

10, 11 e 12 de novembro de 2025

POLITÉCNICO DO PORTO / ISCAP
PORTO - PORTUGAL

GERAÇÃO NEM NEM? NEM PESQUISADOR, NEM PROFESSOR: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO SUPERIOR EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO NO BRASIL

Claudia Barbosa dos Santos de Souza, Universidade Estadual Paulista (Unesp), 0000-0002-1520-8053, Brasil, e-mail: claudia.bs.souza@unesp.br

Marta Lígia Pomim Valentim, Universidade Estadual Paulista (Unesp), 0000-0003-4248-5934, Brasil, marta.valentim@unesp.br

Eixo: Tendências na Formação e Educação em Ciência da Informação

1 Introdução

Pesquisas sobre formação docente para exercício no ensino superior têm sido desenvolvidas por várias áreas, principalmente no âmbito da Educação, pois prioriza o estudo sobre a formação continuada de licenciandos e licenciados como afirmam Souza *et al.* (2024).

Contudo, no âmbito da área de Ciência da Informação (CI) no Brasil, esta temática continua incipiente, como afirmam Souza & Valentim (2023; 2024), Souza *et al.* (2024) e Miranda *et al.* (2018). Trata-se de um tema importante e muito necessário, uma vez que a CI possui dados, informação e o conhecimento como seus objetos de pesquisa, desenvolvendo estudos sobre o seu contexto e o ecossistema informacional, e que indiretamente promove a formação dos futuros docentes para as áreas de Arquivologia e Biblioteconomia. Nessa perspectiva, os Programas de Pós-graduação em Ciência da Informação (PPGCI), nas modalidades de doutorado e mestrado, objetivam a formação de docentes e pesquisadores além de promoverem a construção do conhecimento científico para a sociedade, e visa, também o desenvolvimento de práticas sociais (Souza *et al.*, 2024).

No entanto, faz-se necessário enfatizar que a formação de docentes em nível superior, a partir do *stricto sensu* em CI no Brasil, direciona

a maioria desses profissionais a lecionarem no âmbito das graduações em Arquivologia e de Biblioteconomia (áreas que fazem parte da Ciência da Informação), na modalidade bacharelado, sendo responsáveis pela formação dos futuros arquivistas e bibliotecários brasileiros.

A partir dos dados coletados na pesquisa evidenciou-se que grande parte dos doutorandos em CI, possuem graduação na modalidade bacharelado e, em consequência, a sua formação originária não disponibiliza disciplinas voltadas para o exercício da docência, ou seja, aquelas direcionadas às práticas didático-pedagógicas, demonstrando assim uma possível deficiência que pode reverberar em prováveis problemas para aqueles que se prontificaram a exercer o ofício docente.

Considerando que a CI é um campo dinâmico e interdisciplinar, **busca-se saber se a formação *stricto sensu*, por meio do doutorado resulta no desenvolvimento de novos professores para atuarem no ensino superior em Ciência da Informação no Brasil? Os doutorandos que fazem estágio de docência ou atuam como professor substituto conseguem obter conhecimento, desenvolver competências e habilidades didático-pedagógicas para exercerem o ofício docente?**

Qual perspectiva futura de atuação após obterem o título de doutorado?

O presente estudo tem por objetivo relatar a percepção dos doutorandos em CI no Brasil acerca das possibilidades de atuação após a finalização do doutorado. Nessa perspectiva, foi estabelecida a participação dos discentes dos programas de pós-graduação em CI com conceitos 5, 6 e 7 estabelecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Para atender a este objetivo, apresentar-se-á: a) breve revisão de literatura que aborda a temática e suas concepções; b) Identificar as competências necessárias requeridas para o exercício docente; c) opinião dos doutorandos de cursos de pós-graduação em CI no Brasil sobre sua formação para exercício docente e/ou acadêmico (pesquisador).

2 Referencial Teórico

Pesquisadores como Bolzan, Austria e Lenz (2010), Pimenta & Lima (2011), Tardif (2014), Junges & Behrens (2015), Cruz (2017), Fortunato *et al.* (2023) têm desenvolvido estudos sobre a formação e atuação docente, na perspectiva do desenvolvimento de competências e práticas docentes no âmbito da Educação no contexto brasileiro.

Bolzan, Austria & Lenz (2010) a partir do artigo 'Pedagogia universitária: a aprendizagem docente como um desafio à professoralidade', apresentam reflexões acerca da temática pedagogia universitária a partir de aspectos relacionados à 'aprendizagem da docência', em que debatem desde a formação do professor da educação básica até a do ensino superior, enfatizando a necessidade de "compreender os processos engendrados na constituição da professoralidade".

A docência é uma construção contínua e permanente, abrangendo aspectos da trajetória pessoal e profissional (Bolzan, Austria & Lenz, 2010, grifo nosso), requerendo destes investimento de parte do seu tempo com atividades de pesquisa em caráter formativo, e ressaltam que

As trajetórias das pessoas e profissionais se entrelaçam na constituição da professoralidade, assim como o mundo interno ou biológico interage com o mundo externo e sociocultural, pois **um sujeito constitui-se como professor a partir do outro**, dado que também é necessária a presença deste na construção da própria subjetiva do ser docente.

Pimenta & Lima (2011) a partir da obra 'Docência e Estágio', elaboraram um capítulo com a temática voltada para o estágio docente, mais especificamente do não professor, ou seja, aquele que não é graduado em licenciatura, como uma maneira de demonstrar as dificuldades enfrentadas, além de apresentarem um roteiro para nortear a atuação do docente estagiário, no intuito de ambientá-lo à realidade encontrada.

Tardif (2014) em 'Saberes docentes e formação profissional', apresenta o saber docente como um saber social, em que

- a) é partilhado por todo um grupo de agentes – os professores – que possuem formação comum, e que trabalham na mesma organização;
- b) sua posse e utilização repousam sobre todo um sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar sua definição e utilização, seja na universidade, administração escolar etc.;
- c) seus próprios objetos são objetos sociais, por meio de práticas sociais;
- d) professores ensinam e sua maneira de ensinar evolui com o tempo e com as mudanças sociais.

Tardif & Lessard (2014) afirmam que ensinar é um ato composto, pois abrange aspectos codificados e decodificados, além de ser considerado **um trabalho flexível**.

O trabalho docente pode ser compreendido como codificado, considerado burocrático ou prescrito do trabalho, em que 'tudo se traz de

rotineiro, de obrigações formais, de cargas institucionais, de normas, regulamentos e procedimentos', ou seja, tudo o que é previsível, rotineiro e até repetitivo. Estão incluídos também os componentes compreendidos como informais, considerados implícitos ou invisíveis no ofício e nos seus imprevistos (Tardif & Lessard, 2014).

Na perspectiva da flexibilidade do trabalho docente, Tardif & Lessard (2014) ressaltam que tais atividades não se limitam aos afazeres de classe, nem às relações com os alunos, embora essas tarefas e relações aconteçam. Muitas são incorporadas no cotidiano docente de maneira informal, uma vez que não são formalizadas por meio de documentos institucionais, tornando-se algo culturalmente estabelecido, culminando na extrapolação da carga horária estabelecida contratualmente.

Embora as reflexões de Tardif & Lessard (2014) sejam feitas para o âmbito escolar, elas podem e devem ser reverberadas para o âmbito universitário, pois tais instituições são organizações que possuem suas especificidades burocráticas, excedendo às atividades voltadas para o ensino, acrescida de pesquisa e extensão, o que na prática requer do docente múltiplas competências para lidar com diferentes compromissos.

Junges & Behrens (2015) ressaltam que a docência universitária exige conhecimentos que transcendem o saber específico, requerem também os fundamentos pedagógicos, em conjunto aos saberes voltados para produção científica.

Porém, ressaltam que a formação pedagógica propicia ao professor universitário um olhar para sua prática pedagógica, para interpretá-la e recriá-la, tornando-a também uma fonte de aprendizagem em uma perspectiva de mudança e inovação (Junges & Behrens, 2015, pp.286).

Fortunato *et al.* (2023) apresenta no ensaio 'Estágio de docência: um manifesto sobre formação de professores para o ensino superior' uma reflexão acerca da relação do estágio de docência nos programas de pós-graduação *stricto sensu* e a formação do

professor-pesquisador para o ensino superior, na forma de críticas de como o processo acontece, e questiona se os programas formam professor ou pesquisador e destaca as razões.

No âmbito da CI, como anteriormente mencionado, trata-se de uma temática ainda incipiente, com pesquisas voltadas para resultados de atividades extensionistas e de monitoria. Contudo, Miranda *et al.* (2018), no artigo intitulado 'A formação pedagógica nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciência da Informação no Brasil', objetivou identificar os programas de pós-graduação em CI que disponibilizam disciplinas, que explicitam a presença de conteúdos pedagógicos e educativos, visando a formação didática e pedagógica, culminando na existência de 5 (cinco) instituições cujos currículos contemplam disciplinas didático-pedagógicas para a formação do futuro docente.

Os autores apresentam o conceito de mediação, como forma de representar a ação de relação entre duas ou mais pessoas, na formação de intermediação de alguma ação que vise satisfação ou agregue valor. Tal abordagem culmina como comparação da mediação pedagógica e ressalta o trabalho do professor como um agente facilitador no processo de ensino e aprendizagem (Miranda *et al.*, 2018).

Nesta pesquisa há a aproximação de conceitos oriundos da CI, mais precisamente quando enfatiza que

a mediação é uma maneira de apresentar ou tratar um conteúdo que ajuda o indivíduo na busca, organização, relação, manipulação e debate de informações com os demais, até que seja possível produzir um conhecimento que interfira na sua forma de entender ou mesmo de intervir na realidade (Masetto, 2000, *apud* Miranda *et al.*, 2018).

Na perspectiva da formação docente por meio de vivência de estágio de docência, Souza & Valentim (2023), ressaltam que o "aprendizado desenvolvido por meio da interação com professores da disciplina de estágio docência

tem por objetivo preparar o futuro docente de ensino superior para este ambiente”. Contudo, destacam por meio da revisão de literatura realizada, algumas ações necessárias a serem desenvolvidas pelos doutorandos bacharéis e que não atuam como professores, enfocando tarefas que requerem análise, avaliação e crítica na criação de projetos de intervenção, culminando em desafios e dificuldades a serem enfrentados rotineiramente no estágio.

Costa, Chaves & Bernadino (2024) no artigo ‘Estágio de docência na pós-graduação em Ciência da Informação: experiências e sentidos vivenciais na disciplina de Metodologia do Trabalho Científico’, apresentam um relato de vivência de estágio de docência, ressaltam que o ensino superior é algo complexo e que a mediação da informação e a mediação pedagógica contribuem para o processo de aprendizagem, “de modo ético, amoroso e principalmente humanizador dos sujeitos mediatizados”. Enfatizam também que “a mediação pedagógica se mostra como um campo em ascensão na CI para ampliar discussões interdisciplinares com a Educação”, que objetiva,

fortalecer essas ligações interdisciplinares com a Educação é um fator relevante para aumentar o nível educacional da própria CI, uma vez que a pedagogia não deve estar fora do horizonte da formação *stricto sensu*.

Souza & Valentim (2024), na pesquisa denominada ‘Estágio de docência em Ciência da Informação no Brasil como requisito da formação docente de doutorado dos programas de pós-graduação *stricto sensu*’, discutem sobre a formação docente no que se refere ao estágio docente, a partir da percepção dos alunos de doutorado em CI do Brasil. Tal trabalho evidenciou que os doutorandos são capacitados para desenvolverem pesquisas e não para atuarem como docentes de nível superior, uma vez que grande parte dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em CI não disponibilizam disciplinas voltadas à formação didático-pedagógica dos futuros docentes, evidenciando assim certa carência formativa.

Relacionar a formação docente de nível superior para atuar no contexto de desinformação e infodemia, Souza *et al.* (2024) apresentam pesquisa a partir da análise dos currículos dos cursos de pós-graduação, objetivando verificar os conteúdos formativos alinhados aos desafios da sociedade contemporânea, no que diz respeito ao impacto da infodemia.

Tal pesquisa, destacou os programas de pós-graduação que disponibilizam disciplinas formativas voltadas ao contexto dinâmico de criação, gestão e uso da informação. No entanto, enfatizam que as disciplinas ‘Competência em Informação’, ‘Competência Crítica em Informação’ e ‘Mediação da Informação’ são imprescindíveis para a formação dos profissionais da informação, bem como evidenciam a necessidade de se desenvolver professores críticos em informação, o que corrobora com os demais autores, sobre a necessidade de haver disciplinas formativas específicas para docentes de nível superior.

2.1 Habilidades/Competências Docentes

O conceito de competência é amplamente difundido por meio da Ciência da Administração como saber fazer algo com ênfase em eficiência e eficácia organizacional, e está diretamente ligada ao acrônimo C-H-A (competência, habilidade e atitude), como dimensões a serem identificadas e praticadas no segmento organizacional.

Segundo Moura *et al.* (2021), competência no âmbito do ensino superior está direcionada ao conhecimento, habilidade e atitude no processo de ensino-aprendizagem. Somado a isso, o conhecimento e as competências profissionais do professor afetam diretamente na qualidade do ensino e aprendizagem, e ressalta que,

O papel do professor continua sendo primordial no desenvolvimento dos alunos, para isso ele deve estar atento as dinâmicas presentes no mercado e procurando atualização constante (Moura *et al.*, p.663).

Pedro Demo (2012) em sua obra intitulada 'Habilidades e competências no Século XXI', ressalta a definição conceitual de habilidades/competências voltadas para o âmbito da educação, abordando a temática por meio de algumas perspectivas como:

- Desenvolvimento como oportunidade;
- Desafios renovados frente às inovações tecnológicas;
- Lidar com a informação e o conhecimento;
- Saber pensar e intervir para gerar oportunidades;
- Promoção de habilidades/competências do saber pensar como um exercício pedagógico.

Tais habilidades/competências podem ser compreendidas como plurais, a começar pela competência de saber pensar e sua multiplicidade (Demo, 2012).

Tais habilidades/competências podem ser compreendidas como:

- não aprendidas: compreendidas como aquelas inerentes as pessoas (da evolução, tradição cultural ou de talento nato);
- aprendidas: podendo ser formal (efetivada por instituições de ensino) e não formal (realizada fora do contexto institucional, conhecidas por "novas alfabetizações");
- básicas: voltadas em ambientes educacionais, abarcando fluência tecnológica;
- acadêmicas: embasa a noção do 'espírito científico', arroladas no contexto do Século XXI;
- não acadêmicas: são as desenvolvidas em ambientes não formais.

Em referência as competências do docente universitário, López (2014, *tradução nossa*) ressalta as oito competências fundamentais com ênfase ao desempenho eficiente, eficaz e de qualidade no exercício docente dentro e fora de sala de aula:

- a) Planejar o processo de ensino e aprendizagem;

- b) Selecionar e apresentar o conteúdo. Para selecionar temas que realmente conduzam os alunos à aprendizagem significativa e à construção do conhecimento, diferenciando conteúdo essencial, necessário do recomendado.
- c) Fornecer informações e explicações compreensíveis; a eficácia do processo de comunicação determina em grande parte o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.
- d) Literacia tecnológica e gestão das TIC;
- e) Gerir metodologias de trabalho docente;
- f) Relacionar-se construtivamente com os alunos;
- g) Refletir e pesquisar sobre o ensino;
- h) Envolvimento institucional.

Atrrelada a essas competências estão as responsabilidades e muitos outros compromissos que não são visíveis, mas que requerem do docente universitário, a capacitação contínua, na forma de desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, Thurler (2002, pp.99) apresenta quatro abordagens complementares relacionadas ao desenvolvimento profissional dos docentes (Figura 1).

Figura 1: Abordagens complementares do desenvolvimento profissional docente



Fonte: Thurler (2002, pp.99)

As abordagens mencionadas por Thurler (2002) são:

- a) **Sensibilização para os objetivos e desafios das reformas:** a comunicação clara, objetiva e o

compartilhamento de informações e ações propostas tem que ser disseminada pelos gestores, para que todos, incluindo os professores iniciantes, ou futuros efetivos possam se sentir fazendo parte do processo de mudança;

b) **Desenvolvimento de competências didáticas e pedagógicas:** a formação contínua deve acontecer independente do que é oferecido pela instituição onde atua como docente, deve ser estratégica, à medida que o docente procura outras capacitações agreguem valor ao próprio desenvolvimento que culmina em inovação dentro e fora da sala de aula.

c) **Cooperação contínua em uma organização aprendiz:** a cooperação profissional entre professores culmina na facilitação de mudanças, na adequação de medidas, na ambientação de novos docentes e discentes, de novos currículos e outras responsabilidades. O aprender a aprender também é parte da jornada docente, principalmente quando se trabalha coletivamente, segundo Thurler, tais condutas 'supõe que os professores se sintam coletivamente responsáveis pelos resultados de seus alunos e também por seu próprio desenvolvimento profissional'.

d) **Início da exploração colaborativa:** a troca de experiências entre docentes permitirá que todos se conheçam e relatem suas respectivas práticas, exponham suas visões do futuro e compartilhem problemáticas comuns. Poderá surgir a possibilidade de trabalhar em conjunto em prol da própria formação, ampliando as oportunidades de aprendizagem.

Em meio a essas abordagens, compreendidas como processos, há subprocessos identificados como:

- Reciclagens pontuais segundo o princípio da pulverização;
- Módulos de formação propostos ou negociados conforme as necessidades;
- Análise e regulação de situações educativas complexas;
- Elaboração e implementação de um projeto de estabelecimento de cooperação contínua (Thurler, 2002, pp.99).

É preciso ressaltar que competências infocomunicacionais são imprescindíveis na formação de futuros docentes de nível superior, pois na atualidade há desafios diversos, dentre eles o uso de inteligência artificial (aspectos técnicos e éticos), diversidade de fontes de informação, o que exigirá conhecimentos didáticos-pedagógicos para lidar com esse contexto desafiador.

2.2 Formação Docente no Brasil

A formação docente no Brasil pode ser entendida a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que segundo a Lei nº 9.394/1996, define e regulariza a organização da educação brasileira a partir dos princípios da Constituição Federal de 1998, destacadas em seu Artigo 62,

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996, Art. 62).

É esperado do futuro professor, além de conhecimento consistente na área que deve lecionar, além de formação sólida em disciplinas que tratam sobre didática, filosofia

educacional, gestão e organização de sistemas educacionais, pedagogia, psicologia educacional e sociologia educacional, como afirmam Souza *et al.* (2024).

Em se tratando da formação de docente para nível superior, ainda segundo a LDB (Brasil, 1996) em seu Artigo 66, destaca que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

Segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os cursos *stricto sensu* – doutorado e mestrado – possuem natureza acadêmica e de pesquisa, tendo por objetivos: 1) formação de professor competente que possa atender a demanda no ensino básico e superior garantindo, ao mesmo tempo, a constante melhoria da qualidade; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica, por meio da preparação adequada de pesquisadores; 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais de alto nível, de modo a atender as necessidades de diferentes setores no contexto nacional (CAPES, 2014).

3 Procedimentos Metodológicos

Para o atendimento do objetivo proposto, delineou-se uma pesquisa cuja abordagem é quali-quantitativa, pois os dados foram coletados junto aos programas de pós-graduação em CI no Brasil, mais especificamente aos cursos que possuem os conceitos 5, 6 e 7 atribuídos pela CAPES, delimitando o universo da pesquisa a seis instituições de ensino superior público: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict)/Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (Ibict/UFRJ); Universidade de Brasília (UnB); Universidade Estadual Paulista (Unesp); Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (Quadro 1).

Quadro 1: Instituições de ensino superior pesquisadas

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR (IES)	UNIDADE FEDERATIVA	CONCEITO CAPES
--------------------------------------	--------------------	----------------

Unesp	SÃO PAULO	7
Ibict/UFRJ	RIO DE JANEIRO	6
UFMG	MINAS GERAIS	5
UFPE	PERNAMBUCO	5
UFSC	SANTA CATARINA	5
UnB	DISTRITO FEDERAL	5

Fonte: Elaboração própria (2025).

As instituições listadas estão localizadas nas regiões: Sul, Sudeste (maior representatividade), Centro Oeste e Nordeste, não tendo representação da Região Norte. Cabe ressaltar que há instituições públicas de ensino superior em todas as regiões do Brasil, mas não foram contempladas em virtude dos critérios estabelecidos.

Segundo Vergara (2011, pp.46-47) a população-alvo se refere a uma parcela do universo escolhido segundo o critério de representatividade, qual seja, os doutorandos que realizaram estágio de docência ou atuaram como professor substituto. Foi enviado um questionário aos discentes de doutorado em CI contendo perguntas abertas e fechadas acerca da formação docente, a partir dos cursos *stricto sensu* no período de 21 de fevereiro a 17 de março de 2025.

Esta pesquisa é considerada como descritiva-exploratória e explicativa, pois tem o “objetivo de esclarecer quais fatores contribuem de alguma forma, para a ocorrência de um determinado fenômeno” (Vergara, 2011, pp.42).

Visa explorar o ambiente da pós-graduação *stricto sensu* em CI no Brasil, com vistas a descrever a realidade percebida pelos discentes de doutorado a respeito do desenvolvimento de competências para o exercício docente no âmbito do ensino superior, seja pela prática do estágio de docência ou pelo exercício como professor substituto em uma IES no Brasil.

Classifica-se também como documental por fazer uso de documentos das instituições de ensino superior pública consultadas nos *sites* institucionais. Uma revisão bibliográfica foi realizada para a elaboração do referencial teórico, de modo a proporcionar concepções, conceitos e definições sobre a temática, não exclusivamente da CI, mas de outras áreas, a

exemplo da Educação, que agregam valor à pesquisa.

4 Apresentação e Análise dos Resultados

A formação de docente para o nível superior a partir do curso de doutorado *stricto sensu* em CI é algo ainda incipiente se comparado às demais áreas, a exemplo de Educação e Letras. Souza (2022), Costa *et al.* (2024), Souza & Valentim (2023; 2024), Souza *et al.* (2024) têm desenvolvido relevantes pesquisas a partir de vivências, relatos e percepções a partir das perspectivas dos discentes; e da análise curricular dos cursos de pós-graduação nas modalidades de doutorado e mestrado em CI no Brasil.

Para esta pesquisa, buscou-se relatos dos doutorandos em CI nas seis Instituições de ensino superior supracitadas, a partir das respostas aos questionamentos acerca de: formação docente no doutorado; barreiras e necessidades; desafios e perspectivas futuras a fim de responder à questão de pesquisa e promover a reflexão proposta.

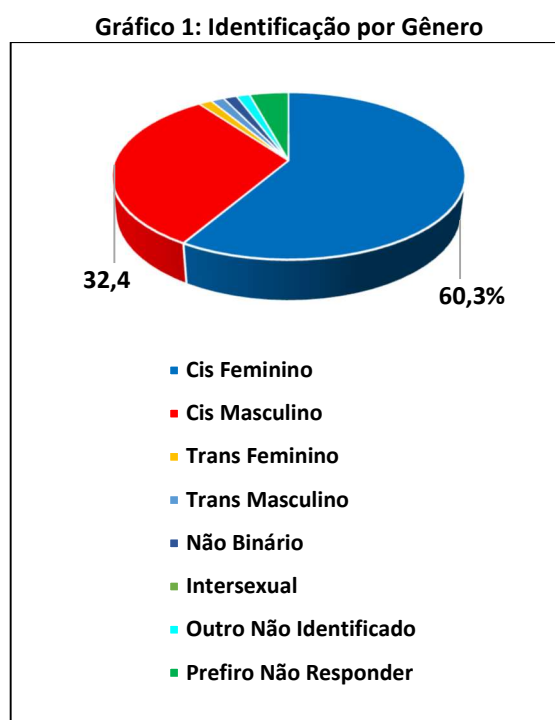
4.1 Perfil dos Doutorandos Respondentes

A primeira ação efetuada foi identificar os PPGCI que atendem aos critérios estabelecidos e, para isso, foi consultado o *site* da CAPES, de modo a obter as seis instituições selecionadas para a pesquisa. E a partir do *site* de cada universidade, identificar os contatos com os coordenadores dos referidos programas de pós-graduação em CI, no intuito de formalizar a solicitação de aplicação do questionário.

O questionário (formulário criado no Google Forms) foi enviado para as coordenações dos seis programas de pós-graduação em CI que, por sua vez, ficaram responsáveis pela disponibilização por *e-mail* aos discentes de doutorado.

Finalizado o prazo para o recebimento das respostas, apenas 68 (sessenta e oito) doutorandos responderam ao questionário, representando os seguintes programas de pós-graduação: Ibict/UFRJ; UnB; Unesp; UFPE e UFSC.

Quanto ao gênero, do total, 60,3% são do gênero Cis Feminino; 32,4% são do gênero Cis Masculino; 1,5% é do gênero Trans Feminino; 1,5% Outro não identificado; e 4,4% preferiram não responder (Gráfico 1). A partir dessas informações é possível evidenciar que grande parte da população é composta por discentes do gênero feminino.

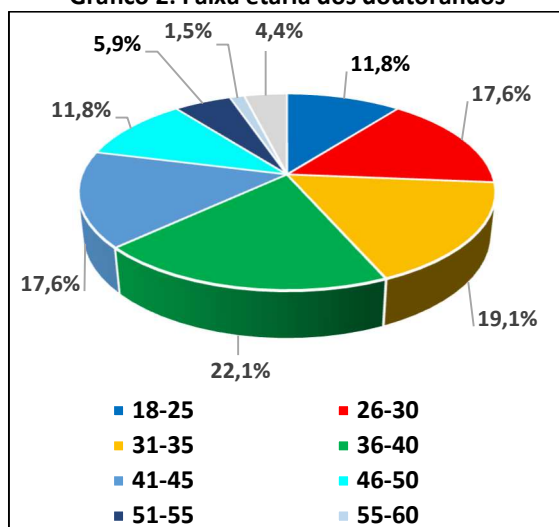


Fonte: Dados da pesquisa (2025).

O contingente feminino demonstrado no Gráfico 1, demonstra uma tendência de que as mulheres continuam se dedicando à qualificação continuada. É importante ressaltar a participação (embora tímida) de discentes da comunidade LPBTQIAP+; e a preocupação daqueles que não se sentiram confortáveis (ou contemplados) na identificação por gênero.

Quanto à faixa etária dos respondentes, conforme respostas, demonstra que é diversificada, contemplando diversas gerações (Gráfico 2).

Gráfico 2: Faixa etária dos doutorandos



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Do total dos respondentes, 11,8% está na faixa etária 18-25 anos; 17,6% está na faixa entre 26 e 30 anos de idade; 19,1% está na faixa entre 31 e 35 anos de idade; 22,1% está na faixa entre 36 e 40 anos; 17,6% está entre 41 e 45 anos; 11,8% está entre 46 e 50 anos; 5,9% está entre 51 e 55 anos; 1,5% está entre 55 e 60 anos; e 4,4% está na faixa mais de 60 anos de idade.

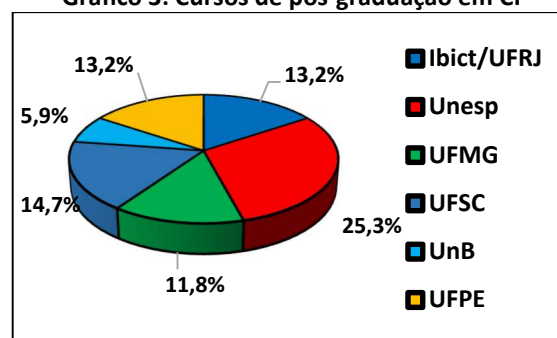
O encontro de representantes de várias gerações promove a criação de conhecimentos de forma diferente, uma vez que há pessoas com experiências práticas oriundas do mercado de trabalho que, por motivos diversos, resolveram se especializar com a pós-graduação *stricto sensu*. Parte destes são representados por docentes de nível superior, (lecionam para cursos tecnólogos e graduação) que atuam em áreas diferentes da CI, mas que visualizam o caráter interdisciplinar da área e almejam buscar informações, conhecimentos e competências para se qualificarem, e se atentarem às demandas reais e urgentes que cercam a informação no contexto atual.

Por outro lado, há aqueles que escolheram trilhar a carreira acadêmica, e que estão no processo de doutoramento sem ao menos ter tido a experiência formal de mercado de trabalho, vindo diretamente da graduação e do mestrado.

4.2 Formação dos respondentes

Embora a pesquisa tenha sido voltada para os discentes de seis programas de pós-graduação, representadas por seis instituições públicas de ensino superior localizadas em quatro regiões do País, o quantitativo de respondentes é considerado uma amostra pequena, pois apenas 68 (sessenta e oito) doutorandos responderam ao questionário (Gráfico 3).

Gráfico 3: Cursos de pós-graduação em CI

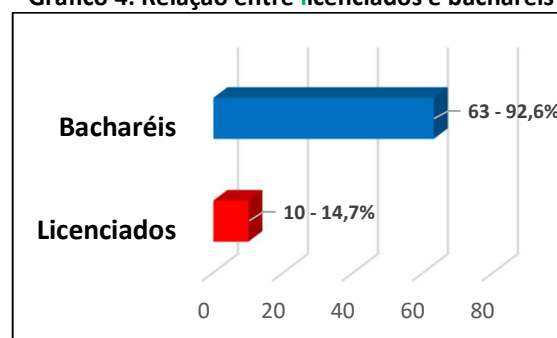


Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Quanto à representação de discentes de doutorado respondentes, 19,1% estão matriculados no Ibict/UFRJ; 25,3% na Unesp; 11,8% na UFMG; 14,7% na UFSC; 5,9% na UnB; e 13,2% na UFPE.

No que se refere a formação no nível de graduação, foi importante identificar o percentual de licenciados (formação voltada para o exercício da docência) e de bacharéis (Gráfico 4).

Gráfico 4: Relação entre licenciados e bacharéis



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Do total dos respondentes, 92,6% (63) possuem graduação na modalidade bacharelado, enquanto 14,7% (10) são licenciados, cuja formação é voltada para o ensino, sendo que nesta modalidade de formação há o desenvolvimento de

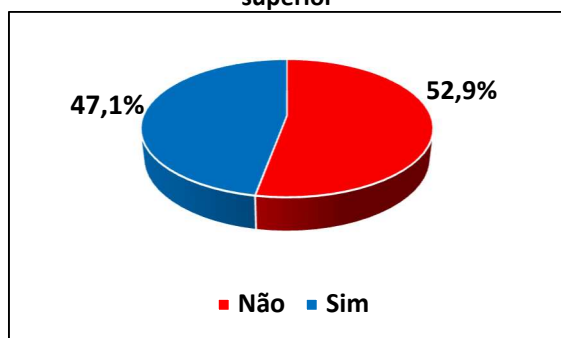
competências e habilidades didáticas e pedagógicas oriundas de teorias, práticas e atividades voltadas ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

4.3 Formação para Docência no Doutorado

No questionário, uma seção específica visou identificar a percepção dos respondentes acerca do desenvolvimento de atividades didáticas e de competências voltadas ao exercício da docência promovido pelo programa de pós-graduação, entre outros aspectos que ajudam a refletir sobre a realidade encontrada pelo doutorando.

Nesse intuito perguntou-se se o doutorando teve oportunidade de participar de atividades didáticas e/ou pedagógicas necessárias ao exercício da docência no âmbito do ensino superior.

Gráfico 4 : Participar de atividades didáticas e/ou pedagógicas relacionadas à docência no ensino superior



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Do total, 47,1% (32) dos respondentes afirmaram terem oportunidade para desenvolver atividades didáticas e/ou pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento de tarefas de ensino superior, enquanto 52,9% (36) afirmam não terem participado do desenvolvimento de atividades didáticas e/ou pedagógicas, fato este preocupante, pois muitos destes não são oriundos de licenciaturas, impactando diretamente nas ações, planejamento de conteúdo e abordagem didático-pedagógica em aulas para graduação.

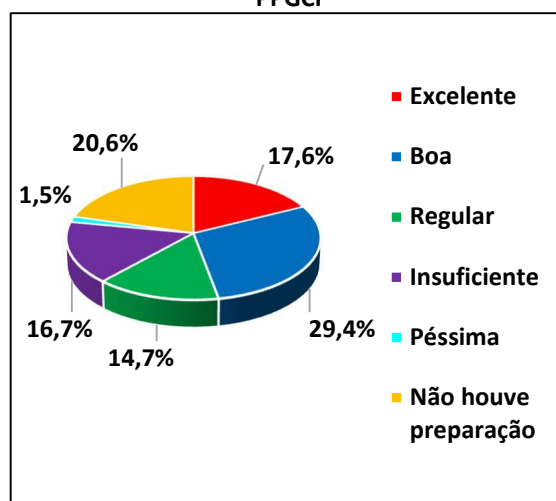
Dos que responderam positivamente sobre as atividades pedagógicas e/ou didáticas que

puderam desenvolver, estes afirmaram que o fizeram por meio de:

- Estágio docência;
- Preparação de conteúdo e ministração de aulas;
- Realização de palestras;
- Estágio docente supervisionado em disciplinas de graduação;
- Atuação como professor substituto;
- Estágio obrigatório por ser bolsista CAPES.

No que se refere a preparação para o ofício docente efetivada pelo programa, os respondentes afirmaram que consideram: Excelente 17,6% (12); Boa 29,4% (20); Regular 14,7% (10); Insuficiente 16,7% (11); Péssima 1,5% (1) e não houve preparação 20,6% (14) (Gráfico 5).

Gráfico 5: Preparação para docência por parte do PPGCI



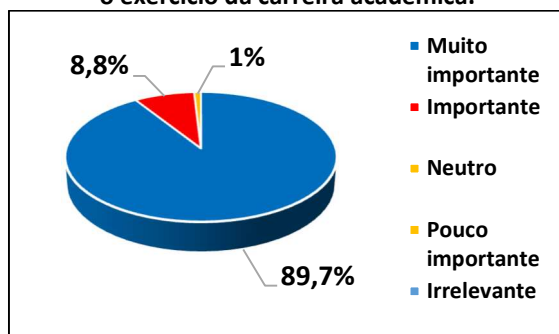
Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Ao se analisar as respostas que de certo modo podem ser consideradas negativas, nota-se que de alguma maneira não há preparação para o exercício da docência por parte dos programas selecionados e analisados.

Embora não recebam incentivos e/ou capacitação para o desenvolvimento de conhecimentos, competências e habilidades didático-pedagógicas para o exercício do ofício docente, 89,7% dos respondentes consideram a formação docente muito importante para o exercício da carreira acadêmica, 8,8%

consideram importante e 1% se mantiveram neutros, não emitindo opinião (Gráfico 6).

Gráfico 6: Importância da formação docente para o exercício da carreira acadêmica.



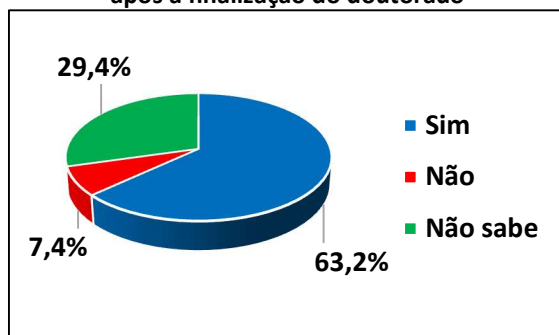
Fonte: Dados da pesquisa (2025).

O fato da neutralidade destacada por alguns discentes, pode corresponder ao desconhecimento da importância da formação docente ou simplesmente por não concordarem sobre o impacto na carreira acadêmica.

A atuação profissional após a finalização do doutorado é uma preocupação para boa parte daqueles que almejam uma nova ocupação ou simplesmente a mudança de carreira, focando na ocupação como docente de nível superior.

Sobre a possibilidade de atuação como docente de ensino superior após a finalização do doutorado, do total dos respondentes, 63,2% afirmaram que pretendem atuar como docentes; 29,4% não sabem; e 7,4% afirmam que não pretendem atuar como docente (Gráfico 7).

Gráfico 7: Perspectiva sobre exercício docente após a finalização do doutorado



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Ao serem questionados sobre as expectativas em relação à carreira docente, as respostas são bem diversas: 66,2% afirmam que vão desenvolver pesquisa, ensino e extensão de

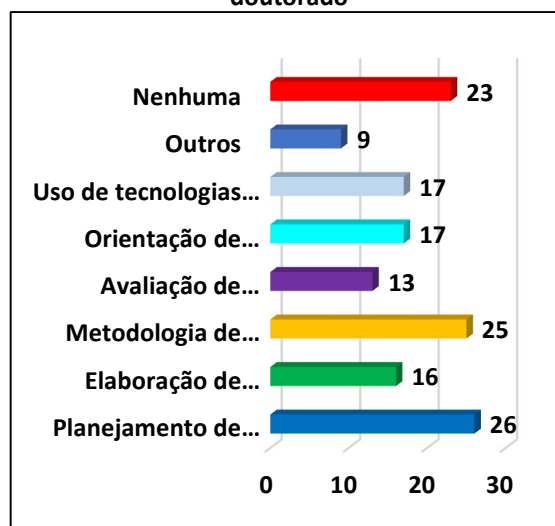
modo integrado; 13,2% afirmam que vão desenvolver pesquisas; 5,9% vão desenvolver ensino; 2,9% atuarão na extensão; 8,8% não sabem como atuarão e 2,9% têm outras expectativas.

Em se tratando da atuação docente no âmbito do ensino superior está normatizado e é obrigatório atender ao tripé: ensino, pesquisa e extensão, pois desempenha um papel fundamental para a sociedade, visto que reúne “[...] um conjunto de funções associadas ao progresso e a transmissão do saber: pesquisa, inovação, ensino e formação, educação permanente” (Delors, 1998 *apud* Farias & Belluzzo, 2017).

Assim, evidencia-se que a maior parte dos respondentes têm conhecimento sobre os afazeres e responsabilidades que devem assumir, no caso de exercerem o cargo de professor em nível superior.

Para o exercício do ofício docente, é preciso o desenvolvimento de competências e habilidades didáticas e pedagógicas, principalmente para aqueles que se formaram na modalidade de bacharelado e, portanto, não receberam conteúdos formadores e conhecimentos durante a graduação.

Gráfico 8: Competências e/ou habilidades docentes desenvolvidas durante o curso de doutorado



Fonte: Dados dos Pesquisa (2025).

A partir das respostas, verifica-se que às atividades e/ou habilidades desenvolvidas no decorrer do doutorado em CI foram: 38,2% (26)

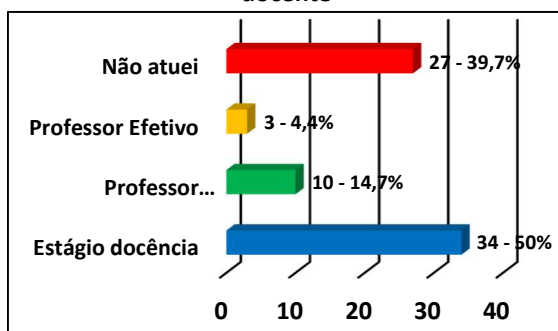
Planejamento de disciplinas; 23,5% (16) Elaboração de material didático; 36,8% (25) Metodologia de ensino; 19,1% (13); 25% (17) orientação de estudantes; 25% (17) uso de tecnologias educacionais; 13,2% (9) outros; e 33,6% (23) nenhuma.

Os respondentes puderam escolher múltiplas opções, o que promoveu um certo *ranking* de importância, ressaltando a presença do planejamento de disciplinas e elaboração de material didático como uma realidade vivenciada por eles, em contraste a 33,6% que não desenvolveram nenhuma, evidenciando um dado preocupante.

Ministrar aulas, cursos e/ou oficinas no decorrer do doutorado em CI, é uma oportunidade para o doutorando experimentar o exercício da docência. Nesta perspectiva, 63,2% (43) dos respondentes afirmaram terem vivenciado a experiência de sala de aula, enquanto 36,8% (25) não tiveram tal oportunidade.

No decorrer do doutorado, surgem oportunidades distintas para atuação docente, dentre elas, o exercício de professor substituto e/ou temporário, atuação de professor efetivo, estágio docência (o mais comum, pois é obrigatório segundo normativa da CAPES) (Gráfico 9).

Gráfico 9: Teve oportunidade de atuar como docente



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Na perspectiva dos respondentes, 50% atuaram na modalidade de estágio docência; 14,7% tiveram oportunidade de atuar como professor substituto; 4,4% atuaram como professor efetivo; e 39,7% afirmaram que ainda não atuaram como docente por motivos diversos.

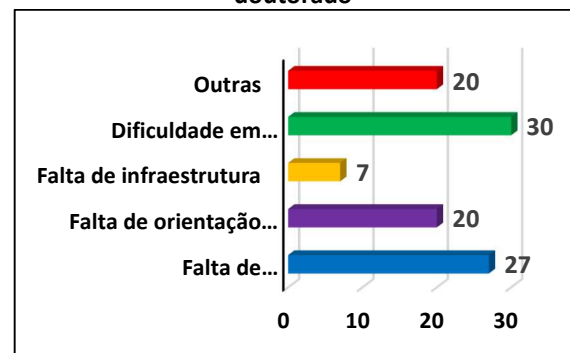
4.4 Barreiras e Necessidades

Ao longo do percurso no doutorado, muitas são as situações vivenciadas pelos discentes, muitos desafios a serem transpostos, somados a barreiras e também necessidades.

É preciso destacar as necessidades de modo a identificar problemas que podem ser analisados e/ou solucionado no que se diz respeito a formação para a atuação docente.

Nesse cenário, as barreiras mencionadas pelos respondentes foram: 44,1% afirmaram como dificuldade a conciliação da pesquisa e docência; 39,7% a falta de atividades práticas; 29,7% falta de orientação técnica; 10,3% a falta de infraestrutura (laboratórios etc.); e 29,4% outros motivos não identificados (Gráfico 10).

Gráfico 10: Principais barreiras enfrentadas referentes a formação docente durante o doutorado

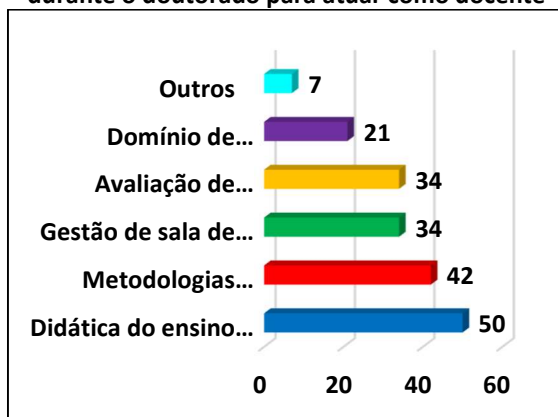


Fonte: Dados da pesquisa (2025).

As dificuldades apresentadas podem se tornar obstáculos no desempenho do futuro docente.

Em referência ao conhecimento, habilidades e competências a serem desenvolvidos no percurso formativo do doutorado em CI, dos 68 (sessenta e oito) respondentes informaram que: 1º Didática do ensino superior; 2º Metodologias ativas de ensino; 3º Gestão de sala de aula; 4º Avaliação de aprendizagem; 5º Domínio de conteúdos ensinados e outros, são importantes para a formação docente de nível superior (Gráfico 11).

Gráfico 11 : Conhecimentos, competências ou habilidades que gostaria de ter desenvolvido durante o doutorado para atuar como docente



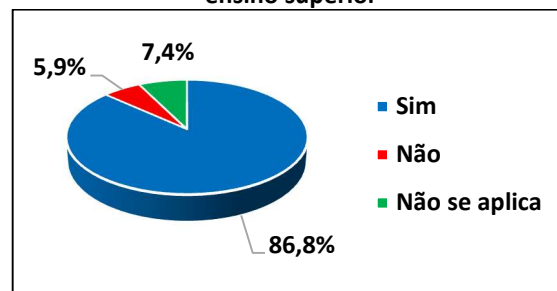
Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Para além do conhecimento formativo voltado para as temáticas da CI, identificar competências e necessidades promovem um olhar estratégico para o autodesenvolvimento profissional para o exercício da docência, uma vez que há mudanças sob várias perspectivas que devem ser entendidas como oportunidade para capacitação contínua, e de atendimento às demandas contemporâneas, sejam elas sociais, culturais, informacionais e tecnológicas (López, 2014, pp.22, *tradução nossa*), afirma que

as competências da docência atual exigem ainda mais esforço, comprometimento e trabalho em torno do desenvolvimento de habilidades para adquirir novas capacidades, vivenciar novas experiências e colaborar na integração ao ambiente institucional.

Embora o doutorado em CI seja voltado para temáticas voltadas ao estudo de fenômenos relacionados aos dados, informação e conhecimento, é importante salientar que uma das perspectivas de atuação é o exercício da docência, o que faz ressaltar a necessidade de disciplinas com conteúdos formadores relacionados a didática, como mencionado por 86,8% do total de respondentes (Gráfico 12).

Gráfico 12: Opinião sobre se o programa deve incluir disciplinas relacionadas à docência no ensino superior



Fonte: Dados da Pesquisa (2025).

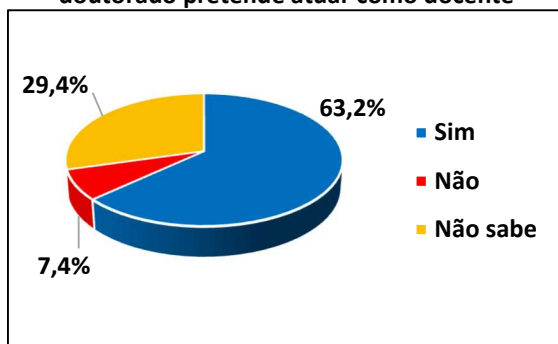
Do total dos respondentes, 7,4% (5) afirmaram que “não se aplica” quando se refere a inclusão obrigatória de disciplinas com ênfase na formação docente, ou seja, disciplina relacionada à docência no ensino superior, o que de certa forma, evidencia a lacuna existente aos demais programas. De igual modo, 5,9% (4) dos respondentes negaram a importância de tais disciplinas para serem incorporadas no programa do qual fazem parte, demonstrando um certo desconhecimento sobre a necessidade de se ter conhecimento específico para o desenvolvimento de competências e habilidades didático-pedagógicas.

4.5 Desafios e Oportunidades Futuras

Muitos são os desafios que os doutorandos enfrentam ao longo dos quatro anos de formação *stricto sensu*, contudo, muitos podem ser entendidos e, até mesmo, percebidos como oportunidades a serem aproveitadas, dentre elas está a docência.

O exercício como docente é uma das possibilidades de atuação do futuro doutor em CI. No entanto, para muitos, não é uma das opções que justificam cursar a pós-graduação *stricto sensu*. De acordo com as informações prestadas pelos 68 respondentes: 63,2% (43) afirmaram que atuarão como docentes após a conclusão do doutorado; 29,4% (20) ainda não sabem e 7,4% (5) afirmaram que não irão atuar como docentes de nível superior (Gráfico 13).

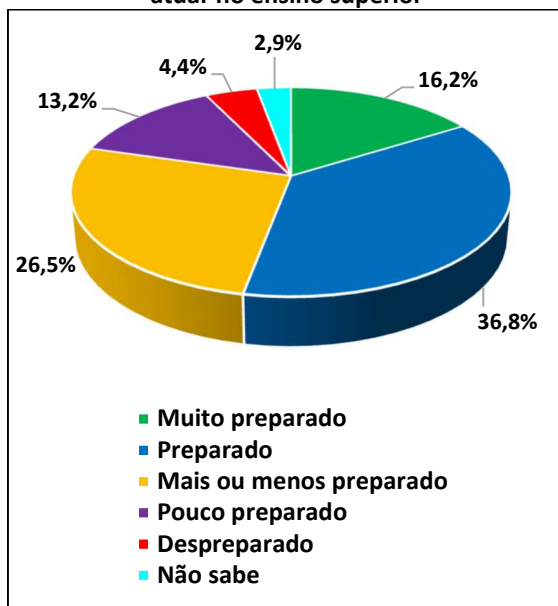
Gráfico 13 : Após a conclusão do curso de doutorado pretende atuar como docente



Fonte: dados da pesquisa (2025).

Entre não saber e afirmar que não atuarão como docentes no ensino superior, pode demonstrar uma possível insegurança no que compete a se sentir capacitado para assumir um cargo de professor, dado preocupante, pois a profissão de professor é a responsável pela formação de todas as outras, e se não houver reposição, poderá haver a escassez deste profissional (Gráfico 14).

Gráfico 14 : Avaliação sobre a preparação atual para assumir um cargo/função de professor para atuar no ensino superior



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A insegurança é algo que pode estar presente na vida de muitos doutorandos, principalmente naqueles que desejam ser professor, principalmente os bacharéis, pois as constantes mudanças tecnológicas tem demandado o desenvolvimento de habilidades infocomunicacionais.

A percepção sobre estar preparado para o exercício como professor, dos 68 respondentes, 36,8% (25) sentem-se preparados; 26,5% (18) afirmaram estar mais ou menos preparados; 16,2% (11) afirmaram estar muito preparados; 13,2% (9) pouco preparados; 4,4% (3) despreparados; e 2,9% (2) afirmaram não saber se estão preparados.

Ao todo, 53% dos respondentes sentem-se preparados para exercer a função de docente, mesmo que a sua formação não contemple disciplinas voltadas para a capacitação didático-pedagógica, culminando numa certa expectativa positiva quanto ao próprio futuro (Gráfico 15).

Gráfico 15: Expectativas em relação à carreira docente



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Para aqueles que estão no processo de doutoramento e não possuem emprego formal, seja como servidor público ou da iniciativa privada, os últimos momentos na pós são os mais desafiadores, pois requerem dos futuros doutores, escolhas que afetam direta e indiretamente o seu futuro.

Ao findar o doutorado, em geral, boa parte dos novos doutores almejam atuar como docentes, numa perspectiva de continuidade da carreira acadêmica, pois sua atuação estará ligada ao tripé: ensino-pesquisa-extensão; e que não existe no Brasil a profissão de pesquisador, pois está atrelada a carreira docente.

Dos 68 respondentes, 66,2% (45) afirmaram que desenvolverão atividades de pesquisa-ensino-extensão de maneira integrada; enquanto 13,2% (9) afirmaram querer desenvolver somente pesquisas; 5,9% (4) desejam atuar unicamente como docente; 2,9% (2) almejam atuar em extensão; 8,8% (6) afirmam não saber; e somente 2,9% (2) afirmaram ter outras pretensões.

É possível que 33,8% (23) dos respondentes não tenham noção da realidade no que se refere a atuação docente, principalmente na perspectiva do ensino superior em universidade pública, pois segundo a legislação, faz parte da atuação docente a elaboração de projetos de pesquisa e extensão somadas às atividades docentes, pois estão intrinsecamente ligados a missão institucional.

5 Considerações Finais

Esta pesquisa objetivou identificar se a formação docente para nível superior, a partir da conclusão do doutorado em Ciência da Informação, capacita, desenvolve competências para que os novos professores possam exercer adequadamente o seu ofício em nível de graduação.

Buscou-se responder aos seguintes questionamentos: *se a formação stricto sensu por meio do doutorado em CI resulta no desenvolvimento de novos professores para atuar no ensino superior no Brasil; se os doutorandos que fazem estágio de docência ou atuam como professor substituto/temporário conseguem obter conhecimento, desenvolver competências e habilidades didático-pedagógicas para exercer o ofício docente; se a perspectiva futura do doutorando se relaciona a vontade de atuar como docente no âmbito do ensino superior após obterem o título de doutorado.*

A partir dos dados e informações coletados por meio do instrumento (questionário) aplicado aos pesquisados (discentes de doutorado em CI), e alinhando as respostas às questões de pesquisa, evidenciou-se que a percepção dos doutorandos acerca do seu desenvolvimento para atuação docente é equivocada em alguns

pontos e incipiente em outros. Embora considerem importante a formação docente, 38% dos respondentes afirmaram não receber capacitação para o exercício da docência. Em consonância, ressaltaram as principais barreiras como: a falta de oportunidades práticas; a falta de orientação específica; a falta de infraestrutura; a dificuldade de conciliar pesquisa e docência, entre outras.

Nesse sentido, é preciso destacar os conhecimentos, competências e habilidades que deveriam desenvolver no decorrer do doutorado, conforme os dados e informações coletados junto aos respondentes: didática do ensino superior; metodologias ativas de ensino; gestão de sala de aula; avaliação de aprendizagem, entre outros.

Ao mesmo tempo que a pós-graduação *stricto sensu* objetiva a formação docente em nível superior, bem como de pesquisadores, observa-se que direcionam os discentes para o desenvolvimento de suas pesquisas em consonância com as linhas de pesquisas de cada programa, e em sua maioria não disponibiliza disciplinas voltadas à formação docente, evidenciando de certa forma que não há uma preocupação em relação a esta lacuna formativa.

A realização do estágio de docência, na modalidade obrigatória, sem qualquer capacitação, não promove o desenvolvimento de competências e habilidades didático-pedagógicas para o exercício docente.

Contudo, aqueles que puderam exercer o ofício como professor substituto e/ou temporário puderam se ambientar com o contexto, além de desenvolver algumas competências e habilidades, porque obtiveram informações, além de conhecimentos específicos e práticos para atuarem de modo adequado.

Ao serem questionados sobre o futuro após a conclusão do doutorado, com ênfase no exercício da docência, em algumas respostas, nota-se um certo desconhecimento acerca das atividades a serem desenvolvidas neste contexto, principalmente as relacionadas ao tripé ensino-pesquisa-extensão, ao mesmo

tempo nota-se que alguns não tem pretensões definidas.

Desse modo, a partir dos resultados obtidos, conclui-se que há a necessidade de inclusão de disciplinas obrigatórias na estrutura curricular dos programas, voltadas ao desenvolvimento de competências, habilidades e informações sobre didática no ensino superior, visando minimizar problemas formativos, principalmente para aqueles que possuem graduação na modalidade de bacharelado.

Trata-se de uma oportunidade para atualização dos currículos, visando a capacitação dos futuros docentes, e evidenciando um possível tema para pesquisas, uma vez que se trata de uma lacuna no campo da educação em CI, carecendo de atenção.

Em relação à área de Ciência da Informação no Brasil, é preciso o desenvolvimento de pesquisas voltadas para esta temática, como forma a pautar sugestões de melhorias curriculares para os programas de pós-graduação brasileiros.

6 Referências

- Bolzan, D. P. V., Austria, V. C., & Lenz, N. (2010). Pedagogia universitária: a aprendizagem docente como um desafio à professoralidade; - doi: 10.4025/actascieduc.v32i1.9485. *Acta Scientiarum. Education*, 32(1), 119-126. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v32i1.9485>
- Brasil. (1996). Lei nº 3.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em : https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. [Consulta: 15/01/2024]
- Capes (2010) 76, de 14 de abril de 2010. Diário Oficial da União, Seção 1, Nº). Portaria nº 73, 19 de abril. pp.31-32. <https://www.gov.br/esg/pt-br/composicao/pesquisa-e-pos-graduacao/mestrado/area-do-aluno/bolsa-demandas-social-2020/portaria-no-76-de-14-de-abril-de-2010>.
- Capes (2014). Mestrado e Doutorado: o que são? <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/avaliacao-que-e-sobre-a-avaliacao-conceitos-processos-e-normas/mestrado-e-doutorado-o-que-sao>
- Costa, M.J.M., Chaves, I.T. & Bernardino, M. C. R. (2024). Estágio de Docência na Pós-Graduação em Ciência da Informação: experiências e sentidos vivenciais na disciplina de Metodologia do Trabalho Científico. *Revista Brasileira De Educação Em Ciência Da Informação*, 1–15. Recuperado de <https://portal.abecin.org.br/rebecin/article/view/390>
- Cruz, G. (2017). Didática e docência no ensino superior. *Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos*, 98(250). <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.2931>
- Demo, Pedro (2012). Habilidades e Competências no século XXI. Porto Alegre, Mediação.
- Farias, G. B. de, & Belluzzo, R. C. B. (2017). Competência em Informação: perspectiva didática pedagógica. *Informação & Informação*, 22(3), 112–135. <https://doi.org/10.5433/1981-8920.2017v22n3p112>
- Fortunato, I., Araújo, O. H.A., & Medeiros, E.A, de. (2023). Estágio de docência: um manifesto sobre formação de professores para o Ensino Superior. *Debates Em Educação*, 15(37), 1–17.e14477. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37p1-17.e14477>
- Junges, K.S., & Behrens, M.A. (2015). Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. *Perspectiva*, 33(1), 285–317. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2014v33n1p285>
- López, D. (2014). Las competencias del docente universitario. Reflexiones desde el aula de clases. *Acción Y Reflexión Educativa*, (36), 18–32. Recuperado a partir de https://revistas.up.ac.pa/index.php/accion_reflexion_educativa/article/view/2030
- Miranda, A. M. M., GAIA, A. L. C., & SANTOS NETO, J. A. (2018). A formação pedagógica nos programas de pós-graduação stricto sensu em ciência da informação no brasil. *Revista brasileira de educação em ciência da informação*; 5(1).

- Moura, S.T.G, et. al (2021). Competências dos docentes no ensino superior. Revista Avaliação do Ensino Superior; 26 (3), pp.658-677.
- Pimenta, Selma Garrido & Lima, Maria Socorro Lucena (2011). *Estágio e Docência*. São Paulo, Cortez.
- Pinto, M. das G. G. (2010). O lugar da prática pedagógica e dos saberes docentes na formação de professores - doi: 10.4025/actascieduc.v32i1.9486. *Acta Scientiarum. Education*, 32(1), 111-117. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v32i1.9486>
- Souza, C.B.S., (2022). Percepções sobre o Estágio de Docência do Mestrado em Ciência da Informação. *Revista Brasileira De Educação Em Ciência Da Informação*, 9(número especial), 1–10. <https://doi.org/10.24208/rebecin.v9.317>
- Souza, C.B.S., & Valentim, M.L.P (2023). Pasantía Docente En La Formación De Docentes En Ciencias De La Información En Brasil I: Relato De Experiencia. *Revista EDICIC*, 3(4), 1-14. Recuperado a partir de <https://ojs.edicic.org/index.php/revistaedicic/article/view/232>
- Souza, C.B.S., & Valentim, M.L.P. (2024). Estágio de docência em Ciência da Informação no Brasil como requisito da formação docente de doutorado dos Programas de Pós-graduação Stricto Sensu. Em C.G. da Silva; Jorge Revez & L. Corujo (Orgs.), *Diálogos em Ciência da Informação : Atas do XIV Encontro EDICIC* (pp. 175-180).
- Souza, C.B.S. de., Germano Júnior, M.M.G., Santos, T.B. & Valentim, M.L.P. (2024, 17-19 de abril). A formação docente em um mundo de desinformação: análise dos cursos de Pós-graduação em Ciência da Informação no Brasil. *Jornadas de Intercambio y reflexión acerca de la investigación en Bibliotecología, La Plata, Argentina*. jornadabibliotecologia.fahce.unlp.edu.ar/jornadas-2024/actas/ponencia-241216204507362857/@@display-file/file/mesa4-souza.pdf
- Tardif, M. (2014). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, Vozes.
- Tardif, M. & Lessard, Claude (2014). O Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão e interações humanas.. Petrópolis, Vozes.
- Thurler, M.G.(2002) O Desenvolvimento Profissional dos Professores: Novos Paradigmas, Novas práticas. Em. Perrenoud, P. & Thurler, M.G. et. al (Orgs). *As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação* (89-111). Artmed Editora.
- Vergara, S.C. (2011). *Projetos e relatórios e pesquisa em Administração*. Atlas.