

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CAÍQUE LIMA VASCONCELOS

**DOCÊNCIA PARA O ENSINO SUPERIOR EM UM PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: POR UMA INVESTIGAÇÃO DA FORMAÇÃO
DOCENTE UNIVERSITÁRIA**

Belo Horizonte
2023

Caíque Lima Vasconcelos

DOCÊNCIA PARA O ENSINO SUPERIOR EM UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: POR UMA INVESTIGAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE UNIVERSITÁRIA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais. Linha de pesquisa I: Sociedade, Educação e Formação Humana

Orientadora: Profa. Dra. Santuza Amorim da Silva

Belo Horizonte

2023

V331d Vasconcelos, Caíque Lima
Docência para o ensino superior em um Programa de Pós-Graduação
em Educação: por uma investigação da formação docente universitária.
[manuscrito] Caíque Lima Vasconcelos. – 2023
1 recurso online, 124 f.; il.

Orientador: Santuza Amorim da Silva.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

Bibliografia: f. 105- 112

Apêndices: f. 113-124

1. Ensino Superior- Teses. 2. Professores - Teses. 3. Educação –
Teses. I. Silva, Santuza Amorim da. II. Universidade do Estado de
Minas Gerais. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD: 378.006

Caíque Lima Vasconcelos

**Docência para o ensino superior em um programa de pós-graduação em
educação: por uma investigação da formação docente universitária**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais como requisito para o título de mestre em Educação e Formação Humana.

Área de concentração: Sociedade, Educação e Formação Humana.

Dissertação defendida e aprovada em: 13 de junho de 2023.

Profa. Dra. Santuza Amorim Silva (orientadora) - FAE/UEMG

Profa. Dra. Suzana dos Santos Gomes – FaE/UFMG

Profa. Dra. Juliana Cordeiro Soares Branco – FaE/UEMG

Profa. Dra. Célia Maria Fernandes Nunes – UFOP (Suplente)

Profa. Dra. Neide Elisa Portes dos Santos – FaE/UEMG (Suplente)

À Eunice Lima, minha querida avó (*in memoriam*),
cuja presença foi essencial na minha vida.

AGRADECIMENTOS

Ao Universo, aos deuses, às deusas e aos orixás, por sempre me agradecerem, apesar das vicissitudes, com a possibilidade de prosseguir nesta existência.

À minha família, que, mesmo distante, sempre foi o meu compêndio e minha força motriz, especialmente a minha avó materna, Eunice Lima (*in memoriam*), que sempre me inspirou aos estudos e à educação.

À família Portela, pelo acolhimento, carinho e afeto, uma vez que os afetos estabelecem as prioridades.

Minha gratidão a Luiz Soares, por sempre me incentivar a trilhar os caminhos e perseverar neles.

Pelo encorajamento às mudanças reais, pela força e vitalidade que sempre me impulsionaram e inspiraram, o meu agradecimento eterno a Idalina Santana.

Aos meus amigos e amigas, agradeço pela compreensão das minhas ausências ocasionadas pelos estudos, assim como pelo afeto e carinho que sempre me acompanharam.

Minha eterna gratidão à minha orientadora. Profa. Dra. Santuza Amorim, por ter abraçado essa pesquisa científica e ter segurado a minha mão até o final desse processo de formação.

Agradeço aos meus mestres que, ao longo deste processo formativo, compartilharam seus conhecimentos e experiências, ao mesmo tempo em que me incentivaram em um momento tão complexo em decorrência da pandemia COVID-19.

Ao PPGE/FACED/UFBA, na pessoa do Prof. Dr. Rodrigo Pereira (coordenador do programa), pela disponibilidade e autorização a adentrar ao espaço para a realização desta pesquisa.

Aos meus colegas da turma XXIII do PPGE/FaE/UEMG pelo compartilhamento de conhecimentos, saberes e experiências.

Por fim, minha gratidão à Ciência, aos Pesquisadores(as) e Professores(as) que dedicam suas vidas à busca do conhecimento e à formação de novas gerações de profissionais comprometidos com a transformação social.

“Amor é quando é concedido participar um pouco mais.”

LISPECTOR (1998, p. 55)

RESUMO

Este trabalho integra-se à linha de pesquisa “Culturas, Memórias e Linguagens em Processos Educativos” da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG e trata da formação docente universitária, cuja principal proposta é analisar e compreender as concepções de formação de professores para o exercício do magistério superior, considerando que o processo formativo desse profissional se dá por meio dos cursos de mestrado e doutorado em programas de pós-graduação *stricto sensu*. Com uma abordagem predominantemente qualitativa, mas também levando em conta aspectos quantitativos para auxiliar na análise dos dados, adotou-se um aporte teórico-metodológico de caráter exploratório, cuja estratégia é o estudo de caso do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados a análise documental e a aplicação de questionário. A partir da contextualização do cenário que serve como pano de fundo para as análises empreendidas, este estudo realiza uma discussão sobre a constituição da formação docente universitária no âmbito das políticas educacionais da pós-graduação no Brasil e procede o debate sobre a importância do estatuto epistemológico-pedagógico no processo formativo do professor universitário, à luz de estudiosos e pesquisadores da área, como Almeida (2012), Cunha (2009), Masetto (2015), Pimenta e Anastasiou (2014), Veiga (2014), Melo e Campos (2019), Gomes (2014) e Fortunato e Mena (2018). Conclui-se que a complexidade da docência requer atenção no âmbito dos programas de pós-graduação, pois envolve várias dimensões e eixos que se interconectam. É fundamental compreender a docência universitária como um campo de conhecimento reflexivo, que está inserido nos processos de formação para o magistério na Educação Superior. Esse processo é dinâmico e dialógico, pois envolve a construção coletiva de conhecimento, a aquisição de competências e a reflexão crítica, e necessita ser aprimorado nos programas de pós-graduação.

Palavras-chave: Formação de professores da Educação Superior; Ensino Superior; Pós-Graduação; Docência universitária.

ABSTRACT

This work is part of the line of research “Cultures, Memories and Languages in Educational Processes” at the State University of Minas Gerais – UEMG and deals with university teacher training, in which the main proposal is to analyze and understand the concepts of teacher training for the exercise of superior teaching, considering that the formative process of this professional takes place through master's and doctoral courses in *stricto sensu* graduate programs. With a predominantly qualitative approach, but also taking into account quantitative aspects to aid in data analysis, the research adopts an exploratory theoretical-methodological contribution, for which the strategy is a case study of the Graduate Program in Education at the Federal University from Bahia. As instruments for data collection, document analysis and the application of a questionnaire were used. Based on the contextualization of the scenario that serves as a backdrop for the analysis carried out, this study conducts a discussion on the constitution of university teaching training within the scope of postgraduate education policies in Brazil and proceeds with the debate on the importance of the epistemological-pedagogical status in the training process of university professors, in the light of scholars and researchers in the area such as Almeida (2012), Cunha (2009), Masetto (2015), Pimenta and Anastasiou (2014), Veiga (2014), Melo and Campos (2019), Gomes (2014) and Fortunato and Mena (2018). It is concluded that the complexity of teaching requires attention within the scope of postgraduate programs, as it involves several dimensions and axes that are interconnected. It is essential to understand university teaching as a reflective field of knowledge, which is inserted in the training processes for teaching in Higher Education. This process is dynamic and dialogical, involving the collective construction of knowledge, the acquisition of skills and critical reflection on the need for teaching practice to be improved in the training processes in postgraduate programs.

Keywords: Training of Higher Education teachers; University education; Postgraduate studies; University teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Mapeamento de trabalhos sobre Docência Universitária nos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – anos 2019 e 2021.....	31
Quadro 2	Considerações sobre o que faz com que um professor universitário se sinta preparado para exercer a docência na Educação Superior.....	89
Quadro 3	Percepção sobre a formação que é ofertada no curso de Mestrado/Doutorado do PPGE/FACED/UFBA.....	95

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Número de títulos por natureza jurídica dos programas 1996 – 2017 mestrado.....	47
Gráfico 2	Número de títulos por natureza jurídica dos programas 1996 - 2017 – doutorado.....	48
Gráfico 3	Número de títulos concedidos no Brasil e em países selecionados por 100 mil habitantes 2005 e 2017 – mestrado.....	50
Gráfico 4	Número de títulos concedidos no Brasil e em países selecionados por 100 mil habitantes 2005 e 2017 – doutorado.....	51
Gráfico 5	Distribuição de programas por status jurídico – 2020.....	53
Gráfico 6	Evolução do número de funções docentes em exercício na categoria pública, segundo o grau de formação – Brasil – 2011-2020.....	54
Gráfico 7	Número de programas de mestrado, Brasil, 1996-2014.....	56
Gráfico 8	Número e percentagem de programas de mestrado por região, Brasil, 1996.....	58
Gráfico 9	Número e percentagem de programas de mestrado por região, Brasil, 2014.....	58
Gráfico 10	Número de programas de doutorado, Brasil, 1996-2014.....	59
Gráfico 11	Participação percentual do número de programas de doutorado por natureza jurídica, 1996, 2005 e 2014.....	60
Gráfico 12	Número e percentagem de programas de doutorado por região, Brasil, 1996.....	60
Gráfico 13	Número e percentagem de programas de doutorado por região, Brasil, 2014.....	61
Gráfico 14	Identificação do gênero.....	81
Gráfico 15	Identificação étnico-racial.....	82
Gráfico 16	Tempo de docência em IES.....	83
Gráfico 17	Realização de formação pedagógica para o ensino na educação superior.....	85
Gráfico 18	Grau de importância sobre formação pedagógica em cursos de pós- graduação com vistas ao ensino na graduação.....	86

Gráfico 19 Percepção em relação a formação que é ofertada no curso de
mestrado/doutorado do PPGE/FACED/UFBA.....94

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Evolução do número de funções docentes em exercício, por categoria administrativa (pública e privada) – Brasil – 2011-2020.....	55
Tabela 2	Número de programas de mestrado por natureza jurídica das instituições, anos selecionados.....	57
Tabela 3	Formação em nível de graduação.....	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CES – Câmara de Educação Superior
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FACED – Faculdade de Educação
GEOCAPES - Sistema de Informações Georreferenciadas
GT – Grupo de Trabalho
IES – Instituição de Educação Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
CCGE - Centro de Gestão e Estudos Estratégicos
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PPG – Programa de Pós-Graduação
PICD – Programa Institucional de Capacitação de Docentes
PNE – Plano Nacional de Educação
PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação
UFBA – Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	DESENHO METODOLÓGICO.....	23
2.1	ABORDAGEM METODOLÓGICA E ADEQUAÇÃO DA PESQUISA.....	23
2.2	ANÁLISE DOCUMENTAL.....	25
2.3	PESQUISA DE CAMPO E OS/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	27
2.4	O PRINCIPAL ESPAÇO DA PESQUISA.....	28
2.5	MAPEAMENTO BIBLIOGRÁFICO.....	30
3	A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	37
3.1	UM RECORTE SINÓPTICO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL.....	37
3.2	POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO DOCENTE UNIVERSITÁRIA.....	46
4	FORMAÇÃO DOCENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	62
4.1	FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	62
4.2	DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA.....	68
5	DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O QUE A PESQUISA REVELA.....	73
5.1	O MAPEAMENTO DOS DADOS GERAIS DA PESQUISA.....	74
5.2	O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA FACED/UFBA.....	76
5.3	O PERFIL GERAL DOS DOCENTES.....	81
5.4	FORMAÇÃO DOS DOCENTES.....	83
5.5	GRAU DE IMPORTÂNCIA SOBRE A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i>	87
5.6	PERCEPÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO NO PPGE/FACED/UFBA.....	93
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
	REFERÊNCIAS.....	105
	APÊNDICE.....	112
	APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO.....	112

APÊNDICE 2 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/UEMG.....	117
APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO....	120
APÊNDICE 4 – CARTA DE ANUÊNCIA.....	123

1 INTRODUÇÃO

A formação em nível de mestrado e doutorado é o que compõe a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Esse grau acadêmico caracteriza-se por ter como um dos objetivos a produção de conhecimento a partir da pesquisa científica qualificada, a fim de trazer contribuições e avanços nas mais diversas áreas. Além disso, foca-se a formação de pesquisadores voltados para a atuação na carreira acadêmica dentro das Universidades do Brasil e exterior.

Dentro da Educação Superior, que é regulamentada pelo artigo 44 da Lei n.º 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), está a pós-graduação *stricto sensu* (BRASIL, 1996). Essa, por sua vez, é regida pela Resolução CNE/CES n.º 7, de dezembro de 2017, que estabelece normas para o funcionamento dos cursos mestrado e doutorado, os quais estão sujeitos às exigências de autorização, reconhecimento e renovação previstas em lei (BRASIL, 2017).

Ao longo dos anos, os programas de mestrado e doutorado têm sido objeto de discussões e reflexões por parte de especialistas e profissionais da educação. Entre as principais discussões destacam-se a necessidade de expansão e democratização do acesso, a formação de pesquisadores com habilidades pedagógicas e interdisciplinares e a valorização do professor da Educação Superior.

Nota-se que, historicamente, os programas de pós-graduação¹ possuem a sua ênfase na pesquisa (ALMEIDA, 2012, p. 63), caracterizando uma dimensão entendida nos processos teóricos e instrumentais. Essa dimensão da produção do saber contempla uma etapa de importância no desenvolvimento do discente frente à produção de conhecimento e teorias, bem como aos resultados de sua pesquisa que lhe são atribuídos em seu processo acadêmico enquanto “ser pesquisador”.

Concomitante a isso, para Almeida (2012, p. 62, 63), há duas questões inerentes a respeito da temática a serem pensadas. A primeira delas são as múltiplas dimensões na formação inicial do futuro professor universitário, e a segunda diz respeito às políticas de ensino superior, no que se refere ao ensino e à pesquisa, e exigências que caracterizam o exercício da profissão.

¹ A pós-graduação de que trata este projeto direciona-se à nomenclatura *Stricto Sensu* (Mestrado e Doutorado).

Com a perspectiva de compreender o processo formativo docente universitário e não negando a relevância para a formação de pesquisadores dentro dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, identifica-se uma ausência durante a formação inicial no que concerne ao saberes didático-pedagógicos.

Portanto, enseja-se que nesse contexto o processo formativo desse futuro profissional do magistério superior tenha como bases, também, elementos epistemológicos constitutivos de formação teórico-pedagógica para a devida atuação no ensino frente aos cursos de graduação dentro das Universidades e/ou Instituições de Educação Superior.

No processo de construção desse objeto de pesquisa, um dos grandes desafios foi a escolha do tema dessa investigação. Inicialmente, esta emergiu a partir da vivência durante a graduação, quando fui aluno de dois estagiários docentes advindos da pós-graduação em Educação em dois componentes curriculares cursados em Pedagogia. A percepção de fragilidades pedagógicas no processo da docência desses estagiários-docentes fizera-me indagar a respeito dos processos de formação do professor universitário, a qual é realizada por meio da pós-graduação *stricto sensu*.

Sempre almejei ser professor universitário, contudo, ainda não tinha a dimensão, naquele momento, de como o meu próprio percurso se daria. Aos 24 anos me formei em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. No ano de 2021, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, na linha de pesquisa “Culturas, Memórias e Linguagens em Processos Educativos”.

O grande ponto de partida e de chegada desse estudo é a motivação em ser professor, produzir conhecimento, trazer para o centro do debate a formação docente universitária, que é tão pouco discutida no âmbito interno das universidades, e, conseqüentemente, obter a formação inicial que me qualificará para a docência universitária.

Compreender a importância da temática sobre a formação docente para a qualificação de novos profissionais, comprometidos não só com o seu conhecimento teórico-técnico, base de sua própria profissionalização, mas também como a forma que essa formação se constrói, foi o que me estimulou a pesquisar sobre esse assunto. Nesse contexto, esta pesquisa tem como objetivo principal analisar e

compreender as concepções de formação docente para o exercício do magistério superior a partir de um programa de pós-graduação *stricto sensu*.

Os objetivos específicos centram-se, portanto, em: I) analisar a constituição da formação docente universitária no âmbito das políticas públicas educacionais que orientam o ensino superior e a pós-graduação no país; II) analisar o programa de formação desenvolvido no âmbito do PPGE/FACED/UFBA para a construção da docência universitária; e III) identificar as percepções sobre a formação docente para o exercício do magistério na Educação Superior no Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/UFBA.

As diversas iniciativas voltadas à expansão do acesso à Educação Superior, com a criação de novos cursos tanto na modalidade presencial, como na modalidade a distância, conforme apontam dados do MEC/INEP (2020), têm exigido e provocado alterações no modo de pensar a docência universitária.

A prática pedagógica de outrora não cabe mais dentro de um contexto cada vez mais científico e tecnológico, no qual novos paradigmas surgem como referenciais na prática docente e requerem especificidades de ensino e aprendizagem (ALMEIDA, 2012).

Soares e Cunha (2010, p. 579) afirmam que:

[...] o aumento significativo do número de matrículas nesse nível de ensino [superior], especificamente a partir da década de 90, tem se verificado, no cenário mundial majoritariamente em instituições privadas, nem sempre em condições adequadas ao oferecimento de uma educação de qualidade.

Nesse debate, ao mesmo tempo em que se apregoa a democratização do conhecimento, é necessário analisar e repensar a prática docente e a produção do saber no contexto da Educação Superior. Esta análise se coloca a partir da compreensão do próprio termo docência e do aumento significativo de universidades e faculdades no Brasil.

Freire (1996, p. 22-23) afirma que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar de 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”. O que se vê corriqueiramente é o tradicional pensamento de “quem sabe fazer sabe ensinar”, ratificado pela influência na definição do modelo de atuação docente e do profissional a ser formado nos distintos campos do conhecimento, em um pensamento hegemônico que fundamenta a docência na Educação Superior (ALMEIDA, 2012, p. 63). Em

consonância, Masetto (2002) define a docência na Educação Superior como domínio de conhecimentos específicos em uma determinada área a serem mediados por um professor para os seus alunos.

A necessidade de interpretar um público cada vez mais heterogêneo e a organização de espaços pedagógicos dos docentes, e não a qualidade de seu ensino, sua metodologia, didática, formas mediacionais e interativas, têm colocado em xeque a formação do professor atuante no ensino superior, trazendo, dessa maneira, questionamentos pertinentes referentes ao seu desenvolvimento profissional docente.

Nesta perspectiva, a docência pode ser entendida como ação educativa que se constitui no processo de ensino-aprendizagem, na pesquisa, na gestão de contextos educacionais e na perspectiva da gestão democrática (PIMENTA; ALMEIDA, 2009).

Conseqüentemente, o trabalho docente caracteriza-se como processos e práticas de produção cultural, organização, apropriação de conhecimentos e divulgação que se desenvolvem em espaços educativos acadêmicos, sob determinadas condições históricas. Nesse sentido, o docente define-se como um sujeito em ação e interação com o outro (professor/aluno), produtor de saberes científicos para a realidade.

Autores como Araújo (2006), Cunha (2008), Anastasiou (2002; 2014), Almeida (2014), Veiga (2014), Masetto (2002; 2020) e Pimenta (2014) estão voltados a essa temática e buscam compreender e problematizar os processos formativos que contemplem a especificidade da docência universitária compreendidos no espaço da pós-graduação *stricto sensu*, lugar referenciado para a formação inicial do professor universitário.

Ademais, estes aspectos são evidenciados tanto no que se refere à legislação que normatiza o ingresso na carreira docente universitária quanto nos critérios de avaliação e produtividade do magistério superior.

No que se refere ao ingresso nas IES em geral, para o professor ter acesso à carreira docente, a exigência legal é que o docente possua a formação no nível de pós-graduação *stricto sensu* na área específica profissional em que atuará.

Nesse sentido,

A dimensão da pesquisa é contemplada na formação profissional, através dos cursos de formação “*strito-sensu*” e “*lato sensu*”. Entretanto, a formação

pedagógica voltada para a docência no ensino superior não há preparação. “Mesmo nos programas de pós-graduação, os espaços são restritos, para a prática da docência, assim como, para discussão de aspectos específicos dessa prática, de forma mais sistemática”. (MIZUKAMI, *apud* POWACZUKI; BOLZANO, 2008, p. 989).

Importante balizar, também, que o exercício da docência superior “exige competências específicas que não se restringem a ter um diploma de bacharel, de mestre ou doutor, ou ainda, apenas o exercício de uma profissão” (MASETTO, 2002, p. 11). Subjacente a isso, Vasconcellos e Oliveira (2011, p. 222) defendem, ainda, que “[...] a qualidade da docência é um fator importante que, com frequência, tem sido ignorado pela universidade”.

Após localizar as complexidades e as necessidades da questão, observa-se que a discussão acerca da formação do docente da Educação Superior é um assunto que envolve as dimensões epistemológica, pedagógica e política. Além de necessidade emergencial, ainda devem ser levadas em consideração as mudanças estruturais que as universidades públicas brasileiras têm passado nos últimos anos, principalmente no que se refere à produtividade e avaliação institucional nos programas de pós-graduação, e as demandas acadêmicas em alta escala confluída e centralizada.

A dimensão epistemológica da formação docente é compreendida, aqui, como base para a construção do conhecimento crítico (FORTUNATO; MENA, 2018), que envolve o estudo e a reflexão em si mesmo numa perspectiva dialética, buscando analisar e compreender o contexto social em que o docente universitário se situa. Nas palavras de Fortunato e Mena (2018, p. 1890), faz-se “importante que os professores em formação ou em exercício percebam a construção do seu próprio caminho profissional, percebendo-se autores de sua jornada docente”.

Como balizadora da formação de professores da Educação Superior estrutura-se a dimensão pedagógica, de modo que o processo formativo deve levar em consideração as competências necessárias para o desenvolvimento do trabalho docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014), conduzindo a uma reflexão crítica sobre a prática educativa e ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem significativos, que é próprio da ciência da Educação. Libâneo (1998, p. 21) infere que é “surpreendente que profissionais e instituições de educação cuja atividade é completa de ações pedagógicas desconheçam a teoria pedagógica”.

Fortunado e Mena (2018, p. 1890), ao dissertarem sobre a Epistemologia da Formação de Professores, inferem que a conjuntura política interfere diretamente no trabalho docente. Isso, porque a formulação de políticas públicas educacionais tende a limitar a ação da docência, o que impacta diretamente a sustentação dos pressupostos epistemológicos do próprio processo formativo, seja ele inicial ou continuado. Desse modo, a formação docente universitária como dimensão política se relaciona diretamente com as diretrizes educacionais que definem o papel e a função do modelo de Educação que se deseja garantir na sociedade.

Para uma melhor compreensão desta pesquisa, o trabalho será dividido em seis partes, incluindo os aspectos conclusivos e esta introdução, que configura a primeira parte. Assim, a segunda parte abordará a metodologia com uma visão geral sobre os principais métodos e abordagens da investigação, os procedimentos metodológicos e as técnicas de coleta de dados, além de apresentar os sujeitos e o *locus* onde ocorreu a investigação.

A terceira parte discutirá as Políticas Educacionais da pós-graduação *stricto sensu* para a formação do professor da Educação Superior, contextualizando o início da pós-graduação no Brasil, os convênios firmados para a sua sustentação, a importância das instituições públicas e de fomento do ensino-pesquisa-extensão para o crescimento da Educação Superior no país, além da discussão a respeito do Plano Nacional de Pós-Graduação.

A quarta parte destina-se a reflexão acerca dos aspectos epistemológicos da formação docente e o seu processo formativo, o que a literatura tem discutido e problematizado a respeito da temática. À luz dos marcos teóricos, aborda, ainda, os dispositivos que norteiam a aplicabilidade da competência pedagógica do professor universitário.

A quinta parte evidencia os resultados da pesquisa aplicada *in loco* com os sujeitos da investigação sob a ótica da formação docente universitária no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Analisa, a partir dos dados, quatro categorias: a) Perfil geral dos sujeitos da pesquisa: gênero, identidade étnico racial, faixa etária, dentre outros, sempre respeitando o anonimato; II) Formação dos sujeitos da pesquisa; III) Grau de importância da formação docente universitária com vistas à formação pedagógica (Didática/Metodologia do Ensino Superior); e IV) Percepção sobre a formação no PPGE/FACED/UFBA.

Os aspectos conclusivos caminham, portanto, a partir das resoluções acerca da demanda e importância das questões visitadas. Afinal, no que interfere o cuidado com a formação pedagógica dos professores da educação superior? Como isso altera, produz e é produzido pelo modelo de universidade?

Percebe-se que a estruturação do desenvolvimento profissional desses professores resulta em uma necessidade sintomática e percebida no meio acadêmico. Afinal, a problemática se insere na gênese e no produto do pensar pedagógico e do ensino, subscrevendo a importância da reflexão e estruturação de uma epistemologia da prática docente universitária, bem como da didática, a fim de garantir um ensino e aprendizagem cada vez melhores, pautados na ação-reflexão-ação, no saber-fazer docente (TARDIF, 2012).

Nesse contexto, portanto, compreender a concepção de formação de professores do ensino superior a partir de um programa de pós-graduação *stricto sensu* torna-se o principal foco desta pesquisa. Subjacente, toma-se como referencial diferentes conceitos acerca da temática, como a compreensão da construção do saber pedagógico do professor universitário, as políticas educacionais de formação docente para a Educação Superior e o processo de expansão da pós-graduação no Brasil.

2 DESENHO METODOLÓGICO

O marco e a delimitação metodológica são uma etapa crucial na pesquisa científica qualificada, pois são eles que definem as estratégias, técnicas e procedimentos que serão utilizados para coletar, analisar e interpretar os dados necessários para responder às perguntas da pesquisa.

Por isso, abordar-se-ão neste capítulo a base metodológica e seu desenho, que dá substrato, compreensão e validade a investigação proposta, bem como o porquê do método e abordagem de cunho qualitativo elegido. Apresentar-se-ão, também, os aspectos iniciais dos documentos oficiais que regem o estudo, o *locus* e sujeitos da pesquisa e a realização da revisão de literatura, a fim de se obter uma melhor compreensão de como foi conduzida essa investigação.

2.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA E ADEQUAÇÃO DA PESQUISA

O desenho da pesquisa foi inspirado na investigação de abordagem predominantemente qualitativa (levando em conta aspectos quantitativos para auxiliar na análise dos dados), entendendo tal método como a análise e o estudo empírico, valorizando o contato direto do pesquisador com o campo investigado, estabelecendo variáveis, objetivando investigar o objeto considerando a sua complexidade (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Para Godoy (1995, p. 28), a pesquisa qualitativa “visa à compreensão ampla do fenômeno que está sendo estudado, considera que todos os dados da realidade são importantes e devem ser examinados”. Para o autor, o ambiente e as pessoas nele inseridas devem ser olhados holisticamente: não são reduzidos a variáveis, mas observados como um todo.

A pesquisa se centraliza, portanto, no aporte teórico-metodológico de caráter exploratório, cuja estratégia adota o estudo de caso a observar as características essenciais que desencadeou a sua sustentação para a coleta de dados e posterior análise. Gil (2008), ao evidenciar o desenvolvimento e propósito de uma pesquisa exploratória, infere que

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. [...] São desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis. (GIL, 2008, p. 27)

Assim, ainda que partindo de pressupostos teóricos iniciais, pensamos importante o uso do estudo de caso, pois esse evidencia interpretar o contexto, entender melhor as percepções, ações, comportamentos e manifestações em geral de um determinado problema. Ainda, procura trazer os distintos pontos de vistas e revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada problemática (LÜDKE; ANDRE, 2013).

Para Gil (2008, p. 57-58),

o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados.

Tendo como centralidade o campo da Educação, a investigação se debruçou não apenas sobre os estudos vinculados às políticas educacionais e formação de professores, mas também buscou outras áreas de apoio a fim de compreender os diversos aspectos que envolvem o processo de pesquisa aqui evidenciado.

Com base na pesquisa e seu objetivo, conforme já explicitado, essa será de cunho exploratório, que, segundo Gil (2002, p. 41),

Objetiva proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo mais explícito [...]. Pôde-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: a) levantamento bibliográfico; b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e c) análise de exemplos que estimulem a compreensão.

Nesse sentido, ao considerar os múltiplos fatores da pesquisa, para analisar as políticas educacionais e a concepção de formação docente e sua configuração a partir do PPGE/FACED/UFBA, buscou-se historicizar esse processo em documentos institucionais, no sentido da realização de registros e da análise pertinente.

Buscou-se, ainda, nas plataformas digitais, os principais documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) e do Plano Nacional de Educação (PNE), que destacam a importância da formação docente universitária para a melhoria da qualidade do Ensino Superior no Brasil.

Os sujeitos implicados no processo da pesquisa para amostragem foram professores doutores do Programa de Pós-graduação em Educação da FAGED/UFBA, com aplicação de questionário semiestruturado em formato online e presencial, a fim de identificar aspectos e elementos da formação sob a ótica dos docentes e como eles entendem esse processo no PPGE/FAGED/UFBA, bem como a construção do saber pedagógico aferido ou não no programa de pós-graduação.

A escolha metodológica qualitativa e o seu processo investigativo de estudo de caso para esta investigação se dão pelo fato de desejar compreender a concepção de formação de professores da Educação Superior a partir de um programa de pós-graduação *stricto sensu*, a considerar principalmente os dados relacionados à temática, bem como os sujeitos da pesquisa que fazem parte desse processo.

O estudo de caso, cuja natureza empírica é predominantemente descritiva e analítica, compreende o desenvolvimento de um evento contemporâneo e tem fases representativas como a coleta de dados no campo definido pela pesquisa e a análise documental (YIN, 2005).

Infere-se, portanto, que investigar e refletir sobre o contexto real e contemporâneo sobre um determinado fenômeno, para então propor novos caminhos e alternativas, fazem a escolha desse método de pesquisa ser a mais adequada ao estudo que se pretende.

2.2 ANÁLISE DOCUMENTAL

A definição dos documentos a serem analisados resultou de um levantamento preliminar com base em critérios de relevância, disponibilidade e acessibilidade para a investigação, que, segundo Gil (2002, p. 45), “vale-se de

materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser re-elaborados de acordo com os objetos da pesquisa”.

Para tanto, foram analisados os documentos em correspondência com o Ministério da Educação (MEC), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), dados institucionais da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED) e pesquisas do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE).

Esses documentos regulatórios e normatizadores, a exemplo do PNPG, defendem que a formação docente deve ser pautada por uma abordagem interdisciplinar e crítica, que permita aos professores universitários desenvolver habilidades e competências para atuar de forma reflexiva e criativa no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, enfatizam a necessidade de se estimular a produção e a disseminação de conhecimentos por meio da pesquisa e da extensão, como forma de promover a inovação e a melhoria do ensino.

Entre os principais eixos examinados que constam no capítulo três pelos documentos oficiais sobre a formação docente universitária, destacam-se: a) A importância da valorização da docência no ensino superior; b) A necessidade de formação continuada e atualização dos professores universitários e c) A importância da formação pedagógica no processo formativo do professor da Educação Superior.

A escolha dos documentos a partir de cada entidade governamental ou organização deu-se pela observância em traçar um perfil histórico/analítico e evidenciar as políticas educacionais de formação de professores da Educação Superior e da pós-graduação no Brasil.

Um dos primeiros recortes documentais analisados perpassa pelos Planos Nacionais de Pós-Graduação que, substancialmente, incorporam um dos principais marcos da pós-graduação no Brasil com definições, objetivos, normas e critérios específicos a partir de 1975 (CURY, 2005).

As análises dos documentos oficiais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) se dão pela importância da instituição, que tem como missão a expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) no Brasil, bem como o fomento da pesquisa e ensino, avaliação da pós-graduação *stricto sensu*, acesso e divulgação da produção científica, promoção da cooperação científica internacional e investimento na formação de pessoal de alto nível, no país e exterior.

A proposição da análise do *corpus* do documento *Mestres e Doutores 2019*, do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), se faz importante pelo objetivo central do estudo ser a formação e o emprego formal dos mestres e doutores titulados no Brasil. Ainda, pela importância do que o CGEE traz de informações neste estudo, apresenta dados estatísticos e as principais tendências recentes da formação de mestres e doutores no país, o que possibilita um panorama geral acerca do desenvolvimento da pós-graduação *stricto sensu* e da importância que se perfaz essencial para a formação ou qualificação de futuros profissionais.

2.3 PESQUISA DE CAMPO E OS/AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa de campo foi idealizada com aplicação de questionário para os docentes da pós-graduação do PPGE/FACED/UFBA, de forma presencial na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, em formato impresso e online sendo respondido pelos sujeitos da investigação sem identificação nominal. Ressalta-se que a proposta de investigação foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade do Estado de Minas Gerais por intermédio da Plataforma Brasil, conforme Certificado de Apresentação para Apreciação Ética sob número 63246322.0.0000.5525, cujo parecer 5.710.661 constou como aprovado em outubro/2022 (conforme apêndice 2).

O instrumento de coleta de dados teve sua realização por meio de questionário semiestruturado (conforme roteiro apresentado no apêndice 1) aplicado a 20 (vinte) docentes de um total de 55 credenciados ao PPGE/FACED/UFBA a fim de saber, de forma central, como os professores da pós-graduação percebem e refletem a formação de futuros professores universitários para o ensino na graduação na instituição de ensino superior.

Os sujeitos da pesquisa, para serem admitidos nesta investigação, atenderam aos critérios a seguir concomitantemente:

- I. Estarem credenciados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/UFBA; e
- II. Serem docentes em pleno exercício na docência universitária.

O mapeamento realizado por questionário semiestruturado se deu pelo fato de o entrevistado(a), que aqui chamamos de “sujeito da pesquisa”, ter mais liberdade para responder algumas questões propostas, bem como ratificar a independência nas respostas e posteriores análises.

Com questões objetivas e subjetivas, o propósito central é traçar um panorama e perfil do que pensam os docentes sobre a formação docente para a Educação Superior e sob qual formato essa formação é entendida e sustentada pelo PPGE/FACED/UFBA.

2.4 O PRINCIPAL ESPAÇO DA PESQUISA

Para subsidiar a pesquisa, o *locus* escolhido teve como um dos fatores a importância social, política, econômica e principalmente a de acesso e permanência de seus estudantes da FACED/UFBA, com políticas institucionais voltadas a sustentar, além da pesquisa, o fomento do ensino como um dos pilares indispensáveis à formação docente universitária.

A Universidade Federal da Bahia teve seu marco inicial em 18 de fevereiro de 1808, com a criação da Escola de Cirurgia da Bahia, o primeiro curso universitário do Brasil, pelo Príncipe Regente Dom João VI. No século XIX, foram incorporados outros cursos, como Farmácia, Odontologia, Belas Artes, Direito e Politécnica. No século XX, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras foi criada por Isaías Alves em 1941.

Edgard Santos foi o primeiro reitor da UFBA e liderou o processo de federalização e construção da infraestrutura física e de pessoal. Durante seus 15 anos de reitorado (1946-1961), a UFBA se tornou uma universidade integrada nas áreas de artes, humanidades e ciências.

A Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia foi fundada em 15 de outubro de 1953, inicialmente como um Departamento de Educação vinculado à Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Em 1962, foi criada a Licenciatura em Pedagogia, sendo a FACED uma das principais instituições a oferecer este curso no Brasil. Nos anos seguintes, novos cursos foram criados,

como a Licenciatura em Estudos Sociais e a Pós-Graduação em Educação. A partir de 1968, a FACED passou a ser uma unidade acadêmica independente.

Assim sendo, o espaço principal da pesquisa é o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA)², com o objetivo inicial, desde a sua fundação em 1971, de “capacitar em nível de Mestrado docentes das Faculdades de Educação de Instituições de Ensino Superior da Bahia, Sergipe e Alagoas, com ingresso automático e conclusão de, no máximo, três anos, em serviço” (UFBA, 2022, não paginado).

Conforme o histórico apontado em seus documentos oficiais, importa balizar que, de 1972 a 1975, a Pesquisa Educacional foi a área de concentração do curso de mestrado em Educação, a qual foi alterada em 1975 para Ensino e Ciências Sociais Aplicadas. Entre 1983 e 1987, após reforma curricular, passou para a área de concentração da Educação Brasileira. Na década de 1980, foi planejado o curso de Doutorado em Educação, o qual foi implantado na década seguinte e reconhecido pela CAPES no ano de 1995, tendo como área específica de concentração Docência e Produção Científica.

No ano de 2013, retificou os seus objetivos, passando a vigorar como objetivo geral: "A formação de profissionais qualificados para o exercício, prioritariamente, de atividades de ensino e pesquisa e para a produção de conhecimento no campo da Educação" (UFBA, 2022).

Segundo dados do PPGE/FACED/UFBA, até 2020, o programa formou 904 mestres e 531 doutores, que contribuíram, prioritariamente, na qualificação de docentes de Instituições de Ensino Superior das esferas Federal e Estadual da região Nordeste e demais regiões do país e, também, exterior; bem como na formação de novos profissionais para o exercício do ensino, pesquisa e extensão nas diversas áreas da Educação.

Para o Programa de Pós-Graduação da FACED/UFBA, constitui-se como premissa "formar o pesquisador da educação capaz de elaborar e implementar projetos de ensino, pesquisa e extensão inovadores" e "Produzir conhecimentos

² Dados extraídos do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Disponível em: <http://www.pgedu.faced.ufba.br/>. Acesso em: 05 set. 2022.

teóricos-metodológicos no campo da Educação comprometidos com a práxis pedagógica" (UFBA, 2022).

2.5 MAPEAMENTO BIBLIOGRÁFICO

O mapeamento bibliográfico sobre a Formação Docente Universitária se deu nas bases científicas das duas últimas reuniões (39ª e 40ª) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) no GT 4 – Didática, GT 5 – Estado e Política Educacional, GT 8 – Formação de Professores e GT 11 – Educação Superior.

Além disso, buscou-se trabalhos no periódico da *Revista Docência do Ensino Superior*, da Universidade Federal de Minas Gerais, em periódicos da CAPES, da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), além de livros³ de reconhecidos estudiosos que versam sobre a temática da formação docente e docência no Ensino Superior. As palavras-chave utilizadas nas pesquisas foram: “Docência Universitária”, “Formação de Professores”, “Ensino Superior” e “Pós-Graduação”, por serem essas a delimitação das temáticas referenciadas na investigação do objeto central da pesquisa.

A partir das buscas realizadas, foram encontrados raros trabalhos que abordassem a Formação Docente Universitária, o que dificultou a obtenção de variados contextos e significados sobre o objeto investigado. A maior parte dos estudos encontrados se concentra em áreas específicas, como o desenvolvimento de habilidades pedagógicas do professor das etapas anteriores à Educação Superior e a análise de políticas de formação e formação docente da Educação Básica.

Outrora, os principais estudos registrados nos anais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) que se debruçam sobre a temática em questão apresentam significativas contribuições para o debate

3 PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças. **Docência do Ensino Superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
 ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
 D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Didática e Docência na Educação Superior**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
 MASETTO, Marcos Tarcisio. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2015.
 TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
 VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Técnicas de Ensino: novos tempos, novas configurações**. Campinas: Papyrus, 2006.

acerca da formação do docente universitário. Nesse sentido, esta sessão se deterá em apresentar algumas reflexões que fundem os pensamentos dos autores dos trabalhos respaldados pelas reuniões da referida associação, conforme demonstrado no quadro representativo a seguir. Ademais, as interlocuções do levantamento bibliográfico e do marco teórico serão aprofundadas no capítulo 3 a partir dos estudos de Almeida (2012), Cunha (2009), Masetto (2015), Pimenta e Anastasiou (2014), Veiga (2014), Melo e Campos (2019), Fortunato e Mena (2018), Gomes (2014) e Tardif (2012).

Quadro 1 – Mapeamento de trabalhos sobre Docência Universitária nos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – anos 2019 e 2021

Reunião	GT	Palavra-chave	Trabalho	Autores
39ª ANPED	4	Docência Universitária	Formação didático-pedagógica de professores: a docência universitária em análise	Gean Breda Queiros; Kalline Pereira Aroeira
39ª ANPED	4	Docência Universitária	Didática e inovação: aprendizagens colaborativas no cotidiano da docência universitária	Fabricio Oliveira da Silva; Marinalva Lopes Ribeiro
39ª ANPED	8	Docência Universitária	O jovem pesquisador, sua formação para a docência e a cultura performática: um caminho de resistência e transformação	Maria Fernanda Alves Garcia Montero; Kristina Michelle Silva Speakes
39ª ANPED	11	Formação Docente Universitária	Educação superior e formação docente: ainda discutimos a dicotomia da formação para os conhecimentos específicos ou para os conhecimentos pedagógicos-didáticos?	Silvia Regina Canan
40ª ANPED	4	Ensino Superior	Formação didático-pedagógica de professores e a docência no ensino superior	Gean Breda Queiros
40ª ANPED	8	Formação Docente	Formação do docente universitário: dialogando sobre perfis estudantis e as ações dos docentes diante dos sujeitos da aprendizagem	Nayara Macedo de Lima Jardim; Alvanize Valente Fernandes Ferenc

Fonte: Elaborado pelo autor com dados dos trabalhos disponíveis nos anais da ANPED.

Importante ratificar que o levantamento sobre as concepções do processo formativo, passando pelas políticas educacionais da formação docente universitária até aspectos relacionados a didática no Ensino Superior, coincide na busca com as palavras-chave “Docência Universitária” e “Formação Docente”. No âmbito das concepções, destaca-se que os trabalhos enfatizam a importância da formação nas universidades, bem como a necessidade de se desenvolver práticas pedagógicas

eficazes e inovadoras no processo formativo de professores universitários desde a formação iniciada nos programas de pós-graduação *stricto sensu* até a sua própria atuação já como profissionais da Educação Superior.

Assim, Queiroz e Aroueira (2019) em suas reflexões abordam a importância da formação de professores universitários e como esta tem sido objeto de pesquisas nas últimas décadas, devido às mudanças educacionais ocorridas principalmente ainda no século XX. Segundo os autores, em um tempo não muito remoto, a formação de professores universitários ocorria através do autodidatismo (QUEIROZ; AROUEIRA, 2019). Atualmente, para eles, há uma preocupação em oferecer uma formação sólida que prepare os professores para lidar com os desafios da prática pedagógica no ensino superior, em uma perspectiva que associa ensino, pesquisa e extensão (QUEIROZ; AROUEIRA, 2019). Apesar disso, explicitam que há poucos estudos que se concentram especificamente na formação de professores universitários (QUEIROZ; AROUEIRA, 2019).

Canan (2019) aponta que, historicamente, os cursos de Educação Superior no Brasil foram criados com o objetivo de formar mão de obra, e que, por isso, os primeiros docentes eram profissionais com experiência na área, e não professores preparados para a docência. Apesar dos avanços nas discussões sobre o tema, a autora aponta que os currículos continuam fragmentados e centrados no papel do professor como transmissor de conhecimento, em um contexto no qual as tecnologias da informação e a expansão do conhecimento para além das fronteiras tornam cada vez mais necessária uma reflexão sobre a prática docente e a preparação dos professores para o exercício da profissão (CANAN, 2019). Ela destaca, portanto, a importância de se questionar como os professores são preparados para a carreira docente, e como podem contribuir para a construção do conhecimento dos alunos e sua preparação para a vida profissional com autonomia (CANAN, 2019).

Já Silva e Ribeiro (2019) levantam uma questão fundante sobre a relação entre professores e alunos no contexto da universidade e como ela é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem nas diversas áreas dos cursos de graduação. Os autores destacam que os estudantes universitários chegam com diferentes níveis de conhecimento e que a prática docente precisa ser adaptada para atender às necessidades desses alunos, levando em conta suas diferenças e desafios (SILVA; RIBEIRO, 2019). Eles também apontam para a importância de se

lutar contra a padronização e todas as formas de desigualdade presentes na sociedade para promover um ensino mais inclusivo, eficaz e efetivo (SILVA; RIBEIRO, 2019).

Diante desse cenário, segundo Silva e Ribeiro (2019), é importante a proposição de práticas educativas inovadoras por parte dos professores universitários, as quais permitam a promoção da aprendizagem dos alunos, especialmente nas áreas que não são advindas das licenciaturas. De acordo com os autores, existe um grande quantitativo de professores universitários que enfrentam dificuldades em relação à formação específica no campo da docência e à falta de espaço para seu desenvolvimento profissional com seus pares, o que, para os pesquisadores, pode levar a um desestímulo em relação à prática educativa (SILVA; RIBEIRO, 2019).

No caminho da reflexão sobre o processo formativo do docente da Educação Superior, Monteiro e Silva (2019) discutem a formação de professores/pesquisadores nos programas de pós-graduação, que têm como objetivos principais a formação de pesquisadores, por meio de seus projetos de investigação, e a produção de conhecimento, ratificada em teses e dissertações. Essa formação se concentra no saber conceitual-cognitivo adquirido durante a pesquisa e inclui uma formação para a produção escrita acadêmica. Além disso, segundo as autoras, destaca-se que outro objetivo desses programas é formar professores para o Ensino Superior, bem como líderes educacionais no âmbito das universidades (MONTEIRO; SILVA, 2019), mas essa meta muitas vezes permanece implícita e pouco é discutido sobre como as formações para a docência universitária e para a pesquisa podem convergir de maneira clara e objetiva.

As autoras argumentam, portanto, que é preciso haver uma formação específica para o professor da Educação Superior e que a universidade tem uma responsabilidade significativa na promoção dos processos que qualificam a docência universitária (MONTEIRO; SILVA, 2019), que certamente envolve a pesquisa e a orientação dos futuros professores universitários. No entanto, ratificam que a combinação das formações para a pesquisa e para a docência ainda precisa ser melhor abordada nos programas de pós-graduação *stricto sensu* (MONTEIRO; SILVA, 2019).

Os trabalhos em questão, que versaram, em grande parte, sobre os aspectos e concepções da prática pedagógica no contexto universitário, objetivaram

refletir acerca de um processo formativo docente centrado numa Pedagogia Universitária, mediante políticas institucionais com ênfase na formação inicial a partir dos cursos de mestrado e doutorado que são realizados nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Além disso, foi evidenciada entre os trabalhos a relevância da reflexão-ação-reflexão no que tange à atuação docente, de modo que os professores possam compreender os seus processos de ensino em seu contexto profissional enquanto profissional ou futuro profissional da Educação Superior.

Diante disso, Queiroz (2021), em seu trabalho *Formação Didático-Pedagógica de Professores e a Docência No Ensino Superior*, defende que haja uma formação de professores para o Ensino Superior de modo que se adquira um repertório epistemológico-didático-pedagógico para lidar com os desafios do ensino frente aos cursos de graduação. O autor argumenta que, embora muitos professores tenham vasta experiência em suas áreas de atuação, frequentemente eles não possuem conhecimentos específicos sobre processos de ensino e aprendizagem, o que pode afetar a qualidade do ensino (QUEIROZ, 2021).

Em seu trabalho, Queiroz (2021) traz uma importante contribuição ao apresentar uma pesquisa de caráter qualitativo, que combinou uma revisão bibliográfica com um estudo de campo em uma instituição de ensino superior privada. Segundo o pesquisador, foram convidados 24 professores, sendo que 12 aceitaram participar da pesquisa na qual aborda a concepção de práticas pedagógicas, didática e processos formativos no ensino superior a partir da análise dos depoimentos dos professores participantes. De acordo com os resultados obtidos e segundo Queiroz (2021), os professores concebem sua atividade docente a partir de diversas perspectivas e experiências, mas muitos veem a didática como transmissão de conteúdo e metodologias de ensino, o que indica uma prática conservadora.

Para o pesquisador, frente à sua pesquisa,

Ao considerar a análise dos depoimentos dos professores participantes na discussão da categoria práticas pedagógicas, identificamos que estes concebem sua atividade docente em diversas perspectivas de aprendizagens e sob várias representações, sendo geralmente relacionadas às suas experiências vividas como alunos de graduação e pós-graduação, experiência prática da profissão no mundo do trabalho, conciliando percepções sobre o que aprenderam de forma teórica e prática nas aulas com seus professores, bem como experiências construídas na sala de aula. (QUEIROZ, 2021, p. 3)

De acordo com Queiroz (2021), muitos professores entrevistados não compreendem o que são as necessidades formativas e o desenvolvimento profissional docente, o que demonstra a necessidade de investimento em formação e diálogo para aprimorar a prática pedagógica no Ensino Superior. Observa-se, portanto, que os processos formativos devem partir das dificuldades e desafios dos docentes, e a instituição tem um papel importante ao estabelecer formação profissional inicial e continuada aos seus futuros ou já estabelecidos professores universitários.

No que concerne a falta de formação dos professores universitários em relação aos processos de ensino e aprendizagem, Jardim e Ferenc (2021) denotam que muitos deles não possuem referências para lidar com questões pedagógicas e organizacionais do Ensino Superior. Além disso, destacam que muitos docentes não possuem uma formação voltada para esses processos, o que resulta em despreparo e desconhecimento do ambiente da sua profissionalidade (JARDIM; FERENC, 2021).

A partir de uma pesquisa realizada com professores de uma universidade pública de Minas Gerais, cujo objetivo é “evidenciar as percepções dos docentes em relação ao perfil estudantil universitário e analisar as ações que esses docentes constroem diante desses ‘novos’ perfis” (JARDIM; FERENC, 2021, p. 1), as autoras trazem à luz as percepções desses docentes em relação ao perfil estudantil universitário, que muitas vezes é visto de forma contraproducente pelos professores, com características como falta de interesse, passividade, falta de motivação e criticidade. As pesquisadoras citam a visão de Pimenta e Anastasiou (2011), que afirmam que os alunos são submetidos a processos de ensino que consideram a ciência pronta e acabada, e, por isso, muitas vezes não se sentem motivados a pensar e desentranhar o sentido de uma experiência nova ou de uma ação por fazer (JARDIM; FERENC, 2021).

Nesse sentido, Jardim e Ferenc (2021) apontam para a importância do papel do professor universitário na mobilização dos alunos em direção ao objeto de conhecimento proposto. Segundo as pesquisadoras, a investigação apontou que muitos docentes utilizam diversas estratégias para enfrentar os desafios no Ensino Superior, destacando-se a necessidade de atualização profissional e o diálogo com diferentes conhecimentos, valores, competências e atitudes (JARDIM; FERENC, 2021).

Por meio do levantamento realizado sobre a produção acadêmica acerca da formação docente no âmbito do Ensino Superior, ainda que em crescimento, evidencia-se a relevância da discussão para a promoção de uma educação de qualidade nas Instituições de Ensino Superior. Neste sentido, é imprescindível que haja uma reflexão no âmbito universitário a fim de se desenvolver programas e políticas públicas educacionais que visem a proporcionar uma formação docente universitária baseada em uma epistemologia da prática docente universitária.

Por conseguinte, os estudos realizados demonstram a necessidade de uma reflexão sobre a formação docente para e na Educação Superior como forma de aperfeiçoar a qualidade da educação ofertada pelas Instituições de Ensino Superior. É fundamental que as entidades governamentais representativas do campo da formação docente universitária e da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil sejam as principais responsáveis por promoverem programas e políticas públicas educacionais que visem a proporcionar um processo formativo equânime, de qualidade e pautado também na valorização da docência e do campo do ensino universitário.

No que diz respeito às políticas educacionais da pós-graduação, os trabalhos mapeados no *SciELO* concentram-se nos estudos de Cury (2020), Silva (2017), Macedo (2005) e Sguissard (2006), os quais abordam as principais políticas públicas relacionadas à Educação Superior, as reformas educacionais e a formação de pesquisadores e professores universitários a partir dos cursos de mestrado e doutorado. Além disso, discutem questões sobre a regulamentação da pós-graduação *stricto sensu* desde o marco inicial do processo formativo para a docência universitária e a importância desses professores/pesquisadores para o desenvolvimento da Educação Superior no Brasil, as quais serão aprofundadas no capítulo a seguir.

3 A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A pós-graduação no Brasil tem desempenhado um papel fundamental na formação de docentes para a Educação Superior, visto que a formação em nível de mestrado e doutorado é a condição exigida para o exercício da docência universitária. Nesse sentido, as políticas de formação docente têm se voltado cada vez mais para a valorização da pós-graduação *stricto sensu*, como forma de aprimorar a qualificação do docente das instituições de ensino superior e, conseqüentemente, elevar a qualidade do ensino ofertado.

Portanto, este capítulo tem como objetivo apresentar o histórico da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, bem como os seus Planos Nacionais de Pós-Graduação, e analisar, a partir das políticas públicas educacionais, a docência no Ensino Superior, buscando compreender de que forma os programas de mestrado e doutorado têm contribuído para a formação de professores para o efetivo exercício da docência universitária.

3.1 UM RECORTE SINÓPTICO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

A pós-graduação no Brasil tem como marco inicial a década de 1930 (CURY, 2005), quando foi materializada pelo Estado por meio de estudiosos e pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Assim, para a busca de referência e conhecimento, as universidades brasileiras somavam-se às do exterior a fim de buscar novos saberes e parcerias na perspectiva de referenciar a formação docente, ampliar do número de professores e pesquisadores e, principalmente, qualificar a Educação Superior no Brasil.

Dessa forma, dada a organização educacional superior no país à época e as condições de formação, Cury enfatiza que

A inexistência de uma organização sistêmica da (então) instrução primária tornou-se um impedimento estrutural para uma afirmação autônoma e ampliada do ensino superior [...]. E só mesmo segmentos específicos de nossas elites tiveram a oportunidade de obter, no exterior, uma formação de

nível superior, dadas as limitações internas. Por isso, quando as condições internas permitiram uma formação mais abrangente, o apelo acadêmico externo serviu de referência para se pensar e criar um sistema próprio de pós-graduação, em especial na capacitação de um corpo docente qualificado e titulado. (CURY, 2020, p. 43)

Gatti (2011, p. 66) afirma que foi somente com a

implementação de programas sistemáticos de pós-graduação, na década de 1960, e com base na intensificação de formação no exterior que se acelerou a área de pesquisa no país, transferindo-se o foco de produção e de formação de quadros para as universidades.

Em consequência dessa busca pela referência, a consolidação da pós-graduação no Brasil se deu quando a CAPES/MEC, o CNPq e outras instituições públicas de apoio ao ensino e a pesquisa foram ratificadas pelo decreto n.º 464, de 11 de fevereiro de 1969, em seu Art. 36, que estabelece o objetivo de promover “a formação e o aperfeiçoamento do pessoal docente de ensino superior” (BRASIL, 1969).

Nesse contexto, a Educação Superior buscava referência para uma melhor formação e titulação de seus docentes, bem como é expresso no texto *Quadragesimo ano do Parecer CFE nº 977/65* (CURY, 2005, p. 7): “À competência adquirida no exterior somava-se àquela já conseguida dentro do próprio país, e tinha-se, então, como resultado, a ampliação do número de pesquisadores e professores dentro do Brasil”.

O decreto n.º 21.321, de 18 de junho de 1946, que dispõe sobre o Estatuto da Universidade do Brasil⁴, em seu Art. 77, diz que: “os cursos de doutorado serão criados pelas escolas e faculdades e definidos nos respectivos regimentos, segundo as conveniências específicas” (BRASIL, 1946). Importante ressaltar que nesse mesmo decreto a pós-graduação é reconhecida em seu Art. 71 e ratificada como “especialização profissional” no Art. 76, no qual seria “destinados aos diplomados, [...] por fim especial a formação sistemática de especialização profissional, de acordo com o que for estabelecido pelo regimento” (BRASIL, 1946).

Pelo decreto n.º 29.741, de 11 de junho de 1951, foi criada a CAPES, nomeada à época de Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que daria suporte às instituições de Ensino Superior para a formação de docentes e pesquisadores de alto nível.

⁴ Decreto cujos fins estão fixados na Lei n.º 452, de 5 de julho de 1937, bem como nos termos do Decreto-Lei n.º 8.393, de 17 de Dezembro de 1945.

Tendo como seu precursor e primeiro presidente o professor Anísio Teixeira, no ano de 1952, a CAPES implementou um programa no qual juntou-se às universidades estrangeiras em um convênio que traria visitantes a fim de estimular atividades de intercâmbio e cooperação entre estudiosos, principalmente dos Estados Unidos, concedendo, então, bolsas de estudos e apoio científico para a atuação nas universidades brasileiras (BRASIL, 2008).

Segundo dados da CAPES/MEC, em 1953 foram concedidas apenas 54 bolsas e em 1954 o número de bolsas quase que dobrou, passando para 94. Na década de 1961, a CAPES/MEC passou a ser diretamente subordinada à Presidência da República e assim permaneceu até 1964 (BRASIL, 1953). Em retomada a uma administração própria, voltou ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), com uma nova direção e na condição de sua própria coordenação. Em 1965, foram ofertados em todo o país 38 cursos *stricto sensu*, sendo 27 de mestrado e 11 de doutorado (BRASIL, 2022).

Com o crescimento da pós-graduação e as demandas das universidades e centros de pesquisas na década de 1970, viu-se a necessidade de integrar as políticas de desenvolvimento social e econômico ao que então intitulava-se sendo a pós-graduação como um “subsistema do sistema universitário” (BRASIL, 2004). Com isso, a pós-graduação deveria se dar na universidade, pois ela é “integrante do complexo universitário, necessária à realização dos fins essenciais da universidade” (CAPES, 1965, não paginado).

Assim, a pós-graduação passou a integrar-se ao Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) com a ratificação do regulamento da pós-graduação através do Parecer 977/65, reconhecendo que o sistema de ensino superior brasileiro ainda “não dispunha de mecanismos capazes de assegurar a produção de quadros docentes qualificados” (CURY, 2020, p. 51).

Importante balizar que, conforme ratifica Cury (2020),

A consolidação da pós-graduação se acelerou quando a CAPES, o CNPq e outros órgãos públicos ficaram incumbidos pelo Decreto Lei nº 464 de 11 de fevereiro de 1969, art. 36, de promover a formação e o aperfeiçoamento do pessoal docente de ensino superior e a compor para tanto uma política nacional e regional de pós-graduação. (CURY, 2020, p. 53)

Nesse sentido, a CAPES ganhou novas atribuições, como a de apoiar a elaboração de políticas públicas de Educação Superior, ciência, tecnologia e inovação, além de atuar com a qualificação dos professores das universidades

brasileiras, passando a desenvolver, a partir dos anos de 1970, o seu Plano Nacional de Pós-Graduação.

Antes da criação do PNPG, através do Decreto n.º 73.411, de janeiro de 1974, instituído pelo Ministério da Educação e Cultura, foi criado o Conselho Nacional de Pós-Graduação (CNPQ), a fim de coordenar as atividades e desenvolver em âmbito nacional a pós-graduação (CURY, 2020).

O I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) se deu entre os anos de 1975 e 1979, quando foram estabelecidos objetivos, normas, critérios e metas para a pós-graduação no Brasil, principalmente na capacitação de docentes das universidades e a integração dos programas de pós-graduação no sistema universitário brasileiro.

De acordo a CAPES, o I PNPG

teve como principal missão introduzir o princípio do planejamento estatal das atividades da pós-graduação, então recentemente implantada em âmbito federal, integrando-as na graduação e fomentando a pesquisa, com o objetivo de formar especialistas – docentes, pesquisadores e quadros técnicos – para o sistema universitário, o setor público e o segmento industrial. (BRASIL, 2010, p. 12)

Na propulsão pela formação de pessoal qualificado e de alto nível para atuar na Educação Superior, o I Plano Nacional de Pós-Graduação enfatiza a formação e qualificação de recursos humanos voltados para o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da cultura (CURY, 2020, p. 53). O I PNPG normatiza que

A capacitação dos docentes das instituições brasileiras deve ser programada em função das capacidades de atendimento dos cursos aqui localizados; nos casos específicos de impossibilidade de atendimento em âmbito nacional, devem ser programados convênios e intercâmbios com instituições estrangeiras (BRASIL, 1975).

Conforme pontua Cury (2020), no cerne das universidades do Brasil foi se criando uma busca e cultura pela titulação, principalmente a partir do Decreto n.º 465/1969, que emergiu a exigência de mestrado e de doutorado para efeito da carreira docente universitária. Assim, a obtenção do título de mestre e doutor começou a ser indispensável para obtenção de espaço hierárquico na carreira docente da Educação Superior

Instituído pelo Decreto n.º 87.814, de 16 de novembro de 1982, o II Plano Nacional de Pós-Graduação (1982-1985) teve como objetivo central a qualificação e formação de docentes, a fim de atender as demandas de pesquisas dos setores

público e privado, enfatizando a qualidade do ensino superior e com visão da institucionalização e aperfeiçoamento da pós-graduação.

O II PNPG levou como sustentação a premissa da qualidade, principalmente a que se manifestaria nos próprios pós-graduandos e em suas pesquisas em andamento e/ou finalizadas. O Plano mantinha como duas primeiras metas o aumento qualitativo do desempenho do sistema como um todo e a formação docente como prismas, respectivamente. Assim, ele tinha como meta o aumento qualitativo do desempenho do sistema como um todo, criando estímulos e condições favoráveis, bem como acionando mecanismos de acompanhamento e avaliação (BRASIL, 1982).

No intuito da qualificação de docentes para atuar na Educação Superior, o objetivo se destacou em

incentivar o sistema a melhorar tendo em vista as especificidades de cada área de conhecimento, os tipos de qualificação requeridos e as necessidades regionais. No que diz respeito às diferentes especialidades acadêmicas, isto significa uma ênfase no seu aprimoramento qualitativo. Será implementada, simultaneamente, a abertura gradativa do leque de opções de cursos de pós-graduação, com alternativas cujo perfil se ajuste mais às qualificações exigidas pelas diferentes práticas profissionais, incluídas as docentes. (BRASIL, 1982)

É basilar entender que a pós-graduação nesse período não estava preocupada com uma produtividade exacerbada para referenciar o seu desenvolvimento, qualidade e avaliação. Outrossim, estava imbricada em busca da excelência e na ampliação de novos programas sustentada na direção qualitativa que perpassava, principalmente, pela formação de docentes com vista a Educação Superior no país.

O III Plano Nacional de Pós-Graduação (1986-1989) adveio do período do I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), abarcado e referenciado a uma conjuntura política da Nova República que se construía à época. Por meio do Decreto n.º 93.668, de 09 de dezembro de 1986, assinado pelo então Ministro da Educação Jorge Bornhausen na era Sarney, foi aprovado o terceiro PNPG para execução até o final da década de 1980 (BRASIL, 1986).

Após a constituinte de 1988, segundo revela dados da CAPES (1986), o III PNPG lançou uma afirmação de que não havia cientistas o suficiente no Brasil para o progresso da ciência e tecnologia, tendo em vista que o governo buscava emancipação da economia, da ciência e do avanço tecnológico. Para tanto, um dos

principais parâmetros desse plano diz respeito ao desenvolvimento da pesquisa através da universidade, bem como a integração da pós-graduação no âmbito técnico-científico.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 207, reconhece e define a universidade com plena autonomia didático-científica, administrativa e de gestão, e a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão. Baliza como prioridade do Estado o fomento da “pesquisa, desenvolvimento científico e capacitação tecnológica” (BRASIL, 1988).

Ainda no âmbito do III PNPG, segundo dados do MEC (1986), houve um aumento significativo no número de docentes em dedicação exclusiva e tempo integral nas Universidades Federais do país, e um dos marcos temporais que delimitou a evolução da Política Nacional da Pós-Graduação foi a implantação do Programa Institucional de Capacitação de Docentes (PICD).

A rápida expansão do sistema de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil refletiu diretamente no substancial aumento qualitativo e quantitativo dos programas (BRASIL, 1986). Informações levantadas pelo relatório do terceiro Plano Nacional de Pós-Graduação (BRASIL, 1986) revelam que em 1975 havia 370 programas de mestrado e 89 programas de doutorado, respectivamente. Dez anos após, em 1985, foram contabilizados 787 programas de mestrados e 325 programas de doutoramento no país, um crescimento anual de mais de 21% no mestrado e de 36,5% em relação ao doutorado.

Nesse bojo de crescimento exponencial, a universidade passou a ser entendida como ambiente privilegiado para a produção de conhecimento, pesquisa e ensino de qualidade. Foram, então, priorizados como objetivos no III PNPG:

- a) A consolidação e a melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação; b) A institucionalização da pesquisa nas universidades para assegurar o funcionamento da pós-graduação; e c) A integração da pós-graduação ao setor produtivo (BRASIL, 1986).

Conforme indicam os antecedentes dos PNPGs através do relatório da CAPES, o IV Plano Nacional de Pós-Graduação não foi oficializado por uma série de circunstâncias, envolvendo restrições orçamentárias e falta de articulação entre as agências de fomento nacional, impedindo que o Documento final se concretizasse num efetivo Plano Nacional de Pós-Graduação (BRASIL, 2005).

Realizou-se no ano de 1996 o Seminário Nacional “Discussão da Pós-Graduação Brasileira” com a presença da Associação Nacional de Pós-Graduandos

(ANPG), pró-reitores, representantes da comunidade acadêmica científica, de órgãos públicos e agências de fomento à pesquisa e ensino (BRASIL, 2005).

Ocorreu a distribuição do documento contendo algumas diretrizes que poderiam nortear a pós-graduação *stricto sensu*, com estudos que indicavam questões fundantes na formulação do IV PNPG, sendo as principais delas:

- 1) Evolução das formas de organização da pós-graduação brasileira;
- 2) Formação de recursos humanos, pesquisa, desenvolvimento e o mercado de trabalho;
- 3) Integração entre pós-graduação e graduação;
- 4) Carreira acadêmica e qualificação do corpo docente do sistema de ensino superior;**
- 5) Avaliando a avaliação da CAPES: problemas e alternativas;
- 6) Expansão da pós-graduação: crescimento das áreas e desequilíbrio regional;
- 7) Financiamento e custo da pós-graduação. (BRASIL, 2005, grifo nosso)

Importa dizer que os documentos preliminares do quarto Plano Nacional de Pós-Graduação tiveram circulação apenas entre a diretoria da CAPES. Esse não se constituiu como documento público, embora as diretrizes e a discussão de diversificação do modelo de pós-graduação tenham sido realizadas e levadas em consideração pela academia à época, e pautado as ações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior entre 1996 e 2004 (BRASIL, 2005).

O V Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010), sucedendo um novo período no Brasil, trouxe novos objetivos e metas a serem alcançados, como o crescimento do sistema da pós-graduação, a sua qualidade e o desenvolvimento científico, tecnológico, social e econômico (BRASIL, 2010).

De acordo com a CAPES/MEC, o V PNPG incorpora o princípio de que o sistema educacional é fator estratégico no processo de desenvolvimento socioeconômico e cultural da sociedade brasileira. Ele representa uma referência institucional indispensável à formação de recursos humanos altamente qualificados e ao fortalecimento do potencial científico-tecnológico nacional (BRASIL, 2004).

Sendo assim, o plano teve como um de seus objetivos fundantes a expansão da pós-graduação que elevasse o número de estudantes a fim de qualificar o sistema da Educação Superior no país, além de tornar mais eficiente e eficaz o sistema da ciência e tecnologia e das áreas industriais e de pesquisas de ponta.

O Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010 foi enviado à CAPES em dezembro de 2004, a fim de que o Conselho Superior do Ministério da Educação

analisasse e deliberasse sobre o documento oficial. Este foi aprovado e homologado pelo Ministro da Educação, Tarso Genro, no primeiro quadriênio dos anos 2000, no governo do então presidente Luís Inácio Lula da Silva.

As bases legais que norteiam o Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010) respaldam-se inicialmente no dispositivo da Constituição Federal de 1988, em seu Art. 22, inciso XXIV, que destaca a competência do Estado em “legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 1988). Assim sendo, faz parte da educação nacional a Educação Superior, respaldada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), em seu capítulo IV, que dispõe em seus artigos sobre a finalidade, os cursos e programas, abrangências, autorizações, reconhecimentos, além de estabelecer a autonomia da universidade à criação e organização de currículos, o estabelecimento de planos e projetos (BRASIL, 1996).

Muito embora a pós-graduação do Brasil seja uma das melhores e mais reconhecidas do hemisfério sul, e reconhecida internacionalmente através de avaliações do sistema de Educação Superior (BRASIL, 2010), há, também, fragilidades que demarcam a sua trajetória. Dentre elas, conforme revelam estudos da CAPES, destacam-se:

A falta de planejamento para orientar o crescimento organizado do Sistema; as assimetrias e desigualdades regionais e estaduais, anteriormente abordadas, bem como as assimetrias das áreas de conhecimento; o descompasso entre o índice de crescimento de matrículas e titulações e a disponibilidade do número das bolsas; o número insuficiente de programas de pós-graduação no Norte, Nordeste e Centro-Oeste, face à população daquelas regiões; a falta de maior articulação entre as agências federais de fomento, e destas com as Fundações de Amparo à Pesquisa e as Secretarias Estaduais de Ciência e Tecnologia; baixa prioridade concedida aos doutores na admissão aos quadros docentes das IES; reduzida disponibilidade de recursos financeiros para capacitação de docentes. (BRASIL, 2004, p. 50-51)

Sem dúvida, os Planos Nacionais de Pós-Graduação serviram como instrumento para dirimir os problemas centrais e foram incorporados na Educação Superior, contribuindo para o fortalecimento e aperfeiçoamento dos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Nesse sentido, Cury (2020, p. 59), ao inferir sobre as políticas de formação por meio da pós-graduação, aponta que foram atribuídas a importantes tarefas tanto de criar um espaço acadêmico intrauniversitário quanto de qualificar a inserção profissional de egressos na academia. E, sobre a política intencional do Estado para essa formação, conclui que

obteve inegáveis êxitos e seu modelo foi reconhecido internacionalmente. [...] Uma das razões do sucesso da política de Pós-Graduação se deve a uma continuidade aperfeiçoada que sempre contou com o apoio e a participação consciente da comunidade científica, presente nas Instituições Universitárias de Ensino Superior. Dentro desta ação deliberada do Estado, a pós-graduação se constitui como um patamar básico para a disseminação de programas de mestrado e de doutorado no país e para a sua consolidação qualificada (CURY, 2020, p. 59-60).

Em continuidade aos PNPGs, no ano de 2011, foi elaborado o VI Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020) pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com objetivo de reformular as diretrizes, metas e estratégias para a continuidade do avanço da pós-graduação no país e suas políticas para a Educação Superior.

Nesse mesmo período estava sendo elaborado o Plano Nacional de Educação que, pela primeira vez, contemplaria diretrizes e políticas do ensino de pós-graduação no Brasil, uma vez que o PNPG (2011-2020) seria incorporado e faria parte do PNE (BRASIL, 2011).

Para tanto, o PNPG 2011-2020 organizou-se em cinco eixos, tendo como principais balizadores:

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, 2011, p. 15).

Na perspectiva do sistema nacional da pós-graduação, seu crescimento e desenvolvimento nos últimos anos não pode ser considerado como apartado de sua inserção na economia global e das tendências que se apresentam para o desenvolvimento de políticas de educação de pós-graduação *stricto sensu* que atendam às demandas das sociedades modernas.

A integração nacional e internacional da Educação Superior a partir dos PPGs se mostrou como necessidade ao longo das últimas décadas, e foi impulsionada com ações que possibilitassem uma efetiva interação entre os diversos protagonistas da Educação, a fim de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Nesse cenário, Cury (2020) aponta que,

A expansão da pós-graduação se articula intrassistema com o crescimento da graduação e do sistema do ensino superior como um todo [...] por meio de agências qualificadas e qualificadoras, com as exigências legais, aí compreendida também aos planos de carreira das instituições do ensino superior.

A formação pós-graduada no Brasil e para o Brasil tem longa tradição, embora seja mais recente o seu caráter sistemático e abrangente. Deve-se a ela a constituição de uma abertura para inserção profissional que faz do ensino e da pesquisa qualificados a prestação de um serviço público concernente à própria autonomia nacional (CURY, 2020, p. 60-61).

É fato que a pós-graduação enfrenta diversos desafios atualmente, como a escassez dos investimentos, a falta de bolsas de estudos, dificuldade em subsidiar pesquisas nas mais diversas áreas do conhecimento, a dicotomia entre o produtivismo acadêmico e avaliação e a falta de perspectiva na carreira docente/acadêmica.

Discute-se certamente da universidade pública, como uma instituição de caráter social que assegura as manifestações de pensamento, a livre expressão de ideias e responde às necessidades da sociedade. Em consequência e razão da perspectiva de uma melhora de vida social, a universidade é refletida por meio do comprometimento nos estudos da realidade econômica, social, política e sua transformação (ALMEIDA, 2012).

Mesmo com os desafios, a universidade sempre soube reerguer-se, mantendo-se firme e fiel aos seus compromissos com a educação, a pluralidade de pensamento, autonomia, liberdade de cátedra e expressão com vista à produção científica, a pesquisa, a extensão e o ensino referenciado de qualidade. Essa, portanto, é inseparável da ideia de democracia e democratização do saber, em que a prática social é fundada no reconhecimento de sua legitimidade e atribuições (CHAUI, 2003).

3.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO DOCENTE UNIVERSITÁRIA

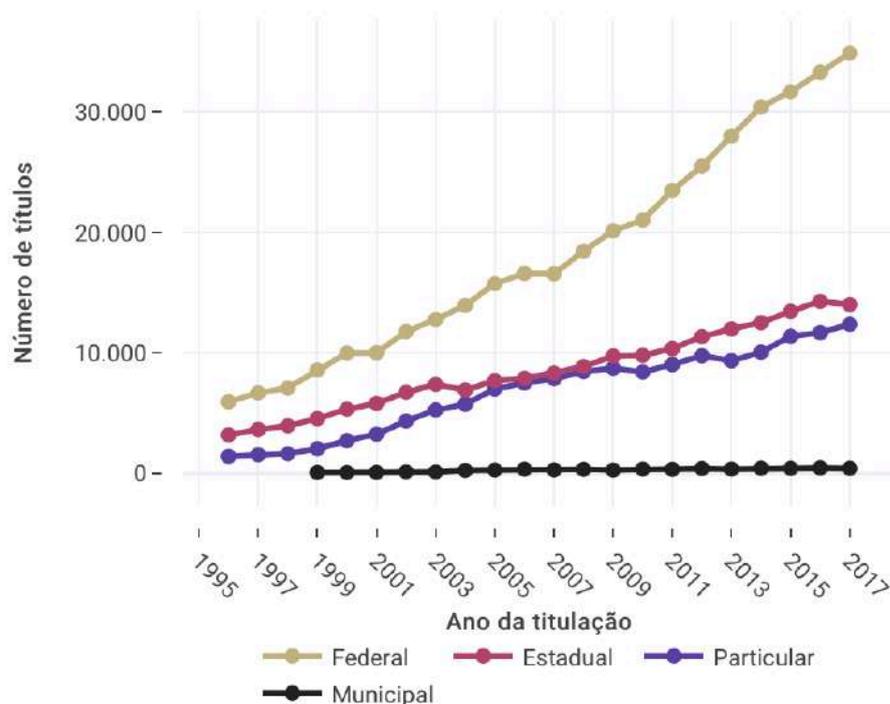
A Educação Superior vem se expandindo ao longo dos últimos anos no Brasil com expressivo crescimento na pós-graduação *stricto sensu* – mestrado e doutorado –, de acordo com os estudos apontados pelo Ministério da Educação no vintênio 1997-2017.

Conforme aponta o Censo da Educação Superior 2020 (MEC/INEP, 2020), entre os anos de 2011 e 2020, o Brasil registrou significativo crescimento do ingresso de estudantes em cursos de graduação em todo o país, contemplando um total de 6,5 milhões de universitários, dentre esses, 173 mil matriculados na pós-graduação, o que resultou no crescimento do credenciamento de novos docentes na Educação Superior.

Segundo o mapa do Censo da Educação e dados da plataforma Sucupira, houve um aumento nos índices de titulação de docentes tanto nas instituições públicas, quanto nas privadas (MEC/INEP, 2020). Um dos maiores índices se deu na titulação de doutoramento por meio dos programas de pós-graduação das universidades públicas (federal, estadual e municipal), nos quais foram titulados mais de 18.800 doutores no ano de 2017.

No mesmo ano, foram formados 49.294 mestres nas instituições de ensino superior público do país de um total geral de 61.661 mestres e 21.607 doutores titulados naquele mesmo ano, respectivamente.

Gráfico 1 – Número de títulos por natureza jurídica dos programas 1996-2017 – Mestrado

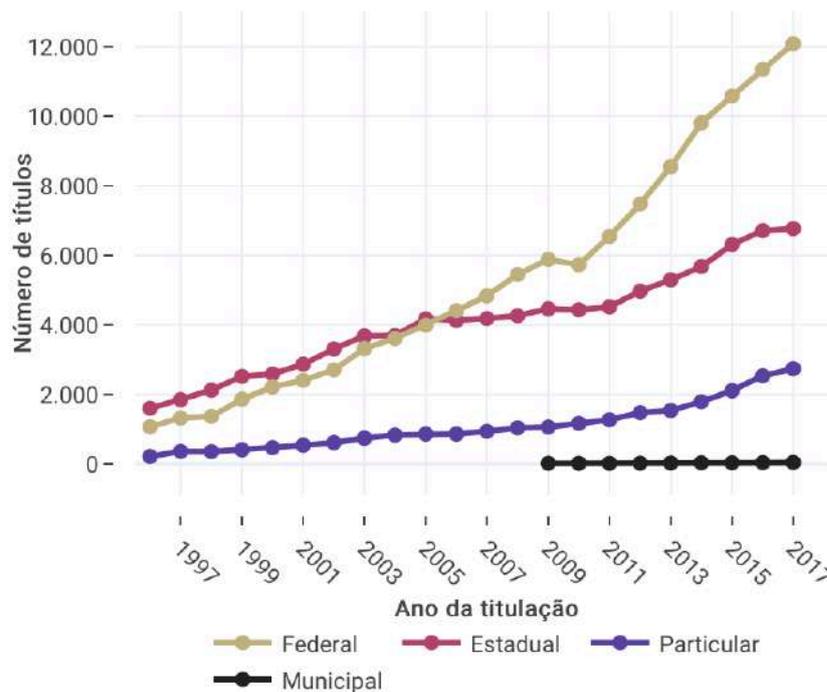


Fonte: Elaborado pelo CGEE a partir de dados da Capes 1996-2012 e Plataforma Sucupira 2013-2017 (Capes/MEC).

Conforme aponta o Gráfico 1, é perceptível o avanço em nível de crescimento da pós-graduação no período entre 1996 e 2017, especialmente nos programas federais, em que se observa que mais de 50% do total de mestres e doutores no Brasil foram titulados.

A fim de ratificar o percentual citado acima, o Centro de Gestão e Estudos Estratégicos pontua que no período do vintênio foram titulados em grau de mestre 402.408 pelos programas federais, 187.430 pelos estaduais e 149.226 por meio dos programas privados. Os PPGs de instituições públicas municipais titularam 4.934 mestres no mesmo período apurado.

Gráfico 2 – Número de títulos por natureza jurídica dos programas 1996-2017 – Doutorado



Fonte: Retirado do CGEE.

Em titulações de doutoramento, os programas de pós-graduação das universidades públicas estaduais tiveram uma importante participação, que em pontos percentuais foi responsável pela marca de 31,3% no ano de 2017, e pelo total acumulado de 40% na formação de novos doutores no Brasil.

Importa destacar que, em paralelo à expansão dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, as universidades públicas perpassaram e ainda perpassam por mudanças significativas que muitas vezes não acompanharam tal crescimento. Entre elas, destacam-se a crescente precarização das relações de trabalho e a redução dos investimentos em infraestrutura de ensino, pesquisa e extensão, todas decorrentes de uma austeridade imposta pelo Estado principalmente nos últimos oito anos.

Sobre esses dilemas, Silva (2017) destaca que estas instituições são chamadas a potenciar o desenvolvimento econômico, a competitividade e a produtividade e, ao mesmo tempo, dar resposta às demandas de democratização, de inclusão e de responsabilidade social, mesmo quando há diminuição de recursos públicos para esse nível de educação.

O Brasil ocupa a 23ª posição em relação ao número de títulos de mestrado e doutorado, segundo dados da *Education Database: Graduates by field - OECD Education Statistics – 2019*. Estes dados representam no ano apurado de 2017 o número de 29,8 por grupo de 100 mil habitantes para os títulos de mestre e 10,4 por grupo de 100 mil habitantes para o título de doutor no território nacional, dentre os 38 países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Vale ressaltar que países como Polônia, Dinamarca, França e Reino Unido possuem uma média de 435,25 por grupo de 100 mil/habitantes titulados com mestrado e 43,2 por grupo de 100 mil/habitantes titulados com doutorado, sendo os principais países do topo do ranking. Embora ainda distante de alcançar os patamares que desencadeiam o potencial dos indicadores de países do hemisfério norte (haja vista a grande aplicação de investimento em educação nesses países), o Brasil tinha em 2005 uma situação mais desfavorável, em que titulou apenas 17 (dezessete) mestres e 5 (cinco) doutores por 100 mil/habitantes.

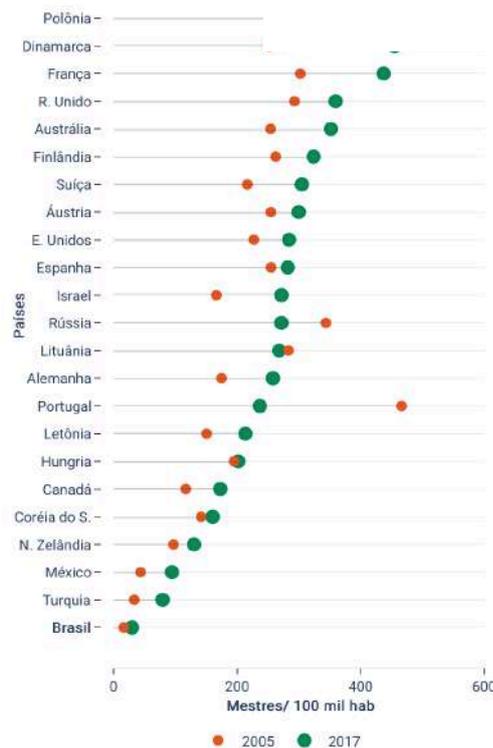
Silva (2020) infere que os processos educativos de reforma das políticas educacionais e da transnacionalização geram impactos diretamente na formação docente da Educação Superior, principalmente quando se trata de projetos intergovernamentais e transacionais. Ela destaca que,

para promover a competitividade e atração dos sistemas educativos europeus, especialmente com relação aos Estados Unidos, promoveu um ajuste das universidades europeias às novas demandas do sistema capitalista global, fortalecendo a integração econômica e a mobilidade de

mão-de-obra qualificada, por meio da convergência e do reconhecimento de títulos. Deve-se ressaltar que essa tendência de regionalização educativa não se limita ao contexto europeu, mas também tem influenciado às políticas educacionais em outros continentes (SILVA, 2020, p. 117).

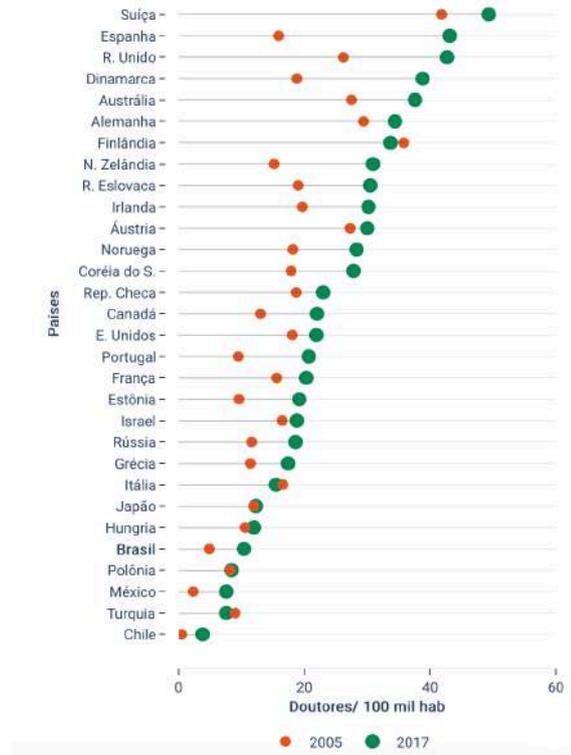
No período aqui analisado, a situação relativa do Brasil era muito mais desfavorável. Em 2017, por exemplo, o país registrou os indicadores de titulação de mestrado e doutorado, sendo 30 mestres e 10 doutores por 100 mil habitantes, respectivamente, o que corresponde a um aumento no indicador de 80% de mestres e 115% de doutores no período de doze anos (CAPES/MEC/OECD, 2019), conforme apontam os gráficos 3 e 4.

Gráfico 3 – Número de títulos concedidos no Brasil e em países selecionados por 100 mil habitantes 2005 e 2017 – Mestrado



Fonte: Retirado do CGEE.

Gráfico 4 – Número de títulos concedidos no Brasil e em países selecionados por 100 mil habitantes 2005 e 2017 – Doutorado



Fonte: Retirado do CGEE.

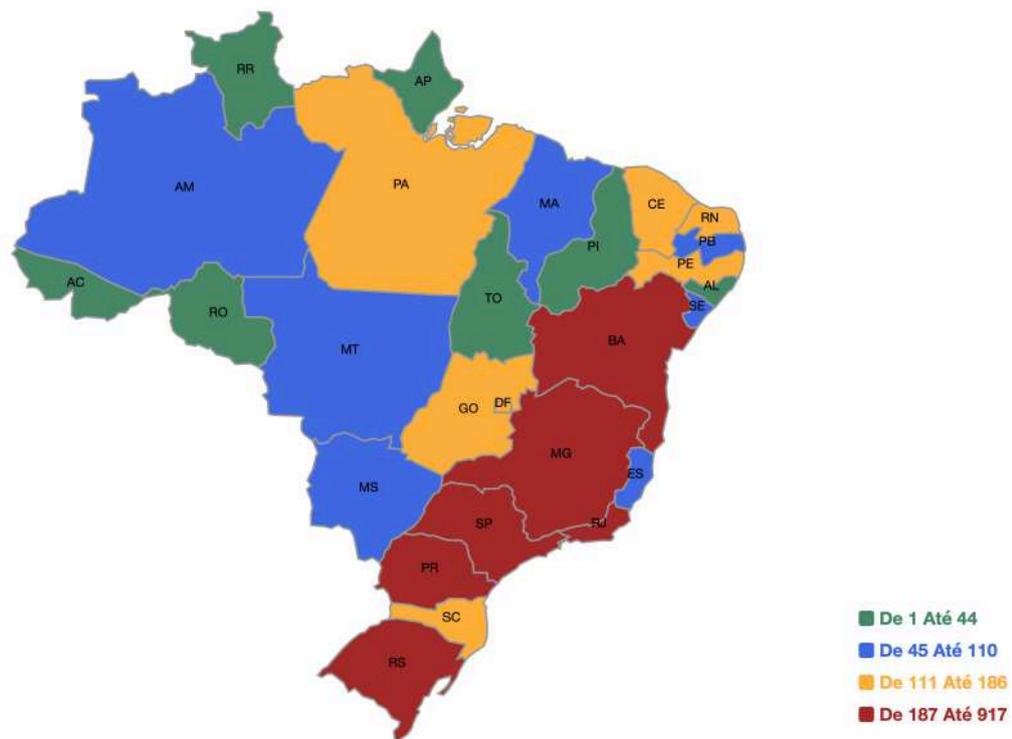
A Lei n.º 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), em sua meta 14 estabelece elevar o número de egressos nos programas de pós-graduação *stricto sensu* no país no decênio 2014-2024 (BRASIL, 2014).

O objetivo um da meta 14 é aumentar para 60 mil/ano o número de egressos titulados no mestrado, sendo o segundo objetivo o de atingir 25 mil/ano de titulados no doutorado até o ano de 2024, respectivamente. Segundo dados do Observatório, no ano 2019 (último ano aferido na base de dados), foram titulados 68.877 mestres e 24.290 doutores no Brasil.

No cerne dessa expansão, o GEOCAPES – Sistema de Informações Georreferenciadas CAPES nos revela que até o ano de 2020 havia uma distribuição total de 4.559 programas de pós-graduação *stricto sensu* contemplando os status jurídicos federal, estadual, municipal e privado em referência aos cursos de mestrado, doutorado, mestrado profissional e doutorado profissional.

Conforme o mapeamento da Figura 1, fica evidente que a maioria dos PPGs se concentram ainda nas regiões sul e sudeste do país, sendo a maioria deles nos estados de São Paulo, com 917, Rio de Janeiro, com 507, e Minas Gerais, com 472 programas. Na somatória das duas regiões (sul/sudeste) são 3.947 programas de pós-graduação. Um dado importante é que o estado da Bahia é o único das regiões norte/nordeste a possuir mais de 195 programas.

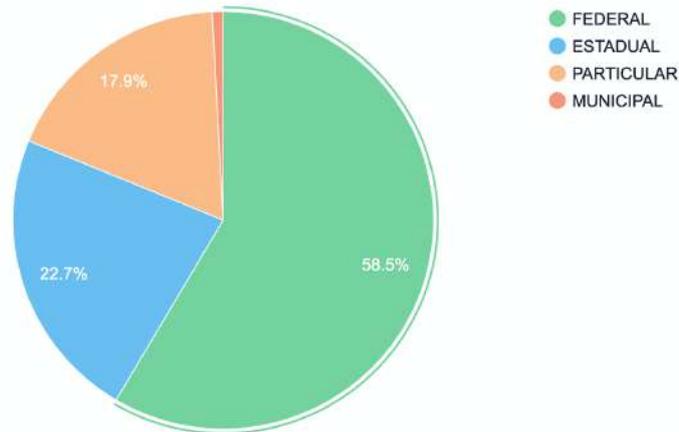
Figura 1 – Distribuição de Programas de Pós-Graduação no Brasil – ano 2020



Fonte: Retirado do GEOCAPES - Sistema de Informações Georreferenciadas (CAPES, 2020, não paginado).

Outro dado importante está circunscrito na distribuição de programas de pós-graduação nas esferas jurídicas. É perceptível por meio desse mapeamento que a consolidação dos programas se dá nas instituições de ensino superior públicas, principalmente as federais e estaduais no país (Gráfico 5).

Gráfico 5 – Distribuição de Programas por Status Jurídico – 2020



Fonte: Retirado do GEOCAPES - Sistema de Informações Georreferenciadas (CAPES, 2020, não paginado).

Do total dos PPGs até o ano de 2020, 2.667 (58,5%) são pertencentes à esfera federal, 1.035 (22,7%) à estadual, 818 (17,9%) à privada e 39 (0,9%) à municipal, respectivamente. Importante pontuar que os programas de doutorado/mestrado em sua maioria estão nas universidades públicas do país, perfazendo um total de 3.741.

Conforme estabelece a LDBN 9394/1996, em seu 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 (BRASIL, 1996), ao tempo que estabelece, também, a não obrigatoriedade da prática docente dentro dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, conforme é ratificado no art. 65 da LDB/96: “a formação docente, exceto para a Educação Superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (BRASIL, 1996).

No que tange a prática docente universitária e as políticas educacionais de formação do docente da Educação Superior, Silva (2017) afirma que, dentre tantos desafios, um deles seria

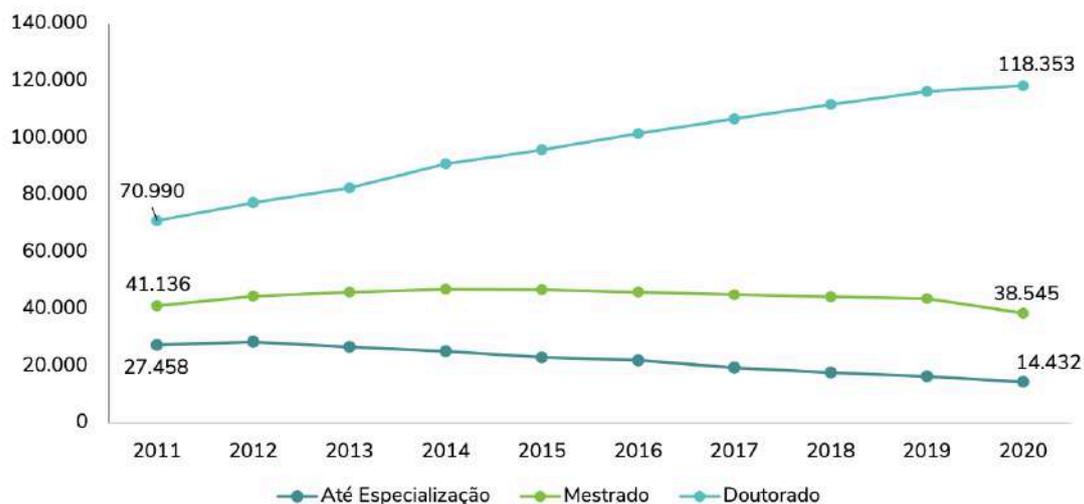
o de considerar as determinações do trabalho docente, contextualizando suas iniciativas e formando de modo amplo e crítico, ressignificando as demandas externas em prol da comunidade acadêmica, com o intuito de fazer das reformas propostas e da renovação curricular uma oportunidade de reflexão sobre a prática docente, reforçando a dimensão didático-pedagógica da docência universitária e o papel social da universidade, em seu compromisso com as demandas do seu entorno (SILVA, 2017, p. 124).

Nesse mesmo debate, Pimenta e Anastasiou (2014) declaram que as políticas educacionais não concebem a docência do professor do magistério superior como um **processo de formação**, mas uma **preparação** para o seu exercício, que é feita prioritariamente, e não exclusivamente, nos programas de mestrado e doutorado.

Conforme o art. 52 da LDBEN 9.394/96, as universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa e extensão (BRASIL, 1996), determinando que um terço do corpo docente dessas instituições seja, pelo menos, de profissionais com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado.

Nessa escala de titulação, é possível observar, conforme Gráfico 6, uma escalada em referência ao número de doutores em exercício na função docente e consequentemente a queda do número de mestres.

Gráfico 6 – Evolução do número de Funções Docentes em Exercício na Categoria Pública, segundo o grau de Formação – Brasil – 2011-2020



Fonte: Retirado do Inep.

Nesse sentido, denota-se de forma exponencial a crescente evolução no número de docentes de universidades públicas no país com o grau de doutor. A partir desse dado, infere-se que as Instituições Públicas de Educação Superior priorizam políticas que privilegiam a pesquisa e a produção de conhecimento, bem como o desenvolvimento de programas de pós-graduação de qualidade, nos quais podem atrair e estimular a formação de doutores, que, por sua vez, contribuem

ainda mais para o crescimento e aprimoramento da pesquisa, ensino e extensão nas IES. No ano de 2011, por exemplo, o Brasil tinha, em suas instituições públicas de ensino superior, 70.990 doutores em exercício na função docente e 41.136 mestres. Após nove anos, conforme aponta dados da GEOCAPES (BRASIL, 2020) esse número saltou para 118.353 doutores em função docente nas instituições públicas de ensino superior.

Tabela 1 – Evolução do número de funções docentes em exercício, por categoria administrativa (pública e privada) – Brasil – 2011-2020

ANO	TOTAL GERAL	CATEGORIA ADMINISTRATIVA								
		PÚBLICA					PRIVADA			
		TOTAL	UNIVERSIDADE	CENTRO UNIVERSITÁRIO	FACULDADE	IF E CEFET	TOTAL	UNIVERSIDADE	CENTRO UNIVERSITÁRIO	FACULDADE
2011	357.418	139.584	119.655	1.154	8.166	10.609	217.834	71.224	34.437	112.173
2012	362.732	150.338	126.820	1.783	8.852	12.883	212.394	66.097	35.607	110.690
2013	367.282	155.219	129.854	1.800	8.936	14.629	212.063	64.940	36.095	111.028
2014	383.386	163.113	136.552	1.773	8.195	16.593	220.273	67.767	39.258	113.248
2015	388.004	165.722	137.452	1.249	9.207	17.814	222.282	71.512	40.463	110.307
2016	384.094	169.544	138.831	1.536	9.258	19.919	214.550	68.708	41.616	104.226
2017	380.673	171.231	138.270	1.344	9.422	22.195	209.442	68.194	44.116	97.132
2018	384.474	173.868	139.713	1.948	8.185	24.022	210.606	66.723	49.375	94.508
2019	386.073	176.403	140.156	1.573	8.602	26.072	209.670	63.675	56.834	89.161
2020	366.289	171.330	136.086	1.536	8.507	25.201	194.959	60.928	57.409	76.622

Fonte: Retirada do Deed/Inep.

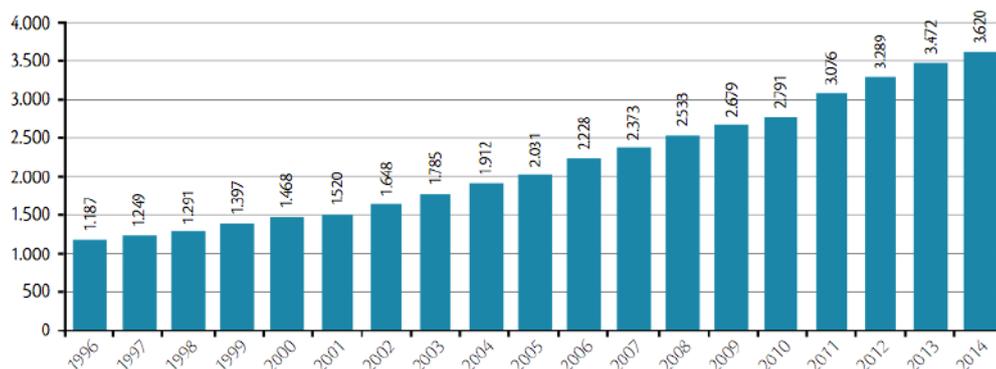
Confirma-se, conforme Tabela 1, que as funções dos professores em exercício no Brasil em sua maioria estão em universidades públicas, perfazendo um total de 138.086 docentes, em contraponto às universidades privadas, que detêm 60.928 professores. Ao total, até o ano de 2020 havia 366.289 docentes em exercício em ambas as esferas jurídicas – pública e privada. Importante pontuar que nas IES públicas há crescimento entre os anos de 2011 e 2020 em todas as categorias administrativas, a exemplo dos Institutos Federais e CEFETs, com o alcance positivo de evolução em funções docentes de 137,5% no novênio apurado.

Dentre as categorias administrativas da esfera jurídica privada, há um decréscimo substancial em números das funções docentes no mesmo período de apuração supracitado, conforme apresenta a Tabela 1. Interpretada a partir dos números totais, há uma involução dessas funções em exercício nas Faculdades de -

31,7% e nas Universidades de -14,5%. Já nos Centros Universitários, há um crescimento de 66,7%, passando de 34.437 docentes em 2011 para 57.409 em 2020.

Sabe-se que o número de programas de mestrado continua crescendo a taxas significativas no Brasil. Pode-se observar no Gráfico 7 que no ano de 2000 havia 1.468 programas de mestrado, enquanto dez anos depois o número desses programas já alcançava a marca de 2.791. Isso significa que houve um crescimento de 90% ao longo desses dez anos apurados. As taxas anuais de crescimento variaram, sempre positivamente, em média, 6,4% nesse período, segundo informações do CGEE.

Gráfico 7 – Número de programas de mestrado, Brasil, 1996-2014



Fonte: Coleta Capes 1996-2012 e Plataforma Sucupira 2013-2014 (Capes, MEC). Elaboração CGEE.

Importante balizar que tais programas de mestrado fazem parte de quatro status jurídico: federal, estadual, municipal e privado. Quando se analisa o número de programas de mestrado dos diversos status jurídico é possível perceber que o maior indicador de participação em programas dessa natureza concentra-se na esfera federal, conforme já observado anteriormente.

A participação dos programas federais de mestrado correspondia, no ano de 2005, a 53,8% do número total de programas. Enquanto nas esferas estadual e privada correspondia a 26,5 e 19,1, respectivamente.

Tabela 2 – Número de programas de mestrado por natureza jurídica das instituições, anos selecionados

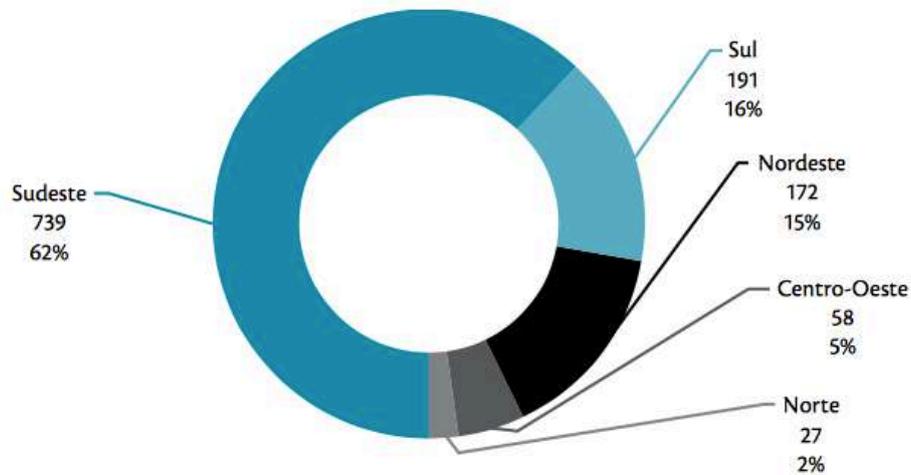
Natureza jurídica	Mestrado: Número de programas											
	1996	2000	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Total	1.187	1.468	2.031	2.228	2.373	2.533	2.679	2.791	3.076	3.289	3.472	3.620
Federal	703	838	1.092	1.185	1.259	1.360	1.457	1.549	1.751	1.882	1.989	2.072
Estadual	381	442	538	580	605	632	659	686	724	767	825	856
Particular	103	186	388	448	494	523	543	533	575	614	633	666
Municipal	-	2	13	15	15	18	20	23	26	26	25	26

Fonte: Coleta Capes 1996-2012 e Plataforma Sucupira 2013-2014 (Capes, MEC).

Pode-se observar ainda a taxa de crescimento percentual dos programas de mestrado dos três status jurídico por regiões: norte, nordeste, sul, sudeste, centro-oeste, em que os gráficos a seguir demonstram um comparativo de indicadores em relação ao crescimento desses programas. Ressalta-se que a região sudeste tinha o maior quantitativo de programas de mestrado, contemplando um percentual de 72%, o que corresponde a 639 programas de mestrado, enquanto a região norte apresenta apenas 27, o que significa 2% do total de programas no ano de 1996.

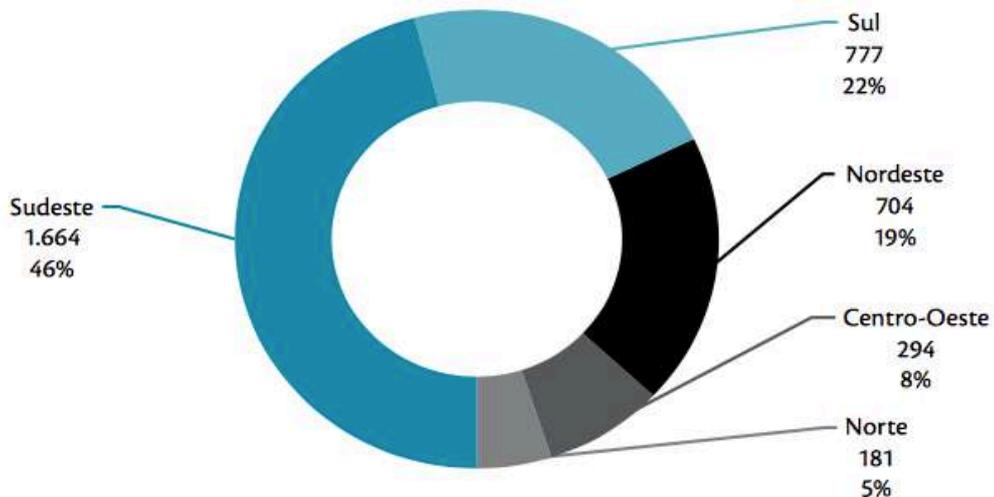
Contudo, faz-se importante registrar que o crescimento da distribuição dos programas de mestrado nas cinco regiões brasileiras apresentou, entre 1996 e 2014, um extraordinário processo de desconcentração (CGEE, 2015), atingindo uma marca significativa no avanço nacional em relação ao número total de programas, segundo dados do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (2015) representados em gráficos a seguir.

Gráfico 8 – Número e percentagem de programas de mestrado por região, Brasil, 1996



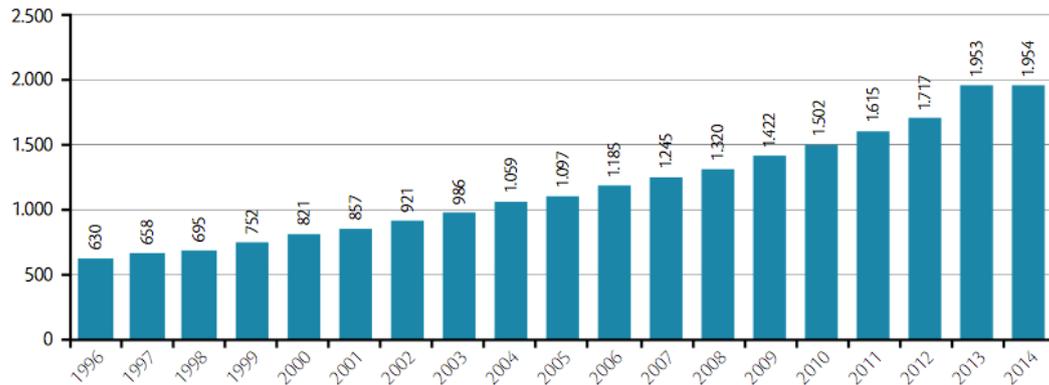
Fonte: Coleta Capes 1996-2012 e Plataforma Sucupira 2013-1014 (Capes, MEC). Elaboração CGEE.

Gráfico 9 – Número e percentagem de programas de mestrado por região, Brasil, 2014



Fonte: Coleta Capes 1996-2012 e Plataforma Sucupira 2013-1014 (Capes, MEC). Elaboração CGEE.

Com relação ao estudo aferido dos programas de doutorado, pode-se afirmar que também se vê crescimento em taxas significativas no Brasil, conforme se verifica no gráfico 10:

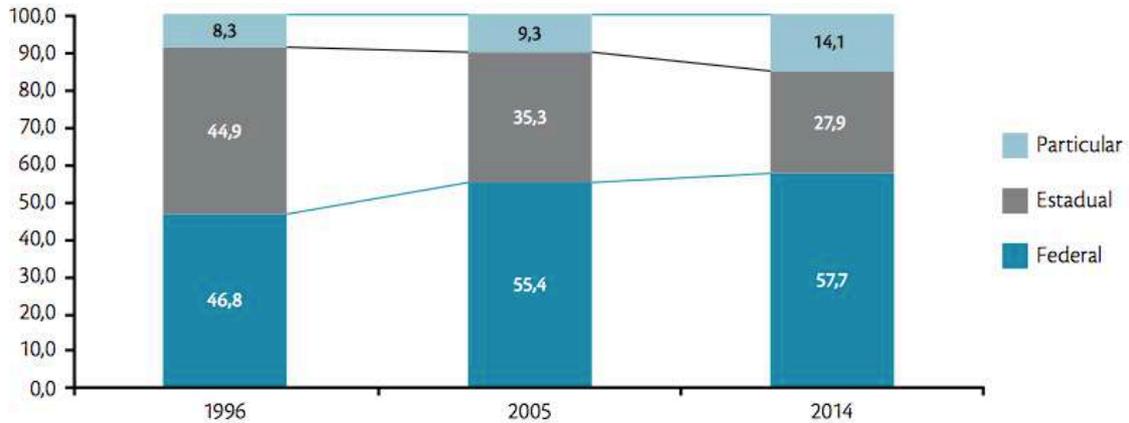
Gráfico 10 – Número de programas de doutorado, Brasil, 1996-2014

Fonte: Coleta Capes 1996-2012 e Plataforma Sucupira 2013-2014 (Capes, MEC). Elaboração CGEE.

Nas esferas jurídicas, os programas de doutorado no Brasil tiveram mudanças na distribuição em seus indicadores de natureza federal, estadual e privada. Observa-se, ainda, que quase metade do total de programas de doutorado no país no ano de 1996 pertenciam às instituições estaduais, o que correspondia a 44,9%. Os programas federais também somavam quase metade, totalizando um percentual de 46,8% em relação ao total de programas de doutorado no país. Já no ano de 2005 o percentual do total de número das estaduais sofreu uma diminuição de 9,6%.

Ao contrário das instituições estaduais, os programas das instituições privadas apresentaram um crescimento significativo no período, passando de 9,3% pontos percentuais, em 2005, para 14,1% do total no ano de 2014. Percebe-se, dessa forma, que os programas de doutorado federal e privado cresceram suas participações no Brasil entre os anos de 1996 e 2014.

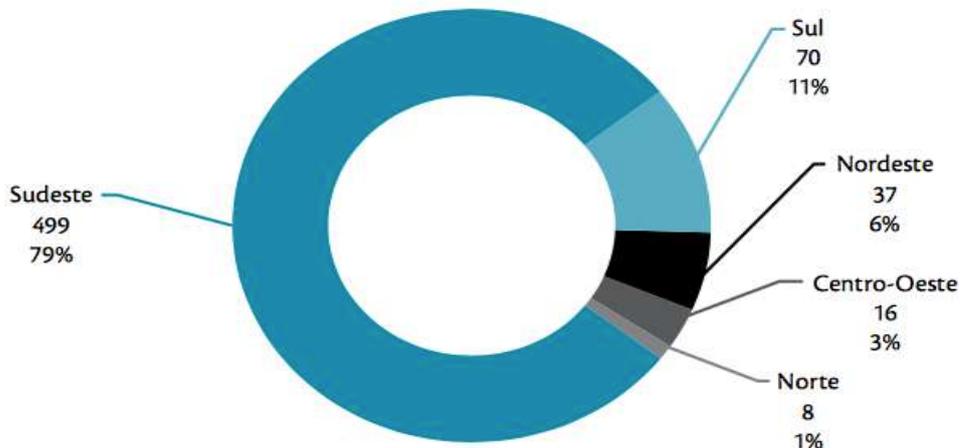
Gráfico 11 – Participação percentual do número de programas de doutorado por natureza jurídica, 1996, 2005 e 2014



Fonte: Coleta Capes 1996-2012 e Plataforma Sucupira 2013-2014 (Capes, MEC). Elaboração CGEE.

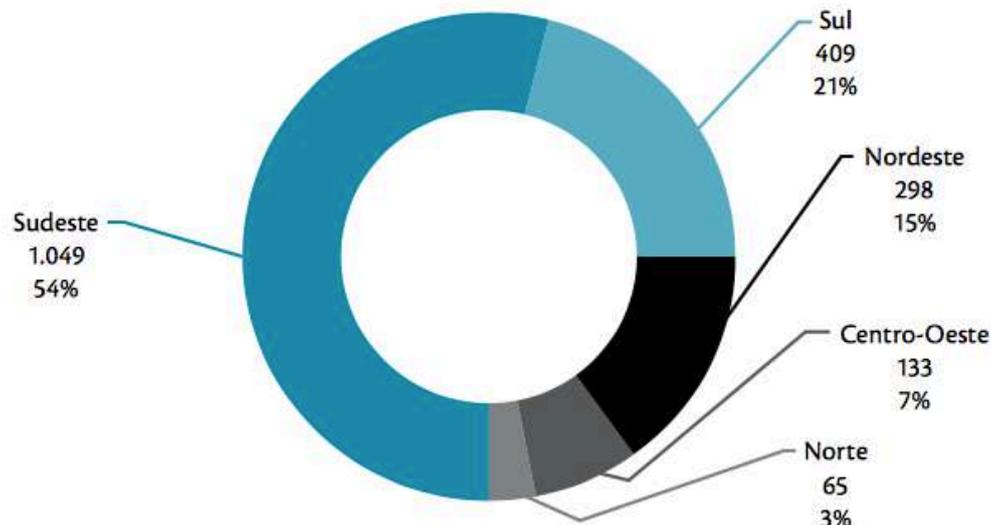
No que diz respeito à distribuição por região no país, a análise do gráfico 12 evidencia que há, no ano de 1996, uma grande concentração de programas de doutorado na região sudeste do país, totalizando um percentual de 79% em relação ao total de programas de doutorado em todas as esferas jurídicas no Brasil. Em contrapartida, no ano de 2014 (Gráfico 13), percebe-se uma descentralização regional, que foi impulsionada pela expansão dos programas de doutorado da esfera federal nos anos 2000.

Gráfico 12 – Número e percentagem de programas de doutorado por região, Brasil, 1996



Fonte: Coleta Capes 1996-2012 e Plataforma Sucupira 2013-2014 (Capes, MEC). Elaboração CGEE.

Gráfico 13 – Número e porcentagem de programas de doutorado por região, Brasil, 2014



Fonte: Coleta Capes 1996-2012 e Plataforma Sucupira 2013-2014 (Capes, MEC). Elaboração CGEE.

Por meio deste capítulo, verifica-se um grande crescimento dos programas de mestrado e doutorado no país nas duas últimas décadas. Vale ressaltar que o maior crescimento se deu entre os programas na esfera federal, com uma expansão significativa em todo o território brasileiro.

Torna-se essencial, dessa forma, estar atento às mudanças e avanços da pós-graduação no Brasil, que, certamente, desempenha um papel de extrema importância no avanço da ciência e tecnologia no país. Com o advento do crescimento da pós-graduação *stricto sensu*, pode-se inferir que as políticas educacionais têm um papel fundante no que diz respeito ao aprimoramento, fortalecimento, ampliação e qualificação da Educação Superior no Brasil.

4 FORMAÇÃO DOCENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A formação docente da Educação Superior é um tema de grande relevância, visto que se trata do processo formativo dos professores que serão responsáveis por formar futuros profissionais com base em conhecimentos técnico-científico. Nesse contexto, além da fundamental importância de que esses docentes possuam uma sólida base teórica e prática em suas áreas de atuação, requerem-se saberes pedagógicos que lhes permitam conduzir as atividades de ensino de forma eficaz em seu processo de saber-fazer docente.

No texto a seguir, discutir-se-á a importância do processo formativo do professor da Educação Superior, os desafios enfrentados, as contribuições para o desenvolvimento profissional e as discussões que permeiam a docência universitária com base em reflexões elaboradas por teóricos pertinentes a este trabalho.

4.1 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Para discutir a concepção da formação docente da Educação Superior, as bases epistemológicas respaldam-se inicialmente no dispositivo da formação pedagógica do professor universitário e o seu processo formativo (ALMEIDA, 2012; CUNHA, 2009; MASETTO, 2015; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014; VEIGA, 2014; JARDIM; FERENC, 2021; MELO; CAMPOS, 2019; FORTUNATO; MENA, 2018; GOMES, 2014), tendo em vista as especificidades da formação do professor da IES que são iniciadas nos programas de pós-graduação.

Para Masetto (2015, p 32), a docência em nível superior exige um professor com domínio na área pedagógica, colocando este como uma das questões atuais que demandam profissionalismo docente e refletem a formação do professor universitário com efeito ao aprofundamento de marcadores da área de conhecimento do ensino, além do domínio de conteúdos específicos da área/objeto de pesquisa/estudo.

Tardif (2014), ao analisar os saberes da formação profissional “das ciências da educação e da ideologia pedagógica”, traz uma definição do que sejam os saberes pedagógicos no que diz respeito à prática docente. Para o autor,

A prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos. Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa [...], reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. (TARDIF, 2014, p. 37).

Dessa forma, o processo formativo do professor universitário asseguraria, então, dimensões relacionais ao campo do ensino, com o propósito de compreender o sentido da sua prática e o seu saber-fazer docente.

Almeida (2012, p. 70-71), ao sustentar que o ensino é uma atividade que requer conhecimentos específicos da área, denota que tais conhecimentos se materializam por meio de uma formação específica voltada para um processo formativo pedagógico que mobilize os saberes teóricos educacionais indissociáveis à compreensão da prática docente.

No mesmo debate, Pimenta e Anastasiou (2014), ao discutirem a teoria pedagógica como papel fundamental nas questões e desafios que se colocam frente à prática docente e às novas dimensões curriculares, citam Houssaye (1993), ao considerarem a possibilidade da resignificação docente em três dimensões: saberes da experiência; saberes científicos e saberes pedagógicos. Ratificam que:

Considerar a prática social como o ponto de partida e como de chegada possibilita uma resignificação dos saberes na formação de professores. Como consequência, sua formação inicial só pode ocorrer com base na aquisição da experiência dos formados (ou seja, tornar a prática existente como referência para a formação) e na reflexão sobre ela. Não é senão sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica, se constitui. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014; p. 84)

Enfatiza-se que, no âmbito da Educação Superior, há uma diversidade de saberes e de processos do Ser professor universitário, tendo em vista os dispositivos das diversas áreas do conhecimento e o tripé universitário: ensino-pesquisa-extensão. Desse modo, é salutar afirmar que a atuação do professor universitário,

A produção do conhecimento, o ensino e a extensão se revelam elementos indissociáveis e norteadores da efetivação de seu papel social. Sua preparação para a vida acadêmica, como especialista em uma área específica do conhecimento, ocorre normalmente em programas de pós-graduação stricto sensu, nos quais o futuro docente desenvolve os

conhecimentos teóricos e instrumentais da atividade de pesquisa. (ALMEIDA, 2012, p. 66)

O que se busca nesta investigação é (re)conhecer o espectro da concepção da formação desse profissional que atuará no campo do magistério superior e as políticas educacionais que as norteiam, sabendo-se que, conforme ratifica Almeida (2012, p. 61), a docência constitui um dever de todos os professores que trabalham na Educação Superior.

Nesse contexto, aspira-se uma formação que verse sobre uma Pedagogia capaz de possibilitar um caminho de construção sobre os saberes pedagógicos tendo como base as necessidades acadêmicas encontradas no âmbito real, colocando, assim, a formação de professores com vista à sua prática social de ensinar, no processo de construção da identidade docente e a sua reflexão sobre o seu trabalho (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014; p. 82).

Nesta investigação, ressalta-se que a dimensão teórico-epistemológica se coloca como fundamental no processo de entendimento dos saberes pedagógicos em relação à prática docente. Pois, o que se contata é que

O professor universitário não tem uma formação voltada para os processos de ensino-aprendizagem, pelos quais é responsável quando inicia sua vida acadêmica. Os elementos constitutivos de sua atuação docente, como planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades da interação professor-aluno, bem assim seus sentidos pedagógicos inerentes, são-lhe desconhecidos cientificamente. (ALMEIDA, 2012, p. 67).

Nesse sentido, a teoria é compreendida como indissociável desse processo de referenciar uma “pedagogia universitária” (ALMEIDA, 2012), bem como a sua complexidade no âmbito dos saberes docentes e do saber-fazer docente. Importante pontuar, também, que existem mitos que se traduzem quanto à docência universitária. Um deles, conforme apontam Pimenta e Anastasiou (2014, p. 47), é resumir a preparação do docente universitário a uma disciplina pedagógica, considerando a Pedagogia, teoria da educação, e a Didática, teoria do ensino, apenas como um corpo de conhecimentos técnicos instrumentais.

Portanto, o ensino é aqui compreendido como fenômeno complexo, enquanto prática social e que assume um papel importante de modificação pelas relações dos atores sociais que as compõem – docentes e discentes. Dentro desse processo e na perspectiva do ensino como fenômeno complexo e o ato de ensinar como prática social,

A tarefa da Didática é a de compreender o funcionamento do ensino em situação, suas funções sociais, suas implicações estruturais; realizar uma ação autorreflexiva como componente do fenômeno que estuda, porque é parte integrante da trama do ensinar e não uma perspectiva externa que analise e propõe práticas de ensinar. (PIMENTA; ANASTASOU, 2014, p. 49)

Nesse sentido, o ensino na pós-graduação requer um olhar atento às questões e demandas do novo contexto educacional da Educação Superior que, sem dúvida, diligencia perceber as especificidades da formação e do saber-fazer docente, alinhado às especificidades de cada campo do conhecimento. Pois, trata-se de um diálogo com outros campos científicos, alicerçados a uma multi e interdisciplinar referência que culmina em criar e desenvolver novas respostas diante das diversas situações que o ato de ensinar produzem e exigem.

A saber, necessita-se reconhecer a formação na perspectiva de possibilitar o conhecimento de concepções de ensino e saberes pedagógicos, a fim de proporcionar um processo formativo que desencadeie a competência pedagógica do professor universitário. Para Veiga (2014, p. 332-333),

A docência requer formação profissional para seu exercício: reconhecimentos específicos para exercê-la adequadamente ou, no mínimo, a aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade.

São inegáveis a complexidade da profissionalização na formação do professor da Educação Superior e a importância do estatuto epistemológico da Didática, enquanto área disciplinar da docência. Estudos de Veiga (2010) e Cunha (2009), conforme já sinalizado, centralizam o foco de pesquisas na prática pedagógica do professor universitário; Pimenta (2014), por sua vez, infere que a didática é mediadora na construção identitária profissional do professor universitário, “tipo de formação” que requer “tipos de saberes” específicos, denominados “saberes de formação profissional” por Tardif (2012) e Lessard (2016).

Relativamente ao professor da Educação Superior, de acordo com Pimenta e Anastasiou (2014), não existe uma formação específica, baseada em princípios formativos para a docência universitária, existe, sim, um processo formativo, em que a profissionalização é construída pelo próprio professor a partir de sua experiência pessoal. Tardif e Raymond (2000) afirmam que os saberes profissionais dos professores são plurais, compósitos e heterogêneos, em consonância com Masetto (2003), segundo o qual não há uma didática geral dirigida a todas as áreas de conhecimento.

Desta sorte, na docência da Educação Superior, os estudos prévios e a capacidade social e cultural do docente são muito significativos, na tentativa de promover a homogeneização em detrimento da fragmentação do conhecimento. Daí a necessidade de atribuir sentido insofismável à epistemologia (conjunto dos saberes) da prática docente no ensino propriamente dito.

Tardif (2014, p. 1) afirma ainda que, se uma pessoa ensina durante muito tempo, “sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional”. Disso decorre a importância da formação orientada. Novamente está em comento a importância do conhecimento de mundo do professor no contexto da Educação Superior.

Uma vez que não há padronização ou exigência específica no que se refere à formação do docente, a expertise esperada é automaticamente associada às habilidades do profissional enquanto pesquisador, o que, conforme Cunha (2008, p. 470), caracteriza

[...] a cultura de tomar a formação de pós-graduação *stricto sensu* (saberes pedagógicos) como fundante da carreira universitária, explicitando a representação de um perfil de professor e, certamente, dos saberes que são valorizados na sua formação.

Cunha (2008, p. 7) ainda afirma que:

A docência é uma atividade complexa. Só quando for reconhecida essa complexidade, poderemos avançar em processos de qualificação mais efetivos. Exige saberes específicos que têm um forte componente de construção na prática. Entretanto é uma prática que não se repete, é sempre única. Como tal exige capacidades para enfrentar situações não previstas.

Esses paradigmas limitantes devem ser confrontados, analisados e dialogados para desenvolver perspectivas de formação dos professores universitários do século XXI, de modo que possam desempenhar com excelência sua função com toda a especificidade profissional que requer o contexto da academia. O professor contemporâneo talvez necessite colocar-se novamente na condição de aprendiz, a fim de reestruturar suas próprias estratégias de aprendizagem, que devem ser, mais do que nunca, fundamentadas na ação-reflexão-ação.

Certos hábitos mecanicistas afetam o processo de ensino-aprendizagem, ora potencializando, ora reduzindo sua eficácia. Mas, se os professores não forem plenamente conscientes de que precisam reconsiderar suas práticas, quem o será?

Freire (2001, p. 41) enfatiza que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Afirma sobretudo: “O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. (FREIRE, 2001 p. 43)

Sabe-se que a história é construída e remodelada conforme o esclarecimento da sociedade em cada época, renovada de tempos em tempos, para que seja sustentável. Assim sendo, a crise precede a renovação dos princípios e valores. Na sociedade sistêmica, a crise incide sobre o ser humano e sua autonomia reflexiva, que deveria ser continuamente aperfeiçoada para acompanhar o desenvolvimento de nosso momento histórico. O professor da Educação Superior, diante desta prioridade, desempenha papel intransferível.

Se a intenção do professor é promover, primeiro em si próprio e depois nos aprendizes, a ação reflexiva, o princípio de tudo está na interação do ensino não compartimentado, ou seja, desfragmentado e com encadeamento lógico que obedeça às suas estratégias cognitivas. Que habilidades estratégicas deveriam ser adotadas pelos professores de Ensino Superior em seu processo de formação no que se refere à aprendizagem, valores e métodos, com vistas a potencializar o nível de ensino e aprendizagem dos estudantes universitários, amenizando, assim, a incidência de futuros lapsos na capacidade reflexiva enquanto profissionais do futuro?

Almeida e Pimenta (2014) demonstram que a universidade é vista como uma instituição com a finalidade de promover o exercício crítico e a humanização da sociedade por meio da pesquisa, ensino e extensão. No entanto, as autoras destacam que o ensino na graduação tem sido submetido à lógica do mercado e do consumo, o que leva a um processo de “fastfoodização” da universidade, em que a formação dos estudantes é superficial e voltada apenas para a obtenção de créditos e diplomas (ALMEIDA; PIMENTA, 2014). Na mesma direção, Cunha (2018) compartilha com Almeida e Pimenta (2014) preocupações similares sobre o impacto da lógica do mercado e do consumo na Educação Superior e a superficialidade na formação dos estudantes.

Diante dessa realidade, Almeida e Pimenta (2014) defendem a criação de uma nova cultura acadêmica nos cursos de graduação, que considere o direito do estudante a uma formação mais ampla e significativa, capaz de contribuir para a

melhoria da qualidade de vida da sociedade. Isso inclui o desenvolvimento do pensamento autônomo e crítico, a resolução de problemas, a construção de conhecimentos e a interação entre os componentes curriculares.

Para alcançar esse objetivo, é necessário repensar a formação docente para o Ensino Superior. O professor universitário deve ser um profissional reflexivo e crítico, que atua de forma engajada na formação dos estudantes e no desenvolvimento das aprendizagens. Os cursos devem estar inseridos em projetos político-pedagógicos-institucionais, levando em consideração as demandas da sociedade contemporânea e as áreas de conhecimento envolvidas (ALMEIDA; PIMENTA, 2014).

Dessa forma, a partir da experiência realizada na Universidade de São Paulo, Almeida e Pimenta (2014) apontam para possibilidades de formação pedagógica de docentes, enfatizando a importância da formação para a docência universitária e os modos organizacionais que possibilitam o aprofundamento dessa possível cultura institucional. Ainda, trazem para o debate a necessidade de repensar e valorizar a formação dos docentes universitários, visando à melhoria da Educação Superior e à promoção de mudanças significativas nas práticas acadêmicas (ALMEIDA; PIMENTA, 2014).

Talvez seja necessário empreender um desenvolvimento profissional orientando professores universitários de modo que aprendam a desenvolver em si próprios a potencialidade da pesquisa-ação, conforme postulam Pimenta e Anastasiou (2014). Certamente, imagina-se que esse processo será extensivo e a longo prazo.

4.2 DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

A docência universitária enfrenta diversos desafios e demandas em um contexto de constantes mudanças e transformações. O processo formativo de professores da Educação Superior envolve uma série de paradigmas que são necessários compreender a fim de aprimorar os processos formativos para o efetivo exercício da docência do professor universitário.

Nesse sentido, Jardim e Ferenc (2021) abordam os desafios enfrentados pelos docentes universitários, que muitas vezes não possuem formação pedagógica adequada e têm dificuldades em lidar com os processos pedagógicos e organizacionais do Ensino Superior. Eles destacam a necessidade de políticas de desenvolvimento profissional e ações institucionais que considerem as trajetórias formativas dos docentes e os auxiliem a lidar com os desafios encontrados no ambiente acadêmico, sobretudo na sala de aula (JARDIM; FERENC, 2021). Adicionalmente, ressaltam que uma política de excelência voltada ao crescimento profissional precisa levar em consideração as necessidades individuais e coletivas dos professores, com ênfase nos grupos específicos, unindo a progressão na carreira aos esforços para aprimorar a Educação Superior e estabelecer uma prática pedagógica centrada no aprendizado (JARDIM; FERENC, 2021).

Concomitante a esse pensamento, Cunha (2018) investiga e apresenta a formação docente universitária e os desafios enfrentados pelos professores em um contexto cada vez mais complexo da carreira docente. A autora destaca que o papel da educação escolarizada não é estático e que suas funções se transformam à medida que a sociedade evolui (CUNHA, 2018). Dessa forma, torna-se imprescindível refletir sobre a docência universitária e o papel da Educação Superior.

Para Cunha (2018), no passado, o professor era visto como um guardião do conhecimento e da cultura dominante, possuindo habilidades de comunicação para transmitir informações às gerações futuras. No entanto, a versão oficial dos fatos e saberes era considerada a única forma válida de conhecimento, reforçando a neutralidade da ciência e a objetividade em suas formas de produção.

Cunha (2018) argumenta, então, que a docência está fortemente enraizada na cultura do país e que muitas práticas tradicionais ainda persistem, como a ênfase na memorização e a repetição de exercícios. A autora também menciona a falta de formação específica para a docência na Educação Superior, levando a uma fragilidade na profissão e na prática docente (CUNHA, 2018). Ratifica que

Em nenhuma outra profissão há a imersão diária das pessoas em suas práticas por 12 ou 16 anos, através da frequência escolar. Os exemplos cotidianos do exercício da profissão fazem com que esta alcance a condição de um fazer do senso comum, e é por essa razão que grande parte dos docentes da Educação Superior se instituem como professores, apesar de nunca terem tido formação para tal. (CUNHA, 2018, p. 8)

Assim, tanto o trabalho de Cunha (2018) quanto o de Jardim e Ferenc (2021) reconhecem a falta de formação pedagógica adequada como um desafio significativo para os docentes universitários. No entanto, Maria Isabel da Cunha (2018) se concentra mais na evolução histórica do papel do professor, destacando como as funções da educação escolarizada e a visão do professor como um "guardião do conhecimento" mudaram ao longo do tempo. Essa perspectiva histórica ajuda a entender as raízes das práticas pedagógicas atuais e a necessidade de ressignificá-las às demandas da sociedade contemporânea. Ou seja, "não basta saber fazer, é preciso compreender teoricamente por que se faz e as consequências dessas ações como professores" (CUNHA, 2018, p. 8).

Em sentido equivalente, Almeida e Pimenta (2014) destacam a crescente importância da formação de professores universitários, tendo em vista a frequente incompreensão para essa atividade profissional. A formação docente é essencial para melhorar a qualidade do ensino na Educação Superior, e o trabalho das autoras aborda as intersecções entre a teoria e a prática, com foco na experiência realizada por elas, especialmente na Universidade de São Paulo. Enfatizam que "o conjunto que caracteriza a docência universitária pressupõe elementos de várias naturezas, [...] contribuindo para configurá-la como um campo complexo" (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 12).

Já Silva e Ribeiro (2019) destacam a importância do papel dos professores no processo de aprendizagem dos estudantes universitários e como as condições contextuais, a motivação e os conhecimentos prévios dos alunos influenciam esse processo. Desse modo, a relação professor-aluno é considerada fundamental para a motivação e promoção da aprendizagem. No entanto, os autores apontam que, em muitos casos, os estudantes enfrentam dificuldades para acompanhar o desenvolvimento acadêmico e intelectual proposto pelos docentes (SILVA; RIBEIRO, 2019).

A partir disso, os autores discutem a importância da reflexão sobre a prática docente, com base em teóricos como Schön e Alarcão, para promover a inovação e mudança nas práticas educativas (SILVA; RIBEIRO, 2019). Portanto, enfatizam a importância da relação professor-aluno e da reflexão sobre a prática docente para promover inovação e mudança nas práticas educativas. Essa perspectiva complementa os estudos de Cunha (2018), Almeida e Pimenta (2014) e

de Jardim e Ferenc (2021), que também destacam a necessidade de repensar as práticas pedagógicas e a formação docente.

Noutro sentido, Melo e Campos (2019) destacam a crescente importância dada à formação, identidade e desenvolvimento profissional dos docentes nas últimas décadas, em âmbito nacional e internacional. Elas afirmam que, apesar do aumento no número de mestres e doutores no Brasil, a formação profissional desses docentes ainda é insuficiente, principalmente em relação à preparação para a docência universitária (MELO; CAMPOS, 2019).

Melo e Campos (2019) ressaltam, então, que a docência é uma atividade complexa que exige uma formação cuidadosa e contínua, envolvendo diversas dimensões, como: pedagógica, curricular, institucional, ética e política. No entanto, a formação de professores universitários no Brasil ainda é bastante limitada, especialmente nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, que priorizam a formação de pesquisadores em detrimento da formação docente. Defendem, todavia, que é preciso a compreensão da complexidade da formação docente universitária,

na qual demanda saberes específicos, assim como mantém sua complexidade independente da área específica à qual o professor se vincula e atua [...]. Por isso mesmo, ser professor, ser professora requer a construção ininterrupta de saberes e fazeres, porque a sua atividade é permeada por condicionantes sociais, culturais, políticos, institucionais, profissionais e pessoais (MELO; CAMPOS, 2019, p. 48).

Melo e Campos (2019) defendem, ainda, a criação e fortalecimento de uma Pedagogia Universitária, como política institucional, que contemple ações contínuas e planejadas de acordo com as necessidades formativas dos professores. A Pedagogia Universitária é vista aqui como um campo que integra ensino e pesquisa, contribuindo para reduzir a dicotomia entre essas atividades na Educação Superior.

Assim, a formação e desenvolvimento profissional dos docentes devem levar em conta fatores como contexto de atuação, experiências pessoais e profissionais, crenças e valores, formação inicial e continuada, entre outros. O desenvolvimento profissional é compreendido como um processo individual e coletivo, baseado nas necessidades reais dos professores e no contexto de suas práticas (MELO; CAMPOS, 2019).

Noutra perspectiva, Fortunato e Mena (2018), ao investigarem a docência universitária, apresentam um panorama parcial da epistemologia e formação de

professores vivenciadas no Brasil e no exterior. Os autores não realizam uma análise comparativa, mas refletem sobre o suporte epistemológico que embasa as normas, formas e metodologias relacionadas à formação de professores nesses dois contextos distintos (FORTUNATO; MENA, 2018).

Ao revisitar a história da formação de professores e sua evolução ao longo do tempo, Fortunato e Mena (2018) destacam a importância do campo de formação docente, que representa uma parcela significativa da produção acadêmica em Educação no Brasil. Os autores também apontam para as tendências atuais na formação docente, que enfocam a identidade profissional, a profissionalização e as narrativas culturais (FORTUNATO; MENA, 2018).

De acordo com Gomes (2014), essa formação envolve a integração complexa de saberes e práticas em diversas dimensões. Por isso mesmo, é de grande importância que os professores da Educação Superior possuam uma formação atualizada e adequada às exigências da sociedade atual. Dessa forma, a área da Didática é crucial, pois está diretamente ligada ao processo de ensino e aprendizagem. Gomes (2014, p. 50) ratifica, portanto, que “considera-se fundamental a compressão da Didática nas dimensões política, humana e técnica, além de entendê-la como possibilidade mediadora dos processos de ensino”.

Estudos de Veiga (2014) indicam que a docência no Ensino Superior deve levar em conta a diversidade cultural, étnica e de gênero. Para tanto, a formação docente universitária, além de considerar as particularidades de cada área de conhecimento, necessita refletir sobre a própria prática docente e seu aspecto pedagógico. Portanto, Veiga (2014) aponta que a docência universitária precisa ser vista como um processo contínuo que inclui a reflexão crítica sobre a própria prática, bem como a busca por novos conhecimentos e habilidades. Além disso, a formação, seja inicial ou continuada, demanda levar em conta a diversidade da docência, as especificidades das áreas de conhecimento e a atualização constante dos professores. De conforma considerável, é essencial que os professores universitários tenham uma formação que lhes permita desenvolver práticas pedagógicas eficazes para promover a aprendizagem significativa dos alunos em contextos cada vez mais heterogêneos e desafiadores.

Com base nas inferências e estudos discutidos neste texto, fica evidente a importância de repensar e valorizar tanto a formação quanto a prática dos professores da Educação Superior. É crucial destacar aspectos como a capacidade

crítica, a busca por significado e a construção de uma cultura acadêmica mais abrangente e significativa.

É imprescindível, portanto, investir em políticas públicas educacionais e ações institucionais que considerem as trajetórias formativas dos docentes universitários e os auxiliem a lidar com os desafios encontrados no espaço acadêmico. Isso inclui a possível tese de uma Pedagogia Universitária e uma Epistemologia da Prática Docente da Educação Superior voltada para o desenvolvimento profissional e a integração entre ensino e pesquisa, bem como a promoção de práticas reflexivas e a desconstrução de paradigmas tradicionais.

A formação de professores universitários deve ser um processo contínuo e adaptado às necessidades reais dos docentes e ao contexto de suas próprias práticas. Dessa maneira, será possível aperfeiçoar a qualidade do Ensino Superior, promover mudanças significativas nas práticas acadêmicas e contribuir para a formação de profissionais críticos, autônomos e engajados numa perspectiva pedagógica.

5 DOCÊNCIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O QUE A PESQUISA REVELA

Neste capítulo, serão discutidos a perspectiva da formação docente na educação superior a partir da pesquisa realizada no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia e o que a investigação revela sobre o objeto de pesquisa em análise. Serão abordados as principais demandas e desafios enfrentados pelos professores universitários em relação à sua formação inicial, bem como a compreensão dos docentes sobre a importância de uma formação pedagógica na pós-graduação com vistas ao ensino nas Instituições de Educação Superior.

Apresentar-se-á, portanto, o mapeamento dos dados gerais da pesquisa, o currículo do PPGE, o perfil geral e a formação dos docentes do PPGE/FACED/UFBA a fim de se compreender de onde vêm e qual processo formativo permeou a vida acadêmica e profissional. A seguir, apresentar-se-ão as percepções dos sujeitos pesquisados sobre o grau de importância em relação à formação docente universitária com vista à formação pedagógica nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Por fim, serão abordadas as clivagens dos professores/sujeitos da investigação sobre a formação que é ofertada no PPGE/FACED/UFBA com o intuito de compreender como esse processo formativo é situado em um programa de pós-graduação *stricto sensu* em Educação.

5.1 O MAPEAMENTO DOS DADOS GERAIS DA PESQUISA

Em razão do que foi apresentado nos capítulos anteriores, buscou-se pesquisar, por meio do mapeamento realizado, como se apresenta a formação docente universitária no PPGE/FACED/UFBA por intermédio dos sujeitos envolvidos nesse processo. Para tanto, fez-se necessária a verificação da percepção dessa formação, a sua importância, como ela é compreendida e quais os significados atribuídos ao processo formativo inicial do professor da Educação Superior.

A investigação foi realizada presencialmente na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, localizada na cidade de Salvador (BA), entre os

dias 24 e 27 de outubro de 2022, nos três turnos (matutino, vespertino e noturno), perfazendo para a pesquisa uma carga horária diária de, em média, 10 horas. Para a coleta dos dados obtidos, conforme explicitado no capítulo 2, adotou-se a metodologia de pesquisa qualitativa com questionário em formato de formulário semiaberto impresso e digital.

A pesquisa teve uma amostra com um total de 20 participantes que preenchem os requisitos dos critérios de participação: a) credenciamento no PPGE pesquisado; e b) ser docente efetivo e em exercício na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. O número total da amostra se dá essencialmente com vista a uma maior robustez na análise dos dados e seu resultado, eis que há um total de 55 docentes/pesquisadores credenciados ao programa até a data que essa pesquisa foi realizada.

Foram quatro encontros presenciais na FACED/UFBA, nos quais os docentes envolvidos respondiam a pesquisa individualmente em locais diversos, como auditório, gabinete e salas de reuniões dos grupos de pesquisa, ao mesmo tempo que alguns dos professores interagiam diretamente com questões e informações relevantes sobre a temática. Importante informar que todos preencheram e assinaram o “Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE” (Anexo II), respaldado e aprovado pelo Comitê de Ética – CEP/UEMG sob número do parecer 5.710.661, emitido pela Plataforma Brasil.

O questionário semiestruturado dispunha de 28 questões, sendo 26 objetivas (fechadas) e 2 subjetivas (abertas), divididas em 4 categorias de análise: I) Perfil geral dos/das participantes da pesquisa: gênero, identidade étnico racial, faixa etária (dentre outros), sempre respeitando o anonimato; II) Formação dos/das participantes da pesquisa; III) Grau de importância da formação docente universitária com vista a formação pedagógica; e IV) Percepções sobre a formação no PPGE/FACED/UFBA.

Os e as participantes da pesquisa foram identificados por meio de códigos numerados no questionário aplicado e, para compor a análise das suas respostas e garantir o sigilo que lhes foi garantido pela pesquisa e legislação vigente, bem como para melhor entendimento da investigação, serão atribuídas à identificação nomes estritamente fictícios. Assim, a fim de resguardar os/as participantes, foi procedida uma verificação minuciosa de todos os nomes dos docentes que integram e estão credenciados ao Programa de Pós-Graduação em Educação até janeiro de 2023.

Dessa forma, para reforçar o compromisso ético da pesquisa, nenhum nome fictício empregado será idêntico ou similar aos dos referidos docentes.

Os dados apresentados, sejam em números absolutos/inteiros ou em percentual, correspondem ao número total das 20 (vinte) respostas de cada participante em toda a pesquisa realizada. às perguntas que não foram respondidas serão atribuídas dentro da amostragem e sua análise a sigla “N/D” (Não Declarado). Por conseguinte, os dados elencados a seguir fazem parte da primeira categoria de análise na perspectiva de compreender o lugar e espaço de cada um dos/das participantes e como esses/as traduzem as suas especificidades.

5.2 O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA FACED/UFBA

O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Bahia tem o seu currículo sustentado na área de concentração Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica e possui cinco linhas de pesquisa: 1) Currículo e (In)formação; 2) Linguagens, Subjetivações e Práxis Pedagógica; 3) Política e Gestão da Educação; 4) Educação e Diversidade; e 5) Educação, Cultura Corporal e Lazer. Cada linha é composta por diferentes grupos de pesquisa e aborda temas diversos relacionados à área da Educação. O PPGE exige aos pós-graduandos que cursem duas disciplinas obrigatórias, independentemente da linha de pesquisa escolhida, quais sejam: a) Abordagens e Técnicas de Pesquisa em Educação; e b) Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica.

De acordo com o programa de pós-graduação em Educação, o primeiro componente curricular obrigatório se dedica a compreender o desenvolvimento da investigação em termos qualitativos e quantitativos, abrangendo desde a conceituação teórica das distintas abordagens metodológicas até a execução do trabalho empírico e a elaboração do relatório conclusivo (UFBA, 2022). Tem-se como objetivo, então, proporcionar aos pós-graduandos os meios necessários para avaliar e refletir sobre as diversas alternativas, estratégias, técnicas e procedimentos que compõem o processo investigativo científico, dotando-os de subsídios para produzir conhecimento na área da educação de maneira lúcida, coerente e eficaz.

O segundo elemento curricular obrigatório tem como desiderato examinar a correlação entre a história brasileira e a educação, concebendo-a como um ambiente pedagógico e político crucial para os processos de transformação social. Ademais, segundo o currículo do PPGE, o componente curricular objetiva debater a relação entre as transformações científicas e tecnológicas da educação, além dos fenômenos de integração e segregação sociais e culturais (UFBA, 2022). O propósito consiste, conforme o PPGE da FAGED/UFBA, em apreender a perspectiva sociocultural como um meio de mediação da “constituição do sujeito, do reconhecimento, da autoestima, da heteroestima, da liberdade, da inter e trans subjetividade, da cidadania e da ciência” (UFBA, 2022, não paginado).

Nas reflexões de Macedo (2013) acerca do Currículo enquanto campo, conceito e pesquisa, ele defende a tese de que este é uma construção histórico-social, que reflete os valores, crenças e interesses de grupos específicos da sociedade. Ele aponta que o currículo deve ser entendido como um espaço de luta política, em que diferentes atores disputam o poder de definir o que é importante ensinar, defendendo a necessidade de se adotar uma perspectiva crítica e reflexiva sobre o próprio currículo (MACEDO, 2013). Para o autor, é fundamental que os professores e demais profissionais da educação tenham consciência dos pressupostos ideológicos e políticos que estão presentes nas propostas curriculares, e que sejam capazes de analisá-los de forma crítica (MACEDO, 2013).

Valendo-se ainda de Macedo (2013), cita-se o conceito de atos de currículo defendido pelo estudioso a fim de compreender de forma incipiente os possíveis conhecimentos da pedagogia universitária. O conceito de atos de currículo se fundamenta no pressuposto de que, mediante uma interação incessante e atribuição constante de significados, todos os indivíduos envolvidos com as questões curriculares devem, de forma responsável e responsiva, possuir voz ativa para a proposição de mudanças em qualquer cena curricular (MACEDO, 2013). Portanto,

Trata-se de um conceito eminentemente processualista no campo do currículo. Sua potência política vincula-se à necessidade de que os cenários curriculares possam funcionar como *agoras curriculantes*, ou seja, *espaços-tempos* nos quais todo e qualquer ator social envolvido nas “coisas” do currículo seja ouvido como importante para a democratização de um artefato inventado socialmente e que, ao longo dos séculos vem reproduzindo situações extremamente autocráticas e, com isso, produzindo exclusões. (MACEDO, 2013, p. 429)

Em que pesem as práticas educativas que são cotidianamente desenvolvidas nos espaços acadêmicos, no qual o currículo se materializa por meio da ação conjunta de docentes e discentes, Macedo (2013) defende que esses atos de currículo não se resumem apenas à mera transmissão de informações por meio de exposições orais, mas consistem em um conjunto de atividades, discussões, reflexões e outros instrumentos que visam a estimular o pensamento crítico e a construção autônoma do conhecimento pelos estudantes. O intento primordial do conceito é, pois, enfatizar a relevância da prática pedagógica na dinâmica educativa, destacando que o currículo não se configura, para o autor, como algo estanque e definitivo, mas sim como um objeto em constante construção e reconstrução, decorrente da interação dialógica entre professores e alunos (MACEDO, 2013).

Dessa maneira, os atos curriculares configuram-se como um meio efetivo a partir do próprio currículo de proporcionar aos futuros profissionais da Educação Superior processos formativos fundantes em uma pedagogia universitária que deem substrato a uma formação mais significativa e profícua, que estimule o desenvolvimento de habilidades e competências que reverberem positivamente em suas trajetórias profissionais enquanto futuros docentes universitários.

Dessa forma, sabendo-se que a formação docente perpassa pelo currículo, pergunta-se: Como a proposta curricular do PPGE/FACED/UFBA é estruturada a fim de atender os objetivos que preconiza o programa? Para responder à questão, é preciso retomar a proposta curricular do PPGE e, por conseguinte, as respostas subjetivas dadas pelos e pelas participantes da pesquisa ao longo deste capítulo.

O programa de pós-graduação da FACED/UFBA estipula que, para além das duas disciplinas mandatórias, os discentes do programa de pós-graduação em nível de mestrado devem realizar atividades obrigatórias de Pesquisa Orientada e Projeto de Dissertação, totalizando um valor de 4 créditos. Por outro lado, os estudantes do curso de doutorado devem realizar atividades obrigatórias, tais como Pesquisa Orientada, Exame de Qualificação, Projeto de Tese I e II, totalizando um valor de 8 créditos.

Tanto os discentes de nível mestrado quanto os de nível doutorado são obrigados a cursar duas disciplinas optativas, cada uma valendo quatro créditos, selecionadas a partir de uma lista oferecida pelo PPGE em cada semestre letivo. Há no currículo do PPGE mais de 60 componentes curriculares entre optativos. Importa

informar que existe um componente que reflete a propositura da reflexão do processo formativo da docência universitária, cuja disciplina é a “EDC C12 Tópicos Especiais em Educação – Docência do Ensino Superior”, contudo, nos dois últimos semestres pesquisados na relação da oferta das disciplinas identificou-se que ela não foi ofertada. Outro componente curricular interessante que está na mesma linha da reflexão da profissionalidade docente está circunscrito na “EDC590 – Currículo”, que, segundo a ementa, tem a perspectiva

⁵analisa aspectos técnicos e pedagógicos da construção curricular, bem como, suas implicações ideológicas e práticas considerando o campo de poder onde se dinamiza” e ainda confere dentro da ideia do ensino e pesquisa “a possibilidade de viver as aprendizagens, reconstruir conceitos, rever e ressignificar posturas e práticas profissionais docentes. (PPGE/FACED/UFBA, 2022, não paginado)

Ademais, são facultados a realizar atividades optativas como Tirocínio Docente Orientado e Participação em Pesquisa do Curso, as quais não atribuem créditos, mas, de acordo com o programa de pós-graduação pesquisado, visam a aprimorar a formação do estudante em ensino e pesquisa.

Cumpre-se informar que o currículo do Programa de Pós-Graduação em Educação estabelece uma carga horária de 408 horas/aula, correspondente a 24 créditos, para o curso de doutorado, e uma carga horária de 340 horas/aula, correspondente a 20 créditos, para o curso de mestrado. Tais créditos são distribuídos de maneira criteriosa entre as disciplinas obrigatórias e as atividades de pesquisa, que, de acordo ao programa, visa propiciar aos pós-graduandos uma formação sólida e abrangente no campo da educação.

Estudantes bolsistas do doutorado pela Capes também necessitam realizar o Estágio Docente Orientado por dois semestres, o que demonstra a relevância do estágio no processo de formação. No aspecto do processo avaliativo, os estudantes são avaliados em seus componentes curriculares obrigatórios e optativos pela frequência às aulas e notas em uma escala de zero a dez, de acordo com as normas da UFBA. Já nas atividades realizadas, a avaliação é feita por conceito, isto é, aprovado ou reprovado.

5 Dados extraídos do documento “*Ementas*” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia através do endereço: https://pgedu.faced.ufba.br/sites/pgedu.faced.ufba.br/files/componentes_curriculares_mestrado.pdf 0.pdf.

Macedo (2013) defende que os professores devem ter autonomia para tomar decisões em relação ao currículo, adaptando-o às necessidades e contextos locais, em vez de simplesmente seguir um modelo preestabelecido. Dessa forma, o currículo pode se tornar um instrumento de transformação social, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Tomando como referencial o dispositivo da “distribuição dos conhecimentos eleitos como formativos”, Roberto Sidnei Macedo ratifica que,

É fundamental ressaltar que não basta afirmar autonomias curriculares, faz-se necessário, nessa altura das lutas por reconhecimento, direito e afirmação cultural na educação, mobilizar competências criadoras de autonomias emancipacionistas, fundamentadas em aportes filosóficos, epistemológicos, antropológicos, estéticos e político-pedagógicos, bem como inserções em práticas capazes de ajudar a empoderar atores sociais, sobretudo aqueles silenciados por uma educação historicamente autocrática e excludente, tomando como problemática a distribuição social dos conhecimentos eleitos como formativos. Aliás, temos que admitir, ainda, que esse tem sido um solo fértil para que ideologias autocráticas plantem e cultivem suas perspectivas e cosmovisões, através de processos de naturalização e de hegemonização sociocultural do conhecimento presente na organização dos currículos e por consequência dos dispositivos formativos. (MACEDO, 2013, p. 428)

Das inferências, discussões e pergunta inicial sobre o currículo do PPGE/FACED/UFBA ser construído a partir de um processo formativo que integra a formação pedagógica com o objetivo de sustentar a professoralidade de seus pós-graduandos para o futuro exercício do magistério no Ensino Superior, infere-se que o programa apresenta uma sólida base formativa a partir da análise do Currículo que visa essencialmente à preparação dos estudantes para o desafio de se tornarem essencialmente pesquisadores.

Embora tenha em seu processo formativo a possibilidade de Estágio Docente no Ensino Superior, por exemplo, esse é facultativo, sendo a obrigatoriedade somente àqueles que são bolsistas, o que confere ser uma política institucional determinada pela CAPES. Não foi possível localizar pelo programa de formação um componente curricular obrigatório cujo propósito seja o de analisar e refletir sob a ótica de uma Pedagogia e/ou Docência Universitária a professoralidade do docente da Educação Superior.

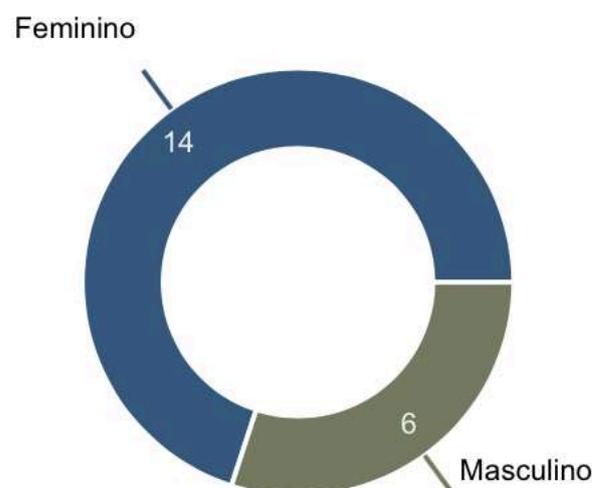
Compreende-se que tal lacuna pode representar um obstáculo para o desenvolvimento de competências pedagógicas específicas para o contexto universitário, bem como para a formação de profissionais mais conscientes e críticos em relação às práticas educativas adotadas no Ensino Superior. Nessa perspectiva,

tornam-se imperativas a ampla discussão e a reflexão acerca da inserção de componentes curriculares obrigatórios que contemplem de maneira sistemática uma epistemologia da prática docente no âmbito universitário, bem como as especificidades do ensino na Educação Superior e o processo de formação do professor universitário, alicerçado na legitimação da academia enquanto campo científico.

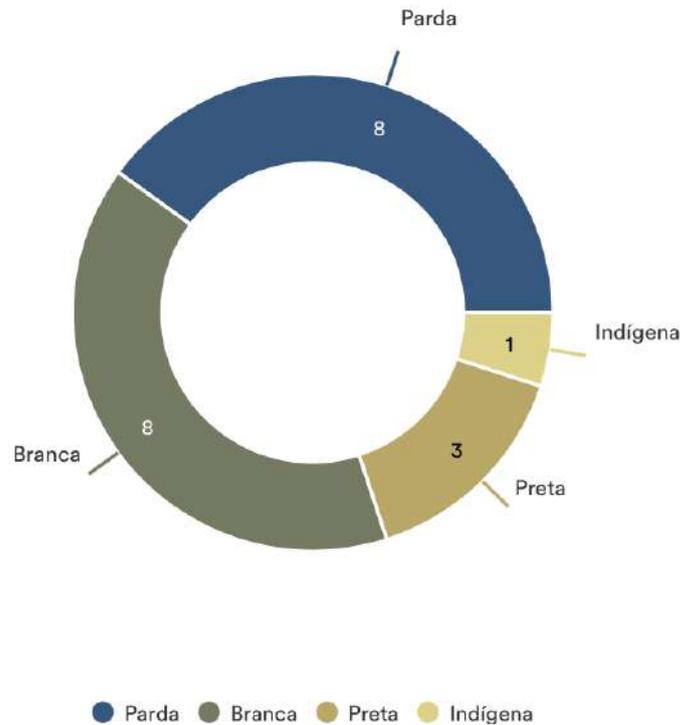
5.3 O PERFIL GERAL DOS DOCENTES

O primeiro conjunto de dados apresenta informações sobre a identificação dos participantes da pesquisa. De acordo com os gráficos 14 e 15, 70% dos entrevistados se identificaram como mulheres, enquanto 30% se identificaram como homens. Quanto à etnia, 40% se declararam brancos, 40% pardos, 15% pretos e 5% indígenas. Em relação à idade, todos os participantes possuem mais de 31 anos, sendo que 60% têm acima de 50 anos, 35% têm entre 41 e 50 anos e apenas 5% têm até 40 anos.

Gráfico 14 – Identificação do Gênero



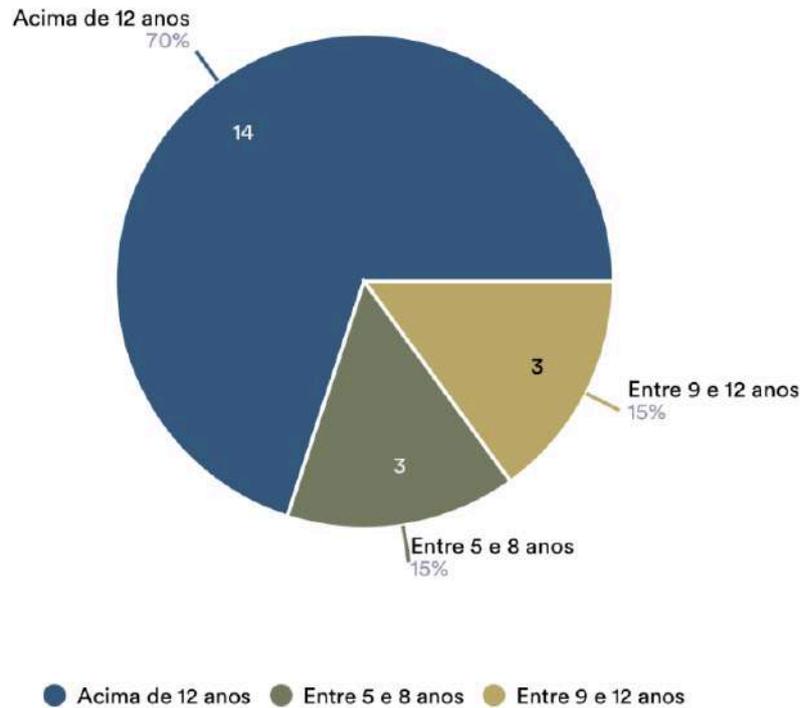
Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Gráfico 15 – Identificação Étnico-Racial

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

É considerável destacar que 95% dos professores respondentes à pesquisa possui regime de trabalho em dedicação exclusiva. Esse dado é de suma importância, pois reflete a proeminência de políticas salariais e de carreira para o docente da Educação Superior. Nessa perspectiva, corrobora-se com o pensamento de Cunha (2018) em que pese a importância das dimensões sobre os fatores organizacionais das instituições. Cunha (2018) infere, pois, que “[...] o ambiente físico, as políticas salariais são fatores que contribuem para o maior ou menor grau de satisfação, bem como da autonomia, liberdade, trabalho colegiado e oportunidades para o desenvolvimento profissional” (CUNHA, 2018, p. 9).

O tempo de serviço de 100% dos pesquisados na IES pesquisada é superior a 05 anos, sendo nove destes (45%) acima de 13 anos, sete (35%) entre 05 e 07 anos e quatro (20%) entre 08 e 13 anos. Em relação ao tempo de atuação no PPGE/FACED/UFBA, 50% responderam que atuam há mais de 12 anos no programa. Quando perguntados/as sobre o tempo de docência em IES (a considerar o início da carreira docente mesmo antes do ingresso na UFBA), 70% responderam ser professor/a universitário/a acima dos 12 anos (conforme Gráfico 16).

Gráfico 16 – Tempo de docência em IES

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

5.4 FORMAÇÃO DOS DOCENTES

A formação inicial dos docentes em nível de graduação se dá em sua maioria (45%) no curso de Pedagogia, seguido das Licenciaturas (35%) e Ciências Sociais (10%). Outras graduações alcançam dois participantes da pesquisa, conforme verifica-se na tabela abaixo.

Tabela 3 – Formação em nível de Graduação

Formação/Graduação	Respostas	%
Pedagogia	9	45.00%
Licenciaturas	7	35.00%
Ciências Sociais	2	10.00%
Outras	2	10.00%

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Os dados da formação em nível de graduação corroboram para entender a dimensão e compreensão do ensino que situa os sujeitos da pesquisa. Pois, nesse

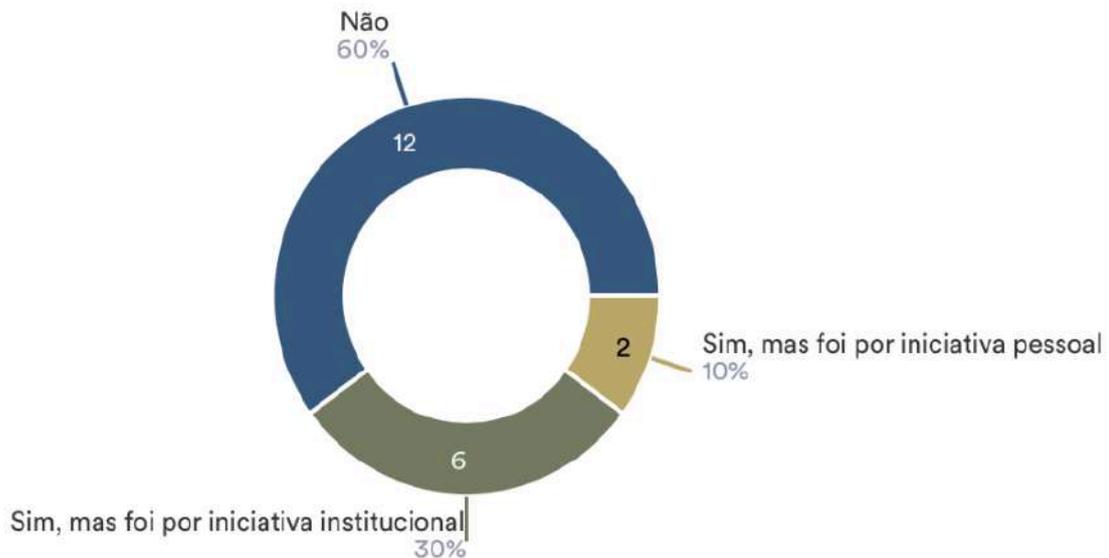
contexto, a construção da identidade profissional se inicia e se efetiva certamente na área de formação inicial. Para Pimenta e Anastasiou (2014, p. 105), “se é oriundo da área da educação ou licenciatura, teve a oportunidade de discutir elementos teóricos e práticos relativos à questão do ensino e aprendizagem”. Adjacente a essa questão, ao trazer a formação para dentro da profissão, Cunha (2018, p. 8) afirma que “não se trata de colocar na formação inicial todo o peso da profissionalidade. Mas sim de defender lugares de formação [...], contribuindo para fazer da docência um campo profissional”.

Quando perguntados/as a partir do questionário sobre a formação de maior grau em nível de pós-graduação, onze participantes responderam possuir pós-doutorado e 09 (nove), doutorado. A respeito de qual área a formação em nível de mestrado e doutorado se deu, a maioria absoluta respondeu ter realizado em programas de pós-graduação em Educação, sendo 90% para mestres e 85% para doutores.

Ainda sobre os programas de pós-graduação em que os/as participantes realizaram o mestrado e doutorado, o status federativo desses é, em sua maior grandeza, de instituições públicas de Educação Superior no Brasil. Alcança, portanto, em números percentuais a marca de 90% de PPG em grau de mestre e 95% de PPG em grau de doutoramento. Isso denota e ratifica a importância das políticas públicas educacionais de Educação Superior no Brasil, conforme constatou-se no capítulo 3 deste trabalho, e a sua importância na formação docente universitária no país.

A respeito do ingresso na carreira docente universitária por meio da formação nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, uma das questões colocadas indagou se o pesquisado se sentiu ou não preparado para o ensino na graduação. Do total, 60% responderam que sim, se sentiram preparados, e 40% afirmaram que não se sentiram preparados. No gráfico a seguir, pode-se analisar a realização de formação pedagógica dos pesquisados para a atuação enquanto docentes da Educação Superior no ensino nos cursos de graduação.

Gráfico 17 – Realização de formação pedagógica para o Ensino na Educação Superior



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Com isso, conforme configuração das respostas, a maioria dos/das participantes, que alcança o percentual de 60%, respondeu não ter realizado, seguido de 30% que realizaram por iniciativa institucional e apenas 10% por iniciativa pessoal. Importa dizer que esse dado se faz importante principalmente quando comparado ao resultado do mapeamento da própria formação dos/das docentes-participantes da pesquisa, que foi realizada em programas de pós-graduação em Educação, sendo esses em instituições públicas de Educação Superior no país.

A partir dos dados apresentados anteriormente, remete-se a Maurice Tardif (2014) sobre a importância no que diz respeito à prática docente não ser apenas um objeto de saber das “ciências da educação”, mas também ser uma atividade mobilizadora de saberes, a qual ele denomina de pedagógicos. De acordo com Tardif (2014, p. 37),

os saberes pedagógicos apresentam-se como concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.

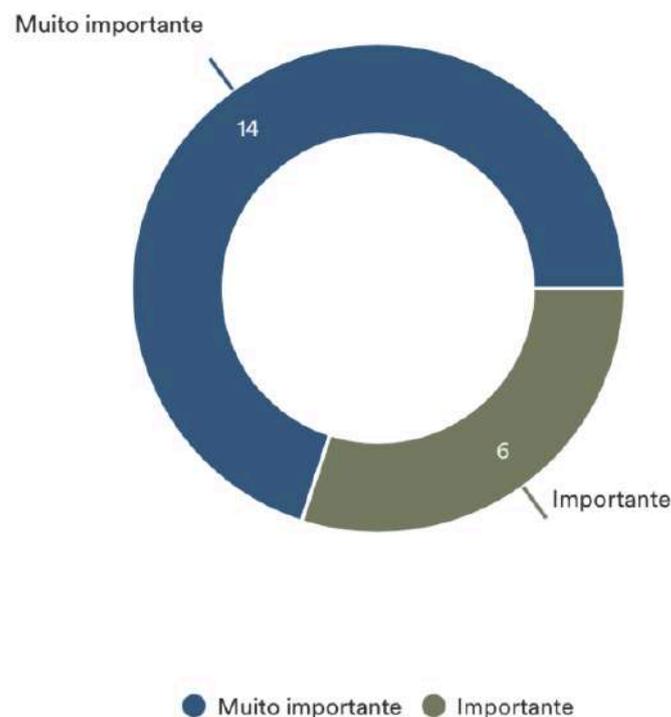
Certamente tais orientações da atividade educativa e o próprio saber pedagógico se articulam com as ciências da educação (TARDIF, 2014), contudo,

faz-se necessário sistematizá-las, integrar a panoramas de pesquisas científicas e aos seus resultados a fim de dar sustentação e base científica a esses saberes, conforme postula Tardif (2014).

5.5 GRAU DE IMPORTÂNCIA SOBRE A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

Os dados sobre o grau de importância de uma formação pedagógica (Gráfico 18) calcada e difundida no processo formativo do professor universitário, que é dado por meio dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, permitem a compreensão da notoriedade e necessidade de desenvolver competências pedagógicas para garantir uma formação mais completa e qualificada no processo formativo nos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Gráfico 18 – Grau de importância sobre formação pedagógica em cursos de pós-graduação com vistas ao Ensino na Graduação



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Considerando o mapeamento da formação docente universitária, é de fundamental importância destacar as percepções dos/das partícipes da pesquisa em relação à perspectiva do processo formativo pedagógico do docente do Ensino Superior. Observa-se que o grau de importância atribuído a esse fator é significativo, correspondendo a 70% para muito importante e 30% para importante. Destaca-se que o questionário aplicado (Anexo II) contemplava ainda outras duas opções de resposta: pouco importante e sem importância.

A compreensão da relevância da formação pedagógica para o professor universitário é crucial para aprimorar a qualidade da Educação Superior em sua totalidade. Isso se deve ao fato de que os estudantes universitários são diretamente favorecidos, sobretudo, pela obtenção de uma formação mais ampla e qualificada, independente da área de conhecimento em que seus professores atuam.

Conforme aponta Cunha (2018), as universidades e o meio acadêmico-científico valorizam a pesquisa e a incorporam como parte das atividades docentes. No entanto, apesar da importância da pesquisa, os princípios epistemológicos subjacentes a ela têm pouca influência sobre as práticas de ensino. É necessário destacar a indissociabilidade entre a pesquisa e o ensino, além da extensão, a fim de integrar esses fazeres de maneira mais efetiva. Cunha (2018, p. 10) afirma, então, que

Desenvolver a formação dos docentes do ensino superior requer levar em conta a cultura como ponto de partida para a compreensão dos significados que os docentes dão aos saberes pedagógicos. [...] Compreender essa pluralidade de exigências pressupõe assumir a docência como ação complexa que requer saberes disciplinares, culturais, afetivos, éticos, metodológicos, psicológicos, sociológicos e políticos.

Embora a formação acadêmica e a pesquisa sejam aspectos fundamentais da carreira docente universitária, Cunha (2018), em seus estudos sobre a Docência na Educação Superior, enfatiza que se torna imprescindível reconhecer a existência de um campo científico específico de conhecimentos que devem ser empregados para que a própria Educação Superior atinja suas dimensões política, social e cognitiva. Essas dimensões, segundo a autora, são representadas pela pedagogia universitária, que caracteriza o docente como um profissional da docência (CUNHA, 2018).

Lucarelli (2000, p. 36 apud CUNHA, 2018, p. 11) conceitua a pedagogia universitária como “um campo polissêmico de produção e aplicação dos

conhecimentos pedagógicos da Educação Superior”. Isso se traduz na perspectiva de que a pedagogia universitária é uma área complexa, que envolve a produção e aplicação de conhecimentos pedagógicos na Educação Superior, leva em consideração diferentes áreas científicas e culturais para determinar seus pressupostos e representa um ambiente de conexão entre conhecimentos, subjetividades e culturas, abrangendo conteúdos altamente especializados em áreas científicas, tecnológicas ou artísticas.

Cunha (2018) compreende, então, que a pedagogia universitária ainda está em processo de desenvolvimento como campo científico e enfrenta dificuldades para ser reconhecida e legitimada na Educação Superior. Isso se torna ainda mais evidente diante das políticas públicas educacionais que visam à formação de professores que atuarão em IES e do seu processo de avaliação profissional mediante ao produtivismo da pesquisa em detrimento ao ensino.

Portanto, para atender às exigências e demandas da universidade no século XXI, torna-se fundamental que a pedagogia universitária seja legitimada como campo científico e profissional. Somente assim será possível avançar na construção de um arcabouço formativo propício e exponencial, com saberes da prática pedagógica que deem substrato às dimensões do ensinar e do aprender, numa proposição reflexiva. Certamente, isso implica em avaliar os aspectos cruciais que habilitam um professor universitário a exercer a sua professoralidade na Educação Superior. A seguir, a partir da primeira base de respostas subjetivas dos/das participantes dessa investigação, esses elementos serão explorados com mais detalhes.

No primeiro quadro, exposto abaixo, o tema em questão refere-se ao que é necessário para que um professor do Ensino Superior se sinta apto para exercer a docência universitária. É importante notar que 80% dos entrevistados forneceram uma resposta descritiva, enquanto 20% optaram por se abster. As respostas foram coletadas a partir da seguinte pergunta: Em sua visão, o que faz com que um professor universitário se sinta preparado para exercer a docência/ensino na Educação Superior? Em uma análise inicial, é imperativo inferir, a princípio, que a maioria das respostas destaca a importância de se compreender o atual modelo de universidade que se sustenta hoje, cuja relação está no ensino, pesquisa e extensão.

Quadro 2 – Considerações sobre o que faz com que um professor universitário se sinta preparado para exercer a docência na Educação Superior

Participantes da Pesquisa	Resposta
Profs./as. Sofia, Sérgio, Vitória e Hugo	N/D.
Profa. Aline	Formação e valorização da atividade docente pela IES.
Profa. Alice	Compreender as dinâmicas do modus de Universidade que se entende entre ensino, pesquisa e extensão.
Profa. Ana	Formação centrada na pesquisa, ensino e extensão. Possibilitando interlocução entre as várias áreas do conhecimento e do modelo de universidade pública.
Prof. Alexandre	Conhecer, do ponto de vista de conceito, a realidade e o contexto histórico-social que as universidades se inserem. É preciso garantir vivências em docência no percurso formativo.
Profa. Bianca	Normalmente, o que se busca é uma formação em Didática do Ensino Superior, mas considero que o professor da Educação Superior precisa ter uma visão crítica sobre a sociedade contemporânea para poder desencadear discussões urgentes que a realidade está exigindo, de forma a poder trabalhar numa dimensão crítico reflexiva com seus alunos. Superando, dessa forma, uma visão tecnicista do ensino de sua área de atuação.
Prof. Bernardo	A formação em licenciatura ou a formação pedagógica. O mestrado e doutorado é também importante uma vez que desenvolve as pesquisas, elemento fundamental na docência.
Profa. Clarice	Entendimento desse nível de Educação que é diferente da Educação Básica. Compreensão das categorias administrativas: universidade, centro universitário, faculdades, etc. e suas respectivas singularidades. Compreensão do público jovens e adultos a que se destina.
Profa. Caroline	São diversos os saberes a serem mobilizados para atuar no Ensino Superior, a exemplo da capacidade de dialogar, problematizar, orientar e mediar situações diversas do campo do ensino. A base teórica, o referencial metodológico, a organização didática dos processos de ensino são aspectos importantes para que um jovem professor se sinta preparado para ingressar no ensino superior na condição de docente e pesquisador.
Profa. Beatriz	Formação ampla que articule o ensino, a pesquisa e a extensão. A participação e/ou realização de projetos que articule as diferentes dimensões da prática pedagógica do Ensino Superior no Brasil.
Profa. Heloísa	Com a minha experiência de mais de 30 anos de docência, acredito ser importante para o professor universitário se sentir preparado para a docência nos seguintes aspectos: formação pedagógica sólida; imersão em atividades de docência/ensino, especialmente atividades em sala de aula; tirocínio docente e formação continuada.
Profa. Laís	Boa formação inicial e continuada; consistente base teórica seguindo a diretriz curricular 02/2015 - integrando ensino, pesquisa e extensão. Trabalho pedagógico socialmente útil, coletivo, interdisciplinar com compromisso social e avaliação permanente.
Prof. Leonardo	Eu acredito que em grande parte buscamos as práticas docentes que vivenciamos em nossa formação e depois vamos constituindo nosso repertório a partir das experiências e práticas que vamos adquirindo com o tempo.
Profa. Marilena	Primeiramente é essencial a formação inicial na licenciatura e/ou uma experiência atrelada na formação continuada que pautar a docência universitária com os seus elementos complexos e identitários (planejamento, desenvolvimento, avaliação e retroalimentação do processo de aprender a ensinar).
Profa. Mariana	Uma maior compreensão do ofício do ser professor atrelada às análises mais profundas no programa de pós-graduação stricto sensu.
Prof. Paulo	A experiência da formação docente com a formação continuada.

Quadro 2 – Considerações sobre o que faz com que um professor universitário se sinta preparado para exercer a docência na Educação Superior (continuação)

Participantes da Pesquisa	Resposta
Profa. Rosana	Nunca nos sentimos preparados, pois sempre é um novo dia, nada é fixo, nem para sempre.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Observa-se que as respostas denotam a importância dessa formação pedagógica estar inserida no processo formativo inicial do professor universitário a fim de sustentar a sua atuação no Ensino Superior. A resposta da Professora Caroline ainda acrescenta a necessidade de outras habilidades, ela enfatiza que

São diversos os saberes a serem mobilizados para atuar no Ensino Superior, a exemplo da capacidade de dialogar, problematizar, orientar e mediar situações diversas do campo do ensino. A base teórica, o referencial metodológico, a organização didática dos processos de ensino são aspectos importantes para que um jovem professor se sinta preparado para ingressar no ensino superior na condição de docente e pesquisador. (Profa. Caroline)

Pimenta e Anastasiou (2014) permeiam esse debate da formação docente universitária ao sustentarem um ponto de vista conceitual, investido na valorização e no desenvolvimento dos saberes dos professores e na consideração deles como sujeitos intelectuais. Desse modo, afirmam que

A centralidade dos professores traduziu-se na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e de seus valores como aspectos importantes para compreender o seu fazer, não apenas em sala de aula, pois os professores não se limitam a executar currículos, mas também os elaboram, os definem, os reinterpretem. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 130)

Com olhar centrado na própria formação, a resposta do Prof. Leonardo trouxe possivelmente uma experiência balizada em seu repertório enquanto docente da Educação Superior, no que ele afirma em primeira pessoa: “Eu acredito que em grande parte buscamos as práticas docentes que vivenciamos em nossa formação e depois vamos constituindo nosso repertório a partir das experiências e práticas que vamos adquirindo com o tempo.”

Desse modo, as práticas vivenciadas na pós-graduação *stricto sensu* seriam um dos balizadores do modelo de ensino na graduação, em que pese um possível duplicador e/ou repetidor do que outrora foi vivenciado. Entretanto, o modelo de ensino que é ofertado nos cursos de mestrado e doutorado não se

sustenta ao ser lançado na graduação, pois configura-se em oposição ao enfoque que é dado a suas respectivas modalidades de Educação (ALMEIDA, 2012).

Teorias desenvolvidas sobre a docência universitária (ALMEIDA; PIMENTA, 2014) sugerem que, geralmente, não foi requerido dos professores que aprendessem a ensinar, e ainda menos que buscassem conhecimentos para lidar com os aspectos pedagógicos e organizacionais mais amplos do Ensino Superior. Conseqüentemente, a inexistência de uma Pedagogia Universitária, como campo do saber no processo formativo, tende a engendrar a perpetuação de práticas adquiridas durante a trajetória acadêmica, muitas vezes culminando com a reprodução, por parte do docente, do mesmo discurso anteriormente proferido por seus mestres.

Duas docentes do PPGE aparentam partilhar a mesma visão acerca das exigências formativas necessárias para o exercício da docência universitária. A professora Ana preconiza uma "Formação centrada na pesquisa, ensino e extensão. Possibilitando interlocução entre as várias áreas do conhecimento e do modelo de universidade pública", enquanto a professora Beatriz endossa que essa formação deve ser "[...] ampla que articule o ensino, a pesquisa e a extensão. A participação e/ou realização de projetos das diferentes dimensões da prática pedagógica do Ensino Superior no Brasil".

Assim, é importante ratificar que, de acordo com o artigo 207 da Constituição Federal de 1988, "as universidades obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (BRASIL, 1988). Sem dúvida, a pesquisa é a principal atividade desenvolvida nos programas de pós-graduação *stricto sensu* (VEIGA, 2012), haja vista uma tendência em relegar o ensino e a extensão a segundo plano. Com isso, importa reconhecer aqui que não se deseja em hipótese alguma negar o valor da pesquisa nos PPGs, é fundamental reconhecer o seu valor e importância na formação de pesquisadores e docentes no Brasil. O que se propõe é uma reflexão sobre a necessidade de agregar aos programas de pós-graduação uma formação que contemple, além da pesquisa, o desenvolvimento de competências específicas voltadas para o ensino.

Em suas reflexões, Veiga (2012) destaca que a docência universitária é uma atividade complexa e que exige uma formação específica e contínua, que vai além do conhecimento específico da área de atuação do professor universitário. Para ela, é importante que os docentes do Ensino Superior possuam uma visão

ampla e crítica do papel social da universidade e da sua missão enquanto instituição formadora (VEIGA, 2012). A formação docente deve contemplar, na visão de Veiga (2012), não apenas os aspectos técnicos do ensino, mas também a reflexão sobre a prática pedagógica e a capacidade de adaptação a novas demandas e realidades. Assim sendo, a formação docente universitária deve ser um processo contínuo e dinâmico, que acompanhe as mudanças e desafios do contexto educacional universitário do século XXI. O processo de formação diz respeito, então,

ao entendimento das questões pedagógicas e da realidade institucional, das particularidades pessoais, das trajetórias individuais de professores e alunos, mas também da construção coletiva que significa o trabalho pedagógico, rompendo processos solitários de concepção, desenvolvimento e avaliação do trabalho docente na Educação Superior. (VEIGA, 2012, p. 85-86)

Nesse contexto, vale reportar às contribuições de Tardif (2014) sobre a importância dos diferentes saberes para a constituição da identidade docente e que são mobilizados no engendramento da prática profissional. Para ele, estes saberes são heterogêneos e oriundos de diferentes fontes (TARDIF, 2014). São saberes que se desenvolvem ao longo do tempo, a partir de sua experiência como aluno, no exercício da profissão, da reflexão sobre as próprias ações, do diálogo com outros profissionais da educação e da formação acadêmica. Conforme as etapas da carreira docente, esses saberes são reelaborados e permitem ao professor aprimorar sua prática e adaptá-la às necessidades do seu espaço educacional.

À medida que se aproxima o término das ponderações e considerações desta seção do capítulo 4, cumpre enfatizar que, no que tange ao processo formativo imprescindível para que um docente universitário se sinta apto a desempenhar o magistério, se observou um sinal encorajador e propositivo nas reflexões e perspectivas docentes concernentes ao tema. Com efeito, evidencia-se a importância da elaboração de uma Pedagogia Universitária que possibilite a construção de um arcabouço teórico e prático voltado para a docência no Ensino Superior.

Certamente, a formação do professor universitário não é um processo passivo, mas um processo coletivo e pessoal que envolve a influência de múltiplos fatores, sejam internos e externos e, a partir desses, constrói sua identidade profissional. A experiência de vida do professor é um fator importante na formação de sua trajetória docente, que influencia sua forma de ser e agir no mundo e em sua

professoralidade. Conseqüentemente, a formação do professor universitário deve propor-se consoante aos sentidos calcados no exercício da sua profissão, a fim de dar significado ao seu saber-fazer docente.

5.6 PERCEPÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO NO PPGE/FACED/UFBA

Na perspectiva relativa à formação ministrada nos cursos de Mestrado e Doutorado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/UFBA, os/as participantes foram questionados sobre suas considerações em relação à formação nesses cursos. O questionário apresentado indagava: "Em relação à formação recebida no curso de mestrado/doutorado do PPGE/FACED/UFBA, enquanto docente, você considera que"; sendo apresentadas quatro opções de resposta: a) Forma-se prioritariamente para a docência na Educação Superior; b) Forma-se prioritariamente para a pesquisa em Instituições públicas e privadas; c) Forma-se prioritariamente para a pesquisa e a docência na Educação Superior; e d) Forma-se prioritariamente para a docência na Educação Básica.

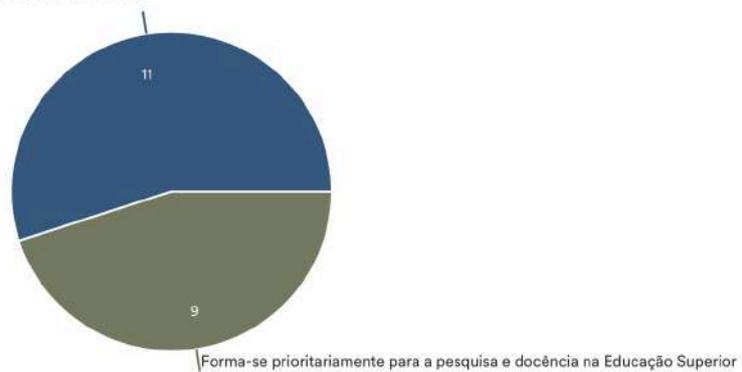
Verifica-se no Gráfico 19 que apenas duas possibilidades de respostas foram efetivadas, sendo que para 55% dos pesquisados a afirmativa da formação ser prioritária para a pesquisa em instituições públicas e privadas ficou em evidência, seguido de 45% que consideraram ser a formação ofertada no PPGE/FACED/UFBA prioritária para a pesquisa e docência na Educação Superior.

Nesse sentido, essas percepções corroboram com o pensamento de Almeida (2012) quando afirma que a preocupação basilar da formação nos cursos de mestrado e doutorado é dada exclusivamente à dimensão da pesquisa em detrimento ao ensino, e

Essa tendência revela-se responsável pelo afastamento radical da formação e atuação docente do campo da pedagogia, ciência que tem como objeto os fenômenos educativos e, portanto, se preocupa com a problemática da formação humana. (ALMEIDA, 2012, p. 63)

Gráfico 19 – Percepção em relação a Formação que é ofertada no Curso de Mestrado/Doutorado do PPGE/FACED/UFBA

Forma-se prioritariamente para a pesquisa em Instituições Públicas/Privadas



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Nesse processo, não se pode relegar certamente as dificuldades formativas que são enfrentadas diuturnamente no campo acadêmico, visto que as forças de produção com fins a uma avaliação da Educação Superior, de seus campos de pesquisas e produtividade ficam em evidência. Nesse quadro, há um grau histórico de desconsideração da atividade docente que,

Para além de tais dificuldades formativas, esse professor enfrenta o desprestígio das ações relativas à docência por conta da prioridade dada às atividades de pesquisa, que passaram a construir a referência praticamente exclusiva de aferição da chamada produtividade pessoal e institucional, objetivada nos *rankings* que expõem e qualificam, por meio da quantidade, o trabalho desenvolvido. (ALMEIDA, 2012, p. 67)

Ficam evidentes, portanto, as limitações que se materializam sob o espectro da formação do professor da Educação Superior, o qual, conforme aponta Almeida (2012), enseja o reconhecimento de que a qualificação profissional desse docente tem peso determinante em sua atuação, bem como na qualidade do ensino que é ministrado nos cursos de graduação.

Ao considerarem o aspecto da formação que é ofertada no curso de Mestrado e Doutorado do PPGE/FACED/UFBA com vista ao processo formativo para a docência universitária, as respostas apontam para uma formação científico referenciada, humanista, que transita entre as concepções de Educação, Currículo, Docência, Metodologias, Avaliação e Políticas da Educação. No quadro 2, a seguir, pode-se verificar por extenso as respostas referenciadas por cada participante da pesquisa a partir da seguinte questão: “Considerando que o processo formativo para

a docência do professor da Educação Superior se dá por meio da pós-graduação *stricto sensu*, qual a sua visão sobre a formação que é ofertada no curso de Mestrado/Doutorado do PPGE/FACED/UFBA?”. Três participantes da investigação se abstiveram da resposta e dezessete suscitaram e inferiram questões relevantes a esse processo de formativo.

Quadro 3 – Percepção sobre a formação que é ofertada no curso de Mestrado/Doutorado do PPGE/FACED/UFBA

Participantes da Pesquisa	Resposta
Profs./as. Sofia, Sérgio e Vitória	N/D.
Profa. Aline	É preciso avançar nessa questão, especialmente por se tratar de um programa em Educação. A docência deveria ser um eixo importante do currículo.
Profa. Alice	É uma formação que pensa nos elementos da pesquisa e do pesquisador, que é o requer a pós-graduação <i>stricto sensu</i> .
Profa. Ana	Em um olhar diverso e geral é uma formação humana, voltada para a pesquisa na área de conhecimento de cada linha de pesquisa.
Prof. Alexandre	Não sei se tenho uma visão de completude do programa. Acredito que somos profissionais críticos e reflexivos, o que pesa na formação. Considero importante o espaço de tirocínio docente neste processo formativo.
Profa. Bianca	Considero que há fragilidades em nosso programa sobre a formação para a Educação Superior; Temos a oferta de uma disciplina optativa com esse objeto, mas que não envolve todos os pós-graduandos. Essa formação fica então dependente dos perfis e objetivos dos grupos de pesquisa e dos orientadores - alguns fazem, outros não.
Prof. Bernardo	Reputo como da maior importância para a formação da Educação Superior.
Profa. Clarice	Considero nossa formação importante para o ensino superior e para a pesquisa, principalmente no doutorado. Acredito que precisamos intensificar os eventos sobre Educação/Docência.
Profa. Caroline	Enquanto discente que fui do PPGE no mestrado, não havia preocupação na preparação do docente para a Educação Superior. Penso que o programa de pós-graduação ainda visa mais a pesquisa que a docência no ensino superior.
Profa. Beatriz	A formação é um processo complexo, dinâmico, que não pode ser engessado ou pré-definido independente dos sujeitos. A formação via pesquisa implica na ampliação do olhar investigativo sobre a realidade e de possibilidades de intervenção para a sua melhoria.
Profa. Heloísa	Considero o estágio docente um espaço fundamental da formação dos mestrandos e doutorandos para a prática pedagógica no ensino superior. O retorno dos estudantes é muito positivo, embora seja obrigatório para bolsistas. Contudo, tenho incentivado todos os meus orientandos a fazerem.
Profa. Laís	Acredito que pode ter uma ênfase maior na docência com componente curricular obrigatório de Docência no Ensino Superior, como um lugar político para essa discussão. Além disso, estágio docente deveria ser uma atividade obrigatória para todos os estudantes.
Prof. Leonardo	Uma formação centrada mais na pesquisa. Seria melhor, portanto, focar em mais um eixo articulador da formação e pesquisa.
Profa. Marilena	Ingressei no PPGE há pouco mais de dois anos. Porém, neste curto período percebo que a formação, quando discute docência, prioriza questões voltadas a Educação Básica, carecendo de elementos que dialogam mais com a docência no Ensino Superior.

Quadro 3 – Percepção sobre a formação que é ofertada no curso de Mestrado/Doutorado do PPGE/FACED/UFBA (continuação)

Participantes da Pesquisa	Resposta
Profa. Mariana	O curso do PPGE traz contribuições importantes que transita desde a concepção de Educação, de Currículo, de práxis, de docência, de metodologias, de avaliação e políticas que são temas importantes para a formação e atuação docente.
Prof. Paulo	Uma formação acadêmica científica referenciada, além de uma formação científico-humanista.
Profa. Rosana	A formação é transversal e ocorre na ambiência de cada componente curricular, bem como nos eventos científicos e culturais do PPGE/FACED/UFBA.
Prof. Hugo	Considero que a pós-graduação <i>stricto sensu</i> é apenas um dos elementos de preparação para a docência.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A professora Laís, ao responder à questão, toma como ponto norteador a perspectiva da importância e ênfase, na docência, da inclusão de um componente curricular obrigatório de Docência no Ensino Superior, sendo esta uma possibilidade de oferecer aos pós-graduandos a oportunidade de refletir criticamente sobre o papel do docente universitário, as práticas pedagógicas adotadas no contexto acadêmico e a indissociabilidade entre a pesquisa e ensino. Infere, ainda, que o estágio docente devia ser obrigatório. Tais considerações apresentam-se como de suma importância, destacando-se a última delas, que trata do estágio docente como uma possibilidade que viabilizaria aos discentes a experiência prática da docência no Ensino Superior, propiciando, assim, a aplicação dos saberes adquiridos em ambiente acadêmico e o desenvolvimento das competências essenciais para o exercício da profissão docente.

Nessa perspectiva, pode-se evocar as palavras de Veiga (2015), ao sublinhar a indivisibilidade das práticas entre pesquisa e ensino, bem como a relevância do estágio docente como oportunidade para a realização das atividades acadêmicas no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*:

É necessário oferecer ensino qualificado, propiciando atividades que instiguem a investigação, criando condições para inovações pedagógicas, promovendo a prática da pesquisa em todos os cursos de graduação, adotando políticas institucionais de pesquisa, estimulando a prática da extensão na formação de profissionais de nível superior, como componente da organização curricular. (VEIGA, 2015, p. 97)

A formação ministrada pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* não se limita (ou não deveria limitar-se) apenas à formação e ao aprimoramento das

habilidades e competências pertinentes à pesquisa. Ao contrário, essa deve buscar também englobar o processo formativo do pós-graduando como um indivíduo, considerando sua subjetividade, valores e perspectivas, os quais podem afetar diretamente o processo de produção de conhecimento e a sua profissionalidade docente. Ademais, a formação na pós-graduação *stricto sensu* deve fomentar a capacidade crítica e reflexiva do discente em relação à sua própria formação, concedendo-lhe uma visão abrangente e aprofundada sobre as questões teóricas e práticas que envolvem sua área de atuação como (futuro) docente do Ensino Superior.

A visão e percepção da professora Alice acerca do processo formativo fornecido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) é de que se trata de uma formação que engloba tanto os aspectos inerentes à pesquisa quanto à formação do pesquisador. Em suas palavras: “É uma formação que pensa nos elementos da pesquisa e do pesquisador, que é o requer a pós-graduação *stricto sensu*” (Profa. Alice).

A partir dessa consideração, é possível evocar o pensamento de Veiga (2005) no que tange às políticas educacionais da Educação Superior. Conforme argumenta, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) representa um respaldo frágil enquanto política educacional no que se refere à formação de professores universitários. A autora alerta que os programas de pós-graduação tendem a focar a formação de pesquisadores em suas áreas de especialização, sem enfatizar a necessidade de uma formação pedagógica adequada para os professores (VEIGA, 2005).

Desse modo, torna-se imperativo revisitar e repensar as políticas públicas da Educação Superior com o objetivo de redimensionar o significado da pós-graduação no Brasil, ampliando sua capacidade de formação alicerçado, também, na dimensão do ensino. É fundamental, portanto, que as políticas públicas da Educação Superior no Brasil sejam reavaliadas e reestruturadas para que se possa redimensionar os possíveis papéis da pós-graduação *stricto sensu* no país.

De acordo com Almeida e Fernandes (2020), apesar dos avanços verificados na formação de docentes para atuação no ensino superior, é importante reconhecer que ainda existem fragilidades em alguns programas. Nesse sentido, torna-se necessário repensar as proposições conceituais que fundamentam a formação e o trabalho docente, buscando uma abordagem emancipatória para o

desenvolvimento profissional. Para tanto, é essencial que os programas de pós-graduação em educação promovam uma formação sólida e atualizada, que considere as demandas do ensino superior contemporâneo e prepare os docentes para os desafios da prática universitária.

As professoras Aline e Bianca e o professor Leandro compartilham uma visão semelhante em relação ao processo formativo para a docência no ensino superior a partir da formação oferecida pelo PPGE/FACED/UFBA. A professora Aline defende que: “É preciso avançar nessa questão, especialmente por se tratar de um programa em Educação. A docência deveria ser um eixo importante do currículo”. O professor Leandro considera ser “Uma formação centrada mais na pesquisa”. Já a professora Bianca, infere que

há fragilidades em nosso programa sobre a formação para a Educação Superior; Temos a oferta de uma disciplina optativa com esse objeto, mas que não envolve todos os pós-graduandos. Essa formação fica então dependente dos perfis e objetivos dos grupos de pesquisa e dos orientadores – alguns fazem, outros não (Profa. Bianca).

Essas possíveis fragilidades no programa de formação para a Educação Superior apontadas pela professora Bianca evidenciam uma proposição de revisitar e refletir aspectos da estrutura curricular do PPGE/FACED/UFBA, com o objetivo de garantir uma formação sedimentada, também, nos aspectos teóricos-metodológicos do ensino. Substancialmente, conforme abordado nos capítulos anteriores, o ensino não deve ser compreendido apenas como uma técnica ou habilidade, mas como um processo complexo que envolve aspectos teóricos-metodológicos sustentados numa epistemologia da prática docente universitária. É necessário que o processo formativo dos professores universitários leve em consideração esses elementos a fim de garantir uma formação sólida e consistente com vistas ao ensino nos cursos de graduação das Instituições de Educação Superior.

Conforme postula Cunha (2018, p. 8), “não basta saber fazer, é preciso compreender teoricamente por que se faz e as consequências dessas ações como professores”. Esse pensamento reforça a ideia de que a formação docente não pode se limitar apenas à aquisição de habilidades práticas, mas deve abranger a compreensão teórica do porquê e das consequências das ações desenvolvidas em sala de aula. Ou seja, é fundamental que os professores da Educação Superior tenham uma sólida base teórica que sustente suas práticas educativas e que os

permita refletir criticamente sobre essas, a fim de promover uma aprendizagem significativa e de qualidade para seus alunos.

Enquanto a professora Bianca identifica fragilidades na formação para a docência universitária no PPGE/FACED/UFBA, a professora Mariana considera que o curso oferece um conjunto significativo de conhecimentos relevantes para a atuação docente no campo da Educação. De acordo com a docente, o programa aborda desde questões conceituais, como a concepção de Educação e Currículo, até aspectos práticos, como metodologias de ensino, avaliação e políticas educacionais, conforme destaca a professora: “O curso do PPGE traz contribuições importantes que transitam desde a concepção de Educação, de Currículo, de práxis, de docência, de metodologias, de avaliação e políticas que são temas importantes para a formação e atuação docente” (Profa. Mariana).

Ao partilhar sua vivência passada enquanto estudante do PPGE no mestrado da FACED/UFBA, a docente Carolina evidencia a carência de uma devida consideração quanto à formação do professor para atuação no campo do ensino da Educação Superior. A docente argumenta que, atualmente, o programa de pós-graduação foca mais a pesquisa, como expresso em suas palavras:

Enquanto discente que fui do PPGE no mestrado, não havia preocupação na preparação do docente para a Educação Superior. Penso que o programa de pós-graduação ainda visa mais a pesquisa que a docência no ensino superior. (Profa. Carolina)

Desta forma, mediante a análise das respostas dos/das participantes da pesquisa, constata-se a existência de um paradoxo: embora alguns docentes endossem a relevância do estatuto epistemológico para o ensino com base na formação docente que é ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, outros compreendem que tal formação é implícita no direcionamento que o próprio PPGE oferece, na perspectiva de em que consiste uma pós-graduação *stricto sensu*. Entretanto, a maioria reconhece também a importância de se conceber uma formação de modo a contemplar aspectos inerentes ao ensino para o exercício do magistério na Educação Superior. Ao mesmo tempo, apesar do PPGE preconizar em seus documentos oficiais como um dos objetivos formar para a pesquisa e o ensino, é possível perceber uma clara centralidade da pesquisa como meio de formação de possíveis professores universitários egressos do programa.

Por conseguinte, torna-se imprescindível a compreensão da docência universitária como campo do conhecimento, de reflexão cuja complexidade esteja

inserida nos processos de formação para o exercício do magistério na Educação Superior. A docência é um processo dinâmico e dialógico que envolve a construção coletiva de conhecimento, a aquisição de competências e a reflexão crítica sobre a prática docente.

Deste modo, ao considerar a relevância da formação de professores universitários, torna-se imprescindível expandir a compreensão acerca da temática, visando a elaborar novas abordagens e práticas que permitam aprimorar os processos formativos desse futuro profissional da Educação Superior.

Portanto, é fundamental investir em políticas públicas educacionais de valorização da carreira docente, dos processos formativos nos programas de pós-graduação *stricto sensu* e da ratificação da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão no campo acadêmico. Além disso, é basilar reconhecer as especificidades do ensino nos cursos de graduação, estimular a produção de conhecimento científico deste campo e legitimar uma Pedagogia Universitária com vistas à professoralidade do professor da Educação Superior.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A principal contribuição deste estudo reside na compreensão e reflexão sobre a formação docente no âmbito da Educação Superior, com o intuito de fornecer elementos relevantes para a construção de uma Pedagogia Universitária calcada em uma epistemologia da prática docente universitária. Adicionalmente, contribui, por meio da reflexão a partir das políticas educacionais da pós-graduação *stricto sensu*, para a valorização da profissão docente, bem como do ensino como campo do conhecimento no processo formativo do (futuro) professor universitário.

A presente investigação objetivou, primordialmente, analisar e compreender as concepções de formação docente para o exercício do magistério superior a partir de um programa de pós-graduação *stricto sensu*. Além disso, propôs como objetivos específicos analisar a constituição da formação docente universitária no âmbito das políticas públicas educacionais que orientam o ensino superior e a pós-graduação no Brasil, analisar o programa de formação desenvolvido no âmbito do PPGE/FACED/UFBA para a construção da docência universitária e identificar as percepções sobre a formação docente para o exercício do magistério na Educação Superior a partir das considerações dos docentes credenciados no Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/UFBA.

Das análises e reflexões motivadas, resulta a interpretação basilar e conducente que se perfaz pela importância do estatuto epistemológico da Didática e de uma Pedagogia Universitária para o exercício da docência na Educação Superior. Esses são, eminentemente, aspectos que tencionam o proceder didático do professor universitário, a relação professor-aluno, a interlocução entre ensino e pesquisa e, por conseguinte, o modelo de universidade que se estrutura.

Com efeito, confirma-se a hipótese de que a pós-graduação *stricto sensu* tem a sua dimensão integralmente compreendida nos aspectos da pesquisa científico-acadêmica. Apesar da valorização da pesquisa, é importante que os princípios epistemológicos subjacentes a ela sejam incorporados às práticas de ensino, sendo a Pedagogia Universitária uma área complexa que envolve a produção e aplicação de conhecimentos pedagógicos na Educação Superior.

Depara-se aí com uma questão totalizante no que concerne aos desafios da docência: o modelo de universidade que se deseja estruturar e é estruturado pelo

exercício do magistério superior. Leva-se em consideração, portanto, a dinâmica sempre multilateral dos processos, por exemplo, as políticas educacionais, o suporte que a universidade dá ao docente e como este atua na busca ativa e atualização de sua própria formação.

Certamente não se instaura aqui o desejo por uma formação estanque, pré-moldada e roteirizada. Há de se levar em consideração as especificidades e o próprio caráter orgânico, plural, subjetivamente diverso que perfaz a docência. No entanto, observa-se a necessidade da estruturação de um olhar mais atento à formação pedagógica nos cursos de mestrado e doutorado. Afinal, além de espaço para o exercício da pesquisa, tais formações também funcionam como exigências para o efetivo exercício da docência na Educação Superior.

Assim, o lugar de reflexão acerca da docência universitária movimenta a questão a repensar os modelos de universidade e a pós-graduação *stricto sensu*, ao mesmo tempo que insere um debate sobre a própria (re)construção da profissão do professor da Ensino Superior. Desta forma, discutir e refletir a formação de professores no meio acadêmico são gênese e resultado do próprio pensar pedagógico. Um exemplo e prova disso é justamente esse trabalho de pesquisa de mestrado, que foi pensado a partir da experiência, enquanto graduando participante da formação de pesquisadores/professores, no lugar de estudante, quando as inquietações quanto a esse tema foram iniciadas. Durante o percurso de pesquisa, agora na posição de pós-graduando, tornam-se ainda mais evidentes a fragmentação e dissociação entre ensino e pesquisa nesse processo formativo.

Como pesquisador, uma das dificuldades que enfrentei foi estar matriculado em um programa de pós-graduação *stricto sensu* investigando outro programa que, em essência, oferece a mesma formação. Essa reelaboração, resultante do distanciamento necessário para a pesquisa, foi um marco que me fez retornar à questão inicialmente levantada durante minha formação acadêmica na graduação para a minha própria reflexão: Quais as concepções de formação que dão sustentação para o exercício da docência no Ensino Superior?

A responsabilidade concedida aos professores universitários deve ser, portanto, acompanhada de uma estrutura que promova um olhar atento. Logo, a dupla possibilidade de caracterização do indivíduo, sendo pesquisador e professor, deve ser pensada e estruturada desde a sua formação. O tripé de ensino, pesquisa e extensão que define e justifica as universidades deve ser respeitado amplamente,

e a maneira como esses são administrados é definidora do modelo de universidade que se deseja ter. Nesse meio, a complexidade da docência deve receber maior atenção, já que instaura uma vívida relação entre diferentes dimensões e eixos que se coadunam, a saber: a dimensão pedagógica (conhecimento didático-pedagógico), a epistemológica (conhecimento científico) e a político-social, que propulsionam e interferem no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, a fim de ampliar a qualidade da Educação no âmbito universitário, faz-se importante levar em conta o campo do ensino como ponto de partida para a compreensão dos saberes pedagógicos e assumir a docência como ação complexa, de imensa relevância que requer saberes disciplinares, culturais, afetivos, éticos, metodológicos, sociológicos e políticos. Portanto, se perfaz a necessidade de avaliar os aspectos cruciais que habilitam um professor universitário para exercer a sua professoralidade na Educação Superior.

Dessa forma, pode-se inferir que a atividade docente no ambiente acadêmico universitário possui uma importância significativa e requer uma formação específica e qualificada. A inclusão de um componente curricular obrigatório voltado para a Docência no Ensino Superior e a exigência de um estágio docente obrigatório constituem ações capazes de oferecer aos pós-graduandos a oportunidade de refletir criticamente acerca do papel desempenhado pelo docente universitário, das práticas pedagógicas adotadas no espaço acadêmico e da indissociabilidade entre pesquisa e ensino.

No espaço científico-acadêmico, há multiplicidades de saberes que podem ser pensados e reelaborados, ao passo que pode se estabelecer uma analogia esclarecedora dos ecos provenientes das reflexões acerca da docência universitária: no processo de ensino e aprendizagem, respostas são dadas para provocar mais perguntas. Por sua vez, questões são produzidas para produzir mais perguntas. O exercício dominante é o da construção e (re)construção, e esta é a mesma dinâmica do exercício epistemológico da pesquisa. Assim, a reflexão sobre a docência universitária não só contribui para a reflexão acerca das práticas pedagógicas nas instituições de Ensino Superior, mas também para a formação de profissionais mais críticos e reflexivos quanto ao seu papel profissional no campo do ensino.

Por fim, é fundamental que as reflexões sobre a docência universitária sejam contínuas e integradas às práticas pedagógicas, visando a aprimorar os

processos formativos nos programas de pós-graduação, bem como a produção de conhecimento científico sobre a área.

Faz-se importante que as instituições de Ensino Superior revisitem seus programas a fim de proporcionar o aperfeiçoamento constante de suas práticas e a qualificação desses futuros profissionais para ensino na graduação. Além disso, é preciso que haja um diálogo aberto no seio da academia, e a possibilidade de ampliar a discussão numa perspectiva crítico-reflexiva. Assim, talvez a docência universitária bem como o ensino se tornem não apenas uma atividade de transmissão de conhecimento, mas também um exercício de reflexão, construção e reconstrução contínua da própria prática educativa.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALMEIDA, M. C. L.; FERNANDES, E. S. Proposições conceituais em torno da formação e do trabalho docente: uma orientação emancipatória para o desenvolvimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 45, n. 2, p. 112-128, 2020.
- ALMEIDA, M. C. L.; PIMENTA, M. C. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade. **Educação em Revista**, v. 78, n. 3, p. 45-61, 2020.
- ALMEIDA, M. I. de. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.
- ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. A construção da pedagogia universitária no âmbito da universidade de São Paulo. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011b.
- ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 27, n. 2, p. 7-31, 2014.
- ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 27, n. 2, p. 7-31, 2014.
- ANASTASIOU, L.G.C. Docência como profissão no ensino superior e os saberes científicos e pedagógicos. **Revista Univille Educação e Cultura**, v.7, n. 1, jun. 2002.
- ANASTASIOU, L.G.C. **Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica**. IBPEX: Curitiba, 1998.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Processos formativos de docentes universitários: aspectos teóricos e práticos. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ARAÚJO, T. Regina. **A formação do professor universitário: um convite à reflexão**. Disponível em: https://.cesuc.br/revista/ed2/FORMACAO_DO_PROFESSOR.pdf. Acesso em: 25 fev. 2022.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. 5a reimp. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERTOLIN, J. C. G. Indicadores em nível de sistema para avaliar o desenvolvimento e a qualidade da educação superior brasileira. **Rev Avaliação**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 309-331, jun. 2007.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**, Porto Alegre, ano XXIX, nº 3 (60), p. 489-501, set./dez. 2006.

BRASIL. **Censo da educação superior**: Resumo Técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível em http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf. Acesso em: 22 jun. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto n.º 21.321, de junho de 1946. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, 13 jul. 1951. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-21321-18-junho-1946-326230-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. Decreto n.º 29.741, de 11 de julho de 1951. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, 13 jul. 1951. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2022.

BRASIL. Decreto n.º 464, de 11 de fevereiro de 1969. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 fev. 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/De10464.htm. 25 de fevereiro de 2022.

BRASIL. **I Plano Nacional de Pós-Graduação (1975-1979)**. Brasília: CAPES, 1975. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/I_PNPG.pdf. Acesso em: 25 de fevereiro de 2022.

BRASIL. **II Plano Nacional de Pós-Graduação (1982-1985)**. Brasília: CAPES, 1982. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/II_PNPG.pdf. Acesso: 25 de fevereiro de 2022.

BRASIL. **III Plano Nacional de Pós-Graduação (1986-1989)**. Brasília: CAPES, 1986. Disponível

em:http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/III_PNPG.pdf. Acesso em: 25 de fevereiro de 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2019**. Brasília: Inep, 2019.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 maio 2023.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Plano Nacional de Pós-Graduação. 2005-2010**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (Capes), 2004.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Versão para sanção presidencial. Brasília: 03 jun. 2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010**. Brasília: MEC/Capes, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº 7, de 11 de dezembro de 2017. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação stricto sensu. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 de dezembro de 2017, Seção 1, p. 21.

CAMPOS, Vanessa T. Bueno; ALMEIDA, Maria Isabel de. Contribuições de ações de formação contínua para a (trans)formação de professores universitários. **Rev Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 21-50, mai./ago. 2019

CANAN, Silvia Regina. Educação Superior e formação docente: ainda discutimos a dicotomia da formação para os conhecimentos específicos ou para os conhecimentos pedagógicos-didáticos? *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39., 2019, Niterói. **Anais** [...] Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2019, p. 1-6. Disponível em: <https://anped.org.br/news/anais-de-trabalhos-da-39a-reuniao-nacional-da-anped-2019>. Acesso em: 08 abr. 2023.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS – CGEE. **Brasil: Mestres e Doutores 2019**. Brasília: [S.d.]. Disponível em: <https://mestresdoutores2019.cgee.org.br>. Acesso em: 23 fev. 2022.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS – CGEE. **Mestres e doutores 2015**: Estudos da demografia da base técnico-científica brasileira. Brasília: 2016.

CHAUÍ, M. A universidade em ruínas. *In*: TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas**: na república dos professores. Petrópolis: Vozes, 1999, p.211-223.

CORREIA, L. C.; GÓES, N. M. Docência Universitária: Desafios e possibilidades. 2013. *In*: II JORNADA DE DIDÁTICA E I SEMINÁRIO DE PESQUISA DO CEMAD, 2., 2013. [S.l.] **Anais** [...] [S.l.]: 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/2013---anais-da-ii-jornada-de-didatica-e-i-seminario-de-pesquisa-do-cemad---docencia-na-educacao-superior-caminhos-para-uma-praxis-transformadora.php>. Acesso em: 25 fev. 2022.

CUNHA, L. A. **A universidade crítica**: o ensino superior na República Populista. Rio de Janeiro: F. Alves, 1983.

CUNHA, M. I. **Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários**. In: XIV ENDIPE. Encontro Nacional de Didática e prática de ensino. POA, ANAIS Seiva publicações. 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. 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.

CUNHA, Maria Isabel. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. **Educação**, v. 41, n. 1, p. 6-11, 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Uma lei de reforma universitária e seus itinerários. **Rev HISTEDBR**, Campinas, n.35, p.59-75, set. 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A evolução da educação superior no Brasil: a participação do setor público e da iniciativa privada. **Rev Bras de Polít e Admin Educ**, Brasília, v. 13, n. 1, p. 39-69, jan/ jun. 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do parecer CFE nº. 977/65. **ver Bras Educ**, Rio de Janeiro, n. 30, p.7-20, set.-dez. 2005.

D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. 1. ed. Campinas: Papyrus, 2014.

D'ÁVILA, Cristina; LEAL, Luiz Batista. Docência universitária e formação de professores: saberes pedagógicos e constituição da profissionalidade docente. **Rev Linhas Críticas (UnB)**, Brasília, v. 21, p. 467-485, 2015.

DAVOK, D. F. Qualidade em educação. **Rev Aval**, Sorocaba, v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. 6. ed. São Paulo: Papyrus, 1994.

ESCUADERO, J.M. La educación y lasociedad de lainformación: cuestiones de contexto y bases para un diálogo necesario. In: BLÁZQUEZ, F. (coord). **La sociedadde la información y la comunicación**: reflexiones desde la educación. Mérida: Junta de Extremadura, 2001.

FORTUNATO, Ivan; MENA, Juanjo. Sobre a epistemologia da formação de professores. **Rev Ibero-Americana de Estud em Educ**, p. 1881-1895, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios.** São Paulo: Cortez, 1997.

GATTI, Bernardete A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cad Pesqui**, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.

GATTI, Bernardete A. Políticas e Práticas de Formação de Professores: Perspectivas no Brasil. *In: XVI ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO*, 16., 2012, Campinas. **Anais [...]** Campinas: UNICAMP, 2012. Disponível em: <https://silo.tips/download/politicas-e-praticas-de-formacao-de-professores-perspectivas-no-brasil>. Acesso em: 23 ago. 2022.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Metodologia do Ensino Superior.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa - tipos fundamentais. **Rev Admin de Empr**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GOMES, S. S. Didática, práticas docentes e o uso das tecnologias no ensino superior: saberes em construção. *In: 37ª Reunião Nacional da ANPEd*, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]** Florianópolis: UFSC, 2015.

JARDIM, Nayara Macedo de Lima; FERENC, Alvanize Valente Fernandes. Formação do docente universitário: dialogando sobre perfis estudantis e as ações dos docentes diante dos sujeitos da aprendizagem. *In: 40ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 40., 2021. [S.l.] **Anais [...]** [S.l.]: 2021.

LEMAITRE, M. J. La Calidad Colonizada: universidad y globalizacion. Conferencia dictada Seminario. **Rev de la Educac Sup**, Vol. XXXIV (1), n. 133, p. 123-134, jan.-mar. 2005.

LÜDKE, Menga. ANDRE, Marli E.D.A. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MACEDO, Arthur et al. Educação Superior no século XXI e a Reforma Universitária Brasileira. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, vol. 13, n. 47, p. 127-148, jan/2005.

MACEDO, Roberto S. **Atos de currículo, formação em ato?** Ilhéus: EDITUS, 2012.

MACHADO, N.J. **Educação: projetos e valores**. São Paulo: Escrituras Editoras, 2000.

MASETTO, M. T. **Docência na Universidade**. 4 ed. Campinas: Papirus, 2002.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MELO, Geovana Ferreira; CAMPOS, Vanessa T. Bueno. Pedagogia universitária: por uma política institucional de desenvolvimento docente. **Cad Pesqui**, v. 49, p. 44-62, 2019.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Rev E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. – jul. 2005. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3106>. Acesso em: 18 jun. 2017.

MORAN, J.M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J.M; BEHRENS, M.A.A.; MASSETO, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000, p.83-97.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 3o ed. São Paulo: Bertrand Brasil.2001.

NÓVOA, Antonio. **A formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA. (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1995.

PAVIANI, J; POZENATO, C.J. **A universidade em debate**. 3. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 1979.

PEREIRA, L. R. **Ensino superior no mundo contemporâneo: desafios e perspectivas**. 2011 [online]. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4239996/mod_resource/content/1/ENSINO%20SUPERIOR%20NO%20MUNDO%20CONTEMPORANEO%20-%20DESAFIOS%20E%20PERSPECTIVAS%20%5BLusia%20Pereira%5D.pdf. Acesso em: 25 fev. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PINTO, A.V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1987.

POWACZUK, A. C. H; BOLZAN, D. V. A professoralidade no ensino superior: a docência em caráter substitutivo como processo formativo. **Políticas Educativas – PolEd**, [S. I.], v. 1, n. 2, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/PolEd/article/view/18300>. Acesso em: 20 maio 2023.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PPGE. Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Sobre o programa. Disponível em: <https://pgedu.faced.ufba.br>. Acesso em: 14 de abr. 2023.

QUEIROS, G. B.; AROEIRA, K. P. A construção do campo epistemológico da pedagogia universitária no Brasil. **Rev Intern de Educ Sup**, Campinas, SP, v. 8, n. 00, p. e022027, 2022. DOI: 10.20396/riesup.v8i00.8661709. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8661709>. Acesso em: 7 maio 2023.

QUEIROZ, G. B. Educação Superior e Formação Docente: ainda discutimos a dicotomia da formação para os conhecimentos específicos ou para os conhecimentos pedagógicos-didáticos? *In*: 39ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39., 2019, Niterói. **Anais [...]** Niterói: UFF, 2019.

RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educ & Soc**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez./2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2023.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 10. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCRIMIN, G; AIMI, D. Silva da. **Qualidade na educação superior: conceitos e visões**. 2008. **Pol Educ**, Campinas, v.2, n.1, p.91-103, dez.2008.

SGUISSARDI, V. Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil. **Educ. & Soc.**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 191-222, jan./abr. 2005b.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma universitária no Brasil – 199520: Precária trajetória e incerto futurp. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 1021-1056, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PsCdVc87JdsF6KDX7LhGq6H/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2023.

SILVA, Aida Maria Monteiro. Direitos humanos na docência universitária. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, F. O. da; RIBEIRO, M. L. Didática e inovação: aprendizagens colaborativas no cotidiano da docência universitária. *In*: 39ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39., 2019, Niterói. **Anais [...]** Niterói: UFF, 2019.

SILVA. Luciana L. Políticas de formação de professores(as) universitários(as) em São Paulo e Catalunha: tendências e desafios. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 113-126, jan./mar. 2020.

TARDIF, M. O que é o saber da experiência no ensino? *In*: ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S. R.; BEHRENS, M. A. **Trabalho do professor e saberes docentes**. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humana. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UFBA. **Conheça a UFBA**. Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <https://www.ufba.br>. Acesso em: 15 abr. 2023.

UNESCO, Relatório Conciso: **O imperativo da qualidade/Educação para todos**. França: UNESCO, 2004.

VALÉRIO, K. M.; LIBERTO H. O professor de LE em formação – desafios e possibilidades na era digital. **Ling e Diálogo**, v. 2, n. 2, p. 1-16, 2011.

VASCONCELLOS, M. M.; OLIVEIRA, C. C. Docência na universidade: compromisso profissional e qualidade de ensino na graduação. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 219-234, maio/ago. 2011.

VAZ. L. H. **Cultura e universidade**. Petrópolis: Vozes, 1966.

VEIGA, I. P. A. 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. **A aventura de formar professores**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2010.

VIANA, R. B., RIBEIRO, M. L. K. K. Transposição didática na docência do ensino superior. **Rev EA**, v. 12, n. 46, dez/fev. 2014. Disponível em: <http://www.revistaeea.org/artigo.php?idartigo=1725>. Acesso em: 25 fev. 2022.

YIN. R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998

APÊNDICE

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA QUALITATIVA

Qual o seu gênero? *

- Masculino Feminino Não binário

Qual a sua identidade étnico-racial? *

- Parda Preta Branca
 Indígena Outro

Qual a sua faixa etária? *

- Entre 20 e 30 anos Entre 31 e 40 anos
 Entre 41 e 50 anos Acima de 50 anos

Qual sua formação em nível de Graduação? *

- Pedagogia Filosofia
 Ciências Sociais Psicologia
 Licenciaturas Jornalismo/Comunicação
 Administração Direito
 Outra. Qual? _____

Em que ano obteve o seu diploma de graduação?

Qual a sua formação de maior grau em nível de pós-graduação? *

- Mestrado Doutorado
 Pós-Doutorado

Qual a grande área do programa de pós-graduação que você realizou o Mestrado?

- Educação
 Outro. Qual? _____

Em que ano você obteve o título de Mestre?

Qual o status jurídico federativo da Instituição de Ensino Superior (IES) que você obteve a titulação de Mestre? *

- Pública Privada

Qual a grande área do programa de pós-graduação que você realizou o Doutorado?

- Educação
 Outro. Qual? _____

Em que ano você obteve o seu título de Doutor?

Qual o status jurídico federativo da Instituição de Ensino Superior (IES) que você obteve a titulação de Doutor?

- Pública Privada

Você realizou curso(s) de Formação Pedagógica para o Ensino na Educação Superior?

- Não
 Sim, mas foi por iniciativa pessoal
 Sim, mas foi por iniciativa institucional

Qual o seu tempo de serviço nesta IES objeto de pesquisa?

- Até 01 ano De 2 a 4 anos
 De 5 a 7 anos de 11 a 13 anos
 Acima de 13 anos

Qual o seu atual regime de trabalho nesta IES objeto de pesquisa?

- Horista Parcial
 Integral Integral (DE*)

Há quantos anos você é docente em IES?

- Até 1 ano Entre 2 e 4 anos
 Entre 5 e 8 anos Entre 9 e 12 anos
 Acima de 12 anos

Há quanto tempo atua em cursos da Pós-graduação stricto sensu?

- Até 1 ano Entre 2 e 4 anos
 Entre 5 e 8 anos Entre 9 e 12 anos
 Acima de 12 anos

Você ministra aulas tanto na graduação quanto na pós-graduação stricto sensu desta IES pesquisada?

- SIM
 NÃO

Onde está alocada a sua maior carga horária de atividades?

- Pós-Graduação Graduação

Considerando o seu primeiro ingresso na carreira docente universitária você se sentiu preparado(a) para o ensino na graduação?

- SIM
 NÃO

PESQUISA EM EDUCAÇÃO | FORMAÇÃO DOCENTE UNIVERSITÁRIA | ANO 2022

Em relação ao PPGE/FACED/UFBA você considera que há ampla divulgação para conhecimento das atribuições do Programa?

- Sim Não
 Parcialmente

Você considera que o projeto pedagógico de curso do PPGE/FACED/UFBA é atual e responde as demandas da Educação Superior?

- SIM
 NÃO

Em relação a Formação no Curso de Mestrado/Doutorado do PPGE/FACED/UFBA, enquanto docente você considera que:

- Forma-se prioritariamente para a docência na Educação Superior
 Forma-se prioritariamente para a pesquisa em Instituições Públicas/Privadas
 Forma-se prioritariamente para a pesquisa e docência na Educação Superior
 Forma-se prioritariamente para a docência na Educação Básica

Qual o grau de importância você considera que haja uma formação pedagógica específica (Didática/ Metodologia do Ensino) nos cursos de pós-graduação?

- Muito importante Importante
 Pouco importante Sem importância

Considerando as suas atividades de ensino, pesquisa e extensão no PPGE/FACED/UFBA, já houve alguma discussão sobre a temática da formação docente universitária entre os seus pares?

- SIM
 NÃO

Considerando as suas atividades de ensino, pesquisa e extensão no PPGE/FACED/UFBA, já houve alguma discussão por parte dos pós-graduandos sobre a temática da formação docente universitária?

- SIM
 NÃO

Embora você seja docente e pesquisador na Educação Superior, sabe-se que há outras atividades realizadas na academia. Diante disso, onde se localiza a sua maior identidade profissional? *

- Docência Pesquisa
 Extensão Administração/Coordenação

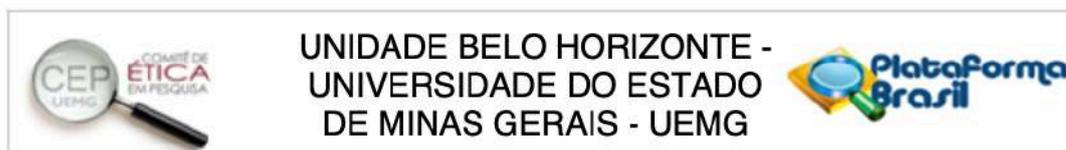
Considerando que a preparação para a docência do professor da Educação Superior se dá por meio da pós-graduação stricto sensu, qual sua visão sobre a formação que é ofertada no curso de Mestrado/Doutorado do PPGE/FACED/UFBA?

PESQUISA EM EDUCAÇÃO | FORMAÇÃO DOCENTE UNIVERSITÁRIA | ANO 2022

Em sua visão, o que faz com que um professor universitário se sinta preparado pra exercer a docência/ensino na Educação Superior?

MUITO OBRIGADO PELA SUA PARTICIPAÇÃO!

APÊNDICE 2 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/UEMG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO SUPERIOR:
UM ESTUDO A PARTIR DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DA FACED/UFBA

Pesquisador: CAIQUE LIMA VASCONCELOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 63246322.0.0000.5525

Instituição Proponente: Faculdade de Educação - FaE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

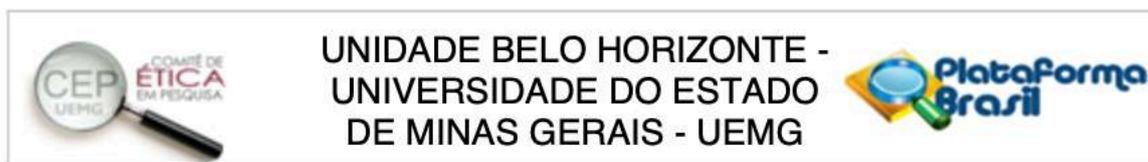
DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.710.661

Apresentação do Projeto:

A principal Lei da Educação brasileira – Lei nº 9394/1996, determina que a formação para o exercício do professor universitário se efetive, prioritariamente, em nível de pós-graduação em programas de mestrado e doutorado (LDB, Art. 66, 1996). Após analisar o currículo de três programas de pós-graduação em Educação de Universidades Federais, percebeu-se que em sua maioria enfatizam a pesquisa em seus currículos, prescindindo a discussão do saber-fazer didático da formação docente para o Ensino Superior (ANASTASIOU; PIMENTA, 2014). Sendo assim, em que medida a pós-graduação no Brasil tem pautado a formação docente para o ensino superior em seus projetos curriculares? Para analisar e compreender a discussão, pretende-se tomar como locus da pesquisa o Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, na perspectiva de buscar re-conhecer os sentidos e significados atribuídos a concepção da formação docente para o ensino superior. Toma-se como base metodológica a pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, cuja estratégia adotará o estudo de caso no processo da pesquisa e sua análise. Com isso, identificar, analisar e compreender as concepções de formação para o exercício do magistério superior apresenta-se o objeto dessa investigação, procurando, ainda, entender a dimensão dos processos formativos e a sua compreensão no dispositivo do "ser" professor universitário.

Endereço: Rua Gonçalves Dias, 1434, sala 41, 4º andar
Bairro: Lourdes **CEP:** 31.630-900
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3916-8747 **Fax:** (31)3330-1570 **E-mail:** cep.reitoria@uemg.br



Continuação do Parecer: 5.710.661

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Identificar, analisar e compreender as concepções de formação para o exercício do magistério superior no âmbito de programas de pós-graduação stricto sensu.

Objetivo Secundário:

Compreender a partir do currículo do PPGE/FACED/UFBA como se efetiva na pósgraduação stricto sensu a construção para a docência universitária e suas perspectivas epistemológicas notripé ensino-pesquisa-extensão.

• Analisar a construção da formação do docente da Educação Superior através da política educacional brasileira. • Identificar no Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/UFBA em que medida se constrói a formação docente para a Educação Superior a partir dos pósgraduandos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

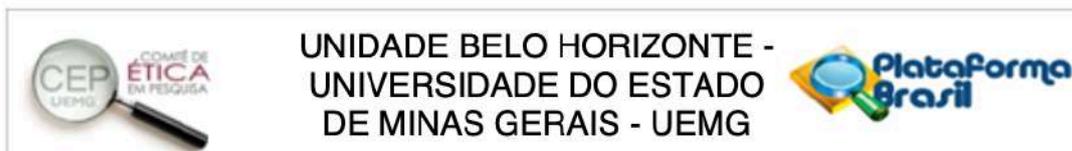
O pesquisador aponta como risco a questão do sigilo e do anonimato dos voluntários. Como maneira de minimizá-lo menciona que tomará todos os cuidados necessários no tratamento dos dados e que estes só serão analisados no âmbito da pesquisa, sem a divulgação da identidade do participante, bem como os dados serão utilizados somente para fins da presente pesquisa e divulgados em publicações e eventos acadêmicos. Aponta também a possibilidade do entrevistado voluntário sentir desconforto com as perguntas, dificuldade ou desinteresse e nesse caso o participante poderá interromper sua participação na pesquisa. Como benefícios da pesquisa sinaliza a possibilidade de balizar e compreender a concepção de formação de professores do ensino superior, a compreensão da construção do saber pedagógico, as políticas educacionais de formação docente para a Educação Superior, bem como o processo de expansão da pós-graduação e seus desafios frente a docência universitária no Brasil.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa qualitativa proposta por pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação –

UEMG que visa compreender em que medida a pós-graduação no Brasil tem pautado a formação docente para o ensino superior em seus projetos curriculares. Para analisar e compreender a discussão, o pesquisador pretende tomar como locus da pesquisa o Programa de Pós-Graduação em Educação

Endereço: Rua Gonçalves Dias, 1434, sala 41, 4º andar
Bairro: Lourdes **CEP:** 31.630-900
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3916-8747 **Fax:** (31)3330-1570 **E-mail:** cep.reitoria@uemg.br



Continuação do Parecer: 5.710.861

da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, na perspectiva de buscar re-conhecer os sentidos e significados atribuídos a concepção da formação docente para o ensino superior.

A investigação deverá se debruçar nos estudos vinculados às políticas educacionais e formação de professores, bem como buscará sempre outras áreas do conhecimento, como a História, o Currículo e dentre outras que a própria dinâmica da pesquisa determinará.

A investigação também se dará por meio da aplicação de questionário em formato online para um grupo de seis professores do PPGE/FACED/UFBA, tendo como uma das premissas a identificação da compreensão dos discentes quanto ao seu próprio processo formativo, bem como a construção do saber pedagógico adquirido ou não durante o percurso na pós-graduação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A folha de rosto foi devidamente apresentada.

O TCLE apresenta a inserção dos riscos para os entrevistados, como também os benefícios da pesquisa.

Os riscos para os entrevistados, bem como os benefícios da pesquisa estão presentes nas informações básicas.

O roteiro das entrevistas foi apresentado.

O cronograma das atividades foi apresentado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da UEMG/BH chancela apenas aqueles dados obtidos após a aprovação do projeto junto ao CEP.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

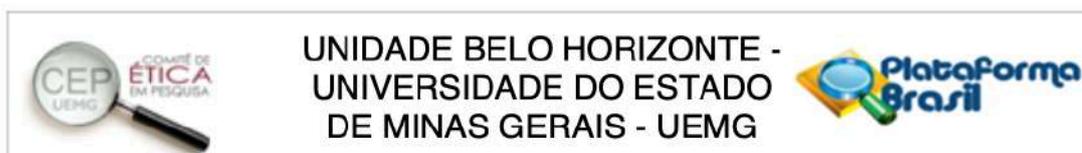
Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2001659.pdf	02/09/2022 11:39:58		Aceito
Folha de Rosto	FDR2.pdf	02/09/2022 11:39:42	CAIQUE LIMA VASCONCELOS	Aceito

Endereço: Rua Gonçalves Dias, 1434, sala 41, 4º andar

Bairro: Lourdes **CEP:** 31.630-900

UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3916-8747 **Fax:** (31)3330-1570 **E-mail:** cep.reitoria@uemg.br



Continuação do Parecer: 5.710.661

Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_5532940.pdf	22/08/2022 10:38:37	CAIQUE LIMA VASCONCELOS	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	22/08/2022 10:37:36	CAIQUE LIMA VASCONCELOS	Aceito
Outros	Quest.pdf	22/08/2022 10:36:31	CAIQUE LIMA VASCONCELOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	22/08/2022 10:33:22	CAIQUE LIMA VASCONCELOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	22/08/2022 10:30:09	CAIQUE LIMA VASCONCELOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELO HORIZONTE, 19 de Outubro de 2022

Assinado por:
Wânia Maria de Araújo
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Gonçalves Dias, 1434, sala 41, 4º andar
Bairro: Lourdes **CEP:** 31.630-900
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3916-8747 **Fax:** (31)3330-1570 **E-mail:** cep.reitoria@uemg.br

APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu, *Caíque Lima Vasconcelos*, estudante do *Mestrado em Educação – Formação Humana da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais*, portador(a) do [REDACTED], residente a [REDACTED], sendo meu telefone de contato [REDACTED], desenvolverei uma pesquisa cujo título é *A Formação Docente da Educação Superior: um estudo a partir do programa de pós-graduação em Educação da FACED/UFBA*, cujo objetivo deste estudo é identificar, analisar e compreender as concepções de formação para o exercício do magistério superior no âmbito de programas de pós-graduação stricto sensu.

Para a realização deste estudo adotaremos os seguintes procedimentos: a pesquisa que se pretende terá como fonte principal de análise os documentos oficiais da CAPES, CNPq, UFBA, DCN, PNE e Legislação vigente e dados do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE). Os atores implicados no processo da pesquisa para amostragem serão seis (06) atores entre pós-graduandos e professores do curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da FACED/UFBA com aplicação de questionário em formato online, a fim de identificar aspectos e elementos da formação na qual estão inseridos. Para tanto, a investigação se dará por meio da aplicação de questionário, tendo como uma das premissas a identificação da compreensão dos discentes quanto ao seu próprio processo formativo, bem como a construção do saber pedagógico adquirido ou não durante o percurso na pós-graduação.

A pesquisa respeitará todas as exigências da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Dessa forma, desejo convidá-lo(a) a colaborar de forma **VOLUNTÁRIA** com esta pesquisa.

Para participar deste estudo o(a) Sr(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira; *Como toda pesquisa que envolve seres humanos, este projeto será submetido à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais, buscando cumprir e estar de acordo com todos os procedimentos exigidos. Os termos de consentimento livre e esclarecido serão explicados e entregues tanto à coordenadora como aos participantes em local e horário agendado com a instituição. Serão assinados após a apresentação dos objetivos do trabalho e a garantia do uso restrito à pesquisa de que toda divulgação do material é restritamente para fins acadêmicos e utilizados somente em eventos científicos, sem o uso de nomes pessoais. Decorrente a isto, os cuidados referentes à ética em pesquisas com seres humanos serão providenciados, a respeitar e preservar os participantes da pesquisa e demais envolvidos.*

RISCOS: Há riscos na pesquisa, uma delas refere-se ao sigilo e anonimato dos voluntários que serão minimizados, mitigados e garantidos aos participantes, em que pese tomarei todos os cuidados necessários no tratamento dos dados, que estes só serão analisados por dentro da pesquisa, sem a divulgação da identidade do participante, bem como os dados serão utilizados somente para fins da presente pesquisa e divulgados em publicações e eventos acadêmicos. Os termos de consentimento livre e esclarecido serão explicados e entregues tanto à coordenadora como aos participantes em local e horário agendado com a instituição. Serão assinados após a apresentação dos objetivos do trabalho e a garantia do uso restrito à pesquisa de que toda divulgação do material é restritamente para fins acadêmicos e utilizados somente em eventos científicos, sem o uso de nomes pessoais. ***Toda a pesquisa realizada será de cunho colaborativo e seus resultados pretendem ser benéficos para a comunidade científica, ficando disponíveis para todos os envolvidos durante a realização da investigação e para fins acadêmicos. Os riscos de danos à dimensão psíquica, moral, intelectual, social e cultural do participante são mínimos, caso você sinta desconforto com as perguntas, dificuldade ou desinteresse poderá interromper sua a participação na pesquisa. Seus dados serão protegidos e***

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP/UEMG

Endereço: Rodovia Papa João Paulo II, 4143, Ed. Minas, 8º andar | Serra Verde | Belo Horizonte – MG
CEP: 31630-900 | Contato: +55 31 3916 8747 | Email: cep.reitoria@uemg.br



sua identidade será preservada. Você terá esclarecimentos sobre as etapas da pesquisa e sobre o tratamento e armazenamento dos dados. Desta forma, estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

Importante ratificar, também, que os participantes da pesquisa terão assegurados os seus direitos que estão estabelecidos na Resolução Nº 466 de 12 de dezembro de 2012, principalmente no dizem respeito a admissibilidade da pesquisa cujos benefícios a seus participantes sejam exclusivamente indiretos, consideradas e respeitadas as dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual desses.

Portanto, como um dos benefícios da pesquisa em si, importante se faz balizar e compreender a concepção de formação de professores do ensino superior, a compreensão da construção do saber pedagógico, as políticas educacionais de formação docente para a Educação Superior, bem como o processo de expansão da pós-graduação e seus desafios frente a docência universitária no Brasil.

O(A) será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

Não existe outra forma de obter dados com relação ao procedimento em questão e que possa ser mais vantajoso do que o usado nesta pesquisa. Eu, *Caíque Lima Vasconcelos*, como responsável pela condução desta pesquisa, tratarei os seus dados com o devido profissionalismo e sigilo, garantindo a segurança da sua privacidade. O(A) Sr(a) tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais da pesquisa, e caso seja solicitado, darei todas as informações que o(a) Sr(a) quiser saber. O(A) Sr(a) também poderá consultar a qualquer momento o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais, responsável pela a autorização para a realização deste estudo.

Não existirão despesas ou compensações pessoais para nenhum participante em qualquer fase do estudo, incluindo exames e consultas, se necessário. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados deverão ser veiculados por meio de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível sua identificação. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

Em anexo está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado qualquer dúvida, esse termo de consentimento será impresso em duas vias originais: sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao(à) Sr(a).

Acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo *A Formação Docente da Educação Superior: um estudo a partir do programa de pós-graduação em Educação da FAGED/UFBA*, com o objetivo de identificar, analisar e compreender as concepções de formação para o exercício do magistério superior no âmbito de programas de pós-graduação stricto sensu.

Eu tirei todas as minhas dúvidas sobre o estudo e minha forma de participação com o pesquisador *Caíque Lima Vasconcelos*. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade, os riscos e benefícios e a garantia de esclarecimentos permanentes.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP/UEMG

Endereço: Rodovia Papa João Paulo II, 4143, Ed. Minas, 8º andar | Serra Verde | Belo Horizonte – MG
CEP: 31630-900 | Contato: +55 31 3916 8747 | Email: cep.reitoria@uemg.br



Não existe outra forma de obter dados com relação ao procedimento em questão e que possa ser mais vantajoso do que o usado nesta pesquisa. Eu, *Caíque Lima Vasconcelos*, como responsável pela condução desta pesquisa, tratarei os seus dados com o devido profissionalismo e sigilo, garantindo a segurança da sua privacidade. O(A) Sr(a) tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais da pesquisa, e caso seja solicitado, darei todas as informações que o(a) Sr(a) quiser saber. O(A) Sr(a) também poderá consultar a qualquer momento o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais, responsável pela a autorização para a realização deste estudo.

Não existirão despesas ou compensações pessoais para nenhum participante em qualquer fase do estudo, incluindo exames e consultas, se necessário. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa. Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados deverão ser veiculados por meio de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível sua identificação. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

Em anexo está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado qualquer dúvida, esse termo de consentimento será impresso em duas vias originais: sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao(à) Sr(a).

Acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo *A Formação Docente da Educação Superior: um estudo a partir do programa de pós-graduação em Educação da FACED/UFBA*, com o objetivo de identificar, analisar e compreender as concepções de formação para o exercício do magistério superior no âmbito de programas de pós-graduação stricto sensu.

Eu tirei todas as minhas dúvidas sobre o estudo e minha forma de participação com o pesquisador *Caíque Lima Vasconcelos*. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade, os riscos e benefícios e a garantia de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também, que minha participação é isenta de despesas ou gratificações e que tenho garantia do acesso aos resultados, onde os meus dados apenas serão divulgados com a minha autorização. Concordo voluntariamente em participar deste estudo sabendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante ele, sem penalidade, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido anteriormente ao estudo.

DADOS DO VOLUNTÁRIO DA PESQUISA:

Nome Completo:

Endereço:

RG:

Fone:

E-mail:

Assinatura do voluntário

Salvador, _____ de outubro de 2022.

DADOS DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL:

Nome Completo: *Caíque Lima Vasconcelos*

Endereço: [REDACTED]

RG: [REDACTED]

Fone: [REDACTED]

Email: *caique.lv@gmail.com*

Assinatura do pesquisador

Caíque Lima Vasconcelos

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP/UEMG

Endereço: Rodovia Papa João Paulo II, 4143, Ed. Minas, 8º andar | Serra Verde | Belo Horizonte – MG
CEP: 31630-900 | Contato: +55 31 3916 8747 | Email: cep.reitoria@uemg.br

APÊNDICE 4 – CARTA DE ANUÊNCIA



CARTA DE ANUÊNCIA

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – FORMAÇÃO HUMANA

Ilmo. Senhor
Prof. Dr. Rodrigo da Silva Pereira
Coordenador do PPGE/FACED/UFBA

Solicitamos autorização para a participação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, na pesquisa de Mestrado que tem como título “*A formação docente da Educação Superior: um estudo a partir do Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/UFBA*”. Esta pesquisa conta com a orientação da Profa. Dra. Santuza Amorim da Silva, do PPGE/FaE da Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG. O objetivo da pesquisa consiste em identificar a percepção dos atores do PPGE/FACED/UFBA sobre a formação pedagógica para a docência na Educação Superior, visando compreender como essa ocorre na IES pesquisada, de modo específico, em um curso de pós-graduação *stricto sensu*. A metodologia aplicada será por meio de questionário/entrevista online/presencial que, se autorizada, está prevista a sua aplicação entre os dias 25 e 31 de outubro de 2022.

Salientamos ainda que os dados serão utilizados tão somente para a realização do referido estudo e para fins de publicação científica, em eventos ou periódicos, resguardando o sigilo ético da pesquisa.

Comprometemo-nos a retornar com os resultados e análise da pesquisa, após aprovação em banca científica.

Na certeza de contarmos com a sua colaboração e empenho, agradecemos antecipadamente a atenção e gentileza, ficando ao inteiro dispor para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Belo Horizonte, 04 de outubro 2022.

Caíque Lima Vasconcelos
Pesquisador Responsável
Mestrando do Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG