

10, 11 e 12 de novembro de 2025

POLITÉCNICO DO PORTO / ISCAP
PORTO - PORTUGAL

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO: IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE

Fernanda Xavier Guimarães, Universidade Federal da Bahia, 0000-0002-7168-3182, Brasil,
f_nanda87@yahoo.com.br

Maria Isabel de Jesus Sousa Barreira, Universidade Federal da Bahia, <https://orcid.org/0000-0002-3835-2883>, Brasil, isasousa2010@hotmail.com

Exo: Tendências na Formação e Educação em Ciência da Informação (Biblioteconomia, Documentação, Arquivologia e Patrimônio)

1 Introdução

A investigação emerge da necessidade de analisar a formação pedagógica na Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) brasileira e suas implicações diretas na prática docente em nível superior. A principal motivação para este estudo nasceu da observação de uma lacuna dos cursos *stricto sensu* na preparação de futuros docentes para os desafios do ensino universitário. Diante desse cenário, o objetivo geral que norteou esta pesquisa foi analisar a formação docente nos PPGCI brasileiros. Mais especificamente, buscou-se compreender como a dimensão pedagógica tem se apresentado no processo formativo dos discentes para o desempenho da prática docente.

A relevância desta investigação decorre da crescente demanda por um corpo docente altamente qualificado para atuar na educação universitária, tanto na graduação, quanto na pós-graduação. Em um contexto de aceleradas transformações socioculturais, tecnológicas e informacionais, a efetividade da atuação docente transcende o mero domínio do conteúdo disciplinar. Torna-se imperativo o desenvolvimento de competências pedagógicas que não apenas catalisem a aprendizagem significativa, mas também fomentem o pensamento crítico e promovam a autonomia discente.

Nesse panorama, a reflexão sobre esta temática revela-se essencial para a legitimação dos saberes pedagógicos inerentes à docência de nível superior. É importante notar a escassez de legislação específica sobre o assunto, o que, consequentemente, dificulta o avanço do conhecimento especializado na área. Entende-se que o desempenho do corpo docente, atualmente, em exercício nas Instituições de Ensino Superior (IES) é um reflexo da formação adquirida nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Essa formação, por sua vez, exerce uma influência direta na preparação das futuras gerações de professores.

A relevância da inclusão de componentes curriculares de natureza didático-pedagógica e de metodologia do ensino superior nos programas de pós-graduação em CI é amplamente reconhecida. No entanto, infere-se que tal iniciativa, embora fundamental, não se mostra suficiente para mitigar integralmente as lacunas inerentes à formação do corpo docente universitário. Conforme Morosini (2000) já apontava, uma única disciplina é insuficiente para "preparar" e formar o professor para o magistério superior. Essa formação exige a aquisição de múltiplas competências que transcendem a especialidade na área de conhecimento, demandando o domínio de conteúdos multidisciplinares, além de valores éticos e

morais e outros saberes que compõem as especificidades do contexto educacional.

Com efeito, esta investigação reitera e recomenda a inclusão de componentes didático-pedagógicos e de metodologia do ensino superior nos currículos dos PPGCI, embora, apenas essa ação não supra as omissões na formação de docentes universitários. Diante disso, espera-se ampliar a compreensão sobre a formação dos docentes do ensino superior egressos dos PPGCI brasileiros, bem como a reconhecer a legitimidade dos saberes pedagógicos aplicados à docência universitária, especialmente considerando a escassez de legislação pertinente. Com isso, almeja-se contribuir para a construção de novos conhecimentos sobre essa temática na área em estudo.

Em suma, a pesquisa demonstrou a necessidade premente de estudos que busquem ampliar as possibilidades de a Ciência da Informação fortalecer o campo formação e, consequente, atuação docente das IES nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. São igualmente necessárias ações e/ou políticas públicas para essa finalidade, com o intuito de criar uma cultura que promova a reflexão contínua sobre as práticas desses profissionais. Recomenda-se que os PPGCI fomentem discussões sobre a temática abordada, a fim de ampliar o escopo e a valorização dessa formação, legitimadas pelas instituições responsáveis pela implantação de políticas voltadas a esse fim.

2 Referencial Teórico

O arcabouço teórico da investigação ancora-se em correntes de pensamento proeminentes nos campos da Educação e da Ciência da Informação (CI) brasileira. Reconhece-se que o debate concernente à formação pedagógica no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* em Ciência da Informação (CI) configura um domínio científico em processo de consolidação, contrastando com a vasta e diversificada produção acadêmica existente na área da Educação.

O processo formativo voltado ao exercício docente nos programas de pós-graduação apresenta um potencial significativo para o desenvolvimento de competências e habilidades pedagógicas no ensino superior. Contudo, a identificação de lacunas neste domínio sinaliza a necessidade de avanços substanciais, considerando a natureza plural e heterogênea dos saberes profissionais docentes, no qual, o conteúdo específico a ser ensinado é fundamental, porém requer a incorporação de outros saberes/ações para a efetividade da prática pedagógica (Tardif, 2012).

A autora postula que o conteúdo abordado em sala de aula transcende a mera transmissão de conhecimentos, envolve adaptação, seleção e apresentação interativa, intrinsecamente vinculadas à compreensão do grupo discente e das particularidades individuais. Nessa direção, Tardif (2012, pp. 120) menciona que os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos, como:

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

Dentre outras razões, ser especialista em um determinado ramo do conhecimento não concretiza o desenvolvimento qualitativo do ensino e da aprendizagem dos estudantes. O domínio de conteúdos da área de atuação é importante, mas, exige competências e habilidades profusas, referentes aos “[...] processos de ensino, aprendizagem e avaliação, ao planejamento das atividades de ensino, à condução da aula nas suas múltiplas possibilidades” (Soares, 2009, pp. 96). A falta de tais conhecimentos se apresenta como uma carência no exercício da docência do ensino superior.

A prática pedagógica docente é para Gatti (2013), uma ação política e de cidadania, fundamentada em princípios filosóficos e científicos que exige a integração dialética entre teoria e prática, do "fazer pensando e pensar fazendo" e a compreensão tanto dos procedimentos ("como fazer") quanto dos fundamentos ("por que fazer"), caracterizando uma praxiologia. Para que essa prática seja eficaz, a formação de professores deve incorporar conhecimentos essenciais, incluindo a área específica de atuação, didática, pedagogia, gestão educacional e outros saberes relevantes.

No contexto específico da CI brasileira, essa temática tem recebido pouca atenção, haja vista a carência de produção científica, apesar de sua relevância pragmática para a capacitação dos discentes nos cursos *stricto sensu* da área, contrapondo a uma das finalidades desses cursos, qual seja, a preparação de docentes universitários estabelecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (Varela, Barbosa, Anjos, 2010).

Nesse sentido, a CAPES (2010) instituiu o estágio de docência nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, tornando-o compulsório para discentes bolsistas. Essa medida visa formar não apenas pesquisadores de excelência, mas também profissionais capazes de compartilhar conhecimento e inspirar novas gerações no ensino superior. A intenção desta iniciativa é proporcionar uma imersão na prática pedagógica ainda durante a formação, criando uma experiência singular para quem busca atuar no ensino universitário. O Estágio de Docência foi formalmente integrado aos programas de pós-graduação *stricto sensu* em 26 de fevereiro de 1999, por meio do Ofício Circular nº 028/99/PR/CAPES. Essa medida o estabeleceu como um componente essencial na formação de mestres e doutores. Ainda em 1999, a CAPES determinou que o estágio deveria ser realizado sem comprometer o prazo de titulação. Para bolsistas de mestrado, a duração seria de um semestre, enquanto para os de doutorado, seria de dois semestres, sempre sob a supervisão do orientador.

Nos anos posteriores, novos regulamentos foram aprovados (Portaria nº 52/2000, Portaria nº 52/2002 e atualmente nº 76/2010) para implantação do Programa de Demanda Social. Neste, é expresso a obrigatoriedade do Estágio de Docência para a concessão de bolsas de estudo aos alunos dos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Entre outras alterações, um novo artigo foi incluído para orientar os programas de pós-graduação na implementação dessa atividade:

Art. 18 - O estágio de docência é parte integrante da formação do pós graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social, obedecendo aos seguintes critérios:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O estágio docente em programas de pós-graduação *stricto sensu* é um caminho importante para quem busca lecionar no ensino superior. Para os bolsistas da CAPES (Demanda Social), essa atividade é obrigatória e tem sido fundamental para aprimorar a formação de futuros professores universitários. Acredita-se que essa experiência ajude os bolsistas a entender melhor as particularidades do ensino superior, incluindo os aspectos éticos, políticos, sociais e educacionais da docência. No entanto, é essencial estender essa obrigatoriedade a todos os estudantes de pós-graduação, pois é uma vivência ímpar para compreender a prática em sala de aula.

O estágio, porém, pode ter diferentes significados. Enquanto alguns o veem como uma experiência positiva e de grande aprendizado, para outros, ele pode ser desmotivador, dependendo das condições e do suporte recebidos. Essa prática pode, inclusive, segundo Pimenta e Lima (2010, pp. 36) reforçar o conservadorismo, perpetuando "hábitos, ideias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucional dominante" (Pimenta & Lima, 2012, pp. 36) entre os estudantes.

Para otimizar a formação docente, Pimenta & Lima (2012, pp. 42, grifo nosso) argumentam que é fundamental que o professor em formação assimile conhecimentos referentes a

"conteúdos educativos, habilidades e posturas científicas, sociais, afetivas, humanas, **além de dominar** mediações pedagógicas específicas". Esses elementos são considerados condições basilares para a constituição desse profissional. Nesse contexto, a efetividade do estágio/tirocínio como atividade curricular reside na sua capacidade de aproximar os discentes da realidade na qual poderão atuar, cumprindo, assim, sua finalidade precípua de imersão prática.

O cenário observado, empiricamente, sugere que, muitos discentes desses cursos, especialmente aqueles sem experiência docente prévia, realizam essa atividade sem o preparo pedagógico adequado. Essa carência de formação subjacente pode levar à criação de concepções equivocadas sobre a natureza e as complexidades inerentes ao exercício docente. Em outras palavras, a trajetória de muitos professores universitários se fundamenta em um modelo pedagógico internalizado a partir de seus próprios mestres, suas vivências profissionais e a reprodução de práticas didático-pedagógicas tradicionais.

Por isso, podemos inferir que a trajetória profissional de muitos docentes do ensino superior foi moldada pelo "modelo" de professores que tiveram e por suas experiências profissionais. Eles tenderam a basear-se na observação de aulas e na repetição de métodos tradicionais de ensino e avaliação.

A realidade mencionada impacta diretamente nos limites e nas possibilidades da formação docente, especialmente no que tange à didática e aos aspectos pedagógicos. Afinal, a titulação *stricto sensu* tem se tornado um pré-requisito para que diversos profissionais ingressem na docência universitária (Pimenta & Anastasiou, 2011).

Diante do exposto, é notório que os critérios de avaliação de produtividade e qualidade docente da CAPES demonstram a disparidade dos valores/pesos atribuídos à atividade de ensino e pesquisa no âmbito acadêmico. A avaliação da referida agência centra-se na produtividade destes docentes, assim, a pesquisa e a docência tornam-se atividades concorrentes, sendo que a segunda se revela,

historicamente, como uma atividade menor (Pachane & Pereira, 2004).

Nas universidades, culturalmente, é enfatizada a produção de conhecimentos e, conseqüentemente, o ensino e o fazer docente ficam em segundo plano, asseverando a crença da não necessidade dessa formação ser priorizada. Sob esse aspecto, Chauí (2003, pp.14) enfatiza como importante “revalorizar a docência, que foi desprestigiada e negligenciada com a chamada ‘avaliação da produtividade’, quantitativa”. Esse é um dos pontos sinalizados pela autora para provocar possíveis mudanças da universidade, em especial, a pública, referente à formação dos professores

O desenvolvimento de competências e habilidades relativas à dinâmica do docente no contexto universitário é um dos principais requisitos para o desempenho qualificado das atividades acadêmicas. A atuação na educação universitária demanda do professor requisitos essenciais à sua prática, a exemplo da formação específica e continuada, dos requisitos pessoais (gosto pela profissão, criatividade, dedicação, determinação, paciência e outros) e das competências didáticas e pedagógicas. Dada as devidas condições formativas, sua práxis será realizada com o profissionalismo que qualquer profissão exige, cabendo à pós-graduação brasileira formá-los dotados de uma sólida preparação pedagógica, científica e tecnológica.

Ante o exposto, é salutar investigar as ações desenvolvidas nos PPGCI que contemplem, efetivamente, os objetivos estabelecidos pela CAPES, principalmente no que tange à preparação do corpo docente do nível superior. Acredita-se que o estudo do exercício docente no ensino superior é relevante para ampliar a compreensão sobre o tema que por certo trará contribuições para a CI. A partir dessa perspectiva, a próxima seção detalhará o percurso metodológico escolhido para esta investigação.

3 Procedimentos Metodológicos

O desenvolvimento de uma pesquisa científica demanda a adoção de abordagens nas quais a

investigação se enquadrará, seja ela de natureza qualitativa, quantitativa ou uma mescla das duas (qualiquanti), a depender da natureza do objeto. Nessa direção, essa investigação adotou uma abordagem metodológica de natureza qualitativa e de nível descritivo (Gil, 2008), visando a exploração das experiências e significados atribuídos pelos participantes ao fenômeno em estudo.

No que tange aos procedimentos, a investigação foi desenvolvida dentro dos padrões da pesquisa bibliográfica e documental, tomando como base os referenciais teóricos relativos à formação dos professores universitários e ao estágio de docência na Pós-Graduação em Ciência da Informação no Brasil. A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2008) é desenvolvida a partir da literatura científica disponível, bem como de documentos que não receberam tratamento editorial e comporta “[...] fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc.” (Fonseca, 2002, pp. 32).

Por se constituir um estudo que investiga “[...] um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2005, pp. 32), essa pesquisa é considerada como estudo de caso, mas especificamente de múltiplos casos, por ser realizada em diferentes programas de pós-graduação em CI (mestrado e doutorado acadêmicos) do território nacional.

A pesquisa de casos múltiplos é uma das importantes variações do estudo de caso, modalidade de pesquisa amplamente usada nas ciências sociais e nas biomédicas, na qual são conduzidos simultaneamente: vários indivíduos, várias instituições entre outros, podendo ser considerada a mais convincente pelo fato de possibilitar resultados semelhantes ou contrastantes (Yin, 2005). Assim, em razão das especificidades do estudo foi escolhido o Projeto de casos múltiplos

holísticos, isto é, unidade única de análise que é a CI e múltiplos casos, os programas de pós-graduação *stricto sensu* em CI.

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 universo da pesquisa compreendeu 17 Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) *stricto sensu* no Brasil, dos quais 11 ofertam mestrado e doutorado e 6 apenas mestrado. Para o estudo, selecionaram-se, intencionalmente, 7 programas de instituições públicas com oferta de mestrado e doutorado acadêmicos, abrangendo as cinco regiões do Brasil.

A amostra recaiu sobre 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 da formação obtida nos cursos de mestrado e doutorado acadêmico em CI relativos aos 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.

Para análise e interpretação dos dados, optou-se pela análise de conteúdo (Bardin, 2016). 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. Bardin (2009) reconhece que a análise de conteúdo torna-se um conjunto de técnicas de análise das informações e comunicações que utilizam procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Sendo assim, processou-se pela identificação de congruências entre os conteúdos pertinentes à formação docente nos PPGCI e o exercício da docência nas Instituições de Ensino Superior (IES), a partir da criação de uma categoria temática denominada “formação pedagógica nos PPGCI brasileiros”, cuja interpretação foi realizada à luz da literatura especializada e do conhecimento das pesquisadoras.

4 Resultados Parciais ou Finais

Diante do cenário apresentado, criou-se a categoria “formação pedagógica nos PPGCI brasileiros”, que trata da formação do professor para o magistério superior. A justificativa dessa categoria decorre do entendimento de que a ausência de formação pedagógica para o efetivo exercício da profissão pode dificultar o ser/fazer docente, principalmente para aqueles em início da carreira. Nesse sentido, os dados apresentados foram levantados junto aos egressos docentes dos Programas de Pós-Graduação em CI brasileiros, com o intuito de esclarecer sobre a natureza do objeto investigado e subsidiar as informações por meio da análise da matriz curricular dos cursos e suas respectivas ementas disponibilizadas nos websites dos referidos programas.

A análise dos currículos dos PPGCI no Brasil aponta para uma oferta restrita de disciplinas explicitamente voltadas à prática pedagógica. De fato, a principal forma de os pós-graduandos vivenciarem a docência em sala de aula tem sido através do Tirocínio Docente Orientado/Estágio Docente e de Atividades Complementares. Contudo, essa oportunidade

é, em sua grande maioria, oferecida como disciplina ou atividade optativa. Isso significa que a decisão de aprofundar-se na prática docente fica, muitas vezes, a critério do aluno e não como parte intrínseca e obrigatória de sua formação.

Existem, no entanto, exceções notáveis que demonstram uma visão mais abrangente da formação do futuro docente. Um exemplo é o Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), que se destaca por oferecer a disciplina de Tirocínio Docente Orientado de forma obrigatória para todos os discentes, que não possuem experiência docente.

A iniciativa do PPGCI/UFBA sublinha o reconhecimento da importância da formação docente, que engloba não apenas o conhecimento técnico-científico, mas também aspectos importantes como a prática pedagógica em si, o planejamento e gerenciamento das atividades em sala de aula e a avaliação do processo de ensino-aprendizagem. A integração dessa abordagem é fundamental para preparar profissionais mais aptos a atuar no ensino superior.

A ausência de componentes curriculares voltados à prática pedagógica nos PPGCI, por sua vez, suscita questionamentos acerca da qualidade da formação dos futuros docentes do ensino superior. Quando existe algum conteúdo que aproxime a vivência em sala de aula, a exemplo do estágio e/ou atividade docente, está como componente curricular optativo.

A não obrigatoriedade desse componente implica que a maioria dos discentes não vivencia essa prática, o que configura um hiato significativo no processo formativo, conforme relato dos participantes:

"não realizei estágio docente que é obrigatório somente para bolsistas" (Participante A);

"houve o estágio docência, mas não era obrigatório, embora eu tenha feito" (Participante B).

As narrativas evidenciam que a realização do estágio docente, frequentemente, é restrita a bolsistas ou não é compulsória. A lacuna apresentada pode acarretar repercussões

negativas no desempenho de futuras atividades docentes. A deficiência na experiência prática, consequentemente, pode comprometer a apreensão de aspectos inerentes ao papel do educador no ensino superior. A aprendizagem de conteúdos relacionados à prática docente, em muitos casos, fica condicionada ao interesse individual do discente e/ou da obrigatoriedade de cursar disciplinas que apresentem essa perspectiva, a exemplo dos discentes que possuem bolsa de Demanda Social da CAPES, conforme salienta o Participante C:

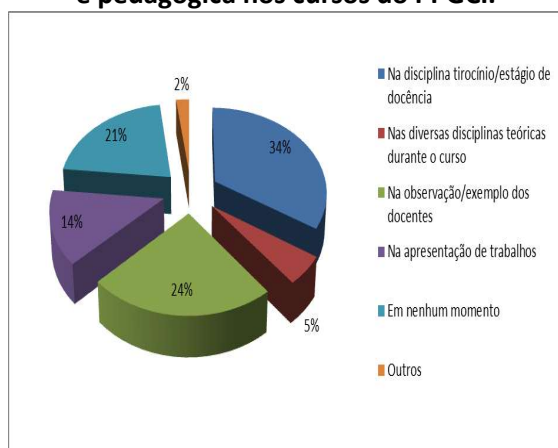
"A docência está vinculada ao interesse do discente, que muitas vezes por receber bolsa é obrigado a lecionar, sem necessariamente gostar. Todavia, a formação docente é um processo, um semestre não forma ninguém professor. Acredito que a formação didática deveria ser mais explicitada e mais formativa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

O ponto de vista do respondente é reflexo das determinações da CAPES que impõe a obrigatoriedade da atividade de Estágio/Tirocínio Docente para os alunos bolsistas dos cursos de mestrado e doutorado acadêmicos. Diante da pouca atenção dada à formação de professores nos PPGCI, essa atividade e/ou disciplina não é percebida como relevante para atuação profissional dos discentes. Esse fato reforça a concepção sobre os objetivos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* está direcionada à formação de pesquisadores.

Paralelo a isso, chama-se atenção para a importância de conhecimentos didáticos e a necessidade de aperfeiçoamento das disciplinas existentes e/ou a inclusão de disciplinas específicas que abordem os saberes da docência, sejam eles: profissionais, disciplinares, curriculares e os da experiência (Tardif, 2012). Assim, é desejável a inclusão de disciplinas de cunho específico para a formação dos futuros docentes do ensino

superior, como bem lembrado por Participante C sobre Didática do ensino superior. Diante disso, buscou-se verificar em que momento os aspectos da competência didática e pedagógica do exercício da docência são abordados nos cursos *stricto sensu* (gráfico 1).

Gráfico 1 – Aspecto da competência didática e pedagógica nos cursos do PPGCI.



Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados demonstraram que os aspectos da competência didática e pedagógica são evidenciados na disciplina Tirocínio/Estágio Docente (34%), fato que pode estar relacionado às experiências vivenciadas por cada discente e professor/orientador da disciplina durante o estágio docente.

A respeito disso, Pimenta & Lima (2012) defendem que o estágio docente é uma atividade formadora, momento de reelaboração dos saberes e aplicação na prática, no entanto, muitas vezes, ela se torna uma atividade solitária, pois, em muitos casos, os discentes ingressam em sala de aula sem o conhecimento prévio dos conteúdos formativos, tendo em vista que o “[...] emprego de técnicas, sem a devida reflexão, pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática” (Martins, 2013, pp. 46).

Para o Participante D, é necessário antes do estágio de docência que os discentes realizem “[...] um curso teórico anterior a entrada em sala de aula com a orientadora”. Daí então, as competências didáticas e pedagógicas poderão ser melhor desenvolvidas e apreendidas na disciplina Tirocínio/Estágio Docente.

Os respondentes afirmaram que a observação dos exemplos dos professores foram importante para desenvolverem competências pedagógicas para o ensino superior (24%), como menciona o Participante J ao afirmar que “[...] não há preocupação de formação docente. Aprendemos vendo nossos professores fazendo”. Esse dado revela que essa ação ainda é uma prática reproduzida na atualidade, muitas vezes como uma imitação sem reflexão da prática, outras vezes como uma reestruturação do modelo considerado como parâmetro (Pimenta & Lima, 2012). Restringir o exercício profissional a um fazer sem reflexão e desprovido de criatividade, contribui para o desconhecimento de saberes não revelados pela observação. Sobre esse aspecto, Ferenc & Mizukami (2005) asseveram que a aprendizagem por observação desconsidera as dificuldades da profissão, contribuindo para a não compreensão dos saberes e fazeres do exercício profissional. Frente a isso, Ferenc & Mizukami (2005) ainda reforçam que a observação das práticas anteriores dos antigos professores limita o fazer docente a uma prática irrefletida, sem conexão e que subestima as dificuldades da profissão, isto é, os procedimentos e estratégias que envolvem o processo de ensino-aprendizagem do aluno e da diversidade em sala de aula.

Como resultado, professores muitas vezes aprendem a ensinar de forma generalizada, sem contato com conteúdos pedagógicos específicos. Estudos de Fischer (2005) e Barretto (2011) enfatizam que a formação de professores não é incorporada aos currículos dos cursos de mestrado e doutorado em razão da pouca importância dada nas políticas públicas e, consequentemente, nos cursos *stricto sensu* do país, ocupando um lugar menor na estrutura do ensino superior brasileiro.

Os demais (21%) ressaltaram que em nenhum momento essas competências foram apreendidas durante o curso. Esse percentual mostra que, ao ingressar no ensino superior, os professores desenvolvem as atividades referentes à docência pela vocação e gosto

pela profissão, ultrapassando os limites de sua formação (Ferenc&Mizukami, 2005).

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

Em razão dos aspectos apontados, Pimenta & Anastasiou (2011) defendem a necessidade de uma formação que contemple os saberes do exercício da docência, como o ensinar e o aprender, o planejamento, a organização dos conteúdos curriculares, a metodologia, as técnicas de ensino, o processo avaliativo e outros, como alguns dos objetivos dos cursos de mestrado e doutorado acadêmicos.

Esses saberes podem potencializar a formação de mestres e doutores para o ingresso na docência universitária e, conseqüentemente, contribuir para a excelência no desempenho didático e pedagógico em sala de aula.

O fato de existir disciplina tirocínio/estágio docente como aquela que teria a prática docente implicada é contestada pelo participante H ao afirmar que “[...] nem mesmo o estágio docente contribuiu para a formação *do professor universitário*” e o Participante F, ressalta que não há “[...] nenhuma infra-estrutura de capacitação para tal. Entra lá e se vira para dar aula”. Ainda nesse viés, Participante L esclarece que alguns saberes sobre o fazer docente foram propiciados por iniciativa própria, especificamente no “[...] Percurso no GIZ (Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino) oferecido pela UFMG com conteúdos que objetivaram ampliar as estratégias de mediação da aprendizagem e colaborar para a constituição de uma rede de compartilhamento de experiências educacionais”.

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

A oferta de disciplinas isoladas não fomenta o desenvolvimento integral necessário ao magistério superior (Morosini, 2000). Este exige a aquisição de um conjunto de competências que vai além do domínio do conteúdo específico, englobando saberes multidisciplinares, ético-morais e contextuais da educação. A análise demonstrou que a proficiência nos saberes fundamentais para a prática educativa no ensino superior, como teoria e prática da aprendizagem, metodologias de ensino, sistemas de avaliação e planejamento didático-curricular deriva, predominantemente, de iniciativas individuais por parte dos aspirantes à docência. A dinâmica histórica ancorada na crença de uma relação direta entre a qualidade dos egressos da pós-graduação *stricto sensu* e a excelência do ensino de graduação, tem um impacto significativo na formação de novos professores.

Dito isto, fez-se necessário compreender o papel da pós-graduação *stricto sensu* no processo formativo dos professores do magistério superior, buscando trazer contribuições ao enfrentamento dos desafios

da formação nos PPGCI e, ao mesmo tempo, minimizando as visões generalizadas sobre os saberes necessários à docência no ensino superior, como demonstra a fala de Participante F a respeito da formação nesse âmbito: “Não há concentração em disciplina específica, mas todas ensinam, em maior ou menor grau, os procedimentos/roteiro de ensino. Muitas práticas (plano de aula, aula expositiva etc.) são instrumentais, outros, como didática, transmissão de conhecimento etc., vêm muito da experiência prática, então não sei se faria sentido ter disciplina específica [...]” À vista disso, é imprescindível refletir sobre os possíveis mecanismos de resistência à lógica de produtividade acadêmica imposta pela CAPES aos programas de pós-graduação *stricto sensu* em prol da formação de professores e da valorização de suas atividades (ministrar aula, participar de bancas, organizar eventos científicos, orientar trabalhos acadêmicos, assumir cargos, representar a instituição, entre outras).

O modelo de avaliação da referida agência deveria incentivar maior integração entre o ensino e a pesquisa no âmbito acadêmico e não favorecer seu afastamento, como se fossem funções e/ou atividades desvinculadas. Descentralizar a avaliação da CAPES focada na produção intelectual e agregar as atividades inerentes à prática docente como ações pontuais dos programas de pós-graduação *stricto sensu* para a formação dos futuros professores das IES brasileiras é imprescindível para o atendimento das funções basilares desses programas. Em concordância com o parecer Sucupira (1965), é nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* que ocorre a formação dos professores do ensino superior, no entanto essa ação fica, exclusivamente, a critério dos programas quanto a sua relevância. Sobre esse aspecto, Côrrea e Ribeiro (2013, p. 321) entendem que há “[...] ausência de compreensão por parte de professores e de instituições sobre a necessidade de preparação específica para exercer a docência”, pois ainda é consenso a ideia de que o conhecimento específico e aqueles adquiridos ao longo da carreira e as experiências profissionais

asseguram o desempenho qualificado do professor.

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

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

“Contempla mais a formação técnica, acho que nem a pedagógica, nem a de pesquisador são contempladas” (Participante U).

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

De outro modo, alguns consideram que os PPGCI formam tanto pesquisadores quanto docentes, as falas demonstram uma percepção superficial quanto aos aspectos inerentes à formação do professor do terceiro grau, conforme relatam Participante S e o Participante R, respectivamente, ao restringir essa formação à disciplina estágio docente e aos conteúdos relacionados às diversas disciplinas da matriz curricular:

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

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

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

Nesse sentido, é essencial inculcar nos PPG *stricto sensu* um ensino que contemple a formação do docente universitário como uma oportunidade de munir os discentes de possibilidades formativas, integrando o ensino, a pesquisa e a extensão (Pachane, 2005). A realidade ora apresentada pode ser minimizada com criação de políticas públicas que estabeleçam, efetivamente, orientações para a formação pedagógica do professor universitário nos PPG brasileiros, reforçando assim, a Lei 9394/96 que sustenta a habilitação para a docência universitária nos cursos de mestrado e doutorado acadêmicos.

5 Considerações Parciais ou Finais

A investigação dos PPG brasileiros evidenciou uma carência de iniciativas institucionais sistemáticas para a formação pedagógica de docentes do Ensino Superior e a ausência de diretrizes legais explícitas para o desenvolvimento profissional pedagógico desses profissionais. A principal implicação para futuros docentes sem experiência e sem a apreensão dos saberes pedagógicos é a dificuldade em compreender as especificidades do ensino superior. Nesse contexto, a implementação de disciplinas obrigatórias com conteúdo sobre a prática docente em todos os PPGCI, aliada à explicitação de suas particularidades para coordenadores, docentes e discentes, emerge como uma estratégia crucial para otimizar a formação de pós-graduandos e proporcionar experiências em sala de aula na graduação. A análise dos programas de pós-graduação em Ciência da Informação de diversas regiões brasileiras ofereceu um panorama sobre como esses cursos têm formado docentes para o ensino superior, com base em suas ementas e na percepção dos egressos. Embora a participação em disciplinas e atividades durante os cursos contribua para a apreensão de conteúdos e práticas, a aprendizagem dos saberes e fazeres necessários ao exercício docente transcende a carga horária média de 60 horas dessas disciplinas. Assim, a simples inserção de disciplinas não garante a qualificação de professores para a docência universitária no país, contudo, elas são relevantes para a aquisição dos saberes do magistério superior, uma vez que o exercício docente exige conhecimentos de múltiplos saberes e qualidades interpessoais. Uma das principais contestações ao exercício docente reside na ausência de reflexão sobre a própria prática e na reprodução acrítica de modelos e práticas dos professores. Essa reprodução limita e, muitas vezes, distancia a atividade docente do ideal defendido por Nóvoa (2007), que preconiza práticas inovadoras, aprendizado contínuo e formação continuada. Investir na profissão, para o autor, é um processo de aprimoramento que contribui para as mudanças no cenário educacional e

para a melhoria da qualidade da profissão docente.

As reflexões desenvolvidas nesta investigação sublinham a responsabilidade compartilhada dos Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) e dos órgãos coordenadores na promoção de uma formação docente equitativa, por meio da implementação de políticas institucionais específicas e direcionadas. É fundamental, adicionalmente, que os docentes dos PPGCI internalizem a significância do papel didático-pedagógico no processo formativo de futuros professores do ensino superior.

O estudo aqui apresentado ofereceu uma visão panorâmica da carência de abordagens de formação pedagógica nos PPGCI, enriquecendo o debate acadêmico sobre a formação docente na pós-graduação em Ciência da Informação. No entanto, reconhece-se a natureza multifacetada do processo de formação pedagógica e a limitação desta pesquisa em abranger todas as suas nuances. Observou-se que as discussões e os estudos sobre a disciplina/atividade docente nos programas de pós-graduação ainda são incipientes, evidenciando a dificuldade em encontrar literatura específica sobre o tema. As poucas pesquisas existentes abordam, de modo geral, o estágio como atividade prática em outros contextos. Na Ciência da Informação, o artigo de Varela, Barbosa e Anjos (2010) apresenta uma abordagem preliminar, enquanto este trabalho se baseou em documentos legislativos da CAPES e nas perspectivas teóricas de Pimenta e Lima (2012) e Pimenta e Anastasiou (2011).

A concretização de transformações significativas na formação docente está condicionada à formulação e adoção de políticas institucionais robustas, bem como à adesão engajada dos docentes atuantes nos PPGCI. Futuras pesquisas poderão aprofundar a investigação sobre a efetividade de diferentes modelos de formação pedagógica, a percepção dos discentes sobre esses componentes e as políticas institucionais necessárias para fomentar uma cultura de valorização da docência no ensino superior.

Referências

Bardin, Laurence (2016). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

Barreto, Elba Siqueira de Sá (2011). Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional. *RBPAE*, v.27, n.1, p. 39-52, jan./abr.

Chaui, Marilena (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, pp. 5-15. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2025.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (1999). Circular nº 028/99/PR/CAPES. Brasília, 1999.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2002). Portaria nº52 de 26 de dezembro de 2002. Brasília, 2002. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/relatorios/Portaria_52_Regulamento_DS.pdf. Acesso em: 15 jun. 2017.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2010). Portaria nº 76, de 14 de abril de 2010. Brasília.

Corrêa, Guilherme Torres & Ribeiro, Victoria Maria Brant (2013). Formação pedagógica na pós-graduação stricto sensu em saúde coletiva. *Ciênc. saúde coletiva* [online]. v.18, n.6, pp.1647-1656. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v18n6/16.pdf>. Acesso 07 jan. 2018.

Corrêa, Guilherme Torres & Ribeiro, Victoria Maria Brant (2013). A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação stricto sensu. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 319-334, abr./jun. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/58620/61687>. Acesso em: 04 nov. 2018.

Cunha, Maria Isabel da (2006). Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. *Rev. Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11 (32).

- Cunha, Maria Isabel da (2009). O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 9 (26)6, 81-90.
- Cunha, Maria Isabel da (2014). Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores?. *Avaliação*, Campinas (UNICAMP), v. 19 (3), 789-802.
- Ferenc, Alvenize V. F. & Mizukami, Maria da Graça N (2005). Formação de Professores, Docência Universitária e o aprender a Ensinar. In: *Formação Docente para o Ensino Superior. VII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores*.
- Fischer, Tânia (2005). Mestrado profissional como prática acadêmica. *RBP G*, v. 2, n. 4, p. 24-29, jul. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/74>. Acesso em: 11 abr. 2019.
- Fonseca, J. J. S (2002). Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC
- Gatti, B. (2013). Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 50, 51-67.
- Gil, A. C. (2008). Métodos e técnicas de pesquisa social (6ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Martins, Maria Márcia Melo de Castro (2013). Estágio de docência na pós-graduação *stricto sensu*: uma perspectiva de formação pedagógica. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- Masetto, Marcos Tarciso (2003). Competência pedagógica do professor universitário. São Paulo: Summus.
- Masetto, Marcos Tarciso (2004). Inovação na educação superior. *Interface: Comunicação, Saúde e Educação*, v. 8 (14), 197-202, <http://www.scielo.br/pdf/icse/v8n14/v8n14a17.pdf>.
- Morosini, Marília Costa (2000). Docência universitária e os desafios da realidade educacional. In: Morosini, Marília Costa (Org.).
- Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. Brasília: INEP, 11-21.
- Pachane, Graziela Giusti & Pereira, Elisabete Monteiro de Aguiar (2004). A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, v. 3, n. 4. Disponível em: <file:///C:/Users/Fernanda/Downloads/674Giu sti107.PDF>. Acesso em: 18 jun. 2018.
- Pimenta, Selma Garrido (1997). Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Nuances*, v. 3, set. 14.
- Pimenta, Selma Garrido & Anastasiou, Lea das Graças Camargos (2011). *Docência no Ensino Superior*. 5.ed. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, Selma Garrido & Lima, Maria Socorro Lucena (2012). *Estágio e docência*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- Soares, Sandra Regina (2009). Pedagogia universitária: campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. IN: Nascimento, AD.; Hetkowski, TM. (Org.). *Educação e 200 contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas* [online]. Salvador: EDUFBA, 400 pp.
- Soares, Sandra Regina & Cunha, Maria Isabel da (2010). Contextualização do estudo. In: *Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade* [online]. Salvador: EDUFBA, 13-20.
- Souza, Claudia Barbosa dos Santos de & Valentim, Marta Lígia Pomim (2023). Estágio docência na formação docente em Ciência da Informação no Brasil: relato de experiência. *Revista EDICIC*, San José (Costa Rica), 3 (4), 1-14.
- Sucupira, N. (1965). Definição dos cursos de Pós-Graduação. Parecer nº 977/65. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/.../Parecer_CESU_977_1965.doc.. Acesso em: 26 abr. 2017.

Tarapanoff, K (1989). O profissional da informação em áreas de ciência e tecnologia no Brasil: características e tendências. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 18, n. 2, p. 103-119, jul./dez.

Tardif, Maurice (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Varela, Aida Varela & Barbosa, Marilene Lobo Abreu & Anjos, Bruno Batista dos (2010). *Aportes da Pós-Graduação à formação de*

docentes na área da Ciência da Informação: o Tirocínio Docente do PPGCI/UFBA em foco. Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação: Inovação e Inclusão Social: Questões Contemporâneas da Informação. Rio de Janeiro. <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/3852> . Acesso em: 08 out. 2014.

Yin, Robert K (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3.ed. Porto Alegre: Bookman