



XXI ENANCIB

Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação

50 anos de Ciência da Informação no Brasil:
diversidade, saberes e transformação social

Rio de Janeiro • 25 a 29 de outubro de 2021

XXI Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação – XXI ENANCIB

GT-6 – Informação, Educação e Trabalho

FORMAÇÃO DOCENTE NOS PROGRAMAS DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO BRASILEIROS

TEACHER TRAINING IN BRAZILIAN INFORMATION SCIENCE PROGRAMS

Fernanda Xavier Guimarães – Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Maria Isabel de Jesus Sousa Barreira – Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Modalidade: Trabalho Completo

Resumo: O presente trabalho é resultante de uma pesquisa que investigou as contribuições dos cursos *stricto sensu* em Ciência da Informação do Brasil para a formação dos docentes do magistério superior. Em razão da natureza do objeto, caracterizou-se como uma pesquisa aplicada, de abordagem predominantemente qualitativa, de nível descritivo. O universo pesquisado foi composto por docentes egressos dos PPGCI brasileiros, tendo como fonte de obtenção de dados as matrizes curriculares dos cursos e suas respectivas ementas, o currículo *lattes* dos partícipes e as informações oriundas do questionário aplicado aos docentes que aceitaram participar da investigação. A pesquisa demonstrou a necessidade de estudos que busquem ampliar as possibilidades da Ciência da Informação fortalecer o campo de atuação do docente das IES nos programas de pós-graduação *stricto sensu* e incentivar ações e/ou políticas públicas para essa finalidade, com intuito de criar uma cultura que implique no exercício contínuo de pensar as práticas desses profissionais. Conclui-se que é necessário que os PPGCI compreendam a sua responsabilidade de oportunizar aos egressos uma formação teórica-prática sólida, considerando a docência como ação social e processo multifacetado que exige saberes específicos, além daqueles relativos à experiência, aos conteúdos, aos conhecimentos gerais, entre outros. Recomenda-se que os PPGCI promovam discussões sobre a temática abordada, no sentido de ampliar o escopo e a valorização dessa formação, legitimadas pelas instituições responsáveis pela implantação de políticas voltadas a esse fim.

Palavras-chave: programas de pós-Graduação – Ciência da Informação; docência universitária; formação docente.

Abstract: The present work is the result of a research that investigated the contributions of *stricto sensu* courses in Information Science in Brazil for the training of higher education teachers. Due to the nature of the object, it was characterized as an applied research, with a predominantly qualitative approach, at a descriptive level. The universe researched was composed of professors from Brazilian PPGCI, having as source of data the curricular matrices of the courses and their respective syllabuses, the *lattes* curriculum of the participants and the information from the questionnaire applied to the professors who agreed to participate in the investigation. The research demonstrated the need for studies that seek to expand the possibilities of Information Science, strengthen the field of action of HEI teachers in *stricto sensu* graduate programs and encourage actions and/or public policies for this purpose, with the aim of creating a culture that implies the continuous exercise of thinking about the practices of these professionals. It is concluded that it is necessary that the PPGCI understand their responsibility to provide graduates with solid theoretical-

practical training, considering teaching as a social action and multifaceted process that requires specific knowledge, in addition to that relating to experience, content, general knowledge, between others. It is recommended that the PPGCI promote discussions on the topic addressed, in order to expand the scope and value of this training, legitimized by the institutions responsible for implementing policies aimed at this end.

Keywords: graduate programs - Information Science; university teaching; teacher training.

1 INTRODUÇÃO

A formação docente nos Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) do território nacional se constitui temática desse trabalho e emerge da compreensão de que, tradicionalmente, neste nível de ensino se prioriza a formação do pesquisador com vistas ao desenvolvimento científico e tecnológico do país, ainda que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) estabeleça que a formação docente para o ensino superior seja, também, um dos seus principais objetivos.

O processo formativo voltado para a docência nos PPGCI é relevante para que os egressos oriundos desses cursos desenvolvam competências e habilidades para a prática docente no ensino superior, considerando que esses sujeitos se tornarão agentes formadores de profissionais em diferentes áreas do conhecimento em face das características que permeiam a Ciência da Informação (CI). Para tanto, é necessário avanços nesse sentido, pois na visão de Soares e Cunha (2010a, p. 17), os cursos *stricto sensu* ressaltam que os conteúdos curriculares “[...] enfatizam fundamentalmente a formação do pesquisador e se omitem em relação à formação para a docência”. A realização da atividade e/ou disciplina estágio de docência é uma das possibilidades de aproximação com o exercício docente, se tornando uma das poucas vivências voltadas, especificamente, para a docência, com vistas à atuação no ensino superior.

Nesse sentido, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2010) destaca que essa atividade deva ser ofertada nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, entretanto, essa determinação é obrigatória aos alunos bolsistas e facultada aos que tenham experiência comprovada, suscitando uma dualidade de entendimento que, muitas vezes, vai depender da interpretação de cada PPG *stricto sensu*. A realidade posta repercute sobre os limites e as possibilidades quanto à promoção concreta da formação docente, sobretudo em relação à didática e aos aspectos pedagógicos, uma vez que, a titulação obtida na pós-graduação *stricto sensu* tem sido um pré-requisito para que uma diversidade de profissionais ascenda à docência nesse nível de ensino (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011). É

razoável acreditar que a inserção de disciplinas de cunho didático-pedagógico e de metodologia do ensino superior nos currículos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em CI pode reverberar positivamente no processo formativo de discentes dos cursos *stricto sensu*, mas não suficiente para reduzir as lacunas referentes à formação do docente universitário, conforme linha de pensamento de Morosini (2000) ao preconizar que uma única disciplina não “prepara” e não forma o professor para o magistério superior. Essa formação exige competências múltiplas para além da especialidade na área de conhecimento, sendo necessário o domínio de conteúdos multidisciplinares, além dos valores éticos e morais e outros saberes que fazem parte das especificidades do contexto educacional.

2 FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO

O profissional da docência, isto é, o professor é o agente que domina conhecimentos e práticas da área de sua especialidade e aqueles que extrapolam os saberes desse contexto. Por meio da utilização dos mais diversos métodos e procedimentos de ensino, organização das atividades, aplicação de critérios lógicos, atitudes éticas, entre outros transformam os múltiplos saberes em conteúdos formativos. Roldão (2007) destaca que, para saber ensinar, o docente deve ser especialista da complexa capacidade de mediar e transformar o saber, para que haja apropriação por parte do aprendente. Dessa forma, pode-se concluir que a docência, em especial a universitária, é uma atividade altamente complexa que exige o domínio de conteúdos específicos, técnicas e métodos de ensino e pesquisa, habilidades tecnológicas, produção e publicação de conhecimentos novos, orientação de trabalhos acadêmicos e competências relacionadas à gestão institucional, entre outras.

Originário de diferentes áreas do conhecimento, o professor universitário é o profissional do ensino superior que, de modo geral, a escolha para a docência não foi a sua primeira opção profissional, conforme compreensão de Medeiros (2007). No tocante a docência do ensino superior, a legislação educacional brasileira destaca que as atividades desempenhadas pelos docentes estão pautadas nas funções basilares da universidade: ensino, pesquisa e extensão, além da gestão das instituições educacionais em que estão vinculados (MACHADO; LAMPERT; FALAVIGNA, 2017).

O conjunto de competências desse profissional é formado por sua cultura pessoal e escolar e pelos conhecimentos adquiridos na universidade, isto é, os saberes obtidos por

meio da formação profissional, dos conhecimentos didático-pedagógicos e de outras experiências. No que tange ao exercício do ensino, Tardif (2012, p. 262-263) reforça que o professor

[...] se apóia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor.

O modelo de ensino ao qual o professor se submete “com poucas exceções, é o da transmissão-recepção-reprodução via exposição, exercícios e provas. A verticalidade das relações é mantida e a efetividade é desconsiderada” (MIZUKAMI, 1992, p. 41). Esse ensino reflete diretamente na qualidade da educação de diversos profissionais oriundos das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras.

No percurso formativo, a educação continuada dos professores é uma possibilidade de refletir sobre a prática pedagógica e aprimorá-la buscando a qualificação do ensino e da aprendizagem dos alunos. Todavia, observa-se que “a formação dos professores continua hoje muito prisioneira de modelos tradicionais, de modelos teóricos muito formais, que dão pouca importância a essa prática e à sua reflexão” (NÓVOA, 2007, p. 16). Para o autor português, este é um dos grandes desafios da profissão e, ainda que apenas essa ação não seja suficiente para o pleno exercício docente, certamente, é condição necessária para o processo de formação ao longo da carreira. Segundo Prigol e Behrens (2014, p. 15):

[...] os professores possuem uma ausência de formação específica nas questões didático-pedagógicas e sentem necessidade de formação continuada no que se refere ao processo ensino-aprendizagem, orientações que norteiam as ações em sala de aula, como as novas metodologias, estratégias e técnicas de ensino, de forma que a formação possibilite-o atuar com competência.

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

ensino que muitos docentes foram submetidos durante a sua formação, o que revela, em muitos casos, um fazer sem reflexão sobre a prática, ou seja, de forma amadora e/ou intuitiva.

A concepção dos saberes profissionais da área da docência, dos conhecimentos relacionados à estruturação de um currículo de formação profissional, plano de aula e de ensino, técnicas de aprendizagem, uso de tecnologias educacionais, procedimentos e estratégias para seleção de conteúdo, a diversidade em sala de aula, planejamento e avaliação fazem parte dos conhecimentos relativos ao processo formativo dos professores. Pimenta (1997, p. 6) ressalta que, nos processos de formação do docente, sejam desenvolvidos “[...] os conhecimentos e as habilidades, as atitudes e os valores que possibilitem aos professores construir seus saberes/fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano”. A carência dos múltiplos saberes da docência pode trazer implicações negativas para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes e para o desempenho do trabalho docente.

As competências típicas do exercício docente não podem ser inseridas no processo educativo de forma isolada, pois:

[...] os professores planejam, organizam, gerenciam e implementam o processo na sala de aula de ensino-aprendizagem e isso eles fazem de acordo com sua formação, experiência e recursos que eles têm no contexto em que trabalham. A orquestração do processo de ensino não é uma tarefa simples, exige do professor conhecimento teórico, conhecimento prático, habilidades cognitivas e sociais, habilidades, atitudes e valores desejáveis, bem como uma boa dose de intuição ou senso comum, entre outros (OLIVOS, 2011, p.27, tradução nossa).¹

Tais conhecimentos assumem papéis indispensáveis na formação do sujeito, além de tornar a ação do docente planejada e criativa, deixando de ser meramente intuitiva e imitativa (SOARES; CUNHA, 2010a). As reflexões e dilemas sobre a formação do docente da

¹ [...] los profesores planifican, organizan, gestionan e implementan en el aula el proceso de enseñanza-aprendizaje y esto lo hacen según su formación, experiencia y recursos con que cuentan en el contexto donde laboran. La orquestación del proceso de enseñanza no es una tarea sencilla, demanda del docente conocimiento teórico y conocimiento práctico, habilidades cognitivas y sociales, destrezas, actitudes y valores deseables, así como una buena dosis de intuición o sentido común, entre otras.

educação superior permitem considerar que a docência universitária é um campo de conhecimento complexo e específico que demanda estudos, cujo objetivo primeiro é evidenciar as lacunas ainda existentes e desconhecidas nessa área.

As políticas e instrumentos legais apresentam poucos avanços referentes à docência universitária. Nessa conjuntura, cabe às instâncias governamentais responsáveis pela educação superior assumir, efetivamente, a responsabilidade e o desafio de mudar a realidade ora posta, seja por meio de políticas públicas e institucionais para esse fim, seja por meio de debates e iniciativas de vários âmbitos da sociedade para romper com as lacunas referentes à formação do docente do ensino superior, com intuito de fomentar discussões sobre a legitimidade da formação e da docência universitária. Soares e Cunha (2010b, p. 126) destacam a necessidade de

estímulo à criação, nos programas de pós-graduação, de linhas de pesquisa voltadas para a reflexão sobre os saberes e práticas da docência universitária nos diversos campos, em especial as que analisam experiências positivas de ensinar e aprender na universidade, como metodologia de construção de conhecimento.

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

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

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

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

Essa é uma das possibilidades para os discentes dos cursos de mestrado e/ou doutorado aprenderem os saberes específicos da prática docente, entretanto apenas a oferta destas é insuficiente para formar o docente do magistério superior. Os PPG *stricto sensu* podem promover iniciativas para abordar em seus currículos novas disciplinas e /ou mudar a forma como estão disponibilizadas. No entanto, a questão citada fica limitada a carga horária disponibilizada para elas, que geralmente é de até 60 horas de atividades.

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

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

Diante dessa conjuntura, compreende-se que a formação do professor universitário precisa está inserida nas políticas educacionais e abranger os conteúdos referentes ao

ensino, à pesquisa e à extensão como eixos indissociáveis e constituintes dessa formação. Todavia, nota-se que o processo formativo desses profissionais ainda é limitado e a legislação vigente (Lei nº 9394/96) não aborda os aspectos necessários a essa profissão.

3 METODOLOGIA

A investigação foi desenvolvida dentro dos padrões da pesquisa bibliográfica e documental, tomando como base os referenciais teóricos relativos ao ensino superior, as universidades e a pós-graduação no Brasil; à formação dos professores universitários e ao estágio de docência na pós-graduação e, finalmente, sobre a Ciência da Informação e os Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação no país.

É considerada como estudo de caso, mas especificamente de múltiplos casos, por ser realizada em diferentes programas de pós-graduação em CI (mestrado e doutorado acadêmicos) do território nacional. Assim, em razão das especificidades do estudo foi escolhido o Projeto de casos múltiplos holísticos, isto é, unidade única de análise que é a CI e múltiplos casos, os programas de pós-graduação *stricto sensu* em CI.

Os dados levantados nesse estudo permitiram a descrição das características da população de egressos dos PPGCI no Brasil, aspecto que leva a enquadrá-la como pesquisa de nível descritivo, em vista ao melhor delineamento do objetivo da pesquisa

Os cursos de CI no Brasil se constituíram o *locus* deste estudo e o critério para a seleção do universo da pesquisa e sua amostra resultou da concorrência de fatores diversos, entre eles: as instituições que apresentassem em seu título as palavras “ciência da informação”, a existência de mestrado e doutorado acadêmicos em CI, a nota de avaliação da CAPES dos respectivos programas e turma formada no período investigado em pelo menos um dos cursos: mestrado ou doutorado. O levantamento realizado identificou 17 Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) *stricto sensu*. Destes, 11 ofertam os cursos de mestrado e doutorado acadêmicos e seis ofertam apenas o curso de mestrado. Do total de programas, foram escolhidos intencionalmente aqueles vinculados às instituições públicas, sendo pelo menos 02 programas de cada região que tivesse mestrado e doutorado acadêmicos. Dentre os PPGCI, foram investigados os Programas da Região Nordeste (Universidade Federal da Bahia e da Paraíba), o da Região Centro-Oeste (Universidade de Brasília), o da Região Sul (Universidade Federal de Santa Catarina) e os da

Região Sudeste (Universidade de São Paulo, da Federal de Minas Gerais e do Rio de Janeiro), no total de 07 programas.

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

Dentre as técnicas para levantamento de dados, foi utilizada a documentação indireta, que implicou na seleção de dados de variadas fontes: currículo *lattes* dos participantes, *websites* dos programas e matriz curricular dos cursos, com intuito de recolher informações prévias sobre o objeto em estudo para a compreensão do universo da pesquisa. De posse dessas informações, foi elaborado um questionário, com questões semi-abertas e de múltipla escolha para coletar os dados empíricos. Após o recebimento dos dados dos egressos, seus currículos *lattes* foram analisados por meio da Plataforma *Lattes*, a fim de identificar a existência de experiência como docentes em IES.

Para o tratamento dos dados, foi utilizada a abordagem indutivo-constructiva, que toma como ponto de partida as informações coletadas, construindo a partir delas, as categorias de análise. A análise de conteúdo se constitui em um método de pesquisa usado para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. A categorização foi utilizada como procedimento facilitador na análise das informações, fundamentada numa definição precisa do problema, dos objetivos e dos elementos utilizados na análise de conteúdo, sendo que um dos critérios utilizados foi o semântico, o qual originou as categorias temáticas: Caracterização dos participantes, Formação docente nos Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação e Docência universitária.

Após a exploração do material, os dados foram agrupados e organizados conforme as categorias pré-definidas. Posteriormente, foram feitas as inferências sobre os conteúdos, utilizando-se as unidades de contexto e o referencial teórico para a análise e interpretação dos dados. Sendo assim, apresentada a metodologia, segue a próxima seção que apresenta os dados e as análises à luz da literatura utilizada e dos conhecimentos da pesquisadora.

Para efeito dessa comunicação, apresentar-se-á alguns dados da categoria “**formação docente nos Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação**”, em razão da amplitude dos dados e da dimensão das categorias delineadas.

4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A pós-graduação *stricto sensu* em CI é o *locus* para a formação de docentes e pesquisadores da área, no entanto o processo de formação destes profissionais pouco prioriza os aspectos essenciais a práxis na docência do ensino superior. Diante disso, é necessário refletir sobre a responsabilidade dos PPGCI no que se refere aos ditames estabelecidos pela CAPES e sobre as diretrizes educacionais para o ensino nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em CI brasileiros (quadro 01).

Quadro 01 – Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação investigados.

PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO		
Instituições	Região	Objetivos dos programas
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA)	Nordeste	Desenvolver e aprofundar a formação de professores de nível superior e de pesquisadores no campo da Ciência da Informação , por meio de qualificação em cursos de <i>stricto sensu</i> , em nível de Mestrado Acadêmico, Doutorado Acadêmico e Mestrado Profissional, como de <i>lato sensu</i> em nível de Especialização.
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA (UFPB/J.P.)	Nordeste	Estimular as ações de estudo e pesquisa por meio de reflexão crítica a partir de temáticas dos cursos de Mestrado e Doutorado; contribuir para o aprofundamento de estudos e pesquisas desenvolvidas por professores e alunos que estejam relacionados com a Ciência da Informação, tendo em vista as exigências da construção de teoria renovada e atualizada em Ciência da Informação; formar pesquisadores no campo da Ciência da Informação para atuarem no desenvolvimento e na ampliação dos conhecimentos da área.
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)	Sudeste	Promover o ensino e a pesquisa nas áreas de comunicação, informação e artes, visando à formação de pessoas capacitadas ao exercício da investigação, do magistério e da carreira profissional , em consonância com as exigências do tempo e as necessidades de desenvolvimento humano.
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (IBICT/UFRJ)	Sudeste	Tem como proposta básica a formação e o aprimoramento em alto nível de pesquisadores comprometidos com o avanço do conhecimento no campo da Ciência da Informação.
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG)	Sudeste	Propiciar a formação de pessoal qualificado para o exercício das atividades de docência, de pesquisa e técnico-profissionais , desenvolver a reflexão crítica, a criatividade e autonomia bem como privilegiar as competências e habilidades para o desenvolvimento da pesquisa e da produção de conhecimento no campo da Ciência da Informação.
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC)	Sul	Formar pessoal de alto nível com competência para: pesquisar aspectos teóricos, metodológicos e práticos relativos à produção, comunicação e representação do conhecimento e da informação e investigar os processos, ambientes, serviços, produtos e sistemas de gestão da informação e do conhecimento.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)	Centro-Oeste	<p>Aprofundar os conhecimentos adquiridos por graduados e pós-graduados em cursos superiores, regulamentados pelos órgãos competentes no Brasil, com interesses afins ao Programa, dando-lhes oportunidade de desenvolver competência científica e capacidade profissional e criadora em Ciência da Informação, formando pesquisadores, professores e profissionais de alto nível, aptos a desenvolver pesquisas e realizar inovações nesta área do saber.</p> <p>OBS.: O Mestrado Acadêmico objetiva promover a competência científica de graduados, contribuindo para a formação de docentes e pesquisadores na área da informação. O Doutorado visa formar profissionais de alto nível, que possam atuar como pesquisadores autônomos e como docentes na área de Ciência da Informação, buscando: propiciar visão abrangente da área; desenvolver sólida base teórica relativa à área; estimular o desenvolvimento da produção científica da área, com projetos de pesquisa inovadores e socialmente relevantes.</p>
--------------------------------	--------------	--

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

Os dados relativos à parte documental levantados mostram que a maioria dos PPGCI brasileiros explicitam o perfil almejado ao fim de cada processo formativo. Do total de 07 cursos selecionados, quatro deles (UFBA, USP, UFMG e UNB) estabelecem a formação para o magistério superior como uma de suas finalidades. Nesse sentido, é notório que esses objetivos condizem com as determinações da CAPES, isto é, a preparação do docente para o ensino superior e do pesquisador para o desenvolvimento da ciência no Brasil.

Via de regra, os cursos de mestrado e doutorado acadêmicos priorizam a formação do pesquisador, ou seja, uma formação direcionada para a condução de pesquisas científica, cuja valorização é o produto produzido no término dessa formação, isto é, a produção de teses/dissertações. Essa é uma tendência da pós-graduação *stricto sensu* brasileira confirmada no VI Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020), no qual, os cinco eixos demonstram que o desenvolvimento de pesquisas, a expansão do sistema e o processo avaliativo dos programas continuam com o foco na formação de pesquisadores (BRASIL, 2010).

O prestígio dado a formação do pesquisador está relacionado a fatores históricos de não exigência de preparação para o exercício da docência no ensino superior, isto é, os professores eram recrutados pelo conhecimento e habilidades profissionais (SEVERINO, 2013). A influência do modelo de universidade voltada para pesquisa contribuiu e tem refletido no panorama atual, por essa razão, a produção de conhecimento foi privilegiada em relação ao ensino.

Vieira e Maciel (2010) mencionam que o aspecto sinalizado está relacionado à necessidade de produzir conhecimento novo e a valorização dada à pesquisa no cenário

brasileiro. Certamente, a ausência de conhecimentos referentes às funções do professor do ensino superior pode trazer implicações de diversas ordens, seja na qualidade do ensino nos cursos de graduação, comprometendo o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos que serão frutos desse ensino, seja no desenvolvimento profissional do professor, principalmente os neófitos na carreira, em razão da pouca compreensão acerca dos aspectos didáticos e pedagógicos para atuar na docência.

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

Nota-se, portanto, que 25% dos docentes vislumbram que um dos objetivos dos PPGCI é, de fato, a formação de pesquisadores. Esses dados expõem uma concepção equivocada das finalidades do PPG, pois se trata apenas de um dos objetivos dos cursos *stricto sensu*, desconsiderando, assim, a formação de docentes. Em contraponto a esse panorama, o responde P35 ressalta que “[...] *nem mestrado nem doutorado prepara para a docência*”. Do mesmo modo, verifica-se a ausência de conhecimentos sobre as finalidades desses cursos em vários contextos, conforme ressalta o investigado P4: “[...] *O magistério está a cargo das licenciaturas. Entendo que isso não cabe aos cursos de mestrado e de doutorado que formam pesquisadores. Em nível de especialização já existem os cursos de docência do ensino superior para trabalhar as lacunas dos egressos de cursos de bacharelado*”

Na concepção de P4, a formação do professor do magistério superior fica a cargo dos cursos *lato sensu* que, comumente, tem sentido prático-profissional e não acadêmico e científico. A fala de P4 evidencia a incompreensão dos objetivos dos cursos *stricto sensu* que, segundo o parecer de Sucupira (BRASIL, 1965), estudos de Waisberg e Goffi (2004) e Varela,

Barbosa e Anjos (2010), são processos de formação docente para o ensino superior e de pesquisadores nas áreas de conhecimentos específicos. A visão dos respondentes chama atenção para a necessidade dos PPGCI delinear um processo formativo que atenda as finalidades básicas da pós-graduação salientada por Brasil (1965), onde destaca a formação de professores com competências e habilidades para atender as necessidades das IES e melhorar seu nível de qualidade, o estímulo da produção científica por meio da preparação e desenvolvimento de pesquisadores e a qualificação de técnicos e trabalhadores intelectuais para o desenvolvimento nacional em todos os setores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

À vista disso, é imprescindível refletir sobre os possíveis mecanismos de resistência à lógica de produtividade acadêmica imposta pela CAPES aos programas de pós-graduação *stricto sensu* em prol da formação de professores e da valorização de suas atividades (ministrar aula, participar de bancas, organizar eventos científicos, orientar trabalhos acadêmicos, assumir cargos, representar a instituição, entre outras). O modelo de avaliação da referida agência deveria incentivar maior integração entre o ensino e a pesquisa no âmbito acadêmico e não favorecer seu afastamento, como se fossem funções e/ou atividades desvinculadas. Descentralizar a avaliação da CAPES focada na produção intelectual e agregar as atividades inerentes à prática docente como ações pontuais dos programas de pós-graduação *stricto sensu* para a formação dos futuros professores das IES brasileiras é imprescindível para o atendimento das funções basilares desses programas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 977/65**. [S. l.]: Ministério da Educação, 1965. Disponível em:

https://www.capes.gov.br/images/stories/download/.../Parecer_CESU_977_1965.doc..

Acesso em: 26 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPg 2011-2020**: volume I. Brasília, DF: CAPES, 2010. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 18 jun. 2017.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPg-Volume-I-Mont.pdf>.

Acesso em: 15 jun. 2017.

MACHADO, Tiele Caprioli; LAMPERT, Ernani; FALAVIGNA, Gladis. O professor do ensino superior: pesquisador ou docente? **Revista FACISA ON-LINE**, Barra do Garças, MT, v. 6, n. 1, p. 76-91, jan./jul. 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/Fernanda/Downloads/133-394-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Fernanda/Downloads/133-394-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 17 maio 2018.

MARTINS, Maria Márcia Melo de Castro. **Estágio de docência na pós-graduação stricto sensu**: uma perspectiva de formação pedagógica. 2013. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

MEDEIROS, Arilene Maria Soares. Docência no ensino superior: dilemas contemporâneos. **R. Faced**, Salvador, n. 12, p. 71-87, jul/dez. 2007.

MIZUKAMI, M. G. N. A instrumentalização para a realização da prática do ensino de 3º grau. In: D' ANTOLA, A. et al. **A prática docente na universidade**. São Paulo: EPU, 1992.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade educacional. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília, DF: INEP, 2000. p. 11-21.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: Sindicato dos Professores de São Paulo, 2007.

OLIVOS, Tiburcio Moreno. Didáctica de La Educación Superior: nuevos desafios em El siglo XXI. **Revista Perspectiva Educacional**, Viña del Mar, v. 50, n.2, 2011.

PRIGOL, Edna Liz; BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação continuada do docente do ensino superior e sua relação com sua prática pedagógica. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE

PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO SUL, 10., 2014. Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UDESC, 2014. 17 p. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/100-0.pdf. Acesso em: 17 jun. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, [s. l.], v. 3, set. 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RODRIGUES, Mara Eliane Fonseca. A pós-graduação em ciência da informação como espaço de formação docente. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 13., 2012, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2012. Disponível em: <http://repositorios.questoesemrede.uff.br/repositorios/bitstream/handle/123456789/1814/A%20P%C3%93S-GRADUA%C3%87%C3%83O.pdf?sequence=1>. Acesso em: 30 mar. 2018.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007, p. 94-103. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2019.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. Contextualização do estudo. *In*: SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010a. p. 13-20. *E-book*. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/cb/pdf/soares-9788523211981.pdf>. Acesso em: 6 out. 2021.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010b. 134 p. *E-book*. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/cb/pdf/soares-9788523206772.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VARELA, Aida; BARBOSA, Marilene Lobo Abreu; ANJOS, Bruno Batista dos. Aportes da Pós-Graduação à formação de docentes na área da Ciência da Informação: o Tirocínio Docente do PPGCI/UFBA em foco. *IN*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO: INOVAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL: QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS DA INFORMAÇÃO. 11., 2010, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. [S. l.: s. n.], 2010. 23 p. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/3852>. Acesso em: 08 out. 2014.

WAISBERG, Jaques; GOFFI, Fábio Schmidt. Avaliação dos egressos dos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* em cirurgia. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, jan./abr. 2004, p.16-20.