culturais, a fim de empreender mudanças desejáveis. Para tanto, elas nasceram com o propósito de atender aos anseios de uma pequena parcela da população que se tornariam os ocupantes dos cargos políticos e de prestígio social, isto é, a elite local da época.

A inserção dos professores nas universidades seguia os critérios de importância/prestígio social e domínio de conhecimento. Os alunos, considerados mais aptos para a docência, seriam os respectivos sucessores e reprodutores das aulas e métodos de ensino, conforme ocorria na Idade Média. Além disso, a carreira docente era vitalícia. Assim, é estabelecida a estruturação didático-pedagógica das universidades, na qual os professores eram repassadores de conhecimentos prontos e os alunos aprendizes e receptores passivos de informação. De modo geral, percebe-se que há alguns traços desse tipo de ensino na atualidade, o que traz à tona a necessidade de reflexão sobre o modelo de ensino que se configura na educação superior no país. Este modelo foi delineado, a partir dos exemplos de professores que atuaram mundialmente ao longo da história até os dias atuais, conforme ressalta Alves (2002, p. 47):

O professor “magister” era o modelo intelectual da Antigüidade, que considerava o professor como um mestre sem necessidade de formação específica ou de pesquisa; o professor técnico, modelo das Escolas Normais, formava-se pela prática de ensino experimental por meio da aprendizagem imitativa; o professor engenheiro ou tecnólogo com formação orientada por especialistas do planejamento pedagógico racionaliza sua prática, procurando aplicar a teoria, e o professor profissional ou reflexivo torna-se capaz de analisar suas próprias práticas, de resolver problemas, de inventar estratégias, visando uma formação centrada na ação-conhecimento-problema.

A renovação da educação universitária brasileira apresentou seus primeiros passos com o movimento de modernização do ensino no Brasil, iniciado no final do século XIX e início do século XX, impulsionando a implantação da reforma no ensino superior e, conseqüentemente, mudanças no papel desempenhado pelos professores no ensino universitário. Nesse seguimento, houve a necessidade de formar intelectuais especializados para atender às demandas sociais por ocasião das transformações advindas da industrialização e do desenvolvimento urbano no País, especialmente a partir dos anos de 1920.

Segundo Durham (2003, p.6), “o que se propunha [...] era a ampla reforma de todo o sistema de ensino superior, substituindo as escolas autônomas por grandes universidades, com espaço para o desenvolvimento das ciências básicas e da pesquisa, além da formação profissional”. Esse contexto trouxe a ideia de reforma do ensino em todos os seus níveis, principalmente após a criação do Ministério de Educação (MEC)⁴ em 1930, com a proposta de uma escola gratuita, obrigatória, pública e laica.

A concepção dessa reforma principiou profundas disputas entre os membros superiores da Igreja Católica e das elites locais pela supremacia da educação universitária, que passa a ser responsabilidade do Estado e não mais da Igreja. Assim, inicia-se um processo de arrumação e transformação do ensino superior brasileiro, cujo agrupamento de três ou mais faculdades podia legalmente chamar-se de universidade. Institui-se o Estatuto das Universidades, a partir do decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, fixando a finalidade do ensino universitário. Esse instrumento legal foi fruto da Reforma Campos, também conhecida como Reforma Universitária, implementada em 1931, pelo ministro da educação e saúde pública Francisco Campos, cujo objetivo foi ampliar as funções e organização de todos os

⁴Órgão da administração federal direta, que responde pela política nacional de educação. Importante destacar que até 1930, a educação, era tratada pelo Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça. A partir de 1930, a educação passou a ser atendida pelo Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, o qual atendia também as atividades pertinentes à saúde, ao esporte e ao meio ambiente (MEC, 2017).

níveis de ensino brasileiro, principalmente da educação superior, tornando as universidades instituições com função social tão necessária à democratização desse nível de ensino. Dessa forma, foi implantado o modelo de universidade adotado no Brasil.

O projeto foi dividido em três partes: uma geral que dizia respeito ao ensino superior, outro mais específico sobre a reorganização da Universidade do Rio de Janeiro, que serviria de modelo aos outros institutos isolados que pretendessem adotar o novo Estatuto, e a terceira, que criou o Conselho Nacional de Educação, definindo competências e composição (ROMERO, [20--?], p. 7)

Nesse âmbito, criou-se o sistema universitário, designando uma nova concepção do ensino superior moderna e integradora, cujo objetivo era atender aos anseios da classe dominante no que tange à formação de profissionais qualificados em diversas áreas do conhecimento, além de proporcionar espaços destinados ao desenvolvimento de pesquisas científicas. Esse foi um período caracterizado pela expansão das universidades federais e criação das universidades públicas e religiosas (católicas e presbiterianas).

A Reforma Campos foi a primeira a colocar a universidade como modelo para o desenvolvimento do ensino superior, estabelecendo a organização, composição, competência e funcionamento da administração universitária (reitoria, conselho universitário, assembleia geral universitária, institutos, conselhos técnicos administrativo, congregação, etc.) e prevendo a representação estudantil (CADAMURO, 2011, p.23).

Entretanto, a consolidação da universidade no Brasil só ocorre em um período compreendido entre 1934 e 1964. Desde os anos de 1930, o país estava sob o governo de Getúlio Vargas que governou o país por 15 anos, de forma ininterrupta. Especificamente, entre 1937 a 1945, instaurou-se a ditadura Vargasista. Nessa ocasião, houve retrocessos significativos na Educação, sendo sanadas após 1945, quando há mudanças nesse cenário. As questões relacionadas às instituições de ensino superior ficaram centralizadas e, mesmo com o estabelecimento de critérios e normas para a formalização desse nível de ensino, ainda havia um crescimento desordenado de instituições de nível superior, principalmente, as da iniciativa privada. Nessa ocasião, muitas universidades privadas foram criadas, a exemplo das Universidades Católica do Rio de Janeiro e de São Paulo (1946) e Porto Alegre (1948), respectivamente (GIANASI, 2006).

As décadas de 1940 e 1950 foram caracterizadas pela massificação e precarização da qualidade da educação universitária no seu processo de busca pela democratização do ensino, principalmente, para atender às demandas vindas do ensino médio e da modernização do país.

No ano de 1950 foi criado o Sistema Federal de Ensino Superior e após essa criação, as instituições de ensino superior públicas passaram a ser administradas pelo governo federal, o que originou a denominação de instituições federalizadas (GIANASI, 2006). Dessa forma, o sistema de educação brasileiro passou a ser dividido em: instituições públicas (estaduais, federais e municipais) e privadas (iniciativa das elites locais).

Dessa maneira, multiplicaram-se os cursos e vagas, havendo um aumento significativo de oferta desse ensino e a necessidade de expandir o número de professores para dar conta da realidade vigente do ensino superior brasileiro. Assim, são instituídas novas formas de inserção de docentes nas universidades, principalmente nas instituições públicas de ensino. O ingresso na carreira docente passou a ser feito por meio de concurso de provas e provas de títulos, a fim de avaliar a capacidade do docente e excluir a estabilidade proporcionada pelo cargo vitalício. Essa iniciativa foi considerada um avanço importante para se estabelecer critérios e padrões de qualidade para a inclusão de docentes na academia.

Nesse sentido, agências de fomento voltadas para a formação do quadro docente das universidades foram criadas, como a Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 1951, que impulsionou avanços relacionados à formação e à qualificação de professores, assim como incentivou o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica, principalmente a partir dos anos de 1970. No entanto, esse cenário ainda ficou aquém do desejado, principalmente no que tange às políticas específicas para a formação e qualificação desses profissionais.

A década de 1960 foi o marco das reivindicações por mudanças sociais, políticas, econômicas e educacionais. As exigências da sociedade capitalista fizeram com que as instituições de ensino superior se desenvolvessem e mudassem sua política para favorecer um ensino voltado ao mercado de trabalho e isso culminou em mudanças no papel das universidades. Em algumas delas, houve o encurtamento dos cursos de graduação para a formação de mão de obra qualificada cada vez mais rápida. Os egressos dessas instituições passaram a ser um técnico, com habilidades e competências para a especialidade a que se propuseram, fazendo com que muitos não tivessem a dimensão de uma formação ampliada e um ensino com caráter humanístico.

No período citado, o acesso ao ensino superior ainda ficou restrito a uma pequena parcela elitizada da população, gerando uma crescente desigualdade social, motivando sérias reivindicações das camadas populares e do movimento estudantil em prol do ensino público, da democratização na forma de acesso, da organização departamental, enfim da reforma de todo sistema de ensino. Essa realidade sugeriu a ampliação das vagas nas universidades

públicas e gratuitas e a necessidade de proporcionar a todos os indivíduos igualdade de oportunidades no acesso a esse nível de ensino, entre outros.

Embora o regime militar de 1964 tivesse acabado com o movimento estudantil e mantido a universidade sob a sua responsabilidade, gradativamente, as universidades começaram a se reestruturar para atender às demandas do cenário vigente. Diante disso, o mencionado governo assumiu e promoveu a Reforma Universitária em 1968 (Lei 5.540/68). O referido regime “tinha como base a eficiência administrativa, estrutura departamental e a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão como mote das instituições de Ensino Superior” (STALLIVIERI, [201-?], p.4). Novas normas de funcionamento e organização do ensino superior foram reestabelecidas, como vestibular unificado e matrícula por disciplina.

A Reforma Universitária de 1968 assegurou autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira às universidades. Essa reforma representou um avanço significativo na educação superior brasileira, ao instituir um modelo organizacional único para as universidades públicas e privadas (MEC, 2017). A partir dela, houve o predomínio do setor privado na educação superior brasileira no que diz respeito aos cursos de graduação e atribuído à universidade o papel no desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão. Tal qual menciona Carvalho (2013, p. 761):

[...] o segmento privado compunha-se de um conjunto de IES confessionais e comunitárias; e, como não se previa juridicamente a existência de empresas educacionais, todas foram denominadas como instituições sem fins lucrativos e, portanto, beneficiadas pela renúncia fiscal dos impostos sobre a renda, o patrimônio e os serviços, bem como pelo acesso a recursos federais.

Esses benefícios foram assegurados pela Constituição Federal do Brasil de 1988 que em seu Art. 150 vedou a União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios instituir impostos sobre: o patrimônio, renda ou serviços dos partidos políticos, inclusive suas fundações, das entidades sindicais dos trabalhadores, das instituições de educação e de assistência social, sem fins lucrativos. Por essa razão, todas as instituições educacionais ficaram isentas de pagamento de quaisquer tributos. Nessa direção, iniciou-se um célere crescimento de IES privadas no cenário brasileiro.

Em relação aos professores, criou-se a carreira docente e o regime de dedicação exclusiva. Os docentes passaram a ser contratados por tempo integral e os cursos a terem sistema de créditos. Neste, cada disciplina do currículo representa um determinado número de créditos e horas/aula acumulados na medida em que forem cursadas. O sistema de créditos

possibilitou uma maior flexibilidade no cumprimento do currículo e viabilizou o caráter interdisciplinar entre os cursos.

A década de 1970 foi caracterizada pela expansão acelerada do ensino superior (instituições não-universitárias), resultado da política econômica do regime militar que muda o cenário da economia brasileira trazendo benefícios para a educação superior, a qual passa a ter verba e orçamento próprios para o seu funcionamento. Esse contexto revelou rápido crescimento do número de ingressantes nas universidades e a grande concentração da população nos centros urbanos em busca de emprego e melhores condições de trabalho, reflexo do desenvolvimento da classe média, do surgimento de novas oportunidades de trabalho e da necessidade de mão de obra industrial qualificada. O cenário favoreceu também o desenvolvimento de cursos de Pós-Graduação no Brasil e das agências financiadoras de pesquisa em ciência e tecnologia, assunto abordado na próxima seção.

Os anos de 1980 foram marcados pela crise econômica, mudanças no cenário político e a busca pela democratização, autonomia e participação docente e discente na gestão das universidades. Nessa ocasião, novas características foram relacionadas às funções basilares das universidades. Criam-se novos cursos para atender às necessidades de novas profissões para o mercado de trabalho e modifica-se o processo seletivo para ingresso dos discentes (CUNHA, 2002). Esses fatores foram marcantes para as transformações ocorridas nesse nível de ensino, além de outras questões, como destaca Teixeira (1976, p. 234):

Os fatos novos foram o gigantismo das universidades, o inesperado aumento da matrícula, a extrema complexidade dos estudos e, sobretudo, a distribuição do ensino superior por três níveis distintos, o do preparo propedêutico, o do preparo de formação (profissional e especializado) e o da pesquisa e estudos avançados.

Na trajetória das universidades brasileiras, a Proclamação da República (1822) e a promulgação da nova Constituição (1988) foram consideradas marcos importante para a organização das universidades da atualidade, embora esses fatos tenham, entre si, um lastro temporal de quase cem anos. O primeiro, por ter impulsionado o desenvolvimento das IES, ampliando suas funções e finalidades; e o segundo, por dá a possibilidade legal de criação das instituições de rede privada e a consolidação da indissociabilidade entre ensino, a pesquisa e a extensão (BITTAR; OLIVEIRA; MOROSINI, 2008). Nesse ínterim, os sistemas de ensino ganharam novas características centradas na associação entre ensino e pesquisa, na liberdade acadêmica e no interesse público (DURHAM, 2003). Conquanto, as IES privadas se

caracterizam por serem instituições mantidas por ente privado e as públicas, mantidas pelo poder público (federal, estadual ou municipal), com gratuidade de matrícula e mensalidade.

Na década de 1990, as instituições universitárias públicas e privadas obtiveram um aumento crescente, gerando grande competitividade entre elas pela busca de candidatos motivada pela necessidade de formar profissionais competentes para atender à crescente complexidade da sociedade e do modo de produção capitalista nela instalado. Observou-se também, a multiplicação dos tipos de estabelecimentos acadêmicos com formatos institucionais e práticas acadêmicas distintas, bem como, a oferta e demanda por matrículas nas esferas públicas e privadas. Todavia, as matrículas durante toda a década, sobressaíram nas instituições privadas, mostrando-se bem mais expressivas do que nas IES públicas.

A descentralização estatal contribuiu para que o interesse do setor privado se manifestasse nesse cenário, tornando a educação superior uma mercadoria à disposição daqueles que podiam/podem pagar por um serviço que deveria ser prestado pelos órgãos públicos. O Censo da Educação Superior Brasileira, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) tem demonstrado como esse crescimento tem sido acentuado ao longo dos anos. Os dados apresentados buscaram trazer a estatística de como esses números foram crescentes a partir do ano de 1995 (quadro 2).

Quadro 2 – Atualização do número de IES no Brasil desde o ano de 1995.

Instituições de ensino superior					
Ano	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
1995	57	76	77	684	894
2000	61	61	54	1.004	1.180
2005	97	75	59	1.934	2.165
2010	99	108	71	2.100	2.378
2015	107	120	68	2.069	2.364
2017	109	124	63	2.152	2.448

Fonte: INEP: 1995, 2000, 2005, 2010, 2015, 2017.

De 1995 a 2017, as IES criadas quase triplicaram; dentre as categorias administrativas, destaca-se a expansão das instituições de ensino da rede privada, o que implica na ampliação dos cursos, matrículas e formação de profissionais em diversas áreas profissionais. A demanda para o ensino superior no país foi vista pelas instituições privadas como um negócio lucrativo, como uma mercadoria negociável. Estas ganharam autonomia do Estado para prestar o serviço educacional, além da isenção de pagamento de tributos para o seu funcionamento, conforme demonstrado anteriormente. De certo modo, as IES privadas se tornaram uma alternativa para parte da população que não conseguiam ingressar em uma

faculdade e/ou universidade pública, cuja justificativa para essa procura pode estar atrelada ao fato do diploma de nível superior representar um pré-requisito para o acesso ao mundo do trabalho e, conseqüentemente, para ascensão econômica e sociocultural.

O Censo de 2017 demonstrou que o número de IES privadas é quase vinte vezes maior do que as IES públicas. Desde a década de 1990 houve o predomínio dessas instituições sobre a educação superior no país, na qual se concentra a maioria dos cursos de graduação, principalmente, os de licenciatura. Tal crescimento, além de ter o favorecimento da isenção de imposto sobre a renda, patrimônio e serviços, é resultado do crescimento econômico e a necessidade do mundo do trabalho à época. Nessa lógica, é possível afirmar que as instituições privadas têm se tornado as principais responsáveis pela formação de uma parcela considerável de profissionais e docentes, oferecendo assim, uma importante colaboração para o desenvolvimento educacional, político e socioeconômico brasileiro.

Em concordância com esse entendimento, Ferreira (2015, p. 48) adverte que “[...] no contexto brasileiro, por exemplo, parcela volumosa de professores do ensino superior está em instituições privadas não universitárias”. Essa situação demonstra que: profissionalmente, a rede privada absorve muitos docentes para a atividade de ensino, assim há um aumento acelerado da procura por IES privadas, principalmente para os professores no início de carreira. Outra questão é a facilidade de inserção de mestres e doutores nestas instituições, pois a titulação acadêmica tem sido um pré-requisito para o acesso à IES, entre outros fatores.

Nessa conjuntura, compreende-se que a pesquisa não é *práxis* comum do “ser professor” para parcela dos docentes oriundos das IES privadas (FERREIRA, 2015). Aqueles que atuam e/ou egressam nessas/destas instituições, certamente, dão pouca ênfase ao desenvolvimento de investigações científicas, uma vez que, estas instituições estão voltadas à atividade de ensino e a formação de profissionais. Na concepção de Barretto (2011, p. 42) essas instituições “[...] não apresentam um desenvolvimento efetivo da capacidade de criação de conhecimentos novos por meio de pesquisa, o que constitui o cerne das atividades de caráter propriamente universitário, tampouco têm favorecido a consolidação de uma tradição de ensino com qualidade”. Para os alunos, essa prática, possivelmente, será efetivada em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, isto é, com os professores que buscarem os cursos acadêmicos de mestrado e doutorado. Para os docentes das referidas instituições, essa prática será quase inexistente já que o foco de parcela das IES privadas está voltado para o ensino e formação de profissionais.

Os dados do INEP (2017) ainda chamam a atenção para o total de IES no Brasil, 296 são públicas e 2.152 privadas; esses dados revelaram que a expansão da educação superior

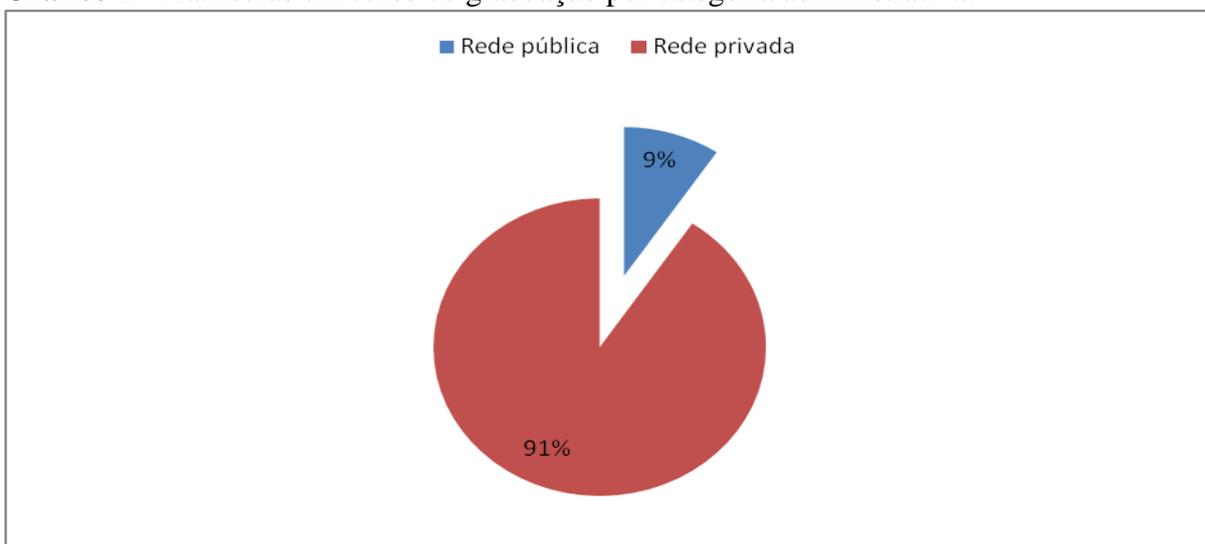
tem ocorrido de forma desigual, principalmente durante os anos de 1990 após a intensificação do sistema capitalista no país e da nova Lei nº 9.394/1996 sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que:

[...] em vez de frear o processo expansionista privado e redefinir os rumos da educação superior, contribuiu para que acontecesse exatamente o contrário: ampliou e instituiu um sistema diversificado e diferenciado, por meio, sobretudo, dos mecanismos de acesso, da organização acadêmica e dos cursos ofertados [...] criou os chamados cursos sequenciais e os centros universitários; instituiu a figura das universidades especializadas por campo do saber; implantou Centros de Educação Tecnológica; substituiu o vestibular por processos seletivos; acabou com os currículos mínimos e flexibilizou os currículos; criou os cursos de tecnologia e os institutos superiores de educação, entre outras alterações (BITTAR; OLIVEIRA; MOROSINI, 2008, p. 12).

De outro modo, por trás desta realidade é possível inferir que esse contexto pode repercutir em grande desigualdade de acesso à educação superior entre os países ricos e os pobres, como também entre as classes sociais, de gênero e raça. Por essa razão, a garantia do acesso e a permanência dos estudantes nas IES ainda tem sido um desafio, assim como controlar a qualidade do ensino, ampliar a oferta e a expansão da educação superior pública, acabar com o desequilíbrio regional, entre outros. As políticas educacionais implantadas no país configuraram esse ensino de forma elitizada e caracterizada pela privatização.

Os últimos dados do INEP (2017) expuseram que o número de matrículas em cursos de graduação por modalidade de ensino concentrou-se, obviamente, na rede privada, assim, a expansão da educação superior brasileira foi predominante por meio da iniciativa privada (RISTOFF, 2008), conforme gráfico 1.

Gráfico 1– Matrículas em curso de graduação por categoria administrativa.



Fonte: INEP, 2017.

Certamente, essa situação tem relação direta com a criação de políticas de financiamento de estudos por meio de bolsas e/ou desconto nas mensalidades das IES privadas, a exemplo do Programa Universidade para Todos (ProUni) criado pelo governo federal em 2004, cuja finalidade é conceder bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas e o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES). Estes tiveram papel fundamental na expansão do ensino superior brasileiro. Por outro lado, as exigências do processo seletivo das IES públicas e a complexidade de suas provas contribuíram para que muitos candidatos que almejavam uma vaga nesse nível de ensino buscassem outros meios para ingressar na educação universitária. Na visão de Barretto (2011, p. 42):

Entre os motivos, podem estar os vestibulares mais exigentes das instituições de ensino superior públicas e o seu próprio prestígio, que têm levado alunos dos segmentos populares a se auto excluírem, deixando de prestar os exames de ingresso por não se acharem preparados para enfrentar os concorridos processos de seleção e as exigências da graduação.

Assim, o mercado educacional da rede privada tem ocupado posição de destaque em relação ao número de matrículas das IES do país, fazendo necessário buscar o equilíbrio entre as IES públicas e privadas com intuito de fiscalizar, controlar e avaliar a qualidade desse ensino, além de averiguar com quais competências e habilidades os profissionais dessas instituições estão sendo formados para atender as exigências da sociedade contemporânea.

As últimas estatísticas do censo de 2017 evidenciaram a disparidade entre as categorias administrativas das IES públicas e privadas, a exemplo das faculdades com 87,3% das matrículas e um total de 1.878 instituições criadas, conforme quadro 3:

Quadro 3 – Instituições de ensino superior por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa – 2017.

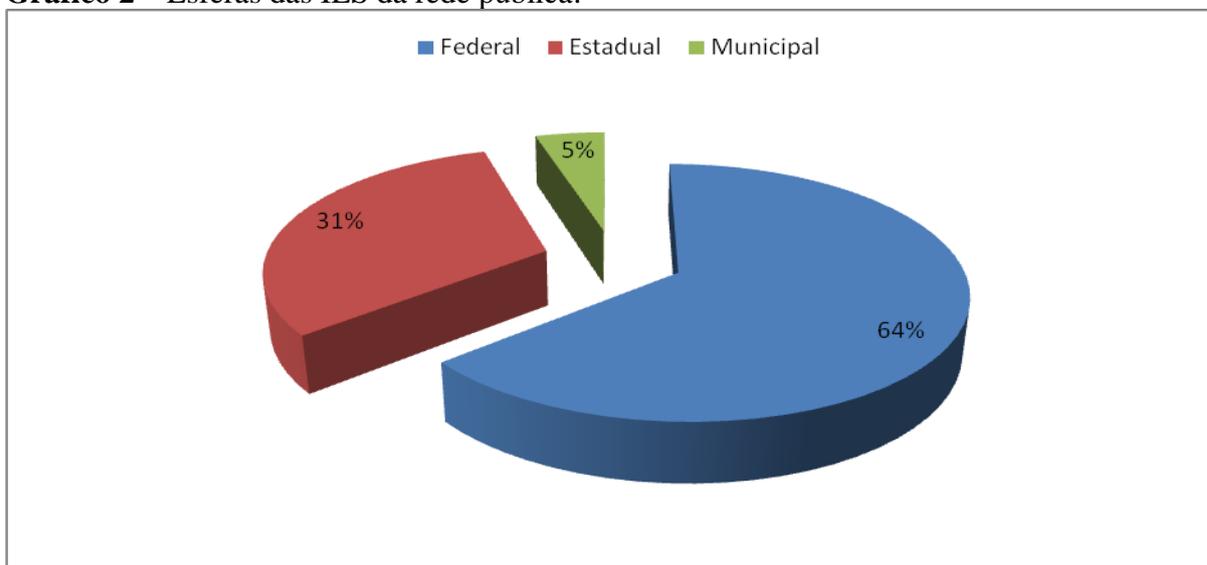
Ano	Total	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		If e Cefet	
		Pública	Privada	Público	Privado	Pública	Privada	Público	Privado
2017	2.448	106	93	8	181	142	1.878	40	-

Fonte: INEP 2017.

No que tange à rede pública, as três esferas (federal, estadual e municipal) se mostraram díspares no que tange à quantidade de IES públicas criadas no país, sendo a maior concentração na esfera federal, conforme gráfico 2. Na rede federal, destacam-se algumas

políticas para a expansão de instituições, cursos e vagas do ensino superior, a exemplo da criação do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) em 2007 e, ainda que, os dados desse e outros programas não apresentem grandes avanços, essas iniciativas têm contribuído para a ampliação e democratização do acesso às IES brasileiras.

Gráfico 2 – Esferas das IES da rede pública.



Fonte: INEP, 2017.

A esfera federal comporta a maioria das IES brasileiras de acordo com o gráfico 02. Nas instituições federais e estaduais o ensino é gratuito e o governo federal e estadual, respectivamente, as mantém; já as instituições municipais contam com o apoio do governo municipal, diferentemente das IES privadas, onde o financiamento provém do pagamento de mensalidades por parte dos alunos e/ou de financiamentos e incentivos dos governos. Do total de 2.448 IES no Brasil em 2017, 82,5% delas são faculdades e o grau acadêmico predominante dos cursos de graduação é o bacharelado (quadro 4).

Quadro 4 – Número de cursos e matrícula por categoria administrativa.

Cursos / Matrículas / Concluintes / Vagas / Inscritos / Ingressos / Categoria Administrativa			Total Geral				
			Total	Bacharelado	Licenciatura	Tecnólogo	Não Aplicável
Número de Cursos			35.380	21.103	7.272	7.005	-
	Pública		10.425	5.436	3.792	1.197	-
		Federal	6.353	3.607	2.083	663	-

		Estadual	3.487	1.476	1.525	486	-
		Municipal	585	353	184	48	-
	Privada		24.955	15.667	3.480	5.808	-
Matrículas			8.286.663	5.662.351	1.589.440	999.289	35.583
	Pública		2.045.356	1.244.475	601.839	163.664	35.378
		Federal	1.306.351	853.778	350.441	76.502	25.630
		Estadual	641.865	313.406	234.153	84.558	9.748
		Municipal	97.140	77.291	17.245	2.604	-
	Privada		6.241.307	4.417.876	987.601	835.625	205

Fonte: INEP, 2017.

Assim, essas instituições foram delineando seus cursos em diferentes níveis: graduação, especialização, aperfeiçoamento, pós-graduação e outros. Na atualidade, coexistem diversificados tipos de IES, estas, estão divididas entre: faculdades, centros universitários, universidades, institutos isolados etc. cuja finalidade é promover a educação em nível superior. São caracterizadas como um sistema complexo de ensino e distintos programas e cursos (da graduação à pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*). Das IES brasileiras, as universidades se destacam por ter como centralidade o tripé: ensino, pesquisa e extensão, sendo responsável por desenvolver pesquisas, extensão e oferecer cursos em todas as áreas profissionais (DOTTA; LOPES; GIOVANNI, 2011).

No que tange às instituições públicas, em especial as universidades, no final do século XX houve ampliação do seu papel social, bem como o da produção de conhecimento por meio do incentivo ao desenvolvimento de pesquisas, e, ainda que de modo incipiente, observa-se também uma preocupação com o processo de formação de profissionais para dar conta das transformações sociais da época.

[...] as universidades sentiram a necessidade de estender as suas atividades ao campo da pesquisa de novos conhecimentos. Ocorrendo então a evolução da atividade de docência para a atividade de pesquisa, sentiu-se também a necessidade das universidades se integrarem as sociedades, nascendo assim o conceito de extensão universitária. Sendo atualmente a docência, pesquisa e extensão as três autênticas finalidades universitárias (SOUZA; POVALUK, 2011, p. 34).

Em decorrência disso, as universidades brasileiras passaram a desempenhar novos papéis referentes à produção científica e tecnológica, expandindo o seu funcionamento e baseando-se no princípio da união entre o ensino e a pesquisa. A sua organização interna teve como referência as instituições científicas superiores de Berlim, fundamentadas nos princípios defendidos por Alexander Von Humbolt⁵ em seus escritos sobre “a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim”. Tais princípios são originados na perspectiva da formação por meio da pesquisa, tendo como característica a condução de atividades de ensino e pesquisa de forma indissociável.

Assim, a educação superior brasileira adotou o modelo humboldtiano de funcionamento, isto é, fundado na produção do conhecimento crítico e com perspectivas sociais a partir da extensão universitária. Atualmente, seu papel tem se constituído para além da formação dos sujeitos sociais e pesquisadores, uma vez que:

ao constituir-se como uma instância de formação em diversos níveis, um *locus* de produção e de reprodução do conhecimento crítico, a Universidade assume o compromisso de mobilizar mentes para desenvolver reflexões e formular idéias para suprir as necessidades de formação das gerações que, a cada dia, se renovam em seus diferentes cursos (UNIVERSIDADE, 2008, p. 5).

A criação de novas áreas do conhecimento e o alargamento das atividades de pesquisa científica e tecnológica também contribuiu para o desenvolvimento e a expansão das universidades. Apesar da função de ensino ser predominante, as atividades relacionadas à produção e à sistematização de conhecimentos ocupou posição de destaque dentre suas demais funções, principalmente no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. Essa observação tem refletido na formação de diversos profissionais que emergem da pós-graduação para a docência no ensino superior, temática que será abordada posteriormente. Em consonância com o já previsto por Teixeira (1976, p. 236), a universidade se tornou:

[...] um centro de saber destinado a aumentar o conhecimento humano, um noviciado de cultura capaz de alargar a mente e amadurecer a imaginação dos jovens para a aventura do conhecimento, uma escola de formação de profissionais e o instrumento mais amplo e mais profundo de elaboração e transmissão da cultura comum brasileira.

⁵Friedrich Wilhelm Heinrich Alexander von Humboldt, o barão de Humboldt, mais conhecido como Alexander von Humboldt, linguista e educador liberal nascido na Prússia, atual Alemanha. Foi um cientista de uma polivalência que poucas vezes se observou. Ele desenvolveu (e se especializou em) diversas áreas: foi etnógrafo, antropólogo, físico, geógrafo, geólogo, mineralogista, botânico, vulcanólogo e humanista, tendo lançado as bases de ciências como a Geografia, Geologia, Climatologia e Oceanografia.

	2.045.356	810.961	183.443	601.877	31.941	13.898	34.725	368.511
Federal	1.306.351	492.462	127.708	438.139	18.141	10.446	21.510	197.945
Estadual	641.865	271.421	52.988	149.140	12.983	3.262	12.538	139.533
Municipal	97.140	47.078	2.747	14.598	817	190	677	31.033
Privada	6.241.307	2.481.624	349.164	1.555.312	101.979	42.852	30.707	1.679.669

Fonte: INEP, 2017.

Por outro ângulo, os aspectos relacionados à educação universitária tiveram avanços importantes após a promulgação da LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. A aprovação dessa Lei foi um marco importante para a reformulação da educação no Brasil em seus diferentes níveis e modalidades de educação, tornando-se referência fundamental para a organização do sistema educacional no país. Ao longo dos anos, sua criação tem trazido novas perspectivas para o ensino superior, em um processo crescente de autorização de novas instituições (públicas e privadas), novos cursos e novas habilitações (CUNHA, 2002). A lei expressa no artigo 43, incisos de I a VII, as finalidades da educação superior, as quais consistem em:

- I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Para atender às determinações da referida Lei, a universidade tem exercido o seu papel por meio do investimento em potencialidades investigativas na medida em que instiga a busca

do conhecimento por meio do desenvolvimento de pesquisas no âmbito da Pós-Graduação, espaço destinado para formar mestres e doutores, futuros docentes, especialistas e pesquisadores do País (TEIXEIRA, 1976). O crescimento de cursos de graduação e pós-graduação, o grande número de alunos matriculados em universidades públicas e privadas e a qualificação docente em nível de mestrado e doutorado tornaram-se fatores que contribuíram para a ampliação e modificação no ensino universitário, refletindo na “[...] oferta de ensino a distância, a popularização dos cursos superiores de tecnologia [...], cuja mudança maior consistiu no fato de que, com o atendimento à massa, o Ensino Superior deixa de ser elitizado” (MARTINS, 2013, p. 24). No entanto, a qualidade formativa dos egressos oriundos desses cursos e a forma como os saberes e fazeres profissionais desses sujeitos são apreendidos, o desenvolvimento profissional, a dimensão ética da docência, as condições de trabalho, entre outros aspectos, ainda suscitam questionamentos, dentre eles, aqueles referentes às:

- Avaliação negativa de alguns cursos no Exame Nacional de Desempenho dos estudantes (ENADE);
- A absorção reduzida de profissionais para atender as novas exigências do mundo do trabalho;
- A inter-relação entre a universidade e os setores produtivos da sociedade;
- Dimensão ética da profissão;
- Desvalorização da Docência;
- Condições de trabalho;
- A pouca modernização de alguns cursos e/ou ausência de fiscalização da qualidade do Ensino Superior, entre outros fatores.

Não obstante, as dificuldades existentes para executar algumas políticas educacionais e reduzir os problemas relativos à precarização da infra-estrutura, a falta de professores, o encurtamento dos cursos de graduação, o acesso para todas as classes sociais e raciais, entre outros fatores provocados pela política neoliberal implantada no Brasil ainda dificultam o desenvolvimento da educação universitária brasileira. Entre o final do século XX e o início do XXI, houve condições animadoras para o alargamento do acesso às IES e seu desenvolvimento no País, com o aumento de universidades públicas e privadas, a criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: Institutos Federais de Educação,

Ciência e Tecnologia, Colégio Dom Pedro, a Universidade Tecnológica do Paraná e alguns Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET); além de programas e financiamentos de bolsas de estudo integrais e parciais em instituições privadas de ensino superior concedida pelo governo federal e outros.

Em setembro de 2015, a Organização das Nações Unidas (ONU) publicou uma série de ações na Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030, estabelecendo 17 objetivos para contribuir com a transformação do mundo, entre eles destacam-se: o objetivo n. 4 que aborda a questão da Educação de qualidade. As ações tomadas em 2015 resultaram em novos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), baseados nos oito Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM). No objetivo número 4, pretende-se assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos.

Nesse sentido, acredita-se que a partir de ações como esta, a qualidade da educação superior no país e conseqüentemente a formação de professores e profissionais em diversas áreas do conhecimento serão, efetivamente, colocadas como prioridade e oportunizadas para todos, empoderando os sujeitos sociais a agirem por mudanças em todas as esferas da sociedade. Para este e outros fins, foram deliberadas algumas metas para serem cumpridas até o ano de 2030 (quadro 6):

Quadro 6 – Ações da Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030.

4.1 Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes.
4.2 Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que eles estejam prontos para o ensino primário.
4.3 Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade.
4.4 Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo.
4.5 Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade.
4.6 Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática.
4.7 Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não

violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.
4.a Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos.
4.b Até 2020, substancialmente ampliar globalmente o número de bolsas de estudo para os países em desenvolvimento, em particular os países menos desenvolvidos, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países africanos, para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, técnicos, de engenharia e programas científicos em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento.
4.c Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento.

Fonte: ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2015.

Esse foi um momento de ação global para as pessoas e o planeta, cuja finalidade foi reunir países e a população global para decidir sobre novos caminhos para acabar com a pobreza, promover a prosperidade e o bem-estar para todos, proteger o meio ambiente e enfrentar as mudanças climáticas, assim melhorar a vida das pessoas mundialmente. Na esfera educacional, esses objetivos contribuirão para melhoria na qualidade da educação do país, na formação dos profissionais e docentes das IES e do ensino em todos os seus níveis. Essas ações serão basilares para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, contribuindo para o desenvolvimento do país e para a ampliação de oportunidades de acesso aos bens culturais, a ascensão social, econômica e cultural da sociedade.

Entretanto, o cenário político da atualidade não traz condições animadoras para o alcance desses objetivos, especificamente, a partir do início do ano de 2019, com as constantes mudanças no cenário político, educacional, cultural, econômico e outros. Uma das metas citadas, a exemplo da 4.b, foi impactada pelas ações de contingências do atual governo. Das medidas tomadas, destacam-se os cortes efetivados nas universidades públicas, a redução das bolsas de estudo e, conseqüentemente, o não investimento em pesquisas científicas e tecnológicas causando revolta e descontentamento por parte da comunidade científica e refletido na população em geral.

Diversas tentativas de acometimentos à educação, à ciência e à cultura têm ocorrido no mandato do Presidente do Brasil no referido ano. O retrocesso que tem vivido a população brasileira no que tange aos ataques a direitos constitucionais tem sido motivo de insatisfações crescentes e manifestações populares por parte da classe social menos favorecida e,

certamente, mais afetada desse contexto. A educação tem ficado em segundo plano na conjuntura do atual governo, ficando distante de alcançar os objetivos citados.

As universidades públicas, por exemplo, estão funcionando com recursos escassos para suprir os serviços essenciais, como: segurança, água, luz e outros. Diante dessa realidade, é possível afirmar que dificilmente teremos uma educação de qualidade como proposto pelos objetivos do milênio na atual conjuntura do país. A sobreposição de crises no âmbito da política e economia e as constantes mudanças socioeducacionais, juntamente com uma agenda de um governo que não prioriza a educação, a ciência, a tecnologia, a cultura e outros, contribui para o sentimento de incertezas quanto ao futuro do Brasil.

A ampliação de oportunidades de acesso à educação superior, a inclusão de pessoas com deficiência, de negros e de classes sociais desfavorecidas, a oferta de educação profissional, o desenvolvimento de pesquisas científicas e tecnológicas vem sendo ameaçadas com as determinações ocorridas nos últimos meses, assim como, o gozo dos direitos e deveres, isto é, o exercício pleno da cidadania, cada dia mais se distanciando do atual estado democrático. Diante do exposto, nota-se a necessidade de aprimorar a qualidade da educação como um desafio do século XXI que precisa da mobilização de todos (políticos, profissionais, estudantes, enfim, de toda sociedade) com intuito de propor alternativas para os desafios da contemporaneidade em um mundo cada vez mais globalizado e interconectado.

As considerações sobre o ensino superior brasileiro não se esgota nessa subseção, foi tecido um panorama sobre a temática, a fim de situar o objeto de estudo no contexto da educação superior para melhor compreender o surgimento dos cursos de pós-graduação no país, seu crescimento e oferta de vagas. Nessa direção, a próxima subseção explicitará sobre a pós-graduação brasileira e a sua implantação pensada a partir da modernização do ensino nos anos 30 do século XX.

2.2 O modelo brasileiro de pós-graduação

A pós-graduação no Brasil tem sua origem baseada na estrutura da universidade norte-americana e no modelo europeu na implantação dos seus primeiros cursos. Surge no contexto da pós-segunda guerra, quando se inicia uma crescente demanda por conhecimento científico e tecnológico em decorrência das mudanças políticas e sociais ocorridas mundialmente. Nessa oportunidade, iniciativas foram empreendidas para a criação e o fortalecimento dos cursos de pós-graduação no País.

A primeira iniciativa para a implantação da pós-graduação brota com a proposta do Estatuto das Universidades Brasileiras, na década de 1930, em um período de modernização do ensino nas universidades (SANTOS, 2003). Em 1931, tem-se a primeira reforma educacional que regulamenta as atividades da pós-graduação brasileira por meio do Decreto nº 19.851/31, sob o comando do ministro da educação e saúde Francisco Campos (CADAMURO, 2011). Todavia, é apenas após a criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), em 1949, e da CAPES, em 1951, que ocorre definitivamente a regulamentação desse nível de ensino, especificamente em 1965, e sua institucionalização três anos depois, com a Lei 5.540/68 de Reforma Universitária.

A criação desses órgãos foi salutar para o progresso e desenvolvimento das atividades de ciência, tecnologia, pesquisa e educação na pós-graduação em território nacional, como também para a qualificação de pessoal de nível superior (AUTRAN; BORGES, 2013). A finalidade da CAPES é avaliar novas propostas de criação dos cursos de mestrado e doutorado, auxiliar o MEC na formulação de políticas para pós-graduação, como também coordenar e conduzir, periodicamente, a qualidade da pós-graduação nacional, juntamente com a colaboração e participação da comunidade científica. Nos últimos anos, a referida coordenação tem desempenhado papel central no desenvolvimento dos programas de pós-graduação *stricto sensu* e no estímulo, mediante bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, à formação de recursos humanos de demanda dos setores público e privado (BRASIL, 2007). Em paralelo a CAPES, o CNPq contribui efetivamente na formação do quadro de docentes e pesquisadores dos programas de pós-graduação por meio de ações de fomento à pesquisa em todas as regiões do País.

O modelo institucional europeu implantado no Brasil e a presença de professores estrangeiros foram decisivos para a consolidação dos cursos superiores e de pós-graduação brasileiros “[...] vez que trouxe implicações na estrutura dos currículos, programas, nas formas de avaliação e em diversas outras áreas dos cursos de pós-graduação, cuja análise se torna necessária para uma eventual correção de rota” (SANTOS, 2003, p.628). Nesse sentido, o padrão de ensino estrangeiro foi parâmetro para a habilitação do corpo docente desses cursos, possibilitando seu desenvolvimento, que mais tarde se constituiria em um espaço privilegiado para a produção científica e tecnológica e formação de profissionais de alto nível (CURY, 2005). A importação de mão-de-obra especializada para o País é um fato histórico e remete ao seu processo de colonização, marcado pela ausência de estímulo à formação de intelectuais e pesquisadores para atender a estrutura institucional do ensino superior.

Preliminarmente, o ensino de pós-graduação foi uma iniciativa de pequenas dimensões alocadas em poucas universidades, de forma descentralizada e sem controle estatal. A procura dos cursos era incipiente e aqueles que queriam dar continuidade à carreira acadêmica o faziam no exterior. Os primeiros passos para a efetiva criação dos cursos de pós-graduação ocorreu na Universidade do Rio de Janeiro (1931) e na Universidade de São Paulo (1934). Nesse período, não havia organização e planejamento para o funcionamento desses cursos. O ensino era baseado na relação tutorial entre professores catedráticos e seletos grupos de estudantes. O professor tinha autoridade acadêmica para escolher os conteúdos e as atividades, além de estabelecer os métodos e técnicas aceitáveis para a realização e o desenvolvimento de dissertações e/ou teses.

Gradativamente, esse nível de ensino ganhou dimensões e reconhecimento nacionalmente. A terminologia “pós-graduação” tornou-se comum entre as pessoas a partir da década de 1940 quando foi citada no Estatuto das Universidades Brasileiras, segundo destaca Vogel (2015, p.1): “o termo pós-graduação começa a ser usado na sociedade brasileira [...] para designar programas e convênio com universidades do exterior”. Essa compreensão pode ser oriunda dos acordos e parcerias com escolas e universidades americanas ocorridas a partir dos anos de 1950 para intercambiar os estudantes, pesquisadores e professores (SANTOS, 2003). Um dos objetivos dessas parcerias era a troca de experiências entre as culturas, entre os diferentes recursos utilizados em suas áreas de conhecimento e o aprimoramento no idioma. Santos (2003, p. 628) relata que:

O grande impulso para os cursos de pós-graduação do Brasil só se deu na década de 1960. Já no início da década houve uma iniciativa importante na Universidade do Brasil na área de Ciências Físicas e Biológicas (seguindo o modelo das *graduate schools* norte americanas), resultado de um convênio com a Fundação Ford, e outra na mesma universidade, na área de Engenharia, com a criação da Comissão Coordenadora dos Programas de Pós-Graduação em Engenharia (COPPE).

A formalização dos cursos de pós-graduação ocorreu com o projeto de educação e desenvolvimento econômico do governo militar, que, a partir da Reforma Universitária de 1968, implantou o modelo de educação superior e de pós-graduação de acordo com seus interesses. Dois fatores contribuíram para isso: a necessidade de pessoal qualificado para atender às demandas das áreas profissionais, da docência no ensino superior e da produção da ciência em virtude do forte desenvolvimento industrial e comercial do País; e as pressões dos movimentos sociais e estudantis que buscavam modificar toda a estrutura vigente do ensino

superior brasileiro e ampliar as discussões sobre a necessidade de investimento para os cursos de pós-graduação.

A tradição norte-americana foi a que mais alcançou o contexto nacional pela sua prática sobre os cursos de pós-graduação em outros países. Segundo Santos (2003, p. 629) “as duas tendências mais fortes que marcaram a pós-graduação brasileira foram a européia, (principalmente na USP) e a norte-americana (ITA, Universidade Federal de Viçosa e Universidade Federal do Rio de Janeiro), sendo esta última a que as principais marcas deixou”. Nessa acepção, a literatura aponta que a organização dos cursos foi dividida, segundo os modelos citados da seguinte forma: a “primeira parte dos cursos seria destinada a aulas e a segunda à confecção do trabalho científico de conclusão (dissertação ou tese)” (SANTOS, 2003, p. 630).

Em 1965, o Conselho Federal de Educação (CFE) estabeleceu no Parecer nº 977/65, conhecido como Parecer Sucupira, diretrizes que asseguraram os princípios gerais para orientar a organização e o funcionamento dos cursos de pós-graduação conforme o modelo norte-americano, definindo dois níveis: mestrado e doutorado, que “[...] embora hierarquizados, são relativamente independentes, ou seja, a realização do mestrado não é condição para ingresso no doutorado [...]” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 42). Diferentes de outros níveis de ensino, a pós-graduação permite maior autonomia, segundo o referido documento, pois permite:

[...] flexibilidade e liberdade do pós-graduando de organizar seu percurso acadêmico sob a assistência de um orientador, de forma a cumprir um número determinado de créditos a partir da oferta de um elenco de disciplinas variadas na área de concentração, entendida como o campo específico do objeto de sua pesquisa. (SOARES; CUNHA, 2010, p. 42).

No Parecer, a pós-graduação é considerada uma formação voltada para educação da elite intelectual brasileira, isto é, para aqueles que têm capacidade para contribuir com o progresso do país por meio da produção de conhecimento científico e tecnológico. Nesse sentido, o documento citado sintetiza três finalidades fundamentais para a regulamentação e instauração da pós-graduação:

- 1) formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade;
- 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores;

3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores (SUCUPIRA, 1965, p.3).

Desse modo, esse nível de ensino se subdivide em dois grupos: o *stricto sensu* e o *lato sensu*. O primeiro tem o objetivo de formar docentes e pesquisadores em diversas áreas do conhecimento, função atribuída às universidades. O segundo objetiva formar o profissional para atuar no mundo do trabalho, sendo especialista em determinada vertente profissional. De acordo com Newton Sucupira (1965, p.4), o nível *stricto sensu*

[...] é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional; confere grau acadêmico e a especialização concede certificado; finalmente a pós-graduação possui uma sistemática formando estrato essencial e superior na hierarquia dos cursos que constituem o complexo universitário.

O nível *stricto sensu* se subdivide, atualmente, em quatro modalidades: mestrado e doutorado acadêmico, doutorado e mestrado profissional (CAPES, 2017). O Mestrado Profissional (MP) é a designação do mestrado que enfatiza estudos voltados à qualificação dos profissionais. Nos últimos anos observou-se o crescimento da modalidade Mestrado Profissional em Educação (MPE)⁶ definido por Hetkowski (2016) como programas responsáveis pelos processos formativos dos profissionais da educação, cuja ênfase é na “[...]pesquisa de intervenção, estudos e avaliação, impactos e resolução de problemas, diretamente ou através de intensa imersão nas dinâmicas da rede da Educação Básica” (HETKOWSKI, 2016, p. 12). Para a autora, esse processo surge pela necessidade de ter profissionais da área de educação engajados com as demandas da educação, especialmente na Educação Básica.

Na modalidade de mestrado e doutorado profissionais, os cursos estão voltados para a qualificação de profissionais nas diversas áreas do conhecimento e seu produto final deve contribuir para sanar alguma lacuna/demanda/problema prático; são mais caracterizados com o caráter tecnológico do que o científico (BARATA, 2006). O mestrado profissional foi proposto pela CAPES em 1994, mas implementado apenas em 1999. Muitos docentes à época defendiam um formato único, isto é, o mestrado acadêmico, por essa razão, houve muitas

⁶Os MPE têm como campo de trabalho, essencialmente e especialmente, a Educação Básica de Ensino e as esferas de atuação, visando atender às demandas das comunidades e seu entorno, efetivar parcerias entre as instituições de ensino e, suscitar ações que mobilizem pesquisadores, alunos e profissionais do campo da Educação em parceria com outros profissionais que atuam, direta ou indiretamente nesta área, mas que coadunam suas teorias e práticas às demandas educacionais (HETKOWSKI, 2016, p. 20).

resistências por parte das IES para implantação do mestrado profissional, considerado uma formação superficial que facilitaria a obtenção do título de mestre. Na atualidade, a portaria nº 60 de 2019 atualizou a regulamentação sobre mestrado e doutorado profissionais. Essa demanda surgiu da comunidade acadêmica e trouxe mais detalhes para as instituições que pretendem apresentar propostas de criação de novos cursos profissionais.

Na perspectiva dos cursos de mestrado e doutorado acadêmicos, Waisberg (2004) esclarece que se destinam, exclusivamente, a pessoas com comprovada vocação para o ensino e/ou pesquisa e, por esse motivo, são processos de formação docente e de pesquisadores. Há muitas polêmicas em relação ao assunto. Ribeiro (2005, p. 15) restringe o entendimento do Mestrado Acadêmico (MA) a formação do pesquisador, quando diz que:

A principal diferença entre o mestrado acadêmico (MA) e o MP é o produto, isto é, o resultado almejado. No MA, pretende-se pela imersão na pesquisa formar, a longo prazo, um pesquisador. No MP, também deve ocorrer a imersão na pesquisa, mas o objetivo é formar alguém que, no mundo profissional externo à academia, saiba localizar, reconhecer, identificar e, sobretudo, utilizar a pesquisa de modo a agregar valor a suas atividades, sejam essas de interesse mais pessoal ou mais social.

Em controvérsia a visão do autor em relação ao MA, a resolução da CAPES (2017) e os autores Varela, Barbosa e Anjos (2010) destacam que os cursos de mestrado e doutorado acadêmico cumprem dois objetivos principais: formar pesquisadores nas áreas de conhecimentos específicos e preparar docentes para atuarem no ensino superior. O Conselho de Ensino Superior (CES) também considera que a pós-graduação **deveria** (grifo nosso) destinar-se à formação de pesquisadores e docentes para os cursos superiores. Entretanto, parece facultativo aos programas de pós-graduação *stricto sensu* destinar seus cursos à formação dos futuros docentes universitários.

O referido conselho não impõe a obrigatoriedade dessa formação, permitindo que a ênfase fique a critério dos programas de pós-graduação que, em muitos casos, privilegiam a formação do pesquisador em virtude do processo avaliativo da CAPES que define os critérios, notas e pesos na avaliação dos programas. O destaque é dado ao docente que produz, assim a formação desse profissional é “[...] consequência natural da formação do pesquisador” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 582). Dessa forma, fica claro que a formação docente para o ensino superior estará em segundo plano, se comparada à produção científica. Consoante a essa afirmação, Fischer (2005, p. 25) enfatiza que:

[...] a formação de professores não tem merecido espaço significativo nos cursos de mestrado e doutorado. Nos cursos, conteúdos e métodos de pesquisa são o foco do ensino. Portanto, há iniciação à pesquisa nos mestrados e capacitação para a pesquisa nos doutorados. A formação do professor como profissional não é incorporada aos currículos da maior parte dos cursos [...].

No curso de mestrado e doutorado acadêmico exige-se dos discentes o cumprimento de créditos por meio de disciplinas específicas, qualificação e defesa pública da dissertação ou tese junto a uma banca examinadora composta por docentes dos âmbitos interno e externo ao programa e pelo respectivo orientador do trabalho. Certamente, essa importante etapa dos cursos dá a dimensão sobre a atividade de pesquisa e as fases para o seu desenvolvimento e comunicação científica. Todavia, no que se refere à docência, é impreciso afirmar se as disciplinas e/ou atividades realizadas durante os cursos proporcionam esta formação. Em relação a isso, Soares e Cunha (2010, p.42) ressaltam que:

[...] O programa de estudos comporta duas fases: a primeira implica a frequência às aulas, seminários, prova de leitura em língua estrangeira (pelo menos uma para o mestrado e duas para o doutorado) e é concluída com um exame geral que avalia a capacidade do pós-graduando de prosseguir os estudos. [...] A segunda fase é dedicada, essencialmente, à pesquisa de um aspecto da área de concentração e culmina com a apresentação do documento da dissertação (mestrado) ou da tese (doutorado), que sistematiza os resultados da pesquisa empreendida.

Acredita-se que os egressos desses programas adquirem conhecimentos de métodos e técnicas para a realização de investigações científicas, e isso é decorrente da obrigatoriedade da produção do conhecimento novo exigido pela CAPES. Entretanto, indaga-se em que momento são apreendidas as competências para o desenvolvimento dos processos educativos (aprender e ensinar)? Segundo Gatti (2009), em geral, a formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais do país e as iniciativas em políticas de formação docente continuam sem resultados contundentes para mudanças nas estruturas formativas e nos currículos, principalmente no que se refere aos professores do terceiro grau. De acordo com Barretto (2011, p. 44):

Em vista do que foi constatado, o que é possível reafirmar no exame dos projetos curriculares dos cursos é que, a despeito da importância crescente que tem assumido a formação de professores nas políticas públicas, ela continua ocupando um lugar menor na estrutura do ensino superior brasileiro.

Estudos de Gatti, Barreto e André (2011) e Gatti e Nunes (2009) apontam que o currículo de formação dos professores além de ser fragmentado, tem se apresentado com conteúdos genéricos, dispersos e desarticulados, revelando certo distanciamento entre a teoria e prática. Os projetos pedagógicos dos cursos, por sua vez, destoam-se do conjunto de disciplinas e ementas, e entre outros aspectos, esses têm intensificado os problemas referentes à formação de professores em todos os níveis de ensino. Nos PPG *stricto sensu* brasileiros, as evidências não demonstram uma realidade diferente da apontada pelos autores, além das iniciativas institucionais serem mínimas, a legislação vigente não deixa claro como deve ser feita a formação dos docentes das IES.

Nessa conjuntura, na década de 1970 são aprovados os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG), cuja finalidade foi introduzir diretrizes para o desenvolvimento e expansão da Pós-Graduação. Entre os atores envolvidos para compor e sugerir melhorias para a pós-graduação destaca-se: as sociedades científicas, associações de entidades de ensino e pesquisa, órgãos de governo, fundações de amparo à pesquisa dos Estados e comissões do Congresso Nacional, entre outros. Em cada período, são evidenciadas as prioridades do governo federal referentes à pós-graduação, conforme ressaltam Côrrea e Ribeiro (2013, p. 327) ao afirmar que o plano:

[...] é um dos principais, senão o principal, documento de formulação para o campo científico no Brasil. Ao lado do Plano Nacional de Educação (PNE), ele deve exercer um papel fundamental nos rumos da pós-graduação, estimulando a integração entre o sistema universitário nacional e as políticas de desenvolvimento socioeconômico e científico-tecnológico do país.

Esse documento fomenta a criação de mecanismos que propicia à qualificação docente, a avaliação dos programas, a integração da pós-graduação com a ciência e tecnologia, entre outros, em um contínuo aprimoramento da pós-graduação brasileira. Nesse sentido, foi criado o I PNPG (1975-1979), cujo foco foi a qualificação de docentes universitários e de pesquisadores, a integração da pós-graduação ao sistema universitário, a repressão das desigualdades regionais e o desenvolvimento da pesquisa na universidade (CAPES, 2010a). Nota-se, nessa primeira fase, a ênfase atribuída à formação de professores universitários e a necessidade de uma formação em nível de pós-graduação. Apesar da iniciativa, esse plano não apresentou elementos de caráter pedagógico para essa formação (SOARES; CUNHA, 2010).

No primeiro ano de implantação foi inserido o princípio do planejamento estatal das atividades da pós-graduação, integrando-as na graduação e fomentando a pesquisa cuja

finalidade era formar especialistas docentes, pesquisadores e quadros técnicos para o sistema universitário, o setor público e o segmento industrial. Em 1976, principiou-se um sistema de avaliação dos programas de pós-graduação pela CAPES, cujo resultado foi conceituado em cinco níveis, os quais vão de A a E. A proposta desse sistema foi avaliar a qualidade desses programas e o crescimento quantitativo dos mesmos por meio de comissões criadas para esta finalidade e com apoio dos PNPG.

Por conseguinte, na década de 1980 foram implantados o II e o III PNPG. O primeiro, especificamente entre 1982 a 1985, objetivou elevar a qualidade do quadro de docentes das IES e profissionais técnicos para os setores da sociedade. Nesse período, a ênfase foi dada à avaliação, à participação da comunidade científica e ao desenvolvimento de pesquisa científica e tecnológica. O III PNPG (1986-1989) impulsionou o desenvolvimento de pesquisas por meio da universidade, integrando a pós-graduação ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia com intuito de contribuir com a redução dos problemas tecnológicos, econômicos e sociais. Os dois planos foram significativos para a aquisição de competências e habilidades profissionais, tanto de professores, quanto de técnicos, bem como para intensificar os avanços de investigações científicas no âmbito da pós-graduação brasileira.

Assevera-se que a criação do III PNPG foi decisiva para que o desenvolvimento de pesquisas científicas se tornasse uma das principais atividades da pós-graduação *stricto sensu*, segundo enfatiza a CAPES (2004, p. 15, grifo nosso):

O III PNPG, além das diretrizes e recomendações gerais para a pós-graduação e pesquisa, traz medidas específicas para a institucionalização da pesquisa, tais como destacar, nos orçamentos das universidades, verbas específicas para a pesquisa e a pós-graduação, **reestruturar a carreira docente a fim de valorizar a produção científica tanto para o ingresso como para a promoção**, planejar e ampliar os quadros universitários e institucionalizar a atividade sabática e o fortalecimento do pós-doutorado, além de efetuar a atualização das bibliotecas e das informações científicas e de laboratórios.

Diante dessa assertiva, a investigação científica foi privilegiada nos cursos de pós-graduação, sendo valorizada como eixo central para o desenvolvimento da carreira docente. Infere-se que essa realidade também foi influenciada pelo modelo alemão de busca pelo conhecimento científico, que certamente, induziu a pensar a universidade e a pós-graduação como ambiente privilegiado para a produção de conhecimento, enfatizando-se o seu papel no progresso nacional. Por um lado, houve um crescente reconhecimento das atividades de pesquisas no âmbito da pós-graduação; por outro lado, o ensino e a formação de professores

universitários não tiveram primazia nas políticas educacionais, nem tão pouco ganhou proeminência no processo avaliativo estabelecidos pela CAPES.

A década de 1980 foi marcada por críticas relacionadas à estrutura da pós-graduação que até então não refletia a realidade nacional, principalmente no que se refere às linhas de pesquisas, os programas e currículos (HAMBURGUER, 1980). A pouca visibilidade que as publicações científicas sobre o Brasil tinham internacionalmente contribuiu para essa situação, pois os países estrangeiros não se interessavam em trabalhos sobre a realidade brasileira (SANTOS, 2003). Por esse motivo, os cursos abrangiam temática de linhas de pesquisas que projetassem os cursos e programas internacionalmente. Nessa época, já havia o interesse e estímulo à produção científica e à internacionalização de publicações, iniciando um processo de dependência científico-cultural das atividades científicas entre os países.

Nessa perspectiva, as nações que investiam em pesquisas, direta ou indiretamente, condicionaram seus pesquisadores a buscarem o prestígio científico por meio de publicações de própria autoria em revistas de renome internacional. Nesta lógica, os programas de pós-graduação no Brasil passaram a subordinar suas atividades ao desenvolvimento econômico do país, mediante a integração de suas atividades ao sistema nacional de ciência e tecnologia, expandindo e diversificando o modelo de pós-graduação, na introdução de mudanças no processo de avaliação e na inserção internacional do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Na primeira metade da década de 1980, a pós-graduação já experimentava expressivas taxas de crescimento, ganhando notável crescimento na diversidade de cursos em várias áreas do conhecimento, tanto os cursos *lato sensu*, quanto os *stricto sensu*.

Nos anos de 1990, a pós-graduação passou por diversas transformações, principalmente, referente às políticas educacionais e ao processo avaliativo. Todavia, a partir da implantação de novas formas de avaliação, percebeu-se que havia concentração de cursos de mestrado e doutorado nas regiões Sul e Sudeste e crescentes desigualdades regionais e socioeconômicas no âmbito da pós-graduação. Na visão de Ristoff (2008), o Sudeste tem sido a região que mais concentrou cursos, estudantes e matrículas nos últimos anos, tanto no ensino superior quanto na pós-graduação *stricto sensu* no país. Ele admite que,

o desequilíbrio regional caracteriza-se principalmente pela Sudestificação da educação superior. Os quatro Estados da Região Sudeste representam cerca da metade das instituições, cursos e matrículas do Brasil. O predomínio da Região Sudeste, embora venha diminuindo desde 1996, ainda continua sendo um fenômeno expressivo (RISTOFF, 2008, p. 43).

As desigualdades regionais na distribuição dos programas ainda têm forte concentração nas regiões mais ricas do país, traço marcante da pós-graduação no Brasil. Os últimos dados da avaliação dos PPG demonstraram que, além da assimetria no número de cursos, observou-se grande diferença nas notas recebidas pelos programas, sendo que cerca de 80% com nota 07 (a maior nota) também estão concentrados na região Sudeste. A distribuição de recursos (bolsas e fomento) se mostra também desigual; a maioria deles está na mesma região, em torno de 50%, enquanto que o Centro-Oeste, Nordeste e Norte juntas recebem apenas 29% dos recursos (MEDEIROS, 2017).

Sob outro prisma, Martins (2013) afirma que os cursos das regiões Sul e Sudeste eram presenciais e acadêmicos, a formação era considerada lenta, pois os alunos passavam em média dez anos para completar os cursos. Nessa época, ter um título acadêmico e ascender na carreira institucional era raro, se tornando um processo moroso e, muitas vezes, desgastante, mesmo nas regiões mais desenvolvidas do país.

Naquela ocasião, analisando a relação entre estas variáveis – titulação e carreira – era possível identificar três situações bastante distintas: em algumas instituições, a falta de titulação criava um obstáculo quase absoluto para a ascensão do profissional na carreira da instituição. Em outras instituições, era possível contornar esse obstáculo mediante a manipulação de outros recursos oferecidos pela própria instituição. Em outras, ainda, a questão simplesmente não se colocava (BALBACHEVSKY, 2007, p. 163-164).

Essa situação provocou debates e criação de eventos a fim de discutir as mudanças no cenário da pós-graduação nacionalmente. No ano de 1996, constituiu-se uma comissão para definir o IV PNPG com intuito de trazer o diagnóstico da situação desse ensino no Brasil. O plano não foi concluído, mas as recomendações foram acatadas pela CAPES e cumpridas. Nesse contexto, várias ações foram desenvolvidas pelo Estado a fim de “criar a cultura brasileira, de estudar os problemas nacionais e de contribuir para o avanço do conhecimento humano” (TEIXEIRA, 1976, p.241). A partir do ano 2000, percebe-se um avanço quantitativo considerável no número de estudantes matriculados nos cursos de mestrado e doutorado, como também no número de cursos criados em todas as áreas do conhecimento (VELLOSO, 2002). No entanto, ainda havia certa desproporcionalidade na distribuição dos cursos e no número de pós-graduandos dentre as regiões brasileiras.

Em regra, o processo de avaliação dos programas de pós-graduação avançou, qualitativamente e quantitativamente, sendo aprimorada entre as regiões. Um dos objetivos foi a redução das desigualdades existentes e melhoria da qualidade do ensino. A análise atual tem

como foco o impacto social dos cursos, a expansão da colaboração internacional, a formação de recursos humanos para a inovação tecnológica, **a formação de docentes para todos os níveis de ensino** e de quadros técnicos via mestrado profissional para os setores de serviço público e privado (CAPES, grifo nosso, 2017). Em razão da realidade constatada, tornou-se evidente a necessidade de expansão do SNPG e a criação de outro modelo que atenda a modalidade profissional, a avaliação dos programas, a implantação do portal de periódicos e sua internacionalização (MARTINS, 2013). Assim sendo, em continuidade ao desenvolvimento de diretrizes para os PPG, em 2005, foi criado o V PNPG.

O V PNPG (2005-2010) teve como princípio norteador preservação e o aprimoramento das conquistas do SNPG, além da expansão da pós-graduação e a elevação do número de pós-graduandos. A finalidade desse plano foi qualificar os profissionais para o sistema de ensino superior brasileiro, bem como, o sistema de Ciência, Tecnologia e o setor empresarial (CAPES, 2004). No decurso do plano, a formação do docente foi contemplada, sendo ampliada para todos os níveis de ensino; destacou-se também, a produção de conhecimento científico, tecnológico e de inovação, além da formação de técnicos para o mercado profissional (SOARES; CUNHA, 2010). Todavia, as ações implementadas não reverberaram em mudanças significativas para a formação de professores, similarmente, ocorreu com a instituição do VI PNPG em 2011.

O VI PNPG (2011-2020) apresentou novas diretrizes e metas para dar continuidade e avançar nas propostas para política de pós-graduação e pesquisa no Brasil, estabelecendo cinco eixos:

- 1 – a expansão do Sistema Nacional de pós-graduação (SNPG), a primazia da qualidade, a quebra da endogenia e a atenção à redução das assimetrias;
- 2 – a criação de uma nova agenda nacional de pesquisa e sua associação com a pós-graduação;
- 3 – o aperfeiçoamento da avaliação e sua expansão para outros segmentos do sistema de C,T&I;
- 4 – a multi- e a interdisciplinaridade entre as principais características da pós-graduação e importantes temas da pesquisa;
- 5 – o apoio à educação básica e a outros níveis e modalidades de ensino, especialmente o ensino médio (BRASIL, 2010, p. 15).

Dentre os aspectos analisados, a formação do docente deixou de ser contemplada nas ações propostas para o referido período. Os cinco eixos demonstraram que a base continuou, prioritariamente, no desenvolvimento de pesquisas, na expansão do sistema e no processo avaliativo dos programas. Infere-se que a mudança de paradigma da CAPES, sobretudo a partir da década de 1990, contribuiu para a alteração do seu foco de atuação: maior interesse

pela formação de pesquisadores em detrimento da formação de professores, o que altera toda a lógica de avaliação cuja valorização é mais no produto do que no processo. A concepção deveria ser da indissociabilidade da formação de professores e pesquisadores, na equidade do ensino com pesquisa e não apenas na formação de pesquisadores.

Sem pormenorizar, os últimos dados da avaliação da CAPES (2017) revelaram avanços positivos da pós-graduação brasileira, ao se tornar referência nacional e internacional. Gradualmente, novos docentes e pesquisadores tem se formado em território nacional por meio dos PPG *stricto sensu*, porém essa formação ainda necessita de políticas públicas que harmonizem a formação efetiva do professor do ensino superior com a formação do pesquisador, haja vista que, em linhas gerais, os avanços no âmbito do ensino superior, especificamente na pós-graduação *stricto sensu*, são inegáveis, vistos, principalmente, com o aumento do número de programas de pós-graduação no país.

A partir do ano de 2019, durante a vigência do plano citado, poucos progressos têm ocorrido em relação à preparação do docente universitário e da pós-graduação brasileira. Na atual conjuntura política, a situação se torna ainda mais agravante e distante de se tornar a desejada, pois a educação não foi colocada como prioridade nos planos do governo, e os investimentos necessários para a realização das atividades de ensino e pesquisa, se tornaram escassos. A pós-graduação tem sido um dos alvos mais atingidos por essa ação de contingência e corte dos gastos públicos. À vista disso, essas ações comprometeram, negativamente, o desenvolvimento e a qualidade do ensino em seus diversos níveis.

No ponto de vista da avaliação, a CAPES avalia os programas por meio de alguns conceitos, caracterizados entre os números 3 e 7. O conceito 3 é a atividade básica da pós-graduação (nível de mestrado). O conceito 4 mostra a possibilidade de criação de doutorado, revela o processo de amadurecimento da pós-graduação. O conceito 5 concretiza a atividade da pós-graduação nacionalmente. O conceito 6 e 7 demonstra a ascensão da pós-graduação em termos de internacionalização, sendo concretizado no conceito 7. Os conceitos e as notas dos programas (quadro 7) aplicam-se comparativamente. A combinação de 5 conceitos (Muito Bom, Bom, Regular, Fraco e Insuficiente) em 7 notas (7, 6, 5, 4, 3, 2 e 1) permitem expressar a qualidade de cada programa. Ressalta-se que qualquer programa de pós-graduação só pode modificar o conceito (para baixo ou para cima) após o término da avaliação quadrienal. Esta avaliação é realizada com base nas fichas de avaliação das áreas dos programas.

Quadro 7 – Conceitos de avaliação da CAPES para os Programas de Pós-Graduação em CI.

Conceitos e Notas	Descrição
MUITO BOM (Notas 7, 6 e 5)	<ul style="list-style-type: none"> - Programa responde plenamente aos critérios do Documento da Área. - Programa obteve resultados de excelência. - Programa com inserção nacional/internacional. - Programa atende ou ultrapassa os parâmetros e índices de excelência da área. - Programa que atinge os maiores índices na Produção Intelectual, na faixa Muito Bom.
BOM (Nota 4)	<ul style="list-style-type: none"> - Programa responde adequadamente aos critérios do Documento da Área. - Programa com inserção regional/nacional. - Programa obteve resultados adequados. - Programa atende aos parâmetros e índices da área. - Programa que atinge, pelos menos, bons índices na Produção Intelectual, situados na faixa Bom.
REGULAR (Nota 3)	<ul style="list-style-type: none"> - Programa responde parcialmente aos critérios do Documento da Área. - Programa com inserção local/regional. - Programa obteve resultados mínimos. - Programa atende parcialmente aos parâmetros e índices da área. - Programa que atinge índices aceitáveis na Produção Intelectual, situados na faixa Regular.
FRACO (Nota 2)	<ul style="list-style-type: none"> - Programa não responde à maioria dos critérios do Documento da Área. - Programa sem inserção regional. - Programa não obteve resultados adequados. - Programa não atende o mínimo dos parâmetros e índices da área. - Programa não atinge índices mínimos da Produção Intelectual, situados na faixa Fraco.
INSUFICIENTE (Nota 1)	Programa não atende a quaisquer dos parâmetros de qualidade definidos pelo Documento da Área.

Fonte: CAPES, (2017).

Nesse percurso, na tentativa de aperfeiçoar as formas de avaliação, a CAPES tem alterado seu modelo avaliativo dando maior ênfase aos pesquisadores e não mais aos professores. Segundo Café (2017, p.19) “esse modelo foi estudado por diferentes países (desenvolvidos e em desenvolvimento econômico), cuja estrutura de gestão e avaliação das atividades da pós-graduação ainda carece de maior aperfeiçoamento institucional”. Essa estrutura pode ser verificada na forma como foram distribuídos os pesos dos programas de pós-graduação (quadro 8).

Quadro 8 – Pesos atribuídos aos PPG em CI na avaliação da CAPES.

Itens avaliados	Pontuação	Peso
Proposta do programa	-	-
Corpo docente	3	20%
Corpo discente (teses e dissertações)	4	30%
Produção intelectual	5	40%
Inserção social e relevância	-	10%

Fonte: CAPES, 2017.

O maior percentual de avaliação da CAPES está pautado na produção intelectual (40%), embora os professores realizem várias atividades acadêmicas (ministrar aula, orientar discentes, coordenar grupos de pesquisas e eventos, dirigir escolas/institutos acadêmicos, pesquisar, publicar, entre outros). Assim, compreende-se que a motivação de priorizar a formação de pesquisadores nos PPG é também decorrente da política de avaliação que mensura as atividades e qualidade dos programas de acordo com esse critério, ou seja, foco na quantidade de produção científica, resultante das pesquisas realizadas e/ou orientadas.

De modo geral, percebe-se que a dimensão pedagógica da formação do docente da educação superior não é evidenciada de forma contundente no processo avaliativo da CAPES e os PPG, por sua vez, consideram, precisamente, as recomendações da referida agência para obter uma boa classificação no sistema de pós-graduação. Essa situação reflete diretamente na formação dos mestres e doutores no âmbito nacional, isto é, na formação direcionada para o desenvolvimento de pesquisas científicas e tecnológicas em detrimento da formação do professor do magistério superior. Nesse sentido, Silva (2017, p. 143-144) assevera que:

Na ciência estabeleceu-se um sistema de capital, no qual a quantificação reverbera o comportamento do cientista e é a forma de avaliação do que é produzido. Nesse modelo constituído de campo científico, o valor do capital simbólico e social é obtido por meio da quantidade e impacto da produção científica de um pesquisador, um grupo de pesquisa, uma instituição, organização, entre outros, colocando-os em evidência, permitindo o reconhecimento e prestígio entre os pares/concorrentes.

Nessa lógica, é imperioso compreender como funciona o campo científico chamado Pós-Graduação *stricto sensu* e as relações de poder que estão inseridas nesse contexto. Para isso, a próxima subseção traz esse panorama na visão de dois clássicos contemporâneos das Ciências Sociais: Pierre Bourdieu (1930-2002) e Michael Foucault (1926-1984).

2.2.1 As relações de poder e o campo científico na Pós-Graduação *stricto sensu*

O campo científico é baseado nas normas da ciência, visualizadas por meio da produção, publicação e comunicação científica, e comporta as relações de força e dominação, nas quais o capital social e simbólico adquiridos nesse ambiente é obtido por meio de redes de relações que evidenciam o poder exercido pela minoria, a qual determina as regras do jogo científico. O campo para Bourdieu (2004) é o local de dominação e conflito, quanto mais se sabe, mais se domina e ganha destaque entre os pares; quanto menos se sabe, mais fácil é a dominação e submissão às leis do campo. O autor considera tal campo como:

[...] universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas. A noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas próprias leis (BOURDIEU, 2004, p. 20).

A compreensão sobre a formação originária do PPG *stricto sensu* tem relação direta com a lógica do campo científico, no qual a produtividade tem grande relevância para ascensão dos sujeitos na carreira acadêmica. A estrutura de poder instalada nessas instituições sociais define as posições hierárquicas de competências de acordo com o poder, seja ele econômico, simbólico, social, político, cultural ou científico. Posto isso, é possível compreender como são organizados a estrutura e o ensino nos PPG *stricto sensu* brasileiros. Para Corrêa e Ribeiro (2013, p. 319):

A compreensão da pós-graduação como um campo científico e a análise do Plano Nacional de Pós-Graduação indicaram que esse nível de formação superior está basicamente voltado para a acumulação de capital científico e para a formação de *habitus* científico, tudo isso em meio a um silêncio sobre a dimensão do ensino, no fazer e ser docente.

Nesse viés, a pós-graduação se constitui em um campo científico de produção, difusão do conhecimento e, principalmente, de disputas. Esse microcosmo é dotado de interesses implícitos e, ao mesmo tempo, impostos pelas leis que regem o seu funcionamento. Nesse universo, verifica-se a luta concorrencial por poder entre os que possuem maior prestígio social e monopólio da autoridade científica com aqueles com menor prestígio social. Corrêa e Ribeiro (2013, p. 324) destacam que:

As práticas no campo científico estão voltadas principalmente para a aquisição de prestígio e reconhecimento (autoridade científica). A busca do reconhecimento nada mais é do que a acumulação de capital científico puro, que de fato é a espécie de capital científico dominante no campo, incorporado mais clara e objetivamente nos sistemas de avaliação e classificação dos programas de pós-graduação e como *habitus* nos pesquisadores.

A dominação entre classes, as práticas sociais dos sujeitos e a hierarquia de valores são estabelecidas por meio do *habitus*. Nesse universo, há uma luta simbólica entre os atores sociais que disputam/competem e/ou controla o poder e impõe a definição do mundo social de acordo com os seus interesses. Mas como se dá e mantém a dominação entre as classes? Para Bourdieu (2006), essa dominação é mantida por meio do *habitus*: “princípio gerador de

práticas objetivamente classificáveis e, ao mesmo tempo, sistema de classificação (*principium divisionis*) de tais práticas” (BOURIDEU, 2006, p. 162).

Wacquant (2007) define *habitus* como uma noção filosófica que representa o considerado correto e desejável, isto é, o caráter moral que orienta a conduta dos sujeitos sociais dentro de um determinado campo. Nessa perspectiva, o *habitus* de um sujeito está relacionado à sua forma de ser e agir dentro de um campo que, segundo Café (2017, p. 54), “[...] ocorre por meio da análise de sua trajetória individual e social”. É revelado pelo comportamento e pelas ações adquiridas ao longo do percurso acadêmico, social e/ou político dos indivíduos e orienta suas ações coletivas ou individuais.

A busca pela titulação no ambiente acadêmico, por exemplo, insere o sujeito no “campo” de disputas científicas, isto é, no território onde incide a produção das relações entre grupos com diferentes discursos e práticas sociais. Nesse sentido, as práticas e os *habitus* dos pesquisadores dentro dos programas de pós-graduação passaram a se orientar pela lógica da publicação e não da formação do futuro docente. Essa é uma das razões pelas quais os discursos e as práticas da formação de docentes para o ensino superior foram secundarizadas em função da lógica de publicações acadêmicas. Assim, é possível inferir que existe uma relação de dominação entre a formação de pesquisadores e de professores, já que nessa relação há um privilégio de uma formação em detrimento da outra.

Na perspectiva de Foucault (2007), o conjunto de dispositivos de sujeição, ao mesmo tempo, de produção dos indivíduos, fabrica-os e submete-os a múltiplas sujeições dentro de espaços sociais. O poder exercido dentro dessas instituições disciplina os sujeitos, de modo a formatar seus pensamentos e discursos, inculcando-lhes um conjunto de normas e procedimentos para tornar seus corpos dóceis politicamente e úteis produtivamente, por meio de imposição de padrão de conduta (CAFÉ, 2017). É perceptível que os espaços de formação dos docentes universitários são marcados pela “docilização dos corpos”, onde se manipulam e obedecem a regras e padrões pré-estabelecidos por agências de fomento as quais os PPG estão vinculados.

A expressão “docilizar corpos” é utilizada por Foucault (2007) quando se refere à sujeição dos membros da sociedade às normas e padrões estabelecidos, como forma de controle e obediência. Nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, os corpos são docilizados constantemente e utilizam-se sutilmente técnicas disciplinares na medida em que se exige o cumprimento de prazos, desenvolvimento de pesquisas e publicações em periódicos científicos de relevância da área. Essas são algumas das formas de controle e exercício de poder na microestrutura chamada universidade, onde as relações de poder e dominação

ocorrem construindo, fabricando e modelando os sujeitos conforme suas regras. Na concepção de Foucault (2007, p. 119), essa disciplina cria sujeitos cada vez mais

[...] submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada.

Infere-se que essa relação é evidenciada nos PPG *stricto sensu*, principalmente, por meio da produtividade científica, cujas regras são determinadas pelas agências de fomento e o descumprimento no atendimento a estas, resultam em punições baseadas nos critérios de objetividade da ciência (CAFÉ, 2017). Assim, são “fabricados” os futuros pesquisadores e docentes do país, os “corpos dóceis”. São nesses espaços que os sujeitos são submetidos ao poder coercitivo que os envolvem, isto é, disciplina-os às regras do jogo. Esse espaço disciplinar é entendido por Foucault (2007, p. 163) como:

[...] espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos num lugar fixo, onde os menores movimentos são controlados, onde todos os acontecimentos são registrados, onde um trabalho ininterrupto de escrita liga o centro e a periferia, onde o poder é exercido sem divisão, segundo uma figura hierárquica contínua, onde cada indivíduo é constantemente localizado, examinado e distribuído entre os vivos, os doentes e os mortos – isso tudo constitui um modelo compacto do dispositivo disciplinar.

Pela perspectiva de Foucault (2007), é possível situar as IES como espaços de *heterotopias*, isto é, que possibilitam os sujeitos exercerem a liberdade e a resistência ao exercício do poder. Embora essas instituições quase sempre estejam afastadas dos grandes pólos de poder e tenham a capacidade de resistências às imposições do poder disciplinar, elas também são espaços no qual as relações de poder permeiam os indivíduos, representando a clausura e outras técnicas do poder disciplinar que são utilizadas para fabricá-los, sutilmente, como sujeitos produtivos. É nessa *heterotopia* que pode e deve nascer o contra-poder (a resistência), inclusive para que a pós-graduação *stricto sensu* deixe de ser pensada, exclusivamente, como um espaço, apenas, para a formação do pesquisador.

Enquanto espaço disciplinar, a produção acadêmica é um dos requisitos para o docente progredir na carreira e os conhecimentos dos saberes da prática (experiência, formação pedagógica, conhecimentos didáticos, planejamento e metodologia) ficam a critério

de iniciativas individuais e isoladas, isto é, controladas por uma minoria que está e detém o poder. É exatamente a clausura que Foucault destaca na sua obra *Vigiar e Punir* (2007). Assim, são constituídos os sujeitos que emergem dos PPG *stricto sensu* no Brasil e as ações destes, possivelmente, serão reproduzidas no sistema de dominação o qual passaram ao longo de sua formação.

Na concepção de Foucault (2007, p.177), disciplinar os sujeitos “[...] comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos”. Os que dominam esse cenário ocupam posições privilegiadas fixadas e movidas por um jogo de interesses e disputa por poder. A ideologia dominante para o desenvolvimento e produção de conhecimentos nesse cenário é aquela que atende aos interesses de poucos e que ditam as “regras do jogo” na medida em que direcionam suas políticas e, conseqüentemente, seus objetivos e finalidades.

Para jogar, é preciso reproduzir as regras de funcionamento desse campo social por meio do *habitus*. O poder é capaz de fazer com que os sujeitos sejam cúmplices de sua própria dominação, agindo em conformidade com aquilo que o poder produz dentro deles, seja em seus pensamentos ou atos. Nessa concepção, o próprio campo científico produz suas formas específicas de interesse e poder. Esses espaços sociais Foucault (1984, 2007) denomina de sociótecnicas, cuja função é de lhes passar um conjunto de verdades, valores e crenças construídas historicamente. Na perspectiva de Foucault (2007, p. 176):

[...] para se exercer, esse poder deve adquirir o instrumento para uma vigilância permanente, exaustiva, onipresente, capaz de tornar tudo visível, mas com a condição de se tornar ela mesma invisível. Deve ser como um olhar sem rosto que transforme todo o corpo social em um campo de percepção: milhares de olhos postados em toda parte, atenções móveis e sempre alerta, uma longa rede hierarquizada [...].

As leis de dominação estabelecidas pelas agências de fomento aos programas de pós-graduação *stricto sensu*, como a CAPES, ditam os saberes, normas e regras, fazendo o controle das atividades acadêmicas, induzindo as formas de produção, publicação e transmissão do conhecimento por meio de um conjunto de dispositivos disciplinares imposto a esses programas. Estes buscam controlar e conformar os sujeitos, que fazem parte desse contexto, às suas normas e regras por meio de técnicas disciplinares que Foucault chama de clausura, quadriculamento, controle do tempo, sanções normatizadoras, exercício e exame (quadro 9). É dessa forma que se estabelece o poder disciplinar nas várias esferas da sociedade, como também nas instituições de educação do país.

Quadro 9 – Técnicas disciplinares segundo a percepção Foucaultiana.

Técnicas disciplinares	Conceito
CLAUSURA	Organização dos espaços físicos de forma a tornar os sujeitos visíveis para o controle e localização.
QUADRICULAMENTO	Classificação e organização dos corpos dentro dos espaços de clausuras
CONTROLE DO TEMPO	Controla o tempo nas atividades desenvolvidas, cuja finalidade é a utilidade e produção.
SANÇÕES NORMATIZADORAS	Medidas de correção de comportamento.
EXERCÍCIO	Promoção da articulação dos corpos para melhorar o desempenho das atividades
EXAME	Vigilância na avaliação de desempenho dos sujeitos

Fonte: FOUCAULT, Michael, 2007.

As técnicas disciplinares estão expressamente embutidas em várias instituições e espaços sociais, principalmente na sua forma de organização e estrutura física. Nas instituições de ensino superior, a vigilância, o controle, a correção de comportamento, tempo e avaliação dos sujeitos estão evidenciados por meio dos regulamentos e determinações da CAPES e demais instituições reguladoras, as quais ditam as regras de funcionamento e normatizam os serviços e atividades de acordo com os objetivos e interesses.

Por outra perspectiva, observa-se, historicamente, que a concentração do capital científico, tecnológico e sociocultural está nas mãos de uma minoria que domina o cenário acadêmico. Essa dominação está relacionada à produção intelectual nesses ambientes, vista como uma das formas de disciplinarizar a educação nesse nível de ensino. As políticas educacionais vigentes também reforçam a manutenção desse contexto, evidenciando que não é interessante, para aqueles que estão em posição estratégica de dominação, modificar o que está posto. Embora existam ações para desconcentrá-las, como pesquisas que demonstrem essa realidade, a vigilância e as sanções dificilmente deixarão de fazer parte das instituições em que os sujeitos sociais estão inseridos (CAFÉ, 2017).

Ressalta-se que a criação da CAPES e do CNPq contribuiu precisamente para a valorização das universidades e para o progresso da pós-graduação brasileira, principalmente, no que tange à produção intelectual e ao estímulo à pesquisa científica e tecnológica no país. No entanto, essas agências, em especial a CAPES, disciplinam os programas de pós-graduação, tornando-os submissos às suas normas e regras na medida em que avaliam os programas a partir da produção intelectual. Não obstante, é salutar destacar o paradoxo existente nesse cenário ao analisar como é composta essa agência. Os docentes das distintas áreas que arbitram sobre a avaliação dos PPG são os membros que compõe a CAPES. Estes docentes estabelecem os critérios de avaliação e decidem juntamente com os pares sobre as

normas seguidas pelos programas, principalmente aquelas referentes às publicações científicas.

Nessa direção, nota-se que o modelo de pós-graduação *stricto sensu* implantado no Brasil orienta os agentes envolvidos a reproduzirem as regras, seguirem o padrão e as normas estabelecidas pelos órgãos e agências de fomento. Assim, compreende-se o porquê de docentes e discentes dos PPG serem obrigados a valorizar mais a pesquisa do que a docência. Nesse cenário, quem conhece mais as regras têm a possibilidade de adquirir posições de destaque entre os demais e, conseqüentemente, de acumular maior capital científico, isto é, reconhecimento de competências pelos pares em um determinado campo científico (BOURDIEU, 2004). Esse reconhecimento possibilita autoridade no campo e contribui para o crescimento das relações sociais de dominação. Certamente, essa realidade terá maior evidência em algumas regiões do país onde as circunstâncias socioeconômicas, política e cultural contribuem para acentuar essas relações de poder.

Diante disso e para a compreensão dessa formação, é mister discorrer sobre as políticas públicas voltadas a essa formação, qualificação e avaliação do corpo docente da educação superior brasileira. A pouca valorização da formação do docente nos cursos de pós-graduação tem se tornado um dos problemas do magistério superior, ou seja, a ausência de conhecimentos didático-pedagógicos para a atividade de ensino. Destarte, a próxima seção abordará os aspectos relacionados a essa temática.

3 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: QUEM FORMA O/A FORMADOR/A?

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 1996, p. 44).

O ato de ensinar está inserido em um contexto que engloba um conjunto de fazeres e reflexões na sala de aula e fora dela, cuja finalidade é assegurar a aprendizagem dos estudantes. Para Roldão (2007), ensinar significa fazer alguém aprender, ação caracterizada pela dupla transitividade e mediação entre aquele que faz aprender e o aprendente. Enquanto atividade intelectual, crítica e reflexiva, o nível de atuação da docência abrange a educação infantil, o ensino fundamental, a educação de jovens e adultos, o ensino médio, a educação profissional e a educação superior. De acordo com Soares e Cunha (2010, p.23):

O termo docência se origina da palavra latina *docere*, que significa ensinar, e sua ação se complementa, necessariamente, com *discere*, que significa aprender. Assim, docência, entendida como o exercício do magistério voltado para a aprendizagem, é a atividade que caracteriza o docente em geral. Na educação superior, docência e pesquisa são as principais atividades do professor universitário.

O profissional da docência, isto é, o professor é o agente que domina conhecimentos e práticas do campo de sua especialidade e aqueles que extrapolam esse campo, transformando os diversos saberes em conteúdos formativos por meio da utilização de métodos e procedimentos de ensino, organização de atividades com critérios lógicos, atitudes éticas, entre outros. Roldão (2007) destaca que, para saber ensinar, o docente deve ser especialista da complexa capacidade de mediar e transformar o saber para que haja apropriação por parte do aprendente. Nessa direção, compreende-se que a ação de ensinar é a característica basilar do professor, e a docência, segundo Pimenta e Lima (2012), é entendida como um campo de conhecimentos conformados em quatro grandes conjuntos, a saber:

- Conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes;
- Conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional;
- Conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional;

- Conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 90).

Dessa forma, pode-se concluir que a docência, em especial a universitária, é uma atividade altamente complexa que exige o domínio de conteúdos específicos, técnicas e métodos de ensino e pesquisa, habilidades tecnológicas, produção e publicação de conhecimentos novos, orientação de trabalhos acadêmicos e competências relacionadas à gestão institucional, entre outras. A literatura (TARDIF, 2012; SOARES e CUNHA, 2010 e SOARES, 2009) reforça essa complexidade ao ressaltar que essa atividade requer o aprendizado de conhecimentos relacionados aos processos de ensino, aprendizagem, avaliação, planejamento das atividades, entre outras competências, habilidades e atitudes do professor universitário. Zabalza (2004) enfatiza que o docente universitário tem três atribuições básicas: ensinar, pesquisar e administrar a instituição e seus diversos recursos. No ponto de vista de Soares e Cunha (2010, p. 24):

Essa complexidade se explica pelo fato de seu exercício, voltado para garantir a aprendizagem do estudante, e não para a mera transmissão de conteúdos, envolver condições singulares e exigir uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações.

Essa assertiva difere completamente do modelo de docente universitário da idade média, o qual se caracterizava pela transmissão do conhecimento dogmatizado por meio da oratória. Nessa época, o docente era o detentor do conhecimento pronto e acabado, e o estudante, um aprendiz, destituído de saber, como foi relatado na seção anterior. No entanto, esse modelo de profissional foi sendo, paulatinamente, transformado para atender aos anseios da sociedade contemporânea, na qual o ensino está direcionado à aprendizagem significativa, ao domínio de conteúdos específicos da área de conhecimento, e a formação profissional, direcionada à resolução das adversidades do contexto sócio-cultural, político, econômico e tecnológico.

Paralelo a isso, o desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) tem desafiado os docentes a buscarem competências profissionais e deixarem de lado o papel de transmissores de conhecimento, passando a assumir o papel de mediadores educacionais. O impacto das TIC na educação tem reverberado no exercício docente demonstrando a necessidade de diversificação dos métodos de ensino e a intensificação da formação continuada desses professores diante do volume de informações disponíveis nos ambientes virtuais e de sua capacidade de produção e difusão (SOARES; CUNHA, 2010). O

papel dos docentes, nessa nova dinâmica, demanda o desenvolvimento de ações de mediação entre a informação/conhecimento e o sujeito, articulando o processo formativo ao contexto social, a fim de formar cidadãos questionadores, críticos/reflexivos e autônomos na seleção e uso das informações na sociedade atual.

As competências e habilidades profissionais aliadas àquelas inerentes à função específica do docente é condição *mister* para o desenvolvimento do processo educativo qualificado e se distancia daquele baseado na reprodução e transmissão de conteúdos fragmentados e desarticulados da realidade social. Dentre as competências do docente destacam-se as didáticas e pedagógicas como essenciais à atividade de ensino, além das aptidões pessoais e formação especializada. Em relação à didática, palavra do grego *didaktiké* que significa “a arte de ensinar”, é uma importante habilidade, compreendida como um conjunto de práticas educativas planejadas pelo docente cuja finalidade é contribuir, por meio do ensino, para a aprendizagem dos estudantes e nortear a educação nos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino. De acordo com o pensamento de Martins (2013, p. 34), a Didática:

[...] assume papel essencial, pois além de fornecer elementos para estruturação da aula e oportunizar o conhecimento de diversas metodologias de ensino, possibilita uma ampla discussão das condições em que este ensino é produzido e dos fatores que o influenciam, embora seja comum que alunos e professores reconheçam a Didática apenas por sua dimensão técnica, do saber-fazer (didática instrumental).

A didática é um dos núcleos centrais da atividade docente (MORA; LLOMBART, 2017). Os saberes sobre didática englobam estratégias de aprendizagem dos estudantes e os processos de ensino do docente, diferentemente dos conteúdos da metodologia do ensino superior e dos conhecimentos pedagógicos. No primeiro, a finalidade é aprender a elaborar planos de ensino, objetivos, seleção de conteúdos e técnicas de ensino; já o segundo, Bolzan (2008, p. 105) considera como “um conceito base que se refere a um conhecimento amplo construído pelo professor, em seu processo formativo, implicando o domínio do saber fazer, bem como do saber teórico e conceitual e suas relações”. Na concepção de Gatti (2013, p. 55), a prática pedagógica do professor “[...] é ação política, de cidadania, comportando formas de ação guiadas por seus fundamentos, sejam filosóficos, sejam científicos. Implica fazer pensando e pensar fazendo, implica saber fazer e porque fazer, ou seja, implica uma

praxiologia⁷”. Nesse sentido, é imprescindível que a formação dos docentes contemple os conhecimentos essenciais a sua prática, isto é, saberes de sua área de atuação, de didática, de pedagogia, de gestão e outros.

Os documentos oficiais que norteiam as políticas educacionais de ensino no âmbito nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996), ao discorrer sobre as competências dos docentes, não demonstram as especificidades para esse profissional em cada nível de ensino, principalmente no que tange as competências do docente universitário. O Art. 13 da referida Lei, por exemplo, determina que são competências do professor:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional [...]

Essas incumbências são aplicadas à docência em todos os seus níveis, todavia não elucidam as especificidades de cada grau de ensino. A forma como estas atribuições estão dispostas revela que a atual legislação brasileira omite as especificidades da formação profissional do professor do magistério superior, principalmente no que tange aos conhecimentos didáticos e pedagógicos (CORRÊA; RIBEIRO, 2013). A ausência de políticas educacionais voltadas diretamente para a formação do docente ainda é uma adversidade encontrada nesse âmbito, pois não há legislação vigente que explicita como deve ser desempenhada (FERENC; MIZUKAMI, 2005). O amparo legal é consideravelmente tímido e silencia algumas questões relevantes e necessárias ao processo formativo dos docentes universitários. Referente a esses aspectos, o Art. 66 da Lei 9394/96 apresenta de forma tênue como deve ser efetivada a “preparação” desse profissional, mas não determina exclusividade para essa realização, isto é, não se configura como obrigatória, ficando a critério da IES promover o estabelecido nesse artigo:

⁷Estudo da atuação e/ou comportamento humano, caracterizada pela análise das ações, das causas e das normas que conduzem as ações humanas.

Art.66: *A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.*

Essa afirmação deixa claro que o docente será “preparado e não formado”, e a forma como está descrita na legislação demonstra que não há proeminências de como essa preparação pode ser cometida. Nessa perspectiva, infere-se que a formação para a educação universitária é colocada de forma reducionista quando é substituída pelo termo preparação. Assevera-se, também, que essa preparação não é privativa da pós-graduação *stricto sensu*, por não produzir exclusividade para esse tipo de curso, revelando que ela pode ser realizada também em cursos *lato sensu* (BRASIL, 1996). Em linhas gerais, não há exigências oficiais quanto à formação específica para o docente universitário, ficando a critério dos PPG *stricto sensu* e/ou *lato sensu*, a “preparação” desses sujeitos. Nesse sentido, é salutar compreender a dimensão do termo “formação” e sua relevância para o docente da educação superior. Para Veiga (2014, p. 330), o sentido do vocábulo está calcado na

[...] construção de conhecimentos relacionados a diferentes contextos sociais, culturais, educacionais e profissionais. Formar não é algo pronto, que se completa ou finaliza. Formação é um processo permanente. É interdisciplinar, por articular conhecimentos científicos, éticos, pedagógicos, experienciais. Pensar a formação como um processo pessoal, e como uma interação de caráter coletivo pressupõe a organização de currículo integrado permitindo a efetiva integração entre ensino e prática profissional docente.

O processo formativo é constituído de conhecimentos interdisciplinares, baseado em um conjunto de diferentes saberes e contextos e exercício profissional; envolve processos contínuos de aprendizagem por meio de conhecimentos para além de conteúdos curriculares. Para Marques (2006, p. 191), é um “[...] exercício que se requer crítico, orientado por perspectivas político-pedagógicas explicitamente embasadas em determinado campo científico e pedagogicamente conduzido”. O referido autor ainda afirma que formar docentes é “[...] constituí-lo partícipe ativo da inteira dinâmica universitária, para a qual a forma universitária da construção do saber constitui-se em pressuposto primeiro e arcabouço” (MARQUES, 2006, p.191).

Nessa direção, é impreterível que a formação desses sujeitos esteja calcada em políticas públicas e institucionais, com intuito de ser compreendida, transformada e dialogada com os agentes que fazem parte desse contexto (professores, alunos e gestores), a fim de propor avanços significativos para a qualificação dessa formação. Nesse sentido, Veiga (2005, p. 2) corrobora com o pensamento de Marques (2006) ao afirmar que “a docência requer

formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente ou, no mínimo, a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade”. Contudo, essas questões se esbarram nas determinações da CAPES referentes ao processo avaliativo dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil que prioriza a produção científica como seu principal produto, conforme demonstrado anteriormente no quadro 9 (folha 71).

A forma como as questões relacionadas à formação do docente do magistério superior está descrita nos documentos legislativos contribui diretamente para a visão limitada das agências e das instituições formativas (IES/Programas de Pós-Graduação) sobre a necessidade de formação específica direcionada a esse profissional. Tal fato está intimamente ligado aos critérios de avaliação e progressão na carreira do docente que enfatizam prioritariamente as atividades de pesquisa, conforme revelam estudos de Veiga (2014), Soares e Cunha (2010), Pimenta e Lima (2012), Ferenc e Mizukami (2005, p. 5), Pachane e Pereira (2004), entre outros.

As exigências legais quanto à formação do docente universitário estão alicerçadas de forma direta no Art. 52, inciso II da Lei 9394/96, no que diz respeito à titulação acadêmica: “[...] um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado” (BRASIL, 1996). No entanto, a legislação não prevê como será a formação didático-pedagógica desses profissionais para o exercício docente universitário e nem quais são as características dessa formação. Morosini (2000, p. 12) aponta que “a principal característica dessa legislação sobre quem é o professor universitário, no âmbito de sua formação didática, é o silêncio”. Apesar disso, o grau de mestre e/ou doutor tem sido um dos critérios adotados pela cultura acadêmica na composição do quadro de professores universitários. Em tal caso, infere-se que os ingressantes, mesmo com as titulações exigidas para o cargo, ainda se deparam com a necessidade de constituírem outros conhecimentos para a realização das atividades relativas ao ensino, pesquisa, extensão e gestão universitária, principalmente no início da carreira. Dessa maneira, presume-se que outras formas de sanar os hiatos dessa formação têm ocorrido por meio de:

[...] iniciativas individuais e dos regimentos das instituições responsáveis pela oferta de cursos de pós-graduação. O governo (MEC/SESU/CAPES/INEP) determina os parâmetros de qualidade institucional, e muitas instituições de educação superior organizam e desenvolvem um programa de *preparação* de seus docentes, orientadas por tais parâmetros. Assim, as políticas públicas não estabelecem diretamente orientações para a formação pedagógica do professor universitário (VEIGA, 2005, p. 4).

Sob esse aspecto, Pachane e Pereira (2004, p.1) asseveram que “[...] amplia-se cada vez mais a exigência de que os professores universitários obtenham os títulos de mestre ou doutor. No entanto, é questionável se esta titulação, do modo como vem sendo realizada, possa contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade didática no ensino superior”. A ampliação de discussões sobre o conjunto de documentos e atos normativos que instituem a formação do docente do magistério superior é premissa necessária para suplantar as dificuldades presentes, preencher as brechas ainda existentes na formação desses profissionais e a visão reducionista de que, para ser um bom professor, basta ser um bom pesquisador e/ou bom profissional.

Do mesmo modo, é basilar questionar quais saberes são necessários à formação do professor universitário em uma sociedade onde não existe tradição de formação para esse profissional, e, via de regra, o modelo formativo é caracterizado pelo amplo domínio de determinado campo do conhecimento. Para Veiga (2014, p.331-332), “[...] o docente da Educação Superior precisa ser um múltiplo profissional, para ser capaz de ensinar, pesquisar, realizar a extensão e avaliar. Além disso, ainda precisa estar apto a formar o profissional, fazer orientações acadêmicas (TCC, dissertação de mestrado, tese de doutorado) e ser gestor”. Paralelo a isso, Tardif (2012, p. 120) menciona que os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos, como:

[...] conhecer bem a matéria que se deve ensinar é apenas uma condição necessária, e não uma condição suficiente, do trabalho pedagógico. Noutras palavras, o conteúdo ensinado em sala de aula nunca é transmitido simplesmente tal e qual: ele é “interatuado”, transformado, ou seja, encenado para um público, adaptado, selecionado em função da compreensão do grupo de alunos e dos indivíduos que o compõem.

Nesse sentido, ser especialista em um determinado ramo do conhecimento não concretiza o desenvolvimento qualitativo do ensino e da aprendizagem dos estudantes. O domínio de conteúdos de sua área de atuação é importante, mas, além disso, é mister ter competências e habilidades profusas, referentes aos “[...] processos de ensino, aprendizagem e avaliação, ao planejamento das atividades de ensino, à condução da aula nas suas múltiplas possibilidades” (SOARES, 2009, p. 96). A falta de tais conhecimentos se apresentará como uma lacuna no exercício da docência nesse nível de ensino.

A reprodução das aulas dos antigos professores é um dos indícios que revela a fragilidade da formação dos docentes e do processo educativo no ensino superior. Segundo Cuadrado (2015, p. 39), “[...] os docentes universitários reproduzem as aulas que tiveram em

seus percursos acadêmicos, garantindo, pela sua prática, uma transmissão mais ou menos eficientes de saberes e uma socialização idêntica àquelas de que eles próprios foram objetos”. Esse fato denota que, em muitos casos, faltam-lhes conhecimentos sobre a utilidade dos saberes didático-pedagógicos e, por essa razão, essa prática acontece como uma “prática irrefletida”. Significa dizer que, muitas vezes, o professor apreende a ser docente por meio da imitação de aulas e métodos de ensino, das experiências do próprio fazer e pela convicção de que os saberes de conteúdos específicos endossam a aprendizagem dos estudantes e se tornam comum nesse contexto. No tocante a isso, Ferenc e Mizukami (2005, p. 6) afirmam que:

A aprendizagem por observação tem seus limites no que se refere à compreensão dos “bastidores” da profissão, como, por exemplo, apreender os procedimentos, estratégias utilizadas pelos professores quando da seleção de um conteúdo, fazer as adaptações e recortes necessários para que um conhecimento se transforme em conteúdo a ser ensinado; ou mesmo as estratégias que os professores utilizam para lidar com a diversidade na sala de aula. E, ainda, a convivência com professores, por longos anos, pode acabar por subestimar as dificuldades da profissão, contribuindo para a elaboração de um quadro de referência sobre essa que não possui conexões reais com a mesma.

A supressão de elementos básicos da docência na constituição do professor universitário torna-se um hiato para o seu exercício profissional que, possivelmente, será sanado ao longo da experiência na carreira e por meio de educação continuada. Corrêa e Ribeiro (2013, p. 319) esclarecem que “ser docente no ensino superior não é apenas uma questão de domínio de conteúdo, de *expertise* em determinado campo. A prática pedagógica em tal nível de ensino é complexa, contextualizada, muitas vezes imprevisível e se configura por escolhas éticas e políticas”. A pouca perceptibilidade desses aspectos pode transformar o exercício da profissão em um ato de desmotivação e insatisfação dos discentes e, conseqüentemente, desqualificar o processo de formação dos futuros professores e/ou profissionais dos cursos de graduação. Em concordância a isso, Soares e Cunha (2010, p. 24) adverte que:

Apesar de bastante difundida a crença de que o domínio dos conhecimentos específicos do campo científico ou profissional assegura a transposição para uma efetiva aprendizagem do estudante, a ausência de saberes pedagógicos limita a ação do docente e causa transtornos de naturezas variadas ao processo de ensinar e aprender.

O desenvolvimento de competências e habilidades relativas à dinâmica do docente no contexto universitário também é um dos principais requisitos para o desempenho qualificado das atividades acadêmicas. Dada as devidas condições formativas, sua práxis será realizada

com o profissionalismo que qualquer profissão exige, cabendo à pós-graduação brasileira formá-los dotados de uma sólida preparação pedagógica, científica e tecnológica. Os docentes, por sua vez, devem buscar uma trajetória baseada na qualificação contínua dos processos educativos e refletir sobre as práticas, atitudes e crenças individuais e coletivas com intuito de aperfeiçoar a qualidade de sua prática de ensino nas IES. Para tal, Varela, Barbosa e Anjos (2010, p. 18) evidenciam que:

Antes de assumir a responsabilidade de ensinar, recomenda-se ao docente a reflexão sobre os objetivos e metas que estruturam o conteúdo a ser ensinado. O professor, além de ser especialista no assunto que leciona, precisa saber como se processa a aprendizagem na mente humana e quais estratégias podem garantir a aprendizagem significativa. Conhecer conteúdos sem saber a maneira de intermediar sua construção pelo aluno é como conhecer a fórmula de um medicamento sem saber a patologia para a qual ele foi criado.

Essa realidade é acentuada quando os discentes da pós-graduação *stricto sensu* são oriundos de cursos de graduação que não favorecem o magistério, como é o caso dos cursos de bacharelado (CÂMARA, 2010). Nestes, dificilmente são contemplados em suas matrizes curriculares conteúdos e metodologias voltados às atividades de ensino e aprendizagem em sala de aula, o que significa dizer que para os discentes que não são oriundos de cursos de licenciatura, o aprendizado dos saberes da docência será galgado em um percurso ainda mais moroso. Em raras exceções, embora os egressos de cursos de bacharelado não tenham uma formação específica para atuar na docência, muitos conseguem transpor as barreiras da formação e do contexto socioeducacional, tornando-se profissionais de excelência, uma vez que são sensíveis à realidade encontrada. Na visão de Castelli e Pedrini (2012, p. 4):

a formação e a construção de saberes dos profissionais que atuam na docência do ensino superior constituem-se em um processo de preparação político/pedagógica que não pode ser desvinculado do desenvolvimento pessoal e institucional. Tal formato, cobra da universidade uma estrutura curricular voltada para a prática, com um forte teor reflexivo [...].

Por esse ângulo, os ambientes educacionais pelos quais os docentes passaram durante o seu processo formativo exercem forte influência na construção das representações mentais da profissão docente. A troca de experiências, informações e percepções sobre o exercício da docência entre os pares também influi na aprendizagem e constituição profissional. Essas e outras questões relacionadas à formação para o magistério do ensino superior podem ser justificadas pelo fato da legislação para este grau de ensino não exigir uma formação específica para o docente, se tornando algo desconhecido que reflete em uma prática, muitas vezes, improvisada, conforme relatado anteriormente. Nessa perspectiva, Cunha (2004, p.

797) aponta para questões relacionadas à docência na educação brasileira e de que forma ela foi pensada e organizada para atender a realidade educacional do País.

Para as quatro primeiras séries do ensino fundamental, o curso normal ou superior de pedagogia; para as quatro últimas do fundamental e para o ensino médio, as licenciaturas. Para o ensino superior, basta a graduação, que, formalmente, pode ter sido feita em qualquer especialidade.

Nessa perspectiva, a educação superior ficou pouco assistida já que não é exigida a formação específica para o professor do magistério superior. As propostas curriculares dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, por sua vez, apresentam poucos avanços em relação aos conhecimentos essenciais para atuar na docência no ensino superior. Outro tópico importante está relacionado à forma de ingresso dos professores na carreira do magistério superior, como ressalta Corrêa e Ribeiro (2013, p. 324):

[...] os professores-pesquisadores acessam o campo, basicamente, por contratação direta ou concurso público. O acesso e o deslocamento no campo dependem do capital cultural e, sobretudo, científico acumulado, obtido pela experiência, pela produção acadêmica, por títulos, publicações de artigos científicos em periódicos pertinentes à área, participação em congressos, orientações de pós-graduandos etc.

De modo geral, a avaliação didática nas seleções para docentes universitários é restrita à apresentação de “aula prática” de um determinado assunto sorteado em um dos momentos da seleção. No entanto, infere-se que este tipo de avaliação para ingresso na carreira, muitas vezes, não traduz, efetivamente, as competências e habilidades didáticas e pedagógicas necessárias para o docente do magistério superior. Martins (2013, p.14) assevera que:

[...] não há exigência de formação pedagógica ao candidato que pleiteia uma vaga à docência no Ensino Superior, mesmo aos que prestam concurso para atuar em cursos de licenciatura. O que, a meu ver, traz consequências diretas para a formação dos futuros professores e, de modo geral, para os especialistas formados nos cursos de bacharelado.

Os editais de processo seletivo para contratação e/ou concurso para ingresso no campo docente demonstram qual perfil é requisitado para o professor do ensino superior. A titulação e a publicação de artigos em revistas científicas são fatores considerados relevantes para a inserção na carreira. Pode-se afirmar que um dos principais critérios é o conhecimento do conteúdo específico da disciplina, o número de publicações acadêmicas publicadas e experiências na área. Sobre isso, Pachane e Pereira (2004, p. 1) reforçam a compreensão de que:

Os programas de pós-graduação, de maneira geral, tendem a priorizar em suas atividades a condução de pesquisas, tornando-se responsáveis, mesmo que não intencionalmente, por reproduzir e perpetuar a crença de que para ser professor basta conhecer a fundo determinado conteúdo ou, no caso específico do ensino superior, ser um bom pesquisador.

Observa-se que a formação pedagógica é pouco prestigiada nos concursos para docente do nível superior, “uma vez que o capital científico é o tipo mais valorizado e reconhecido no campo, sendo fundamentalmente produto de pesquisa [...]” (CORRÊA; RIBEIRO, 2013, p. 324). Esse tipo de capital científico diz respeito ao prestígio individual do pesquisador e o seu reconhecimento na comunidade científica, enquanto que o capital científico temporal está relacionado à posição em cargos de prestígio social (BOURDIEU, 2004). Assim, infere-se que a carreira do professor universitário é baseada no capital científico puro institucionalizado, isto é, no reconhecimento que ele tem para a ciência. No tocante a essa situação, Chauí (2003, p. 7) avigora que:

O recrutamento de professores é feito sem levar em consideração se dominam ou não o campo de conhecimentos de sua disciplina e as relações entre ela e outras afins – o professor é contratado ou por ser um pesquisador promissor que se dedica a algo muito especializado, ou porque, não tendo vocação para pesquisa, aceita ser escorchado e arrojado por contratos de trabalho temporários e precários – ou melhor, “flexíveis”.

A preocupação com a qualidade da prática docente é vista de forma secundária, enquanto “profissão que ocupa particularidades e especificidades no tecido social” (MEDEIROS, 2007, p. 74). A compreensão dessa assertiva está fundamentada na conjuntura política e econômica imposta pelas agências de fomento dos PPG que avaliam a universidade e a pós-graduação pela lógica do produtivismo científico. Sobre isso, Cunha (2014, p. 797) declara que a pouca valorização da docência é resultante do “[...] baixo estatuto epistemológico do conhecimento pedagógico que, para a maioria dos professores, está ligado ao senso comum, a aprendizagens somente empíricas”. De acordo com pensamento da referida autora, Martins (2013, p. 14) reforça que:

a não exigência de formação pedagógica para atuação na docência no Ensino Superior pode ser explicada pela não valorização da docência como um campo de conhecimento específico e pelo paradigma bastante difundido, principalmente na Academia, de que o conhecimento dos conteúdos específicos é suficiente para o exercício da docência. Ainda que não haja essa exigência, há recomendações, de cunho legal, indicando que a formação para a docência universitária aconteça na Pós-graduação.

Dessa forma, a prática docente vai refletir a reprodução e a transmissão de conteúdos, haja vista a limitação de assuntos relacionados ao conhecimento didático-pedagógico. Ferenc e Mizukami (2005, p. 5) salientam que “[...] o profissional se sente muito mais desafiado e cobrado a investir na sua permanente formação para a pesquisa. Assim, a aprendizagem dos saberes para o ensino fica a critério de iniciativas e compromissos individuais”. Nessa conformação, reforça-se que a prática docente dos professores nas IES é marcada, em sua maioria, pela formação de pesquisadores que ensinam ou tentam ensinar e não por professores pesquisadores (OLIVEIRA et al., 2012). No entendimento de Freire (1996, p. 25), o exercício docente não deve se restringir à transmissão de conteúdos pré-estabelecidos, pois

ensinar não é transferir conhecimentos, nem formar é a ação pela qual um sujeito dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender.

A partir desse entendimento, pode-se afirmar que a atividade de ensino é mais do que uma instrução a alguém, é uma forma de educar o outro de diferentes formas, utilizando instrumentos possíveis para oportunizar a aprendizagem. Valverde et al. (2017, p.68), reforça que a atividade da docência restrita a reprodução e transmissão de conhecimentos científicos é “[...] uma concepção reducionista, que limita o papel do docente à simples verbalização de conteúdos, e que não considera a complexidade da relação pedagógica entre professor e estudantes na sala de aula da universidade”. Não obstante, percebe-se que na conjuntura da educação superior, ensinar está relacionado a ter competência científica, como uma condição suficiente para o exercício da docência, tendo em vista que a formação pedagógica não é uma exigência para a educação universitária, podendo ser considerada como “complementar” a formação dos professores.

Em muitos casos, a abordagem didática e pedagógica não é apresentada como componente curricular dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Essa questão está vinculada à:

[...] tradição de cursos destinados à preparação desses professores. Depois porque, em virtude de acomodação, temor de perda de *status* ou de não-reconhecimento da importância da formação pedagógica, muitos professores negam-se a participar de qualquer programa de formação ou aperfeiçoamento nessa área (GIL, 2009a, p. 16).

São poucas as iniciativas institucionais de formação continuada de apoio aos docentes do ensino superior, a exemplo do curso **Ateliê Didático** do Programa de Formação Pedagógica para Docentes da UFBA. Estas ações quando acontecem, certamente, contribuem para a compreensão dos conhecimentos didáticos e pedagógicos do magistério superior e cooperam para o desenvolvimento de competências e habilidades formativas nas atividades de ensino, ampliando a concepção do processo educacional como um todo, além de ampliar os saberes e fazeres da docência nos diversos níveis de ensino. Todavia, ainda que sejam incipientes ou até mesmo inexistentes em algumas IES, observa-se que os docentes dedicam-se, na maioria do seu tempo, à produção científica, requisito essencial para progredir na carreira e para atender as exigências dos órgãos de fomento nas avaliações dessas instituições.

Lauxen (2009, p.101) reforça esse entendimento quando afirma que os “[...] programas estão mais voltados para a formação de pesquisadores em seus campos específicos de conhecimento, deixando de lado a pedagogia de formação, o que significa que a esses profissionais são dadas poucas condições institucionais para se formarem na docência”. A ascensão acadêmica que a produção científica proporciona ao pesquisador é também fator determinante para o agravamento dessa questão. Sob esse aspecto, Vieira e Maciel (2010, p. 48-49) explicitam que:

[...] em decorrência da necessidade de produzir conhecimento novo na pós-graduação foram dadas e creditadas preferência e maior valorização à pesquisa. Como consequência, e não sem objetivos, uma menor atenção foi dada à preparação do pós-graduando para o magistério no Ensino Superior. Nesse sentido, podemos afirmar que a contribuição desses programas à formação de professores para as instituições de Ensino Superior (IES), no país tem ocorrido de modo secundário, e até marginalmente [...]

A própria Lei nº 9.394/96 não contribui para mudar essa realidade, o artigo 65 demonstra que “a formação docente, **exceto para a educação superior**, incluirá a prática de ensino de, no mínimo, trezentas e sessenta horas” (BRASIL, 1996, grifo nosso,). Nota-se que a prática do professor universitário não está contemplada nesse artigo, o que significa dizer que a exigência para essa formação ficará a critério dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em outras palavras: é de responsabilidade desses programas a condução e a organização dessa formação. O Conselho Federal de Educação, por sua vez, na resolução nº 20/77, dispõe que para a aceitação de docentes, além de qualificação básica, serão considerados, entre outros aspectos, os relacionados com a matéria ou disciplina para a qual é feita a indicação, conforme Art.5º:

- a) Título de Doutor ou de Mestre obtido em curso credenciado no país, ou em instituição idônea no país ou no exterior, a critério do Conselho, ou ainda, título de Livre-docente obtido conforme a legislação específica;
- b) aproveitamento, em disciplinas preponderantemente em área de concentração de curso de pós-graduação *sensu stricto*, no país, ou em instituição idônea no país ou no exterior, a critério do Conselho, com carga horária comprovada, de pelo menos trezentas e sessenta (360) horas;
- c) aproveitamento, baseado em frequência e provas, em curso de especialização ou aperfeiçoamento, na forma definida em Resolução específica deste Conselho;
- d) exercício efetivo de atividade técnico-profissional, ou de atividade docente de nível superior comprovada, durante no mínimo dois (2) anos;
- e) trabalhos publicados de real valor.

Os conhecimentos relacionados ao exercício docente, ao discente, à IES e à própria sociedade não têm sido colocados como prioridade nos documentos legais que tratam da educação brasileira. A estrutura histórica da educação no país também contribuiu para o agravamento dessa questão, visto que para ingressar na carreira do magistério superior [...] exigia-se que o profissional tivesse um curso de bacharelado e exercício competente na sua profissão” (SIMÕES, 2013, p. 145). Na atualidade, o capital científico institucionalizado (titulações e publicações científicas) é condição basilar para a inserção na carreira, assim é possível dizer que se elege como primazia o saber científico do professor do terceiro grau.

Nas discussões iniciais sobre a primeira versão da LDB (1962), proposta pelo senador da época Darcy Ribeiro, havia um importante trecho que discorria sobre a necessidade de formação pedagógica para os professores do ensino superior a qual deveriam ser **“acompanhados da respectiva formação didático-pedagógica, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnologias de ensino”** (Art. 74). No entanto, a versão vigente da LDB (1996) omite esse importante trecho, quiçá por “não ser visto” como relevante para a formação dos professores universitários, fazendo com que as universidades passassem a ser caracterizadas pela pesquisa institucionalizada com intuito de diferenciá-las das demais, com corpo docente de no mínimo de 1/3 de mestres ou doutores, não contemplando, porém, os aspectos didático-pedagógicos dessa formação. Sob a ótica de Severino (2013, p. 44-45) existem três fatores históricos que cooperam para o desprestígio da formação do docente universitário:

1. Ausência de preocupação com a preparação para o exercício dessa função, o que se expressa pela ideia de quem sabe, sabe automaticamente ensinar;
2. Igualmente quando a Universidade passa se influenciar pelo modelo humboltiano, o pedagógico continua ainda mais negligenciado, dada a primazia que a pesquisa começa a ocupar;
3. [...] ausência de amparo e incentivo na legislação sobre o ensino superior.

Diante do exposto, acredita-se que esse é um dos motivos pelo qual partes dos PPG não prevêm seus currículos conteúdos que favoreçam os saberes didático-pedagógicos necessários a essa formação. A “prática” e a “observação” continuam sendo uma das primeiras experiências e/ou aprendizagens do professor para o exercício nas IES, isto é, os docentes aprendem com seus erros e acertos e com a observação dos exemplos que tiveram durante a sua formação, reproduzindo assim a cultura desse contexto. Como efeito disso, Valverde et al. (2017, p.69) endossa que:

A realidade acadêmica ainda mostra professores assumindo salas de aulas no ensino superior tendo cursado bacharelado, mestrado e doutorado e, em nenhuma dessas etapas do processo de formação, ter sido oferecido a eles o necessário e adequado contato com conteúdos pedagógicos. Esses professores acabam pautando-se nos exemplos que tiveram de seus professores, daí extraindo exemplos que querem seguir e outros que preferem evitar. Eles aprendem o seu ofício como as gerações passadas aprendiam: fazendo.

Nesse sentido, constata-se que “[...] com exceção do apoio nas ementas das disciplinas com as quais irão trabalhar, que já se encontram estabelecidas, os professores que ingressam no ensino superior percorrem o caminho do ensino solitariamente” (FERENC; MIZUKAMI, 2005, p. 5). Muitos por vocação e gosto pela carreira; outros para satisfação pessoal e oportunidade de emprego. No entanto, alguns se deparam com a ausência de competências e habilidades didáticas, pedagógicas, ética, política e aquelas relacionadas à formação específica que, agregadas aos requisitos pessoais, se tornaram fatores fundamentais para tornar a prática docente qualificada ao processo educacional.

Em relação aos conhecimentos pedagógicos, Côrrea e Ribeiro (2013, p.332) alertam que: “[...] a formação pedagógica não é a solução para todos os problemas do ensino superior, mas certamente é um processo que colabora nesse debate, ajudando a desestabilizar a estrutura do campo e possibilitando pequenas revoluções nos microcosmos das salas de aula das universidades brasileiras”. A não observância desses aspectos reflete na falta de relacionamento entre os conteúdos de ensino e as características e necessidades dos estudantes (GIL, 2009a). Em função disso, Varela, Barbosa e Anjos (2010, p. 19) ressaltam que:

[...] é desejável que o docente seja aquele que instigue e propicie as descobertas; trabalhe com múltiplas fontes presentes na autoatividade do aluno; favoreça a relação horizontal, professor-aluno, permitindo atendimento às singularidades, evitando a homogeneização; assegure a relação ensino-aprendizagem, com o trabalho como princípio educativo; e atribua, à pesquisa, importante espaço de mediação entre o ensinar e o aprender.

Nessa perspectiva, a “preparação” docente não pode ser apenas o “[...] resultado da acumulação representações de docência que a eles se agregam por meio das experiências escolares vividas e que se transforma em saber a ser utilizado na hora em que são desafiados a ensinar de maneira sistematizada” (CAMPOS, 2012, p. 9). Esse é um processo que deve contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades para o professor ser capaz de:

[...] saber elaborar um projeto; saber trabalhar em equipe; saber planejar uma situação de aprendizagem; saber construir uma prova; saber avaliar uma tarefa; saber se comunicar com a classe; saber elaborar uma situação-problema; saber contextualizar; saber acompanhar o progresso dos alunos; saber buscar recursos para implementar projetos de trabalho; saber administrar o tempo do ensino; saber trabalhar com a heterogeneidade do grupo-classe; saber preparar um seminário; saber improvisar, etc. (CAMPOS, 2012, p. 10).

Em face do apresentado pela autora e considerando os aspectos essenciais para o exercício profissional dos docentes, os PPG *stricto sensu* têm papel importante no que tange ao desenvolvimento de competências e habilidades dos professores do terceiro grau, assim como o de integrar as atividades de ensino e pesquisa em sala de aula, a fim de formar mestres e doutores de acordo com as determinações previstas pela CAPES. Nesse sentido, Pachane (2005, p. 20) afirma que é imprescindível:

programas voltados à formação pedagógica do professor universitário poderiam ter na pós-graduação um momento oportuno para acontecer, permitindo ao pós-graduando assimilar gradativamente, desde sua formação inicial, o trabalho com as questões pedagógicas e promover a integração entre ensino e pesquisa em suas atividades.

No entanto, observa-se nesse cenário que as iniciativas voltadas para a formação docente nos programas de pós-graduação *stricto sensu* ainda ficam restritas à disciplina de **Metodologia do Ensino Superior**, que geralmente tem carga horária de 60h e/ou disciplina de **Estágio/Tirocínio docente** nos cursos de graduação (FERENC; MIZUKAMI, 2005, grifo

nosso). O silêncio referente a esses aspectos reforça a ideia de que, no ensino de pós-graduação brasileiro, a produtividade docente é requisito imperativo. A formação direcionada ao docente universitário é pouco discutida no ambiente da pós-graduação *stricto sensu* brasileira, ainda que existam alguns estudos que abordem esse assunto.

Nos últimos anos, as políticas para a formação, atuação e fortalecimento da profissão docente estão sendo discutidas e difundidas nos âmbitos: nacional, internacional, na América Latina e no Caribe, sejam por meio de produções e publicações acadêmicas e/ou em eventos e reuniões políticas e científicas (UNESCO, 2013). No Brasil, as mudanças para a formação e atuação desses profissionais ainda é um desafio, principalmente quando se confronta com as exigências econômicas de manutenção do sistema capitalista.

Algumas organizações mundiais têm se empenhado para avançar em estudos sobre a carreira e a formação do professor, dentre elas, destacam-se: a Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), entre outros. A preocupação destas organizações está centrada em:

[...] atrair estudantes com melhores condições para um bom desempenho profissional, elevar a qualidade da formação inicial dos professores, fortalecer a formação continuada, promover carreiras que incidam no desenvolvimento profissional e na garantia de remunerações adequadas e condições para um trabalho docente efetivo, e sistemas de avaliação de desempenho baseado em normas com critérios consensuais (UNESCO, 2013, p. 14, tradução nossa).

A influência das organizações mundiais para as políticas educacionais brasileiras foi decisiva para efetivar mudanças nesse contexto. Os professores passaram a assumir outros desafios no ensino superior, uma posição central no contexto da educação mundial, sendo colocado, muitas vezes como o protagonista da educação (VIANA; SANTOS, 2018). Essa perspectiva de mudança e inovação mobiliza alterações na prática pedagógica e no exercício profissional frente às transformações da sociedade. Nessa direção, a próxima seção pretende evidenciar os elementos que compõem a prática do professor nas universidades, o modo como são formados e as funções substanciais na constituição de diversos profissionais que emergem dessa formação.

3.1 O professor universitário e os elementos constituintes da ação docente

Originário de diferentes áreas profissionais, o professor universitário é o profissional do ensino superior que, de modo geral, a escolha para a docência não foi a sua primeira opção profissional (MEDEIROS, 2007). Conforme a legislação educacional brasileira, suas atividades estão pautadas nas funções basilares da universidade: ensino, pesquisa e extensão, além da gestão das instituições educacionais em que estão vinculados (MACHADO; LAMPERT; FALAVIGNA, 2017). Entende-se que ele é o sujeito responsável pela formação e qualificação de profissionais-cidadãos para atender aos anseios da sociedade no que tange ao mundo do trabalho, seja por meio da formação de profissionais nos cursos de bacharelado e/ou de professores e especialistas nos cursos de licenciatura e de pós-graduação. Nas palavras de Pimenta e Lima (2012, p. 88), o professor:

[...] é um profissional humano que ajuda o desenvolvimento pessoal e intersubjetivo do aluno, sendo um facilitador de seu acesso ao conhecimento; é um ser de cultura que domina sua área de especialidade científica e pedagógico-educacional e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro da comunidade científica, que produz conhecimento sobre sua área e sobre a sociedade.

Esse profissional é constituído pela sua cultura pessoal e escolar e pelos conhecimentos adquiridos na universidade, isto é, os saberes obtidos por meio da formação profissional, dos conhecimentos didático-pedagógicos e de outras experiências. No que tange ao exercício do ensino, Tardif (2012, p. 262-263) reforça que o professor “[...] se apóia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor”. O modelo de ensino ao qual o professor se submete “com poucas exceções, é o da transmissão-recepção-reprodução via exposição, exercícios e provas. A verticalidade das relações é mantida e a efetividade é desconsiderada” (MIZUKAMI, 1992, p. 41). Esse ensino reflete diretamente na qualidade da educação de diversos profissionais oriundos das IES brasileiras.

O conjunto de saberes utilizado pelos docentes no seu trabalho cotidiano é chamado de epistemologia da prática profissional (TARDIF, 2012). Esta investiga os pressupostos e posturas das ações educativas com intuito de “[...] compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em

relação à identidade profissional dos professores” (TARDIF, 2012, p. 256). Assim, a epistemologia da prática busca investigar o trabalho dos professores no processo de transmissão dos saberes e suas relações no contexto do ensino e aprendizagem dos membros da sociedade, bem como compreender esses saberes e sua forma de utilização/aplicação em suas atividades laborais.

Para Schön (2000), a epistemologia da prática busca repensar a formação docente a partir do desenvolvimento de processos formativos alicerçado na racionalidade prática e reflexiva. O referido autor defende a formação do professor reflexivo e a pesquisa como norteadora da prática profissional. Essa abordagem contrapõe a ênfase na aprendizagem de técnicas e instruções (ALARCÃO, 1996). A racionalidade prática no exercício profissional coloca o professor como o sujeito responsável pela sua ação pedagógica, como o pesquisador de sua própria prática. No entanto, esse processo de reflexão das práticas deve acontecer de forma coletiva e não isolada, com intuito de possibilitar a assimilação crítica e a transformação do contexto onde a prática acontece.

Nesse sentido, a reflexão sobre a prática se torna imprescindível para propor soluções para os possíveis problemas no exercício profissional, assim como para elaborar estratégias a fim de melhorar as atividades do professor. Por esse vértice, a reflexão da prática e o conhecimento dos saberes docente são elementos fundamentais para o desenvolvimento da prática profissional qualificada. Tardif (2012) dividiu esses saberes em quatro categorias: saberes profissionais, saberes disciplinares, saberes curriculares e os saberes da experiência. Para Ferreira (2015, p. 59), os saberes profissionais são os saberes da formação profissional docente,

[...] corresponde aos conhecimentos pedagógicos produzidos pelas ciências da educação e cuja origem está nas instituições dedicadas, fundamentalmente, à formação inicial de professores. Compreendem conjuntos de conhecimentos pedagógicos alinhados a ideologias educacionais e que são transmitidos na forma de normativas [...].

Os saberes disciplinares, como nome já diz, são saberes das disciplinas específicas de uma determinada área do conhecimento, isto é, compreendem aqueles saberes próprios dos campos específicos do conhecimento, das disciplinas como: Matemática, História, Geografia, Biblioteconomia etc. Ferreira (2015, p. 59) esclarece que:

são conhecimentos específicos de conteúdos sobre os campos do conhecimento, transmitidos nos diversos cursos universitários relativos a esses campos. O professor em formação (inicial ou continuada) toma

contato, aprende e/ou aprofunda conhecimentos que lhes dão as bases epistemológicas e científicas da disciplina.

Pode-se afirmar que conhecer os saberes disciplinares é o primeiro passo para avançar em uma determinada área do conhecimento e a partir, dessa compreensão, pode-se optar ou não pela capacitação/especialização no campo epistemológico da disciplina. Em relação aos saberes curriculares, como o nome já diz são aqueles dispostos nos currículos escolares, segundo Tardif (2012) correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos organizados sob a forma de programas escolares para preparação dos indivíduos que possuem certo nível de instrução acadêmica. Em síntese, são saberes que os professores aplicam no seu fazer docente e que, portanto, necessitam conhecer e dominar clara e objetivamente para desenvolver sua prática (FERREIRA, 2015).

No que se refere aos saberes experienciais, são aqueles referentes às vivências dos professores ao longo da carreira profissional, isto é, saberes adquiridos na prática docente, diferentemente dos adquiridos por meio dos currículos e/ou disciplinas. Para Ferreira (2015, p. 60) são “[...] saberes específicos desenvolvidos pelo professor no exercício da docência, tem por base seu trabalho cotidiano e o conhecimento do meio em que ele ocorre”. Assim sendo, os saberes citados são vivenciados e apreendidos diariamente ao longo da carreira profissional por meio da experiência. Pode-se afirmar que eles são os principais norteadores dos demais saberes que sustentam o fazer docente (CONCEIÇÃO; NUNES, 2015).

Em confluência com esses saberes, Tardif (2012) assevera que é mister cultivar a formação específica e continuada dos docentes no magistério superior, desenvolver os requisitos pessoais e as competências didáticas e pedagógicas destes, com intuito de criar condições que possibilitem a aprendizagem do aluno, fazendo-os aprender pedagogicamente. A formação continuada dos professores é uma possibilidade de refletir sobre a prática pedagógica e aprimorá-la buscando a qualificação do ensino e da aprendizagem dos alunos. Todavia, observa-se que “a formação dos professores continua hoje muito prisioneira de modelos tradicionais, de modelos teóricos muito formais, que dão pouca importância a essa prática e à sua reflexão” (NÓVOA, 2007, p. 16). Para o autor português, este é um dos grandes desafios da profissão e, ainda que apenas essa ação não seja suficiente para o pleno exercício docente, certamente, é condição necessária para o processo formativo ao longo da carreira. Segundo Prigol e Behrens (2014, p. 15):

[...] os professores possuem uma ausência de formação específica nas questões didático-pedagógicas e sentem necessidade de formação continuada no que se refere ao processo ensino-aprendizagem, orientações que norteiam

as ações em sala de aula, como as novas metodologias, estratégias e técnicas de ensino, de forma que a formação possibilite-o atuar com competência.

Na visão de Nóvoa (2007), o aprender contínuo é essencial para lançar práticas pedagógicas inovadoras e a formação continuada como um processo de aprimoramento que contribua para as mudanças na educação e para a qualidade da profissão do docente. Para tanto, é preciso romper com a resistência quanto à necessidade dos elementos dessa formação. Medeiros (2007, p.77) salienta que “os professores que desconsideram a especificidade do ensino acabam se comprometendo com o amadorismo no âmbito da docência, bem como contribuindo com a desqualificação do trabalho docente no interior das universidades”. Em linhas gerais, é provável que esse fato tenha relação direta com o tipo de ensino que muitos docentes foram submetidos durante a sua formação, o que revela, em muitos casos, um fazer sem reflexão sobre a prática, ou seja, de forma amadora e/ou intuitiva.

Nesse ponto de vista, é importante discorrer sobre a diferença do trabalho profissional e o amadorismo. Há um hiato na conexão dessas duas práticas no contexto da sala de aula. A prática profissional é conduzida pelo conhecimento profundo do conteúdo e pela reflexão durante a concretização da atividade, isto é, marcada pelo profissionalismo e pela competência. Já o amadorismo é determinado pelo desejo de fazer algo, pela curiosidade e habilidade para a sua realização, a ausência de capacitação é uma das suas características, conforme ratifica Medeiros (2007, p. 74-75):

O conceito de profissão é uma construção que se manifesta em oposição ao amadorismo que muitos defendem, quando a matéria em questão é a docência. [...] Profissional é quem coloca em prática um determinado trabalho, tendo ‘pleno’ conhecimento e consciência do que faz; amador não conhece, por dentro, o trabalho que realiza, faz não porque realmente sabe ou tem consciência do que faz, mas faz porque gosta, interessa-se e quer.

Nessa perspectiva, compreende-se que ensinar exige domínio de conhecimentos para coordenar as atividades educacionais na sala de aula e fora dela, além do comprometimento com a formação pessoal e profissional de todos os discentes que passam pela IES, assim o professor universitário se torna o responsável pela democratização do ensino nesse contexto. Ele é mais do que um “[...] porta-voz de um saber dogmatizado, capaz de transferir, pelo dom da oratória, em aulas magistrais, seus saberes profissionais [...]” (SOARES, CUNHA, 2010, p.13). O professor universitário é o agente transformador da realidade e dos problemas da sociedade, responsável pelo desenvolvimento formativo e crítico dos educandos e pela aprendizagem de conhecimentos dos mesmos.

A concepção dos saberes profissionais da área da docência, dos conhecimentos relacionados à estruturação de um currículo de formação profissional, plano de aula e de ensino, técnicas de aprendizagem, uso de tecnologias educacionais, procedimentos e estratégias para seleção de conteúdo, a diversidade em sala de aula, planejamento e avaliação fazem parte dos conhecimentos relativos ao processo formativo dos professores. Por essa razão, Rodrigues (2012, p.3) compreende que:

[...] ser professor não é uma tarefa para neófitos, pois mesmo que seja lícita a dedicação a um determinado campo do conhecimento, o exercício da docência exige múltiplos saberes e conhecimentos que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações. Por isso, a docência se distingue de outras profissões, pois exige uma dimensão de totalidade.

A ausência dos múltiplos saberes da docência pode trazer implicações negativas para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes e para o desempenho do trabalho docente. Pimenta (1997, p. 6) ressalta que, nos processos de formação do docente, sejam desenvolvidos:

[...] os conhecimentos e as habilidades, as atitudes e os valores que possibilitem aos professores construir seus saberes/fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. [...] que mobilizem os conhecimentos da teoria da educação e do ensino para as áreas do conhecimento necessárias à compreensão do ensino como realidade social e que desenvolvam nelas a capacidade de investigar a própria atividade (a experiência), para, a partir desta, constituir e transformar seus saberes/fazer docentes num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

Do mesmo modo, o processo formativo dos futuros docentes do 3º grau deve propiciar competências e habilidades para educar, ações formativas para desenvolver no aluno a capacidade crítica e os requisitos necessários ao exercício docente, além de todos os pré-requisitos para a sua prática profissional. Segundo Olivos (2011, p. 27, tradução nossa)⁸

[...] os professores planejam, organizam, gerenciam e implementam o processo na sala de aula de ensino-aprendizagem e isso eles fazem de acordo com sua formação, experiência e recursos que eles têm no contexto em que trabalham. A orquestração do processo de ensino não é uma tarefa simples, exige do professor conhecimento teórico, conhecimento prático, habilidades

⁸[...] los profesores planifican, organizan, gestionan e implementan en el aula el proceso de enseñanza-aprendizaje y esto lo hacen según su formación, experiencia y recursos con que cuentan en el contexto donde laboran. La orquestación del proceso de enseñanza no es una tarea sencilla, demanda del docente conocimiento teórico y conocimiento práctico, habilidades cognitivas y sociales, destrezas, actitudes y valores deseables, así como una buena dosis de intuición o sentido común, entre otras.

cognitivas e sociais, habilidades, atitudes e valores desejáveis, bem como uma boa dose de intuição ou senso comum, entre outros.

Essas competências são típicas do exercício docente e não podem ser inseridas no processo educativo de forma isolada. Tais conhecimentos assumem papéis indispensáveis na formação do sujeito, além de tornar a ação do docente planejada e criativa, deixando de ser meramente intuitiva e imitativa (SOARES; CUNHA, 2010). As reflexões e dilemas sobre a formação do docente da educação superior permitem considerar que a docência universitária é um campo de conhecimento complexo e específico que demanda estudos, cujo objetivo primeiro é evidenciar as lacunas ainda existentes e desconhecidas nessa área. Sobre isso, Nóvoa (2007, p. 14) ressalta que:

a formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente.

As políticas e instrumentos legais apresentam poucos avanços referentes à docência universitária. Nos PPG, essa realidade é confirmada por meio da disposição dos componentes curriculares ofertados nos cursos e da política de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* do País, conforme apresentado na seção anterior. De acordo com Rodrigues (2012, p.11) “[...] a maioria dos Programas da área ainda não despertaram para a importância da formação didático-pedagógica do professor universitário em suas propostas curriculares além de prepará-los para o exercício da pesquisa”. Nessa conjuntura, cabe às instâncias governamentais responsáveis pela educação superior assumir, efetivamente, a responsabilidade e o desafio de mudar a realidade ora posta, seja por meio de políticas públicas e institucionais para esse fim, seja por meio de debates e iniciativas de vários âmbitos da sociedade para romper com as lacunas referentes à formação do docente do ensino superior, com intuito de fomentar discussões sobre a legitimidade da formação e da docência universitária. Soares e Cunha (2010, p. 126) destacam a necessidade de

estímulo à criação, nos programas de pós-graduação, de linhas de pesquisa voltadas para a reflexão sobre os saberes e práticas da docência universitária nos diversos campos, em especial as que analisam experiências positivas de

ensinar e aprender na universidade, como metodologia de construção de conhecimento.

Certamente, a observação desses aspectos contribuirá para proporcionar avanços qualitativos na formação do professor do terceiro grau, haja vista que a inclusão de linhas de pesquisa e/ou disciplinas referentes ao ensino universitário é mais uma alternativa para a ampliação dos saberes docentes, como também para o desenvolvimento de competências e habilidades relativas ao exercício da docência nesse nível de ensino. Na percepção de Soares e Cunha (2010), a inserção desses conteúdos nas propostas curriculares dos programas de pós-graduação *stricto sensu* possibilita a construção da profissionalidade docente na educação superior, considerando como conteúdos fundamentais desse profissional:

[...] temática dos modelos de universidade e a relação com as práticas dos docentes; os paradigmas de ciência e a sua expressão nas posturas e práticas docentes; a questão das profissões e os desafios da formação de profissionais para os docentes na atualidade; fundamentações epistemológicas do ensino; a natureza da aprendizagem e suas implicações na atividade docente, em especial, por se tratar de estudantes adultos; as estratégias de ensino-aprendizagem; a questão do ensino com pesquisa; a natureza social e intersubjetiva do trabalho docente. O contexto grupal do processo ensino-aprendizagem e suas implicações para o docente universitário: o grupo como dispositivo de aprendizagem; a ética na docência universitária (SOARES; CUNHA, 2010, p. 126-127).

Essas atividades e/ou disciplinas quando apresentadas em um formato que favorece o ensino e a aprendizagem das práticas docentes, relacionada à elaboração de um plano de ensino e de aula, as técnicas de ensino e aprendizagem, avaliação, entre outros aspectos didáticos e pedagógicos, tornam-se saberes essenciais ao processo formativo dos docentes. No mesmo sentido, Soares e Cunha (2010, p. 126) ressaltam a importância da “ressignificação do sentido e do formato de experiências de formação, como o Estágio e o Tirocínio Docente e a sua inserção num contexto mais amplo de reflexão sobre a docência universitária”. A respeito disso, Martins (2013, p. 37) chama a atenção para a inclusão da disciplina Metodologia do Ensino Superior juntamente com a de Estágio de Docência nos currículos dos PPG:

[...] o Estágio de Docência e a disciplina Metodologia do Ensino Superior poderiam acontecer concomitantemente nos cursos de Pós-graduação, potencializando a formação de mestres e doutores para o ingresso na docência no Ensino Superior, uma vez que a Legislação é inespecífica quanto à formação do professor para esse nível de ensino.

Essa é uma das possibilidades para os discentes dos cursos de mestrado e/ou doutorado aprenderem os saberes específicos da prática docente, entretanto apenas a oferta

destas é insuficiente para formar o docente do magistério superior. Os PPG *stricto sensu* podem promover iniciativas para abordar em seus currículos novas disciplinas e /ou mudar a forma como estão disponibilizadas. No entanto, a questão citada fica limitada a carga horária disponibilizada para elas, que geralmente é de até 60 horas de atividades.

Por outro lado, Soares e Cunha (2010) demonstram que o processo de avaliação e de progressão da carreira do professor universitário é um dos instrumentos importantes para avaliar as práticas educativas dos docentes. Esse poderá ser um meio eficaz para propor melhorias na qualidade da formação do professor do magistério superior. Outro fator que colaborará para o aperfeiçoamento da formação do docente do magistério superior é a ampliação de espaços e fóruns de compartilhamentos das experiências inovadoras de ensino, conforme destaca Soares e Cunha (2010, p. 126 -127):

A publicação de estudos que contemplem reflexões sobre as práticas de ensinar e aprender na universidade; o estímulo ao engajamento dos professores nos grupos de pesquisa existentes na pós-graduação e à participação em estudos e pesquisas voltados para a compreensão das suas próprias práticas docentes e o fomento ao debate sobre a importância do aperfeiçoamento pedagógico dos docentes, além da revisão das normas de recrutamento e progressão na carreira do professor universitário, ressaltando a importância dos saberes da docência.

As proposições apresentadas corroboram para refletir sobre a temática em questão, inculcando o desejo de ampliar discussões sobre o contexto de formação do docente oriundo dos programas de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros, bem como a necessidade de pessoal qualificado para dar conta do ensino nas universidades, para o qual a titulação é requisito preponderante para o ingresso na carreira. Segundo Rodrigues (2012, p.11):

[...] a pós-graduação é o lugar ideal para estimular o professor a fazer uma reflexão sobre sua prática profissional, de forma a ultrapassar o conhecimento específico de sua área e, dessa forma, comprometer-se com a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e com a pedagogia universitária.

Diante dessa conjuntura, compreende-se que a formação do professor universitário precisa está inserida nas políticas educacionais e abranger os conteúdos referentes ao ensino, à pesquisa e à extensão como eixos indissociáveis e constituintes dessa formação. Todavia, nota-se que o processo formativo desses profissionais ainda é limitado e a legislação vigente (Lei nº 9394/96) não aborda os aspectos necessários a essa profissão.

Para tanto, novas concepções curriculares são parte das mudanças necessárias para este cenário, assim como iniciativas dos programas de pós-graduação e de seus representantes na CAPES, a fim de avançar nas políticas educacionais para a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, reduzir as desigualdades e melhorar a qualidade desse nível de ensino. Sendo assim, a próxima seção abordará alguns apontamentos sobre o currículo com intuito de ampliar a compreensão sobre sua importância no processo formativo dos docentes do ensino superior.

3.2 Concepção do currículo e referencial de formação: alguns apontamentos

Essa seção apresenta algumas concepções sobre o currículo, por meio de teorizações críticas e suas contribuições para a formação dos sujeitos. Assim, por meio dos elementos da história, buscou-se refletir sobre a conjuntura curricular e presumir algumas possibilidades para a formação dos futuros docentes, egressos dos PPG brasileiro. Segundo Macedo (2012), a relação entre currículo e formação é um dos compromissos fundantes da educação e, desse modo, é possível afirmar que o currículo é composto por saberes eleitos como formativos; pensar currículo e formação é implicar, principalmente, o dispositivo currículo e os atos de currículo a compromissos e princípios que fundam o sentido do ato de educar.

Historicamente, a educação foi marcada pela monopolização e pelo controle do ensino como forma de poder, e, por meio das práticas de aprendizagem, a educação escolarizada foi desenvolvida inicialmente limitada a um grupo de pessoas pertencentes à classe dominante (ROMANELLI, 1999). No que se refere ao currículo, entende-se como uma prática cultural que está intrinsecamente relacionada ao contexto educativo no qual está inserida. O conceito de currículo foi utilizado inicialmente na Europa e nas colônias americanas, mas a intensidade dos estudos relacionados a essa temática tem início a partir dos anos de 1920, especificamente nos Estados Unidos da América (EUA).

As pesquisas sobre currículo apareceram em conexão com os movimentos migratórios e com o processo de industrialização americana que passa a ser dominada pelo capital industrial. Essa transição econômica provoca novas condutas e práticas diante da concepção de sociedade da época e da ideologia vigente que se configurava na cooperação, especialização e massificação da escolarização. De acordo com os estudos de Macedo (2012, p. 18-19), “a velha divisão epistemológica moderna, que prima pela separação e hierarquização na relação com o conhecimento [...] criam prejuízos epistemológicos, políticos, culturais éticos e formativos para o ato educativo em dimensões significativas”.

Essa separação e hierarquização implicaram na limitação e/ou ausência de relação entre o currículo e a formação do sujeito, cuja lógica de compreensão foi fortemente influenciada pela visão positivista e fragmentária do mundo.

O processo de construção e desenvolvimento do currículo ganhou importância no contexto da educação formal, sendo adotado pelos agentes educacionais que estavam ligados à administração escolar e aceito pela maioria das escolas, professores e estudantes, tornando-se um campo profissional de estudo e pesquisas (HORNBERG; SILVA, 2007). No sentido mais amplo, o currículo foi constituído de modo fragmentado, com conteúdos planejados e guiados por determinadas instituições de ensino, postos à disposição dos estudantes durante o tempo em que eles estivessem cursando a educação institucionalizada. A ideia precursora era formar uma classe qualificada para o mundo do trabalho, cuja especialização começava a ser valorizada e, proporcionalmente, o currículo se tornava o meio pelo qual a população seria orientada na busca pela aquisição de conhecimentos profissionais.

Na visão de Burke (2003, p. 86), o currículo é “[...] uma metáfora do atletismo clássico. Assim como o ‘curso’, era a pista onde os estudantes tinham que correr. Era uma ordem ou sistema de ‘disciplinas’”. O sentido etimológico do termo currículo vem do latim *curriculum* “pista de corrida”. De modo geral, pode-se dizer que é o percurso pelo qual se obtém conhecimentos que proporcionam a identidade profissional de um sujeito. Pode ser definido como um caminho a ser percorrido por uma pessoa no seu processo de aprendizagem, no qual é possível desenvolver habilidades que a capacite para viver e interagir no meio social e profissional.

A disciplina no período clássico estava relacionada ao atletismo; na idade média, estava associado aos mosteiros e às igrejas. Com o advento das escolas e universidades, começa a ideia de disciplina no sentido denotado da palavra, principalmente com o desenvolvimento da pesquisa científica e da especialização do conhecimento que resultou na fragmentação dos saberes em disciplinas, efeito do desenvolvimento da ciência e da técnica. Na perspectiva de Gomes (2001, p.02):

[...] o oferecimento crescente de empregos aos graduandos, a partir das necessidades emergentes das cidades, dos príncipes e da própria Igreja influenciou uma maior fragmentação do conhecimento científico a ser trabalhado pelas instituições de ensino. Outro fator foi a intensificação, a partir do ano de 1200, da tradução das obras de Aristóteles e de seus comentadores árabes, o que ampliou o leque de fontes e autoridades, introduzindo a filosofia e as ciências greco-árabes no universo do conhecimento científico.

Assim, foram constituídas as disciplinas que seriam ensinadas nas universidades influenciadas, inicialmente, com base nos conhecimentos clássicos da Antiguidade e, posteriormente, motivada pela demanda do mercado profissional (GOMES, 2001). A expansão da especialização das disciplinas produziu o conhecimento fragmentado, tornando-se característica do ensino universitário que passou a atender o quadro de profissionais e de cientistas da sociedade. O ensino das disciplinas era caracterizado, basicamente, pela reprodução de conteúdo, sem questionamentos do que estava sendo ensinado (HORNBERG; SILVA, 2007). Esse contexto foi considerado pelos estudiosos como a teoria tradicional do currículo, a qual é caracterizada pela reprodução e aceitação do sistema vigente e imposição das ideologias do Estado.

Cumprе ressaltar que o currículo das universidades europeias permitia que os estudantes se deslocassem entre as instituições universitárias devido à uniformidade existente na formação da época (bacharelado nas sete artes liberais: *trivium e quadrivium*) (BURKE, 2003). O *trivium* estava relacionado às disciplinas gramática, lógica e retórica e o *quadrivium* à aritmética, geometria, astronomia e música. No século XVIII, outras disciplinas foram incorporadas nesse contexto, no entanto o termo “disciplina” ainda não fazia parte da academia, apenas no século XX passa a ser utilizado para significar a instrução que o aluno recebia do professor (CHERVEL, 1990).

Com o avanço da ciência moderna houve uma forte tendência para a especialização do conhecimento, novas áreas do conhecimento surgiram e novas disciplinas ganharam autonomia. Nessa época, já se tratava currículo como matéria escolar, conotação próxima de como é entendido na atualidade. Sob o ponto de vista das teorias críticas e pós-críticas do currículo, Moreira e Silva (1995, p. 7-8) afirmam que:

[...] o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

O currículo tem sido patrimônio de instâncias administrativas que monopolizaram e ainda monopolizam um campo que, nesta sociedade, sob a democracia, deveria ser proposto e gerido de forma bem diferente da qual se tem conhecimento (SACRISTÁN, 2000). Em consonância com Goodson (1998), a seleção e organização curricular nunca foi um inocente processo epistemológico em que poucos determinavam aquilo que melhor deveria ensinar a

um determinado grupo educacional, ressalta-se que, por trás desse processo, existem as questões ideológicas e as relações de poder que envolvem o currículo a partir da imposição e controle social da classe dominante. No pensar de Goodson (1998, p.8):

O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero.

Tradicionalmente, o currículo é visto como um instrumento que garante a manutenção do poder e a alienação dos sujeitos. Por meio dele, ditam-se as regras do jogo, conforme os interesses e as “verdades” da classe dominante. Nessa conjuntura, questiona-se qual o papel do currículo no processo formativo dos sujeitos? Ele é visto como um dispositivo de formação na educação da contemporaneidade? Na concepção de Macedo e Guerra (2012, [p.3]):

[...] o currículo emerge como um conjunto de conhecimentos e atividades culturalmente organizados pelas intenções educacionais, eleitos e propostos como formativos por seus agenciamentos. Quem elege, como se elege, para quem se elege passa a ser um debate político-educacional muito importante para as questões do ensino.

Compreende-se, portanto, que o currículo não é apenas um conjunto de conhecimentos isolados, ele é cercado por uma ideologia e definido pelo ponto de vista de alguém a partir de um conhecimento já estabelecido e concreto de uma classe dominante (MOREIRA; SILVA, 1995). Seu efeito é prescrever a inclusão ou exclusão de certos tipos de conteúdos, com base em seu valor social. Richter, Lopes e Freitas (2012, p. 3) afirmam que “nosso currículo é reflexo e reflete-se na sociedade em que vivemos, é a imagem que se forma e que se projeta do espelho, sem distorções, de uma sociedade capitalista, onde cultura, poder e ideologia estão intimamente ligados ao currículo”. Sendo assim, não se pode excluir a intencionalidade nele contida, uma vez que não há neutralidade nos conteúdos disseminados no processo de educação formal.

O conjunto de conhecimentos que é empregado para formar profissionais está vinculado a um sistema de ideias que gira em torno de interesses particulares, talvez, sem considerar as necessidades advindas da coletividade e do meio social. A pequena parcela da sociedade, isto é, aqueles que têm o capital científico, político e sócio-econômico institucionalizado estabelecem e ditam qual conhecimento é importante e deve ser ensinado para manter o poder. Essa minoria é, em parte, os que selecionam esses conhecimentos e, na

maioria das vezes, são também os beneficiados pelo capitalismo exacerbado de um grupo que domina as políticas da educação e da cultura. Apple (1995, p. 59) comunga do mesmo pensamento de Moreira e Silva ao destacar que:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

A abordagem disciplinar do currículo, conforme sinalizado anteriormente, baseia-se nos fundamentos da ciência moderna, a qual separa e fragmenta os saberes em disciplinas. A referida abordagem determina o que é válido para ser aprendido a partir de um conjunto estruturado de conteúdos fragmentados e compactados a serem rigorosamente cumpridos, conseqüentemente, transmitidos e avaliados. O cenário apresentado é típico dos agentes e instituições que produzem e reproduzem o poder e que ocupam posições privilegiadas no campo político e científico (BOURDIEU, 1983; 1989; 2004). Essa ideologia contempla os interesses de uma minoria, visto que estes direcionam as políticas que envolvem os conteúdos curriculares de acordo com as leis e normas específicas pré-estabelecidas. O currículo, de acordo com Macedo (2008, p. 24), pode ser entendido:

[...] como um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores visando uma “dada” formação, configurada por processos e construções constituídos na relação com o conhecimento eleito como educativo.

Embora o currículo se apresente como um instrumento seletivo, cuja função primordial é a de eleger conteúdos a partir dos quais a informação é veiculada e o saber é produzido, é possível percebê-lo como um importante mecanismo de políticas culturais. Seu valor no processo de escolarização está para além da seletividade de conteúdos, já que traz implícito em suas escolhas o ocultamento de outras questões que o norteiam e que dizem respeito ao tipo de sujeito que se pretende formar. Por meio da análise crítica do currículo, a metodologia e os critérios de escolhas de conteúdos se tornam configurações politicamente legitimadas a partir das quais os sujeitos devem estruturar individual e culturalmente suas formas de ser e agir no mundo.

Desse modo, esses indivíduos já disciplinados tornam-se corpos dóceis, reprodutores das normas e regras estabelecidas, dominados pelas relações de poder que regem esse contexto e formatados a aprenderem os conteúdos considerados “válidos” (FOUCAULT,

2007). Distante de ser o desejável e caracterizado como um mecanismo de políticas culturais que estabelecem o que deve ser ensinado, o currículo interfere na formação do sujeito e, conseqüentemente, na dinâmica social, pois é dele que emana um conjunto de técnicas, objetivos e conteúdos introduzidos no processo de aprendizagem e de disputas ideológicas.

Pensar currículo é conceber e/ou propor uma determinada formação, assumindo os compromissos e princípios que fundam o sentido de educar como prática antropossocial (MACEDO, 2012). Esse dispositivo deve possibilitar e/ou mediar a formação institucionalizada de cidadãos para qualificação profissional e para a vida. A compreensão de suas intenções formativas no processo de seleção e eleição de conhecimentos e atividades é um ato de extrema responsabilidade sociopedagógica que pode refletir em conseqüências socioeducacionais e políticas para uma sociedade: para grupos e classes sociais, por exemplo. (MACEDO, 2011). A formação e o currículo mudam de acordo com as ações dos seus atores, ações essas que podem ser configuradas como atos de currículo que fazem parte do fazer pedagógico e orientam as práticas docentes.

Nas palavras de Macedo (2013, p. 427), “o conceito de atos de currículo está pautado no argumento de que interativamente, numa incessante atribuição de sentidos, todos os envolvidos com as questões curriculares, a partir da sua posição política, são atores curriculantes”. Para o autor, os atos de currículo se configuram como ações situadas de atores sociais que possibilitam alteração no contexto onde se materializa o currículo,

[...] é, ao mesmo tempo, uma construção epistemológica, cultural e político-pedagógica. Implica numa política de sentido sobre como agregar à cena curricular atores político-pedagógicos, suas vozes e ações, numa construção teórico-prática comumente atribuída a especialistas que, em geral, consideram atores sociais, comunidades e instituições não instituídas na hegemonia social como “idiotas culturais” ou epifenômenos (MACEDO, 2013, p. 429).

Como um conjunto heterogêneo de conteúdos, a estrutura curricular produz sujeitos e modos de pensar, ou seja, o currículo direciona os modos como os sujeitos concebem a realidade e se posicionam no mundo. No Brasil há duas vertentes críticas direcionadas ao currículo:

[...] a primeira acredita que o currículo deve se preocupar com a transformação social; deve levar os alunos à reflexão crítica e à conseqüente desmistificação dos conteúdos curriculares; à libertação das classes populares da opressão sofrida, através da vivência das premissas pelo currículo. [...] A segunda tendência acredita que o currículo não pode corrigir os defeitos de uma sociedade de classes, porque ele faz parte destes defeitos, as mudanças só podem acontecer fora da escola, mediante a ruptura

social e política, o currículo deve oportunizar a alunos e professores o direito e a responsabilidade de engajamento político em partidos e sindicatos; o currículo é entendido como ato ou atividade global de toda a sociedade. (SCHMIDT, 2003, p. 68).

Para compreender essa lógica, é preciso, prioritariamente, perceber de que forma o currículo está relacionado com os propósitos da educação, analisando criticamente seu verdadeiro significado e suas implicações, como também as políticas e os mecanismos que são utilizados para a projeção do mesmo. A análise teórica das concepções de currículo, na perspectiva crítica, evidencia o caráter discursivo e ideológico que o mesmo desempenha nas relações de poder. Nessas relações, na medida em que é selecionado um conteúdo a ser estudado, dentre as múltiplas possibilidades existentes, há o privilégio de um em relação aos outros, e isto se configura uma operação de poder. Diante disso, Richter, Lopes e Freitas (2012, p. 3) declaram que:

[...] a preocupação do nosso mercado não está voltada para a aprendizagem individual, para o que as escolas estão produzindo e/ou reproduzindo, mas está preocupado se a “elite” terá acesso ao conhecimento de alto *status*, afinal será ela quem comandará a “minoria”, não importando se existam desigualdades na distribuição e acesso ao conhecimento e sim se ele está sendo produzido ou recebido por alguns, desde que acabe por produzir lucros.

Entretanto, na medida em que se vinculam às políticas educacionais e aos interesses econômicos globais, passa-se a pensar em uma política educacional baseada na lógica do mercado e voltada para ele. De outra forma, atentar-se sobre a importância desse instrumento no desenvolvimento educativo do sujeito é pensar o currículo na perspectiva da formação de cidadãos críticos, comprometidos com a diversidade cultural da cidadania e aptos a se inserirem na diversidade mercadológica e social. Na percepção de Santos (2010, p. 52):

Apesar da ideologia tradicional que predomina manifestando-se nas práticas educacionais, assistimos atualmente no Brasil a um vigoroso movimento que se propõe a repensar o processo e as práticas da educação. Os novos paradigmas que se manifestam nas relações sociais, políticas, culturais e econômicas traduzem a necessidade de apontar outras formas de projetar e prover o desenvolvimento da ação educativa, em todos os níveis.

Nesse cenário, o ensino de qualidade e o êxito da aprendizagem dos sujeitos estão vinculados aos ensinamentos que o currículo elege, institui e legitima para compor o caminho no qual o estudante pretende/deve trilhar. Para Andrade (2006, p. 106), “[...] sua seleção não implica apenas escolhas de conteúdos, mas vai além, à medida que a produção e reprodução do conhecimento que ordena, guia os indivíduos produzindo seu conhecimento sobre o

mundo [...]” Nessa ocasião, os docentes, além de ensinar e dar possibilidades de aprendizagem, sem privilégios de conhecimentos, têm o papel de preparar o sujeito para a busca da sua construção intelectual e profissional.

O novo paradigma baseado na informação e no conhecimento, unido às tecnologias da informação e comunicação, exige novas atitudes e competências para os profissionais da educação. É mister apresentar uma nova roupagem para as práticas tradicionais de ensino e acompanhar as novas diretrizes da atualidade no que tange à formação dos diversos profissionais, principalmente aqueles que têm ligação direta com a educação, como é o caso dos professores. Nesse sentido, “[...] é fundamental que se tenha clareza do que representa o currículo. Esse elemento é complexo e seu significado ultrapassa a relação instrumental, assumindo um caráter de artefato cultural de caráter dinâmico” (SANTOS, 2010, p. 50). O currículo é uma construção política, cultural e social que deve ser discutido amplamente com objetivo de entender a sintonia estabelecida entre os saberes e a realidade do cotidiano, culturas e conhecimentos científicos próprios de cada espaço e tempo. Santos (2010, p. 50) ainda destaca que:

Na concepção crítica, o currículo explícito representa um poderoso arsenal político e instrumental de reprodução ideológica, cultural e social legitimado pela educação formal, que por sua vez é controlada pelo Estado. Sua principal função é dar uma estrutura sistemática que viabilize os meios de execução do projeto de reprodução do referido discurso através de um plano institucionalizado, de um caminho a ser percorrido no processo de formação regular.

No entanto, a forma como os conteúdos curriculares estão dispostos na matriz curricular dos cursos, muitas vezes, não condiz com as práticas necessárias para o desenvolvimento das atividades profissionais. A relação de poder que envolve a elaboração do currículo de um curso se manifesta por meio da cultura do não questionamento e da manutenção dos conhecimentos ditos como válidos e dominado pela minoria que comungam das mesmas ideais. A ausência de harmonia dos conteúdos curriculares com a prática profissional evidencia a forma como é delineado o processo formativo dos sujeitos, refletindo negativamente na qualidade da formação dos mesmos. Sancristán (2000, p. 30) frisa que:

O fracasso escolar, a desmotivação dos alunos, o tipo de relações entre estes e os professores, a disciplina em aula, a igualdade de oportunidades, etc. são preocupações de conteúdo psicopedagógico e social que têm concomitâncias com o currículo que se oferece aos alunos e com o modo como é oferecido. Quando os interesses dos alunos não encontram algum reflexo na cultura escolar, se mostram refratários a esta sob múltiplas reações possíveis: recusa, confronto, desmotivação, fuga, etc.

Nesse ponto de vista, a estrutura curricular dos cursos tem significativa relevância nesse contexto. É a partir dos conteúdos dispostos na matriz curricular que a formação do profissional começa a ser delineada. É dela que emanam informações necessárias que irão orientar o percurso formativo a ser experimentado por cada discente. Assim, a estrutura curricular de um curso dispõe dos componentes curriculares que constituem a formação pretendida pelo seu projeto político-pedagógico e sua organização deve se pautar pelo princípio didático-pedagógico da flexibilização curricular, além de possuir núcleo de carga horária e componente curricular mínimo obrigatório a serem integralizados pelo aluno para o recebimento do grau relativo à formação.

No vocabulário pedagógico, é comum confundir equivocadamente currículo com componentes das disciplinas de um curso e os conteúdos relacionados a elas, como grade curricular, planos, programas e objetivos educacionais, principalmente para aqueles que desconhecem os saberes relacionados à prática educativa. Na literatura, essas definições são pontuais, como é o caso dos conteúdos curriculares. Sacristán (2000, p. 55) entende por conteúdo “[...] apenas os elementos provenientes de campos especializados do saber mais elaborado. [...] restringem-se aos clássicos componentes derivados das disciplinas ou materiais”. Os componentes curriculares relativos a cada curso superior podem ser:

I - obrigatórios, quando o seu cumprimento é indispensável à integralização curricular;

II - optativos, quando integram a respectiva estrutura curricular, devendo ser cumpridos pelo aluno mediante escolha, a partir de um conjunto de opções, e totalizando uma carga horária mínima para integralização curricular estabelecida no projeto político-pedagógico do curso.

Os componentes curriculares eletivos não são integrantes de uma dada estrutura curricular como componentes curriculares obrigatórios ou optativos, podem ser cumpridos ou aproveitados até o limite de 240h (duzentas e quarenta horas) pelo aluno, com contabilização como carga horária optativa. Desse modo, os componentes curriculares, ao longo do curso, deverão convidar os discentes para fazer o constante percurso prática – teoria – prática, base da construção e da aplicação de conhecimentos. Os componentes curriculares são unidades de estruturação didático-pedagógica e correspondem a:

I - disciplinas;

II - módulos;

III - blocos;

IV - atividades acadêmicas específicas.

A disciplina é o objeto de ensino e aprendizagem, pode ser entendida como conjunto sistematizado de conhecimentos a serem ministrados por um ou mais docentes, sob a forma de aulas, com uma carga horária semanal e semestral pré-determinada, em um período letivo. A incorporação de uma disciplina a uma estrutura curricular de um curso é feita mediante aprovação no colegiado do curso. A proposta é enviada ao departamento ou unidade acadêmica especializada, por solicitação do colegiado do curso, essa criação fica vinculada ao departamento ou unidade acadêmica especializada a que foi proposta, cabendo ao respectivo órgão colegiado a decisão oficial sobre sua criação.

A emergência de discutir os conteúdos curriculares se justifica pela necessidade de, nesta sociedade, chamada da informação e do conhecimento, saber analisar e assimilar criticamente a informação na busca do conhecimento integrado do futuro profissional, a fim de prepará-los para viver em uma sociedade em constante mudança. Nessa direção, cabe às universidades cumprirem seu papel de ensino, pesquisa e extensão, como também aos responsáveis pelo conteúdo do ensino, em especial, os professores promoverem a aprendizagem e posicionarem o discente como parte do processo.

As considerações tecidas sobre o currículo demonstram que a complexidade do assunto supõe um estudo mais amplo e abrangente. Esta subseção buscou trazer elementos para pensar a constituição do currículo como discurso, documento de identidade, atos curriculares utilizado no processo de formação do sujeito e contribuir para a compreensão da relevância de disciplinas/atividades que aproximem os pós-graduandos da docência universitária, assunto que será apresentado na próxima subseção como parte das vivências importantes para a formação docente do ensino superior.

3.3 A disciplina/atividade estágio docente nos programas de pós-graduação em ciência da informação: contribuições para a docência no ensino superior

A atividade/disciplina estágio docente na pós-graduação *stricto sensu* é uma forma de contribuir para a aquisição de parcelas dos conhecimentos acerca do exercício docente na educação superior. A obrigatoriedade para os bolsistas do programa de Demanda Social veio colaborar com a valorização e qualificação da formação do docente universitário. Acredita-se que os saberes apreendidos nessa atividade buscam aproximar os discentes bolsistas das especificidades do magistério superior, tanto em relação aos elementos éticos, políticos, sociais da docência, quanto aos educacionais. No entanto, ressalta-se a necessidade dessa

obrigatoriedade para todos os discentes dos PPG, por ser considerada uma experiência relevante para a compreensão dos elementos do fazer docente em sala de aula, conforme ressalta Miranda, Gaia e Santos Neto (2018, p. 43):

O estágio docente permite ao discente iniciar o contato com a docência, porém, acredita-se que ele precisa ser constantemente acompanhado por um docente responsável e, também, que forneça elementos suficientes para que o pós-graduando inicie sua formação didático-pedagógica.

O estágio pode ter múltiplos e distintos significados para os que exercem essa atividade. Para alguns, essa experiência pode ser considerada boa e trazer aprendizagens significativas para o exercício docente. Para outros, pode ser decepcionante e desmotivante. Na concepção de Pimenta e Anastasiou (2011, p. 180), os momentos destinados à prática docente poderiam oportunizar-lhes “uma reflexão sistemática sobre a sala de aula, o papel docente, o ensinar e o aprender, o planejamento, a organização dos conteúdos curriculares, a metodologia, as técnicas de ensino, o processo avaliatório, o curso e a realidade social onde atuam”. Em linhas gerais, considera-se que as experiências vivenciadas em sala de aula pelos discentes dos cursos *stricto sensu* auxiliam na formação de ser professor universitário, porém se acredita que somente estas vivências podem não ser suficientes para a formação didático-pedagógica do docente, sem pelo menos a compreensão das razões pelas quais se ensina de determinada forma.

As discussões e os estudos sobre a disciplina/atividade docente dos programas de pós-graduação ainda são incipientes, tendo em vista a dificuldade de encontrar literatura sobre a temática em questão. As poucas pesquisas que abordam esse conteúdo contemplam, de modo geral, o estágio como atividade prática em outros contextos. Na CI, o artigo de Varela, Barbosa e Anjos (2010) traz uma abordagem preliminar sobre o assunto. Para tanto, essa subseção abordará o tema com base nos documentos legislativos da CAPES e na perspectiva da teoria dos autores Pimenta e Lima (2012) e Pimenta e Anastasiou (2011).

O Estágio de Docência foi incorporado aos programas de pós-graduação *stricto sensu* por meio do ofício circular nº 028/99/PR/CAPES que o instituiu como parte integrante da formação de mestres e doutores a partir de 26 de fevereiro de 1999. Nesse mesmo ano, foi definido que o Estágio de Docência deveria ser realizado sem prejuízo do tempo de titulação, podendo ser de um semestre para o bolsista de mestrado, de dois semestres para o bolsista de doutorado, supervisionado pelo orientador do bolsista (CAPES, 2017).

Nos anos posteriores, novos regulamentos foram aprovados (Portaria nº 52/2000, Portaria nº 52/2002 e atualmente nº 76/2010) para implantação do Programa de Demanda Social. Neste, é expresso à obrigatoriedade do Estágio de Docência para a concessão de bolsas de estudo aos alunos dos programas de pós-graduação *stricto sensu*. No mesmo período foi estabelecido que os discentes dos cursos de mestrado e doutorado deveriam realizar o estágio de docência com duração mínima de um semestre para o mestrado e de dois semestres para o doutorado. Entre outras alterações, um novo artigo foi incluído para orientar os programas de pós-graduação na implementação dessa atividade: Art. 18. 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, obedecendo aos seguintes critérios:

I – para o programa que possuir os dois níveis, mestrado e doutorado, a obrigatoriedade ficará restrita ao doutorado;

II – para o programa que possuir apenas o nível de mestrado, a obrigatoriedade do estágio de docência será transferida para o mestrado;

III - as Instituições que não oferecerem curso de graduação deverão associar-se a outras Instituições de ensino superior para atender as exigências do estágio de docência;

IV - o estágio de docência poderá ser remunerado a critério da Instituição, vedado à utilização de recursos repassados pela CAPES;

V - a duração mínima do estágio de docência será de um semestre para o mestrado e dois semestres para o doutorado e a duração máxima para o mestrado será de dois semestres e três semestres para o doutorado;

VI - compete à Comissão de Bolsas CAPES/DS registrar e avaliar o estágio de docência para fins de crédito do pós-graduando, bem como a definição quanto à supervisão e o acompanhamento do estágio;

VII - o docente de ensino superior, que comprovar tais atividades, ficará dispensado do estágio de docência;

VIII - as atividades do estágio de docência deverão ser compatíveis com a área de pesquisa do programa de pós-graduação realizado pelo pós-graduando.

IX – havendo específica articulação entre os sistemas de ensino pactuada pelas autoridades competentes e observadas as demais condições estabelecidas neste artigo, admitir-se-á a realização do estágio docente na rede pública de ensino médio;

X – a carga horária máxima do estágio de docência será de 4 horas semanais (CAPES, 2010).

Todavia, pressupõe-se que a atividade “estágio de docência” adotada na maioria dos cursos de pós-graduação do país é considerada insuficiente para formar os professores do magistério superior, configurando-se como uma prática que suscita nos discentes o conservadorismo de “hábitos, ideias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados

pela cultura institucional dominante” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 36). Do mesmo modo, os autores afirmam que, para aproximar o docente em formação da aprendizagem necessária à prática, a dimensão dos conhecimentos referentes a “conteúdos educativos, habilidades e posturas científicas, sociais, afetivas, humanas; enfim, utilizar-se de mediações pedagógicas específicas” é condição básica para a constituição desse profissional (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 42). Desse modo, o estágio/tirocínio enquanto atividade curricular estaria cumprindo sua finalidade, na medida em que aproxima os discentes da realidade na qual irão atuar.

É preciso que os professores orientadores de estágios procedam, no coletivo, junto a seus pares e alunos, a essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias. Essa caminhada conceitual certamente será uma trilha para proposição de novas experiências (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 45).

Nesse sentido, o estágio/tirocínio como componente curricular da maioria dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* deve colaborar para o processo de formação de educadores do ensino superior, objetivando a preparação para a docência e a qualificação do ensino de graduação. Para tal, é fundamental concebê-lo como eixo estruturante da formação que se articula com todo currículo. Varela, Barbosa e Anjos (2010, p. 9) asseveram que “a formação de docentes é relevante para o fortalecimento teórico e metodológico das suas respectivas áreas do conhecimento”. Destarte, os conteúdos referentes ao processo educativo são valiosos para a aprendizagem das especificidades desse contexto e por meio destes:

[...] se focalizam e se discutem teorias/paradigmas, metodologias e estratégias didáticas específicas da área, como subsídios para a profissionalização e conseqüentemente como contribuição para a elevação da qualidade do ensino da Ciência da Informação e na prestação de serviços de informação (VARELA; BARBOSA; ANJOS, 2010, p. 1).

Assim, a referida atividade/disciplina se constituirá uma prática fundamental nos processos de formação do docente universitário por ser um aprendizado que:

[...] traduz as características do projeto político-pedagógico do curso, de seus objetivos, interesses e preocupações formativas, e traz a marca do tempo histórico e das tendências pedagógicas adotadas pelo grupo de docentes formadores e das relações organizacionais do espaço acadêmico a que está vinculado. Traduz ainda a marca do(s) professor(es) que orienta(m), dos conceitos e práticas por ele(s) adotados (PIMENTA; LIMA, 2012, p.113).

No contexto da Ciência da Informação (CI), as orientações seguidas é a estabelecida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que

desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da Pós-Graduação *stricto sensu* em todos os estados da Federação. Na área em questão, apenas os estudos de Varela, Barbosa e Anjos (2010) trazem algumas contribuições para discussão da referida temática por defenderem que o estágio/tirocínio docente deve “dar condições aos alunos de construir, desconstruir e reconstruir o conhecimento” (VARELA; BARBOSA; ANJOS, 2010, p. 13). Além disso, os autores consideram fundamental aprender:

o conhecimento e aplicação de teorias de ensino e aprendizagem e de estratégias metodológicas, bem como, o domínio e vivência do planejamento e da avaliação de atividades de ensino; inclui também a organização, delimitação e adequação de conteúdos e linguagens às necessidades da clientela, do relacionamento humano e do atendimento a diferenças culturais, étnicas e de faixa etária (VARELA; BARBOSA; ANJOS, 2010, p. 13).

Nessa direção, questionam-se os conteúdos das ementas dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em CI no que tange ao estágio/tirocínio docente, e o fato de não existir previsão legal que obrigue os programas a tornar a disciplina/atividade componente curricular obrigatório para todos os alunos regulares. Nas disciplinas do currículo dos cursos de mestrado e doutorado dos programas, raramente há uma relação fundamentada em saberes didáticos e pedagógicos visando a atuação do futuro docente em sala de aula. De acordo com Martins (2013, p. 16), a disciplina referente ao aspecto citado discorre que:

Durante o Estágio de Docência, os alunos de Pós-graduação devem acompanhar, durante um semestre (mestrandos) ou dois (doutorandos), um professor universitário na graduação, geralmente seu orientador. Adentrar com ele às salas de aula, acompanhá-lo no exercício da prática docente e aproximar-se desse universo que poderá vir a ser seu campo de trabalho, posteriormente.

Na maioria das vezes, os discentes não têm a oportunidade de participar do processo de elaboração das aulas que estão ministrando e nem ao menos compreendem como funciona sua construção, o que demonstra que essa atividade fica restrita à reprodução do conhecimento pronto e conseqüentemente reverbera na prática dos futuros docentes do ensino superior. Nessa ótica, questiona-se de que forma o estágio/tirocínio docente em Ciência da Informação (CI) contribui para a formação didático-pedagógica dos discentes? Os saberes sobre essa prática, quando não abordados nos PPG, possivelmente serão aprimorados por meio de cursos de qualificação. O mais agravante é que, para os discentes que não exercem a profissão de professor, a disciplina pode ser o primeiro contato com a docência, podendo ser prazerosa ou não, a depender da forma em que for apresentada e experienciada.

De modo geral, percebe-se que a atividade prática para o exercício da docência no ensino superior fica limitada às experiências isoladas, seja por meio de disciplinas cursadas como o Estágio/Tirocínio Docente Orientado (TDO), que, em muitos casos, apresenta pouco ou quase nenhuma conexão com a teoria formativa dos cursos, seja pela observação de como é transmitido o conhecimento teórico e prático de formação profissional. Esse é um dos fatores, dentre outros, que implica na percepção limitada sobre a relevância do aspecto didático e pedagógico do curso quanto à formação para a docência e que pode vir a incidir na qualidade do curso.

Na perspectiva de Pimenta e Lima (2012, p.33), “os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem”. A citação revela que, muitas vezes, não há uma vinculação efetiva da atividade prática com a teoria, o que remete à organização do conhecimento em conteúdos disciplinares, decorrente da especialização do conhecimento ocorrida no século XIX que, de certa forma, desvinculou a relação necessária entre a teoria e a prática profissional.

Em concordância com o pensamento de Pimenta e Lima (2012), inquire-se quais questões são consideradas relevantes nos programas das disciplinas, nos conteúdos, objetivos e métodos desenvolvidos na formação do docente universitário? Acredita-se que essa formação em nível de pós-graduação *stricto sensu* é carente de saberes teóricos aplicáveis à prática. O contexto de formação do professor corrobora para que a aprendizagem da docência se reduza à “observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons” (PIMENTA; LIMA, 2012 p. 35). A assertiva restringe as competências e habilidades formativas dos professores a um fazer sem reflexão crítica, motivação e renovação de teorias e práticas, um ensino considerado inerte, isto é, com poucas mudanças significativas no meio social no qual está inserido.

Nessa perspectiva, necessário se faz (re) significar a formação de professores com intuito de adaptá-la a prática profissional a fim de formar docentes competentes, reflexivos e produtores de conhecimento. Schön (2000, p. 234-235) esclarece que:

Um profissional reflexivo deve estar atento aos padrões de fenômenos, ser capaz de descrever o que observa, estar inclinado a propor modelos ousados e, às vezes, radicalmente simplificado de experiência e ser engenhoso ao propor formas de testá-los que sejam comparáveis com os limites de um ambiente de ação. Um ensino prático reflexivo deveria incluir maneiras nas quais os profissionais competentes funcionam dentro dos limites de seus ambientes organizacionais.

Nessa direção, a epistemologia da prática é fundante para ser/está na docência, assim como para as reformas e diretrizes curriculares de formação de professores. A finalidade da epistemologia da prática é revelar o conjunto de saberes utilizados pelos professores em seu espaço de trabalho no exercício de sua profissão com intuito de compreender como são integrados, incorporados, utilizados, aplicados e produzidos (TARDIF, 2012). Enquanto campo de investigação dos saberes da prática docente, ela tem se preocupado com as práticas pedagógicas e alertado para o compromisso com as posturas teóricas e metodológicas dos professores, como também para o modelo em que se situam essas práticas e os saberes que estão sendo produzidos no sentido de autenticá-los e legitimá-los. Com efeito, Machado (2001, p.37) destaca que:

Cabe à empresa, à sociedade e especialmente aos egressos, realimentarem a escola com as informações necessárias para a análise dos currículos, tendências do mercado, desenvolvimento de tecnologia, métodos e técnicas de trabalho, novos equipamentos, etc., de modo a facultar à Instituição Escolar o pleno atendimento das necessidades desse importante segmento da sociedade.

São os saberes provenientes da ação reflexiva que originam o processo educativo. Para Schön (2000), se produz uma base epistemológica na reflexão baseada nos problemas que surgem no exercício profissional. A partir dessa ação reflexiva, são desenvolvidos os saberes da prática docente. Sendo assim, é mister conjecturar caminhos para a formação dos docentes para a educação superior de forma que abordem os conteúdos necessários ao exercício da profissão, assim como a valorização da prática profissional. Nos PPG, um dos primeiros pilares para a mudança da realidade posta é equilibrar a formação para a docência e a prática da pesquisa.

Na concepção de Varela, Barbosa e Anjos (2010), é necessário repensar os hábitos de fazer docência e pesquisa no cenário acadêmico, alertando para a possibilidade de se estabelecer diálogos interdisciplinares e interinstitucionais para a produção e socialização de conhecimentos e formação do quadro de professores e intelectuais do país. Considera-se imprescindível compartilhar a ênfase que é dada à pesquisa nos PPG com o preparo docente para o magistério superior, ressaltando a importância de ter disciplinas estritamente relacionadas ao fazer didático e pedagógico nas matrizes curriculares dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* como um dos componentes centrais utilizados para o ensino e a aprendizagem dos discentes sobre os desafios e possibilidades do exercício docente em sala de aula.

Os dados da legislação e os dados do levantamento realizado neste estudo investigativo apontam que é imprescindível que os programas de pós-graduação *stricto sensu* e as agências de fomento tornem prioritária a formação do professor para o exercício docente no ensino superior, seja por meio de políticas direcionadas para este fim, seja por meio de disciplinas que abordem os saberes e as competências necessárias para essa formação, e mais do que isso, implementem ações voltadas para refletir sobre os desafios e as necessidades formativas para o magistério no 3º grau, agregando assim a parte epistemológica e didático-pedagógica. A mudança nesse cenário implicará na formação e qualificação do corpo docente, aspecto que revelará um dos indicativos de qualidade da educação superior.

A seção seguinte discorrerá sobre a Ciência da Informação (CI) como área do conhecimento e sobre os programas de pós-graduação em CI no Brasil sob a perspectiva do ensino e formação do docente universitário.

4 A CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO (CI) E OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CI: PERSPECTIVAS DO ENSINO E DA FORMAÇÃO DOCENTE

Ensinar não é transferir conhecimento, mas
criar as possibilidades para a sua própria
produção ou a sua construção.
(Paulo Freire)

A Ciência da Informação (CI) é uma área do conhecimento que têm tendências, métodos e pesquisas peculiares. É um campo que traz abordagem de natureza interdisciplinar, surgido no contexto social, econômico, científico e tecnológico após a Segunda Guerra Mundial, cujo objetivo inicial foi resolver o problema da explosão informacional e documental oriundo da revolução científica e técnica à época (LE COADIC, 2004). De modo geral, pode-se dizer que a CI nasce da matemática, sendo marcada pela criação de sistemas automatizados de recuperação de informações, principal responsável pelo seu desenvolvimento. É influenciada, dentre outras áreas do conhecimento, pela Biblioteconomia e Documentação. A relação entre elas está na longa tradição que ambas têm no desenvolvimento de práticas aplicáveis aos problemas de organização, recuperação e acesso às informações contidas em documentos. Para Saracevic (1996, p. 48):

A interdisciplinaridade foi introduzida na CI pela própria variedade da formação de todas as pessoas que se ocuparam com os problemas descritos. Entre os pioneiros havia engenheiros, bibliotecários, químicos, lingüistas, filósofo, psicólogos, matemáticos, cientistas da computação, homens de negócios e outros vindos de diferentes profissões ou ciências. Certamente, nem todas as disciplinas presentes na formação dessas pessoas tiveram uma contribuição igualmente relevante, mas essa multiplicidade foi responsável pela introdução e permanência do objetivo interdisciplinar na CI.

Alguns fatores contribuíram para o desenvolvimento desse campo do conhecimento, como o surgimento da Teoria Matemática da Comunicação, também denominada de Teoria da Informação, no final da década de 1940 por Shannon e Weaver, que buscava explicar os problemas de transmissão de mensagens por meio de canais de comunicação; a publicação do artigo do cientista americano Vannevar Bush: “As we may thing”, propondo resolver o problema da explosão informacional e tornar acessível todo conhecimento humano por meio do uso da tecnologia existente à época; a fundação do *Institute of Informantion Scientists* (IIS) em 1958 e a criação da *Science Citation Index* (SCI), base referencial mundial de citações bibliográficas em artigos de revistas, entre outros.

O desenvolvimento da CI teve início a partir da complexidade dos problemas referentes ao aumento significativo de informação que demandavam soluções para além das

técnicas especializadas das áreas da Biblioteconomia e Documentação. Enquanto área de conhecimento, as primeiras definições e conceitos sobre esse campo do saber aconteceram a partir das discussões realizadas nas reuniões de 1961 e 1962 no Instituto de Tecnologia de Georgia, nos EUA, onde são discutidos seus primeiros conceitos. A demarcação da CI e seu campo de atuação profissional ganharam dimensões “com o surgimento de associações de classe, de periódicos científicos, da promoção de eventos e do surgimento de novos cursos em diferentes níveis de formação e pós” (SOUZA; RIBEIRO, 2009, p. 83). Enquanto ciência, a CI precisa ter seu conceito definido e aceito pela comunidade científica. Entre outros conceitos e após múltiplas definições propostas, um dos mais citados é o de Borko (1968), autor clássico que define a área como:

[...] disciplina que investiga as propriedades e o comportamento da informação, as forças que governam seu fluxo, e os meios de processá-la para otimizar sua acessibilidade e uso. A Ciência da Informação está ligada ao corpo de conhecimento relacionado à origem, coleta, organização, armazenamento, recuperação, interpretação, transmissão, transformação e uso da informação [...] (BORKO, 1968, p. 3).

Assim, várias definições foram sugeridas para a área da CI, a fim de contribuir para a sua delimitação. Em meados da década de 70, a área relacionava-se aos processos de comunicação da informação entre os seres humanos. Nos anos de 1980, associava-se a administração e uso de sistemas e tecnologias de informação, passando a se integrar às ciências cognitivas. No ano de 1990, Saracevic (1996, p. 47) traz um novo enfoque para a CI, definido-a como:

[...] campo dedicado às questões científicas e à prática profissional voltadas para os problemas da efetiva comunicação do conhecimento e de seus registros entre os seres humanos, no contexto social, institucional ou individual do uso e das necessidades de informação. No tratamento destas questões são consideradas de particular interesse as vantagens das modernas tecnologias informacionais.

As contribuições propostas, até então, ajudaram a delimitar a CI e foram determinantes para a atual compreensão desse recente campo do conhecimento. A criação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciência da Informação (ANCIB) em 1989 foi o marco para o fortalecimento da área tanto nacionalmente quanto internacionalmente. Souza e Ribeiro (2009, p. 85) relatam que a ANCIB:

[...] é hoje a principal sociedade científica da área e que vem, desde sua criação, promovendo Encontros Nacionais de Pesquisa em Biblioteconomia

e Ciência da Informação. Sua finalidade é acompanhar e estimular as atividades de ensino de pós-graduação e de pesquisa em Ciência da Informação no Brasil. Desde sua criação, tem se projetado no país e fora dele, como uma instância de representação científica e política importante para o debate das questões pertinentes à área de informação.

No Brasil, a introdução da CI ocorreu com a criação do Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação (IBBD) em 1954, atual Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Nesse instituto foi criado o primeiro curso de pós-graduação da área, marco para o desenvolvimento da CI no país. O referido instituto foi o precursor na criação dos cursos de pós-graduação *latu sensu*, cujo objetivo era capacitar os profissionais para trabalhar na área da documentação científica, conforme destaca Russo (2010) quando afirma que o primeiro aspecto da Ciência da Informação no Brasil foi relacionado à documentação científica e técnica com a oferta do curso de Documentação Científica (CDC) a partir de 1956 no IBBB. Este curso foi a gênese para a criação dos futuros cursos de pós-graduação em ciência da informação brasileiros, fundados a partir da década de 1970, época em que iniciou investimentos em qualificação de recursos humanos na área de ciência e tecnologia no país.

4.1 Programas de pós-graduação *stricto sensu* em CI no Brasil

A partir da década de 1970 foram instalados os primeiros cursos de pós-graduação em Ciência da Informação no país, com a criação do mestrado no IBBB. O objetivo central que influenciou a implantação dos cursos foi a necessidade de formar recursos humanos qualificados para o desenvolvimento da área (desenvolvimento da pesquisa em informação) e para a formação de profissionais para dar conta da demanda da explosão informacional do pós-guerra, além de capacitar docentes para o ensino superior, conforme sustenta Souza e Ribeiro (2009, p. 84):

[...] o curso retratava a preocupação europeia e americana com a formação de profissionais para lidar com a grande produção de informação científica e tecnológica surgida do período pós-guerra e formava, sobretudo, profissionais oriundos de várias áreas do conhecimento, produzindo trabalhos voltados para outras áreas de aplicação da CI, que não a Biblioteconomia, o que ampliou os debates sobre os problemas e temas da CI no Brasil.

O desenvolvimento dos cursos de pós-graduação em CI começou com a implantação do mestrado em Biblioteconomia no IBBB (atual IBICT), conveniado com a Universidade

Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e se caracterizava desde a sua fundação até a atualidade como um Programa de Pós-Graduação, sendo o pioneiro no Brasil e na América Latina (GOMES, 2009). Na mesma década de criação, novos cursos de mestrado foram instalados no país, como os da Universidade de São Paulo (USP) em 1972, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 1976, e Universidade Federal da Paraíba (UFPB) em 1977, entre outros. Apenas na década de 1980 foram criados os cursos de doutorado, sendo pioneiro o da Universidade de São Paulo (USP).

Nessa época existiam poucos profissionais capacitados para exercer a docência nesse nível de ensino, em razão disso foi necessário convidar especialistas estrangeiros, principalmente americanos, para ministrar disciplinas como professores-visitantes (RUSSO, 2010). Desse modo, a composição do quadro de docentes dos PPGCI foi constituída por profissionais provenientes de diferentes áreas do conhecimento em decorrência da ausência de titulados em CI nesse período. Esse perfil demonstrou a característica multidisciplinar dos professores dos primeiros cursos de pós-graduação na área, em razão da diversidade de formação e titulação.

Nessa direção, são firmados cursos em nível de pós-graduação *stricto sensu* com o objetivo de formar docentes e pesquisadores na área da CI no Brasil. Na década de 1990, alguns programas de pós-graduação mudaram a denominação de Biblioteconomia para Ciência da Informação. Na atualidade, a CI está inserida na área “comunicação e informação” (outroza ciências sociais aplicadas I) juntamente com a Comunicação e a Museologia, segundo a classificação das áreas definidas pela CAPES. A estrutura dos programas é dada por áreas de concentração e linhas de pesquisas, onde são retratadas as intenções dos cursos e representados os temas e estudos científicos e investigativos (CAPES, 2009). A investigação de Autran e Borges (2013, p. 1518) demonstra que:

A atualização dos cursos de mestrado pós década de 90 aponta para a criação, nos anos 2000-2012, de oito cursos de mestrado, dos quais quatro se configuram como mestrado acadêmico em CI (UFSC) 2002; (UFF) 2008; (UFPE) 2008; (UEL) 2012 e quatro como Mestrado Profissional (UEL) 2008; (UNIRIO) em Biblioteconomia e em Gestão de Documentos e Arquivos, ambos em 2012; (UDESC) em Gestão de Unidades de Informação, a ser iniciado em 2013. No período 2006-2012 criaram-se quatro cursos de doutorado, nomeadamente na UNESP/Marília, em 2006; na UFBA, em 2011; na UFPB, em 2012 e também na (UFSC) no mesmo ano, com funcionamento previsto para 2013 [...].

Atualmente, a área conta com 17 programas de pós-graduação em Ciência da Informação acadêmicos e 01 de mestrado profissional (quadro 10) apresentado a seguir. O

aumento do número de programas de pós-graduação em CI na atualidade reflete positivamente o desenvolvimento da área, tendo em vista que, com essa expansão, formam-se cada vez mais mestres e doutores em CI no país, embora ainda se perceba que a concentração dos cursos e egressos tem maior representatividade na região sudeste.

Quadro 10 – Programas de Pós-Graduação em CI *stricto sensu* no Brasil.

Instituições	Área	Nível	Conceito
Universidade Estadual de Londrina	Ciência da informação	Mestrado/Doutorado acadêmicos	4
Universidade Federal da Bahia	Ciência da informação	Mestrado/Doutorado acadêmicos	4
Universidade Federal do Ceará	Ciência da informação	Mestrado acadêmico	3
Universidade Federal Fluminense	Ciência da informação	Mestrado/Doutorado acadêmicos	4
Universidade Federal de Minas Gerais	Ciências da informação	Mestrado/Doutorado acadêmicos	5
Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa	Ciência da informação	Mestrado/Doutorado acadêmicos	4
Universidade Federal de Pernambuco	Ciência da informação	Mestrado/Doutorado acadêmicos	4
Universidade Federal do Pará	Ciência da informação	Mestrado acadêmico	3
Universidade Federal do Rio de Janeiro	Ciência da informação – UFRJ – IBICT	Mestrado/Doutorado acadêmicos	4
Universidade Federal de Santa Catarina	Ciência da informação	Mestrado/Doutorado acadêmicos	5
Universidade Federal de São Carlos	Ciência da informação	Mestradoacadêmico	3
Universidade de Brasília	Ciências da informação	Mestrado/Doutorado acadêmicos	5
Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília	Ciência da informação	Mestrado/Doutorado acadêmicos	6
Universidade de São Paulo	Ciência da informação	Mestrado/Doutorado acadêmicos	4
Universidade Federal de Sergipe	Ciência da informação	Mestrado profissional	3
Universidade Federal de Alagoas	Ciência da informação	Mestrado acadêmico	A ⁹
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Ciência da informação	Mestrado acadêmico	A

Fonte: CAPES (2019).

O quadro demonstra que a maioria dos PPGCI estão na base do conceito 4 (sete programas) e continua em um processo de busca pela internacionalização. De todos os programas elencados que têm o conceito 4, alguns programas subiram do conceito 4 para o 5, como foi o caso do PPGCI da UNB, e outros caíram do conceito 6 para o 5, a exemplo do PPGCI da UFMG (CAPES, 2017). Atualmente, a UNESP é o único programa de pós-graduação em CI no Brasil com conceito de internacionalização, isto é, com o conceito 6. Observa-se que a maioria dos programas possuem conceito 4 (total de oito), seguido pelos programas de conceito 5 (total de quatro).

Quanto à localização desses cursos e sua distribuição regional, pode-se afirmar que a região Sudeste (06 programas) é a que mais possui PPGCI. Os dados da Plataforma Sucupira

⁹ Esse conceito refere-se a programas que ainda não foram avaliados pela CAPES.

demonstraram que alguns programas estavam com a situação “Em projeto”, no entanto, nos anos de 2017 a 2019, alguns iniciaram o processo seletivo, isto é, estão em funcionamento, como é o caso do PPGCI da Universidade Federal do Pará, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Nesse cenário, percebe-se que há má distribuição de programas de pós-graduação em CI entre as regiões brasileiras (quadro 11). Importante destacar que, para fins desta investigação, foram considerados apenas os programas que estavam, no período do levantamento, com a situação “Em funcionamento” na referida plataforma e tinham turmas formadas. Destaca-se ainda que, especificamente em 24 de março de 2017, a CAPES formalizou a possibilidade de realização de doutorados profissionais direcionados aos que querem construir uma carreira no mundo corporativo.

Quadro 11 – Distribuição dos Programas de Pós-Graduação em CI por região brasileira.

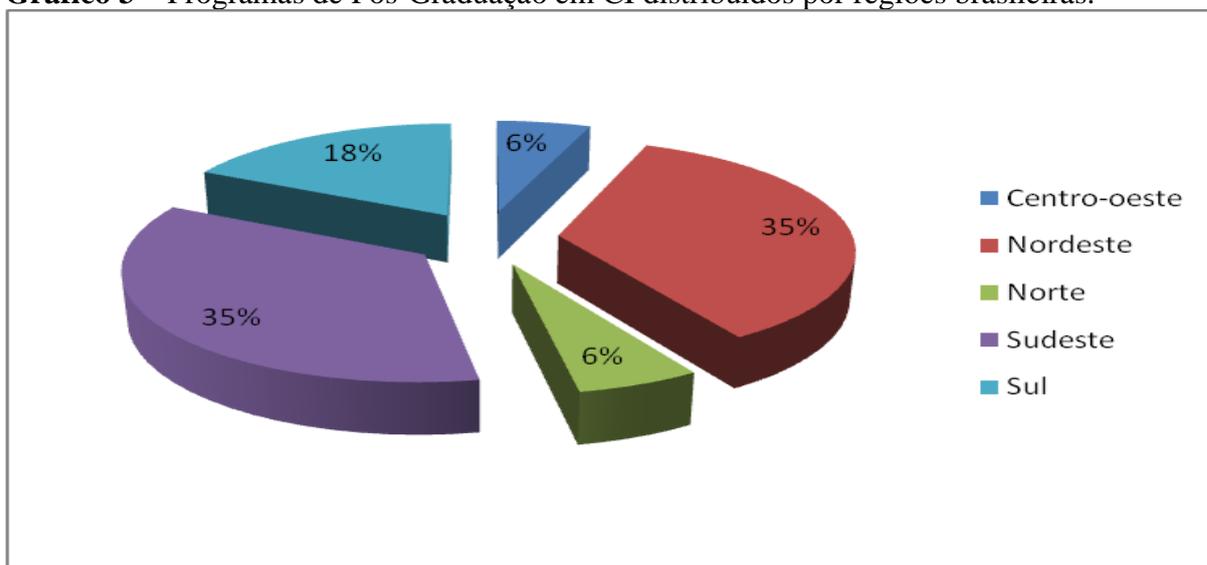
Programas de Pós-Graduação em CI	Regiões brasileiras
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal da Bahia	Nordeste
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal do Ceará	
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Sergipe	
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa	
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Alagoas	
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Pernambuco	
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília	Sudeste
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade de São Paulo	
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de São Carlos	
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal do Rio de Janeiro	
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal Fluminense	
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais	
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal do Pará	Norte
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade de Brasília	Centro-oeste
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Santa Catarina	Sul
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Estadual de Londrina	

Fonte: CAPES (2019).

A maioria dos cursos era predominante na região sudeste, parte mais desenvolvida, social e economicamente do país, parcela deles localizados nos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, entretanto, esse cenário tem mudado após a criação dos PNPG, que tem como uma de suas finalidades a expansão dos programas de pós-graduação no país. Os dados demonstram que houve um crescimento dos PPGCI na região Nordeste a partir do ano de 2018; verifica-se também que os cursos de mestrado e doutorado estão localizados em universidades públicas federais e estaduais, as quais possuem cursos de graduação em Biblioteconomia e Documentação vinculados aos programas.

Percebe-se no gráfico 3 que as regiões Sudeste e Nordeste do país concentram 70% dos cursos, o Sul 18%, o Centro-oeste e o Norte com 6%. Destaca-se nesse estudo que a análise corresponde aos cursos que têm a dominação PPGCI, sendo que aqueles com outras nomenclaturas mesmo relacionados com a CI, como Mestrado em Gestão da Informação e Gestão de unidades de informação, Gestão de Documentos e Arquivos, entre outros, não estão enquadrados nessa estatística.

Gráfico 3 – Programas de Pós-Graduação em CI distribuídos por regiões brasileiras.



Fonte: CAPES (2019).

A região Norte e Centro-oeste são as menos favorecidas em relação à quantidade de programas de pós-graduação *stricto sensu* em CI no Brasil. A data de criação desses cursos denota a disparidade regional referente à evolução da área, certamente, relacionada à situação

econômica, social e política que permeia ambas as regiões. O primeiro curso da região Norte foi criado recentemente, precisamente, no ano de 2017, enquanto que, no Centro-oeste, o curso de mestrado foi implantado em 1975 e o doutorado em 1992. A ausência de mestres e doutores formados na região Norte evidencia que o crescimento da área nessa região é completamente desproporcional e tardio se comparado às outras regiões do país.

No início do século XXI, a CI ganha maior notoriedade, e os PPGCI começam um processo de expansão pelo país, desenvolvendo estudos e pesquisas em diferentes contextos. No entanto, ainda é perceptível a concentração dos cursos e egressos entre as regiões mais desenvolvidas do país, principalmente na região Sudeste e Sul. Os programas possuem diferentes linhas de pesquisa, assim é possível verificar como a área é estudada e investigada em território nacional. Os conteúdos curriculares, por sua vez, passaram a ser aliados aos aspectos subjetivos da profissão por meio da inserção de disciplinas e abordagens que contemplam os temas específicos da CI e, ainda que timidamente, da formação docente para o ensino universitário na graduação.

Na crença que estudos sobre o exercício docente no ensino superior é relevante para alargar a compreensão sobre o assunto e, quiçá, trazer contribuições para a CI é que a seção seguinte apresentará o percurso metodológico escolhido para proceder esta investigação. A metodologia escolhida é caracterizada pela apresentação dos métodos, técnicas, tipo de pesquisa, instrumento de coleta e análise dos dados. No decorrer do desenvolvimento da pesquisa, alguns pontos foram ajustados para melhor representar a forma que foi conduzida esta investigação.

5 PERCURSO METODOLÓGICO: CAMINHOS TRILHADOS

Pesquisar uma temática em que há escassez de literatura se constituiu um desafio, no qual se fez necessário construir procedimentos que pudessem responder aos questionamentos que nortearam o processo investigativo. É nessa perspectiva que essa seção apresenta os critérios utilizados para o desenvolvimento da pesquisa, os sujeitos partícipes, o caminho metodológico e as opções relacionadas à escolha da abordagem, método, as técnicas de levantamento de dados e os procedimentos de análise que orientaram essa investigação, objetivando analisar a contribuição dos cursos de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) *stricto sensu* para a formação didático-pedagógica dos docentes do ensino superior.

5.1 Tipologia, abordagem e nível da pesquisa

A pesquisa é considerada como aplicada, pois segundo Barros e Lehfeld (2007) contribui para fins práticos, visando a solução mais ou menos imediata do problema encontrado na realidade. Esta possui como característica fundamental, o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos por identificar por meio dos dados empíricos, obtidos a partir da realidade investigada, como os cursos de pós-graduação em Ciência da Informação *stricto sensu* do Brasil contribuem para a formação didático-pedagógica dos docentes do ensino superior.

O desenvolvimento de uma pesquisa científica demanda a adoção de abordagens na qual a investigação possa ser enquadrada, seja ela de natureza qualitativa, quantitativa ou uma mescla das duas (qualiquanti), a depender da natureza do objeto. A abordagem que predominou nesse estudo é a qualitativa, por se desenvolver em um universo rico em dados descritivos e realidade contextualizadora (LUDKE; ANDRÉ, 1986), especialmente em estudos das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produto das interpretações dos seres humanos. Essa visão é também compartilhada por Minayo (2011, p. 21) ao afirmar que a abordagem qualitativa:

[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar

suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2013, p. 21).

A pesquisa com abordagem qualitativa é capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas, tanto no seu advento quanto nas suas transformações, como construções humanas significativas (BARDIN, 2009). Por essa razão, o presente estudo é desenvolvido nos padrões de pesquisa qualitativa com intuito de responder às questões de pesquisa e os objetivos propostos, bem como, permitir abranger a riqueza de elementos para análise e interpretação mais precisa do universo investigado. Embora o enfoque seja qualitativo, os aspectos quantitativos se fizeram presentes e demandaram por meio dos dados estatísticos e/ou indicadores numéricos, objetividade e quantificação recorrendo à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre os resultados estatísticos e outros (FONSECA, 2002).

Os dados levantados nesse estudo permitiram a descrição das características da população de egressos dos PPGCI no Brasil, aspecto que leva a enquadrá-la como pesquisa de nível descritivo, em vista ao melhor delineamento do objetivo da pesquisa (BARROS; LEHFELD, 2007), possibilitando, desse modo, uma precisa delimitação de técnicas, métodos, modelos e teorias que orientaram o levantamento e a interpretação dos dados (TRIVIÑOS, 1987).

5.2 Métodos de investigação

No que tange aos procedimentos, a investigação foi desenvolvida dentro dos padrões da pesquisa bibliográfica e documental, tomando como base os referenciais teóricos relativos ao ensino superior, as universidades e a pós-graduação no Brasil; à formação dos professores universitários e ao estágio de docência na pós-graduação e, finalmente, sobre a Ciência da Informação e os Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação no país. A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2000) é desenvolvida a partir da literatura científica disponível, bem como de documentos que não receberam tratamento editorial e comporta “[...] fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc.” (FONSECA, 2002, p. 32).

Por se constituir um estudo que investiga “[...] um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” na visão de Yin (2005, p. 32), essa pesquisa é considerada como estudo de caso, mas especificamente de múltiplos casos, por ser realizada em diferentes programas de pós-graduação em CI (mestrado e doutorado acadêmicos) do território nacional. A pesquisa de casos múltiplos é uma das importantes variações do estudo de caso, nessa modalidade de pesquisa, amplamente usada nas ciências sociais e nas biomédicas, são conduzidos simultaneamente: vários indivíduos, várias instituições entre outros, podendo ser considerada a mais convincente pelo fato de possibilitar resultados semelhantes ou contrastantes (YIN, 2005). Assim, em razão das especificidades do estudo foi escolhido o Projeto de casos múltiplos holísticos, isto é, unidade única de análise que é a CI e múltiplos casos, os programas de pós-graduação *stricto sensu* em CI.

5.3 Universo e amostra da pesquisa

Os cursos de CI no Brasil se constituíram o *locus* deste estudo e o critério para a seleção do universo da pesquisa e sua amostra resultou da concorrência de fatores diversos, entre eles: as instituições que apresentassem em seu título as palavras “ciência da informação”, a existência de mestrado e doutorado acadêmicos em CI, a nota de avaliação da CAPES dos respectivos programas e turma formada no período investigado em pelo menos um dos cursos: mestrado ou doutorado.

O levantamento realizado identificou 17 Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) *stricto sensu*. Destes, 11 ofertam os cursos de mestrado e doutorado acadêmicos e seis ofertam apenas o curso de mestrado. Do total de programas, foram escolhidos intencionalmente aqueles vinculados às instituições públicas, sendo pelo menos 02 programas de cada região que tivesse mestrado e doutorado acadêmicos. Dentre os PPGCI, foram investigados os Programas da Região Nordeste (Universidade Federal da Bahia e da Paraíba¹⁰), o da Região Centro-Oeste (Universidade de Brasília), o da Região Sul (Universidade Federal de Santa Catarina) e os da Região Sudeste (Universidade de São Paulo, da Federal de Minas Gerais e do Rio de Janeiro), no total de 07 programas.

Na região Sul, optou-se pelo PPGCI da Universidade de Santa Catarina por ser a única universidade da região que tinha o curso de doutorado acadêmico em CI no período

¹⁰ O PPGCI/UFPB foi incluído parcialmente nesse estudo em decorrência da ausência de informações sobre seus egressos, após inúmeras e repetidas tentativas.

investigado, embora seu primeiro curso tenha sido criado no ano de 2013 e egressos, a partir de 2017, ficando os dados desse programa restritos aos egressos do curso de mestrado. Na região Sudeste foram escolhidos três programas, por ser a região que possui o maior número de turmas formadas no PPGCI do país, ou seja, maior representatividade, e apenas um na região Centro-Oeste, pela inexistência de outros programas na região. Assim, faz parte dessa investigação os PPGCI das regiões Nordeste, Sudeste, Centro-Oeste e Sul, exceto do Norte tendo em vista que o programa foi criado recentemente, não possuindo, portanto, turma formada.

Em razão da totalidade de elementos envolvidos nesse universo: quantidade de cursos de mestrado e doutorado no país, cursos com as maiores notas na avaliação da CAPES, número de egressos dos cursos, entre outros, optou-se por uma amostra, cuja escolha baseou-se no tipo de amostragem por tipicidade ou intencionalidade (GIL, 2009), constituindo em um tipo não probabilístico que “consiste em selecionar um subgrupo da população que, com base nas informações disponíveis, possa ser considerado representativo de toda a população” (GIL, 2009, p.94). Para o autor, sua principal vantagem está nos baixos custos de sua seleção, o que requer conhecimento prévio da população e do subgrupo selecionado.

Do ponto de vista da diversidade regional e pelo fato dos participantes estarem localizados nas quatro regiões geoeconômicas, investigou os egressos dos PPGCI que se tornaram docentes de cursos superiores de IES no intervalo de tempo de cinco anos (2012 a 2016). A preferência do período a ser analisado recaiu sobre aquele que evidenciou um maior número de doutores oriundos dos programas investigados. A opção por essa amostra surgiu da compreensão de que os atuais docentes das IES, egressos dos PPGCI brasileiros, serão os sujeitos mais indicados para fornecer as informações sobre a formação obtida nos cursos de mestrado e doutorado acadêmico em CI sobre os conhecimentos apreendidos para o exercício da docência no ensino superior.

5.3 Técnicas da pesquisa

Dentre as técnicas para levantamento de dados, foi utilizada a documentação indireta, que implicou na seleção de dados de variadas fontes: currículo *lattes* dos participantes, *websites* dos programas e matriz curricular dos cursos, com intuito de recolher informações prévias sobre o objeto em estudo para a compreensão do universo da pesquisa. De posse dessas informações, foi elaborado um questionário, com questões semi-abertas e de múltipla escolha para coletar os dados empíricos. O uso desse instrumento permitiu receber um

número de respostas, a um custo mínimo, com garantia de sigilo para os respondentes, possibilitando-lhes a escolha para responder no momento mais aprazível (GIL, 2009).

As questões inerentes à investigação tiveram a pretensão de “[...] obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” (GIL, p. 121) acerca das experiências vivenciadas pelos docentes investigados durante o processo de formação em cursos *stricto sensu*. Do mesmo modo, a fim de minimizar as possíveis dúvidas inerentes às limitações do instrumento de levantamento de dados e dar fidedignidade, validade e operatividade antes de sua utilização definitiva (MARCONI; LAKATOS, 2010) foi elaborado o pré-teste com um grupo não partícipe da amostra definitiva.

5.4 Etapas da pesquisa

A concretude da investigação foi possível com a adoção de procedimentos que viabilizasse a execução das atividades realizadas. Assim, foram adotadas diferentes etapas a fim de tornar exequíveis às tarefas relativas ao desenvolvimento do estudo. No primeiro momento foi realizado um estudo teórico, o qual buscou a compreensão dos conteúdos tanto da área da Ciência da Informação quanto da área da Educação. Esta última constituiu um dos grandes desafios da pesquisadora por serem conteúdos e autores com os quais as primeiras interlocuções ocorreram a partir desta investigação, exigindo, desse modo, maior empenho para a apropriação dos saberes dessa área.

Em seguida, foi realizada a pesquisa documental, na qual se efetivou a seleção dos Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação do Brasil por meio do *website* dos próprios programas, onde foi possível analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) dos cursos e suas respectivas ementas em setembro de 2016. Salienta-se que o contato direto com a coordenação/secretarias de alguns PPGCI mostrou-se necessário para a obtenção de dados não disponíveis nos *websites*, a exemplo dos programas de pós-graduação em CI da Paraíba, São Paulo e Santa Catarina.

O terceiro momento constitui-se da elaboração do questionário provisório com 17 questões, construído eletronicamente por meio do *Googledocs*, objetivando assegurar a compreensão das questões apresentadas e possibilitar maior clareza do objeto investigado. Ressalta-se que foi elaborado um termo de livre consentimento para esclarecer e solicitar a autorização de cada coordenação dos programas com intuito de assegurar os aspectos éticos necessários à pesquisa. Os preceitos éticos exigidos para estudos científicos, tais como a

participação voluntária, a privacidade dos participantes e a confidencialidade dos dados obtidos no questionário foram garantidos em todas as fases do estudo. Assim, as informações foram arquivadas sem identificação nominal e utilizadas exclusivamente para fins de investigação científica.

Posteriormente, foi aplicado o pré-teste com os PPGCI que não fizeram parte do universo investigado: Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal do Ceará e da Universidade Federal de Pernambuco, com intuito de testar o instrumento e validá-lo. Inicialmente, foi solicitado aos programas uma lista com os nomes e e-mails dos egressos conforme o período definido *à priori*, a partir do contato com as coordenações dos PPGCI via e-mail, por telefone e mídias sociais. Em alguns casos, o retorno se limitou aos nomes dos egressos e o respectivo ano de conclusão do curso. Em outras situações, os e-mails não foram respondidos, o que demandou a intervenção da orientadora por meio do contato direto com os respectivos coordenadores.

Após o recebimento dos dados dos egressos, seus currículos *lattes* foram analisados por meio da Plataforma *Lattes*, a fim de identificar a existência de experiência como docentes em IES. Esse procedimento foi realizado tanto com os participantes do pré-teste quanto com os demais que compuseram a amostra definitiva da pesquisa. Para a pré-testagem do instrumento, ocorrida em janeiro de 2019, foram selecionados 100 egressos dos PPGCI da Universidade Federal do Ceará e de Pernambuco, sendo que apenas 35 exercem e/ou exerceram atividade de docência no ensino superior. A taxa de retorno girou em torno de 25% da amostra. Esse procedimento não evidenciou a necessidade de ajustar o instrumento e em vista desse resultado, aplicou-se o questionário definitivo em março de 2019, obtendo retorno de 30% da amostra.

A identificação dos sujeitos respondentes (311) ocorreu por meio de uso de código alfanumérico em ordem crescente, no qual a letra “P” significa professor, seguido da numeração atribuída a cada respondente, conforme quadro 12.

Quadro 12 – Identificação dos grupos de investigados.

INSTITUIÇÕES	DOCENTES
UFBA, UFPB, UFMG, UFF, USP, UFSC e UNB	P1... P94.

Fonte: Dados da pesquisa.

A quarta e última etapa foi marcada pela análise e interpretação dos dados a partir das respostas dos sujeitos partícipes da pesquisa e dos documentos e teorias que subsidiaram a investigação. Para o tratamento dos dados, foi utilizada a abordagem indutivo-constitutiva, que

toma como ponto de partida as informações coletadas, construindo a partir delas, as categorias de análise. A finalidade dessa abordagem não é generalizar ou testar hipóteses, mas construir uma compreensão dos fenômenos investigados (MORAES, 1999). No que tange à interpretação dos dados, a pesquisa tentou se aproximar da análise de conteúdo, método que pode ser aplicado tanto na pesquisa quantitativa como na investigação qualitativa, porém com aplicação diferente (TRIVIÑOS, 1987). Após a apresentação das etapas da pesquisa, segue a subseção que explicitará os procedimentos de análise, descrição e interpretação dos dados.

5.5 Procedimentos de análise dos dados

A análise de conteúdo se constitui em um método de pesquisa usado para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Tomando como base essa linha, Bardin (2009) reconhece que a análise de conteúdo torna-se um conjunto de técnicas de análise das informações e comunicações que utilizam procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados em um nível que vai além de uma leitura comum (MORAES, 1999).

De acordo com Minayo (2011, p.84) “através da análise de conteúdo podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado”. Utiliza-se tanto procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdos, quanto inferências e deduções lógicas. Segundo Bardin (2009) existem várias formas de analisar conteúdos, uma delas é a análise temática, técnica adotada nessa investigação, também chamada de análise categorial.

A análise temática ou categorial é um procedimento que coopera para agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles (MORAES, 1999). Classifica-os por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo para serem confrontados à luz dos referenciais teóricos. Para Fontoura (2011, p. 73):

A partir das interpretações, o pesquisador pode propor inferências de acordo com premissas previstas no seu quadro teórico ou abrir outras pistas em torno de dimensões teóricas sugeridas pela leitura do material. Trata-se de um longo trabalho de construção e reconstrução contínua. A análise dessa forma se caracteriza como uma reconstrução intencional e deliberada a partir do olhar do pesquisador somada aos olhares teóricos utilizados como base da investigação, que se multiplica à medida que vão se descortinando as interpretações e os caminhos conclusivos.

Sobre esse procedimento de análise, Franco (2003, p.51) reforça que, “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação, seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”. Nesse sentido, a categorização foi utilizada como procedimento facilitador na análise das informações, fundamentada numa definição precisa do problema, dos objetivos e dos elementos utilizados na análise de conteúdo, sendo que um dos critérios utilizados foi o semântico, o qual originou as categorias temáticas.

A fonte para reconhecimento dos enunciados das categorias foram os documentos institucionais dos cursos e as ementas e bibliografias dos mesmos, como também as respostas dos participantes da pesquisa oriundas do questionário. Segundo Minayo (2011; 2013) e Franco (2003) é importante compreender algumas etapas para realizar a análise de conteúdo:

- Pré-análise (leitura exaustiva do material, com intuito de compreender o conteúdo);
- Exploração do material (análise do material, relacionando-o com a teoria abordada no texto);
- Tratamento dos resultados/inferência/interpretação (resumo interpretativo do material para dialogar com os objetivos propostos).

Do mesmo modo, Franco (2003) chama atenção para os elementos que constituem a análise de conteúdo: unidade de registro e a unidade de contexto. A unidade de registro é uma declaração sobre um determinado assunto. Pode ser uma simples sentença (sujeito e predicado), um conjunto delas ou um parágrafo. A unidade de contexto contribui para dar significado e compreensão às unidades de análise. Nesse estudo, a unidade de registro pode ser considerada a temática em estudo, a qual possibilitou definir os caminhos traçados para a análise de conteúdo, selecionando três núcleos temáticos/categorias: Caracterização dos participantes, Formação docente nos Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação e Docência universitária.

O processo de análise ocorreu a partir da correspondência entre os conteúdos de cada categoria que envolvessem de forma direta ou indireta, os aspectos inerentes à formação docente nos PPGCI e o exercício docente nas IES em todas as unidades de conteúdo. Após a exploração do material, os dados foram agrupados e organizados conforme as categorias pré-definidas. Posteriormente, foram feitas as inferências sobre os conteúdos, utilizando-se as unidades de contexto e o referencial teórico para a análise e interpretação dos dados. Sendo

assim, apresentada a metodologia, segue a próxima seção que apresenta os dados e as análises à luz da literatura utilizada e dos conhecimentos da pesquisadora.

6 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Poucas são as certezas que temos em relação ao assunto. A principal delas é que não estamos procurando soluções definitivas, pois sabemos que elas não existem e se existissem, seriam receitas, fórmulas mágicas nas quais, esperamos que o texto tenha evidenciado, não acreditamos. O importante agora é destacar os problemas, trazê-los à tona, à baila, divulgá-los e fomentar a discussão deles. (ALMEIDA JÚNIOR, 2002).

Os dados apresentados nessa seção foram levantados junto aos egressos docentes dos Programas de Pós-Graduação em CI brasileiros, com o intuito de esclarecer sobre a natureza do objeto investigado e subsidiar as informações por meio da análise da matriz curricular dos cursos e suas respectivas ementas disponibilizadas nos *websites* dos referidos programas. A análise dos dados objetivou investigar a formação discente no âmbito dos PPGCI, com vistas à docência universitária, a partir da percepção dos egressos que atuam no ensino superior. Para isso, foram mapeados os PPGCI brasileiros e os egressos dos programas mencionados que exercem a docência, com intuito de caracterizá-los e, posteriormente, elucidar, a partir de suas concepções, o processo formativo do qual foram partícipes. Para contemplar essas pretensões criou-se a subseção intitulada “categorias de análise”, cujo objetivo foi apresentar a análise e interpretação dos dados a partir de categorias temáticas.

6.1 Categorias de análise

A leitura sistemática dos dados obtidos por meio dos questionários aplicados junto aos participantes levou à construção de categorias temáticas que propiciaram o ordenamento das informações e, conseqüentemente, facilitaram o procedimento de análise. A escolha dessas categorias foi fruto de interpretações e reinterpretações realizadas ao longo da pesquisa, no qual o tripé literatura, dados e vivência da pesquisadora foram determinantes nesse processo. Desse modo, foram criadas três categorias centrais: **caracterização dos participantes; formação docente nos Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação e docência universitária**, delineadas a partir das questões que envolveram a formação docente nos PPGCI e a docência no ensino superior.

A categoria denominada “**caracterização dos participantes**” buscou perfilar os sujeitos, especificando sua formação em nível de graduação e pós-graduação *lato e stricto sensu*, bem como identificar as motivações que os levaram a procurar a docência como campo

de atuação profissional. A categoria “**formação docente nos Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação**” apontou como tem ocorrido o processo formativo nos cursos *stricto sensu* em CI e o panorama geral dos programas: sua distribuição por região, nota, ano de criação dos cursos e seus respectivos objetivos. A categoria “**docência universitária**” evidenciou a atuação dos docentes nas IES brasileiras após a formação nos cursos *stricto sensu*. Ante o exposto, a pesquisa buscou delinear o perfil dos docentes egressos dos PPGCI investigados para em seguida compreender o processo de formação e o exercício da docência universitária.

A categoria “**caracterização dos participantes**” permitiu identificar e analisar as particularidades do perfil dos docentes egressos do PPGCI brasileiros. . Do universo de 06 (seis) PPGCI foram titulados 755 egressos, a amostra tomou como critério de inclusão aqueles que são/ou se tornaram docentes do ensino superior, somando 311 partícipes, ou seja, 41% do universo da pesquisa (quadro 13).

Quadro 13 – Total de egressos dos PPGCI 2012 a 2016.

INSTITUIÇÕES	EGRESSOS MESTRADO	DOCENTES MESTRADO	%	EGRESSOS DOUTORADO	DOCENTES DOUTORADO	%	TOTAL DE DOCENTES EGRESSOS
IBICT	97	21	22	71	40	56	61
USP	54	16	30	56	21	37	37
UFMG	119	34	29	68	60	88	94
UFSC	61	18	29	-	-	-	18
UFBA	59	20	34	11	10	91	30
UNB	111	37	33	48	33	69	70
TOTAL	501	146	29	254	165	65	311

Fonte: Dados da pesquisa.

Esses dados certificam que os PPGCI têm formado um número expressivo de docentes universitários atuando na docência da educação de nível superior, sendo um total de 29% e 65% do curso de mestrado e doutorado, respectivamente. Exprime, também, o número significativo de profissionais graduados que procuram a pós-graduação *stricto sensu* em CI e, conseqüentemente, a busca por titulação como um dos requisitos para o ingresso na carreira docente nas IES brasileiras, principalmente com o grau de Doutorado.

Nesse sentido, a análise dos investigados evidenciou a homogeneidade do grupo, pois pertencem à classe de professores do ensino superior. Constatou-se que a formação acadêmica inicial dos docentes egressos dos PPGCI é diversificada: Biblioteconomia e Documentação (32%), seguida dos cursos de Administração (4%), Arquivologia (4%), Jornalismo (4%) e Ciência da Computação (3%) e as demais foram citadas com um relativo equilíbrio, somando um total de 32%. É importante destacar que 21% dos respondentes afirmaram ter o grau de

bacharelado, sem especificar o curso (APÊNDICE E). Ressalta-se que a maioria origina-se de cursos de bacharelado, que por sua característica não favorece o magistério, conforme Câmara (2010), pois se privilegia conteúdos para a atuação profissional no mundo do trabalho e não aqueles relacionados ao ensino e a aprendizagem em sala de aula.

Vê-se, portanto, que a formação inicial dos docentes egressos dos PPGCI provém das mais diversas áreas do conhecimento, evidenciando a vocação interdisciplinar da CI (SARACEVIC, 1996; LE COADIC, 2004). Historicamente, essa característica marcante e identitária da CI agregou profissionais de campos variados do conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento de sua base teórica, bem como a ampliação do campo de atuação profissional. Essa compreensão é reforçada por Saracevic (1996) quando afirma que a interdisciplinaridade faz parte da CI pela própria variedade de formação de todas as pessoas que se ocuparam com os problemas informacionais relacionados ao campo. A multiplicidade de disciplinas presentes na formação dessas pessoas cooperou, efetivamente, para o desenvolvimento da área, como um dos fatores responsáveis pela introdução e permanência do seu objetivo interdisciplinar.

Nesse viés, com o intuito de ampliar a compreensão sobre o perfil dos egressos, inquiriu-se aos participantes sobre a formação continuada em nível *lato sensu* anterior ao ingresso nos cursos *stricto sensu*, a fim de conhecer as possíveis implicações dessa formação para o exercício da docência no ensino superior. Desse modo, compendiarão-se os cursos de especialização, agrupando-os nas áreas mais citadas pelos partícipes dessa pesquisa: administração, tecnologia e, por fim, educação (quadro 14).

Quadro 14 – Cursos de especialização e/ou MBA.

Área de Administração	Área da Tecnologia	Área da Educação
Gerenciamento de Projetos	Administração de sistemas de informação	Metodologia para educação à distância
Gestão pública	Arquitetura da informação	Psicopedagogia
Recursos humanos	Automação	Gestão escolar
Gestão da comunicação organizacional integrada	Sistemas automatizados de informação	Gestão universitária
Inteligência competitiva	Gerência de sistemas de informação	-
Marketing	Engenharia de software	-
Administração pública	Análise de sistemas	-
Gestão de vendas	Design digital para mídias interativas	-
Gestão de projetos	-	-
Gestão da qualidade	-	-
Bens culturais, economia e gestão	-	-
Logística	-	-
Gestão estratégica de pessoas	-	-
Administração financeira	-	-

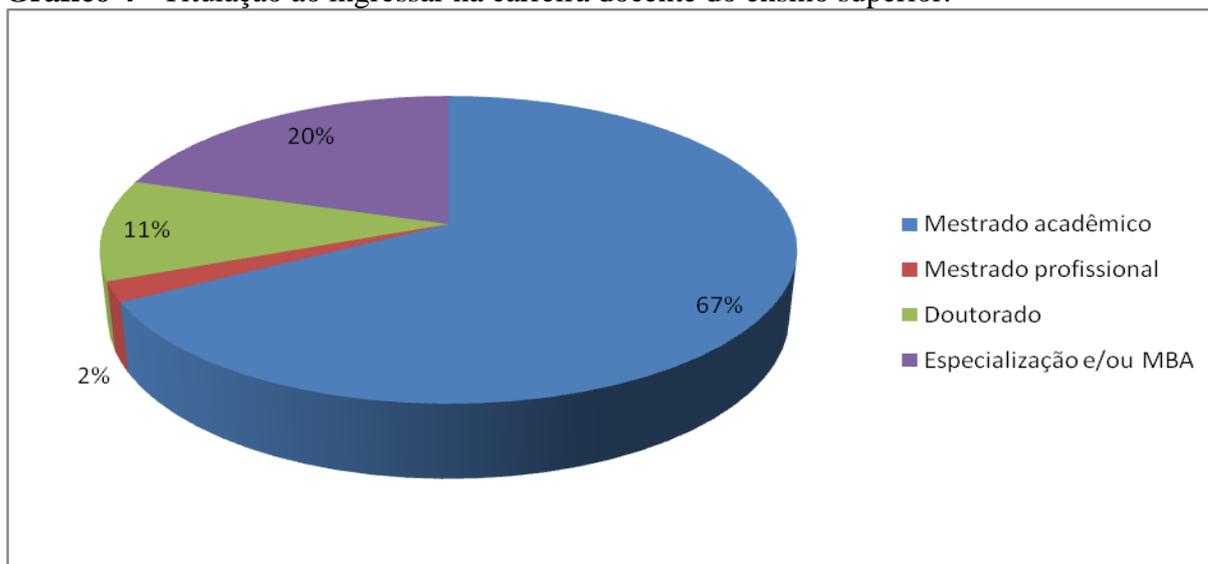
Gestão estratégica da informação	-	-
Marketing e novas mídias	-	-
Gestão da informação	-	-

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados revelaram que a maioria dos docentes (56%) possuía cursos de especialização e/ou MBA em áreas diversas, ao ingressar em cursos *stricto sensu* (ANEXO E), enquanto os demais (44%) ingressaram com o curso de graduação. Acredita-se que, dentre as motivações para que os graduados buscassem os cursos *lato sensu*, estão aquelas relacionadas à qualificação profissional, a melhores oportunidades de emprego e maiores remunerações, além das exigências do mundo do trabalho em ter mais profissionais altamente especializados para atender as demandas da sociedade. De outra forma, pode-se inferir que esse percentual ainda é maior pelo fato do processo seletivo de ingresso em cursos de mestrado e/ou doutorado ser mais exigente e, quiçá, por muitos ainda não despertarem o interesse para a área de ensino e/ou pesquisa em CI como campo de atuação.

Outro ponto a ser considerado é o fato da CI ser caracterizada pela interdisciplinaridade e seus cursos *stricto sensu* agregarem profissionais oriundos de diferentes áreas e/ou cursos (graduação e *lato sensu*). Nessa investigação, verificou-se nos cursos de especialização citados, uma tendência para as áreas de administração, tecnologias e educação, sendo que a área da Administração foi a mais evidenciada. A literatura (ZABALZA, 2004; MACHADO, LAMPERT e FALAVIGNA, 2017) aponta que as áreas mencionadas contribuem para a atuação dos docentes nas IES, especialmente aqueles ligados à administração, pois administrar a instituição e seus diversos recursos é uma das atribuições básicas dos professores, principalmente nas universidades públicas, onde suas funções estão relacionadas às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão das instituições educacionais as quais estão vinculados.

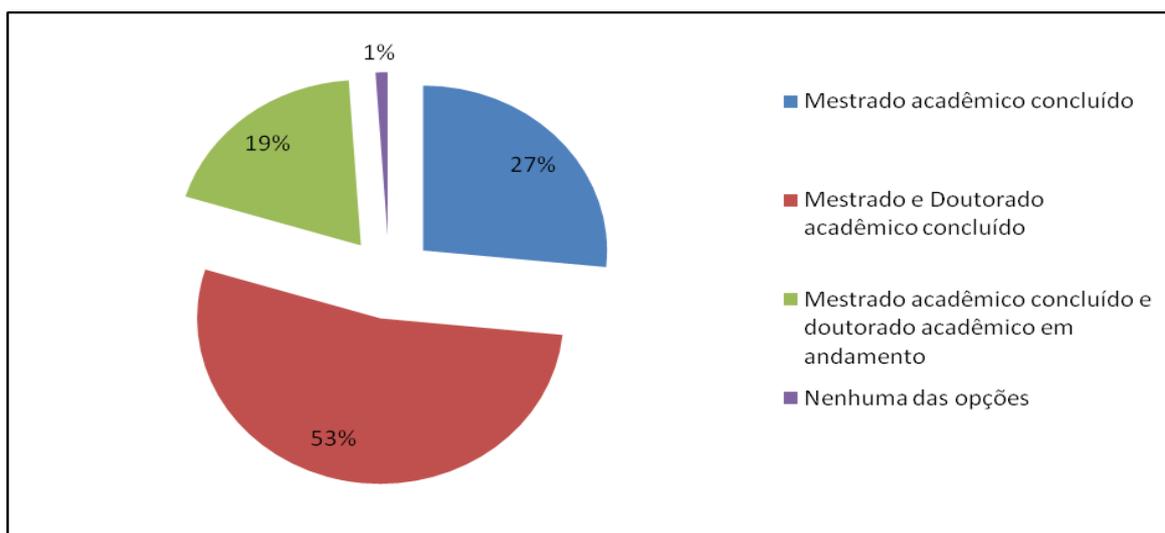
Para o ingresso na carreira docente na atualidade, além da experiência na docência, entre outros requisitos, a titulação é imprescindível tendo em vista as exigências das instituições de ensino. Em razão dessa prerrogativa, o gráfico 04 apresenta o grau acadêmico dos docentes ao ingressarem na docência do ensino superior, a fim de entender os seus efeitos no início da atividade (gráfico 4).

Gráfico 4 - Titulação ao ingressar na carreira docente do ensino superior.

Fonte: Dados da pesquisa.

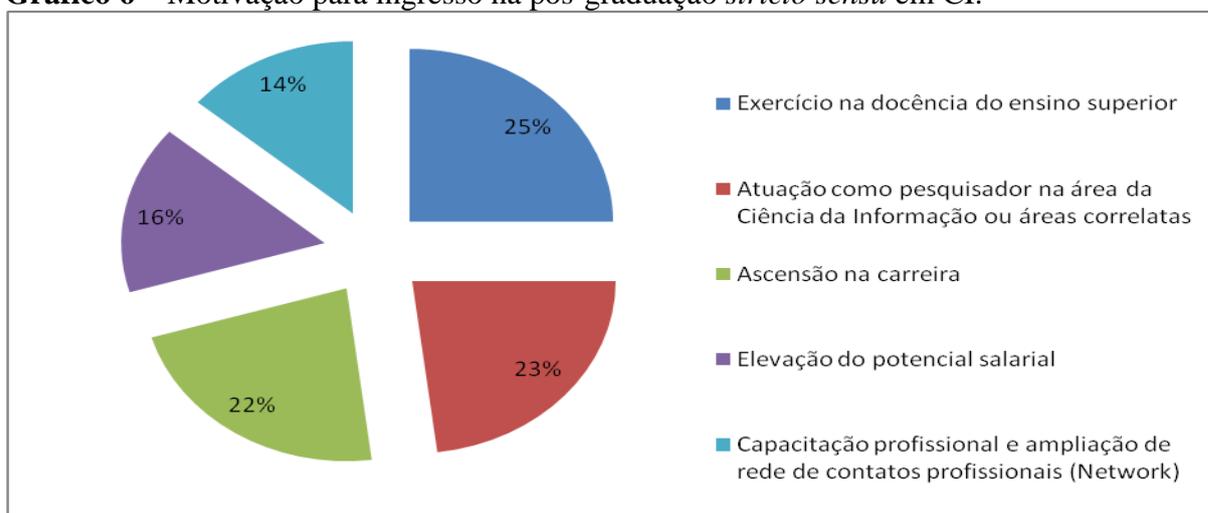
Os dados evidenciaram que a maioria dos docentes iniciou a carreira profissional com o mestrado acadêmico (67%), fato que denota que o ingresso na docência nas IES está em consonância com as determinações do Art. 52, inciso II da LDB 9394/96, tendo em vista as deliberações de, no mínimo 1/3 de mestres ou doutores para compor o quadro docente destas instituições. Ademais, os padrões de qualidade e os critérios de avaliação dos cursos de nível superior são medidos pelo corpo docente (mestres e/ou doutores), evidenciando a primazia da titulação em cursos *stricto sensu* como uma condição *sine qua non* para a inserção de docente nas IES brasileiras, especialmente nas universidades públicas.

O número reduzido de ingressantes na carreira docente com curso *lato sensu* (20%) ocorre em razão do cumprimento da legislação supracitada que traz como requisito um percentual de titulações em cursos *stricto sensu* para o ingresso do professor no âmbito acadêmico. Assim, fica claro que os docentes titulados são considerados capital intelectual importante nas IES, tanto no processo avaliativo dos cursos e na credibilidade institucional, quanto para o desempenho qualificado de suas atividades como docentes e pesquisadores. Esse panorama demonstra a necessidade de ter mestres e doutores na constituição do corpo docente das IES brasileiras, isto é, profissionais com uma formação voltada para a acumulação de capital científico e para a formação de *habitus* científico (BOURDIEU, 1983, 2004). Nessa perspectiva, com intuito de averiguar a qualificação desses profissionais, investigou-se qual a titulação dos docentes egressos dos PPGCI, atualmente em exercício, no Ensino Superior (gráfico 5).

Gráfico 5 – Formação dos docentes em cursos *stricto sensu*.

Fonte: Dados da pesquisa.

A pesquisa revelou que a maioria dos docentes tem mestrado e doutorado acadêmicos concluídos (53%), representando um aumento significativo pela busca por qualificação e aperfeiçoamento acadêmico. Em vista disso, a proporção de mestres e doutores no corpo docente das IES tem reverberado em mais produções de conhecimento dentro da instituição, principalmente na esfera pública (BALBACHEVSKY, 2007). É possível que essa condição esteja associada ao crescimento da pós-graduação *stricto sensu*, bastante comum nos últimos anos e as exigências de ampliação do quadro de professores universitários titulados para a educação superior brasileira (PACHANE; PEREIRA, 2004). No contexto da carreira docente, as razões que motivam o ingresso na pós-graduação *stricto sensu* variam de acordo com as pretensões de cada discente. No tocante a essa questão, inquiriram-se quais motivações levaram a busca da pós-graduação *stricto sensu* em CI (gráfico 6).

Gráfico 6 – Motivação para ingresso na pós-graduação *stricto sensu* em CI.

Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados demonstram percentuais similares e motivações distintas para cursar esse nível de ensino: o exercício da docência no ensino superior, a atuação como pesquisadores na área da CI ou áreas correlatas, ascensão na carreira, bem como elevação do potencial salarial. A percepção dos respondentes revelou o entendimento de que a formação dos docentes do ensino superior e a formação na área da pesquisa científica são atribuições dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Nesse sentido, reforça-se que é na pós-graduação o lugar de formação de professores, onde se adquire prestígio social e autoridade científica no âmbito acadêmico (CORRÊA; RIBEIRO, 2013).

Os motivos elencados pelos participantes na busca da titulação coadunam com as ideias de Bourdieu (1983, 2004) ao tratar do *habitus* acadêmico dentro do campo científico, tendo em vista a elevação do padrão de vida para níveis diferentes de poder, seja ele, econômico, simbólico, social, político, cultural e/ou científico. Para o autor, esse campo científico é dotado de suas próprias leis, as quais definem o perfil de docentes e pesquisadores que se deseja formar, orientando suas ações coletivas ou individuais.

A progressão na carreira e a produtividade são alguns dos critérios para os docentes ascenderem institucionalmente, bem como, para assumir posições privilegiadas e autoridade científica entre os pares dentro do campo científico. No que tange à titulação para o ingresso na carreira docente, P1 afirma que:

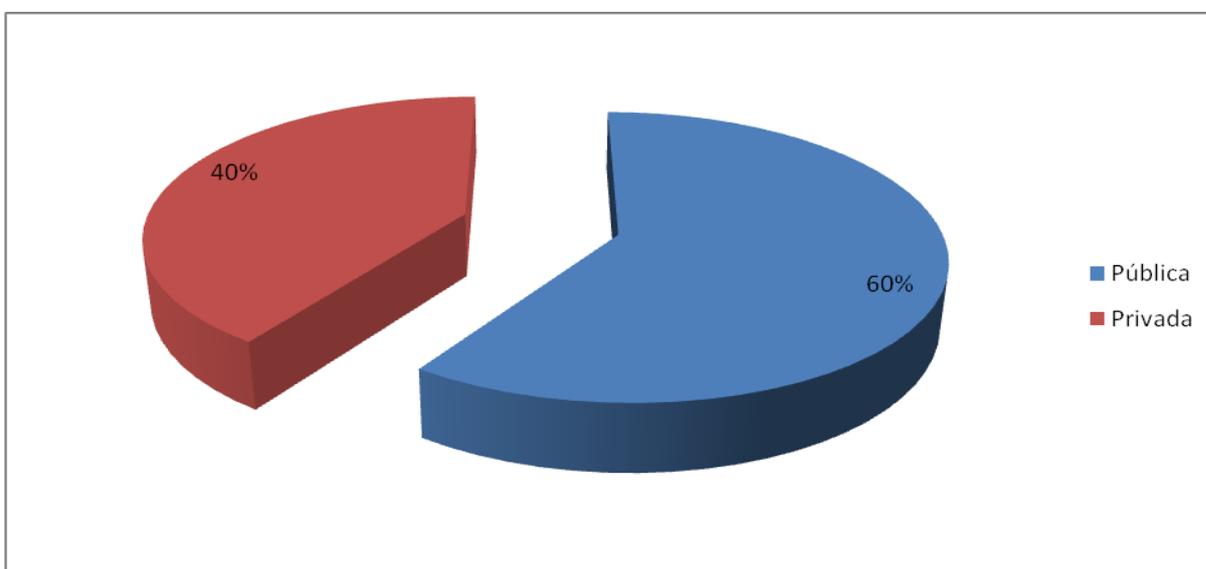
“[...] A docência é pura decorrência da obtenção dos títulos que são necessários para a maioria dos cargos em docência no ensino superior”.

Diante dessa conjuntura, Cunha (2014) assegura que é imperioso romper com o paradigma difundido no senso comum sobre a aprendizagem de conhecimentos inerentes à prática dos professores se restringir ao empirismo e/ou a titulação acadêmica. Quiçá, um dos caminhos para minimizar as lacunas existentes no processo formativo dos professores é a criação de linhas de pesquisa nos PPGCI, voltadas para a reflexão dos saberes e práticas das atividades de ensino e aprendizagem nas IES (SOARES, CUNHA; 2010), a inclusão de disciplinas voltadas para esse fim e a criação de políticas públicas específicas para a formação do docente universitário. A ausência dessa perspectiva para os que ingressam na carreira sem o domínio de conhecimentos necessários ao exercício profissional reflete o desconhecimento dos aspectos inerentes às funções de professor. Salienta-se que os discentes acabam aprendendo os saberes da docência de forma autodidata por meio de leituras e/ou orientações de outros profissionais da área, conforme ressalta P68:

“[...] o maior benefício da pós-graduação stricto sensu é 'aprender a aprender' por conta própria, e a leitura é um excelente instrumento para tal, especialmente quando não se pode recorrer a disciplinas ou cursos de longa duração. Orientações pontuais sobre textos com ex-professores/as ou orientadores/as são também importantes para a seleção de leituras”.

Nesse sentido, os professores exercem suas práticas a partir dos exemplos que tiveram de seus ex-professores, espelhando-se nos modelos que consideram “bons” para o desenvolvimento da atividade profissional (PIMENTA; LIMA, 2012), assim como por meio de leituras e de conversas com os pares. Percebe-se, então, que a aprendizagem do ofício de professor nos PPGCI vai sendo desenvolvida por meio das experiências, do aprender fazendo e da observação. Nesse sentido, questionou-se sobre a rede de ensino superior em que o docente vivenciou sua primeira experiência como docente e os possíveis desafios e dificuldades para a sua inserção no mundo do trabalho (gráfico 7).

Gráfico 7 – Rede de ensino da primeira experiência como docente.



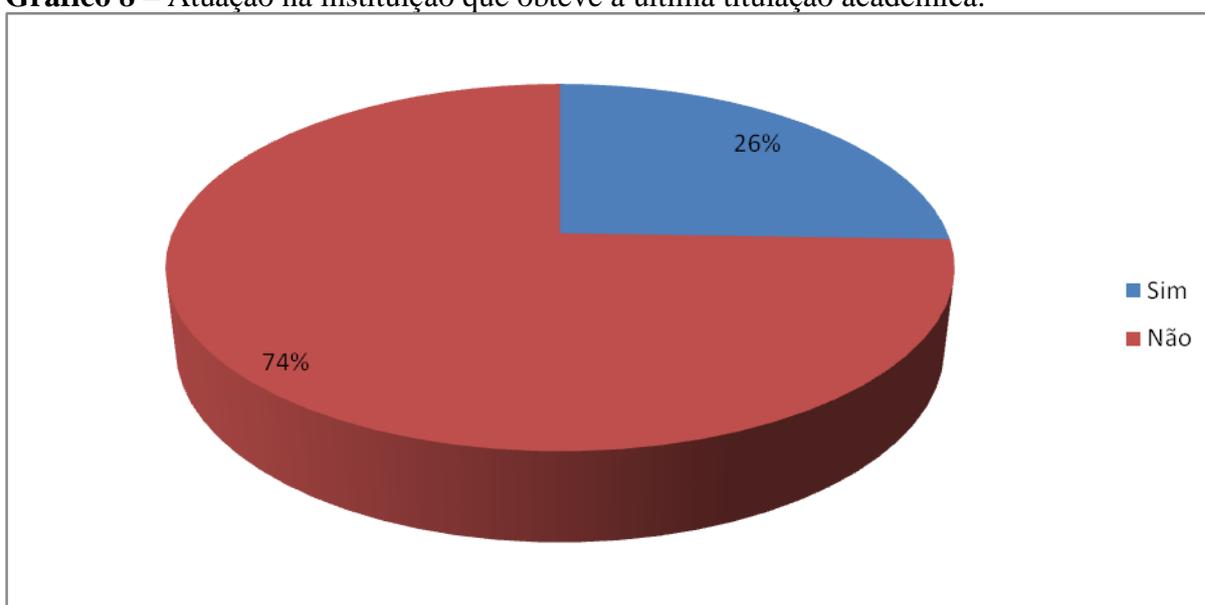
Fonte: Dados da pesquisa.

Nesse sentido, os dados demonstraram que a maioria dos respondentes sinalizou ter exercido sua primeira experiência em IES públicas (60%). As razões que levaram os sujeitos a ingressarem na docência em instituições públicas podem ter origens diversas: reconhecimento acadêmico-científico, oportunidade de emprego e estabilidade financeira; fatores que, certamente, influenciaram essas escolhas, entre outros, a exemplo da vocação, gosto pela carreira e satisfação pessoal. Por outro vértice, a explicação possível para o percentual significativo de docentes cuja experiência inicial ocorreu na esfera privada (40%) está

relacionada à menor burocracia no processo seletivo, sendo a titulação fator determinante para a contratação do docente.

Buscando ampliar o entendimento sobre o lugar ocupado pelos egressos dos PPGCI, inquiriu-se se a atuação, como docente de ensino superior, ocorreu na instituição que obteve a última titulação. A ideia foi averiguar a absorção desses egressos pela instituição que os qualificou, tendo em vista que muitos editais de concurso para a docência foram abertos no período de 2012 a 2016, conforme constatado anteriormente. Assim, os dados do gráfico 8 apontaram que 74% estão alocados em IES distintas daquelas responsáveis pela sua titulação, situação que pode representar a ampliação do mundo do trabalho em diferentes localidades.

Gráfico 8 – Atuação na instituição que obteve a última titulação acadêmica.



Fonte: Dados da pesquisa.

Outras explicações para esse dado podem estar associadas a: ausência de vagas na instituição no período em que o egresso obteve a titulação; o prestígio acadêmico da instituição; exercício do magistério em IES anterior ao ingresso nos cursos *stricto sensu*; local de origem dos pós-graduandos distinto daquele em que concluiu o mestrado e/ou doutorado acadêmicos. Desse modo, a caracterização dos participantes foi relevante para compreender as concepções dos docentes sobre o papel da pós-graduação em CI na formação do professor do ensino superior.

Nessa direção, a fim de esclarecer as circunstâncias que cercam esse cenário em um momento que tem se intensificado discussões sobre a educação e formação de professores do terceiro grau, criou-se a categoria “**formação docente nos Programas de Pós-Graduação**

em Ciência da Informação”. O delineamento dessa categoria decorreu da compreensão de que, apesar da pós-graduação *stricto sensu* em CI ser o *locus* para a formação de docentes e pesquisadores da área, o processo de formação destes profissionais pouco prioriza os aspectos essenciais a práxis na docência do ensino superior. Diante disso, é necessário refletir sobre a responsabilidade dos PPGCI no que se refere aos ditames estabelecidos pela CAPES e sobre as diretrizes educacionais para o ensino nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em CI brasileiros.

Nesse sentido, o quadro 15 expõe os objetivos a serem alcançados por cada programa escolhido para formação de seus discentes.

Quadro 15 – Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação investigados.

PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO					
Instituições	Cursos		Nota do curso	Região	Objetivos dos programas
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA)	Mestrado Início: 2000	Doutorado Início: 2011	4	Nordeste	Desenvolver e aprofundar a formação de professores de nível superior e de pesquisadores no campo da Ciência da Informação , por meio de qualificação em cursos de <i>stricto sensu</i> , em nível de Mestrado Acadêmico, Doutorado Acadêmico e Mestrado Profissional, como de <i>lato sensu</i> em nível de Especialização.
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA (UFPB/J.P.)	Mestrado Início: 2007	Doutorado Início: 2012	4	Nordeste	Estimular as ações de estudo e pesquisa por meio de reflexão crítica a partir de temáticas dos cursos de Mestrado e Doutorado; contribuir para o aprofundamento de estudos e pesquisas desenvolvidas por professores e alunos que estejam relacionados com a Ciência da Informação, tendo em vista as exigências da construção de teoria renovada e atualizada em Ciência da Informação; formar pesquisadores no campo da Ciência da Informação para atuarem no desenvolvimento e na ampliação dos conhecimentos da área.
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)	Mestrado Início: 2006	Doutorado Início: 2006	5	Sudeste	Promover o ensino e a pesquisa nas áreas de comunicação, informação e artes, visando à formação de pessoas capacitadas ao exercício da investigação, do magistério e da carreira profissional , em consonância com as exigências do tempo e as necessidades de desenvolvimento humano.
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (IBICT/UFRJ)	Mestrado Início: 1970	Doutorado Início: 1994	5	Sudeste	Tem como proposta básica a formação e o aprimoramento em alto nível de pesquisadores comprometidos com o avanço do conhecimento no campo da Ciência da Informação.
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG)	Mestrado Início: 1991	Doutorado Início: 1996	5	Sudeste	Propiciar a formação de pessoal qualificado para o exercício das atividades de docência, de pesquisa e técnico-profissionais , desenvolver a reflexão crítica, a criatividade e autonomia bem como privilegiar as competências e habilidades para o desenvolvimento da pesquisa e da produção de conhecimento no campo da Ciência da Informação.
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC)	Mestrado Início: 2000	Doutorado Início: 2013	4	Sul	Formar pessoal de alto nível com competência para: pesquisar aspectos teóricos, metodológicos e práticos relativos à produção, comunicação e representação do conhecimento e da informação e investigar os processos, ambientes, serviços, produtos e sistemas de gestão da informação e do conhecimento.
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)	Mestrado Início: 1975	Doutorado Início: 1992	4	Centro-Oeste	Aprofundar os conhecimentos adquiridos por graduados e pós-graduados em cursos superiores, regulamentados pelos órgãos competentes no Brasil, com interesses afins ao Programa, dando-lhes oportunidade de desenvolver competência científica e capacidade profissional e criadora em Ciência da Informação, formando pesquisadores, professores e profissionais de alto nível , aptos a desenvolver pesquisas e realizar inovações nesta área do saber. OBS.: O Mestrado Acadêmico objetiva promover a competência científica de graduados, contribuindo para a formação de docentes e pesquisadores na área da informação . O Doutorado visa formar profissionais de alto nível, que possam atuar como pesquisadores autônomos e como docentes na área de Ciência da Informação, buscando: propiciar visão abrangente da área; desenvolver sólida base teórica relativa à área; estimular o desenvolvimento da produção científica da área, com projetos de pesquisa inovadores e socialmente relevantes.

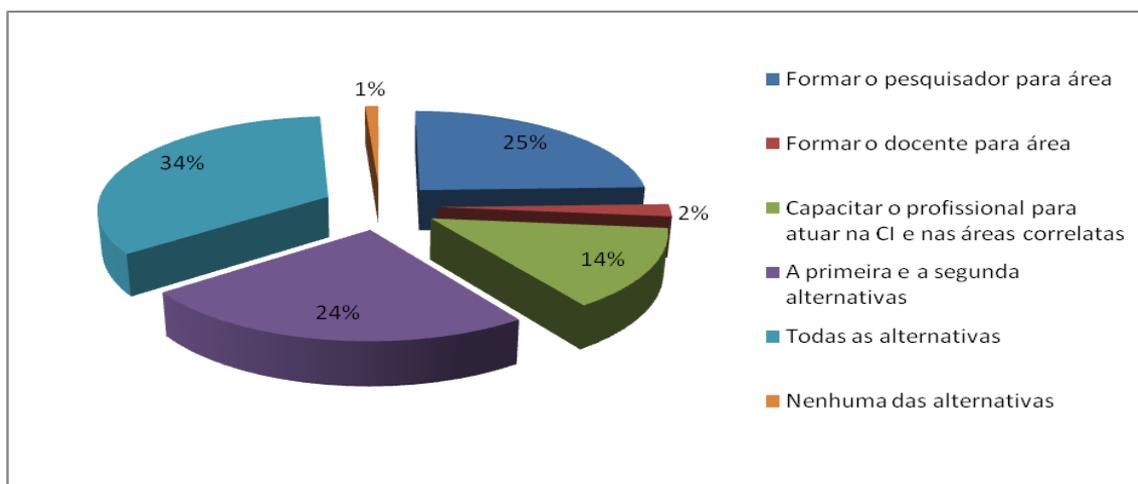
Fonte: *Websites* dos programas de pós-graduação em Ciência da Informação, 2017.

Observa-se que os PPGCI brasileiros explicitam o perfil almejado ao fim de cada processo formativo. Do total de 07 cursos selecionados, quatro deles (UFBA, USP, UFMG e UNB) estabelecem a formação para o magistério superior como uma de suas finalidades. Nesse sentido, é notório que esses objetivos condizem com as determinações da CAPES, isto é, a preparação do docente para o ensino superior e do pesquisador para o desenvolvimento da ciência no Brasil. Via de regra, os cursos de mestrado e doutorado acadêmicos estão voltados para a formação do pesquisador, ou seja, uma formação direcionada para a condução de pesquisas científica, cuja valorização é o produto produzido no término dessa formação, isto é, a produção de teses/dissertações. Essa é uma tendência da pós-graduação *stricto sensu* brasileira confirmada no VI PNPG (2011-2020), no qual, os cinco eixos demonstram que o desenvolvimento de pesquisas, a expansão do sistema e o processo avaliativo dos programas continuam com o foco na formação de pesquisadores.

Vieira e Maciel (2010) mencionam que o aspecto sinalizado está relacionado à necessidade de produzir conhecimento novo e a valorização dada à pesquisa no cenário brasileiro. Certamente, a ausência de conhecimentos referentes às funções do professor do ensino superior pode trazer implicações de diversas ordens, seja na qualidade do ensino nos cursos de graduação, comprometendo o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos que serão frutos desse ensino, seja no desenvolvimento profissional do professor, principalmente os neófitos na carreira, em razão da pouca compreensão acerca dos aspectos didáticos e pedagógicos para atuar na docência.

Nessa perspectiva, perquiriu-se a percepção dos respondentes quanto aos objetivos da pós-graduação *stricto sensu*. (gráfico 9).

Gráfico 9 – Objetivo da pós-graduação *stricto sensu* segundo os respondentes.



Fonte: Dados da pesquisa.

Ao investigar o conhecimento dos egressos sobre os objetivos da pós-graduação *stricto sensu*, 34% afirmaram conhecê-los ao sinalizarem todas as alternativas. Considerando o somatório dos percentuais daqueles que assinalaram todas as alternativas (formar pesquisador, formar docente e capacitar o profissional para atuar na CI e áreas correlatas) com os que informaram tanto a formação de docentes quanto de pesquisadores, observa-se um total de 58%, revelando que a maioria dos participantes compreende as finalidades dos cursos de mestrado e doutorado acadêmicos. No entanto, em muitos casos, os objetivos que dizem respeito ao ensino não são evidenciados como uma das principais funções dos PPGCI, uma vez que, na visão dos respondentes, o percentual relativo à formação do pesquisador é expressivo (25%), se comparado aos dados referentes à formação de professores (2%).

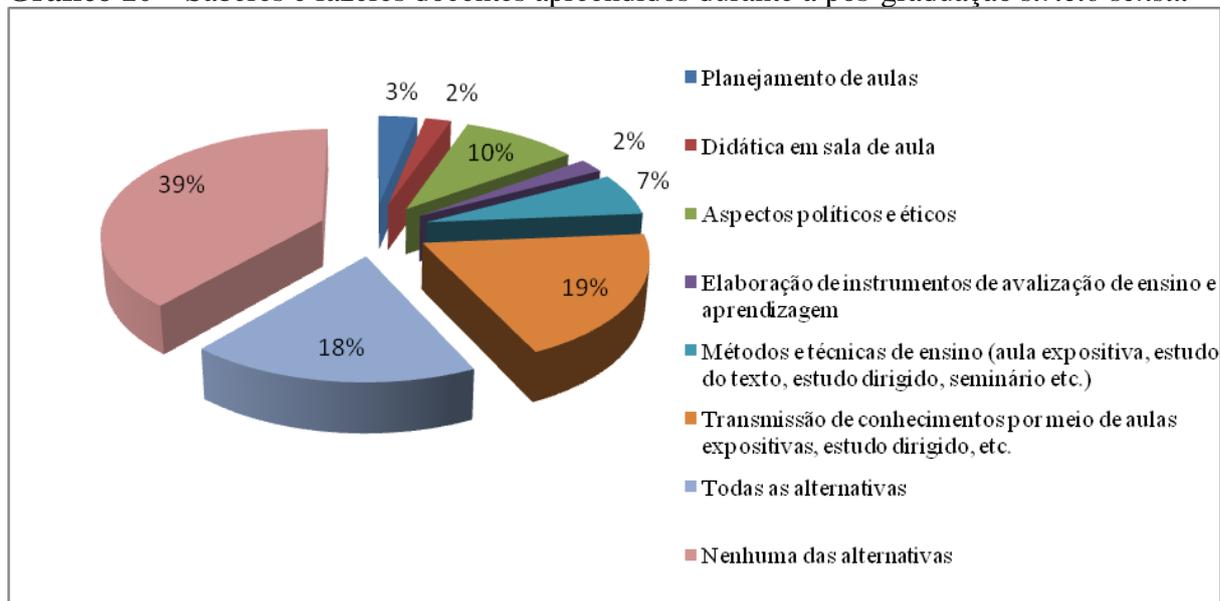
Nota-se, portanto, que 1/4 dos docentes vislumbra que um dos objetivos dos PPGCI é, de fato, a formação de pesquisadores. Esses dados expõem uma concepção equivocada das finalidades do PPG *stricto sensu*, pois se trata apenas de um dos objetivos dos cursos *stricto sensu*, desconsiderando, assim, a formação de docentes. Em contraponto a esse panorama, P35 ressalta que “[...] *nem mestrado nem doutorado prepara para a docência*”. Do mesmo modo, verifica-se a ausência de conhecimentos sobre as finalidades desses cursos em vários contextos, conforme ressalta P4:

“[...] O magistério está a cargo das licenciaturas. Entendo que isso não cabe aos cursos de mestrado e de doutorado que formam pesquisadores. Em nível de especialização já existem os cursos de docência do ensino superior para trabalhar as lacunas dos egressos de cursos de bacharelado”

Na concepção de P4, a formação do professor do magistério superior fica a cargo dos cursos *lato sensu* que, via de regra, tem sentido prático-profissional e não acadêmico e científico. A fala de P4 evidencia a incompreensão dos objetivos dos cursos *stricto sensu* que, segundo o parecer de Sucupira (1965) e estudos de Waisberg (2004) e Varela, Barbosa e Anjos (2010), são processos de formação docente para o ensino superior e de pesquisadores nas áreas de conhecimentos específicos. A visão dos respondentes chama atenção para a necessidade dos PPGCI de ter um processo formativo que atenda as finalidades básicas da pós-graduação salientada por Sucupira (1965), no qual destaca a formação de professores com competências e habilidades para atender as necessidades das IES e melhorar seu nível de qualidade, o estímulo da produção científica por meio da preparação e desenvolvimento de pesquisadores e a qualificação de técnicos e trabalhadores intelectuais para o desenvolvimento nacional em todos os setores.

Diante dessa conjuntura, é salutar investigar como os PPGCI têm contribuído para ampliar os conhecimentos necessários ao desenvolvimento de competências e habilidades do saber/fazer docente no ensino superior. Sendo assim, indagou-se sobre os saberes e fazeres relacionados à docência apreendidos durante o percurso na pós-graduação *stricto sensu* em CI (gráfico 10).

Gráfico 10 – Saberes e fazeres docentes apreendidos durante a pós-graduação *stricto sensu*.



Fonte: Dados da pesquisa.

O processo de formação para docência superior implica aprendizados múltiplos ao longo da carreira, sendo a qualificação em nível de *stricto sensu* o lócus privilegiado para aprimorar saberes e fazeres aos que desejam ingressar como docente da educação superior. Os dados desse estudo retratam uma realidade distanciada da normativa da CAPES, pois para 39% dos docentes investigados, nenhuma das atividades relacionadas ao exercício do magistério superior elencados foi apreendida durante o mestrado e/ou doutorado acadêmicos. Certamente, essa alegação está relacionada à formação obtida em cursos *stricto sensu* que direciona o ensino à aprendizagem de conhecimentos epistemológicos da área e a produção de pesquisas em primazia à formação pedagógica, conforme ressaltam Bolzan (2008), Soares e Cunha (2010), Pachane (2006) e outros pesquisadores.

De modo contraditório, 18% asseveraram que aprenderam todos os saberes e fazeres relacionados à didática em sala de aula, aspectos políticos e éticos da profissão, elaboração de instrumentos de avaliação, métodos e técnicas de ensino, assim como, a transmitir conhecimentos. No tocante a isso, é intrigante compreender de que modo esses conhecimentos foram adquiridos nos PPGCI investigados já que na matriz curricular dos

cursos e em suas respectivas ementas essas informações não são confirmadas, sendo assim, é vaga a concepção sobre as atribuições do professor no ensino superior em sala de aula. Os dados revelaram que a dimensão pedagógica da docência é pouco evidenciada nos PPGCI, de modo geral, nesses cursos o foco é no desenvolvimento de pesquisas científicas e, as políticas de avaliação das agências de fomento, por sua vez, contribuem para isso na medida em que mensuram as atividades e qualidade dos programas pela quantidade de produção científica, resultante das pesquisas realizadas e/ou orientadas.

Nesse sentido, Silva (2017) alude que essa lógica se pauta no sistema de capital estabelecido na ciência, na qual o impacto da produção científica de um pesquisador é relevante para os programas serem bem avaliados nos sistemas de classificação e avaliação dos programas de pós-graduação brasileiros. A acumulação de capital científico nesse cenário orienta as condutas e ações individuais e/ou coletivas dentro do campo científico por meio do *habitus* (BOURDIEU, 2004; WACQUANT, 2007). Essa prática define a pós-graduação como um campo científico voltado para a acumulação de capital e formação de *habitus* científico em primazia da formação para o ensino no magistério superior.

Na sequência, 19% certificaram que a transmissão de saberes científicos e profissionais foram os conhecimentos apreendidos por meio de aulas expositivas, estudo dirigido, entre outros para atuar como docente. Para estes, a aprendizagem ocorreu por meio da observação de como seus professores transmitiam conteúdos durante o curso na pós-graduação em CI, todavia é imperioso destacar que essa concepção de docência como transmissão de conteúdos, muitas vezes, subjuga o aspecto pedagógico, reduzindo e limitando o papel do professor a transferência de saberes (VEIGA, 2011; VALVERDE, ET AL., 2017). Assim, os dados mostraram que não está claro para parcela dos investigados, os múltiplos e diferenciados saberes necessários ao exercício docente no ensino superior.

Nesse contexto, há quase três décadas, Pimenta (1997) vem acentuando a relevância de conhecimentos das ciências da educação no processo formativo dos professores, em especial, os didáticos e pedagógicos, a fim de constituir e transformar os saberes/fazeres docentes em um processo contínuo de construção de suas identidades como professores. Para Ferreira (2015), a formação de docentes deve favorecer o desenvolvimento de competências e habilidades, atitudes e valores que os possibilitem construir sua profissionalidade a partir das necessidades e desafios das atividades de ensino.

Posto isso, averiguou-se se ao longo do percurso no PPGCI os cursos ofertaram disciplinas com o campo epistemológico específico à profissão do docente, bem como, o lugar que estes conteúdos ocupam no rol de disciplinas da matriz curricular dos cursos, pautando na

crença de que é por meio de disciplinas e/ou atividades realizadas que alguns conteúdos e/ou práticas são apreendidas (quadro 16).

Quadro 16 – Disciplinas relacionadas à formação docente.

PROGRAMAS E ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	DISCIPLINA/ATIVIDADE	CATEGORIA	EMENTA	OBSERVAÇÃO
<p>Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da UFBA</p> <p>Área de Concentração: Informação e Conhecimento na Sociedade Contemporânea</p> <p>Linhas de pesquisa: 1 - Políticas, tecnologias e usos da informação; 2- Produção, circulação e mediação da informação.</p>	Tirocínio Docente Orientado	Obrigatória	Aperfeiçoamento da prática pedagógica ; planejamento e gerenciamento das atividades em sala de aula; assistência continuada aos alunos; avaliação do processo ensino-aprendizagem	É considerada uma atividade obrigatória para todos discentes que não exercem a docência.
<p>Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da UFPB¹¹</p> <p>Área de Concentração: Informação, Conhecimento e Sociedade</p> <p>Linhas de pesquisa: 1- Informação, Memória e Sociedade; 2- Organização, Acesso e Uso da Informação; 3- Ética, Gestão e Políticas de Informação.</p>	-	-	-	Os cursos contam com disciplinas chamadas: Tópicos especiais de I a IV, que contam com conteúdo variável, propostas pelos docentes, para atendimento de demandas específicas e pontuais que não se encontram atendidas nas demais disciplinas.
<p>Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da USP</p> <p>Área de Concentração: Cultura e Informação</p> <p>Linhas de pesquisa: 1- Apropriação Social da Informação; 2- Gestão de Dispositivos de informação; 3- Organização da Informação e do Conhecimento.</p>		-	.	Na página do programa não há menção de disciplinas que contenham conteúdos relacionados à formação do docente universitário. A matriz curricular foi solicitada, via e-mail, mas não obtivemos respostas.

¹¹ Na primeira análise dos dados foi possível incluir o PPGCI/UFPB, pois as informações necessárias para a compreensão dos dados estavam disponíveis na página do programa.

<p>Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação do IBICT</p> <p>Área de Concentração: Informação e Mediações Sociais e Tecnológicas para o Conhecimento</p> <p>Linhas de pesquisa:</p> <p>1 – Comunicação, Organização e Gestão da Informação e do Conhecimento;</p> <p>2 – Configurações socioculturais, políticas e econômicas da informação.</p>	Atividades Complementares I	É uma atividade complementar da grade curricular.	<p>a) participação e/ou organização de seminários e eventos científicos;</p> <p>b) produção e submissão de textos para publicação em veículos de comunicação científica (artigo em periódico científico, livro e capítulo de livro, trabalho completo em anais de eventos científicos);</p> <p>c) realização de estágio docente, em curso de graduação, de alunos bolsistas ou não bolsistas, não incluindo atividades regulares de docentes;</p> <p>d) estudos dirigidos com professor do PPGCI ou de outro Programa de Pós-Graduação;</p> <p>e) atividades junto ao grupo de pesquisa do orientador;</p> <p>f) participação em cursos com carga horária compatível.</p>	<p>A participação em uma ou mais atividades acadêmicas e de pesquisa que, no total, contabilizem 60 horas/aula (4 créditos) no semestre considerado (no Doutorado, até 1 disciplina pode cursada na forma de Atividades Complementares I);</p> <p>Deverá ser definida, bem como ter a concordância e a supervisão do orientador, a quem caberá estabelecer a forma de avaliação para efeito da atribuição de nota ao aluno.</p>
<p>Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da UFMG</p> <p>Áreas de Concentração:</p> <p>Produção, organização e utilização da informação;</p> <p>Informação, mediações e cultura</p> <p>Linhas de pesquisa:</p> <p>1- Informação, Cultura e Sociedade;</p> <p>2- Gestão da Informação e do Conhecimento;</p> <p>3- Organização e Uso da Informação.</p>	-	-	-	<p>Na página do programa não há disciplinas que abordem conteúdos relacionados à formação docente do magistério superior. A matriz curricular foi solicitada, via e-mail, mas não obtivemos respostas.</p>

<p>Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da UFSC</p> <p>Área de Concentração: Gestão da Informação</p>	<p>Estágio de Docência I e II</p>	<p>ELETIVA</p>	<p>Prática orientada de ensino de graduação, visando ao aperfeiçoamento de técnicas de preparação e ministração de aulas teóricas e práticas em disciplinas da área de interesse do mestrando.</p> <p>Disciplina: Estágio de Docência I Elaboração e execução de um plano de intervenção pedagógica em disciplinas da graduação do curso de Biblioteconomia, vinculado à área de concentração do Mestrado em Ciência da Informação e à sua respectiva linha de pesquisa, sob supervisão do professor orientador.</p>	<p>-</p>
<p>Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da UNB</p> <p>Área de Concentração: Gestão da Informação</p> <p>Linhas de Pesquisa:</p> <p>1- Organização da Informação; 2 -Comunicação e Mediação da Informação.</p>	<p>Estágio de Docência em Ciência da Informação I</p>	<p>OPTATIVA</p>	<p>1 - Prática de ensino na graduação. 2 - Participação no processo pedagógico via planejamento, desenvolvimento e avaliação de disciplinas do curso de graduação na UnB. 3 - Elaboração de material didático. 4 - Atuação em aulas teóricas e/ou práticas. 5 – Atendimento aos alunos.</p>	<p>-</p>
	<p>Estágio de Docência em Ciência da Informação II</p>	<p>OPTATIVA</p>	<p>1 - Prática de ensino na pós-graduação. 2 - Participação no processo pedagógico via planejamento, desenvolvimento e avaliação de disciplinas do curso de pós-graduação em Ciência da Informação. 3 - Elaboração de material didático. 4 - Atuação em aulas teóricas e/ou práticas. 5 – Atendimento aos alunos.</p>	<p>-</p>

Fonte: *Websites* dos programas de pós-graduação em Ciência da Informação, 2017.

Ao analisar o quadro 17 detectou-se nas ementas dos programas, pouca ou quase nenhuma referência à formação pedagógica dos futuros docentes universitários, o que pode exprimir a não observação desse pleito. Tal ocorrência demonstra que a ausência de formação pedagógica para os professores do ensino superior está relacionada ao tratamento opcional dos componentes curriculares de formação para docência,

refletindo os objetivos traçados para os PPGCI. Dentre o elenco de disciplinas que compõem os programas analisados, foram identificadas apenas as disciplinas e/ou atividade **Tirocínio Docente Orientado e/ou Estágio Docente**¹² e a disciplina **Atividades Complementares I**, voltados para a prática docente. Não obstante, ao analisar as matrizes curriculares dos programas, os aspectos da formação docente estavam elencados no rol de disciplinas optativas, com exceção do PPGCI/UFBA que dispõe a disciplina de modo obrigatório para todos os discentes que ingressam na pós-graduação *stricto sensu*, se constituindo uma iniciativa desse Programa em reconhecer a proeminência de formar os pós-graduandos abrangendo os aspectos da formação do professor, como a prática pedagógica, o planejamento e gerenciamento das atividades em sala de aula, além da avaliação do processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Desse modo, disponibilizar componentes na modalidade optativa pode evidenciar questões importantes acerca da formação dos docentes do 3º grau no âmbito dos PPGCI, pois estes não contemplam a formação de todos os discentes do programa, assim, a maior parte deles, não vivencia essa prática, como ressaltam P13 e P39:

“[...] não realizei estágio docente que é obrigatório somente para bolsistas”
(P13);

“[...] Houve o estágio docência, mas não era obrigatório, embora eu tenha feito”
(P39).

Significa dizer que poucos têm a experiência desse contexto, se tornando, certamente, um hiato no processo formativo que pode repercutir negativamente no desempenho das atividades enquanto professor, uma vez que não é demonstrado se o futuro docente apreende os aspectos relevantes do seu papel como educador do ensino superior. Em geral, a aprendizagem de conteúdos voltados à prática docente vai depender do interesse do discente e/ou da obrigatoriedade de cursar disciplinas que apresentem essa perspectiva, a exemplo dos discentes que possuem bolsa de Demanda Social da CAPES, conforme salienta P18:

“A docência está vinculada ao interesse do discente, que muitas vezes por receber bolsa é obrigado a lecionar, sem necessariamente gostar. Todavia, a formação docente ela é um processo, um semestre não forma ninguém professor. Acredito que a formação didática deveria ser mais explicitada e mais formativa para aqueles que realmente desejam. Entrar em sala de aula um semestre é muito pouco. E as disciplinas de docência precisam de um aperfeiçoamento, inclusive didática.”

¹² O Tirocínio e/ou Estágio de docência são apresentados de formas diferentes, mas são termos considerados similares, cuja finalidade é a mesma, o que muda é a nomenclatura adotada por cada PPGCI.

O ponto de vista do respondente é reflexo das determinações da CAPES que impõe a obrigatoriedade da atividade de Estágio/Tirocínio Docente para os alunos bolsistas dos cursos de mestrado e doutorado acadêmicos. Diante da pouca atenção dada à formação de professores nos PPGCI, essa atividade e/ou disciplina não é percebida como relevante para atuação profissional dos discentes. Esse fato reforça a concepção sobre os objetivos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* está restrita à formação de pesquisadores. Paralelo a isso, chama-se atenção para a importância de conhecimentos didáticos e a necessidade de aperfeiçoamento das disciplinas existentes e/ou a inclusão de disciplinas específicas que abordem os saberes da docência, sejam eles: profissionais, disciplinares, curriculares e os da experiência (TARDIF, 2012). Assim, é salutar a inclusão de disciplinas de cunho específico para a formação dos futuros docentes do ensino superior, como bem lembrado por P18 sobre Didática do ensino superior.

Nesse contexto, os PPGCI têm a autonomia e conveniência na decisão sobre a abordagem formativa priorizada no processo educativo dos discentes de seus programas: se a formação docente para todos os discentes ou a sua restrição aos alunos bolsistas da CAPES. Salienta-se que, quando ocorre algum indício relacionado à docência nos PPGCI, acontece de forma generalizada, explorando elementos de caráter essencialmente práticos da área, não deixando transparecer as especificidades da profissão que englobam elementos éticos, políticos, sociais e educacionais.

A realidade apresentada demonstra que o ensino nesses programas é basicamente voltado à acumulação de capital científico e a formação de *habitus* científico, conforme estudos de Bourdieu (1983, 2004, 2011), Corrêa e Ribeiro (2013) e Café (2017). Por conseguinte, é possível afirmar que não há equilíbrio entre a formação de docentes e pesquisadores, tanto dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, quanto no processo avaliativo dos programas, por essa razão, os PPGCI tornam-se um *locus* privilegiado de formação de pesquisadores e de produção de pesquisas científicas.

Em razão dos aspectos apontados, Pimenta e Anastasiou (2011) defendem a necessidade de uma formação que contemple os saberes do exercício da docência, como o ensinar e o aprender, o planejamento, a organização dos conteúdos curriculares, a metodologia, as técnicas de ensino, o processo avaliativo e outros, como alguns dos objetivos dos cursos de mestrado e doutorado acadêmicos. Esses saberes podem potencializar a formação de mestres e doutores para o ingresso na docência universitária e, conseqüentemente, contribuir para a excelência no desempenho didático e pedagógico em sala de aula.

A escolha dos programas de pós-graduação em CI de cada região brasileira trouxe um panorama de como seus cursos têm formado os docentes do ensino superior a partir da análise das ementas dos cursos e da percepção dos docentes egressos desses programas. Compreende-se que por meio de disciplinas e/ou atividades durante a realização dos cursos, alguns conteúdos e práticas são apreendidos, embora a aprendizagem dos saberes e fazeres necessários ao exercício docente não se restrinja a realização de disciplinas, que em média tem carga horária de 60h. Assim, a inserção de disciplinas, não necessariamente, qualifica os professores para a docência universitária no país, mas acredita-se que elas são relevantes para a aquisição dos saberes do magistério superior, tendo em vista que o exercício profissional requer conhecimentos de múltiplos saberes, além de qualidades interpessoais.

Diante dessa conjuntura, uma das contestações relacionadas ao exercício docente é a ausência de reflexão sobre a prática e a reprodução dos modelos de antigos professores. A reprodução desses exemplos limita e, muitas vezes, distancia a atividade docente daquela defendida por Nóvoa (2007) que requer práticas inovadoras, aprender contínuo e formação continuada. Para o autor, investir na profissão é um processo de aprimoramento que contribui para as mudanças no cenário educacional e para a qualidade da profissão docente. Assim, a reprodução das práticas dos ex-professores, pode restringir o exercício profissional a um fazer sem reflexão e desprovido de criatividade, além de contribuir para o desconhecimento de saberes não revelados pela observação. Sobre esse aspecto, Ferenc e Mizukami (2005) asseveram que a aprendizagem por observação desconsidera as dificuldades da profissão, contribuindo para a não compreensão dos saberes e fazeres do exercício profissional.

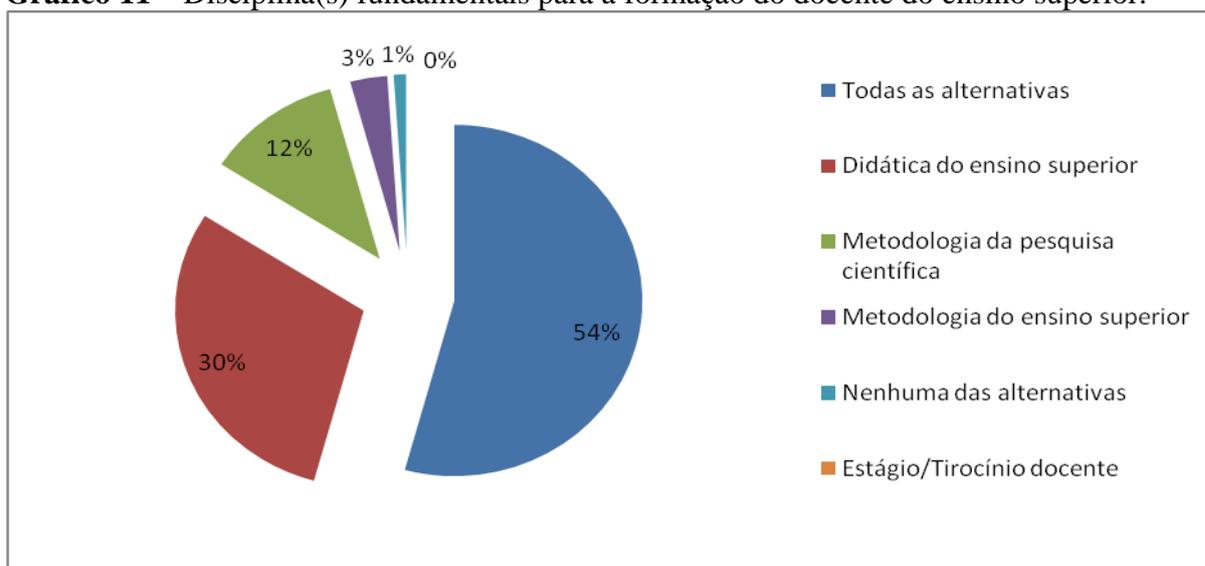
Ainda sobre isso, P92 afirma que “[...] não há preocupação de formação docente. Aprendemos vendo nossos professores fazendo”. Nesse sentido, é salutar incutir nos PPG *stricto sensu* um ensino que contemple a formação do docente universitário como uma oportunidade de munir os discentes de possibilidades formativas, integrando o ensino, a pesquisa e a extensão (PACHANE, 2005). A realidade ora apresentada pode ser minimizada com criação de políticas públicas que estabeleçam, efetivamente, orientações para a formação pedagógica do professor universitário nos PPG brasileiros, reforçando assim, a Lei 9394/96 que sustenta a habilitação para a docência universitária nos cursos de mestrado e doutorado acadêmicos.

Historicamente, essa realidade está relacionada à cultura universitária implantada no Brasil que não prestigiou a formação do docente para as IES, conforme relata Masetto (1998) sobre o modelo de universidade estabelecida no país, isto é, o modelo napoleônico. Este não tinha a preocupação com o preparo pedagógico e nem a qualidade do trabalho didático do

professor. De acordo com Severino (2013), a partir do momento em que as universidades passaram a pautar-se pela perspectiva alemã, isto é, o modelo humboldtiano, a orientação do sistema de ensino, passou a situar-se na produção acadêmica. Essa foi uma das razões, dos cursos *stricto sensu* focalizarem seu ensino na formação de pesquisadores e no desenvolvimento científico, dando pouca ênfase ao ensino.

Nesse seguimento, com intuito de compreender as lacunas da formação do professor do terceiro grau, buscou-se identificar, a partir da visão do partícipes, as disciplinas consideradas fundamentais para a formação do docente do ensino superior (gráfico 11).

Gráfico 11 – Disciplina(s) fundamentais para a formação do docente do ensino superior.



Fonte: Dados da pesquisa.

A maioria dos docentes (54%) considera as disciplinas Didática do ensino superior, Metodologia do ensino superior, Metodologia da pesquisa científica e Estágio/tirocínio Docente, ou seja, todas as disciplinas como fundamentais para a atuação do professor na educação de nível superior. Para os que sinalizaram a disciplina Didática do ensino superior (30%), é possível inferir que compreendem a relevância dos conhecimentos dessa disciplina por fornecer elementos para garantir uma estrutura de aula que possibilite diálogo, discussões, reflexão e uso de metodologias de ensino que oportunize o aluno aprender com qualidade (MARTINS, 2013). Assim, julga-se fundamental incluir conteúdos didáticos no processo formativo dos discentes dos PPGCI, pois este é um componente que contribui para a aquisição de competências e habilidades formativas essenciais à docência universitária.

Prescindir de tais conteúdos pode trazer implicações negativas para a prática docente dos professores e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de habilidades necessárias às

demandas do ensino na graduação. Nesse sentido, Soares e Cunha (2010) advertem que o domínio do campo epistemológico e os didáticos e pedagógicos cooperam para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, mas a carência de tais saberes reduz a prática docente a transmissão de conteúdos, limitando essa ação a simples repasse de informação. Ressalta-se, ainda, que os respondentes não apontaram a disciplina Tirocínio docente como importante, se analisada isoladamente; os dados relativos a essa disciplina/atividade suscitou questionamento sobre a compreensão de sua finalidade por parte dos pós-graduandos.

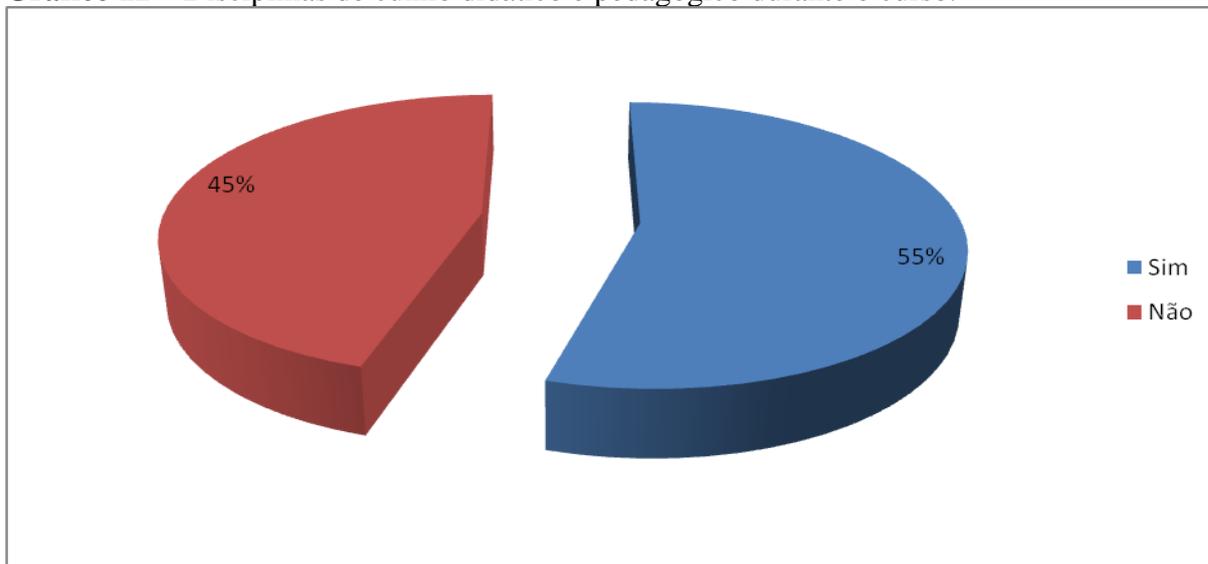
Uma das concepções sobre a disciplina pode está vinculada ao regulamento do Programa de Demanda Social aprovado em 2002, inciso 5, do artigo 8º que obriga a realização do Estágio de Docência aos pós-graduandos que possui bolsas de estudo. No entendimento de Martins (2013, p. 52), a disciplina Tirocínio Docente “[...] deve ser uma atividade orientada, planejada, com objetivos definidos, voltados para a formação docente, num esforço mútuo do estagiário e do professor”, por essa razão deve ser obrigatória para todos os discentes do programa. Dessa forma, a inclusão de disciplinas que objetive valorizar e qualificar a formação docente para o magistério superior é um dos caminhos para minimizar os hiatos dessa formação.

Os respondentes assinalaram a disciplina Metodologia da pesquisa científica (12%) como relevante para a formação do professor do ensino superior, por compreender que a prática científica também faz parte do exercício profissional do professor, contribuindo para o desenvolvimento de suas atividades. Nessa perspectiva, P76 ressalta que a disciplina Metodologia da pesquisa científica “[...] *auxilia e promove o aprofundamento e aquisição dos conhecimentos de métodos do estudo científico, preparando o aluno para a pesquisa, planejamento e execução de projetos de pesquisa...consequentemente relevante para docência*”. Do mesmo modo, P79 alude que a referida disciplina proporciona “[...] *aprendizados como tipo de pesquisa, técnicas de amostragem e métodos científicos*”. Sua importância está em consonância com um dos ofícios do trabalho docente no âmbito universitário: a pesquisa. No entanto, ressalta-se que a função de pesquisa, em muitos casos, se limita as instituições universitárias, pois, em IES privadas, essa atividade ainda não é uma *práxis* comum para parcela dos docentes (FERREIRA, 2015).

Em razão disso, investigar sobre a existência de disciplinas de cunho didático e pedagógico durante o curso de pós-graduação *stricto sensu* em CI que contribuíram para a aquisição de competências e habilidades para o exercício da docência foi essencial para entender como a apreensão de conteúdos teóricos, efetivamente, colaboraram com essa

formação. Nesse sentido, os resultados apontaram percepções similares quanto à presença dessas disciplinas no decorrer na formação, conforme gráfico 12.

Gráfico 12 – Disciplinas de cunho didático e pedagógico durante o curso.



Fonte: Dados da pesquisa.

A diferença entre os que reconheceram a existência de disciplinas voltadas à formação didática e pedagógica, dos que não vislumbraram essa possibilidade é sutil. É possível que tal proximidade de percepções esteja atrelada a visão reduzida das diferenças entre conteúdos meramente teóricos daqueles de cunho didático e pedagógicos, conforme se observa no discurso de P6 “[...] *Seminários avançados, ministrada pela profa. Nídia Lubisco. Discutimos na perspectiva teórica textos relacionados à Educação. A disciplina de Mediação ministrada pela profa. Aida Varela trabalhamos textos de Paulo Freire e debatemos sobre as Políticas Educacionais*”. A visão de P6 demonstra que essas disciplinas foram importantes para sua formação no âmbito da docência, porém não foi especificado se os conteúdos didáticos e pedagógicos foram apreendidos.

Ao investigar as disciplinas citadas, verificou-se que ambas pertencem à matriz curricular do PPGCI/UFBA, sendo optativas para o curso de mestrado, com carga horária de 68h e 34h/aulas. Na disciplina “Seminários Avançados de Informação” discute-se a produção de conhecimentos em ciência da informação no Brasil e suas tendências temáticas, assim como a constituição e situação geral da ciência da informação, especificamente, da produção científica recente dessa área no Brasil, além da apresentação de seminários temáticos, previamente definidos, a cargo dos estudantes. A disciplina “Mediação e Apropriação da Informação” aborda os conceitos e relações com o fenômeno informacional, as relações entre

mediação e apropriação da informação, a constituição de dispositivos e práticas educativo-culturais sob novas bases conceituais e metodológicas, além do protagonismo cultural, mediação dialógica, apropriação simbólica etc. As práticas educativo-culturais explicitadas nessa ementa é o único aspecto que aponta conteúdo relacionado à docência, mas compreende-se que essa abordagem, geralmente, fica a critério da perspectiva do professor em cada semestre, conforme destaca P74 ao elucidar que:

“[...] as disciplinas apresentam um componente que se volta para a docência que se refere à apresentação em seminários. Porém, nem todos os professores avaliam o pós-graduando neste quesito. O foco está muito voltado para produção de artigos [...]”.

Nota-se que não há evidências quanto à contemplação dos aspectos didáticos e pedagógicos e, conseqüentemente, de uma formação voltada à docência universitária “[...] por não ter disciplinas específicas para a formação didático-pedagógica para o ensino superior” (P16). A disciplina Seminários Avançados de Informação também não mostra referência aos aspectos citados por P6, quiçá, esses assuntos possam ser discutidos na apresentação de seminários temáticos, quando há interesse das partes envolvidas (professor e alunos), mas dificilmente, esses conteúdos serão vistos em sua plenitude, já que não há direcionamento na maioria dos cursos dos PPGCI à formação didático-pedagógica dos docentes do ensino superior.

De modo geral, o enfoque de ambas disciplinas não é a formação de professores, as visões dos respondentes foram específicas e estão atreladas aos contextos/vivências e interesse dos discentes nos PPGCI brasileiros. No tocante a essa formação é necessário observar o lugar da fala dos participantes, a missão e os objetivos dos programas dos quais são oriundos. Assim, P18 e P43 creditam sua aprendizagem didático-pedagógica a atividades inerentes à grade curricular:

“Pela adoção de seminários e pela vivência em sala de aula”;

“[...] ocorreu via projetos, integração e trabalho conjunto com o orientador, atuação em atividades com o orientador etc.”

Vê-se, portanto, que não está demonstrado nas narrativas dos investigados conhecimentos específicos sobre as atividades do professor no ensino superior, embora no gráfico 11 os respondentes afirmem que as disciplinas Didática do ensino superior, Metodologia do ensino superior e Estágio/Tirocínio docente são fundamentais para a

formação do professor universitário. Nota-se que os conteúdos são abordados superficialmente em algumas disciplinas, ou seja, não há uma disciplina específica para tratar sobre os assuntos referentes à docência. É possível afirmar que os egressos desses cursos, ao atuar como docentes universitários desconhecem, em parte, os aspectos relevantes sobre as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula, o que de certo modo, repercute no desempenho de suas atividades. Entretanto, a exceção ocorreu para aqueles que certificaram ter adquirido esses conhecimentos por meio de programas e/ou cursos de qualificação de docentes e por meio de disciplinas e minicursos, como P17, P58 e P89, respectivamente:

“Como o meu percurso foi feito na UFMG, a universidade oferece minicursos pelo GIZ¹³ e pelo CAED¹⁴ [...]. Mas destaco que somente uma introdução no GIZ é "optatória", sendo que as demais que eu cursei foram por iniciativa própria”;

“[...] do programa de aperfeiçoamento de ensino PAE¹⁵, somente”;

“[...] Didática do Ensino Superior”.

Esses dados evidenciaram que os docentes investigados buscaram outras atividades não vinculadas diretamente ao programa para aquisição de conhecimentos sobre didática e saberes da prática docente em programas de aperfeiçoamento do ensino da instituição na qual o PPGCI faz parte e, certamente, nos cursos da área de Educação e/ou em programas de formação de docentes da própria instituição. O percentual de respondentes que não compartilharam a crença da existência de componentes com conteúdos que contemplam a formação docente (45%) é bastante cético em suas justificativas:

“[...] Apenas conteúdo que, potencialmente, poderiam ser reaproveitados em disciplinas específicas” (P1);

“[...] O discente apenas foca na sua pesquisa sem traçar nexos direto com os aspectos didático-pedagógico. Falta disciplinas que contemplem o aspecto didático-pedagógico” (P27);

“[...] nenhuma disciplina realmente estava voltada para docência, apenas para pesquisa” (P71);

“As disciplinas de meu programa não fornecem explicitamente habilidades para o exercício da docência. Isso depende de cada estudante e o que pode assimilar

¹³Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino da UFMG.

¹⁴ Centro de Apoio à Educação a Distância da UFMG.

¹⁵Programa de Aperfeiçoamento de Ensino.

de cada professor. A maioria das disciplinas contribui à formação do estudante como pesquisador, e não como docente” (P81);

“[...] não se trata de docência a não ser que você seja bolsista, o que obriga a realização do estágio docência como contrapartida. Mas não há orientação, nem acompanhamento do estágio” (P84);

“Fiz a disciplina de docência, mas pouco contribuiu” (P86).

Depreende-se nas falas as constatações da literatura de que a formação docente para o ensino superior fica ao acaso e por conta de iniciativas individuais daqueles que se propõem aos desafios do labor de preparar profissionais de diferentes áreas do conhecimento para atuar no mundo do trabalho. Esses dados confirmam aqueles oriundos do levantamento documental apresentado no quadro 17 que vislumbra que a maioria dos cursos apresenta poucas disciplinas e/ou atividades referentes à docência nas IES, a exemplo do tirocínio/estágio docente.

O fato de existir disciplina tirocínio/estágio docente como aquela que teria a prática docente implicada é contestada por P26 ao afirmar que *“[...] Nem mesmo o estágio docente”* contribuiu para a formação do professor universitário e P46 ao relatar que não há *“[...] nenhuma infra-estrutura de capacitação para tal. Entra lá e se vira para dar aula”*. Ainda nesse viés, P81 esclarece que alguns saberes sobre o fazer docente foram propiciados por iniciativa própria, especificamente no *“[...] Percurso no GIZ (Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino) oferecido pela UFMG com conteúdos que objetivaram ampliar as estratégias de mediação da aprendizagem e colaborar para a constituição de uma rede de compartilhamento de experiências educacionais”*. A razão disso é motivada pela ausência de disciplinas e/ou conteúdos nos PPGCI que abordem esses aspectos.

A perspectiva apresentada parece ser vista como assunto de menor interesse para a área, ficando essa formação, relegada a disciplina de estágio docente e/ou a disciplinas cursadas na área da Educação, isto é, externa ao programa. A consequência maior para os futuros docentes que não tem a experiência, nem apreende os saberes docente é a incompreensão das particularidades que envolvem as atividades inerentes à prática do ensino na educação superior. A relevância de ter disciplinas obrigatórias com conteúdo que contemple atividades da prática docente para todos os cursos dos PPGCI e tornar suas especificidades compreensível tanto para os coordenadores e professores, quanto para os discentes é uma forma de contribuir para a formação dos pós-graduandos e oportunizar experiências na sala de aula nos cursos de graduação.

Por outro ângulo, alguns respondentes destacaram como a disciplina Estágio/Tirocínio docente reverberou em sua formação didática e pedagógica, na medida em que contribuiu para:

“[...] Preparar planos de aula, exposição do conteúdo, instrumentos de avaliação, discussão de textos” (P66);

“[...] apreender práticas docentes, a exemplo da preparação do plano de aula semestral, técnicas de ensino etc.” (P2);

“[...] Planejamento da utilização do tempo de aula” (P73);

“[...] planejamento pedagógico e sobre estratégias de ensino” (P30).

“[...] vivenciei uma experiência na prática” (P5);

“[...] aquisição de conhecimentos práticos” (P47).

Os dados representam situações antagônicas, isto é, evidenciaram contribuições significativas para a formação, mas também se constituem uma exceção dentre os demais cursos investigados, pois nesse caso, os respondentes deixam claro, especificamente, alguns dos aspectos dos saberes da prática docente abordados no seu processo formativo em PPGCI específicos. A fala dos investigados revelou que o Estágio/Tirocínio docente é uma experiência importante para a prática do ensino em sala de aula, pois é uma das possibilidades de aproximação com o exercício docente. Contudo, o fato de ser uma determinação da CAPES para os alunos bolsistas e, dispensada para os que têm experiência comprovada, fica a critério dos programas a importância dada a essa questão.

Outros respondentes ressaltaram a contribuição da referida disciplina, no entanto, reconhecem que as demais são essenciais nesse processo:

“[...] as demais disciplinas contribuem, mesmo que indiretamente, para o desenvolvimento de habilidades com as discussões, diálogos, encontros, elaboração de seminários e apresentação de trabalhos, oficinas e palestras” (P8)

“Todas as disciplinas foram importantes e contribuíram para a aquisição de competências e habilidades para o exercício da docência” (P45);

“No estágio Docência tem-se que preparar e ministrar aulas. Isso de certa forma é resultado de um conjunto de disciplinas onde precisamos estudar os textos, preparar seminários e apresentar em aula, levantar discussões, atividades que acabam contribuindo para o desenvolvimento das atividades docentes” (P67).

Importa destacar que a visão dos egressos reflete o caráter dual da formação prescrito pela CAPES: formar docentes e pesquisadores, muito embora na maioria dos casos, as experiências com práticas docentes sejam exígua, pois os cursos *stricto sensu* tendenciosamente priorizam a produção da ciência e, conseqüentemente, a formação de pesquisadores, como já salientado por Ribeiro (2013), Barretto (2011), Soares e Cunha (2010) e Fischer (2005) ficando relegado a uma dimensão menor. Ainda que os relatos anteriores tenham demonstrado a importância de componentes curriculares com práticas didático-pedagógicas, esse fato não representa o percurso de todos, haja vista que as experiências vividas são diversas e dependente de fatores como o comportamento do docente efetivo responsável pelo tirocínio/estágio, das práticas, tempo dedicado entre outros, conforme afirma P11:

“[...] não contribuiu devido ao seu formato. A aquisição dessas competências aconteceu por meio da generosidade da orientadora e da prática na condução de disciplinas ofertadas aos cursos de graduação enquanto aluna do Estágio Docente e na atuação profissional. Além disso, busquei formação em docência em outros PPGs e órgãos da universidade”.

No entanto, infere-se que parcela dos discentes não vivenciou momentos com o professor da disciplina para aprender e/ou fazer o planejamento didático-pedagógico, bem como conhecer como funciona o processo de ensino e aprendizagem dos alunos nos cursos do magistério superior. Diante disso, é possível concluir que a disciplina mencionada, da forma como tem sido formatada em alguns programas, pouco contribuiu para os discentes experienciar a docência na graduação, pois não há relação entre os conteúdos epistemológicos da docência com a prática em sala de aula. Segundo ofício circular n.28/99/PR/CAPES, o Estágio de Docência no ensino superior objetiva contribuir com a formação de mestres e doutores, como parte integrante dessa formação, porém o fato dessa vivência, muitas vezes, ser o primeiro contato dos discentes com o campo de atuação profissional, seja por meio da observação, troca de experiências, seja em práticas em sala de aula, essa experiência pode trazer implicações positivas e/ou negativas para a atuação do futuro professor no terceiro grau caso não seja contextualizada com os saberes inerentes às especificidades do fazer/ser docente.

Sobre esse aspecto, Tardif (2012) salienta que não basta conhecer bem a matéria para desenvolver o trabalho pedagógico em sala de aula, pois o conhecimento ministrado é adequado e selecionado de acordo com o contexto de realização. No ponto de vista de Pimenta e Anastasiou (2002) em termos pedagógicos, pouco tem sido exigido do professor

universitário, sua formação tem sido restrita ao conhecimento aprofundado da disciplina a ser ensinada, seja conhecimento teórico e/ou prático. Em vista disso, o quadro 17 apresenta disciplinas diversas citadas pelos docentes como aquelas que trouxeram saberes para o exercício didático e pedagógico do professor.

Quadro 17 - Disciplinas mencionadas pelos participantes como relevantes para a atuação na docência.

INSTITUIÇÕES	DISCIPLINAS CITADAS	NOME DA DISCIPLINA	CONTEÚDOS	OBSERVAÇÃO
UFBA	Metodologia da Pesquisa em Ciência da Informação	Metodologia da Pesquisa	Processo de produção social de conhecimento e a sua socialização. Ciência: conceito e <i>ethos</i> . Pesquisa científica: problemas, hipóteses, variáveis e objetivos. Delineamentos de pesquisa e pólo técnico. Projeto de pesquisa: elementos básicos. Análise do delineamento e desenvolvimento de projetos.	Disciplina optativa para o doutorado e obrigatória para o mestrado.
UNB	Metodologia da Pesquisa em Ciência da Informação	Metodologia de Pesquisa em Ciência da Informação	Métodos e técnicas de pesquisa mais usados em ciência da informação, biblioteconomia e documentação. Identificação de problemas pesquisáveis. Elaboração de projetos de pesquisa em ciência da informação.	Disciplina obrigatória.
UFBA	Fundamentos em Ciência da Informação	Fundamentos Históricos e Epistemológicos da Ciência da Informação	Bases históricas, conceituais e leis da ciência. Fundamentos teóricos e reflexões sobre a natureza e os limites do conhecimento científico. Gênese histórica, interfaces e outros aspectos relevantes sobre a atividade científica da Ciência da Informação. Núcleo duro do campo epistêmico e suas áreas fronteiriças. Identidade, visibilidade, controvérsias e divergências da Ciência da Informação. Forças atuantes na emergência da Ciência da Informação no Brasil: contribuição da Biblioteconomia e da Documentação na definição do campo. Autores, instituições e textos fundadores.	Disciplina obrigatória.
UFMG	Fundamentos em Ciência da Informação	Fundamentos da ciência da informação	Desenvolvimento histórico, institucional e intelectual da ciência da informação. Correntes teóricas, subáreas, modelos e manifestações em diferentes países e contextos. Caracterizações da ciência da informação. Os conceitos de informação presentes na ciência da informação e sua inserção e utilização em diferentes programas de pesquisa.	Disciplina obrigatória.
UNB	Fundamentos em Ciência da Informação	Fundamentos da Ciência da Informação	Aspectos históricos e epistemológicos da ciência da informação. Principais pensadores e linhas de pesquisa. Métodos de investigação na Ciência da Informação.	Disciplina obrigatória.
IBICT	Perspectivas em CI	Perspectivas da Ciência da Informação	Ciência da Informação: abordagem histórica. Os quadros sociais, científicos e tecnológicos de sua constituição. Pensamento e obra de Paul Otlet. Da documentação ao sistema de recuperação da informação. Epistemologia da Ciência da Informação: princípios, conceitos, teorias, métodos e leis.	Disciplina obrigatória.

			Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Domínio epistemológico, disciplinas e aplicações em diferentes campos. A informação como objeto de estudo: conceitos e contextos. Relação e fronteiras com dados, documentos e conhecimento. Enfoques atuais da Ciência da Informação na Sociedade da Informação. Ciência da Informação no Brasil. Ensino e pesquisa.	
IBICT	Epistemologia	Epistemologia da Ciência da Informação	Teoria do conhecimento e epistemologia social e histórica. As questões contemporâneas do conhecimento e da cientificidade. Abordagens da História da Ciência, Filosofia da Ciência, Estudos Sociais da Ciência. As novas relações entre Ciência e Tecnologia. O perguntar próprio da Ciência da Informação e seu estatuto socioepistemológico. A Ciência da Informação como ciência social. Interdisciplinaridade. Tendências atuais e horizontes da Ciência da Informação.	Disciplina optativa.
UFMG	Redes sociais em ciência da informação	Análise de redes sociais	História e fundamentos teóricos das redes sociais. Conceitos fundamentais à análise de redes: unidades de análise. Contextualização de ações individuais e coletivas. Redes sociais e estruturas relacionais. Descrição e visualização de redes sociais (propriedades estruturais dos atores individuais, detecção e descrição dos grupos). Aplicações na análise de diferentes situações e questões sociais tais como movimentos sociais, redes sociais em organizações, espaços colaborativos de compartilhamento e produção do conhecimento (Academia.edu, Research Gate, Researcher ID, Mendeley, MyScienceWork, dentre outras) e redes de interações virtuais (flickr, facebook, twitter, youtube, dentre outras).	Disciplina optativa.
UFBA	Metodologia da pesquisa científica	Metodologia da Pesquisa	Processo de produção social de conhecimento e a sua socialização. Ciência: conceito e <i>ethos</i> . Pesquisa científica: problemas, hipóteses, variáveis e objetivos. Delineamentos de pesquisa e pólo técnico. Projeto de pesquisa: elementos básicos. Análise do delineamento e desenvolvimento de projetos.	Obrigatória para o mestrado e optativa para o doutorado.
IBICT	Metodologia da Pesquisa	Metodologia da Pesquisa	Desenvolver modelagens de projeto de pesquisa em Ciência da Informação com definições de uso dos instrumentos de pesquisa, de objeto e sujeito do conhecimento, dos diferentes conceitos metodológicos e epistemológicos e de objetividade e	Disciplina obrigatória.

			subjetividade da informação considerando-a como constructo. Ainda na perspectiva da historicidade da Ciência da Informação, definir problemas e campos empíricos da pesquisa acadêmica incluindo hipóteses, tese, síntese e antítese.	
USP	Bibliometria	Bibliometria: aspectos teóricos e metodológicos	-	Ementa não disponibilizada
-	Letramento Informacional	-	-	Informação não disponibilizada nas páginas dos programas e nas ementas da matriz curricular.
	Práticas informacionais	-	-	Informação não disponibilizada nas páginas dos programas e nas ementas da matriz curricular.
	Didática do Ensino Superior	-	-	Acredita-se que essa disciplina foi cursada em outro programa, durante a realização do curso no PPGCI.
	Metodologia do Ensino Superior	-	-	Acredita-se que essa disciplina foi cursada em outro programa, durante a realização do curso no PPGCI.

Fonte: Matriz curricular dos PPGCI investigados.

Observa-se que, do total de disciplinas mencionadas, a maioria aborda conteúdos epistemológicos da CI, considerados relevantes para o exercício docente, mas que não contemplam os saberes pedagógicos e experienciais das atividades do ensino e da aprendizagem. Percebe-se que o conhecimento sobre os conteúdos específicos da docência do ensino superior ainda é pouco evidenciado nesse cenário, pois se percebe equívocos sobre os conteúdos que contemplam os aspectos específicos dessa formação.

Para P82, as disciplinas *“Didática do ensino superior, Epistemologia, Fundamentos de Ciência da Informação, Metodologia da pesquisa entre outras são disciplinas que lidam ou com o estudo de fundamentos que são essenciais para a prática docente ou com as técnicas puras e simples do cotidiano na sala de aula”*. A fala de P82 aponta que a disciplina Didática do ensino superior contempla os aspectos didáticos e pedagógicos da docência, entretanto o referido componente não compõe a matriz curricular dos cursos dos PPGCI brasileiros e as demais disciplinas focam em conteúdos da CI e da produção de pesquisas científicas, conforme relatado anteriormente. Em contraponto a essa fala, P31 aponta que:

“[...] não temos disciplinas voltadas à didática pedagógica apesar de ser um curso acadêmico. Devem existir em outros departamentos, mas nunca tive interesse, pois já fazia disciplinas suficientes no meu programa que focavam além das obrigatórias na dissertação e na tese”

A visão de P31 demonstra a compreensão ínfima sobre os conhecimentos formativos do professor do ensino superior já que considera os conteúdos epistemológicos da área da CI ter sido suficientes para sua formação. É evidenciado por ele que o fato de ser um curso acadêmico, cuja finalidade é também a formação de docentes e pesquisadores, deveria ter disciplinas direcionadas à formação docente; sendo assim, é possível inferir que os discentes têm a liberdade de buscar essa formação em disciplinas de outros programas e/ou cursos da instituição a qual faz parte, caso tenham interesse em atuar como professor universitário.

Desse modo, a ausência de ênfase na formação de professores do terceiro grau é um dos grandes problemas dos PPG *stricto sensu* brasileiros, assim como a pouca exigência de formação pedagógica no processo de seleção para ingresso na carreira do professor universitário (MARTINS, 2013). Nesse sentido, P65 salienta que as disciplinas cursadas nos PPGCI pouco contribuíram para sua formação, pois *“o desenvolvimento da dissertação em si [...] foi mais proveitoso do que as aulas. Aprendi mais fazendo a dissertação do que com as aulas”*. Diante desse posicionamento, percebe-se que a elaboração do conhecimento novo foi reconhecida pelo investigado como atividade de maior importância durante o curso, quiçá, por dá a dimensão de como fazer ciência, as fases para sua produção, desenvolvimento e

publicação. Assim, tem sido reproduzido à estrutura, o campo de poder e a formação direcionada para pesquisa (BOURDIEU, 2011). Para alguns, as disciplinas cursadas se restringem ao cumprimento de créditos e os saberes da pesquisa se tornam suficientes para o desenvolvimento de um ensino de qualidade.

De maneira geral, é possível inferir que os discentes dos PPGCI analisados condicionam os saberes da docência ao aprendizado dos conteúdos das disciplinas específicas do campo epistemológico da área, assim como, às experiências vivenciadas enquanto alunos e os saberes apreendidos no campo científico. As evidências até então apresentadas demonstraram que o direcionamento dos cursos *stricto sensu* em CI no Brasil é focado na formação de pesquisadores, tendo em vista que 87% dos investigados têm essa percepção, confirmada em seus depoimentos.

Diante disso, é possível inferir que a pós-graduação *stricto sensu*, como um campo científico, é guiada pelas normas da ciência que prioriza a produção, publicação e a comunicação do que é produzido. Nesse campo, predomina-se o domínio de conteúdos específicos como o conhecimento necessário para a prática docente, isto é, há um *habitus* no âmbito da docência que orienta a prática do ensino baseado no conhecimento epistemológico da área (BOURDIEU, 2006). A esse respeito, P41 reforça que durante os cursos *stricto sensu* em CI foi dada:

“[...] pouca ênfase na preparação para o exercício da docência superior. Apenas atividades de orientação mais localizadas voltadas para atender às exigências ligadas aos programas de Bolsa que exigem como contrapartida, estágio em docência. Esse, inclusive, compreendo que é uma grande lacuna na maioria dos programas se Pós Graduação no Brasil”

Nesse campo, as relações de força e dominação, por meio do poder simbólico, sutilmente, ditam as regras do jogo considerando a produção de pesquisas como fim único da evolução social e científica na pós-graduação *stricto sensu*. Segundo Bourdieu (1983, 1989, 2004), a lógica desse campo determina suas próprias leis, na qual a produtividade é supervalorizada e projeta os sujeitos a posições hierárquicas de competências, ascensão na carreira e autoridade científica em precedência à docência, conforme endossa P30:

“Eu tendo a acreditar que a formação pós-graduada, no âmbito da CI, possui, ainda, forte apreço à formação de pesquisadores, secundarizando a formação didático-pedagógica”

Diante dessa conjuntura, observa-se uma tendência de formar pesquisadores em primazia a formação de docentes nos PPG *stricto sensu* brasileiros, direcionando-os para a formação do *habitus* científicos no processo de construção e comunicação de novos conhecimentos (CAFÉ, 2017). Nessa lógica, vê-se o poder disciplinar da CAPES sobre os PPG *stricto sensu* ao padronizá-los e avaliá-los, utilizando seus instrumentos de avaliação sobre as produções científicas. Os critérios de avaliação da produção científica nos programas tornam os discentes disciplinados a produzir conhecimento novo e publicá-los, tornando-os pesquisadores e/ou corpos dóceis no campo da pós-graduação *stricto sensu* no país (FOUCAULT, 2007). Em razão disso, os PPGCI brasileiros não têm apresentado uma tradição de formação de professores e nem políticas de formação para esse fim.

Considera-se que nesse campo privilegia-se a formação do pesquisador, conforme revelam estudos de Veiga (2014), Corrêa e Ribeiro (2013), Pimenta e Lima (2012), Oliveira et al. (2012), Soares e Cunha (2010), Lauxen (2009), Ferenc e Mizukami (2005), Pachane e Pereira (2004). O prestígio dado a formação do pesquisador está relacionado a fatores históricos de não exigência de preparação para o exercício da docência no ensino superior, isto é, os professores eram recrutados pelo conhecimento e habilidades profissionais (SEVERINO, 2013). A influência do modelo de universidade voltada para pesquisa contribuiu e tem refletido no panorama atual, por essa razão, a produção de conhecimento foi privilegiada em relação ao ensino.

Dito isto, fez-se necessário compreender o papel da pós-graduação *stricto sensu* no processo formativo dos professores do magistério superior, buscando trazer contribuições ao enfrentamento dos desafios dessa formação nos PPGCI e, ao mesmo tempo, minimizando as visões generalizadas sobre os saberes necessários à docência no ensino superior, como demonstra a fala de P68 a respeito da formação nesse âmbito:

“Não há concentração em disciplina específica, mas todas ensinam, em maior ou menor grau, os procedimentos/roteiro de ensino. Muitas práticas (plano de aula, aula expositiva etc. são instrumentais, outros, como didática, transmissão de conhecimento etc., vêm muito da experiência prática, então não sei se faria sentido ter disciplina específica [...]”

À vista disso, é imprescindível refletir sobre os possíveis mecanismos de resistência à lógica de produtividade acadêmica imposta pela CAPES aos programas de pós-graduação *stricto sensu* em prol da formação de professores e da valorização de suas atividades (ministrar aula, participar de bancas, organizar eventos científicos, orientar trabalhos acadêmicos, assumir cargos, representar a instituição, entre outras). O modelo de avaliação da

referida agência deveria incentivar maior integração entre o ensino e a pesquisa no âmbito acadêmico e não favorecer seu afastamento, como se fossem funções e/ou atividades desvinculadas. Descentralizar a avaliação da CAPES focada na produção intelectual e agregar as atividades inerentes à prática docente como ações pontuais dos programas de pós-graduação *stricto sensu* para a formação dos futuros professores das IES brasileiras é imprescindível para o atendimento das funções basilares desses programas.

Em concordância com o parecer Sucupira (1965), é nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* que ocorre a formação dos professores do ensino superior, no entanto essa ação fica, exclusivamente, a critério dos programas quanto a sua relevância. Sobre esse aspecto, Côrrea e Ribeiro (2013, p. 321) entendem que há “[...] ausência de compreensão por parte de professores e de instituições sobre a necessidade de preparação específica para exercer a docência”, pois ainda é consenso a ideia de que o conhecimento específico e aqueles adquiridos ao longo da carreira e as experiências profissionais asseguram o desempenho qualificado do professor.

Na concepção de Martins (2013) é preciso ter um lugar de interseção entre a formação de docentes e pesquisadores nos PPGCI brasileiros, a fim de sanar os hiatos dessa formação no ensino superior. Por outra ótica, vê-se que os problemas referentes à formação de professores nos PPGCI também estão vinculados à forma como os cursos foram delineados e à distribuição de suas disciplinas na matriz curricular, isto é, de acordo com a proposta dos programas e a inclusão/exclusão de conteúdos específicos para a finalidade a qual o programa se propõe. Acerca disso, os participantes sinalizam que os PPGCI:

P6: “*Não contempla formação didático-pedagógica. [...], o Mestrado do PPGCI contribuiu muito na ampliação da minha visão sobre a Biblioteconomia e Ciência da Informação. Penso ser fundamental para o professor passar pelo mestrado e se apropriar dos fundamentos teóricos da área para estar em sala de aula, ainda que não tenhamos Didática, creio que a inclusão dessa disciplina enriqueceria muito a pós-graduação!*”

P73: “*Contempla mais a formação técnica, acho que nem a pedagógica, nem a de pesquisador são contempladas*”

P79: “*[...] a sua finalidade não é outra senão pesquisar a informação desde a sua origem até o processo de transformação em conhecimento, disseminação, uso, apreensão, coleta...*”

De outro modo, alguns consideram que os PPGCI formam tanto pesquisadores quanto docentes, as falas demonstram uma percepção superficial quanto aos aspectos inerentes à

formação do professor do terceiro grau, conforme relatam P2 e P82 ao restringir essa formação à disciplina estágio docente e aos conteúdos relacionados às diversas disciplinas da matriz curricular:

“[...] A formação didático-pedagógica se desenvolve durante o estágio docente e a formação do pesquisador ocorre durante o desenvolvimento da pesquisa, por exemplo”

“[...] Apesar do foco não ser a formação pedagógica no sentido de área do conhecimento (Pedagogia), os conteúdos e métodos direcionam para a formação docente, ao mesmo tempo, a competência enquanto pesquisador está sendo formada na medida em que são elaborados trabalhos, artigos e o próprio trabalho de tese”

Os demais respondentes têm opiniões diversas, como P4 ao afirmar que *“Não é o papel desses cursos”* formar docentes e pesquisadores, demonstrando total desconhecimento sobre as recomendações da CAPES no que tange às finalidades dos cursos *stricto sensu*. O diferencial ocorre com aqueles que têm a oportunidade de ter professores que orientem a prática docente, estes, conseguem apreender os saberes relacionados à docência, como é o caso de P31: *“[...] aprendi a ser professora no estágio docência, pois aprendi com meu orientador as questões didáticas”*. Na perspectiva de P66 é preciso *“ter outras disciplinas para a formação didática-pedagógica”*. Esse respondente reconhece a importância de conhecimentos didáticos e pedagógicos para a formação dos discentes dos PPGCI e a necessidade dessa formação ser privilegiada nos PPG *stricto sensu* do país.

Em outro ponto de vista, P81 discorre que a obrigatoriedade para os bolsistas da CAPES em *“[...] fazer a disciplina de Estágio Docente [...] reforça tanto a formação didático-pedagógica e a formação do pesquisador. Para os outros, somente a formação do pesquisador”*, segundo essa visão, durante os cursos *stricto sensu* em CI, os alunos não bolsistas desenvolvem competências voltadas à pesquisa já que não são obrigados a cursar a referida disciplina. Na concepção de P11 os PPGCI:

“[...] infelizmente, deixa a desejar em ambos os aspectos. Tem foco insuficiente na formação do pesquisador e ignora a formação didático-pedagógica. Apesar de ter o Estágio Docente, na prática jogam o mestrando/doutorando na condução de disciplinas para a graduação sem suporte. Se o mestrando/doutorando tem um dos raros orientadores que se importam com essa formação mais ampla, o auxílio em dele”

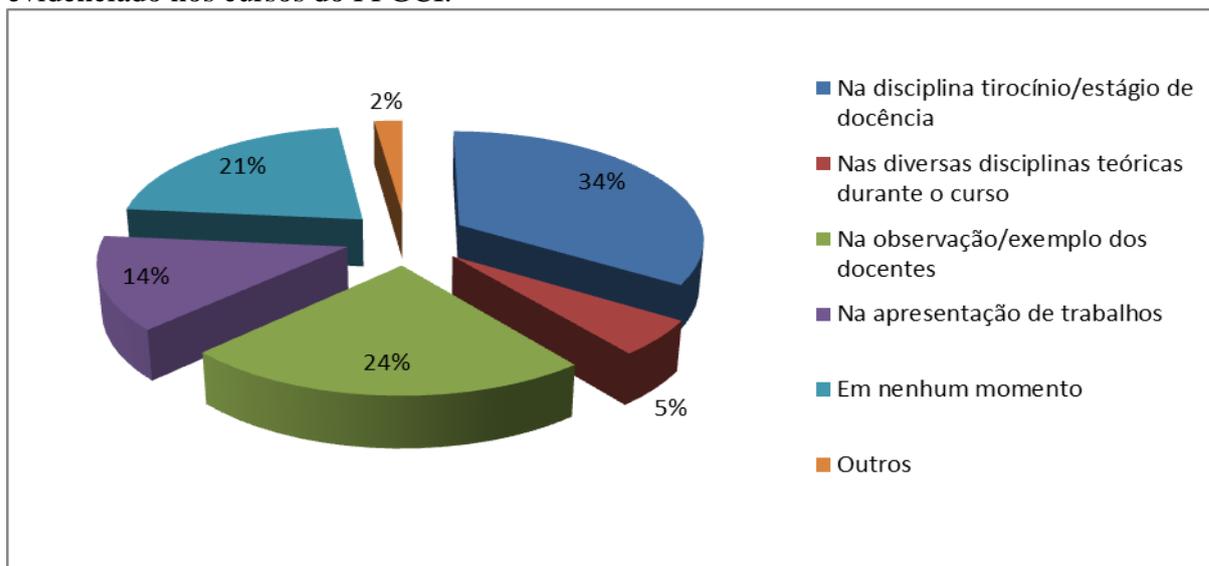
A concepção dos docentes reforça os estudos de Soares e Cunha (2010), Fischer (2005), Ferenc e Mizukami (2005) e Vieira e Maciel (2010) ao afirmarem que a formação nos programas de pós-graduação *stricto sensu* é voltada para a formação do pesquisador e, muitas vezes, não contemplam a formação do docente para o ensino superior. O produtivismo acadêmico é mais valorizado do que as atividades relacionadas ao ensino, e o fato da carreira docente ser alicerçada pela produção de conhecimento novo, a formação dos futuros professores fica em segundo plano. Na percepção de Valverde, et al. (2017), “Provavelmente, isso se deve ao fato de que a realidade brasileira seja influenciada por políticas internacionais de valorização da produtividade científica”. Dentre outras razões, percebe-se o porquê das questões relacionadas à docência ser pouco discutida e valorizada nos cursos de mestrado e doutorado acadêmicos.

De acordo com Fischer (2005), ainda nota-se que os conteúdos e métodos de pesquisa são o foco do ensino. Os critérios de avaliação da CAPES também contribui para o agravamento dessa situação quando analisamos a forma como são distribuídos os pesos dessa avaliação: ênfase no produtivismo. Por essa razão, os discentes dos programas *stricto sensu* são provocados a investirem na sua formação científica, relegando, muitas vezes, a aprendizagem dos saberes específicos da docência para segundo plano, isto é, para obter por meio de cursos de capacitação profissional. Corroborando com esse entendimento, Vieira e Maciel (2010) atestam que a formação dos professores para o magistério superior do país tem ocorrido de modo secundário.

Nos regulamentos dos programas não há referência à formação didático-pedagógica dos futuros docentes universitários, o que pode significar a não consideração desta questão como um componente do processo de formação profissional do docente. Isso posto, evidencia-se que o contexto educacional e político em que se encontram as questões referentes à docência no ensino superior contribuem para o agravamento dos problemas referentes à ausência de didática e saberes pedagógicos na atividade docente. Acredita-se que não há questionamentos quanto à formação obtida nos PPG *stricto sensu*, mantendo assim a compreensão de que os saberes adquiridos nos cursos de mestrado e/ou doutorado, as experiências na carreira profissional e os modelos de professores são suficientes para o desenvolvimento da docência no magistério superior.

Diante disso, buscou-se verificar em que momento os aspectos da competência didática e pedagógica do exercício da docência são abordados nos cursos *stricto sensu* (gráfico 13).

Gráfico 13 – Momentos em que o aspecto da competência didática e pedagógica é evidenciado nos cursos do PPGCI.



Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados demonstraram que os aspectos da competência didática e pedagógica são evidenciados na disciplina Tirocínio/Estágio Docente (34%), fato que pode estar relacionado às experiências vivenciadas por cada discente e professor/orientador da disciplina durante o estágio. A respeito disso, Pimenta e Lima (2012) defendem que o estágio docente é uma atividade formadora, momento de reelaboração dos saberes e aplicação na prática, no entanto, muitas vezes, ela se torna uma atividade solitária, pois, em muitos casos, os discentes ingressam em sala de aula sem o conhecimento prévio dos conteúdos formativos, tendo em vista que o “[...] emprego de técnicas, sem a devida reflexão, pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática” (MARTINS, 2013, p. 46). Para P34, é necessário antes do estágio de docência que os discentes realizem “[...] um curso teórico anterior a entrada em sala de aula com a orientadora”. Daí então, as competências didáticas e pedagógicas poderão ser melhor desenvolvidas e apreendidas na disciplina Tirocínio/Estágio Docente.

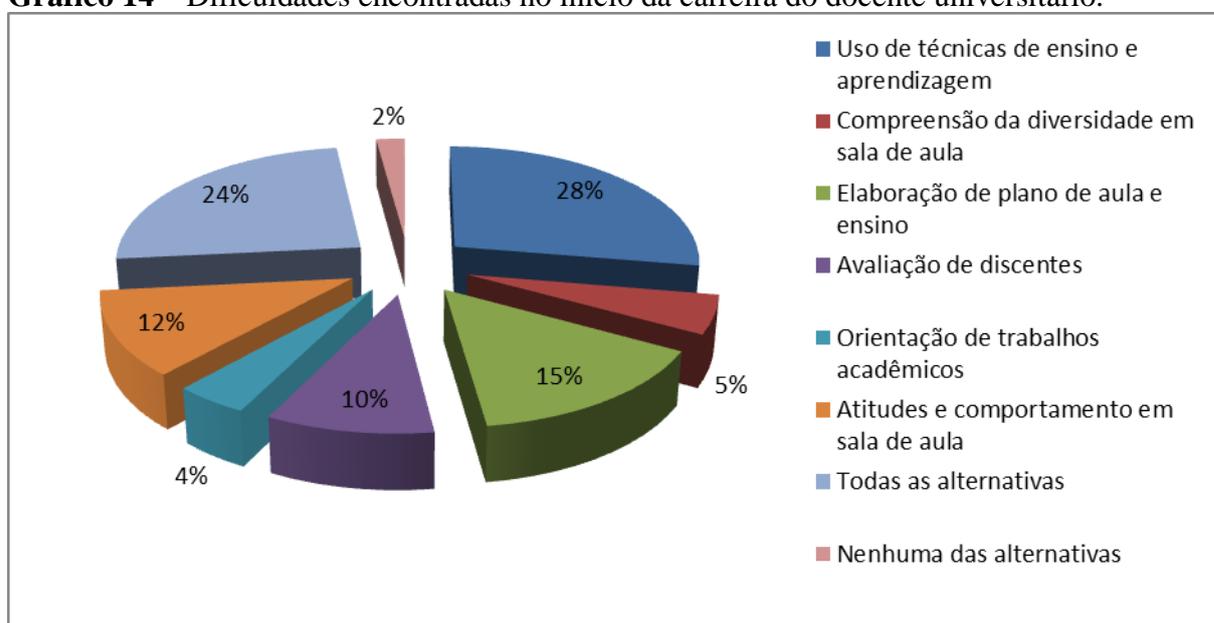
Os respondentes afirmaram que a observação dos exemplos dos professores foram importante para desenvolverem competências pedagógicas para o ensino superior (24%), esse dado revela que essa ação ainda é uma prática reproduzida na atualidade, muitas vezes como uma imitação sem reflexão da prática, outras vezes como uma reestruturação do modelo considerado como parâmetro (PIMENTA; LIMA, 2012). Frente a isso, Ferenc e Mizukami (2005) reforçam que a observação das práticas anteriores dos antigos professores limita o fazer docente a uma prática irrefletida, sem conexão e que subestima as dificuldades da

profissão, isto é, os procedimentos e estratégias que envolvem o processo de ensino-aprendizagem do aluno e da diversidade em sala de aula.

Como efeito disso, Valverde et al. (2017) declaram que os professores acabam aprendendo o seu ofício de modo generalizado, sem contato com os conteúdos pedagógicos. Estudos de Fischer (2005) e Barretto (2011) enfatizam que a formação de professores não é incorporada aos currículos dos cursos de mestrado e doutorado em razão da pouca importância dada nas políticas públicas e, conseqüentemente, nos cursos *stricto sensu* do país, ocupando um lugar menor na estrutura do ensino superior brasileiro. Os demais (21%) ressaltaram que em nenhum momento essas competências foram apreendidas durante o curso. Esse percentual mostra que, ao ingressar no ensino superior, os professores desenvolvem as atividades referentes à docência pela vocação e gosto pela profissão, ultrapassando os limites de sua formação (FERENC; MIZUKAMI, 2005).

Diante do cenário apresentado, criou-se a categoria **docência universitária**, que trata da atuação do professor no magistério superior. A justificativa dessa categoria decorre do entendimento de que a ausência de formação específica para o efetivo exercício da profissão pode dificultar o ser/fazer docente, principalmente no início da carreira. Nesse sentido, averiguaram-se a(s) dificuldade(s) que os participantes encontraram na práxis profissional, a fim de compreender as implicações relacionadas à ausência de conhecimentos específicos no desempenho das atividades docentes em sala de aula e extraclasse (gráfico 14).

Gráfico 14 – Dificuldades encontradas no início da carreira do docente universitário.



Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados demonstraram diferenças pouco significativas entre os que alegaram ter dificuldades no uso de técnicas de ensino e aprendizagem (28%) e os que apontaram todas as dificuldades elucidadas (24%): uso de técnicas de ensino e aprendizagem, compreensão da diversidade em sala de aula, elaboração de plano de aula e ensino, avaliação de discentes, orientação de trabalhos acadêmicos e atitudes e comportamentos em sala de aula. Para as autoras Ferenc e Mizukami (2005), a primeira experiência profissional do docente pode ocorrer de maneira assustadora e/ou provocar frustrações. O professor recém contratado e/ou aprovado em concurso inicia seu processo com perspectivas e concepções sobre um determinado contexto profissional, mas na realidade se deparam com outro. Assim, os docentes iniciam a carreira sem a dimensão do processo de ensino e aprendizagem nos ambientes acadêmicos, com poucas interlocuções entre contextos formativos, perspectivas individuais e cenário de atuação.

Em alguns casos, esse lapso formativo é percebido pelos docentes nas dificuldades encontradas para desenvolver atividades de ensino e aprendizagem em sala de aula no início da carreira, e, mesmo com conjunto de saberes oriundos de suas experiências profissionais e de estudos, ainda é notável o despreparo na realização das funções inerentes ao exercício profissional. A ausência de didática e dos conteúdos pedagógicos em sua práxis demonstra o quanto é necessário os saberes da profissão. Nesse sentido, Pachane (2005) assevera a relevância dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em promover ações voltadas à formação pedagógica do professor universitário que permitam os pós-graduandos assimilar gradativamente o trabalho com as questões pedagógicas. Sendo assim, com intuito de ampliar essa compreensão, buscou-se investigar a existência de iniciativas voltadas para a docência universitária realizadas pelos programas durante o processo de formação dos participantes.

Os dados evidenciaram um percentual significativo dos que negaram a existência de ações objetivando preparar os discentes para a atuação do professor do magistério superior (63%). É possível que o reduzido número de dispositivos legais referentes à formação do docente do ensino superior, influencie esse percentual, atrelado a pouca disposição dos PPGCI para promover condições e oportunidades de formação específica voltada para a atuação dos professores no magistério superior. Essa realidade é confirmada por P47 ao afirmar que nos PPGCI “[...] *Falta espaço para discussões aprofundadas de como lidar com alunos, a realidade da prática docente e as limitações profissionais e de investimentos que se lida no dia a dia da prática de ensino. O ensino (ou exigência) de se tornar um pesquisador que publique me parece de maior interesse para dos programas*”. Um alento a essa realidade é trazido por P6, P13 e P57 respectivamente, ao relatarem que:

Não houve iniciativa, “[...] mas se discute muito essa questão, porém sem ações efetivas”;

“[...] o aluno do PPGCI tem a oportunidade de participar do projeto Giz, promovido pela Universidade para a formação de seus professores e alunos de pós-graduação”;

“por parte da universidade [...], por parte do curso não! a universidade oferece periodicamente um curso de desenvolvimento de competências docentes para o ensino superior”.

Essas falas denotam que os saberes e práticas docentes quase não são fomentados pelos PPGCI. O que se constata são ações pontuais relacionadas à atividade científica, conforme relata P42, “[...] as disciplinas e eventos são mais direcionados para a formação do pesquisador”. As iniciativas voltadas para o ensino estão relacionadas à participação de projetos, seminários, apresentação de trabalhos, simpósios na área da docência, cursos de capacitação e atividade e/ou disciplina Estágio/Tirocínio Docente. Em alguns casos isolados, como da UFMG, os discentes do PPGCI têm a oportunidade de participar de projetos do GIZ (Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino), que introduz os discentes à prática da docência no ensino superior. Os demais casos têm vivências e oportunidades diversas, mas ocorrida de forma generalizada:

“algumas seções em eventos e orientação por parte dos [...] orientadores (em Estágio docente)” (P42);

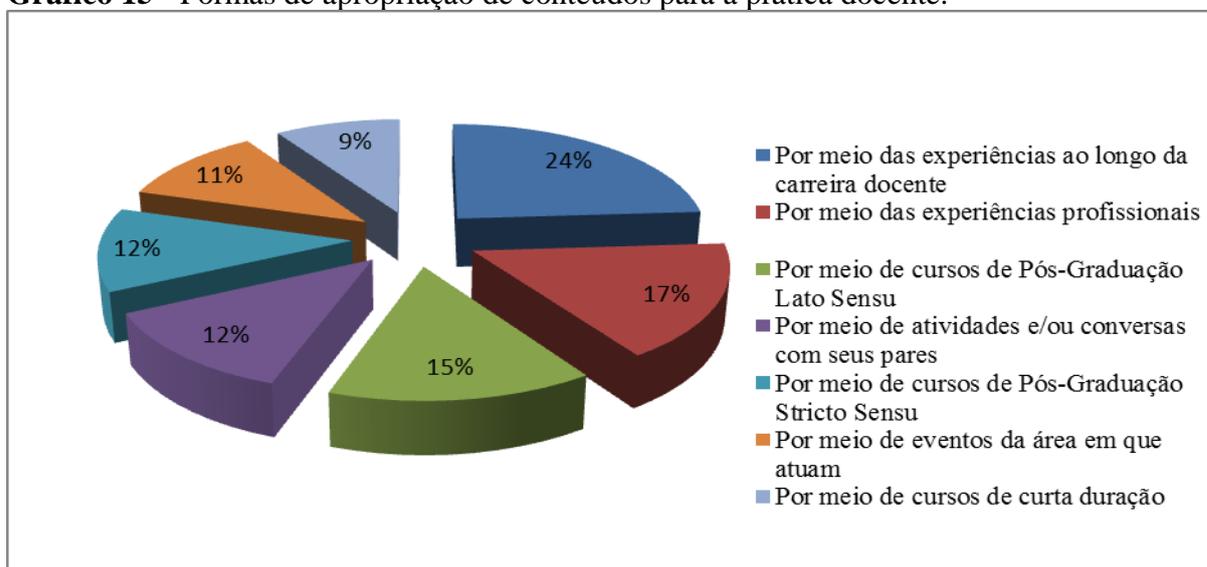
“atividades de extensão em regiões periféricas para formar para o aprender a aprender” (P48);

“as aulas, como mencionei nos fazem ler muitos textos, provocam discussões, além de termos seminários a apresentar e debater com os colegas da turma, tudo isso contribui para formação docente” (P67).

Vê-se, portanto, que as iniciativas voltadas para a formação docente nos programas de pós-graduação *stricto sensu* ainda ficam restritas a algumas disciplinas, a exemplo da disciplina de Estágio/Tirocínio docente nos cursos de graduação. A partir das falas dos respondentes, é possível explicar, em parte, o desconhecimento sobre as possibilidades de atividades ocorridas nesse universo, considerando que nesse contexto se prioriza a produção de artigos e o próprio trabalho de conclusão de curso. Pachane (2005) salienta que são indispensáveis programas voltados à formação pedagógica do professor universitário, ações como essa permite aos pós-graduandos assimilar gradualmente, desde sua formação inicial, o

trabalho com as questões pedagógicas e a promoção da integração entre ensino e pesquisa em suas atividades. Em face dos desafios para realizar a docência, foi questionado aos respondentes a maneira como esses conhecimentos foram apropriados para exercer a docência (gráfico 15).

Gráfico 15 - Formas de apropriação de conteúdos para a prática docente.



Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados demonstraram respostas bastante diversas, mas dentre as opções apresentadas como formas de apropriação de conteúdos para a prática docente, as experiências vivenciadas no percurso da carreira se destacaram entre as demais (24%), denotando que a docência no ensino superior ocorre no fazer diário, aliada às experiências profissionais anteriores à docência superior (17%) e aos cursos *lato sensu* (15%). Sob esse prisma, Pimenta e Anastasiou (2002) asseguram que há equívocos relacionados aos conhecimentos das atividades cotidianas do professor, ainda que tenham anos de vivências na área educacional, cursos de especialização e experiências profissionais. Percebe-se o despreparo sobre o que seja o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, esses aspectos refletem a falta de relacionamento entre os conteúdos de ensino e as características e necessidades dos estudantes (GIL, 2009a).

A realidade do ensino como prática social, a compreensão da prática e saberes docente, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores estão subtendidos apenas como desejáveis, já que o cenário vigente não demonstra o esperado dessa formação. Nessa direção, com intuito de ampliar a compreensão sobre a temática, foi inquirida a percepção dos respondentes sobre o sentido de ser professor do ensino superior (APÊNDICE F).

Os investigados apresentaram percepções variadas sobre o sentido de ser professor. Para alguns, o exercício do magistério superior representa o desafio de “[...] *superar os próprios limites cognitivos em busca de promover e construir técnicas e métodos didáticos visando o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem, compreendendo a dimensão do que significa formar profissionais (P2)*. Nessa mesma perspectiva, P42 afirma que o ser professor demanda “*ter uma responsabilidade muito grande, gratificante e importante de ajudar a formar os futuros profissionais da área, seja na área docente, técnica ou de pesquisa*”.

Por um lado, algumas falas demonstram o entendimento do ser docente no ensino superior relacionando-o a visão científica, isto é, voltada para a formação do pesquisador, conforme ressalta P25 ao afirmar que o professor é “*um agente para o desenvolvimento da ciência*”. Sendo assim, essa atividade é voltada para “[...] *formar os futuros cientistas [...]*” (P36) e “[...] *cidadãos conscientes, analíticos e críticos [...]* que consigam entender a metodologia de pesquisa e aplicá-la em sua futura atuação profissional, devidamente guiada por valores científicos e universais” (P56). A razão disso pode estar pautada na formação dos mestres e doutores dos cursos *stricto sensu*, em que a valorização do ensino para a formação de docentes tem sido negligenciada em prol da formação do pesquisador, como reforça P39: “[...] *não vejo essa atividade valorizada, pois todo tipo de cobrança ou recompensa é voltado à faceta de pesquisa*”.

Por outro lado, o viés técnico do exercício docente também é ressaltado nas percepções dos participantes, no qual o sentido de ser professor do ensino superior está vinculado a “*ter habilidades e competências para perceber as características das turmas e planejar aulas com recursos didáticos adequados a cada perfil de forma a garantir que o conteúdo seja exposto e assimilado pelos alunos, além de estimulá-los a se aprofundar nos conteúdos de seu interesse para pesquisa [...]*” (P84). Do mesmo modo, P85 relata que, para exercer a docência, os docentes precisam “[...] *adquirir didática e metodologias que permitem posicionar o professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem. Saber elaborar e planificar aulas que permitam intercâmbio de conhecimento sobre uma dada aula através da interação*”. Ressalta-se a menção dos conhecimentos didáticos e pedagógicos como relevantes para a formação dos futuros docentes do magistério superior, “[...] *além do conhecimento especializado da área em que atua [...]* e também das ciências da educação, assim como da pesquisa, para educar considerando a tríade ensino-pesquisa-extensão, compreendendo que educamos para a produção do conhecimento e emancipação

do indivíduo, por intermédio do exercício de princípios e valores, para uma sociedade mais plural e justa, com responsabilidade social e ambiental”, segundo ratifica P41.

Salienta-se que o exercício da docência no ensino superior abrange outros encargos para além da docência, pois “[...] envolve a construção colaborativa, dispender atenção e interesse pelo outro. [...] é um desafio no sentido que se o professor é comprometido com o curso, outras atividades, como extensão, pesquisa, administração, acabam consumindo um certo tempo na elaboração de aula e de um acompanhamento mais de perto dos alunos. Ser professor envolve empatia mais que conteúdo, envolve tempo e dedicação” (P86). Essa fala denota o comprometimento e a responsabilidade de formar profissionais, embora o cenário da educação brasileira apresente “[...] os problemas financeiros pelos quais o ensino superior, principalmente o público, enfrenta. [...] a desorganização e falta de atenção devida dos administradores e políticas públicas com o ensino superior e a pesquisa no país” (P42).

Os professores também relataram dificuldades e angústias durante o percurso na carreira, principalmente em um contexto de escassez de recursos financeiros e poucos investimentos para a área educacional no país nos últimos anos. Diante disso, P44 e P49 mencionam que ser professor é:

“[...] padecer no inferno sem infraestrutura e em meio a perseguições políticas, na maioria das vezes, causadas por próprios colegas e superiores dentro da IFES”.

“[...] se sacrificar em prol do ensino, pois a universidade não nos mune com o mínimo para lecionar. Nos vemos inclusive pagando cotas para colação, comprando lâmpadas, imprimindo em casa pois não temos o mínimo para lecionar”.

O sentimento que perpassa sobre o fazer docente é a responsabilidade de superar as dificuldades diante dos diversos cenários vivenciados por cada docente, pois segundo P49 “[...] estar com os alunos e vê-los crescendo e se tornando colegas de trabalho, não tem preço!”. Vê-se, portanto, que a fala do docente demonstra que para atender as finalidades das IES, além do professor ter competências e habilidades específicas, é imprescindível ter requisitos pessoais, como gosto pela carreira, comprometimento e superação das adversidades encontradas na trajetória da profissão.

Diante do exposto, discutir sobre as contradições, silenciamentos e perspectivas da formação dos docentes universitários no contexto da CI, tendo em vista o desprestígio e a negligência com a docência no ensino superior brasileiro, certamente, contribuirá para ampliar

os estudos da área e para o aprimoramento e mudanças curriculares dos cursos *stricto sensu* e, conseqüentemente, para a formação dos professores das IES do Brasil. Nessa perspectiva, a próxima seção evidenciará as considerações finais desta investigação com intuito de trazer as contribuições desse estudo para os PPGCI brasileiros.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo ora apresentado discutiu os desafios e as necessidades formativas para o exercício da docência no ensino superior, analisando a formação dos docentes nos PPGCI brasileiros, a fim de identificar aspectos da docência universitária na trajetória acadêmica dos pós-graduandos que contribuam para a prática docente do ensino superior. Nessa direção, as matrizes curriculares dos cursos foram analisadas buscando conteúdos cuja abordagem evidenciasse os conhecimentos capazes de desenvolver nos discentes dos cursos competências e habilidades inerentes ao exercício profissional em sala de aula.

As reflexões tecidas promoveram discussões sobre a formação do professor oriundo dos PPGCI na perspectiva da atuação no ensino superior. A análise dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em CI no Brasil evidenciou lacunas na distribuição dos conteúdos que possam contribuir na formação para o exercício docente, implicando diretamente na prática didático-pedagógica, conforme explicitado nos discursos dos docentes evidenciados na pesquisa. As constatações desse estudo foram advindas do cumprimento dos objetivos específicos.

No que concerne ao primeiro objetivo, mapear os PPGCI brasileiros e as disciplinas e/ou atividades que contribuem para a formação docente do ensino superior, o levantamento propiciou uma visão panorâmica de como estes delinearam o processo de formação *stricto sensu*, ou seja, a abordagem direcionada à formação de *habitus* científico, no qual se privilegia a formação de pesquisadores e a produção científica.

O segundo objetivo específico revelou que na proposta pedagógica dos cursos, a disposição das disciplinas na matriz curricular e os conteúdos que estão relacionados à docência no ensino superior e aqueles vinculados ao fazer didático e pedagógico estão associados a componentes curriculares optativos, abordados de modo superficial, com exceção de alguns casos isolados, como o PPGCI/UFBA que dispõe a disciplina Estágio/Tirocínio docente de modo obrigatório para todos os discentes, sendo uma das poucas possibilidades de aproximação dos saberes da docência universitária. Assim, os dados trazidos por este estudo revelaram que a formação do docente nos PPGCI ainda está aquém da desejável, uma vez que os conteúdos abordados para atuar como professores do magistério superior mostram-se pouco efetivos para qualificar esses profissionais.

Sobre o terceiro objetivo específico, a compreensão dos docentes sobre a relevância da formação de professores nos cursos de mestrado e doutorado em CI apontou que os saberes e fazeres do magistério do ensino superior apreendidos depende mais de iniciativas próprias,

como cursos de qualificação e/ou aperfeiçoamento após a formação/titulação, bem como das experiências vividas e do aprender fazendo do que de ações do PPGCI. Notou-se que ainda há uma concepção limitada e, muitas vezes, equivocada sobre os saberes da docência, sendo salutar o ensino de conhecimentos das ciências da educação no processo formativo dos professores oriundos dos PPGCI do país, principalmente os didáticos e pedagógicos.

Compreende-se que o exercício docente no magistério superior não se limita apenas ao ensino de disciplinas e/ou aplicação de técnicas e métodos de pesquisa, pois ensinar requer habilidades e competências específicas relacionadas aos conhecimentos didáticos e pedagógicos. Nessa perspectiva, é *mister* considerar uma formação que conscientize os futuros professores sobre a relevância das especificidades do saber e ser docente no processo formativo de profissionais, professores e pesquisadores para a melhoria da qualidade educacional do país e da construção de uma sociedade mais justa, igualitária e com mais oportunidades.

A pesquisa demonstrou a necessidade de se empreender estudos que busquem ampliar as possibilidades da Ciência da Informação fortalecer o campo de atuação do docente das IES nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Esse aspecto sugere uma formação voltada para esse contexto, cabendo às políticas públicas, a CAPES e aos PPGCI, a responsabilidade sobre essa formação. É possível inferir que a realidade apresentada não difere do contexto nacional como todo, assim as lacunas no processo de formação dos docentes do ensino superior no âmbito da CI poderão repercutir negativamente na formação de bacharéis e licenciados, haja vista que nesses programas formam-se mestres e doutores oriundos de diversas áreas profissionais. Por se tratar de cursos *stricto sensu*, o processo formativo não deveria privilegiar o viés de formação de pesquisadores em preferência a do docente da educação superior.

Nesse sentido, repensar a responsabilidade social na formação dos professores ainda é um desafio, principalmente quando se trata de preparar agentes que desenvolverão ações voltadas para a qualificação dos profissionais e educadores do ensino superior. Atentar-se para a reformulação na estrutura curricular é uma das possibilidades de mudança na formação de docentes do terceiro grau. Cabe ressaltar a importância de ações que busquem incutir modificações efetivas no currículo do curso, visando à criação de expectativa de adequar os conteúdos curriculares à realidade do exercício docente nas IES. Redefinir a forma de relacionamento entre as especificidades da área de atuação do professor faz com que o conhecimento especializado para esse profissional atenda as mudanças dos contextos social,

econômico e tecnológico, provocando oportunidades de trabalho qualificado que o contexto exige.

Mais do que adaptações curriculares, é essencial incentivar ações voltadas à formação do docente no âmbito do PPGCI e/ou nas políticas públicas para essa finalidade, tendo em vista o fomento a uma cultura que implique no exercício contínuo de se (re) pensar as práticas desses profissionais. Diante dos resultados, recomenda-se que os PPGCI promovam discussões sobre a temática abordada, no sentido de ampliar o escopo e a valorização da formação didática e pedagógica de professores, legitimadas pelas instituições responsáveis por implantar políticas voltadas a esse fim.

Assim, é necessário que o processo avaliativo dos programas seja pautado no equilíbrio da formação do docente e do pesquisador do campo da CI brasileira e que os PPGCI assumam, efetivamente, a responsabilidade de dotar seus egressos de competências para atuar como docentes universitários e que as políticas públicas educacionais, por meio dos instrumentos legais façam valer as determinações impostas e/ou criem legislação específica para a formação dos professores do terceiro grau, de modo a ampliar os conhecimentos inerentes à profissão.

Os resultados apresentados indicam alguns aspectos relacionados à prática docente do magistério superior sem a pretensão de esgotá-los, tendo em vista as limitações teórico-metodológicas inerentes ao processo investigativo, entretanto é esperado que essa pesquisa possa contribuir para a formação de docentes nos cursos *stricto sensu* na área da CI, de modo a atender aos objetivos propostos para os cursos de mestrado e doutorado acadêmicos. Almeja-se que os resultados expostos provoquem reflexões e ações efetivas que assegurem a formação do corpo docente dos cursos de graduação do país com um perfil condizente com o delineado pela literatura que fundamenta a temática relacionada aos saberes necessários à formação do professor do ensino superior.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7. ed. Porto: Editora Porto, 2010.

_____. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Editora Porto, 1996.

ALVES, Israel Gutemberg. As novas tendências da formação de professores no contexto tecnológico. **Educ. Tecnol.**, Belo Horizonte, v.7, n.2, p.46-53, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://periodicos.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/download/45/39>. Acesso em: 25 jun. 2019.

ANDRADE, Maria Eugênia Albino; OLIVEIRA, Marlene de. A Ciência da Informação no Brasil. In: OLIVEIRA, Marlene de. **Ciência da Informação e Biblioteconomia: novos conteúdos e espaços de atuação**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011. p. 43-58.

ANDRADE, Andreza Oliveira. Educação, currículo e conhecimento histórico escolarizado: notas sobre a construção das identidades de gênero. **Saeculum – Revista de história**, n. 15, João Pessoa, p. 97-107, jul./dez. 2006.

ARAÚJO, Carlos Alberto Àvila... et al. A ciência da informação na visão dos professores e pesquisadores brasileiros. **Inf. & Soc.: Est.**, João Pessoa, v.17, n.2, p.95-108, maio/ago. 2007.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2.ed. rev. São Paulo: Cortez, 1995. p. 59 -91.

AUTRAN, Marynice M. M.; BORGES, Maria Manuel. **Desvelando as características da formação docente dos programas de pós-graduação em Ciência da Informação no Brasil**. [S.l.], [2013?], p. 1515-1535. Tema 4. Disponível em: <http://ancib.org.br/>. Acesso em: 01 out. 2018.

BALBACHEVSKY, Elizabeth. Carreira e contexto educacional no sistema de ensino superior brasileiro. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, n. 17, jan./jun. 2007. p. 158-188. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n17/a07n17.pdf>. Acesso em: 22. maio 2019.

BARATA, Rita Barradas. Avanços e desafios do mestrado profissionalizante. In.: LEAL, MC.; FREITAS, CM. (Org.). **Cenários possíveis: experiências e desafios do mestrado profissional na saúde coletiva** [online]. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006. p. 267 -282. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 19 abr. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, A. A. A condição da informação. **São Paulo em perspectiva**. São Paulo, v.16, n. 3, p. 67-74, jul./set. 2002.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional. **RBPAAE**, v.27, n.1, p. 39-52, jan./abr. 2011.

BAUER, Carlos; JARDILINO, José Rubens Lima. Apontamento sobre uma história recente: gênese e desenvolvimento da universidade brasileira. **Revista Historia de La Educación Latinoamericana**. Espanha, v.7, p.9-36, 2005.

BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Org.). **Educação Superior no Brasil – 10 Anos Pós-LDB**. Brasília-DF: Inep, 2008.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, SáriKnopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. Pedagogia universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUC/RS, 2008. p. 102-120.

BORDONI, Thereza. Saber e Fazer...competências e habilidades. **Revista Nova Escola**, mar. 2003. Disponível em:

http://www.colegiosantanna.com.br/formacao/downloads/COMPET%C3%80NCIAS_e_HABILIDADES.pdf. Acesso em: 22 ago. 2019.

BORKO, H. Information Science: What is it? **American Documentation**, v.19, n.1, p.3-5, Jan. 1968.

BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2006.

_____. **Homo academicus**. Tradução de Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle. Florianópolis: Ed. UFSC, 2011

_____. O campo científico. In: Ortiz, R (Org.) **Bourdieu – Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155.

_____. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989. 313 p.

_____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRASIL. Câmara dos deputados. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1951**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 27 maio 2018.

_____. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 977 de 03 de dezembro de 1965**. Definição dos Cursos de Pós-Graduação. Documenta, nº 44 do Conselho Federal de Educação, Brasília (DF): Ministério da Educação e Cultura, 1965.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020: volume I**. Brasília: CAPES, 2010. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 18 jun. 2017.

_____. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 18 jun. 2017.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em 30 set. 2019.

_____. Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG_Miolo_V2.pdf. Acesso em: 14 jan. 2016.

BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CAFÉ, Anderson Luis da Paixão. **O controle e a regularidade na produção e na difusão de conhecimento no campo científico interdisciplinar**. Tese (Doutorado em Difusão do conhecimento) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

CADAMURO, Liz. **História da educação no Brasil**: um estudo bibliométrico de teses e dissertações. 118 f. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2011.

CÂMARA, Carlos André de Oliveira. Docência no ensino superior: um desafio para a formação? **Revista científica eletrônica de ciências sociais aplicadas da eduvale**. Mato Grosso, Ano III, n. 5, out. 2010.

CAMPOS, Vanessa Therezinha Bueno. Formar ou preparar para a docência no ensino superior? Eis a questão. IN: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EPESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED),Uberlândia, MG, 2012. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-2528_int.pdf. Acesso em: 17 out. 2018.

CARVALHO, C. H. de A. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 54, jul./set. 2013.

CASTANHO, Sergio. A educação superior no século XXI: comentários sobre o documento da Unesco. **Interface- Comunic, Saúde, Educ**, ago 2000. p. 163-166. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v4n7/24.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2019.

_____. A universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA, I. P. A., CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). **Pedagogia universitária**: a aula em foco. Campinas: Papirus, 2000.

CASTELLI, Maria Dinorá Baccin; PEDRINI, Maristela. A formação docente no contexto do ensino superior. IN: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. 14 p. 2012. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2595/563>. Acesso em: 08 out. 2014.

CASTRO, Maura Icléa Cardoso de. **Contribuição dos egressos do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação/Ufba para a consolidação e visibilidade da Ciência da Informação**. 2008. 135f. Dissertação (mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal da Bahia. Instituto de Ciência da Informação, Salvador, 2008.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, 2003. p. 5-15. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2019.

CHEVERL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHAVES, Amanda Pires; VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. Docência universitária: formação pedagógica no *stricto sensu*. **Unisul, Tubarão**, v. 9, n.16, p. 457-472, jul./dez. 2015.

COLOSSI, Nelson; CONSENTINO, Aldo; QUEIROZ, EtyGuerra. Mudanças no contexto do ensino superior no Brasil. **Rev. FAE**, Curitiba, v.4, n.1, p.51-58, jan./abr. 2001.

CONCEIÇÃO, Juliana Santos; NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e professores iniciantes: dialogando sobre a formação de professores para o ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior**. Belo Horizonte/MG, v. 5, n. 1, p. 9-36, abr. 2015.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Documento de área 2016. Ciências sociais aplicadas 1. Avaliação Quadrienal. Brasília: CAPES, 2016. 19 p. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/documentos/Documentos_de_area_2017/31_CSA_I_docarea_2016.pdf. Acesso em: 11 maio 2017.

_____. Circular nº 028/99/PR/CAPES. Brasília, 1999.

_____. **História e Missão**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://capes.gov.br/sobre/potal/historia.html>. Acesso em: 20 nov. 2013.

_____. **Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília: Ministério da Educação, 2010a. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2017.

_____. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010**. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf. Acesso em: 11 set. 2019.

_____. **Portaria nº52 de 26 de dezembro de 2002**. Brasília, 2002. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/relatorios/Portaria_52_Regulamento_DS.pdf. Acesso em: 15 jun. 2017.

_____. Portaria nº 76, de 14 de abril de 2010. Brasília, 2010.

_____. Portaria n° 389, de 23 de março de 2017. Brasília: [s.n.], 2017. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/component/content/article/36-salainprensa/noticias/8328-portaria-institui-doutorado-profissional>. Acesso em: 29 maio 2018.

_____. **Plataforma Sucupira**. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoIes.jsf?areaAvaliacao=31&areaConhecimento=60700009>. Acesso em: 01 out. 2019.

_____. Relatório da avaliação quadrienal 2017a. **Comunicação e Informação**. Brasília: CAPES, 2017a. 60 p. Disponível em: <http://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/relatorios-finais-quadrienal-2017/20122017-Comunicacao-quadrienal.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2018.

_____. Sobre Pós-Graduação *Stricto Sensu*. 2017b. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/acesoainformacao/perguntas-frequentes/pos-graduacao-stricto-sensu/7443-sobre-pos-graduacao-stricto-sensu>. Acesso em: 11 set. 2019.

CORBUCCI, Paulo Roberto; KUBOTA, Luis Claudio; MEIRA, Ana Paula Barbosa. Evolução da educação superior privada no Brasil: da reforma universitária de 1968 à década de 2010. **Radar**, n. 46, ago. 2016. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7066/1/Radar_n46_evolu%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 19 maio 2019.

CORRÊA, Guilherme Torres; RIBEIRO, Victoria Maria Brant. Formação pedagógica na pós-graduação *stricto sensu* em saúde coletiva. **Ciênc. saúde coletiva** [online]. 2013, v.18, n.6, p.1647-1656. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v18n6/16.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2018.

_____. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação *stricto sensu*. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 319-334, abr./jun. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/58620/61687>. Acesso em: 04 nov. 2018.

COSTA, Josiane Gonçalves da; VANZII, Samile Andrea de Souza. Indicadores da produção científica e co-autoria: análise do Departamento de Ciência da Informação da UFRGS. **Encontros Bibli**: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, v. 17, n. 33, p. 97-115, jan./abr., 2012. ISSN 1518-2924.

CUADRADO, Camila Rezende Alba. **Professores universitários**: caminhos profanos. 2015. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

CUNHA, Maria Couto. **A dinâmica e os fatores condicionantes da criação de cursos da educação superior no estado da Bahia**. 105 f. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Rev. Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, 2006.

_____. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009.

_____. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores?. **Avaliação**, Campinas (UNICAMP), v. 19, n. 3, p. 789-802, nov. 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior – Estado e mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 795-817, Especial - Out. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S0101-73302004000300008&pid=S0101-73302004000300008&pdf_path=es/v25n88/a08v2588.pdf&lang=pt. Acesso em: 11 maio 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo Ano do Parecer CFE No 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 7-20, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a02n30.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2017.

DICIONÁRIO Aurélio online. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/universidade>. Acesso em: 25 abr. 2017.

DOTTA, Leanete Thomas; LOPES, Amélia; GIOVANNI, Luciana Maria. Educação superior e formação de professores: o papel da investigação na constituição identitária profissional docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, 561-594, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 03 jun. 2018.

DURHAM, Eunice R. **O ensino superior no Brasil: público e privado**. In: SEMINÁRIOS SOBRE EDUCAÇÃO NO BRASIL, São Paulo: [s.n], 2003.

EDUCAÇÃO superior na América Latina. Revista gestão universitária, out. 2015. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/educacao-superior-na-america-latina>. Acesso em: 04 jun. 2018.

FAINGOLD, Reuven. A renovação do saber na Europa medieval: as universidades foram o canal ideal para a expansão do conhecimento ocorrida entre os séculos XII e XV. **Viver mente & cérebro**, [S.l:s.n], 90-97 p. Suplemento especial.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FERENC, Alvenize V. F.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. **Formação de Professores, Docência Universitária e o aprender a Ensinar**. In: Formação Docente para o Ensino Superior. VII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. 2005. p. 01- 11.

FERREIRA, Marcelo Marchine. **Docência no ensino superior: aprendendo a ser professor de contabilidade**. 2015. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP, 2015.

FISCHER, Tânia. Mestrado profissional como prática acadêmica. **RBP G**, v. 2, n. 4, p. 24-29, jul. 2005. Disponível em: <http://ojs.rbp.g.capes.gov.br/index.php/rbp/article/view/74>. Acesso em: 11 abr. 2019.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FONTOURA, Helena Amaral da. **Tematização como proposta de análise de dados na pesquisa qualitativa**. In: Helena Amaral da Fontoura. (Org.). Formação de professores e diversidades culturais: múltiplos olhares em pesquisa. Niterói: Intertexto, 2011, v. 1, p. 61-82.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. **A ordem do discurso**. 3. ed. Tradução de L. F. de A. Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Editora Plano, 2003. (Série pesquisa em educação).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. 294p.

GATTI, B. A. et al. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, Fundação Victor Civita, São Paulo, n. 1, p. 95-138, 2010.

GATTI, B.A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Orgs.) **Formação de professores para o ensino Fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009. (Coleção Textos FCC, v. 29).

GIANASI, Anna Luisa de Castro. **Internacionalização do Ensino Superior: cooperação internacional versus mercantilização**. 137 f. Dissertação (Mestrado em Direito Internacional e Comunitário) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

_____. **Metodologia do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2009a.

GOMES, Henriette Ferreira Gomes. A interdisciplinaridade e a Ciência da Informação: de característica a critério delineador de seu núcleo principal. **DataGramZero - Revista de Ciência da Informação**, v.2 , n.4, ago. 2001. Disponível em: <http://www.brapci.inf.br/index.php/article/view/0000001242/247a7f0a50ce65dd6b8f22c74e094ed6>. Acesso em: 01 jul. 2018.

GOMES, Maria Yêda Falcão de Filgueiras Gomes. Desafios atuais da Ciência da Informação no Brasil. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 14, n. 3, p. 190-205, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pci/v14n3/12.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2013.

HAMBURGER, E. Para que pós-graduação? **Encontros com a civilização brasileira**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

HETKOWSKI, Tânia Maria. Mestrados profissionais educação: políticas de implantação e desafios às perspectivas metodológicas. **Plurais**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 10-29, jan./abr. 2016.

HOLLANDA, B. de S. **Raízes do Brasil**. 26. ed. Companhia das Letras: São Paulo, 2006, p. 107.

HORNBURG, Nice; SILVA, Rubia da. Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v.3, n.10, jan./jun. 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2017. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 02 mar. 2019.

JUNGES, Kelen dos Santos; BEHRENS, Marilda Aparecida. Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 33, n. 1, 285-317, jan./abr. 2015.

KARPINSKI, A. L.; VASCONCELLOS, M. M. M. Docência universitária e formação pedagógica: propostas e ações no mestrado em Ciência da Informação da Universidade Estadual de Londrina. In: ENCONTRO ANUAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 24., 2015. Anais eletrônicos... Londrina: UEL, 2015. Disponível em: www.uel.br/eventos/eaic/anais/?content=2015/artigo.php&cod=641. Acesso em: 30 out. 2017.

KNYCHALA, Junia de Freitas; COSTA, Lucas Mendes Costa. Os modelos de universidade e o projeto de modernização brasileiro. IN: ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRÁFOS, 16, 2010. Porto Alegre, RS, 2010. **Anais [...]**. Porto Alegre, RS: AGB, 2010. p. 1-9.

LE COADIC, Y. F. **A ciência da informação**. 2. ed. Brasília: Brinquet Lemos, 2004.

LIMA NETO, Pedro Antônio. **A idéia de uma universidade numa universidade que nasce**. 57 f. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Santa Catarina, RS, 1993.

LUCAS, Elaine Rosângela de Oliveira; MENDES, Lucas. Conceitos (ou noções) fundamentais no pensamento de Pierre Bourdieu. IN: LUCAS, Elaine Rosângela de Oliveira; SILVEIRA, Murilo Artur Araújo da. **A Ciência da informação encontra Pierre Bourdieu**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2017. 47-66 p.

LUCKESI, Cipriano et al. **Fazer Universidade**: uma proposta metodológica. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LAUXEN, Sirlei de Lourdes. **Docência no ensino superior: revelando saberes do professores da área de saúde da UNICRUZ/RS**. 2009, 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/24164>. Acesso em: 01 dez. 2018.

_____. A docência no ensino superior: saberes e práticas. **Revista Eventos Pedagógicos**, v.5, n.3 (12. ed.), edição especial temática, p. 138 - 151, ago./out. 2014.

MACEDO, Roberto Sidney. Atos de Currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 427-435, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/macedo.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2019

_____. Atos de currículo e formação: o príncipe provocado. **Revista Teias**, v. 13, n. 27, jan./abr. 2012, p. 67-74.

_____. **Atos de currículo formação em ato?:** para compreender, entreter e problematizar currículo e formação. Ilheus, BA: Editus, 2011. 170 p.

_____. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MACEDO, Roberto Sidney; GUERRA, Denise. **Da indissociabilidade como necessidade ao “interveniente estranho”**: sobre a relação educação, ensino, currículo e formação. IN: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/35RA/trabalhos/TE-Anped2012-indissociabilidade.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2019.

MACHADO, A. S. **Acompanhamento de egressos: caso CEFET – PR – unidade de Curitiba**. 2001. 146 f. Dissertação (Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

MACHADO, TieleCaprioli; LAMPERT, Ernani; FALAVIGNA, Gladis. O professor do ensino superior: pesquisador ou docente? **Revista FACISA ON-LINE**, Barra do Garças – MT, vol.6, n.1, p. 76 - 91, jan. - jul. 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/Fernanda/Downloads/133-394-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Fernanda/Downloads/133-394-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 17 maio 2018.

MARQUES, Mario Osorio. **A formação profissional do profissional da educação**. 5. ed. Brasília: Unijui, 2006. 226 p.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 297 p.

MARTINS, Denis Valério. **A história da educação superior na América latina e o desafio integracionista da educação superior na América latina e o desafio integracionista da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)**. 2011. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Paraná, Cascavel-PR, 2011.

MARTINS, Maria Márcia Melo de Castro. **Estágio de docência na pós-graduação stricto sensu: uma perspectiva de formação pedagógica**. 2013, 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

_____. Inovação na educação superior. **Interface: Comunicação, Saúde e Educação**, v. 8, n. 14, p. 197-202, set./ fev. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v8n14/v8n14a17.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2017.

_____. (Org.) **Docência na Universidade**. Campinas: Papirus, 1998

MEC. **Ministério da Educação-história**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/institucional/historia>. Acesso em: 15 Jul 2017.

MEDEIROS, Arilene Maria Soares. Docência no ensino superior: dilemas contemporâneos. **R. Faced**, Salvador, n.12, p.71-87, jul/dez. 2007.

MEDEIROS, Isac. **O papel da avaliação na redução das assimetrias no SNPG e na Ciência brasileira**. Minas Gerais: Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: vozes, 2013.

MIRANDA, Gilberto José. Docência universitária: uma análise das disciplinas na área da formação pedagógica oferecidas pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis. **REPeC - Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, Brasília, v. 4, n. 2, art. 5, p. 81-98, mai/ago. 2010.

MIRANDA, Ana Maria Mendes; GAIA, André Luís Caçula; SANTOS NETO, João Arlindo dos Santos. A formação pedagógica nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciência da Informação no Brasil. **Revista brasileira de educação em Ciência da Informação (REBECIN)**, v.5, n.1, p.33-46, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://abecin.org.br/portalderevistas/index.php/rebecin>. Acesso em: 17 mar. 2019.

MORA, Enrico; LLOMBART, Margot Pujal. La tensión entre El cuidado y el servicio en la didáctica universitária. **Rev. iberoam. educ. super**, v.8, n.22, México, jun. 2017. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722017000200045. Acesso em: 11 set. 2019

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2.ed. rev. São Paulo: Cortez, 1995. p. 7 -37.

MOREIRA, Marco Antonio; VEIT, Eliane Angela. **Ensino superior: bases teóricas e metodológicas**. São Paulo: E.P.U. 2010.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade educacional. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2000. p. 11-21.

NEUENFELDT, Manuelli Cerolini. **Formação de professores para o ensino superior: reflexões sobre a docência orientada**. [19--?]. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/019e5.pdf>. Acesso em: 08 out. 2014.

NÓVOA. A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: Sindicato dos Professores de São Paulo, 2007.

ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. Tradução de Paula Montero, Alícia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983. (Grandes cientistas sociais, v. 39).

OLIVEIRA, Hailton Barreiros de. et al. A formação pedagógica de professores na pós-graduação *stricto sensu*: os casos UFU e UFMG. **Poiesis Pedagógica**, v.9, n.2, ago/dez.2012, p.03-19.

OLIVEIRA, Marlene de. **Ciência da Informação e Biblioteconomia: novos conteúdos e espaços de atuação**. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

OLIVOS, Tiburcio Moreno. Didáctica de La Educación Superior: nuevos desafios em El siglo XXI. **Revista Perspectiva Educacional**, v. 50, n.2, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. 17 objetivos para transformar nosso mundo. 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/ods4/>. Acesso em: 20 set. 2019.

PACHANE, Graziela Giusti. **Programa de estágio e capacitação docente: a experiência de formação de professores universitários na UNICAMP**. In.: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 8., São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2005.

_____. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para a discussão. IN: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Org.). **Docência na educação superior**. Brasília: INEP, 2006.

PACHANE, Graziela Giusti; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 3, n. 4, 2004. Disponível em: <file:///C:/Users/Fernanda/Downloads/674Giusti107.PDF>. Acesso em: 18 jun. 2018.

PERIGOL, Edna Liz; BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação continuada do docente do ensino superior e sua relação com sua prática pedagógica. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO SUL, 10., 2014. Florianópolis, outubro de 2014. 17 p. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/100-0.pdf. Acesso em: 17 jun. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, v. 3, set. 1997. 14 p.

PIMENTA, Selma Garrido. ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Docência no Ensino Superior**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v. 3, n. 3-4, p.5-24, 2005/2006.

PINHEIRO, L. V. R., LOUREIRO, J. M. M. Políticas públicas de C&T, ICT e de pós-graduação e o surgimento da Ciência da Informação no Brasil. In: CIFORM, 5., 2004, Salvador. **Anais...** Salvador: UFBA/ICI, 2004. 21 p. Disponível em: <http://biblioteca.ibict.br/phl8/anexos/CIFORMLena2004.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2017.

RAMPAZZO, Lino; JOSLIN, Erica Barbosa. Identidade, História e Desafios da Universidade. **Revista Ciência Contemporânea**, jan./jun. 2017, v. 1, n.1, p. 75 – 87. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/guaratingueta/revista.php?id_revista=31. Acesso em: 04 fev. 2019.

REIS, A. S. **A história da pós-graduação em biblioteconomia no Brasil**: a interação texto/contexto. 1990. 208 f. Dissertação (Mestrado em Administração em Bibliotecas) – Escola de Biblioteconomia da UFMG, Belo Horizonte, 1990.

RIBEIRO, Renato Janine. O mestrado profissional na política atual O mestrado profissional na política atual da Capes. **RBP G**, v. 2, n. 4, p. 8-15, jul. 2005. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/72/69>. Acesso em: 11 abr. 2019.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia FFCLRP -USP**, n.4, Ribeirão Preto, fev./jul. 1993. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1993000100003. Acesso em: 14 mar. 2017.

RICHTER, Luciana; LOPES, Graciane Marchezan do Nascimento; FREITAS, DeisiSangoi. **Currículo, formação de professores e o uso de imagens no ensino**. Santa Maria, RS: UFSM, [2012?]. 10 p. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/006e5.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2018.

RISTOFF, Dilvo. Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. In.: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Org.). **Educação Superior no Brasil – 10 Anos Pós-LDB**. Brasília-DF: Inep, 2008.

RODRIGUES, Mara Eliane Fonseca. A pós-graduação em ciência da informação como espaço de formação docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO - ENANCIB, 13., 2012, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2012. Disponível em:

<http://repositorios.questoesemrede.uff.br/repositorios/bitstream/handle/123456789/1814/A%20P%C3%93S-GRADUA%C3%87%C3%83O.pdf?sequence=1>. Acesso em: 30 mar. 2018.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007, p. 94-103. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2019.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. 266 p.

ROMÊO, J. R. M.; ROMÊO, C. I. M.; JORGE, V. L. **Estudos de pós-graduação no Brasil**. [S.l.]: UNESCO, 2004.

ROMERO, Arnaldo. **O sentido da reforma**: o estatuto da universidade de Francisco Campos em um Brasil em transição. [São Paulo], [20--?]. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/_files/fo8OntIz.pdf. Acesso em: 27 maio de 2018.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade**: nove séculos de História. Passo Fundo: UPF, 2005.

RUSSO, Mariza. **Fundamentos de Biblioteconomia e Ciência da Informação**. Rio de Janeiro: E-papers, 2010. 177 p.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3.ed. Porto Alegre Artmed, 2000. p. 352.

SANTOS, Cássio Miranda dos. **Tradições e contradições da Pós-Graduação no Brasil**. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 627-641, ago. 2003.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. **O currículo e o digital**: educação presencial e a distância. 2002. 141 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

SANTOS, Silvio Marcos Dias. **Biblioteconomia nas IFES do Nordeste**: currículo e formação na perspectiva da inclusão social. 2010. 179 f. Dissertação (Mestrado em 125 Ciência da Informação) – Instituto de Ciência da Informação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

SARACEVIC, Tefko. Ciência da informação: origem, evolução e relações. **Perspec. Ci. Inf.** Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-62, jan./jun. 1996.

SAVIANI, Nereide. Currículo: um grande desafio para o professor. **Revista de Educação.** n. 16. São Paulo, 2003. p. 35-38.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas. 4ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1998.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação,** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 30 set. 2019.

SCHMIDT, Elizabeth Silveira. Currículo: uma abordagem conceitual e histórica. **UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes,** Ponta Grossa, v. 11, n.1, p. 59-69. jun. 2003.

SCHÖN, Donald. A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Artes Médicas, 2000.

SCHOPENHAUER, Arthur. **Sobre a filosofia e seu método.** São Paulo: Hedra, 2010.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Da docência do ensino superior: condições e exigências. **Comunicações: Revista do Programa de Pós-Graduação da Universidade Metodista de Piracicaba,** Piracicaba, v. 20, n. 1, jan./jun., 2013, p. 43-52.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed., 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 154 p.

SILVA, Márcia Regina da. Crédito científico e métricas alternativas: possíveis aproximações. IN: LUCAS, Elaine Rosângela de Oliveira; SILVEIRA, Murilo Artur Araújo da. **A Ciência da informação encontra Pierre Bourdieu.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2017. 129-144 p.

SIMÕES, Mara Leite. O surgimento das universidades no mundo e sua importância para o contexto da formação docente. **Revista do PPGE,** v. 22, n. 2, 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/17783>. Acesso em: 17 mar. 2017.

SOARES, Sandra Regina. Pedagogia universitária: campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. IN: NASCIMENTO, AD. ; HETKOWSKI, TM. (Org.). **Educação e**

contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, 400 p.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor:** a docência universitária em busca de legitimidade [online]. Salvador: EDUFBA, 2010. 134 p. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/cb/pdf/soares-9788523206772.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2019.

_____. A pós-graduação e a formação de professores no contexto institucional brasileiro. In: **Formação do professor:** a docência universitária em busca de legitimidade [online]. Salvador: EDUFBA, 2010, p. 41-56.

_____. Contextualização do estudo. In: **Formação do professor:** a docência universitária em busca de legitimidade [online]. Salvador: EDUFBA, 2010a, p. 13-20.

SOUZA, José Geraldo de. Evolução histórica da universidade brasileira: abordagens preliminares. **Revista da Faculdade de Educação, PUCCAMP**, Campinas, v.1, n.1, p.42-58, ago, 1996.

SOUZA, Maria Emília Gonzaga de. **Docente da educação superior e os núcleos de formação pedagógica.** 267 f. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

SOUZA, Rosali Fernandez de; STUMPF, I. R. C. Ciência da Informação como área do conhecimento: abordagem no contexto da pesquisa e da Pós-Graduação no Brasil. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 14, número especial, p. 41 -58, 2009. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/ind ex.php/pci/article/viewFile/901/606>. Acesso em: 09 out. 2014.

SOUZA, Sergio Antonio de; POVALUK, Maristela. **Avaliação institucional:** projeto qualitativo no ensino superior. Blumenau, SC: Nova Letras, 2011. 229 p.

SOUZA , Terezinha B. de; RIBEIRO, Fernanda. Os cursos de Ciência da Informação no Brasil e em Portugal: perspectivas diacrônicas. **Inf. Inf.**, Londrina, v. 14, n. 1, p. 82 - 102, jul./jun. 2009.

STALLIVIERI, Luciane. **O sistema de ensino superior do Brasil:** características, tendências e perspectivas. Caxias do Sul, RS:[s.n], [201-?]. Disponível em: http://www.ucs.br/ucs/tplPadrao/tplCooperacaoCapa/cooperacao/assessoria/artigos/imprimir/sistema_ensino_superior.pdf. Acesso em: 07 nov. 2015.

SUCUPIRA, N. **Definição dos cursos de Pós-Graduação**. Parecer nº 977/65. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/.../Parecer_CESU_977_1965.doc.. Acesso em: 26 abr. 2017.

TARAPANOFF, K. O profissional da informação em áreas de ciência e tecnologia no Brasil: características e tendências. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 18, n. 2, p. 103-119, jul./dez. 1989.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976. 385 p.

TEIXEIRA, D. J.; OLIVEIRA, C.C.J.; FARIA, M. A. Perfil dos egresso do Programa de Mestrado Profissional em Administração da PUC Minas/ FDC no período de 2000 a 2005. **Revista economia e gestão**, Belo Horizonte, v. 8, n. 16, 2008. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/economiaegestao/article/view/178>. Acesso em 29 out. 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Antecedentes y criterios para laelaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe. Santiago, CH: Orealc, 2013. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002232/223249S.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação. Disponível em: <http://pgcin.paginas.ufsc.br/>. Acesso em: 14 set. 2016.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação. Disponível em: <http://www.ppgcinf.fci.unb.br/index.php/menu-apresentacao.html>. Acesso em: 14 set. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação. Disponível em: http://www.ccsa.ufpb.br/ppgci/contents/paginas/ppgci-ufpb/copy_of_docentes. Acesso em: 14 set. 2016.

_____. Projeto Político Pedagógico: curso de Biblioteconomia: modalidade: bacharelado. João Pessoa: [s.n.], 2008. 65 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação. Disponível em: <http://ppgci.eci.ufmg.br/>. Acesso em: 14 set. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação. Disponível em: <http://www.ci.uff.br/ppgci/>. Acesso em: 14 set. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação. Disponível em: <https://ppgci.ufba.br/>. Acesso em: 14 set. 2016.

WACQUANT, Loic. Esclarecer o *habitus*. **Educação & Linguagem**, Porto, ano 10, n. 16, p. 63-71, jul.-dez. Disponível em: <http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/babel/textos/wacquant-esclarecer-habitus.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2018.

VARELA, Aida Varela; BARBOSA, Marilene Lobo Abreu; ANJOS, Bruno Batista dos. Aportes da Pós-Graduação à formação de docentes na área da Ciência da Informação: o Tirocínio Docente do PPGCI/UFBA em foco. IN: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO: INOVAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL: QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS DA INFORMAÇÃO. 11., 2010, Rio de Janeiro, 2010. 23 p. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/3852> : Acesso em: 08 out. 2014.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007. 328 p.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Docência universitária na educação superior**. [Brasília?]: [Inep], [2005?].

_____. A docência na educação superior e as didáticas especiais: campos em construção. **Educação**, Santa Maria (UFSM), v. 36, p. 455-464, set./dez. 2011.

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

VEIGA, Ilma Passos Alencastro et al. Docência Universitária: formação pedagógica no âmbito da pós-graduação. **Linhas Críticas**, Brasília (UnB), v. 14, p. 61-77, 2008.

VELLOSO, Jacques. (Org.). **A Pós-Graduação no Brasil**: formação e trabalho de mestres e doutores no país. Brasília: Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002. V. 1.

VERGER, J. **Cultura, ensino e sociedade no ocidente nos séculos XII e XIII**. Bauru: EDUSC, 2001.

VERHINE, ROBERT E. Pós-graduação no Brasil e nos Estados Unidos: uma análise comparativa. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 166-172, maio/ago. 2008. Disponível em: file:///D:/TESE/Revis%C3%A3o%20de%20literatura/P%C3%B3s-Gradua%C3%A7%C3%A3o/ComparacaoPG_BR-USA.pdf. Acesso em: 31 maio 2017.

VIANA, Jeane dos Santos Silva; SANTOS, Fabiano Antonio dos. Centralidade do professor nas políticas educacionais. **Imagens da Educação**, v. 8, n. 2, 2018. 16 p. Disponível em: file:///C:/Users/Fernanda/Downloads/41810-751375147929-1-PB.pdf. Acesso em: 25 jun. 2019.

VIEIRA, Renata de Almeida; MACIEL, Lizete Shuizue Bomura. Estágio de docência prescrito pela CAPES: tensões e desafios. In: **Quaestio**, Sorocaba – SP, v. 12, p. 47-643, Nov. 2010.

VOGEL, Michely Jabala Mamede. **Avaliação da Pós-Graduação Brasileira**: análise dos quesitos utilizados pela CAPES e das críticas da comunidade acadêmica. 187 f. 2015. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade de São Paulo, Escola de Comunicações e Arte. São Paulo, 2015.

ZABALZA, Miguel Ángel. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. 212 p.

WAISBERG, Jaques; GOFFI, Fábio Schmidt. Avaliação dos egressos dos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* em cirurgia. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Rio de Janeiro, v. 28, n.1, jan./abr. 2004, p.16-20.

APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO E CONVITE AOS PARTICIPANTES

Eu, Fernanda Xavier Guimarães, encontro-me a realizar uma investigação no âmbito de um Doutoramento aprovado pelo Programa de Pós-Graduação do Instituto de Ciência da Informação da Universidade Federal da Bahia, cujo tema é **A PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO E A FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO: TENSÕES E DEBATES**. Convido o (a) senhor (a) para participar desta pesquisa que tem como objetivo geral investigar como os cursos de pós-graduação em Ciência da Informação stricto sensu das universidades federais do Brasil contribuem para a formação didática e pedagógica dos docentes do ensino superior e quais as implicações dessa formação na/para a docência. Para atingir essa pretensão, foram delimitados os seguintes objetivos específicos:

- Mapear os Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) stricto sensu e, posteriormente, as disciplinas e/ou atividades que contribuem para a formação docente do ensino superior;
- Identificar e descrever a proposta das disciplinas e/ou atividades dos PPGCI que estão relacionadas com docência no ensino superior, identificando aquelas estritamente relacionadas ao fazer didático e pedagógico;
- Verificar a compreensão dos docentes egressos do PPGCI sobre a relevância da formação docente nos cursos de mestrado e doutorado stricto sensu em CI;
- Apontar os saberes e fazeres da docência apreendidos pelos docentes egressos durante a realização dos cursos do PPGCI para o exercício do magistério do ensino superior.

Para a consecução dos objetivos enunciados, necessito da sua preciosa colaboração por meio de resposta individual ao questionário em anexo. Esse questionário consiste em um dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa em andamento, cuja suas respostas serão estritamente confidenciais e muito importantes para um adequado diagnóstico da situação. Salienta-se que a pesquisa tem caráter acadêmico e que os dados serão usados para esse fim, garantindo sigilo aos participantes, que não serão identificados.

Agradeço a sua disponibilidade e o envio deste questionário totalmente preenchido ao e-mail da pesquisadora (f_nanda87@yahoo.com.br), no prazo máximo de duas semanas. Com os melhores cumprimentos,

Fernanda Xavier Guimarães (f_nanda87@yahoo.com.br)

Orientadora, Maria Isabel de Jesus Sousa Barreira (isasousa2010@hotmail.com).

APÊNDICE B - CARTA DE APRESENTAÇÃO E SOLICITAÇÃO DE DADOS DOS EGRESSOS

Caro(a) coordenador de curso,

Encontro-me a realizar uma investigação, no âmbito de um Doutorado aprovado pelo Instituto de Ciência da Informação da Universidade Federal da Bahia, cujo tema é:

A FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO: DIAGNÓSTICO E PERSPECTIVAS

O estudo tem como objetivo geral investigar como os cursos de pós-graduação em Ciência da Informação *stricto sensu* das universidades federais do Brasil contribuem para a formação didática e pedagógica dos docentes do ensino superior e quais as implicações dessa formação na/para a docência. Para atingir essa pretensão, foram delimitados os seguintes objetivos específicos:

- Mapear os Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) *stricto sensu* e, posteriormente, as disciplinas e/ou atividades que contribuem para a formação docente do ensino superior;
- Identificar e descrever a proposta das disciplinas e/ou atividades dos PPGCI que estão relacionadas com docência no ensino superior, identificando aquelas estritamente relacionadas ao fazer didático e pedagógico;
- Verificar a compreensão dos docentes egressos do PPGCI sobre a relevância da formação docente nos cursos de mestrado e doutorado *stricto sensu* em CI;
- Apontar os saberes e fazeres da docência apreendidos pelos docentes egressos durante a realização dos cursos do PPGCI para o exercício do magistério do ensino superior.

É para levar a cabo a consecução dos objetivos acima enunciados que necessito da sua preciosa colaboração para o envio dos nomes completo do egresso dos cursos *stricto sensu* e seus respectivos e-mails.

Obs: Salienta-se que a coordenação do programa a qual a pesquisadora está vinculada está ciente da atividade a ser realizada.

Agradeço, desde já, a sua compreensão e disponibilidade

Com os melhores cumprimentos,

Doutoranda Fernanda Xavier Guimarães

(f_nanda87@yahoo.com.br)

Orientadora e coordenadora do PPGCI/UFBA: Maria Isabel de Jesus Sousa Barreira
(isasousa2010@hotmail.com)

APÊNDICE C- QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PARTICIPANTES

Pesquisa sobre os egressos dos PPGCI brasileiros

Prezados (as),

Eu, Fernanda Xavier Guimarães, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) da Universidade Federal da Bahia e a orientadora desta pesquisa, Maria Isabel de Jesus Sousa Barreira, estamos convidando o (a) senhor (a) para participar desta pesquisa cujo objetivo é investigar de que modo os PPGCI do Brasil tem contribuído para a formação didático- pedagógica dos futuros docentes do 3º grau. Essa investigação parte do princípio de que os programas de pós-graduação stricto sensu é o lugar destinado à aprendizagem de conhecimentos necessários à docência do ensino superior.

Ressalto que será garantido o anonimato de todos (as) os participantes com intuito de garantir a confidencialidade da identidade dos envolvidos na investigação.

Desde já, agradecemos a sua colaboração.

e-mails para contato: Pesquisadora Fernanda: f_nanda87@yahoo.com.br

Orientadora Isabel: isasousa2010@hotmail.com

1º BLOCO

Perguntas de identificação

1. Curso de Graduação (bacharelado ou licenciatura)

2. Pós-graduação lato sensu (Especialização)

- Sim
 Não

Qual curso

3. Pós-graduação stricto sensu (mestrado e/ ou doutorado)

- Mestrado acadêmico concluído
 Mestrado e Doutorado acadêmico concluído
 Mestrado acadêmico concluído e Doutorado acadêmico em andamento
 Nenhuma das opções

4. Titulação ao ingressar na carreira docente do ensino superior

- Mestrado acadêmico
 Mestrado profissional
 Doutorado
 Especialização e/ou MBA

5. Qual rede de ensino foi a sua primeira experiência

- Rede pública
 Rede privada

6. Exerce a docência na instituição em que obteve a última titulação

- Sim, Qual
 Não

2º BLOCO

Perguntas sobre o percurso acadêmico na pós-graduação stricto sensu e no curso de Ciência da Informação

7. Aponte em ordem de prioridade as motivações que levaram a busca pela pós-graduação *stricto sensu*

	Primeira	Segunda	Terceira	Quarta	Quinta
Ascensão na carreira	<input type="radio"/>				
Elevação do potencial salarial	<input type="radio"/>				
Exercício na docência do ensino superior	<input type="radio"/>				
Atuação como pesquisador na área da Ciência da Informação ou áreas correlatas	<input type="radio"/>				
Capacitação profissional e ampliação de rede de contatos profissionais (Network)	<input type="radio"/>				

8. No seu ponto de vista, qual objetivo da Pós-graduação *stricto sensu* em Ciência da Informação

- Formar o pesquisador para área
 Formar o docente para área
 Capacitar o profissional para atuar na CI e nas áreas correlatas
 Primeira e a segunda alternativa
 Todas as alternativas
 Nenhuma das alternativas

09. No percurso da pós-graduação *stricto sensu* em CI, que saberes e fazeres foram apreendidos para o exercício docente no ensino superior

- Planejamento de aulas
 Didática em sala de aula
 Aspectos políticos e éticos
 Elaboração de instrumentos de avaliação de ensino e aprendizagem
 Métodos e técnicas de ensino (aula expositiva, estudo do texto, estudo dirigido, seminário etc.)
 Transmissão de conhecimentos por meio de aulas expositivas, estudo dirigido, etc.
 Todas as alternativas
 Nenhuma das alternativas

10. Houve disciplinas, durante a pós-graduação *stricto sensu* em CI, que contribuíram para a aquisição de competências e habilidades para o exercício da docência? Qual(ais)? Justifique que conhecimentos foram apreendidos.

11. Em sua opinião, qual (ais) disciplina(s) seriam fundamentais para a formação do docente do ensino superior?

- Didática do ensino superior
 Metodologia do ensino superior
 Metodologia da pesquisa científica
 Estágio/Tirocínio docente
 Todas as alternativas
 Nenhuma das alternativas

12. Você acredita que a pós-graduação *stricto sensu* em CI contempla a formação

Por meio das experiências
profissionais

17. Para você, o que é ser professor do ensino superior?

APÊNDICE D – RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES SOBRE A FORMAÇÃO ACADÊMICA EM NÍVEL DE GRADUAÇÃO.

Quadro 18 – Curso de graduação (bacharelado ou licenciatura).

Bacharelado
Biblioteconomia
Biblioteconomia e Documentação
Administração
Bacharelado
Jornalismo
Bacharelado em Biblioteconomia e Documentação
Bacharel em Biblioteconomia
História
Biblioteconomia e Documentacao
Ciências criminais
Arquivologia
Engenharia Elétrica
Ciência da Computação
Bacharelado em Biblioteconomia
Bacharelado em Comunicação Social (Publicidade e Propaganda)
Administração
Ciência da Computação
Sistemas de Informação
Fisioterapia
LICENCIATURA BIBLIOTECONOMIA
Comunicacao social
Bacharelado em Ciência da Computação
Ciências Contábeis
Administração de Sistemas de Informação
biblioteconomia
Biblioteconomia Documentação
Biblioteconomia bacharelado
Direito
Ciências sociais e arquivologia
Bacharelado em Biblioteconomia
Comunicação Social
Processamento de Dados
Biblioteconomia
Graduação
Ciência da Informação
Bacharelado em Engenharia Elétrica
Comunicação Jornalismo
Bacharel em Ciências Econômicas
Bacharelado em Informática
Bacharelado em Arquivologia
Bacharelado em biblioteconomia
Ciências Sociais

Gestão da Informação
bacharel
analista de sistemas
Pedagogia
Biblioteconomia - bacharelado
Jornalismo
Licenciatura
Segurança pública
bacharelado em Biblioteconomia
Biblioteconomia e Documentação
Bacharelado
Biblioteconomia
Biblioteconomia e Documentação
Administração
Bacharelado
Jornalismo
Bacharelado em Biblioteconomia e Documentação
Bacharel em Biblioteconomia
História
Biblioteconomia e Documentacao
Ciências criminais
Arquivologia
Engenharia Elétrica
Ciência da Computação
Bacharelado em Biblioteconomia
Bacharelado em Comunicação Social (Publicidade e Propaganda)
Administração
Ciência da Computação
Sistemas de Informação
Fisioterapia
LICENCIATURA BIBLIOTECONOMIA
Comunicacao social
Bacharelado em Ciência da Computação
Ciências Contábeis
Administração de Sistemas de Informação
biblioteconomia
Biblioteconomia Documentação
Biblioteconomia bacharelado
Direito
Ciências sociais e arquivologia
Bacharelado em Biblioteconomia
Comunicação Social
Processamento de Dados
Biblioteconomia
Graduação
Ciência da Informação
Bacharelado em Engenharia Elétrica
Comunicação Jornalismo

Bacharel em Ciências Econômicas

Bacharelado em Informática

Bacharelado em Arquivologia

Fonte: Dados da pesquisa.

APÊNDICE E - RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES SOBRE A FORMAÇÃO ACADÊMICA EM NÍVEL DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU*.

Quadro 19 - Pós-graduação *lato sensu* (Especialização).

Administração de Sistemas de Informação
Design Digital para Mídias Interativas
Marketing e novas mídias
Especialização Língua Inglesa e Recursos Humanos; MBA em Gerenciamento de Projetos; MBA em Gestão Pública
Bibliotecas universitárias
MBA em Gestão da informação
Gestão da Comunicação Organizacional Integrada
Inteligência competitiva
Dermato-Funcional
Marketing
Especialização em Automação
Arquitetura da Informação; Gestão Pública
Gestão Estratégica da InfInformação
Sistemas Automatizados de Informação
Administração Pública com aprofundamento em Gestão pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e Gestão Universitária e Qualidade em Serviços pela UFBA.
Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação
Gestão de bibliotecas escolares
Gerenciamento em Markwy
MBA em Gestão de Vendas
MBA em Gestão de Projetos
Gerência de sistemas de informação
Letramento Informacional
Gestao da Qualidade
Gerenciamento de projetos
Divulgação Científica
Engenharia de Software
Gestão Arquivística de Documentos
MBA Bens Culturais, Economia e Gestão
Especialização em Gestão de Arquivos
Engenharia Econômica / Gestão Estratégica da Informação
Administração Pública - Qualidade de Serviços
Engenharia de SW
Gestão Estratégica da Informação
Administração Legislativa
Especialização em Administração Financeira
Metodologias para educação à distância
Docência no Ensino Superior
Inteligência competitiva
Especialização em Gênero, Sexualidade e Direitos Humanos (FIOCRUZ)
Metodologia para Educação à Distância
Gestão de Unidades de Informação - UDESC
CEGSIC UNB

Gestão escolar, psicopedagogia
Gestão de Projetos
Gestão Estratégica de Pessoas
Indexação da Informação e Neurolinguística
Criação e produção em rádio e TV
Administração Pública
Análise de sistemas
Gestão em unidades de internação pela UFPB
Psicopedagogia e Logística
Administração de Sistemas de Informação

Fonte: Dados da pesquisa.

APÊNDICE F – RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES REFERENTE À PROFISSÃO DE PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR.

Quadro 20 - O que é ser professor do ensino superior.

é ser modelador do processo de ensino e aprendizagem
é ser capaz de uma curadoria de conteúdos e práticas que despertem o pensamento crítico, e ser capaz de contribuir com o aprendizado profissionalizante de modo a valorizar perspectivas e aplicações práticas na convivência com os discentes.
é superar os próprios limites cognitivos em busca de promover e construir técnicas e métodos didáticos visando o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem, compreendendo a dimensão do que significa formar profissionais.
não importa o nível da docência: fundamental, médio, técnico, superior, lato sensu ou stricto sensu, a docência deve ser um contínuo aprendizado e um exercício de compreender que também aprendemos com os estudantes, o diálogo deve ser transparente e sincero.
é sobretudo atuar na formação profissional, na extensão, e oportunizar os primeiros passos dos discentes no campo científico. os usos sociais da ciência, de bourdieu, é elementar nessa compreensão do aprendizado para a ciência com os mestres.
é ter um desafio a cada semestre. é sempre estudar e se atualizar. é se reinventar na mesma disciplina. é sair da zona de conforto. é aprender algo novo a todo momento. é amar o que se faz.
é ser um profissional com disposição para o aprendizado constante, seja mediante a sua busca individual, assim como no próprio exercício da profissão a partir da troca com os discentes! observo que a diversidade com a qual nos deparamos enquanto professoras de uma universidade pública é muito rica em aprendizado precisamos estar preparados para isso! escutar, olhar e ver muito além do papel de aluno, mas pessoas ávidas por conhecimento, oportunidade e inclusão. esse preparo só a prática nos dá!
significa analisar as necessidades informacionais dos discentes, ajustando os conteúdos às classes, e adotando metodologias ativas para assegurar um aprendizado qualificado e contínuo.
é contribuir para a formação de novos profissionais, é dedicar sua vida em prol da vida dos seus alunos, é despojar-se de qualquer tipo de preconceito e entregar-se na diversidade do outro, da sala de aula. é contribuir para o desenvolvimento dos alunos para que se tornem bons profissionais em todos os aspectos.
uma forma de aprendizagem.
ser capaz de transmitir conhecimento e o instigar a dúvida com fins de procura de respostas.
é ser mediador do ensino-aprendizagem.
um sonho realizado. sou muito feliz em capacitar alunos para a vida profissional. mesmo com tantos percalços, o sucesso de cada um deles compensa as dificuldades.
dedicar-se ao ensino e à pesquisa, realizando vínculos entre ambos e promover a relação entre a teoria e a prática por meio de programas de extensão. é saber motivar os alunos para o exercício profissional com ética e compromisso, além de despertar nos alunos o gosto pela pesquisa acadêmica.
é o guia e impulsor que deve instruir e preparar ao estudante para sua atuação profissional
é contribuir para transformar as pessoas pela educação.
ser professor do ensino superior é motivar as pessoas a se desenvolverem na vida, estimulando os alunos a estudar e a iniciar em atividades de pesquisa e/ou extensão.
é me reinventar a cada semestre, a partir do feedback que recebo do semestre anterior. é exigir o máximo dos alunos ao mesmo tempo em que busco reconhecer e atender as necessidades particulares de cada um deles. é observá-los (quase uma psicóloga analista) e tentar motivar cada um deles da maneira certa, sem esperar que eles percebam essa ação. é amar o que faço e agir de forma ética em todas as instâncias da universidade, em sala de aula e fora dela. sem corporativismo! voto pelo bem maior do curso e da escola.
mediar a aprendizagem dos alunos
é colaborar no processo de ensino-aprendizagem e na formação de um profissional ético, crítico e consciente de seu papel na sociedade.
é despertar a vontade de obter informação e construir conhecimento.

docente proactivo.
parte do processo na formação do aluno
um agente para o desenvolvimento da ciência.
é compreender a complexidade da tarefa de formar profissionais com conhecimentos, habilidades e atitudes equilibradas de modo a estarem aptos para disputar as melhores vagas no acirrado mercado de trabalho, sem se descuidarem das questões humanas que estão na ambiência de sua atuação.
realização profissional.
é o profissional que antes de tudo deve ter amor pelo que faz. é uma profissão que exige dedicação, aprendizado contínuo e perseverança. a recompensa é saber, que apesar de todos os desafios enfrentados e da falta de valorização da profissão, sua missão está sendo cumprida. uma missão digna, edificante e importantíssima para a sociedade, pois sem educação, os caminhos e compreensão de mundo se tornam muito mais difíceis e tortuosos.
é poder formar profissionais e cidadãos capazes de trazer melhorias para o brasil e para a construção de um mundo melhor em diversos aspectos, tais como econômico, social, político, cultural, dentre outros.
há um conceito muito interessante desenvolvido dentro do pensamento filosófico ocidental que é o conceito de "transcendência". platão, há 2.400 anos atrás, dizia que transcender-se é ir em busca de algo que é maior do que nós mesmos. nesse sentido, toda transcendência no campo da educação ocorre quando o professor busca superar-se a si mesmo, isto é, sair de si em direção a algo que é maior do que ele e esse algo maior são os seus próprios alunos. é para o aluno e somente para o aluno que o professor dedica boa parte do seu tempo para preparar a melhor aula; é para o aluno e somente para o aluno que o professor escreve livros e artigos científicos na tentativa de socializar saberes e práticas; é para o aluno e somente para o aluno que o professor participa de bancas de teses e dissertações na tentativa de contribuir para as pesquisas dos alunos; é para o aluno e somente para o aluno que o professor orienta teses e dissertações, de modo a corroborar para o crescimento intelectual dos seus alunos. enfim, não há professor fechado em si mesmo até porque não poderíamos chamá-los de professores, sujeitos destinados a socializarem saberes. um verdadeiro professor, no meu entender, é aquele que, apesar das adversidades da vida, luta, com todas as suas forças e energias, para integrar-se ao cosmos, reconhecendo a sua própria limitação, finitude e cegueira e, por isso, apostando no conhecimento como o único caminho para superar-se a si mesmo em busca da formação intelectual, ética e moral de um outro: os alunos.
é conhecer o caminho do conhecimento orientá-lo, indicar fontes de conhecimento e traduzir o conhecimento para o contexto dos acadêmicos. induzir a pesquisa, docência, desenvolver nos alunos o interesse pelo conhecimento da área e pelas pesquisas na área
é criar significado para o educando
escolha profissional e realização pessoal.
eh transmitir conhecimento que propicie ao aluno o pensar, a ter conhecimento para modificar sua realidade e seu entorno.
um responsabilidade maravilhosa, contribuir na inspiração e na transpiração de futuros profissionais comprometidos com as comunidades.
é formar os futuros cientistas e profissionais do país.
é uma série de desafios: não ter aulas de andragogia e ainda assim precisar passar conhecimentos complexos para estudantes supercríticos
é contribuir com a formação de futuros profissionais. o professor é (ou deveria ser) o modelo profissional que inspira os estudantes
é a relação com alunos: planejar aulas, ministrá-las, acompanhar e propiciar o desenvolvimento dos alunos e nosso auto-desenvolvimento. ao mesmo, no vejo essa atividade valorizada, pois todo tipo de cobrança ou recompensa é voltado à faceta de pesquisa.
é abrir portas para novos caminhos dentro da área de atuação profissional escolhida para o estudante.
é ter, além do conhecimento especializado da área em que atua, conhecimento didático-pedagógico e também das ciências da educação, assim como da pesquisa, para educar considerando a tríade ensino-pesquisa-extensão, compreendendo que educamos para a produção do conhecimento e emancipação do indivíduo, por intermédio do exercício de princípios e valores, para uma sociedade mais plural e justa, com responsabilidade social e ambiental. um profissional da educação superior não pode fugir

desse papel, atualmente muito negligenciado na prática da docência, assim como nos espaços de formação, como por exemplo as pós-graduações stricto sensu, principalmente o mestrado acadêmico, que, além de iniciar na prática científica, deveria ter a responsabilidade de formar o mestre (o educador), como é a tradição em muitos outros países. a ênfase no Brasil é apenas na formação do pesquisador, altamente especializado.
ter uma responsabilidade muito grande, gratificante e importante de ajudar a formar os futuros profissionais da área, seja na área docente, técnica ou de pesquisa. também é lidar diariamente com as dificuldades sociais brasileiras, com os problemas financeiros pelos quais o ensino superior, principalmente o público, enfrenta. além de encarar diariamente a desorganização e falta de atenção devida dos administradores e políticas públicas com o ensino superior e a pesquisa no país. é saber gerenciar todos os obstáculos, além de se manter ativo enquanto professor pesquisador, com produção acadêmica esperada para o exercício da profissão. contudo, é também assistir e vivenciar a história da inteligência, formação social e educacional do país, ganhando e recebendo conhecimento e vivências incalculáveis, ou seja, apesar das dificuldades, é absolutamente necessário e encantador.
ser indivíduo formador de futuros profissionais atuando conjuntamente em ensino, pesquisa e extensão, o que envolve dar aula, orientar trabalhos de conclusão de curso e estágios supervisionados, mas ao mesmo tempo conhecer as particularidades de cada discente e atuar em prol destes, ouvindo, entendendo, auxiliando, repassando experiências e aconselhando, afinal, não apenas o conhecimento formal será formador do mesmo.
é padecer no inferno sem infraestrutura e em meio a perseguições políticas, na maioria das vezes, causadas por próprios colegas e superiores dentro da IES.
aquele que ensina, em primeiro lugar, deve estar disposto a aprender.
preparar alunos para o mercado de trabalho e a vida profissional
é fomentar a ideia de aprendizado no aluno sempre buscando a aquisição de conhecimentos úteis para a formação pessoal e profissional do discente.
um trabalho que requer conhecimentos específicos
é se sacrificar em prol do ensino pois a universidade não nos mune com o mínimo para lecionar. nos vemos inclusive pagando cotas para colação, comprando lâmpadas, imprimindo em casa pois não temos o mínimo para lecionar. apesar de tudo estar com os alunos e vê-los crescendo e se tornando colegas de trabalho, não tem preço !
maravilhoso! um eterno aprendizado :)
é ser alguém capaz de afetar, ou seja, despertar o afeto com e fazer alguém sonhar.
oferecer uma base teórica aos alunos seguida ou intercalada com pesquisas
saber estimular a curiosidade pela ciência e a ensinar metodologias para busca por respostas, além de trocar experiências que estimulem o apreço pela disciplina
é estar sempre pronto para formar profissionais com competência e habilidades condizentes com a estrutura do curso e atento às demandas do mercado de trabalho.
responsabilidade na formação de profissionais que possam melhorar o nosso Brasil.
formar cidadãos conscientes, analíticos e críticos do status quo que consigam entender a metodologia de pesquisa e aplicá-la em sua futura atuação profissional, devidamente guiada por valores científicos e universais, pautados no desenvolvimento do ambiente que ocupam e na garantia de direitos universais para as pessoas da sociedade receberá o seu trabalho.
é ser mediador entre o conhecimento teórico e a prática aplicada no exercício da carreira.
é parte importante da minha profissão e a mais gratificante. em sala de aula despertando curiosidade e ajudando na trajetória de aprendizagem de outras pessoas eu me realizo. é um momento sublime de troca e de sinergia, que me obriga a escalonar meus conhecimentos em prol do alunado e aprender com as demandas.
e saber se utilizar bem das técnicas didáticas levando o aluno a aprendizagem tendo como base o conhecimento que eles trazem consigo, os objetivos que buscam no curso que escolheu e as condições de oferta do curso.
produzir e compartilhar conhecimento
formador de profissionais, cidadãos e pesquisadores potenciais.
saber fazer o aluno pensar através de caminhos claros, seguindo as peculiaridades de cada setor profissional.

<p>é ter a oportunidade de mostrar às pessoas que elas são seres pensantes.</p>
<p>é uma carreira completamente distinta de pesquisador</p>
<p>é um desafio. o contexto atual é de mudanças. com a inserção cada vez mais rápida e intensa das tics fica mais complicado levar a realidade da prática para a sala de aula.</p>
<p>é saber reconhecer o perfil discente, para desenvolver competências técnicas e humanas do discente, e para estimulá-lo na construção do conhecimento.</p>
<p>é trabalhar na formação de profissionais que irão fazer o país se desenvolver técnica e cientificamente. é levantar dúvidas, questionamentos e fazer o aluno refletir criticamente sobre o contexto social em que vivemos, pensar em possibilidades de resolução de problemas. é formar cidadãos competentes e críticos.</p>
<p>alguém que aproveitou ao máximo os ensinamentos durante a pós-graduação stricto sensu, aprendo a buscar conteúdo e capital social (em literatura, interações, iniciativas, projetos...) de forma autônoma. ser capaz de definir um projeto ou uma linha de atuação (temas) e instrumentalizar a sua atuação a partir desses temas. alguns comentários sobre elementos que dificultaram as respostas: há perguntas (no início) não se aplicam ou não oferecem opção para concluintes (mestres ou doutores) que não estejam atuando (meu caso) ou não tenham atuado em docência pergunta 6: não é possível indicar a instituição. segunda mais importante opção na pergunta 16, e que não está disponível, é a leitura, de textos de toda a sorte. na minha visão, o maior benefício da pós-graduação stricto sensu é 'aprender a aprender' por conta própria, e a leitura é um excelente instrumento para tal, especialmente quando não se pode recorrer a disciplinas ou cursos de longa duração. orientações pontuais sobre textos com ex-professores/as ou orientadores/as são também importantes para a seleção de leituras.</p>
<p>uma realização</p>
<p>eu fui professora substituta por 2 anos na ufrj. é ter coragem e força de vontade para transmitir o conhecimento.</p>
<p>ajudar a formar uma nova geração de profissionais, alinhados às mudanças solicitadas na área, enquanto tento ajudar a formar um cidadão consciente socialmente e feliz consigo mesmo.</p>
<p>é desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão. contribuir na formação de profissionais e no desenvolvimento de um cidadão crítico e reflexivo.</p>
<p>é um prazer e uma oportunidade de tentar modificar alguns aspectos observados ao longo do mestrado e doutorado. acima de tudo é a realização de um sonho.</p>
<p>ser professor de ensino superior é ter a missão de auxiliar o aluno no desenvolvimento de uma carreira, ou seja, de ter um emprego especializado em alguma área do conhecimento. é incentivar o aluno a ler e auxiliá-lo no entendimento do que lê para poder formar um pensamento crítico sobre as coisas que acontecem na sociedade, na profissão, na vida. é saber que as pessoas podem se desenvolver por meio de uma faculdade, de um curso de nível superior e ter a oportunidade de melhorar de vida, ter uma vida digna. também é estar em contato com pessoas, (o que eu mais amo) e mostrar a elas que o estudo significa muito na vida da gente, trazendo possibilidades de melhoria de vida em diversos aspectos. foi assim pra mim! parabéns pela pesquisa. abs.</p>
<p>atuar no aperfeiçoamento das próximas gerações com ética e valores fundamentais da sociedade brasileira</p>
<p>um veículo que auxilia na expansão do conhecimento.</p>
<p>contribuir para a sociedade por meio de pesquisa e ensino de qualidade</p>
<p>responsabilidade de formar profissionais, sem perder de vista o aspecto humano das pessoas que estão em sala de aula e que trazem consigo suas histórias, expectativas e frustrações.</p>
<p>primeiro ter entusiasmo pelo que faz, em seguida estar sempre aberto para aprender, acompanhar as mudanças, trocar experiências e extrair o melhor de si e dos seus alunos.</p>
<p>estimular à criatividade, transmitir conteúdos da área e preparar alunos para seguirem seus próprios caminhos através da reflexão</p>
<p>exercer a profissão com prazer e dedicação, tentando entender a diversidade e diferenças nos ritmos de aprendizado dos alunos e fazê-los entender a profissão como uma ferramenta para alcançar satisfação na vida profissional. é aprender e avançar a cada novo semestre, tentando adequar os conteúdos à realidade vivida pela sociedade. contudo, deixar que os alunos sejam críticos, sem constrangê-los quando suas ideias vão contra a ideia de correção do professor, sem desmerecê-los. é deixar o amadurecimento seguir seu curso, sem forçar uma ideologia em qualquer que seja o rumo.</p>

por outro lado, fora da sala de aula, é pesquisar, orientar pesquisas, escrever e publicar, participar de eventos, assumir cargos administrativos, rever currículos de curso, lidar com as diferenças entre colegas e com as proteções dentro da própria unidade, assim como com os distintos modelos de gestão de pessoas.
é atuar no limiar entre a formação e amadurecimento profissional dos alunos de um lado e de outro na construção da solidez teórica necessária para que possam se reconhecer como pertencentes e atuantes nas áreas de biblioteconomia, ciência da informação e demais correlatas. em resumo é estabelecer uma troca permanente de conhecimentos, ensinar e aprender de forma cíclica, sem receios, sem medos, preconceitos. por vezes é ter apenas esperança...
formar profissionais competentes
ter habilidades e competências para perceber as características das turmas e planejar aulas com recursos didáticos adequados a cada perfil de forma a garantir que o conteúdo seja exposto e assimilado pelos alunos, além de estimulá-los a se aprofundar nos conteúdos de seu interesse para pesquisa ou apenas para conhecer mais sobre um assunto que lhe interessou.
ser professor do ensino superior é adquirir didática e metodologias que permitem posicionar o professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem. saber elaborar e planejar aulas que permitam intercâmbio de conhecimento sobre uma dada aula através da interação.
contribuir para a formação pessoal e profissional do discente, envolve mais que ministrar conteúdo, envolve a construção colaborativa, dispensar atenção e interesse pelo outro. ser professor nas universidades federais é um desafio no sentido que se o professor é comprometido com o curso, outras atividades, como extensão, pesquisa, administração, acabam consumindo um certo tempo na elaboração de aula e de um acompanhamento mais de perto dos alunos. ser professor envolve empatia mais que conteúdo, envolve tempo e dedicação.
o professor do ensino superior é o responsável de concluir a formação dos profissionais da área e de prepará-los para a vida acadêmica se for necessário. constitui o último estágio na formação acadêmica dos estudantes, daí a grande responsabilidade dos professores nesse cenário.
um desafio, uma realização, saber utilizar a via dupla do conhecimento em sala de aula.
pesquisador e humilde
uma pessoa que direciona o estudante a estudar conteúdos necessários à sua futura prática profissional e a entender o processo de busca de novos conhecimentos.
é uma responsabilidade com a pesquisa e a geração de conhecimento.
pergunta extremamente ampla...
didático, humilde, conhecimento
é ser capaz de incentivar os alunos à busca constante do conhecimento para seu crescimento pessoal e profissional.
é ser modelador do processo de ensino e aprendizagem

Fonte: Dados da pesquisa.