

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO E EDUCAÇÃO

RENATA VEIGA DE MIRANDA

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: CONTRIBUIÇÕES DOS
PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS**

MARIANA-MG

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO E EDUCAÇÃO

RENATA VEIGA DE MIRANDA

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: CONTRIBUIÇÕES DOS
PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito obrigatório para a obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Celia Maria Fernandes Nunes

Instituição financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

MARIANA-MG

2021

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

M672a Miranda, Renata Veiga de .

A formação do professor universitário [manuscrito]: contribuições dos Programas de Pós-graduação em Educação em Minas Gerais. / Renata Veiga de Miranda. - 2021.

106 f.: il.: gráf., tab..

Orientadora: Profa. Dra. Celia Maria Fernandes Nunes.

Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro Preto. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Área de Concentração: Educação.

1. Professores - Formação. 2. Docência em formação. Ensino superior. 3. Educação - Estudo e ensino (Pós-graduação). 4. Estágios. I. Nunes, Celia Maria Fernandes. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 37.01

Bibliotecário(a) Responsável: Edna da Silva Angelo - CRB6 2560



FOLHA DE APROVAÇÃO

Renata Veiga de Miranda

A formação do professor universitário: contribuições dos programas de pós-graduação em educação em Minas Gerais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação

Aprovada em 31 de maio de 2021

Membros da banca

Profa. Dra. Celia Maria Fernandes Nunes - Orientadora - Universidade Federal de Ouro Preto
Profa. Dra. Juliana Santos da Conceição - Membro Interno Titular - Universidade Federal de Ouro Preto
Profa. Dra. Alvanize Valente Fernandes Ferenc - Membro Externo Titular - Universidade Federal de Viçosa

A Profa. Dra. Celia Maria Fernandes Nunes, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito no Repositório Institucional da UFOP em 20/10/2021



Documento assinado eletronicamente por **Maria do Rosario Figueiredo Tripodi**, **COORDENADOR(A) DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**, em 26/10/2021, às 10:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0237194** e o código CRC **EF922680**.

Aos meus pais, pelo apoio e amor incondicional,
Ao Bernardo, pela força durante a caminhada,
Aos meus tios Aloísio e Helena, pelo carinho.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pelo amor, sabedoria e força, por me mostrar que tudo acontece no tempo certo e, por meio da fé, tudo é possível.

Agradeço aos meus pais, Aninha e Domingos, pelo amor, carinho e dedicação. Por me apoiarem incondicionalmente, por serem o meu ponto de equilíbrio e por me incentivarem em todos os meus sonhos. Vocês são as inspirações da minha vida, meu exemplo de determinação e honestidade. Tenho muito orgulho de ser filha de vocês.

Agradeço ao Bernardo, pelo companheirismo, pela paciência e por ser o meu melhor amigo. Por me apoiar em todos os momentos, por sempre acreditar em mim e por me escutar, seja falando da pesquisa ou desabafando. É uma felicidade poder dividir a vida com você.

Agradeço a toda minha família, em especial: ao meu irmão, Ricardo, pela amizade e torcida, e os meus tios, Aloísio e Helena, por me receberem e acolherem de braços abertos, proporcionando-me um lar em Mariana.

Agradeço à Prof^a. Dr^a. Celia Maria Fernandes Nunes, minha querida orientadora, pelo acolhimento, pela paciência e pelo companheirismo. Obrigada pela caminhada que percorremos juntas, com dedicação e disponibilidade em todos os momentos desse processo.

Agradeço aos meus amigos, que de alguma forma tornaram esta caminhada mais leve, torcendo e apoiando. Às amigas de Ponte Nova, por anos de amizade e companheirismo; às amigas de Viçosa, pelo carinho e por se fazerem presentes; aos amigos de Mariana, pelas conversas, desabafos, risos e cafés, e, em especial, à Júnia, minha dupla do mestrado, obrigada pelas partilhadas durante esses dois anos.

Agradeço aos meus professores da graduação (DPE/UFV) e aos da pós-graduação (PPGE/UFOP), que de alguma maneira me fizeram chegar até aqui, por meio dos ensinamentos e partilhamentos. Vocês são inspirações profissionais.

Agradeço à Prof^a. Dr^a. Alvanize Valente Fernandes Ferenc, por ter aceitado o convite de compor as bancas de qualificação e defesa. Obrigada pelos ensinamentos, trocas e pelo companheirismo desde a graduação. À Dr^a. Juliana Santos da Conceição, por ter aceitado o convite para compor as bancas de qualificação e de defesa. Às duas, obrigada pelas contribuições para a construção desse texto.

Aos participantes representantes dos Programas de Pós-graduação em Educação de Minas Gerais que aceitaram participar desta pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, por financiar e possibilitar a realização da pesquisa. Meus sinceros agradecimentos a todos!

RESUMO

A formação do professor universitário ainda é pouco discutida nos campos de pesquisa educacional. Diversos estudos mostram que para ser professor são necessários conhecimentos pedagógicos capazes de promover uma qualidade no ensino e na aprendizagem, através de um repertório de conhecimento sobre a prática docente. O professor universitário precisa se atentar aos saberes e práticas pedagógicas que são exercidas no cotidiano da universidade. Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa consistiu em identificar e analisar se os programas de pós-graduação em Educação (PPGEs) do Estado de Minas Gerais contribuem para a formação da docência universitária. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa desenvolvida a partir dos seguintes instrumentos de obtenção de dados: análise documental e aplicação de questionários aos representantes dos programas. Participaram da pesquisa dez programas de pós-graduação em Educação de Minas Gerais. Os resultados mostraram que o estado de Minas Gerais é privilegiado em relação à quantidade de programas, contemplando 10,14% dos PPGEs. O perfil dos programas é bastante diverso, variando em relação aos tamanhos, as quantidades de discentes e docentes, apresentam muitas linhas de pesquisas, porém poucas relacionadas à formação do professor. A maioria dos programas apresenta os objetivos e/ou finalidade para a docência do ensino superior, porém poucas são as atividades que os programas promovem para atingir tais objetivos. Observamos que a principal atividade apontada para a formação do docente do ensino superior é o Estágio de Docência. Todos os programas apresentam indícios que possuem ações voltadas para formação de professor universitário em seus cursos de mestrado e doutorado. A partir das respostas de alguns programas, encontramos dois pontos que se convergem sobre o Estágio de Docência: a preocupação com a formação do pós-graduando e a importância da qualificação do pós-graduando para atuar no ensino de graduação. Foi possível perceber então que o Estágio de Docência se torna um espaço importante para o preparo para a docência. É um ambiente para problematizar a teoria e a prática da docência e seus desdobramentos, vivenciar o cotidiano e as relações e experimentar a dinâmica da sala de aula.

Palavras-chave: Formação de professores; Docência universitária; Programa de Pós-graduação em Educação; Estágio de Docência.

ABSTRACT

The training of the university professor is still little discussed in the educational research fields. Several studies show that to be a teacher is necessary pedagogical knowledge capable of promoting quality in teaching and learning through a repertoire of knowledge about teaching practice. The university professor must pay attention to the knowledge and pedagogical practices that are exercised in the daily life of the university. In this sense, the objective of this research was to identify and analyze whether the Post-Graduate Programs in Education (PPGES) of the State of Minas Gerais contribute to the formation of university teaching. This is a qualitative approach developed from the following data obtaining instruments: documentary analysis and application of questionnaires to the programs' representatives. Ten graduate programs in Education of Minas Gerais participated in the research. The results showed that the State of Minas Gerais is privileged concerning the number of programs, contemplating 10.14% of PPGEs. The profile of the programs is quite diverse, varying in sizes, the quantities of students and teachers, present many lines of research, but few related to teacher training. Most programs present the objectives and/or purpose for higher education teaching, but few are the activities that programs promote to achieve such goals. We observed that the main activity pointed out for the training of higher education teachers is the teaching training. All programs have clues that focus on university teacher training in their masters and doctoral courses. From the answers of some programs, we find two points that converge on the teaching training: the concern for the training of the postgraduate and the importance of the postgraduate qualification to act in undergraduate education. It was possible to perceive that the teaching training becomes an important space for the preparation for teaching. It is an environment for problematizing theory and practice, experiencing daily life and relationships, and experiencing classroom dynamics.

Key words: Post-Graduate Program in Education; Teaching Training; University teaching; Teachers' education

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Temas mais recorrentes e número de trabalhos.....	36
Gráfico 2 - Trabalhos apresentados sobre a docência universitária	38
Gráfico 3 - Relação entre o número de discente e docente dos PPGes	64
Gráfico 4 - Oferta de Estágio de docência na estrutura curricular dos programas.....	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Objetivos e/ou finalidades dos PPGEs que não especificam a formação do professor do ensino superior.....	69
Quadro 2 - Dados dos PPGEs sobre as disciplinas pedagógicas para a docência universitária: nome, obrigatoriedade e carga horária (CH)	71
Quadro 3 - Dados sobre as atividades relacionadas à formação para a docência universitária	73
Quadro 4 - Objetivos do Estágio de Docência	76
Quadro 5 - Avaliação do Estágio de Docência pelos programas	77
Quadro 6 - A composição do Estágio de Docência dos PPGEs	81
Quadro 7 - As contribuições do Estágio de Docência dos PPGEs	83
Quadro 8 - Apresentação dos aspectos do Estágio de Docência a partir das contribuições dos PPGEs.....	85

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de trabalhos apresentados no GT-11 entre os anos de 2011 e 2017	32
Tabela 2 - Relação dos trabalhos financiados	32
Tabela 3 - Instituições de vínculo dos autores das pesquisas	33
Tabela 4 - Distribuição dos trabalhos acadêmicos por regiões	34
Tabela 5 - Trabalhos sobre a expansão da Educação Superior.....	37
Tabela 6 - Relação dos Programas de Pós-graduação em Educação de Minas Gerais que ofertam cursos acadêmicos e respectivos conceitos na CAPES	56
Tabela 7 - Total de PPGEs acadêmicos no Brasil e em Minas Gerais	58
Tabela 8 - Ano de início dos PPGEs de Minas Gerais	59
Tabela 9 - Nome das linhas de pesquisas dos PPGEs de Minas Gerais	60
Tabela 10 - Dados sobre os docentes, os discentes e a sua proporção	63
Tabela 11 - Total de disciplinas ofertadas pelos programas.....	65

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EaD	Educação à Distância
FCC	Fundação Carlos Chagas
GT	Grupo de trabalho
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PIBID	Programa de Iniciação à Docência
PPG	Programa de Pós-graduação
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PROUNI	Programa Universidade para todos
PUC/MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
RBPG	Revista Brasileira de Pós-Graduação
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SNPG	Sistema Nacional de Pós-graduação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFSJ	Universidade Federal de São João Del-Rei
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
UNIUBE	Universidade de Uberaba

UNIVAS Universidade do Vale do Sapucaí

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 O CAMPO DE ESTUDOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	19
1.1 A formação dos professores universitários	23
2 AS PESQUISAS SOBRE A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA	29
2.1 O levantamento da temática em GTs da ANPED	31
2.2 O levantamento no catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	41
3 PERCURSO METODOLÓGICO E OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA	47
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	56
4.1 Os Programas de Pós-graduação em Educação de Minas Gerais	56
4.2 A formação para a docência universitária nos PPGes	66
4.3 O desenvolvimento do Estágio de Docência nos PPGes	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICE A – Questionário	97
ANEXO A – Os Programas de Pós-graduação em Educação do Estado de Minas Gerais segundo a Plataforma Sucupira	102

INTRODUÇÃO

Para escrever essa dissertação e sobre o seu processo de desenvolvimento e de escrita, penso ser importante trazer as reflexões que ela suscitou sobre a minha própria trajetória. Nesse sentido, opto por começar o texto com uma apresentação do lugar que me encontro, permitindo entender-me e descobrir-me como professora e pesquisadora interessada sobre a formação de outros professores.

A escolha pelo curso de Pedagogia não foi a minha primeira opção. Inicialmente, ingressei no curso de Nutrição, em duas instituições públicas, mas não as concluí. A escolha pela Nutrição também não foi tarefa fácil, por causa do pouco contato com os profissionais da área. Mesmo entrando no curso sem saber ao certo o que queria, fui prosseguindo até o momento em que realmente entendi que não gostava da área da saúde. A partir de então, foi uma corrida contra o tempo para entender mais sobre outras profissões.

Dentre as minhas opções, a Pedagogia sempre atravessou as minhas alternativas, mas não era a primeira opção. Ela sempre ficava em segundo lugar. Até que decidi entrar no curso e mergulhar de cabeça nessa escolha. Houve questionamentos de diferentes pessoas acerca de trocar de curso, porém meus pais sempre me apoiaram e, inclusive, sugeriram pela mudança, visto a minha insatisfação com o curso de Nutrição. Porém, mais tarde, durante o curso de Pedagogia, entendi o porquê destes questionamentos. O curso de licenciatura não é valorizado, formar-se professor não é opção para muitos jovens. Desde então, entendi a importância da formação do professor e a sua reflexão com e sobre a prática, além do contexto em que está inserido, o que poderá colaborar com a valorização docente.

Assim, voltando a minha trajetória, evidencio que durante a graduação, entre os anos de 2015 e 2016, participei do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), composto por atividades como: planejamento de aulas e elaboração de projetos didáticos; avaliação do processo de ensino e de aprendizagem; diagnóstico das necessidades dos estudantes. Essas atividades proporcionaram-me a vivência do cotidiano escolar e da rotina da sala de aula. Segundo Ferenc (2005), citando Lortie (1975), os momentos das práticas de ensino são experiências que levam para a aprendizagem do exercício da profissão. São as atividades mais próximas do ensinar que os estudantes das licenciaturas têm durante o percurso do curso. Assim, neste momento da formação docente durante o curso de Pedagogia, percebi-me inserida em uma prática de consolidação de minha escolha pelo curso. Ainda, a vivência na escola me proporcionou trocar conhecimentos e experiências com os professores; refletir sobre o aluno, a

sala de aula e a escola e experienciar a prática docente com todos os seus sujeitos. Tudo isso serviu para que se confirmasse a compreensão de que eu estava no caminho certo.

Posterior a essa experiência, vieram os estágios supervisionados do curso. Nesses espaços também me vi confirmando, consolidando a escolha pela Pedagogia. Os estágios, com uma carga horária teórica e prática, possibilitaram-me a reflexão constante sobre o contexto escolar e seus atores. Por meio das orientações dos professores supervisores dos estágios sobre a observação, participação e regência na escola tivemos o acesso a ferramentas necessárias para refletir sobre as nossas ações docentes.

No início do ano de 2017, tive a oportunidade de participar, como bolsista de Iniciação Científica, de um projeto de pesquisa¹, o que me proporcionou o acesso e contato com outros estudantes de licenciaturas, investigando as suas motivações pela escolha desta, a consolidação e o papel do professor universitário nesta opção pela profissão docente.

Por meio da pesquisa com estudantes das licenciaturas, tendo como instrumentos questionários e entrevistas, alguns temas foram abordados, como: a escolha pela docência, o papel dos professores universitários e suas práticas pedagógicas na “consolidação das escolhas profissionais”. Nesse processo, foi interessante notar que, apesar de serem estudantes de licenciaturas diferentes, algumas de suas indagações se assemelhavam e, em alguns momentos, me vi naqueles estudantes.

Então, a partir das narrativas dos sujeitos participantes da pesquisa de iniciação científica, comecei a me questionar sobre: o que é ser professor universitário, no contexto de ampliação do ensino superior e dos novos perfis estudantis, e como se dá a sua formação profissional? Além disso, quais são as características necessárias ao professor universitário contemporâneo? E, por fim, o que se espera de um profissional que se propôs a fazer parte da profissão docente - ensinar, pesquisar e intervir na realidade?

A pesquisa me levou a entender que parece haver uma importância maior em algumas das funções que compõem a docência universitária, pois havia situações em que o estudante relatou que o docente é mais pesquisador do que professor. É importante ressaltar que tal aspecto já vem sendo ressaltado por autores (LUDKE *et al*, 1999; DINIZ-PEREIRA, 2000; FERENC, 2005; CUNHA, 2015; CONCEIÇÃO, 2020) que ao estudarem as dimensões do campo universitário brasileiro, observaram uma hierarquia dentro dos campos. Ainda

¹ Projeto de Iniciação Científica “A consolidação pela escolha profissional durante o curso de licenciatura”, sob orientação da professora do departamento de Educação (DPE/UFV), Alvanize Valente Fernandes Ferenc. Financiado pela FAPEMIG.

percebemos, na pesquisa, que há características que o aluno da graduação consegue visualizar nos perfis, ações e práticas dos professores em relação a “estar” professor e “ser” professor.

Acredito que dizer e apresentar esses elementos de minha trajetória formativa seja importante para me entender no papel de pesquisadora que busca compreender o professor universitário em uma perspectiva mais ampla. Desta maneira, entender o papel do professor, independente de qual seja o nível de ensino em que ele atua, pode fornecer elementos para poder compreender a sua formação, a sua relação com a carreira docente e as motivações das suas práticas profissionais e de que maneira elas chegam até aos estudantes que estão envolvidos nas suas atividades de ensino. Então, desde a participação nessa pesquisa realizada na iniciação científica, estes questionamentos sobre o professor universitário e a sua formação começaram a permear os meus pensamentos e ainda me acompanham.

Pensar a formação do professor universitário é elencar uma série de fatores que corroboram para os desafios desta atuação: expansão do ensino superior, novos alunos, novos debates, novas metodologias de ensino, novas práticas de avaliação etc. Mas para pensar em uma perspectiva de atuação do professor universitário, é necessário, também, pensar a sua formação. Os professores precisaram ressignificar as aprendizagens da própria profissão. Segundo Cunha (2009), pesquisando os lugares para a formação do docente universitário, destacam-se dois aspectos institucionalizados dos espaços de formação de professores: a formação no território do trabalho, sendo ações institucionais para a formação continuada e iniciativas que acontecem por iniciativa dos próprios professores, projetos etc., e a formação nos cursos que qualificam os sujeitos, sendo os cursos de especialização, cursos de pós-graduação *stricto sensu*, experiência do estágio de docência² etc. Tendo essas perspectivas em mente, iremos nos atentar ao segundo aspecto, o contexto da pós-graduação *stricto sensu*.

A minha própria trajetória foi fundamental para escolher pesquisar os programas de pós-graduação *stricto sensu*, pois já havia investigado junto aos estudantes sobre essa temática, durante a iniciação científica, então queria entender “o outro lado”. A escolha pelos programas mineiros se deu pela familiaridade com alguns programas, para conhecer mais sobre a educação do Estado no qual nasci e morei a minha vida inteira, e para reduzir-se uma regional significativa. A escolha pelos programas de pós-graduação em Educação se deu também pela familiaridade, por ser uma temática que venho estudando desde a graduação e por estar também

² Nesse texto, utilizaremos a nomenclatura Estágio de Docência, seguindo como consta a escrita no art. 18º do Regulamento do Programa de Demanda Social, aprovado pela portaria nº 76, de 14 de abril de 2010. Mas várias nomenclaturas são utilizadas no campo: estágio em docência, estágio docência, estágio docente etc.

ligadas a questões pedagógicas coerentes com a minha formação como Pedagoga. Consideramos no estudo, que os programas são ou deveriam ser espaços de formação para os futuros professores universitários. Nesse sentido, elaboramos a seguinte questão de investigação: os programas de pós-graduação em educação de Minas Gerais contribuem para a formação do professor universitário?

Além desta, algumas outras questões nortearam a elaboração dessa pesquisa, como:

(i) Como os programas de pós-graduação em Educação estão contribuindo para a formação pedagógica do docente do ensino superior? (ii) Os programas de pós-graduação têm entre os seus objetivos a formação do docente universitário? (iii) Quais são as atividades que os programas de pós-graduação em Educação propõem ou disponibilizam para alcançar a formação para a docência universitária de seus alunos? São muitas outras perguntas que podemos fazer acerca da docência universitária, mas para essa pesquisa, iremos trabalhar com o recorte das perguntas acima.

Assim, o objetivo geral da nossa pesquisa foi: identificar e analisar se os programas de pós-graduação em Educação (PPGEs) do Estado de Minas Gerais contribuem para a formação da docência universitária. Os nossos objetivos específicos foram: levantar e caracterizar o perfil dos programas de pós-graduação em Educação de Minas Gerais; identificar se os programas de pós-graduação em Educação têm entre os seus objetivos a formação do docente universitário e identificar e analisar as atividades presentes, para a formação da docência universitária nos programas de pós-graduação em Educação.

Como aspectos relevantes para o desenvolvimento desse estudo está a grande expansão do ensino superior ao longo dos anos na Educação brasileira. Segundo Saviani (2008), o número de instituições particulares de ensino superior aumentou, significativamente, entre os anos de 1968 e 1976, indo de 243 para 663 estabelecimentos. Em 2000, já eram 1.180 instituições de ensino superior no país (BRASIL, INEP, 2000). Em 2010, em 2.377 estabelecimentos de ensino superior (BRASIL, INEP, 2010), o número de instituições dobrou em relação à última década. Os dados mais recentes do Censo do Ensino Superior são de 2019, eles mostraram que eram 2.608 instituições de ensino superior no país, sendo 302 (11,6%) públicas e 2.306 (88,4%) privadas (BRASIL, INEP, 2019).

A partir da década de 1990, as instituições de ensino superior tiveram uma ampliação de ofertas de vagas. Em 2000, o número total de matrícula em cursos de graduação presenciais era 2.694.245 (BRASIL, INEP, 2000). Em 2010, o número de matrículas era 6.379.299, entre os cursos presenciais e a distância (BRASIL, INEP, 2010). Em 2019, o número

de matrícula era 8.603.824, entre os cursos presenciais e a distância (BRASIL, INEP, 2019). Do ano de 2000 para o ano de 2019, o número de matrículas no ensino superior mais que triplicou no país.

É notório o aumento do número de matrículas nos cursos de graduação ao longo dos anos. Nas últimas décadas, o governo federal instituiu programas de apoio em âmbito nacional. Um exemplo foi o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) pelo Decreto Presidencial 6.096, de 24 de abril de 2007, com o objetivo de expandir o acesso às instituições e garantir condições de permanência no Ensino Superior. Outro exemplo foi o Programa Universidade para Todos (PROUNI), instituído pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, com objetivo de conceder bolsas para os cursos de graduação, em instituições privadas de ensino superior, ocasionando mais uma expansão das vagas da educação superior brasileira.

Além dos programas, fomentados pelo governo, outros motivos também foram atribuídos: crescimento econômico no mercado brasileiro, demandando por mão de obra especializada e um conjunto de políticas públicas de incentivo e permanência à educação superior (BRASIL; INEP, 2010). Desta maneira, faz-se necessárias as discussões sobre o professor do ensino superior, qual a sua formação e onde eles estão sendo formados para atuar nesta demanda de ensino que vem se expandindo nos últimos anos.

O presente texto de dissertação está organizado em quatro capítulos da seguinte forma: no primeiro capítulo, apresentamos o contexto teórico em que a pesquisa está situada; trazemos aspectos do campo da formação de professores e, dentro dele, a formação dos professores universitários.

No segundo capítulo, apresentamos os dados de dois levantamentos que foram realizados para termos o conhecimento do campo da pesquisa, sendo os seguintes bancos de dados utilizados: o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o acervo dos artigos apresentados em Grupos de Trabalho (GTs) das Reuniões da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

No terceiro capítulo, descrevemos o caminho que percorremos para realizar a pesquisa, detalhando sobre o percurso metodológico, os instrumentos utilizados, os participantes da pesquisa, o processo de organização dos dados e de análise dos mesmos.

No quarto capítulo, trazemos os dados da pesquisa e a análise destes, organizamos esta análise a partir de três eixos, quais sejam: a apresentação detalhada dos Programas de Pós-graduação em Educação do Estado de Minas; a formação para a docência universitária nos PPGE e o desenvolvimento do Estágio de Docência nos PPGEs.

Por último, trazemos as considerações finais do trabalho realizado, apresentamos os achados da pesquisa, assim como as contribuições para o campo de estudo e alguns possíveis encaminhamentos futuros.

1 O CAMPO DE ESTUDOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O campo de estudo sobre formação de professores ainda é relativamente novo se comparado a outros campos teóricos (ZEICHNER, 2005 *apud* DINIZ-PEREIRA, 2013), embora autores apontam que vem sendo consolidado nos últimos anos. Segundo Diniz-Pereira (2013), os especialistas da área de educação estabeleceram como marco inicial deste campo teórico uma publicação de uma revisão de literatura em 1973, pois até neste momento, a formação de professores não tinha o status de linha de pesquisa. O autor aponta que não significava que ela não existia, mas não tinha um *status* para tal. E em 1986, uma nova publicação com uma nova revisão de literatura deu a concretude da consolidação desse campo de pesquisa.

A incipiência sobre as pesquisas neste campo fica evidente ao verificar a quantidade de pesquisas sobre a formação de professores. Até nos anos de 1990, na área de educação, 6% a 7% das pesquisas eram sobre formação de professores e este número salta para 22% em 2007 (ANDRE, 2010). Além disso, o campo de formação de professores estava intrinsecamente relacionado ao campo da Didática, permanecendo assim até a década de 1990 (ANDRE, 2010). Isso aponta o amadurecimento da área de estudos como campo de pesquisa, pois o número de pesquisas sobre formação de professores cresceu ao longo dos anos.

Junto a este crescimento em relação ao número de trabalhos na área, o campo de pesquisa sobre a formação de professores tem características próprias que denotam a própria construção do campo teórico de investigação. André (2010), baseando-se em Marcelo Garcia (1999), assinala cinco indicadores de constituição deste campo de pesquisa: “objeto próprio, metodologia específica, (...) um código de comunicação próprio, integração dos protagonistas na pesquisa e a consideração da formação de professores como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa” (p. 174). Desta forma, percebe-se uma solidificação ainda maior deste campo de investigação, com as suas particularidades ressaltadas.

Assim, fazer uma retrospectiva sobre o campo teórico da formação de professores é importante para entender como ele foi constituído e suas características atuais. Refletindo nas perspectivas do campo de pesquisa em formação de professores e da própria formação destes, são notórias as mudanças que ocorreram e como este campo teórico foi se moldando até chegar aos dias de hoje.

No começo dos anos de 1970, as pesquisas sobre a formação do professor abordavam a dimensão técnica, pois “o professor era concebido como um organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem” (DINIZ-PEREIRA, 2013, p. 146). Então, o que se esperava do professor desta década era uma postura técnica, onde ele fosse capaz de transmitir os conhecimentos para os alunos. O docente precisava ser treinado para exercer meticulosamente o seu trabalho em sala de aula. Por causa disso, as pesquisas nesta época abordavam sobre métodos de treinamento de professores, baseando-se numa racionalização técnica, e nos processos de ensino-aprendizagem, pois estes não tinham autonomia em seu processo de trabalho.

Neste contexto, a educação tinha uma visão funcionalista, então havia um foco nas dimensões estritamente técnicas na formação do professor. Nóvoa (1995) aponta que na década de 1970, a preocupação era com os cursos de formação inicial dos professores, sendo um período de debate sobre o ensino profissionalizante. No contexto brasileiro, ficando pautado na Lei de 5.692/71, em que o ensino profissionalizante passou a ser obrigatório aos alunos que adentravam ao ensino secundário. Desta forma, compreende-se que a formação de professores estava atrelada a uma formação técnica e os estudos neste campo de pesquisa estavam indo ao encontro desta perspectiva.

Na década de 1980, havia uma insatisfação em relação à figura do professor e com a educação de um modo geral. A partir das influências das teorias sociológicas que começaram a aparecer no final da década de 1970, estas acabaram influenciando as pesquisas no campo de formação de professores. A prática dos professores não era mais vista como neutra e passou a ser entendida como uma prática educativa transformadora (DINIZ-PEREIRA, 2013), passando a prever um caráter mais político na prática pedagógica. Tais movimentos influenciaram o campo de pesquisa, ficando em pauta os cursos de formação de professores.

Segundo Nóvoa (1995), ainda na década de 1980, começou a pensar para além da formação, buscando a profissionalização dos professores em serviço. Desta forma, surgiram os programas como “reciclagem” e “treinamento” de professores que acabaram enfatizando uma visão degradada e desqualificada dos professores, e também, começou um processo de consolidação da profissão a partir dos sindicatos. O professor começou a se colocar de uma forma mais ativa dentro dos movimentos da sua própria formação e da sua profissionalização docente.

Dentro desta perspectiva de pensar a profissão docente, as pesquisas dos anos seguintes foram ao encontro destas questões que começaram a surgir nesta época. Por exemplo,

nos trabalhos apresentados nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) “a identidade e profissionalização docentes apareceram entre os temas mais enfatizados, ganhando destaque e prioridade na última década de 1990” (BRZEZINSKI, GARRIDO, 1999 *apud* DINIZ-PEREIRA, 2013, p. 149).

Na década de 1990, houve uma mudança de paradigma presente na sociedade, começou-se a pensar nos contextos microssociais da escola e das práticas pedagógicas dos professores. A partir deste aspecto, as pesquisas no campo de formação de professores começaram a dar ênfase na formação do “professor-pesquisador” (DINIZ-PEREIRA, 2013). Assim, cresceu o número de pesquisas que abordavam sobre as práticas pedagógicas dos professores, dando uma importância ao professor que pensava e refletia sobre o seu cotidiano e sua prática em sala de aula. André (2010) aponta que os objetos de estudos nesta época eram os cursos de formação inicial, correspondendo cerca de 76% das pesquisas, pois é o lugar de formação deste profissional.

Há um avanço nos estudos, ao considerar, também, que a formação está relacionada à perspectiva da própria profissão e condição docente. Nóvoa (1995) colocou em discussão as novas funções que foram atribuídas aos professores, sendo um desafio que ainda está presente nos estudos sobre a formação e profissão docente atualmente. O professor passa a ser visto como mais que um “simples” professor dentro do contexto escolar, pois é preciso trabalhar a partir de outras demandas, por exemplo, as burocráticas e as relacionadas à gestão. Assim, o tempo dedicado ao ensino-aprendizagem e a própria formação deste profissional acaba sendo menor, ou deixado de lado, por causa destas excessivas tarefas.

Por fim, a partir dos anos 2000, com influências dos anos anteriores, as pesquisas no campo da formação de professores continuaram enfatizando os aspectos mais microssociais e as investigações passaram a ser direcionadas sobre o professor. As pesquisas foram para além dos cursos de formação de professores e a formação inicial. E, ao pesquisar sobre os professores, novos aspectos foram introduzidos no campo de pesquisas, por exemplo: “a identidade e profissionalização docente, o método autobiográfico para reconstruir a história de vida e memória dos professores; questões de gênero, relações de poder; etnia e raça” (ANDRÉ, 2006, 2007 *apud* DINIZ-PEREIRA, 2013, p. 148). Desta forma, as pesquisas sobre formação de professores passam a pensar neste profissional como sujeito e protagonista do seu desenvolvimento profissional.

Ao analisar as pesquisas realizadas no campo da formação docente, pode-se notar uma mudança de foco e de interesse dos pesquisadores em relação aos professores, suas práticas

e outros aspectos da escola. Assim, percebemos como o campo dos estudos sobre formação de professores desenvolve a partir de influências de campos de pesquisas já consolidados, principalmente com enfoque racionalista. Os pesquisadores do campo da educação, com a necessidade de pesquisar fenômenos que envolvem humanos e vida social das pessoas, se adequaram ao modelo tradicional vigente da época, conseguindo a consolidação do campo, um *status* na sociedade.

Após a consolidação do campo de pesquisa, percebe-se que no Brasil, nos anos de 1990 e 2000, surge um movimento para superar a visão “de um racionalismo técnico e da formação academicista e tradicional nos cursos de licenciatura” (GATTI, 2019). Pois, o fazer ciência das ciências sociais, incluindo a educação, não se encaixava na fórmula prescrita do método científico, baseado no positivismo.

É substancial a relevância das pesquisas de formação de professores, pois provocou uma ampliação de estudos. Assim, novos temas estão em pauta com o intuito de melhorar a formação, profissão e condição docente. O ponto de destaque é a mudança da visão da própria formação docente, uma vez que passou a ser compreendida a partir de um desenvolvimento profissional. O professor está num contexto amplo da sua formação, em que todas as etapas – formação inicial, continuada e entrada na carreira docente – fazem parte da sua constituição profissional. E são a partir das pesquisas com os professores, sendo sujeitos de seus contextos sociais, que novas questões são postas e adentram nas características da profissão.

As pesquisas neste campo teórico levaram a uma mudança de perspectiva sobre a formação docente e a ampliação sobre a discussão de pesquisas sobre e com os professores. Pesquisar sobre a formação de professores e outros aspectos relacionados aos profissionais docentes, resultam na superação da concepção vocacional do professor, dando uma maior legitimidade ao campo e a profissão docente. Até o século XX, a visão do professor era entendida como uma missão, acima dos interesses materiais da sociedade, um dom intrínseco (CUNHA, 2007). Consequentemente, “esses estudos têm possibilitado compreender o trabalho docente e tem dado origem a novas formas de pensar a formação e a profissão (...)” (GATTI, 2019, p. 180). São algumas das contribuições para o campo, ocorrendo a partir do momento em que há mais pesquisas sobre as temáticas da formação de professores.

Hoje, a formação de professores está muito interligada com as questões da profissão e da condição docente, pensando no contexto em que o profissional vai atuar. Consiste em compreender o professor numa visão mais ampla, é reconhecer e considerar o profissional, sendo um sujeito pleno na sua totalidade e no seu processo de formação. É entender a formação

docente como um espaço extremamente importante de aquisição de saberes próprios para o profissional.

Nesse contexto, entretanto, percebemos que a formação do professor universitário é um campo de estudo ainda mais novo. Cunha (2007) já apontava uma urgência na configuração das práticas educativas, pois o processo tradicional de ensinar e de aprender estava chegando ao seu limite. Para fazer qualquer tipo de mudança em um sistema que já está perpetuado há anos por razões técnicas e saberes do senso comum enrijecidos, é preciso permear e entender o campo inicial, local base em que esses professores estão sendo formados.

Para além da discussão histórica de que o trabalho do professor era relacionado à vocação ou dom, partimos do princípio de que a docência é uma aprendizagem. Para ser professor é necessário de formação específica, uma formação plena para exercer o trabalho docente. Indo de encontro a necessidade dessa formação, Pimenta e Almeida (2011) citam que há um despreparo entre os professores universitários brasileiros, em que muitos não sabem sobre os processos de ensino e de aprendizagem. Masetto (2015) ressalta que recentemente os professores do ensino superior começaram a conscientização de que o papel do professor, independentemente do nível de ensino, exige capacitação e saberes próprios. É a busca de uma docência universitária com profissionalismo (MASETTO, 2015).

O professor do ensino superior se insere num contexto complexo da universidade, tendo que exercer vários papéis e atividades de ensino, pesquisa, extensão e administrativo. Então, é necessário pensar nessa formação de maneira diferenciada, partindo das competências próprias que esse professor precisa exercer na sua carreira docente. Soares (2009) faz uma provocação sobre a relação entre a prática e a formação do professor, há mais professores dentro da instituição de ensino que são especialistas em suas áreas de atuação, mas não têm formação para exercer a docência.

1.1 A formação dos professores universitários

Para fazer qualquer tipo de mudança em um sistema que já está perpetuado há anos por razões técnicas e saberes do senso comuns enrijecidos, é preciso permear o campo inicial, local base em que esses professores estão sendo formados. Sendo ou não o melhor lugar – com fragilidades e possibilidades. A escolha dos programas de pós-graduação em educação foi por nos possibilitar ser um campo mais aberto às práticas pedagógicas e ser um local de partida do nosso dia a dia. Então, foi um dos motivos para ser escolhido para a nossa pesquisa.

Para entender mais sobre o contexto e as nuances da pós-graduação, apresentamos uma contextualização histórica para conhecer como iniciou os programas no país. Na década de 1920, criou-se a primeira universidade no Brasil, ocorrendo uma fusão de isoladas escolas de ensino superior, ocultando o caráter de uma universidade (GOUVÊA, 2012).

O início de uma pós-graduação no Brasil é datada a partir de 1931, com a Reforma Francisco Campos, naquela “continha o Estatuto das Universidades Brasileiras, e neste a necessidade de desenvolver atividades de pesquisa nas IES, embora esta não tenha sido de fato implementada (SCHWARTZMAN, 1979 *apud* WASSEM, 2014). Iniciou no país, o interesse nas atividades de investigação e pesquisa, pois, até o momento, havia poucas iniciativas. Segundo Schwartzman (1982), até o início da república, as atividades de pesquisa no Brasil eram precárias, divididas entre iniciativas pelo favor imperial ou limitadas às escolas profissionais, sem autonomia e utilitaristas nos objetivos. Então, a partir das atividades de pesquisas mais sistematizadas no país, surgiu o interesse de realizar uma expansão das atividades de pesquisa, principalmente nas Universidades (WASSEM, 2014).

Segundo Ortega e Brandão (2020), o marco para a institucionalização das pesquisas no Brasil foi em 1951 com a criação das primeiras agências de apoio à pesquisa, sendo o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq)³, pela Lei nº 1.310, de 15 de janeiro de 1951, e a Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁴, pelo decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951. Os autores ainda pontuam que, a história das duas agências interpenetra na história da pós-graduação. É um momento de efervescência para as pesquisas e para as Universidades.

Então, apesar dos registros sobre o início da pós-graduação em 1931, com o decreto nº 19.852, de 11 de abril, concedendo o diploma de doutor, as “teses de doutoramento não constituem exigência legal para o exercício profissional, mas devem ser consideradas como afirmação da capacidade científica do candidato ao título de doutor” (art. 130). A institucionalização da pós-graduação, como conhecemos hoje, foi a partir do Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965, trazendo as definições das pós-graduações. Assim, a natureza dos cursos de pós-graduação eram:

destinados à formação de pesquisadores e docentes para os cursos superiores, deveriam fazer-se em dois ciclos sucessivos, “equivalentes ao de *master* e *doctor* da

³ Atual Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

⁴ Atual Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

sistemática norte-americana”, fixando o Conselho “as exigências mínimas para sua realização e expedição dos respectivos diplomas” (Parecer CFE nº 977/65, p. 162).

Percebe-se a inspiração brasileira nos moldes das universidades americanas. Segundo Wassem (2015), a partir da década de 1950, o Brasil e os Estados Unidos fizeram acordos, implicando uma série de convênio, entre escolas e universidades, e intercâmbio dos alunos, pesquisadores e professores. Os estudantes brasileiros foram para os Estados Unidos com o intuito de realizarem mestrado e doutorado e os professores norte-americanos vieram para o Brasil com o propósito de desenvolverem os programas de pós-graduação no país (CURY, 2005). A pós-graduação também teve influência com base em modelos, mas, em geral, autores destacam mais a importância do modelo americano.

A história da pós-graduação no país ainda é muito recente, Wassem (2015) observa que a expansão dos programas permaneceu acompanhada da “ideia de qualidade e excelência, especialmente com a implantação e o aperfeiçoamento da avaliação CAPES (p. 42). De lá para cá, muita coisa mudou, mas pouco se fala sobre a formação para a docência ou um espaço, também, para a formação do professor, o foco sempre esteve relacionado à pesquisa, investigação, publicação etc.

Partindo da premissa que a formação do professor do ensino superior deverá ser realizada nos Programas de Pós-Graduação *strictu sensu*, preferencialmente em níveis mestrado e doutorado. (LDB nº9.394/1996). No entanto os autores (CUNHA, 2007; PIMENTA; ALMEIDA, 2011; ALMEIDA, 2012), pontuam que a Pós-graduação tem se tornado um lugar que privilegia atividades de pesquisa e incentivo às produções acadêmicas. Os principais objetivos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* são a pesquisa e a produção do conhecimento, contemplando a formação do pesquisador (SOARES, 2009). Segundo Pimenta e Almeida (2011), durante a formação em um programa de pós-graduação, há uma preparação profissional para o exercício de atividades voltado para a pesquisa e para a produção e divulgação dos conhecimentos científicos, por meio de publicações e eventos, atribuindo uma maior visibilidade e valorização do pesquisador.

Segundo Almeida (2012), raramente a formação pedagógica é observada nestes espaços de formação. Soares (2009) completa que há uma desvalorização da atividade docente e dos saberes pedagógicos nos currículos dos cursos. Pimenta e Almeida (2011) apontam que há na literatura sobre a temática, discursos sobre “a característica que identifica o professor desse nível de ensino como aquele que domina o conhecimento específico de sua área ou disciplina, mas que não necessariamente sabe ensinar” (PIMENTA, ALMEIDA, 2011, p. 24-

25). E, que também, ao decorrer da carreira não é exigida a aprendizagem sobre a prática pedagógica.

Quando pensamos na prática pedagógica do professor, estamos nos referindo a uma prática docente com intencionalidades nas suas ações. Segundo Franco (2012), nem sempre a prática docente é uma prática pedagógica. A prática docente é pedagógica quando é formada por um conjunto complexo e multifatorial. O docente em sala de aula dialoga com a necessidade do aluno e sabe qual o sentido de sua aula para a formação dele, insiste na aprendizagem e faz questão de produzir aquele aprendizado, pois acredita que é importante para o aluno. São práticas exercidas com a finalidade de concretizar processos educacionais. A prática docente elabora o sentido da prática pedagógica, pois que o professor a exerce com finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica e responsabilidade social (FRANCO, 2012).

Segundo Cunha (2004) as questões, dilemas e problemas enfrentados pelos docentes universitários provêm de uma falta de conhecimento de natureza pedagógica e cultural. Mas como exigir dos professores conhecimentos que não foram lhes oferecidos ou questionados ao longo de sua formação? Além disso, os conhecimentos pedagógicos foram, e, ainda são perpetuados, e vistos como conhecimentos de baixo prestígio acadêmico. Então, a autora pontua, desde 2004, que esses são os desafios para com a docência universitária.

A formação do professor universitário ainda é pouco discutida nos campos de pesquisa. Então, a sua formação ainda perpassa por ideias pouco concretas sobre os saberes. Para ser professor são necessários conhecimentos pedagógicos capazes de promover uma qualidade no ensino e na aprendizagem, tendo um repertório de conhecimento sobre a prática docente. De acordo com Mizukami (2004, p. 38), referenciando estudos de Shulman, a base de conhecimento para o ensino que o professor precisar ter

consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino. Essa base envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional (p.38).

Desta maneira, o professor ao entrar no contexto universitário pode não possuir os saberes específicos para a docência e acabam reproduzindo práticas pedagógicas em que foram inseridos em situações anteriores, de quando o professor era estudante. (ANASTASIOU, 2011, SOARES, 2009). Ou em outros casos, a docência não é o interesse principal do professor ao

iniciar a sua vida acadêmica na instituição de ensino superior (ALMEIDA, 2012). Principalmente na universidade, em que os concursos são para a docência, mas muitos são atraídos pela atividade da pesquisa.

A dicotomia entre ser um professor ou um pesquisador precisa ser diluída a partir da formação deste profissional, pois ambas se completam e complementam. A pesquisa na dimensão científica e na dimensão educativa é importante e fundamental quando pensada para com o contexto formativo. Assim, Demo (2006, p. 42- 43), ao realizar essa reflexão, refere: o professor precisar ter

Pesquisa como princípio científico e educativo faz parte de todo processo emancipatório, no qual se constrói o sujeito histórico autossuficiente, crítico e autocrítico, participante e capaz de reagir contra a situação de objeto e de não cultivar o outro como objeto. Pesquisa como diálogo é processo cotidiano integrante do ritmo de vida, produto e motivo de interesses sociais em confronto, base da aprendizagem que não se restrinja a mera reprodução; na acepção mais simples, pode significar conhecer, saber, informar-se para sobreviver, para enfrentar a vida de modo consciente”.

Desta maneira, é necessário pensar a formação para que não tenha a diferenciação entre as funções do professor do ensino superior, em especial para a docência. Segundo Soares (2009), não existe uma formação do professor universitário que compreende os saberes específicos da docência. É uma preparação docente, por meio de uma pós-graduação, não contemplando uma formação do professor do ensino superior.

Pimenta e Almeida (2011), baseando em alguns estudos, consideram três dimensões para a formação docente: a dimensão profissional, a dimensão pessoal e a dimensão organizacional.

A dimensão profissional, onde se aninham os elementos definidores da atuação, como a incessante construção da identidade profissional, as bases da formação (inicial ou contínua), as exigências profissionais a serem cumpridas; a dimensão pessoal, onde há que se desenvolver as relações de envolvimento e os compromissos com a docência (...); a dimensão organizacional, onde são estabelecidas as condições de viabilização do trabalho e os padrões a serem atingidos na atuação profissional (p. 26-27).

As autoras apontam que os três elementos se entrecruzam, se sobrepõem ou se cruzam, pois variam por causa das características e personalidades dos envolvidos. Além disso, elas também assinalam para a importância da construção docente. Almeida (2012), citando

alguns estudos, diz que “parece haver certo consenso entre os estudiosos do tema a respeito da importância da construção da identidade docente como leito onde as demais dimensões e seus vários elementos se articulam” (p. 70).

Então, ser um professor universitário significa ser capaz de atuar como um docente em todos os espaços de exercício dessa profissão, pois ensinar é uma atividade que requer conhecimentos próprios (PIMENTA; ALMEIDA, 2011), o que, às vezes, é negligenciado durante o processo de formação deste professor. Para exercer a docência universitária são necessários os conhecimentos e os saberes específicos da docência. Assim, o professor universitário não irá somente reproduzir as práticas pedagógicas em que foi inserido durante seu contexto escolar.

O professor universitário precisa se atentar aos saberes e práticas pedagógicas que são exercidas no cotidiano da universidade. Autores (ALMEIDA, 2012; PIMENTA; ANASTASIOU, 2012; ALMEIDA; PIMENTA, 2019; ANASTASIOU, 2000; MASETTO, 2004; ZABALZA, 2004) apontam incansavelmente que:

o ensinar é atividade que requer conhecimentos específicos, consolidados por meio de formação pedagógica voltada especialmente para esse fim, e atualização constante das abordagens dos conteúdos e das novas maneiras didáticas de ensiná-los. Assim, a mediação da prática docente mostra-se indispensável, porém em estreita articulação com teoria e ancorada na reflexão, enquanto processo que busca atribuir sentido àquilo que se pratica (ALMEIDA, 2012, p. 71).

A prática do ensino precisa ser fortemente ancorada em boas práticas e teorias. Algumas práticas e/ou atitudes podem desencadear em experiências positivas e/ou negativas em seu exercício, em suas relações e nas mediações feitas. Por isso, a formação do professor e sua reflexão coerente e consistente tornam-se fundamentais no exercício do trabalho docente.

O ensino superior tem demandas próprias; e do professor que se inseri nesse nível de ensino são cobrados competências, estratégias e saberes-fazeres próprios ao exercício profissional, caracterizando à docência universitária como um combinado de elementos de várias naturezas (PIMENTA; ALMEIDA, 2011). Foi-se o tempo que perpetuava a ideia de que o professor era um transmissor do conhecimento. As transformações do mundo contemporâneo colocam em pauta preocupações no campo da formação pedagógica docente.

2 AS PESQUISAS SOBRE A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Nesse capítulo, apresentamos os dados de três levantamentos que foram realizados para termos o conhecimento do campo da pesquisa. Ao realizarmos as pesquisas de levantamento, conseguimos compreender quais as questões mais discutidas no campo e quais são as lacunas que os pesquisadores da área ainda não adentraram. Dessa forma, podemos compreender um pouco mais como está sendo tratado e pesquisado a formação para a docência universitária.

A primeira pesquisa de levantamento foi realizada no banco de dados do GT-11 Política da Educação Superior da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)⁵. A associação reúne programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, professores, estudantes e pesquisadores da área. A ANPEd tem como objetivos: fortalecer e promover desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, incentivar a pesquisa educacional, promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do País.

Visando ampliar o mapeamento no site da ANPEd, realizamos uma segunda pesquisa a partir da contribuição feita por Conceição (2020) em sua tese de doutorado⁶. Desta forma, a autora ampliou para mais três grupos de trabalho: o GT-04 (Didática), o GT-08 (Formação de Professores) e o GT-11 (Política de Educação Superior).

A terceira pesquisa de levantamento foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁷. O banco de dados da CAPES, agência vinculada ao Ministério da Educação (MEC), foi escolhido como fonte para realizar a pesquisa, por causa da sua relevância dentro do contexto das pesquisas realizadas nos programas de pós-graduações do país. É um local *online* em que as pesquisas realizadas em níveis de mestrado e doutorado são armazenadas, permitindo a circulação e interação com os dados das pesquisas realizadas em várias regiões, assim podendo ter um alcance maior.

Fazer as pesquisas de levantamento, tendo como foco a formação do professor universitário, foi importante para entender quais as tendências dos estudos produzidos, seja em

⁵ Ver mais em: <http://www.anped.org.br/sobre-anped>

⁶ A autora realizou uma pesquisa no banco de dados da CAPES e nos anais das reuniões da ANPEd. No momento, utilizaremos somente os dados que a autora encontrou no banco de dados da ANPEd. A inserção desses dados foi realizada após sugestões da banca no exame de qualificação a qual agradecemos.

⁷ Ver mais em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

termos de referenciais teóricos e/ou metodológicos etc., mais discutidas pelos pesquisadores do campo. O levantamento permitiu a compreensão, de forma ampla, dos conhecimentos construídos pelos pesquisadores, permitindo a compreensão das recorrências e das lacunas, bem como ampliar o conhecimento sobre a formação do professor universitário.

Pesquisar sobre a formação de professores, o desenvolvimento profissional, as condições de trabalho e outros aspectos relacionados aos profissionais docentes contribui para a problematização da concepção vocacional do professor, dando uma maior legitimidade ao campo e a profissão docente. E, conseqüentemente, “esses estudos têm possibilitado compreender o trabalho docente e tem dado origem a novas formas de pensar a formação e a profissão (...)” (GATTI e colaboradores, 2019, p. 180). Percebemos que essas são algumas das contribuições para o campo, que apresentam pesquisas sobre a formação de professores, independentemente do nível de ensino em que estes atuam, sejam na educação básica ou na educação superior.

Os autores, que discutem sobre o campo da pesquisa, argumentam que mais estudos contribuem para conhecer melhor o campo e pensar modos de agir na profissão docente. A incipiência sobre as pesquisas neste campo ficou evidente numa análise feita por André (2010) da produção dos pós-graduandos no período de 1999 a 2003, comparando-os com os do levantamento anterior André (2000). Até nos anos de 1990, na área de educação, 6% a 7% das pesquisas eram sobre formação de professores e este número salta para 22% em 2007 (ANDRE, 2010). Além disso, o campo de formação de professores estava intrinsecamente relacionado ao campo da Didática, permanecendo assim até a década de 1990 (ANDRE, 2010).

Isso aponta o amadurecimento dessa área de estudos como campo de pesquisa, pois o número de pesquisas sobre formação de professores tem crescido ao longo dos anos. São notórias as mudanças que ocorreram e como este campo teórico foi se moldando até chegar aos dias de hoje. As pesquisas levaram a uma mudança de perspectiva sobre a formação docente, em que o professor por estar num contexto amplo da sua formação, todas as etapas – formação inicial, continuada e entrada na carreira docente – fazem parte da sua constituição profissional. E, são a partir das pesquisas com os professores, sendo sujeitos de seus contextos sociais, que novas questões são postas e adentram nas características da profissão.

2.1 O levantamento da temática em GTs da ANPED

Realizamos um mapeamento e análise dos trabalhos⁸ apresentados nas reuniões da ANPEd. Para tanto fizemos a partir de duas sistemáticas: análise detalhada do GT 11 (Política da Educação Superior) e análise dos GT 4 (Didática) e GT 8 (Formação de Professores), a partir da pesquisa desenvolvida por Conceição 2020.

Nos debruçamos no GT-11, nas reuniões da ANPEd dos anos de 2011 a 2017⁹, para compreender o que se tem discutido, mais especificamente no GT-11, tratando de Política da Educação Superior. De posse do material levantado, buscamos identificar e categorizar os temas mais recorrentes dos trabalhos e a incidência das pesquisas sobre a docência universitária. Como desenvolvimento, realizamos um mapeamento de estudos por meio de coleta dos dados nos sites das reuniões nacionais da ANPEd, entre os anos de 2011 e 2017. Compreendemos que realizar uma pesquisa de mapeamento de estudos contribui para organizar e analisar um campo teórico e/ou área de conhecimento em que se pode encontrar nas pesquisas, possíveis contribuições para desdobramentos sociais (ROMANOWSKI, ENS, 2006). Escolhemos explorar as produções do GT-11 da ANPEd por ser um fórum de debate em que alunos, professores e pesquisadores se reúnem para pensar sobre questões/problemas afeitos ao campo da educação, sendo um local de produção e divulgação científica.

Os procedimentos metodológicos que utilizamos para realizar a pesquisa foram: i) acessamos todos os sites das reuniões da ANPEd entre os anos de 2011 e 2017 para localizar todos os trabalhos apresentados no GT-11; ii) mapeamos e lemos os resumos de todos os trabalhos encontrados; iii) organizamos os trabalhos em quadros com: título, autores, palavras-chave e trechos importantes do resumo e; iv) analisamos os dados. Vale ressaltar que alguns trabalhos não traziam indicadas as palavras-chave e outros apresentavam resumos pouco informativos sobre a pesquisa desenvolvida, sendo necessária a leitura completa de alguns trabalhos para analisar e categorizar os dados.

Então, foram analisados os resumos de todos os 79 trabalhos apresentados nas reuniões nacionais do GT-11, como podemos observar na tabela 1.

⁸ Utilizamos para o mapeamento e análise somente os trabalhos apresentados na modalidade comunicação.

⁹ Inicialmente, pretendíamos mapear entre os anos de 2010 a 2017, porém o site da reunião realizada em 2010 estava fora do ar durante a consulta dos dados, em junho de 2019. E paramos em 2017 por ser o último ano da reunião nacional até a data do levantamento.

Tabela 1 - Número de trabalhos apresentados no GT-11 entre os anos de 2011 e 2017 ¹⁰

Ano da Reunião	Número de Trabalhos apresentados	Número de Pôsteres apresentados
2017	15	7
2015	23	4
2013	11	6
2012	12	5
2011	18	5
Total	79	27

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

A partir da tabela 1, podemos observar que não houve grandes variações entre o número de trabalhos apresentados durante os anos pesquisados, com exceção do ano de 2015 que o número de trabalhos dobrou em relação ao último ano. O aumento considerado de pesquisas apresentadas pode ser o efeito da mudança das datas das reuniões, pois a partir do ano de 2015, as reuniões da ANPEd passaram a ser de dois em dois anos. Após a mudança, o número de trabalho retornou à sequência que já apresentava.

No que se refere ao financiamento dos trabalhos pesquisados, encontramos que 52 trabalhos não foram financiados e 27 foram. Observamos, também, que no ano de 2011 nenhum trabalho foi financiado. Na tabela 2, trazemos os dados de forma sistematizada.

Tabela 2 - Relação dos trabalhos financiados¹¹

Ano da Reunião	2017	2015	2013	2012	2011
Trabalhos financiados	7	8	4	8	-
Trabalhos não financiados	8	15	7	4	18
Total	15	23	11	12	18

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

¹⁰ Até o ano de 2013, as reuniões nacionais da ANPEd eram realizadas anualmente e a partir desse ano passaram a ser organizadas bianualmente.

¹¹ As agências financiadoras citadas nos trabalhos foram: CAPES, CNPq, FAPERJ, PROCAD/CAPES, CAPES/OBEDUC, INEP, CNPq/Universal e Fundação Ford.

Ao analisarmos a questão do financiamento das pesquisas, encontramos os seguintes dados: 65,82% dos trabalhos não foram financiados por nenhuma agência financiadora, sendo que no ano de 2011 nenhum trabalho foi financiado. A quantidade de trabalhos não financiados é maior que a quantidade de trabalhos financiados, com exceção do ano de 2012. Segundo Kostoff (1997) apud Wassem (2015), “há poucas evidências de que as melhores ideias e pesquisas são realizadas sem financiamento” (p. 143). Dentro dessa perspectiva, é importante captar recursos para as pesquisas ter financiamento, tendo em vista o tempo gasto para realizar um trabalho, os recursos necessários (livros, eletrônicos etc.), qualificação dos envolvidos e participação em eventos.

É pertinente reiterar que os dados recolhidos para este trabalho foram retirados exclusivamente dos sites das reuniões nacionais da ANPEd, e o fato de que em 2011 não havia tido nenhum financiamento que nos chamou a atenção, assim, temos a hipótese de que pode ter faltado essa informação ou, realmente, dentre todos os trabalhos apresentados, nenhum obteve financiamento. Assim, ter 52 trabalhos não financiados nos mostram que:

A educação por longo tempo foi a menos favorecida nas políticas de financiamento, como observa Gatti (2007). Destacamos que o problema do financiamento para pesquisa e a concessão de bolsas de diversas modalidades solicitadas pelos docentes da educação superior decorre da redução de recursos nas universidades e nas próprias agências financiadoras e sem considerar as desigualdades regionais (VEIGA e col., 2013, p. 9).

Em relação às instituições de ensino superior (IES) que os autores estavam vinculados, temos que 62 pesquisas estavam ligadas às instituições públicas, 10 estavam ligadas às instituições privadas, quatro estavam ligadas as outras instituições (não sendo de ensino) e três estavam ligadas às instituições públicas e privadas. Os dados também podem ser observados na tabela 3.

Tabela 3 - Instituições de vínculo dos autores das pesquisas

Tipo da Instituição	Quantidade
IES Pública	62
IES Privada	10
IES Públicas e Privadas	3

Outras Instituições (INEP, FCC, Secretaria de Educação)	4
Total	79

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Observamos que em 78,5% dos trabalhos apresentados, os autores estavam vinculados a uma instituição de ensino superior pública, sendo um número bastante expressivo. Consideramos esse como um indicativo de que as pesquisas acadêmicas no país são realizadas, em grande parte, nas instituições de ensino pública.

No que se refere à região das instituições de ensino que os autores das pesquisas estavam vinculados, observamos que 26 estavam no Sudeste, 20 no Centro-oeste, 17 no Sul, sete no Norte, seis no Nordeste e três em outros contextos (duas regiões ou dois países). Esse aspecto pode ser observado na tabela 4.

Tabela 4 - Distribuição dos trabalhos acadêmicos por regiões

Regiões	Quantidade de trabalhos apresentados
Sudeste	26
Centro-Oeste	20
Sul	17
Norte	7
Nordeste	6
Outros (duas regiões, dois países)	3
Total	79

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

Ao analisarmos, mais detidamente, notamos que a maioria dos trabalhos estava relacionada às instituições localizadas na região Sudeste do país, sendo 32,9%, em seguida na região Centro-Oeste com 25,32% dos trabalhos, na região Sul com 21,52%, na região Norte com 8,86%, na região Nordeste com 7,59% e em outros contextos com 3,79%. Observando os dados apresentados, chamam-nos a atenção as desigualdades regionais, o que demanda maiores

investimentos públicos. Isso poderia fortalecer o desenvolvimento de pesquisas em larga escala, de forma mais equitativa, e em todas as regiões do país.

Para que mais pesquisas sejam realizadas, em larga escala e em todas as regiões do país, é necessário investimento por parte do governo, pois é notória a desigualdade socioeconômica entre as regiões brasileiras. Tal fato é preocupação para pesquisadores brasileiros, que propõem o fomento das pesquisas nestas regiões do país. que:

Temos, igualmente, uma crescente preocupação com as desigualdades educacionais evidenciadas nas regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste em termos de produção do conhecimento e sua difusão através de meios de comunicação abalizados na área educacional (VEIGA e col., 2013, p. 1).

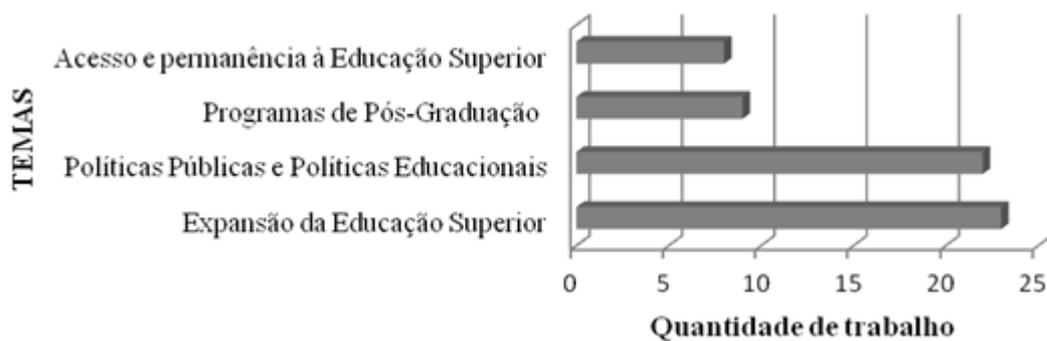
Assim, para que tenham mais pesquisas em regiões em que ainda pouco se pesquisa é preciso incentivo e políticas que abracem essa carência de pesquisas em regiões como Norte e Nordeste. As regiões que mais pesquisam, continuarão pesquisando mais, pois são privilegiadas pelo número de instituição de ensino superior, programas de pós-graduação e bolsas concedidas por agências financiadoras.

O número de Bolsas de Produtividade em Pesquisa para todas as áreas disciplinares, no ano de 2013, tem marcada incidência nas regiões Sudeste e Sul que concentram juntas o percentual de 80,63%, enquanto as demais regiões congregam um percentual extremamente tímido, ou seja, 19,34%. Apesar da complexidade do contexto da educação superior, seja em nível nacional, regional, estadual/ distrital, municipal, a democratização do acesso às IES e seus benefícios científicos e tecnológicos requer medidas de real equidade em prol do desenvolvimento nacional (VEIGA e colaboradores, 2013, p. 14).

Ao analisar sobre os temas mais recorrentes e explorados nos trabalhos analisados, tivemos uma dificuldade em categorizá-los em temáticas, pois alguns trabalhos não apresentavam palavras-chave e em outros trabalhos faltavam informações importantes no resumo. As palavras-chave nos permitem compreender de antemão, quais os assuntos e temas que o texto irá abordar. O autor, ao escolher as palavras-chave do seu trabalho, colabora a categorização da sua pesquisa, além do mais, outros pesquisadores poderão encontrar mais facilmente o trabalho ao pesquisar determinado tema com os marcadores das palavras-chave.

Então, em relação aos temas¹² mais recorrentes nos trabalhos pesquisados, encontramos os seguintes assuntos: 23 trabalhos abordaram a expansão da Educação Superior, sendo uma demanda crescente ao longo dos anos analisados; 22 trabalhos trataram sobre políticas públicas e educacionais, por momentos, discutindo alguma lei específica; nove trabalhos discutiram sobre os Programas de Pós-Graduação, contemplando a sua avaliação e expansão, e oito trabalhos apresentaram sobre o acesso e a permanência de estudantes à Educação Superior. No gráfico 1, apresentamos uma síntese agrupada das informações apresentadas.

Gráfico 1 - Temas mais recorrentes e número de trabalhos



Fonte: Dados da Pesquisa, 2019.

Outros temas também estiveram presentes nos trabalhos pesquisados, mas apareceram em menor frequência, como: educação a distância (EaD); educação profissional e tecnológica; formação de professor da educação básica; evasão de alunos da educação superior; perfil discente; avaliação educacional; economia da educação, extensão universitária; coordenação de curso de graduação, ações afirmativas e outros. Assim, estes foram os temas que categorizamos a partir da análise dos trabalhos apresentados.

Desta maneira, é notório o grande número de trabalhos sobre a expansão da Educação Superior; nos cinco anos analisados foram 23 trabalhos apresentados que trabalharam com a temática, sendo uma demanda crescente no decorrer dos anos. Com a exceção do ano de 2012, esse número crescente pode ser observado na tabela 5, com o percentual crescente desde 2011 a 2017.

¹² Ressaltamos que os trabalhos podem abarcar dois ou mais temas.

Tabela 5 - Trabalhos sobre a expansão da Educação Superior

Ano	Quantidade de trabalho	Percentual
2017	7	30,43%
2015	6	26,08%
2013	3	13,04%
2012	5	21,74%
2011	2	8,69%
TOTAL	23	100%

Fonte: Dados da Pesquisa, 2019.

Esta demanda crescente em relação às pesquisas sobre a temática da expansão da Educação Superior, deve-se ao fato de que o governo federal instituiu programas de apoio em âmbito nacional, por exemplo, o PROUNI em 2005 e o REUNI em 2007, ocasionando mais uma expansão das vagas da educação superior brasileira. No Brasil, segundo Saviani (2008), o número de instituições particulares de ensino superior aumentou, significativamente, entre os anos de 1968 e 1976, indo de 243 para 663 estabelecimentos. Também, a partir da década de 1990, a instituição de ensino superior teve uma ampliação de ofertas de vagas e, segundo Soares (2009), citando a Unesco (1999), comparando-se à matrícula de 1960 (28 milhões) com a de 1991 (65 milhões), houve demasiado crescimento de estudantes nesse nível de ensino em âmbito mundial.

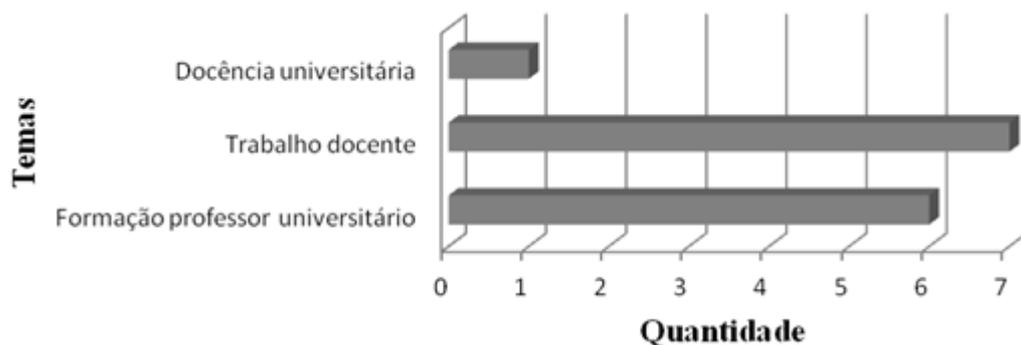
O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foi instituído pelo Decreto Presidencial 6.096, de 24 de abril de 2007, com o objetivo de expandir o acesso às instituições, garantindo condições de permanência ao Ensino Superior. O Programa Universidade para Todos (PROUNI) foi instituído pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, com objetivo de conceder bolsas de estudo aos cursos de graduação, em instituições privadas de ensino superior.

Ao realizarmos a categorização das temáticas dos trabalhos, notamos que somente 5 trabalhos utilizaram como dados, ou parte dos dados, da pesquisa o Censo da Educação Superior. Então, 6,3% dos trabalhos apresentados entre os anos de 2011 e 2017 utilizou o Censo, sendo uma base de dados oferecida pelo governo federal.

O Censo da Educação Superior, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), constitui-se em importante instrumento de obtenção de dados para a geração de informações que subsidiam a formulação, o monitoramento e a avaliação das políticas públicas, bem como os estudos acadêmicos e a gestão das instituições de ensino. O Censo coleta informações sobre as Instituições de Educação Superior (IES), os cursos de graduação e sequenciais de formação específica e sobre cada aluno e docente, vinculados a esses cursos (BRASIL; INEP; 2017, p. 1).

Um dos objetivos do nosso trabalho de mapeamento foi identificar qual a incidência das pesquisas sobre a docência universitária em um grupo de trabalho que trata sobre a política da educação superior. Então, analisamos e categorizamos os trabalhos que contemplaram a docência universitária, apresentando as seguintes temáticas: trabalho docente (7), formação do professor universitário (6) e docência universitária (1). Como podemos ver no gráfico 2.

Gráfico 2 - Trabalhos apresentados sobre a docência universitária



Fonte: Dados da Pesquisa, 2019.

Podemos perceber a baixa incidência sobre a temática da docência universitária no GT pesquisado. Por ser um espaço que são discutidos temas pertinentes sobre a educação superior, estudar e pesquisar sobre a docência universitária é importante para colaborar com o campo de pesquisa.

(...) diante da complexidade da nossa época e da profissão docente, em especial a docência universitária, a formação do professor do Ensino Superior torna-se urgente, tanto a formação inicial como a contínua, num processo de desenvolvimento profissional. Nesse sentido, discussões realizadas no âmbito da pedagogia universitária podem contribuir para a construção de saberes e fazeres docentes, na medida em que oferecem elementos para se pensar e redimensionar a formação do professor formador de outros profissionais (VIEIRA, 2013, p. 100).

O nosso mapeamento vai ao encontro do que Bitencourt e Krahe (2012) encontrou ao realizar um Estado da Arte sobre a Pedagogia Universitária e docência universitária em diferentes bancos de dados acadêmicos. Assim, a autora encontrou:

O número de artigos selecionados com o descritor “Pedagogia Universidade” é ainda pequeno, apesar de que após 2008 os artigos começam a ser publicados utilizando referenciais relacionados à “Pedagogia Universitária”. O banco de dados da CAPES, como agrega a produção científica dos programas de pós-graduação de todas as Universidades brasileiras, permitiu traçar um panorama mais abrangente e observar que essa produção se fortalece em algumas regiões brasileiras como procuramos evidenciar, ou seja, a produção sobre a Pedagogia Universitária emerge, mesmo que timidamente, nos estados da região Sul (BITENCOURT, KRAHE, 2012, p. 12 e 13).

A autora também relatou, por meio do Estado da Arte, que a região Sul do país tem a maior incidência de pesquisas sobre a Pedagogia Universitária. A hipótese da autora seria o fato da implementação e do fortalecimento da RIES (Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior)¹³. A RIES iniciou as atividades em 1998, sendo um trabalho coletivo de professores-investigadores de distintas instituições de Educação Superior do estado do Rio Grande do Sul. A rede tem como objetivo estudar e promover a Educação Superior como área de pesquisa, produção de conhecimento e de ensino nas instituições de Ensino Superior (MOROSINI, 2006).

Veiga e col. (2013) realizando uma pesquisa que tem como objetivo “uma compreensão ampla das condições de formação para a docência universitária” (p. 2), mostraram que pesquisas sobre a docência universitária e formação de professores estão ocupando espaços nas discussões sobre a educação superior.

Vieira (2013) realizou um mapeamento sobre o Estágio de docência na Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG), periódico vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES), entre os anos de 2004 e 2012. Ao acessar os trabalhos disponíveis *online*, a autora encontrou 153 trabalhos. Ao analisar e mapear os trabalhos, a autora encontrou 6 trabalhos que articulavam diretamente ou indiretamente sobre o estágio de docência, sendo uma atividade de “preparação de mestrandos e doutorandos para atuar no magistério da Educação Superior brasileira” (VIEIRA, 2013, p. 96). Assim, a pesquisa da autora

¹³ A rede RIES é composta pelas instituições: FSG, FURG, PUCRS, UCS, UFRGS, UFPEL, UFSM, UNICRUZ, UNISINOS, UPF (MOROSINI, 2006).

também retratou que são poucas as iniciativas de pesquisar e estudar sobre a docência universitária.

Um dos componentes da Pedagogia Universitária é a aprendizagem docente, aprender a docência e aprender a ensinar, deixando os sujeitos se intercalarem por essas funções, construindo um “conhecimento profissional compartilhado e a aprendizagem colaborativa como condição para o desenvolvimento e concretização do fazer-se professor ao longo da trajetória pessoal e profissional” (BOLZAN; ISAIA, 2010, p. 15).

O ensino superior tem demandas próprias e do professor universitário são cobrados competências, estratégias e saberes-fazeres próprios ao exercício profissional, caracterizando a docência universitária como um combinado de elementos de várias naturezas (PIMENTA; ALMEIDA, 2011). Percebemos a necessidade de desenvolvimento de novos estudos sobre a docência universitária dentro deste GT analisado, visto que foi incipiente a incidência de trabalhos apresentados sobre a temática no período estudado.

Realizar o mapeamento dos trabalhos apresentados no GT-11 da ANPEd e identificar as temáticas mais recorrentes nos permite visualizar o campo de estudo, delimitando características deste campo, além dos temas pesquisados, por exemplo: qual o tipo de instituição de ensino superior os autores estavam vinculados; em qual região estão localizadas as instituições de ensino superior; a quantidade de pesquisa financiada; etc.

A partir do mapeamento e da análise dos trabalhos apresentados no GT-11, identificamos como temas mais recorrentes: a expansão da Educação Superior; políticas públicas e educacionais; sobre os Programas de Pós-Graduação e sobre o acesso e a permanência dos estudantes no Ensino Superior. Outros temas também foram identificados, mas estes citados foram os que mais apareceram.

Para atender o nosso objetivo de identificar a incidência das pesquisas sobre a docência universitária, delimitamos a nossa análise e focamos nos trabalhos que tratavam sobre a temática. Assim, encontramos três temas trabalhados: o trabalho docente; formação do professor universitário e a docência universitária. Sendo que foram 14 momentos em que estes temas estiveram em evidência nos trabalhos analisados. Ressaltamos que dois ou mais temas podem aparecer em um trabalho, podendo reduzir ainda mais o número dos que tratam sobre o campo da docência universitária.

Desta maneira, percebemos a necessidade de desenvolvimento de novos estudos e pesquisas sobre a docência universitária dentro deste GT analisado, visto que foi incipiente a

incidência de trabalhos apresentados sobre a temática no período estudado. Assim, podemos considerar que o campo de estudo da docência universitária precisa de mais fomento nesse contexto analisado.

A fim de complementar os dados dos levantamentos realizados, achamos interessante abordar os dados encontrados na pesquisa desenvolvida por Conceição (2020). A autora realizou, para a sua tese de doutorado, um mapeamento de trabalhos nos GT-04, GT-08 e GT-11 das reuniões da ANPED com a demarcação temporal entre os anos de 2006 e 2016.

Para o levantamento, a autora utilizou os seguintes descritores: “i) docência universitária; ii) Pedagogia Universitária; iii) formação docente ensino superior; iv) programas de formação docente; v) desenvolvimento profissional docente; e vi) formação continuada ensino superior” (CONCEIÇÃO, 2020, p. 20). Na busca, a autora encontrou 35 trabalhos apresentados, sendo a maioria, 19 artigos, no GT-04 (Didática). Em seguida, foram encontrados 13 trabalhos no GT-08 (Formação de Professores) e três trabalhos no GT-11 (Política de Educação Superior).

Segundo a própria autora, essa informação “pode comprovar o silenciamento das políticas públicas no que se refere à docência universitária” (p. 23). A pesquisa realizada por Conceição (2020) teve um refinamento maior, pois foram utilizados mais descritores. Assim, foi importante verificar que, mesmo encontrando a temática “políticas públicas e educacionais” como a segunda mais citada no nosso levantamento da ANPED, quando Conceição (2020) adentrou a temática de políticas públicas juntamente com a formação para a docência universitária, o número de trabalho cai drasticamente, ficando um número irrisório de trabalhos. Outra hipótese refere-se que o GT-11, tratando especificamente de políticas da Educação Superior, tragam estas mais amplas, não necessariamente para a formação do professor do ensino superior. Assim, justificando, também, o alto número de trabalhos encontrados.

2.2 O levantamento no catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

No intuito de enriquecer a nossa pesquisa, também foi realizado um mapeamento dos trabalhos encontrados no banco de dados da CAPES, para compreender o que se tem discutido e pesquisado sobre a formação do professor universitário. De posse do material levantado, foram identificadas as tendências dos trabalhos encontrados. A justificativa para a realização deste trabalho está ancorada na importância de compreender a composição do campo e as lacunas. A identificação das lacunas sinaliza campos de investimentos futuros. de pesquisas, fortalecendo a consolidação do campo.

Os procedimentos metodológicos realizados para a pesquisa foram: delimitar quais seriam os descritores a serem utilizados na busca pelos trabalhos. Assim, os descritores utilizados foram: “formação de professores universitários” e “formação do professor universitário”. Depois da escolha dos descritores, foi realizada a busca pelos trabalhos no banco de dados da CAPES. No momento da busca pelos trabalhos, foram encontrados no total 79 trabalhos, utilizando os dois descritores e entre os anos de 2003 e 2018.

Foi feita uma leitura dos títulos, dos resumos e das palavras-chave de todos os trabalhos para selecionar aqueles que fariam parte da pesquisa. O critério de seleção dos trabalhos foi delimitar as pesquisas que tratavam especificamente da formação do professor universitário. Os trabalhos que tratavam sobre: formação dos professores em nível superior, formação de professores para as licenciaturas em nível superior e outros temas que não faziam referências ao professor universitário e a sua formação não foram analisados nesta pesquisa. Após esta primeira análise, encontramos 26 trabalhos.

Então, para esta pesquisa, foram analisados 26 trabalhos que traziam informações, no título e/ou no resumo, sobre a formação do professor universitário encontrados no levantamento do banco de dados da CAPES. Sem a pretensão de esgotar as informações dos trabalhos analisados, para esta comunicação atentou-se para as seguintes categorias: as regiões das instituições de ensino em que os autores das pesquisas estavam vinculados, a metodologia utilizada e os resultados dos trabalhos.

No levantamento realizado, como dito anteriormente, encontramos trabalhos entre os anos de 2003 e 2018, com exceção dos anos de 2007 e 2011 que não tiveram nenhum trabalho apresentado. E em relação à modalidade de ensino, as pesquisas sobre a formação do professor universitário foram realizadas em programas de pós-graduação tanto em nível de mestrado (14) quanto de doutorado (12).

Ao analisar sobre a região das instituições de ensino em que os autores das pesquisas estavam vinculados, encontramos que 61,54% dos trabalhos estavam relacionados às instituições localizadas na região sudeste do país e mais especificamente no estado de São Paulo, tendo 12 das 16 pesquisas realizadas nesta região. Assim, temos: sudeste (16), sul (5), nordeste (3), centro-oeste (2) e norte (nenhuma pesquisa).

Os dados apontam que 61,54% dos trabalhos estavam localizados na região sudeste do país, indo ao encontro do resultado do mapeamento anterior, em que verificamos o banco de dados das reuniões da ANPEd, mais especificamente no GT-11. Neste mapeamento, dos 79

trabalhos analisados 26 estavam vinculados a instituições localizadas na região Sudeste do país, seguido por Centro-Oeste (20), Sul (17), Norte (7), Nordeste (seis) e duas regiões ou dois países (três).

A ocorrência de algumas regiões terem menos pesquisas já representam desafios para os pesquisadores que realizam pesquisas no campo da Educação. É necessário investimento e promoção para que mais pesquisas sejam realizadas em todas as regiões do país, pois há desigualdades entre elas. As regiões que mais pesquisam, continuarão pesquisando mais, pois são privilegiadas pelo número de instituição de ensino superior, programas de pós-graduação e bolsas concedidas por agências financiadoras (VEIGA e col., 2013).

Em relação às estratégias metodológicas utilizadas nos trabalhos analisados, assim como aconteceu no mapeamento anterior, foi um dado difícil de encontrar, utilizando somente como base os resumos dos trabalhos, pois nesses não traziam informações suficientes para compreender o tipo da pesquisa realizada. Então, em quase todos os trabalhos foi necessário ler o capítulo sobre a metodologia para podermos encontrar e analisar os dados. É importante ressaltar que em um dos trabalhos não foi encontrado no resumo a informação sobre a metodologia e não foi encontrado o trabalho completo para a leitura do capítulo da metodologia. Assim, encontramos: pesquisa qualitativa (21), pesquisa quali-quantitativa (4) e sem informação (1).

Observamos que sete trabalhos não informaram os tipos de pesquisas utilizados, informando somente os instrumentos de coleta de dados e, duas pesquisas informaram que realizaram pesquisas de campo, porém não dando mais detalhes. Então, nos trabalhos que tinham essas informações, observou-se uma variedade de tipos de pesquisas na construção da metodologia e em alguns trabalhos mais de um tipo de pesquisa. Assim, encontramos: pesquisa documental (6), estudo de caso (5), pesquisa bibliográfica (3), pesquisa de levantamento (2), história de vida (2), pesquisa etnográfica (2), pesquisa-ação (1), pesquisa participante (1), pesquisa com survey (1), pesquisa de campo (2) e sem informação (7).

Identificamos também quais foram os instrumentos utilizados na coleta de dados dos trabalhos. Assim, destacamos: somente um instrumento (9), dois ou mais instrumentos (16) e um trabalho não foi possível obter a informação. Além disso, os instrumentos de coleta de dados que mais apareceram foram: entrevista, questionário, análise de documentos, observação e grupo de discussão. Em relação às fontes que foram coletados os dados das pesquisas, os trabalhos analisados tiveram duas fontes principais de coleta de dados: os professores

universitários e os documentos. Três trabalhos utilizaram fontes¹⁴ diferentes dessas duas destacadas.

A metodologia é uma etapa importante para a realização de uma pesquisa científica, pois em consonância com o objeto de estudo corrobora para atribuir um caráter científico à pesquisa, assegurando o rigor metodológico. Ao analisar a categoria sobre as metodologias utilizadas nos trabalhos analisados, encontra-se que 80,77% das pesquisas utilizaram uma metodologia qualitativa. No Brasil, na área da pesquisa em Educação, poucos trabalhos utilizam as metodologias quantitativas (GATTI, 2004). Desta maneira, os pesquisadores deste campo de estudo empregam, mais frequentemente, as abordagens qualitativas em suas pesquisas, utilizando técnicas de construção de dados como: entrevistas, questionários, grupo focal, pesquisa ação etc.

Assim, este fato vai ao encontro dos dados encontrados desta pesquisa, pois os pesquisadores fazem a opção de escolher a metodologia qualitativa em suas pesquisas acadêmicas. Porém, recomenda-se que as pesquisas na área de educação façam uma combinação de análises quantitativas e qualitativas, pois “a pesquisa sobre formação de professores é necessariamente multidisciplinar e multi-metodológica” (ZEICHNER, 2005, 2009, p. 151 citado por DINIZ-PEREIRA, 2013). Desta forma, enriquece o campo de pesquisa sobre a formação de professorando.

Por fim, a última perspectiva de análise dos trabalhos foi em relação aos resultados das pesquisadas realizadas. Desta forma, os resultados dos trabalhos analisados podem ser categorizados em cinco grandes temas, sendo: 1) necessidade de formação dos professores, 2) a importância do desenvolvimento profissional, 3) ausência de política de formação de professores universitários, 4) priorização do ensino e aprendizagem dos conteúdos específicos pelos professores e 5) ausência ou falta de clareza dos PPGs sobre a formação do professor universitário.

As pesquisas embasadas teoricamente, tendo resultados em consonância com os objetivos propostos, contribuem para qualificar os estudos científicos. Além de corroborar o reconhecimento dos saberes científicos, valorizando as pesquisas acadêmicas e a sua relevância para melhorias do campo educacional. Apesar de algumas limitações, os resultados mostram que a pesquisa em educação tem promovido constante avanço, contribuindo para o campo de formação de professores universitários. Ao pesquisar a docência universitária e os desafios para

¹⁴ As fontes desses trabalhos foram: os alunos dos programas e os programas de pós-graduação.

a sua formação, podemos encontrar um possível caminho para o amadurecimento de novas metodologias de ensino, de avaliação etc. Além do fortalecimento de teorias para uma formação mais sistematizada aos futuros docentes, uma formação embasada em práticas pedagógicas coesas e pautadas em estudos.

Realizar o mapeamento dos trabalhos no banco de dados da CAPES foi essencial para compreensão das tendências de pesquisa e sobre os temas que estão sendo estudados pelos pesquisadores da área. A partir do mapeamento e da análise dos trabalhos encontrados no bando de dados da CAPES, atentando ao objetivo de compreender o que se tem discutido e identificadas às tendências presentes dos trabalhos encontrados, constatou-se que: 61,54% dos trabalhos estavam relacionados às instituições localizadas na região sudeste do país; 84% dos trabalhos utilizaram a metodologia de caráter qualitativo; os tipos de pesquisas mais utilizados foram a pesquisa documental, o estudo de caso e a pesquisa bibliográfica; 61,54% dos trabalhos utilizaram dois ou mais instrumentos para a coleta de dados; 88,46% dos trabalhos utilizaram de 2 fontes principais de coleta de dados, sendo os professores universitários e os documentos. Apesar de algumas limitações, os resultados mostram que a pesquisa em educação tem promovido constante avanço, contribuindo para o campo de estudo.

Ao observar os dados encontrados por Conceição (2020), junto com o nosso levantamento no bando de dados da CAPES, encontramos que uma das temáticas mais recorrentes nos trabalhos foi ausência de política de formação de professores universitários, indo ao encontro do que a autora achou em sua pesquisa. Desta forma, quando observamos os três levantamentos realizados, observamos uma tímida tendência nos dados. A falta, ou o silenciamento das políticas públicas em relação à docência universitária é uma ocorrência encontrada nas pesquisas de levantamento. A realização dos nossos trabalhos de levantamento e da Conceição (2020), permitiu-nos compreender de uma forma ampla o que está sendo mais ou menos pesquisado, encontrando possíveis lacunas na área de estudo, permitindo que os pesquisadores possam contribuir com novas pesquisas e ampliando o conhecimento sobre a formação do professor universitário.

A realização dos mapeamentos e identificação de características do campo foram de extrema importância para compreensão dos eixos temáticos que estão sendo mais estudados pelos pesquisadores da área de educação. Tentar entender a relação dos estudos científicos com a nossa sociedade, nos permite analisar e refletir mudanças que acontecem e aconteceram em nosso contexto social, corroborando para o reconhecimento do conhecimento científico, valorizando as pesquisas acadêmicas e a sua relevância para melhorias do campo educacional.

Além disso, o mapeamento foi importante para o momento da pesquisa que estamos desenvolvendo no mestrado, pois visualizamos e compreendemos as limitações do campo da docência universitária dentro de um grupo de trabalho que estuda e pesquisa a política da educação superior. Torna-se um desafio pensar a docência universitária dentro de um cenário que ainda é pouco discutido e pesquisado.

3 PERCURSO METODOLÓGICO E OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Nesse capítulo, apresentamos o percurso metodológico utilizado, os instrumentos para coleta de dados e os participantes da pesquisa. A escolha da abordagem qualitativa se justifica pelos objetivos da pesquisa, que consistiu em identificar e analisar se os programas de pós-graduação em Educação (PPGEs) do Estado de Minas Gerais contribuem para a formação da docência universitária. Como embasamento teórico para a construção da metodologia e dos instrumentos de pesquisa, utilizamos alguns autores, como: Gatti (2007), Goldenberg (1998), Gil (2002, 2008), Ludke e André (2018), dentre outros.

Primeiramente, gostaríamos de ressaltar que a investigação de pesquisa foi iniciada após o parecer de aprovação do estudo pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto (CEP/UFOP) – Parecer nº. 3.928.066 e após o aceite dos programas por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) *online*.

Buscamos assim responder as questões que nortearam a pesquisa: (i) Como os programas de pós-graduação em Educação estão contribuindo para a formação pedagógica do docente do ensino superior? (ii) Os programas de pós-graduação têm entre os seus objetivos a formação do docente universitário? (iii) Quais são as atividades que os programas de pós-graduação em Educação propõem ou disponibilizam para alcançar a formação para a docência universitária de seus alunos?

Segundo Gatti (2007), o ato de pesquisar é compreender sobre determinada coisa, sendo um conhecimento objetivo por meio de investigação, “indo além dos fatos, desvendando processos, explicando consistentemente fenômenos, segundo algum referencial” (p. 10). Os pesquisadores, que utilizam a abordagem qualitativa em suas pesquisas, opõem-se “ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, baseado no modelo de estudos das ciências da natureza” (GOLDENBERG, 1998, p. 16-17).

O método não é único e engessado para todas as ciências, em cada área do conhecimento utilizam-se metodologias para melhor atender as questões de problema e os objetivos propostos. A pesquisa qualitativa é determinada pela capacidade de descrever, discutir, analisar e compreender o problema proposto, não ficando somente na descrição dos fatos, mas é importante a explicação. Então, pesquisar é investigar um problema, assim, é imprescindível para a compreensão do problema, a apresentação de fatos, evidências e informações.

A pesquisa em educação tem características específicas; o conhecimento construído por estas pesquisas, raramente, podem ser obtido por meio de uma pesquisa estritamente experimental, em que pode controlar os fatores da situação (GATTI, 2007). Mas é necessário a utilização de um procedimento metodológico bem delimitado, sendo a estratégia escolhida para investigar o que foi proposto, assim, atende-se ao rigor metodológico científico.

Iniciamos com uma pesquisa bibliográfica que é um procedimento técnico desenvolvido a partir de um banco de dados e materiais existentes. A maioria das pesquisas requer algum nível de trabalho relacionado a este tipo de pesquisa, porém há pesquisas que trabalham exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (GIL, 2002). Assim, “boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisa bibliográfica” (GIL, 2002, p. 44). É importante não confundir os termos: pesquisa bibliográfica e revisão bibliográfica, pois

não é raro que a pesquisa bibliográfica apareça caracterizada como revisão de literatura ou revisão bibliográfica. Isto acontece porque falta compreensão de que a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório (LIMA, MIOTO, 2007, p. 38).

A vantagem em utilizar a pesquisa bibliográfica é a possibilidade de ter contato com um vasto número de trabalhos e fontes, garantindo “a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisas diretamente” (GIL, 2002, p. 45). Para garantir a fidelidade dos dados analisados, não contribuindo para reprodução de possíveis erros, o pesquisador ao utilizar deste procedimento precisa analisar em profundidade as informações coletadas para descobrir possíveis incoerências e contradições (GIL, 2002).

Ainda, segundo Gil (2002), para realizar o processo da pesquisa bibliográfica, o pesquisador precisa realizar algumas etapas, como: “a) escolha do tema; b) levantamento bibliográfico preliminar; c) formulação do problema; d) elaboração do plano provisório de assunto; e) busca das fontes; f) leitura do material; g) fichamento; h) organização lógica do assunto; e i) redação do texto” (p. 59). A pesquisa bibliográfica utiliza fontes e/ou dados disponíveis das pesquisas já realizadas por outros autores, já tendo claro o objeto de estudo a ser investigado.

Realizamos um estado do conhecimento para iniciar a nossa pesquisa, é um mapeamento das produções acadêmicas de um campo teórico, possibilitando ao pesquisador

reconhecer os trabalhos que foram realizados neste campo de estudos. O estado do conhecimento é um procedimento utilizado para pesquisar uma área do conhecimento em determinado banco de dados específico. Já o Estado da Arte é um procedimento utilizado para sintetizar uma área do conhecimento, pois buscam produções acadêmicas em diferentes bancos de dados, segundo (ROMANOWSKI, ENS, 2006). Assim, as pesquisas de caráter bibliográfico, conhecidas como Estado do Conhecimento e Estado da Arte, são procedimentos que trazem:

em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002, p. 258).

Desta maneira, ao utilizar o Estado do Conhecimento, o pesquisador reconhece o que foi produzido em seu campo de estudo, justificando as escolhas e tendo a oportunidade de encontrar outros caminhos ainda não explorados. Então, realizando o Estado do Conhecimento, ele terá ferramentas para explicar tais escolhas. Assim, os pesquisadores ao utilizar o Estado do Conhecimento estão:

sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade, todos esses pesquisadores trazem em comum a opção metodológica, por se constituírem pesquisas de levantamento e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema (FERREIRA, 2002, p. 259).

Ferreira (2002) pontua algumas fontes que os pesquisadores podem realizar o levantamento do Conhecimento ou Estado da Arte, por exemplo: catálogos de instituições de ensino superior, associações nacionais e órgãos de fomenta da pesquisa. Além disso, contribui “com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais” (ROMANOWSKI, ENS, 2006, p. 39). Para realizar esses tipos de pesquisas, alguns procedimentos são importantes, por exemplo: a definição dos descritores, localização dos bancos de dados, estabelecimento de critérios para selecionar os trabalhos, leitura das publicações e análise preliminar dos dados. (ROMANOWSKI, 2002, p.15-16 *apud* ROMANOWSKI, ENS, 2006, p. 42).

Para detalhar nossas etapas, apresentamos nossos passos para a construção da pesquisa. A primeira etapa realizada consistiu nos levantamentos nos bancos de dados da ANPEd e CAPES, tais ações já foram descritas no capítulo anterior. Realizar os mapeamentos, como a primeira etapa da pesquisa, permitiu-nos conhecer e adentrar o campo da docência universitária e da formação docente para a educação superior.

Em seguida, realizamos uma análise documental nos documentos e materiais disponíveis no site dos programas de pós-graduação em Educação do estado de Minas Gerais. Dentre os documentos para análise foram: legislações, regimentos, resoluções, normas e portarias. Atualmente, no Estado de Minas Gerais são no total 20 programas de pós-graduação em Educação. Delimitamos para análise somente os PPGEs acadêmicos, assim, para esta pesquisa, foram analisados 14 PPGEs de Minas Gerais. Além dessa fonte de dados, também utilizamos a Plataforma Sucupira¹⁵ para obter os dados sobre os programas. Segundo Manual de Preenchimento da Plataforma (2014), a ferramenta oferece:

maior transparência dos dados para toda a comunidade acadêmica; redução de tempo, esforços e imprecisões na execução de avaliação do SNPG; maior facilidade no acompanhamento da avaliação; maior confiabilidade, precisão e segurança das informações; controle gerencial mais eficiente (p. 7).

A plataforma foi lançada em 2014, trazendo avanços e melhoras para o sistema de avaliação da CAPES. Além, também, de instituir a memória da pós-graduação, sendo um acervo de informações sobre o Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG). A Plataforma, sendo *online*, pode ser consultada por meio dos relatórios e por toda a comunidade. A coleta de dados ainda tem o objetivo de “prover à Capes, informações necessárias ao planejamento dos seus programas de fomento e delineamento de suas políticas institucionais (p. 6)”. Os dados da plataforma podem ser preenchidos pelo coordenador do PPG.

Ludke e André (2018) ressaltam que a análise documental é pouco utilizada na área de educação, porém pode ser uma excelente técnica de abordagem de dados qualitativos. Este tipo de análise serve para encontrar novos aspectos de algum tema ou problema e, também, para complementar dados obtidos por meio de outros instrumentos de pesquisa. Segundo as autoras, *apud* Phillips (1974), os documentos que podem ser considerados para a análise documental

¹⁵ A Plataforma Sucupira é uma ferramenta que coleta informações e funciona como base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). A ferramenta é online *on-line*, servindo para coletar informações, realizar análises, avaliações e servir como base de referência. Site: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/index.xhtml>

são “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (p. 45). Os documentos podem ser: leis, normas, portarias, decretos, regimentos, resoluções, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, discursos, arquivos, ementas, dentre outros.

Ludke e André (2018) apresenta várias vantagens ao utilizar da análise documental, pois os documentos são: fontes estável e rica de informações; persistem ao longo do tempo; podem ser consultados várias vezes; servem de base para diferentes aspectos de pesquisas; são uma fonte “natural” de informação, não dependendo de terceiros para obter os dados; o custo é baixo; permite obtenção de dados quando o acesso ao sujeito é impraticável; além de, poder complementar dados obtidos por meio de outros instrumentos de coleta.

A análise documental proporciona a vantagem de poder ser consultada em diferentes momentos da pesquisa, no caso de surgir dúvidas ou novas indagações, dando uma maior confiabilidade nos dados e uma estabilidade nos resultados das pesquisas. A escolha dos documentos não pode ser aleatória, é necessário aspectos importantes para ajudar na decisão. Após o avanço dessa etapa da pesquisa, partimos para a próxima, o trabalho de campo por meio dos questionários.

O trabalho de campo consistiu em enviar os questionários (roteiro no apêndice A) aos 14 programas de pós-graduação em Educação, tendo como objetivo fazer um levantamento dos dados e das informações necessárias dos PPGs. Por meio do questionário, podemos complementar as informações dos programas, levantar as atividades que disponibilizam para a finalidade de alcançar uma formação para a docência universitária aos seus ingressos e egressos do programa.

O questionário é um instrumento de pesquisa rápido e barato para obter informações, apresentando várias vantagens, algumas delas citadas são:

possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa (...); implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; garante o anonimato das respostas; permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (GIL, 2008, p. 122).

Os questionários foram enviados por e-mail, através da plataforma *online* Formulários Google. Esse formato possibilita uma flexibilidade para os participantes

responderem as perguntas e, além disso, a pesquisa foi realizada no contexto da pandemia do COVID-19¹⁶, assim a forma remota de construir os dados da pesquisa é a maneira mais segura, não colocando em risco as pesquisadoras e os participantes.

Além das vantagens listadas, é indicado que o questionário não seja demasiadamente grande, visto que o indicado é conter somente questões ligadas diretamente aos objetivos da pesquisa (GIL, 2008). O nosso questionário era composto de questões abertas, possibilitando liberdade nas respostas, e fechadas, sendo listadas as respostas com uniformidade nas respostas, constituindo o total de 18 perguntas.

Por fim, o último instrumento de pesquisa que seria utilizado era a entrevista. A entrevista tem sido muito utilizada em pesquisas qualitativas. (MANZINI, 2012). Utilizar a entrevista como técnica de construção de dados em uma metodologia de pesquisa qualitativa permite “a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LUDKE; ANDRÉ, 2017, p. 39).

O roteiro da nossa entrevista semiestruturada era flexível e com perguntas abertas, possibilitando a introdução de outras questões importantes, se necessário, ao longo da entrevista com os sujeitos. É importante que a entrevista proporcione uma relação “de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde (...)” (LUDKE; ANDRÉ, 2017, p. 39). A entrevista semiestruturada é aconselhada “para estudar um fenômeno com uma população específica” (MANZINI, 2012, p. 156).

Tínhamos a finalidade, por meio da entrevista, entender fenômenos que não estariam explícitos por outros instrumentos e aprofundar algumas informações. Desta maneira, a escolha em utilizar a entrevista com os sujeitos dos Programas de Pós-Graduação em Educação de Minas Gerais seria para compreender aspectos que não conseguimos encontrar e/ou nos aprofundar apenas nos documentos e nas informações do questionário.

Então, após enviar os questionários por e-mail, a partir dos retornos e das respostas que tivemos, começamos a enviar e-mails aos coordenadores e às secretarias dos programas, convidando-os para a realização da entrevista. Entretanto, não tivemos retorno e/ou interesse dos programas em participar da entrevista. As respostas que tivemos foi que por causa da reestruturação dos programas para implementar as atividades remotas, eles não teriam tempo ou disponibilidade para realizar a entrevista. Por causa da pandemia do COVID-19, as aulas

¹⁶ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou como pandemia. Ver mais sobre: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>

presenciais foram suspensas em todo território nacional¹⁷. Assim, somente um programa concordou em participar, mas em uma definição discutida com os membros da banda do exame de qualificação, optamos por não trazer os dados desta entrevista¹⁸ para análise nesse texto.

Dessa forma, a pesquisa considerou trabalhar com os dados obtidos nos documentos disponíveis nos sites dos programas e na plataforma Sucupira, assim tivemos os dados dos 14 programas pesquisados. Dessa forma, com os dados obtidos nos questionários¹⁹, do total de 14 questionários enviados tivemos o retorno de 10 programas, eles foram respondidos por: coordenadores (7), vice-coordenador (1), docente (1) e secretaria (1).

Após a coleta dos dados da pesquisa, iniciamos a fase de organização e análise dos dados. A análise pode estar presente em várias etapas da pesquisa, para ajudar nas tomadas de decisões durante a pesquisa e para a escolha de quais caminhos percorrer ou continuar percorrendo, mas sendo mais sistemática e formal, após o encerramento da coleta dos dados.

Segundo, Ludke e André (2018), a análise dos dados é a etapa da pesquisa para trabalhar todos os dados disponíveis em nossa pesquisa, aqueles advindos dos documentos e dos questionários. As autoras partilham essa etapa da pesquisa em dois momentos: o primeiro, organização de todo o material coletado, dividindo e relacionando as partes, procurando identificar aspectos, padrões e tendências nos dados; o segundo, após a identificação, os padrões e as tendências são reavaliados, procurando relações num maior nível de abstração.

Há várias recomendações de autores para a organização e análise dos dados, para os pesquisadores, principalmente os iniciantes, não se perderem ou desviarem do foco da pesquisa. Assim, Bogdan e Biklen (1982) *apud* Ludke e André (2018) recomendam alguns procedimentos para essa etapa da investigação: “1. a delimitação progressiva do foco de estudo; 2. a formulação de questões analíticas; 3. o aprofundamento da revisão de literatura; 4. a testagem de ideias junto aos sujeitos; e 5. o uso extensivo de comentários, observações e especulações ao longo da coleta (p. 54)”. Dessa forma, o pesquisador não terá os dados desorganizados e informações irrelevantes.

¹⁷ PORTARIA Nº 544, DE 16 DE JUNHO DE 2020. Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em cursos regularmente autorizados, por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino (...). § 1º O período de autorização de que trata o caput se estende até 31 de dezembro de 2020.

¹⁸ Pretendemos posteriormente analisar este dado e socializar através de artigos e eventos científicos.

¹⁹ O questionário ficou aberto, disponível para a resposta, até outubro de 2020. Mandamos sucessivos e-mails aos programas que não tinha respondido, mas não tivemos o retorno de quatro PPGEs.

Após a fase de coleta e organização dos dados, partimos para análise dos mesmos. Ludke e André (2018) indicam que o primeiro passo é construções de categorias descritivas, nesse momento o aporte do referencial teórico é fundamental, mas não o suficiente, normalmente novas categorias e novos aspectos relevantes podem surgir na coleta dos dados. Assim, é importante revisitar o campo teórico, pesquisando novos autores e conceitos para ajudar na análise dos dados.

Então, sabendo da importância da construção das categorias descritivas para a análise dos dados da pesquisa, a partir do aporte teórico do campo, destacamos as nossas categorias de análise: os Programas de Pós-graduação em Educação de Minas Gerais, a formação para a docência universitária nos PPGes e o desenvolvimento do Estágio de Docência nos PPGes.

É um processo complexo a compreensão das informações obtidas pela investigação. Ludke e André (2018) aponta que a categorização não esgota a análise, é preciso buscar “acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado” (p. 58). É nesse momento que o pesquisador precisará se esforçar, tentando estabelecer conexões e semelhanças em níveis mais abstratos. É categorizar, descrever, fazer inferências, relacionar, observar, voltar aos dados, categorizar novamente etc., são atividades que o pesquisador precisa ficar atento ao realizar, durante análise dos dados.

Outros aspectos de ordem ética e metodológica, também, são apontados pelas autoras, como: a garantia do sigilo das informações, sendo acompanhado do anonimado dos participantes. Em nossa pesquisa, no momento em que tratarmos dos dados obtidos por meio dos questionários, sinalizaremos os programas por siglas numéricas, dessa forma não iremos expor nenhum PPGes.

O outro aspecto são as questões relacionadas à subjetividade dos pesquisadores, as quais apontam que “os cuidados com a objetividade são importantes porque eles afetam diretamente a validade do estudo (p. 60). Denzin (1970) *apud* Ludke e André (2018) indica a triangulação de dados como uma estratégia utilizada para garantir a validade das informações. É a obtenção dos dados em diferentes fontes, momentos, informantes e em situações variadas. Em nossa pesquisa, a triangulação de dados foi realizada em alguns momentos, quando tínhamos os mesmos dados em fontes diferentes. As principais fontes da coleta de dados da nossa pesquisa foram: os sites dos próprios programas (por meio dos documentos disponíveis *online*), a Plataforma Sucupira e os questionários respondidos pelos PPGes.

A metodologia é o corpo dorsal da pesquisa científica, pois é o delineamento de todas as etapas do trabalho. Então, as etapas da metodologia são importantes para o caminhar da pesquisa, podendo surgir imprevistos e adaptações. Ter uma metodologia forte e coesa, auxilia o pesquisador em todas as etapas, dando maior confiança no trabalho.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, temos como objetivo apresentar e analisar os dados coletados para a pesquisa. Organizamos a análise a partir de três eixos quais sejam: a apresentação detalhada dos Programas de Pós-graduação em Educação do Estado de Minas; a formação para a docência universitária nos PPGE e o desenvolvimento do Estágio de Docência nos PPGEs. Essa análise procurou trabalhar os dados obtidos a partir dos documentos, site da Plataforma Sucupira e nos sites dos programas, por meio dos regimentos, regulamentos e do questionário, juntamente com a literatura da área.

4.1 Os Programas de Pós-graduação em Educação de Minas Gerais

Neste primeiro eixo, apresentamos os Programas de Pós-graduação em Educação do Estado de Minas Gerais²⁰. No Estado, atualmente, existem 20 programas vigentes localizados na área de avaliação Educação (anexo A). Destes 20 programas, 14 são os programas que oferecem cursos na modalidade acadêmica (mestrado e/ou doutorado), sendo o nosso objeto de pesquisa. Na tabela 6, encontram-se os dados dos 14 Programas de Pós-graduação acadêmicos em Educação do Estado de Minas Gerais e os respectivos conceitos a partir da avaliação da CAPES.

Tabela 6 - Relação dos Programas de Pós-graduação em Educação²¹ de Minas Gerais que ofertam cursos acadêmicos e respectivos conceitos na CAPES

NOME DA IES	SIGLA DA IES	ME	DO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS	UNIMONTES	A ²²	-
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	UFMG	7	7
UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA	UFV	3	-
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	UFJF	4	4
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	UFU	5	5
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS	PUC/MG	4	4

²⁰ Os dados foram coletados pelo site da Plataforma Sucupira e são preenchidos pelos programas e enviados a CAPES anualmente. Trazemos os dados referentes ao ano base de 2019.

²¹ O nome dos PPGEs é Educação, com exceção dos PPGE-CEFET (Educação Tecnológica) e do PPGE-UFSJ (Processos Socioeducativos e Práticas Escolares).

²² O Programa da UNIMONTES é novo, sendo criado em 2019, portanto ainda não passou, no momento de realização desta pesquisa, pelo primeiro ciclo avaliativo da Capes.

UNIVERSIDADE DE UBERABA	UNIUBE	4	4
UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ	UNIVAS	4	-
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS	UNIFAL	3	-
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO	UFOP	4	4
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO	UFTM	4	4
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS	UEMG	3	-
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS	CEFET	3	-
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI	UFSJ	3	-

Fonte: Elaboração da autora, com base nos dados disponíveis no site da Plataforma Sucupira (2020)
 Legendas: IES = Instituição de Ensino Superior, ME = mestrado, DO = doutorado.

A partir da tabela 6, podemos fazer algumas inferências dos dados: os conceitos dos programas, a localização por regiões do Estado e ao tipo da instituição de ensino superior que estão vinculados. Em relação ao primeiro dado, a nota atribuída aos programas pela CAPES, somente um programa (PPGE/UEMG) recebeu a nota 7, sendo o conceito máximo; um programa (PPGE/UFU) recebeu a nota 5, seis programas (PPGE/UFJF, PPGE/UNIUBE, PPGE/PUC/MG, PPGE/UNIVAS, PPGE/UFOP, PPGEUFMT) receberam a nota 4, cinco programas (PPGE/UEMG, PPGE/CEFET, PPGE/UFSJ) receberam a nota 3 e um programa (PPGE/UNIMONTES) recebeu a nota A, sendo um conceito atribuído aos programas que ainda não passaram pelo ciclo de avaliação da CAPES.

Os programas com as notas cinco e sete possuem os dois cursos (mestrado e doutorado), os programas com a nota quatro, com a exceção de um programa, também possuem os dois cursos e os programas com a nota três possuem somente o curso de mestrado. Segundo os dados da Plataforma Sucupira, em relação ao ano de 2019, somente três programas de pós-graduação em Educação no país tiveram nota máxima, 7, sendo eles das seguintes instituições: UFMG, UERJ e UNISINOS. É importante ressaltar que um programa de excelência está localizado no Estado de Minas Gerais.

Em relação à localização dos programas, observamos que cinco estão na região Central do Estado, três na região do Triângulo Mineiro, dois na região da Zona da Mata, dois na região do Sul de Minas, um na região Norte e um na região do Campo das Vertentes. Dessa

forma, temos regiões que ficam mais favorecidas tendo dois ou três programas, enquanto outras têm somente um programa e outras ainda nenhum, como nas regiões Jequitinhonha, Vale do Mucuri, Vale do Rio Doce e Noroeste de Minas.

Em relação ao tipo de instituição de ensino superior que os PPGEs estão vinculados, dos 14 programas: nove estão vinculados à IES Federais, três estão vinculados à IES Privadas e dois estão vinculados à IES Estaduais. No Brasil, desde o início do sistema de ensino superior até a consolidação das universidades públicas, houve grandes mudanças dentro das instituições. Segundo Durham (1998), na década de vinte, as instituições de ensino superior eram escolas autônomas que tinham como principal objetivo a formação de profissionais liberais. A pesquisa era realizada em institutos, mas não de maneira sistêmica, do modo que conhecemos hoje. Gatti (2001) completa que, as pesquisas em educação foram criação do Instituto Nacional em Pesquisa em Educação.

Então, com os movimentos modernistas da época, veio a proposta de alinhar o ensino à pesquisa. Gatti (2001) ressalta que as universidades brasileiras, salvas exceções, não nasceram juntando a pesquisa e o ensino. Durham (1998) expõe que “embora o modelo institucional fosse uniforme para as instituições federais e estaduais, a pesquisa não se consolidou de forma homogênea em todas elas. Em muitas ela permaneceu, quando muito, incipiente” (p. 1). Desta forma, a mesma autora afirma que as universidades públicas são o principal suporte institucional para a realização de pesquisas e para a formação de pesquisadores.

Dentro das universidades, a pós-graduação em sua maioria tem sido o local em que a pesquisa acontece, lugar dedicado para a formação do pesquisador, seja ele iniciante, ao ingressar no mestrado, ou seja ele experiente, ao realizar um estágio de pós-doutorado. Indo ao encontro da afirmação de Durham, também encontramos nas nossas pesquisas de mapeamentos, citados no capítulo, em que a maioria dos vínculos dos autores das pesquisas era nas IES públicas.

Na tabela 7, trazemos o número de Programas de Pós-graduação em Educação Acadêmico no Brasil, para podermos comparar com o Estado de Minas Gerais.

Tabela 7 - Total de PPGEs acadêmicos no Brasil e em Minas Gerais

CURSO	NO BRASIL	MINAS GERAIS
Mestrado	44	7

Doutorado	1	-
Mestrado e Doutorado	93	7
TOTAL	138	14

Fonte: Elaboração da autora, com base nos dados disponíveis no site da Plataforma Sucupira (2020)

Podemos observar que em todo o país temos 138 programas de pós-graduação em Educação, sendo que 14 programas estão localizados no Estado de Minas Gerais, portanto 10,14% dos PPGes. É percentual considerável, principalmente se compararmos a outros estados brasileiros, pois temos sete²³ estados que possuem somente um programa de pós-graduação em educação. Em um artigo publicado por Saviani, no ano de 2000, ele descreve que, naquele momento, havia 52 programas reconhecidos pela CAPES. Até 2000, havia cinco programas em Minas Gerais. Então, num período de 21 anos, os PPGes mais que dobraram no país todo e, no Estado de Minas Gerais, o número quase triplicou.

O dado sobre o ano de início dos programas de pós-graduação em Minas Gerais pode ser observado na tabela 8, detalhando o ano de início das atividades de todos os PPGes.

Tabela 8 - Ano de início dos PPGes de Minas Gerais

NOME DO PROGRAMA	ANO DE INÍCIO²⁴
UFMG	1972
UFU	1989
PUCMG	1998
UNIUBE	1999
UFJF	1999
CEFET	2005
UFSJ	2008
UFV	2009
UEMG	2009
UFOP	2011
UNIVAS	2013
UFTM	2013
UNIFAL	2015

²³ Acre, Alagoas, Amapá, Espírito Santo, Piauí, Rondônia e Tocantins.

²⁴ Foi considerado o ano que está disponível na Plataforma Sucupira. Também há o ano de recomendação do programa pela CAPES, sendo um tempo anterior.

Fonte: Elaboração da autora, com base nos dados disponíveis no site da Plataforma Sucupira (2020)

Podemos observar que a maioria dos programas, nove, é recente, pois começaram suas atividades há 15 anos ou menos. Entre os programas mais antigos, temos um PPGEs que começou as suas atividades há 21 anos, um PPGE começou há 22 anos, outro começou há 31 anos e outro PPGE há 48 anos, sendo o mais antigo programa de pós-graduação em Educação do Estado de Minas Gerais.

Os programas mineiros com as maiores notas, sete e cinco, são os programas mais antigos, tendo respectivamente 48 e 31 anos de existência, os dois com os cursos de mestrado e doutorado. Dos seis programas com a nota quatro: três têm entre 22 e 21 anos de existência, todos com os cursos de mestrado e doutorado, e três têm entre nove e sete anos, sendo que somente um, o mais novo, não possui o curso de doutorado. Por fim, os cinco programas com nota três: um possui 15 anos, um possui 12 anos, dois possuem 11 anos e um possui cinco anos, todos oferecem somente o curso de mestrado. Assim, podemos observar que há dois programas mais novos, menos de 10 anos, que já possuem a nota quatro da CAPES e, também, oferecendo os dois cursos, em relação à maioria dos programas de nota três que possuem mais de 10 anos de existência.

Outro ponto que recorreremos para entender um pouco mais sobre os programas mineiros foram os nomes das linhas de pesquisas. Observamos que a maioria (cinco PPGEs) possuem duas linhas de pesquisa. Em seguida temos: dois PPGEs com cinco linhas de pesquisa; quatro com três linhas de pesquisa, um com quatro linhas de pesquisa, um com 12 linhas de pesquisa e um com uma linha de pesquisa. Na tabela 9, apresentamos os nomes de todas as linhas dos programas mineiros.

Tabela 9 - Nome das linhas de pesquisas dos PPGEs de Minas Gerais

SIGLA DA IES	NOME DAS LINHAS
UNIMONTES	MULTILETRAMENTOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS <i>POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES</i>
UFMG	DOCÊNCIA: PROCESSOS CONSTITUTIVOS, PROFESSORAS/ES COMO SUJEITOS SOCIOCULTURAIS, EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS

	<p>POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO: FORMULAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO</p> <p>EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS EDUCAÇÃO</p> <p>EDUCAÇÃO, CULTURA, MOVIMENTOS SOCIAIS E AÇÕES COLETIVAS</p> <p>HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO</p> <p>POLÍTICA, TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA</p> <p>PSICOLOGIA, PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO</p> <p>EDUCAÇÃO E LINGUAGEM</p> <p>EDUCAÇÃO MATEMÁTICA</p> <p>SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: ESCOLARIZAÇÃO E DESIGUALDADES SOCIAIS</p> <p>INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL</p> <p>CURRÍCULOS, CULTURAS E DIFERENÇA</p>
UFV	<p>EDUCAÇÃO, INSTITUIÇÕES, MEMÓRIA E SUBJETIVIDADE</p> <p>EDUCAÇÃO PÚBLICA: SUJEITOS E PRÁTICAS</p> <p>FORMAÇÃO HUMANA, POLÍTICAS E PRÁXIS SOCIAIS</p>
UFJF	<p>LINGUAGENS, CULTURAS E SABERES</p> <p>DISCURSO, PRÁTICAS, IDEIAS E SUBJETIVIDADES EM PROCESSOS EDUCATIVOS</p> <p>TRABALHO, ESTADO E MOVIMENTOS SOCIAIS</p>
UFU	<p>EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA</p> <p>SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS</p> <p>HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO</p> <p>ESTADO, POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO</p> <p>TRABALHO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO</p>
PUC/MG	<p>EDUCAÇÃO: DIREITO À EDUCAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA OS DIFERENTES NÍVEIS E MODALIDADES DE ENSINO</p> <p>PROFISSÃO DOCENTE: CONSTITUIÇÃO E MEMÓRIA²⁵</p> <p>EDUCAÇÃO ESCOLAR: POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES, COTIDIANO E CULTURA²⁶</p> <p>CONHECIMENTO, CURRÍCULO E TECNOLOGIAS</p> <p><i>DOCÊNCIA: FORMAÇÃO, TRABALHO E PRÁTICAS EDUCATIVA</i></p>

²⁵ Foi extinta em 18/03/2019. Mesmo extinta, a informação sobre a permaneceu, pois são dados coletados com base no ano de 2019.

²⁶ Foi extinta em 18/03/2019. Mesmo extinta, a informação sobre a permaneceu, pois são dados coletados com base no ano de 2019.

UNIUBE	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, TRABALHO DOCENTE E PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM PROCESSOS EDUCACIONAIS E SEUS FUNDAMENTOS
UNIVAS	ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO <i>FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DOCENTE, PRÁTICAS EDUCATIVAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO</i>
UNIFAL	ESTUDOS EM EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS, TEORIAS PEDAGÓGICAS E DESENVOLVIMENTO HUMANO ENSINO DE CIÊNCIAS, MATEMÁTICA E TECNOLOGIAS CULTURAS, PRÁTICAS E PROCESSOS NA EDUCAÇÃO
UFOP	PRÁTICAS EDUCATIVAS, METODOLOGIAS DE ENSINO E TECNOLOGIAS DA EDUCAÇÃO <i>FORMAÇÃO DE PROFESSORES, INSTITUIÇÕES E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO</i> DESIGUALDADES, DIVERSIDADES, DIFERENÇAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS
UFTM	FUNDAMENTOS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS <i>FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CULTURA DIGITAL</i>
UEMG	CULTURAS, MEMÓRIAS E LINGUAGENS EM PROCESSOS EDUCATIVOS TRABALHO, HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS
CEFET	CIÊNCIA, TECNOLOGIA E TRABALHO: ABORDAGENS FILOSÓFICAS, HISTÓRICAS E SOCIOLÓGICAS PROCESSOS FORMATIVOS EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E EDUCAÇÃO
UFSJ	DISCURSOS E PRODUÇÃO DE SABERES NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Fonte: Elaboração da autora, com base nos dados disponíveis no site da Plataforma Sucupira (2020)

Observando as informações sobre as linhas de pesquisas dos programas, podemos notar que nenhuma linha faz referência direta à formação do professor universitário e/ou do ensino superior. Podemos observar também que cinco programas têm linhas de pesquisas que fazem referência direta à formação do professor, sendo elas: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E

FORMAÇÃO DE PROFESSORES (PPGE-UNIMONTES); DOCÊNCIA: FORMAÇÃO, TRABALHO E PRÁTICAS EDUCATIVA (PPGE-PUC/MG); FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DOCENTE, PRÁTICAS EDUCATIVAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO (PPGE-UNIVAS); FORMAÇÃO DE PROFESSORES, INSTITUIÇÕES E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (PPGE-UFOP) e FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CULTURA DIGITAL (PPGE-UFTM).

Os PPGEs têm juntos o total de 49 linhas de pesquisas, então temos que 10,2% das linhas que fazem menção direta à formação de professores. Não podemos afirmar que somente essas linhas fazem pesquisas e produções sobre a formação de professores, pois mesmo os nomes das linhas não evidenciando claramente a formação de professor, os nomes das linhas precisam concentrar as pesquisas e o campo de estudos dos programas.

Para continuarmos traçando o perfil dos PPGEs mineiros, também levantamos a quantidade dos docentes e dos discentes que fazem parte de cada programa e, qual era a proporção entre os docentes e os discentes. Observamos que são no total 389 docentes vinculados aos PPGEs de Minas Gerais, sendo eles permanentes e/ou colaboradores. Também observamos que são 1341 discentes matriculados nos programas. Os dados estão disponíveis na tabela 10.

Tabela 10 - Dados sobre os docentes, os discentes e a sua proporção

SIGLA DA IES	DOCENTES	DISCENTES
UFMG	93	325
UFU	54	246
PUC/MG	11	93
UFJF	50	130
UNIUBE	17	73
CEFET	16	85
UFSJ	19	52
UFV	21	51
UEMG	15	37
UFOP	23	94
UNIVAS	13	37
UFTM	18	50
UNIFAL	22	48
UNIMONTES	17	20

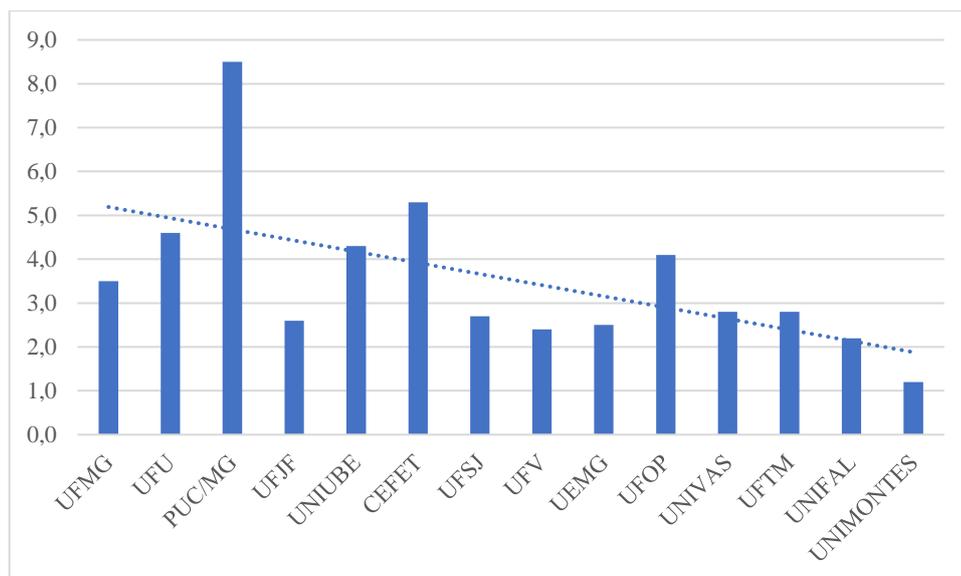
Fonte: Elaboração da autora, com base nos dados disponíveis no site da Plataforma Sucupira (2020)

Dos cinco programas mais antigos, três são os que apresentam o maior quadro de docentes e discentes. São programas com estruturas dos cursos de mestrado e doutorado consolidados, apresentando no mínimo 50 docentes e 130 alunos matriculados nos cursos. Entretanto, os cursos mais novos não necessariamente apresentam o menor quadro de pesquisadores. Por exemplo, os programas da UFTM e UNIFAL, tendo sete e cinco anos respectivamente, apresentam o número de discente igual e/ou maior que programas com mais de 10 anos e o número de docentes maior que programas com mais de 15 anos.

Outra questão levantada foi a proporção entre os discentes e docentes dos programas. Os alunos, ao entrarem num curso de pós-graduação, tem a orientação direta de algum professor do programa, sendo ele seu orientador. Dessa forma, o professor vai conduzindo o aluno para a execução da pesquisa e de outras formas de produção, como publicações e eventos acadêmicos. Observamos que somente dois programas apresentam a proporção maior de um professor para cada cinco alunos. Os programas com menos de 12 anos, com exceção da UFOP, apresentam a proporção de um professor para cada, em média, 2,6 alunos.

No gráfico 3, apresentamos a relação entre os discentes e os docentes dos PPGEs mineiros. Os programas estão apresentados em ordem cronológica; da esquerda para a direita estão os programas mais antigos para os mais recentes.

Gráfico 3 - Relação entre o número de discente e docente dos PPGEs



Fonte: Elaboração da autora, com base nos dados disponíveis no site da Plataforma Sucupira (2020)

O gráfico 3 nos aponta uma leve tendência de queda dessa proporção docente e discente, podemos notar que os programas mais antigos têm uma proporção média maior do que os programas mais novos, mas há exceções.

O próximo dado que trazemos é sobre o número de disciplinas ofertadas pelos programas. O número total de disciplinas ofertadas pelos PPGEs é 588, tendo uma média de 42 disciplinas por programa. O PPGE que oferece o menor número tem 16 disciplinas e o PPGE que oferece o maior número tem 128 disciplinas. Os dados mais detalhados estão na tabela 11.

Tabela 11 - Total de disciplinas ofertadas pelos programas

SIGLA DA IES	ANO DE INÍCIO	Nº DE DISCIPLINAS OFERTADAS
UFMG	1972	22
UFU	1989	82
PUC/MG	1998	128
UFJF	1999	87
UNIUBE	1999	19
CEFET	2005	46
UFSJ	2008	32
UFV	2009	21
UEMG	2009	25
UFOP	2011	41
UNIVAS	2013	27
UFTM	2013	16
UNIFAL	2015	20
UNIMONTES	2019	22

Fonte: Elaboração da autora, com base nos dados disponíveis no site da Plataforma Sucupira (2020)

Observamos que os programas que oferecem o maior número de disciplinas são os mais antigos, dos cinco que têm mais de 20 anos, três apresentam em sua matriz curricular entre 82 e 128 disciplinas. Os programas mais novos, com menos de 10 anos, ofertam menos de 30 disciplinas.

4.2 A formação para a docência universitária nos PPGEs

Neste segundo eixo de análise, temos como propósito identificar e analisar como os programas de pós-graduação em Educação têm entre os seus objetivos a formação do docente universitário. Nesse momento, trazemos para análise os dados coletados no site da Plataforma Sucupira, assim como os obtidos nos sites dos programas de pós-graduação. Os dados foram coletados em documentos tais como: regimentos, regulamentos, resoluções e outras informações contidas nos sites. E, por fim, também trazemos dados que foram coletados por meio dos questionários online²⁷, que foram enviados por e-mail para os programas, complementando as informações necessárias.

Gostaríamos de ressaltar que, a partir de agora, para garantir o anonimato dos programas pesquisados e preservá-los, vamos denominar os programas por siglas, sendo PPGE1, PPGE2, PPGE3, PPGE4, PPGE5, PPGE6, PPGE7, PPGE8, PPGE9, PPGE10, PPGE11, PPGE12, PPGE13 e PPGE14. Além disso, também, frisamos que a ordem não está relacionada às tabelas e dados que trouxemos anteriormente.

É importante destacar alguns limites na coleta dos dados dos sites dos PPGEs, tendo em vista que em muitos faltam informações e documentos essenciais. Foi possível observar que somente dois programas tinham hospedado nos sites os projetos pedagógicos e em um programa o link de acesso ao projeto encaminhava diretamente para o regimento do curso. Por isso, optamos por utilizar, nessa etapa, duas fontes de dados: os sites dos programas e o site da Plataforma Sucupira.

Então, procurando encontrar evidências que apontam para a formação do docente universitário nos programas de pós-graduação em Educação, fizemos uma pergunta aos documentos encontrados: “O PPGE tem entre seus objetivos e/ou finalidades a formação para a docência do ensino superior?”. Em uma primeira análise, trazemos fragmentos²⁸ dos documentos e/ou fragmentos dos próprios sites dos programas, detalhando como eles apontam os objetivos para a formação da docência universitária:

Art. 2º – Os objetivos do Programa de Pós-Graduação em Educação são os seguintes:
I. Formar professores para o exercício da investigação e da produção científica, comprometidos com o avanço do conhecimento na área da Educação, *com competência para atuar no Ensino Superior* e outros níveis de ensino e em diferentes espaços educativos; (...)” (Regulamento, PPGE02);

²⁷ Foi utilizada a plataforma *online* Google Formulário.

²⁸ Os grifos são nossos.

Art. 3º - São os seguintes os objetivos do Programa de Pós-Graduação em Educação: (...) I - *formar professores que atendam à expansão do ensino superior na área de Educação; (...)* (Regimento, PPGE08);

O objetivo do PPGE é *formar pesquisadores no campo da educação para a carreira acadêmica*, além de habilitar profissionais para o exercício da reflexão ao assumir responsabilidades de gestão, planejamento e avaliação de políticas públicas no campo da educação e de restituir a professores a dimensão da complexidade de sua atividade profissional, *incentivando e instrumentalizando sua disposição para a pesquisa articulada com sua atuação na docência na Educação Básica e/ou no Ensino Superior*. Por isso, este Programa preocupa-se em: *formar professores que atendam à expansão do ensino superior na área de Educação; preparar pesquisadores capazes de realizar estudos e análises de questões educacionais; (...)* (SITE, PPGE08);

Art. 5º. O Curso de Doutorado em Educação tem por objetivo a qualificação e aprimoramento do profissional docente e pesquisador, preparando-o tanto para elaborar e implementar projetos de pesquisa inovadores, teoricamente consistentes e socialmente relevantes, *quanto para atuação docente em nível superior.*” (SITE, PPGE09);

Art. 3º O Mestrado Acadêmico em Educação (...) tem como *objetivo a formação e a qualificação do pesquisador, do docente e do profissional da Educação para atuar nos diversos níveis da educação básica e superior, no ensino e na aprendizagem, no desenvolvimento de pesquisas e na produção do conhecimento científico*, com vistas à realidade contemporânea da educação brasileira e da sociedade.” (Regimento, PPGE10);

Art.2º. O Programa tem por objetivos: (...) c) *qualificar recursos humanos para atuar em diferentes níveis e modalidades da educação para aperfeiçoar o sistema educacional brasileiro*; d) *qualificar docentes para o ensino superior*; (...)” (Regulamento, PPGE07);

Tem como objetivos específicos: (...) *qualificar profissionais para atuar em diferentes níveis e modalidades da educação para aperfeiçoar o sistema educacional brasileiro na pesquisa, no ensino e na extensão*; (...)” (SITE, PPGE07).

Formar, em nível de mestrado, professores-pesquisadores para o ensino superior nas diversas modalidades do sistema educacional; elaborar propostas inovadoras de pesquisa, compatíveis com o conhecimento científico e direcionadas para a temática da educação” (SITE, PPGE06).

Os objetivos específicos do PPGE são: a) *formar educadores, pesquisadores e outros profissionais capazes de atuar em diversos níveis e modalidades da Educação*” (REGULAMENTO, PPGE13).

Formar profissionais qualificados, na perspectiva inter e transdisciplinar da relação entre educação e formação humana, numa sociedade inclusiva, *para o exercício das atividades de pesquisa, magistério superior e desenvolvimento de políticas e práticas na educação formal/escolar em seus diferentes níveis* bem como nos processos educativos não formais ou extraescolares (...)” (SITE, PPGE04).

Contribuir para atender à necessidade de *capacitação de docentes para a educação superior* e para a educação básica bem como de preparação de pessoal para o setor público, setor empresarial, organizações não governamentais e movimentos sociais (...)” (REGULAMENTO, PPGE04).

A proposta (...) justifica-se pela vontade de transformar a experiência já adquirida em programas sistemáticos de pós-graduação lato sensu, procurando atender a expectativas criadas pelo Plano Nacional de Pós-Graduação: 2005-2010. Com efeito, faz parte desse Plano tanto a correção de disparidades intra-regionais, quanto o

aumento da capacitação do corpo docente do ensino superior. Além disso, o PNPG postula como objetivo da própria pós-graduação nacional “a formação de docentes para todos os níveis de ensino”, conforme grafa também a LDB de 1996 em seu art. 66. A proposta (...) fundamenta-se em três diretrizes básicas: (...) a necessidade de formar profissionais qualificados para o magistério superior, em virtude da demanda crescente de instituições do Ensino Superior no país” (SITE, PPGE03).

Podemos observar que dos 14 PPGEs analisados, encontramos nove programas os quais têm, entre seus objetivos, a formação para a docência do ensino superior, sendo que em cinco deles não encontramos indícios que apontam especificamente para a formação do docente universitário. Esse dado nos revela uma lacuna na formação de professores para o ensino superior, já que segundo a LDB n°9.394/1996 a preparação para a docência do ensino superior se fará, prioritariamente, nos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Segundo Almeida (2012), há linhas de pensamentos que compõem uma base de fundamentação para a docência:

Uma é do mundo do trabalho, sustentando a ideia de que “quem sabe fazer sabe ensinar” (...). A outra é o universo da pesquisa, que predomina como preocupação formativa nos cursos de pós-graduação, o que torna bastante difícil enfrentar a ênfase historicamente dada à dimensão da pesquisa em detrimento do ensino no contexto das atividades docentes universitárias (p. 6).

Então, apesar de haver uma indicação da preparação para a docência no ensino superior nos programas de pós-graduação *strictu sensu*, é complexo a orientação que vem norteando os programas. Observamos que tais pensamentos podem ser o motivo que levam os programas a não terem entre os seus objetivos, a docência universitária, mesmo que nesses possam existir disciplinas direcionadas à formação da docência.

Assim, os programas ainda continuam contemplando os princípios dos quais deram início aos primeiros programas, “a preparação profissional voltada para as atividades de pesquisa e de produção do conhecimento, que se complementam com a etapa da divulgação dos resultados em eventos e publicações, conferindo visibilidade e o *status* ao pesquisador” (Almeida, 2012, p. 66). Todos os programas evidenciam o objetivo de formar o pesquisador.

No momento que fizemos este levantamento, também notamos que todos os 14 programas pesquisados trazem em seus objetivos e/ou finalidades a formação do professor de outro nível e/ou segmento de ensino, mas não especificamente para o professor do ensino superior. Como foi um dado que achamos interessante, resolvemos trazer os trechos dos cinco

PPGES, que não especificam a formação para a docência universitária, mas têm como objetivo a formação do professor. Como podemos observar no quadro 1, temos os objetivos e/ou finalidades dos PPGES que não especificam sobre a formação para a docência universitária.

Quadro 1 - Objetivos e/ou finalidades dos PPGES que não especificam a formação do professor do ensino superior

PPGE	SITE	REGULAMENTO/ REGIMENTO
PPGE 01	Produzir conhecimentos e <i>formar profissionais para atividades de pesquisa e docência na área da educação.</i>	Objetivos específicos: (...) formar docentes e pesquisadores para atividades de pesquisa, docência, gestão e assessoria técnica e pedagógica;
PPGE 05	Sua proposta é a de qualificar, em nível de Mestrado e Doutorado, profissionais para a Educação, a fim de que possam atuar no desenvolvimento educacional do país, seja no <i>exercício da função docente</i> ou da gestão escolar, seja enquanto pensadores e pesquisadores.	Art. 5º O Programa de Pós-Graduação em Educação tem como finalidades gerais: I. Proporcionar a professores e outros profissionais da educação novas referências teóricas e práticas <i>para o exercício da docência e da pesquisa</i> , visando o avanço dos conhecimentos na área de concentração;
PPGE11	Os objetivos específicos são (...) formar docentes, pesquisadores e profissionais na área de Educação.	O Programa de Pós-graduação em Educação tem os seguintes objetivos: (...) formar docentes, pesquisadores e profissionais na área de Educação.
PPGE12	Formar docentes e pesquisadores interessados em problematizar e intervir na realidade educacional brasileira (...). Constituir-se num espaço de <i>reflexão sobre a docência</i> , que favoreça a sua formação e traga repercussões sobre as práticas educativas dos professores.	O Programa de Pós-Graduação em Educação, nível de Mestrado, com área de concentração em Educação, tem por objetivo contribuir para a produção do conhecimento sobre a educação por meio do aprofundamento de estudos e pesquisas <i>sobre temáticas relativas à formação de professores</i> , às práticas educativas e às ações políticas que resultam da relação entre a educação, o Estado e a sociedade brasileira.
PPGE14	-	O Mestrado tem como objetivos formar profissionais com

		competência para: desenvolver projetos de pesquisa, <i>visando ao aprimoramento do professor e do pesquisador</i> na área da Educação Tecnológica;
--	--	--

Fonte: Elaboração da autora, com base nos dados disponíveis nos sites e nos documentos *online* dos PPGEs

Dessa forma, podemos analisar que todos os programas em Educação do Estado de Minas Gerais, na modalidade acadêmica, têm entre seus objetivos e/ou finalidades, a formação do professor, a preocupação de formar profissionais capazes de atuar na sociedade e, principalmente, nas regiões em que estão inseridos.

É interessante perceber que embora o campo de estudos sobre a formação de professores seja relativamente novo se comparado a outros campos teóricos (ZEICHNER, 2005 *apud* DINIZ-PEREIRA, 2013), ao analisarmos os PPGEs, constatamos que todos os programas têm uma preocupação sobre esta formação, mostrando-se uma pauta de estudo extremamente relevante.

Pesquisar a formação e o professor em toda a sua complexidade, traz-nos elementos para compreender a importância do investimento nessa formação desde o começo, sendo o início do caminhar docente. Atualmente, a formação de professores vai muito além das questões da sala de aula, também está interligada com as questões da profissão, da condição docente, do desenvolvimento profissional etc. Essa análise nos remete a compreensão do campo da formação docente como um espaço importante para a aquisição de saberes próprios.

Buscando aprofundar a nossa análise sobre os PPGEs, recorreremos a outra fonte de coleta de dados, buscando informações advindas dos próprios programas. No questionário enviado aos programas, perguntamos se, na estrutura curricular dos cursos, possuíam disciplinas de formação pedagógica para a docência universitária. Das 10 respostas que obtivemos: cinco responderam que não e cinco responderam que sim. Dessa forma, observamos que há 50% do programa que têm e/ou ofertam algumas disciplinas com esse objetivo.

Dentre os programas que oferecem as disciplinas de formação pedagógica encontramos, nas respostas dos questionários, os seguintes dados sobre as disciplinas: nomes, obrigatoriedade e carga horária. As informações detalhadas estão no quadro 2.

Quadro 2 - Dados dos PPGEs sobre as disciplinas pedagógicas para a docência universitária: nome, obrigatoriedade e carga horária (CH)

PPGE	NOMES DAS DISCIPLINAS	OBRIGATORIEDADE	CH
PPGE01	<ul style="list-style-type: none"> • Derivações Didáticas das Teorias da Aprendizagem • Didática: teoria e prática • Formação e Desenvolvimento Profissional Docente • Processos de Ensino-Aprendizagem e Linguagem 	disciplinas eletivas para os cursos de mestrado e doutorado	30 horas
PPGE02	<ul style="list-style-type: none"> • Formação Docente, Saberes e Práticas Educativas • Currículos e Formação de Professores • História Social da Docência • <i>Trabalho Docente: teoria e prática (estágio de docência)</i> 	disciplinas obrigatórias e eletivas para o curso de mestrado	60 horas
PPGE03	<ul style="list-style-type: none"> • “consideramos que todas as disciplinas do curso contribuem para a formação docente” 	disciplinas eletivas para o curso de mestrado.	60 horas
PPGE08	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Didática do ensino superior;</i> • <i>Estágio Docência</i> 	disciplinas eletivas para os cursos de mestrado e doutorado	60 horas
PPGE10	<ul style="list-style-type: none"> • Autorregulação da Aprendizagem e Organização do Trabalho Pedagógico • Educação Inclusiva: fundamentos e práticas pedagógicas • Formação do Profissional Docente: saberes e práticas • Práticas Educativas e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação 	disciplinas obrigatórias e eletivas para o curso de mestrado	320 hora-aula (80 horas por disciplina)

Fonte: Elaboração da autora, com base nos dados disponíveis nos sites e nos documentos *online* dos PPGEs

Podemos observar que três programas possuem quatro disciplinas pedagógicas, um programa tem duas disciplinas e um programa citou que todas as disciplinas contribuem para a formação docente. De acordo com as resoluções e as normas dos programas, em nove PPGEs há objetivos e/ou finalidades para a formação para docência do ensino superior, mas somente

quatro programas trazem disciplinas específicas para essa formação. Além disso, das disciplinas citadas pelos próprios programas, somente três disciplinas trazem de forma explícita no nome, a formação para esse nível de ensino.

Entendendo a pós-graduação como um dos espaços para a formação do docente universitário, as disciplinas deveriam cumprir um papel importante para essa formação. Além dos saberes dos diversos campos do conhecimento, chamados por Tardif (2014) de saberes disciplinares, o professor também precisa ter em seu repertório os saberes pedagógicos. Ter poucos programas que contemplam as disciplinas pedagógicas pode nos apontar para uma desvalorização dos conhecimentos dos saberes pedagógicos.

Os objetivos dos programas e as disciplinas com disponibilidade para formação do professor universitário foram os primeiros pontos analisados para a pesquisa, mas eles ainda não compreendem toda a complexidade da atividade que é ensinar na Universidade. Pimenta e Anastasiou (2014) pontuam que o ensino na universidade é caracterizado pelo processo de construção científica e crítica de conhecimentos. Assim, a tarefa de ensinar na universidade apresenta algumas condições:

- a) Pressupor o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas que devem ser ensinados criticamente (isto é, em seus nexos com a produção social e histórica da sociedade); a condução a uma progressiva autonomia do aluno na busca de conhecimentos; o desenvolvimento da capacidade de reflexão; a habilidade de usar documentação; o domínio científico e profissional do campo específico;
- b) Considerar o processo de ensinar e aprender como atividade integrada à investigação;
- c) Propor a substituição do ensino que se limita a transmissão de conteúdos teóricos por um ensino que constitua um processo de investigação do conhecimento;
- d) Integrar a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor, o que supõe trabalho em equipe;
- e) Buscar criar e recriar situações de aprendizagem;
- f) Valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que a avaliação como controle;
- g) Procurar conhecer o universo cognitivo e cultural dos alunos e, com base nisso, desenvolver processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos (PIMENTA e ANASTAISOU, 2014, p. 103-104).

Então, é importante considerar que, pois mais que aprender as disciplinas específicas e pedagógicas, métodos de avaliação, práticas de ensino, habilidades e conceitos, é necessário a formação do professor na totalidade. É buscar a integração da pesquisa e do ensino, é fazer do ensino um objeto de investigação e fazer pesquisas na docência e no ensinar.

Trazemos, também, para analisar a formação do docente universitário nos programas de pós-graduação, outras possíveis atividades relacionadas à formação para a docência universitária que são disponibilizadas pelos PPGEs²⁹.

Nesse sentido, os dados nos revelam que três programas (PPGE01, PPGE02 e PPGE03) oferecem outras atividades que contribuem para a formação da docência universitária. Já, sete³⁰ programas (PPGE04, PPGE05, PPGE06, PPGE07, PPGE08, PPGE09 e PPGE10) responderam que não oferecem.

Ao levantarmos nesses programas quais eram as atividades relacionadas à formação para a docência universitária e quais eram os objetivos dessas atividades disponibilizadas pelo PPGE, obtivemos os seguintes dados.

Quadro 3 - Dados sobre as atividades relacionadas à formação para a docência universitária

PPGE	ATIVIDADES RELACIONADAS À FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA	OBJETIVOS DAS ATIVIDADES
PPGE 01	“Participação em Grupos de Estudos . Participação em eventos científicos .”	“Favorecer o conhecimento da realidade da docência em seus diversos ambientes, contextos e modalidades, a partir de uma integração maior entre teoria e prática.”
PPGE 02	“A disciplina “Formação Docente, Saberes e Práticas Educativas” promove oficinas para a Educação Básica ³¹ , desenvolvidas com professores de escolas públicas, sendo esta uma importante experiência formativa, além de grupos de estudos que ampliam saberes docentes.”	“O objetivo destas atividades é a ampliação de reflexões sobre o campo da educação e da docência que, conseqüentemente, se constituem como oportunidades formativas para o exercício conseqüente e responsável da docência, que demanda profissionais politicamente conscientes e engajados na transformação da realidade social.”
PPGE 03	“Todos os seminários de apresentação de debates de pesquisas contribuem.”	“Formação”

Fonte: Elaboração da autora, com base nas respostas dos programas

²⁹ Optamos por separar o Estágio de Docência numa categoria própria, visto a densidade de informações.

³⁰ A resposta do programa (PPGE 07) foi analisada juntamente na sessão do Estágio de Docência, então incluímos ele nos programas que não oferecem outras atividades.

³¹ Embora o PPGE informe que as oficinas são direcionadas a professoras da educação básica, consideramos, também, ser uma experiência que contribui para a formação do pós-graduando para a docência.

É possível perceber que um dos PPGEs informam a existência de algumas atividades como promotoras para a experiência formativa, tais como: os grupos de estudos, os eventos científicos e os debates de pesquisas (por meio dos seminários). Sendo que, duas atividades (eventos científicos e debates de pesquisas) estejam também diretamente relacionadas à investigação.

A docência e a pesquisa são atividades distintas que podem e devem contribuir para a formação do professor, além de uma se interligar a outra, pesquisando a docência ou utilizando a pesquisa como estratégia de ensino. Porém, o que fica em evidência é a opção por uma em detrimento da outra, a pesquisa sempre se faz presente, sendo o foco prioritário nas atividades dos programas.

Para os programas que apresentam as atividades relacionadas à formação para a docência universitária, fizemos dois questionamentos, o primeiro foi como o programa avalia essas atividades relacionadas à formação para a docência universitária? A partir das respostas dos programas, observamos que os três PPGEs avaliam positivamente as atividades extracurriculares, destacando como importantes e fundamentais para a formação docente. Segundos os programas, as atividades aproximam o estudante da realidade da docência, em seus conteúdos, práticas, possibilidades e desafios. Avaliam, também, como oportunidade importante de formação e desenvolvimento docente. Além disso, completam dizendo que as atividades extracurriculares para a formação da docência universitária são fundamentais, pois “não se pode contar apenas com as aulas e disciplinas” (PPGE03).

A análise dos dados apresentados nos levaram a perceber que são escassas as formas de desenvolver e realizar atividades nos programas que caminham com o objetivo para a formação docente. Masetto (2015), defendendo que a pós-graduação precisará ser aberta para possibilitar a formação pedagógica aos discentes dos programas, lista algumas atividades que poderiam ser disponibilizadas:

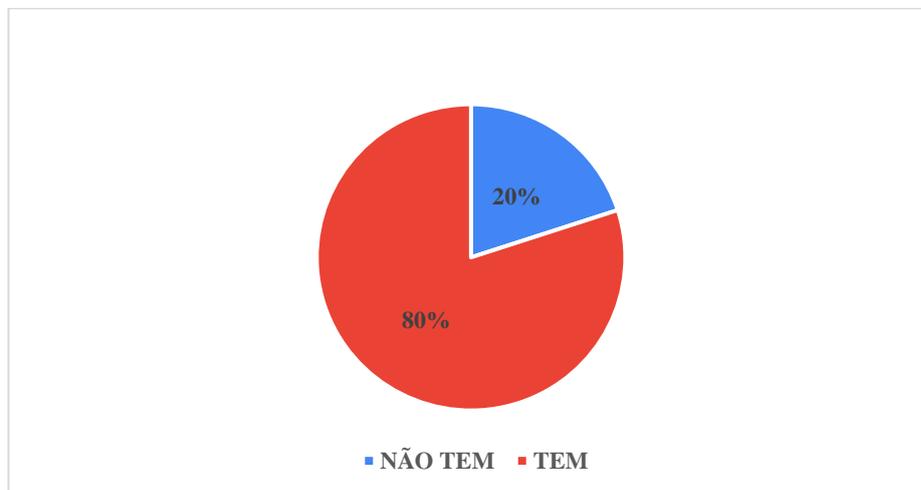
Oferecer uma disciplina optativa de metodologia do ensino superior, como fazer alguns programas, principalmente nas áreas de saúde ou educação. Oferecer, também, uma disciplina optativa baseada em um programa de educação, mas aberta a mestrando e doutorando de vários programas, o que constituiria um grupo heterogêneo e muito rico de experiências para estudos e análise de práticas pedagógicas, inclusive em áreas diferentes. Também seria interessante organizar seminário, *workshops* ou encontros sobre novas experiências pedagógicas realizadas no ensino superior, e incentivar pesquisas sobre o ensino superior em diversas áreas (p. 200).

As atividades listadas pelo autor são acessíveis para serem colocadas em prática, não precisando de muitos recursos ou disponibilidade, para além do trabalho docente, de serem executadas. São ações que os programas podem começar oferecendo, colocando à disposição dos alunos a diversidade na formação durante o curso de pós-graduação.

4.3 O desenvolvimento do Estágio de Docência nos PPGes

Mais um aspecto que investigamos, considerando os objetivos de nossa pesquisa, refere-se ao desenvolvimento do Estágio de Docência. Resolvemos destacá-lo pela importância que ocupa nos programas, tendo os seus objetivos diretamente relacionados à formação para a docência no ensino superior. Para conhecer um pouco mais sobre o estágio, procuramos identificar a existência do Estágio de Docência para o ensino superior na matriz curricular dos cursos dos programas pesquisados. As respostas encontradas estão no gráfico 4.

Gráfico 4 - Oferta de Estágio de docência na estrutura curricular dos programas



Fonte: Elaboração da autora, com base nas respostas dos programas

Em relação ao Estágio de Docência, podemos observar que nas respostas dos questionários tivemos que 80% PPGes responderam sim e 20% PPGes responderam não. Entretanto, ao pesquisar sobre o Estágio de Docência nos sites dos programas, encontramos indícios de que todos os 14 programas têm o Estágio. Em todos eles, a obrigatoriedade do aluno em cursar o Estágio de docência está relacionado ao subsídio que as agências de fomento

(CAPES, FAPEMIG etc.) oferecem aos programas, a partir de oferta de bolsas de mestrado e doutorado. A única exceção é o PPGE06, em que o Estágio de Docência é obrigatório para todos os alunos matriculados no programa.

O Estágio de Docência é um espaço formal e reconhecido para a formação e preparação para a docência. É um ambiente propício para a problematização da teoria e da prática, vivenciar o cotidiano e a dinâmica da sala de aula, entender os diferentes sujeitos e a relação aluno e professor. Segundo Ventorim (2010), tem-se como princípio no estágio:

aprender a profissão docente entendida na sua complexidade e dinamicidade; construir a identidade profissional; dotar o educando de instrumentos teóricos e metodológicos para compreender a escola e o preparar para as suas demandas; reafirmar as escolhas profissionais e crescer na formação; articular formação inicial e continuada, universidade e sistemas de ensino e instituições educativas (n.p.).

O estágio de docência é a oportunidade de o estudante compreender os aspectos do trabalho docente, aprender, problematizar, colaborar, avaliar, intervir e vivenciar toda a experiência, fazendo parte da constituição da identidade profissional. Reconhecemos que seria de extrema importância ter o estágio em todos os programas e, se possível, que todos os alunos tivessem a oportunidade de realizá-lo.

Em relação aos programas que responderam sobre a oferta do Estágio de Docência na sua estrutura curricular, perguntamos para eles qual era o objetivo do Estágio, assim obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 4 - Objetivos do Estágio de Docência

PPGE	Objetivo do Estágio de Docência
PPGE02	“O estágio de docência é parte integrante da <i>formação stricto sensu do pós-graduando</i> em educação e tem por objetivo a <i>preparação para a docência no Ensino Superior</i> e a <u>qualificação do ensino de graduação.</u> ”
PPGE03	“ <i>Formar os futuros professores</i> que integrarão o corpo docente das instituições de ensino superior”
PPGE04	“ <i>Preparar o estudante da pós-graduação para a docência</i> e a <u>qualificação do ensino de graduação</u> , sendo obrigatório para os bolsistas do Programa”
PPGE05	“ <i>Preparação para o magistério</i> na educação superior”
PPGE06	“ <i>Formação para docência</i> no Ensino Superior”

PPGE07	“Propiciar uma primeira aproximação entre os discentes e a <i>dinâmica didático-metodológica da docência superior</i> ”
PPGE08	“O estágio de docência é parte integrante da <i>formação do pós-graduando</i> , objetivando a <i>preparação para a docência</i> , e a <u>qualificação do ensino de graduação</u> sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa.”
PPGE09	“Proporcionar ao discente a <i>vivência de experiências docentes</i> no ensino superior.”

Fonte: Elaboração da autora, com base nas respostas dos programas

A partir das respostas dos sete programas que ofertavam o Estágio de Docência em sua matriz curricular, encontramos dois pontos que se convergem: a preocupação com a formação do pós-graduando e a importância da qualificação do pós-graduando para atuar no ensino de graduação. Tais respostas vão ao encontro do que é citado em um único artigo sobre o Estágio de Docência no Regulamento do Programa de Demanda Social da CAPES, aprovado por meio de uma portaria. Assim, encontramos que “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” (Art.18 Portaria MEC/CAPES nº 76/2010, de abril de 2010).

Convém destacar que embora o PPGE 07 tenha informado na resposta do questionário que não havia o Estágio de Docência, ao analisar o regimento do curso e na resposta sobre as atividades de formação para a docência universitária disponibilizado pelo PPGE, encontramos a oferta do mesmo. Segundo esse dado, o programa viabiliza o Estágio para alunos que o desejam, ainda que não sejam bolsistas. A hipótese é de que o programa não considera o Estágio como parte da matriz curricular dos cursos, mas uma das atividades de formação que ele oferece.

No que se refere à percepção e à avaliação do Programa em relação à atividade do Estágio de Docência, encontramos os dados revelados no quadro 5.

Quadro 5 - Avaliação do Estágio de Docência pelos programas

PPGE	Avaliação do Estágio de Docência
PPGE02	“O Estágio de Docência se apresenta como oportunidade para os pós-graduandos produzirem <i>reflexões teórico-práticas sobre o ofício docente no Ensino Superior</i> , pela <u>aproximação com a graduação</u> e a constituição de <i>espaço institucionalizado para vivências e experiências no campo da docência</i> .”

PPGE03	“uma oportunidade de inserção do aluno de pós-graduação na dinâmica do ensino superior ”
PPGE04	“Muito rica, pois <u>aproxima o estudante da pós-graduação com a graduação</u> , assim como do <i>exercício da docência</i> ”
PPGE05	“Uma experiência muito interessante, inclusive porque nos serve para uma <u>articulação mais acentuada com a Graduação</u> ”
PPGE06	“São experiências positivas e são valorizadas entre os alunos. De fato, oportunizam aos discentes <i>experiências no ensino superior</i> . São poucos créditos, mas é um mínimo, o discente pode fazer mais se desejar”
PPGE07	“Limitada em termos de tempo necessário à imersão do discente”
PPGE08	“É atividade obrigatória para todos os doutorandos bolsistas. É uma oportunidade importante para o doutorando que faz o estágio docente junto com o próprio orientador ou com outro professor que trabalha na área de conhecimento correlata do discente.”
PPGE09	“Avalio como uma excelente oportunidade de imersão em atividades de ensino, pesquisa e extensão no ensino superior. ”

Fonte: Elaboração da autora, com base nas respostas dos programas

Analisando os dados da tabela é possível perceber que as respostas foram positivas em relação ao pós-graduando realizar a atividade do Estágio de Docência, pois foram citadas como: importante, excelente, positiva, interessante e rica. Encontramos três pontos nas respostas: foram as experiências e vivências na docência, a aproximação da pós-graduação com a graduação e a apropriação, pelo estudante, da dinâmica do Ensino Superior.

Podemos observar, a partir das respostas dos programas, que o estágio pode ser caracterizado como um saber proveniente da formação profissional. Dessa forma, sendo o estágio, parte de uma formação, que podemos dizer ser uma formação continuada, num sentido de continuidade, ele abarca características da formação profissional.

Nessa direção recorreremos a Tardif (2014) quando conceitua os saberes docentes em aspectos essenciais que os professores precisam adquirir durante a sua formação. São saberes para exercer a prática docente coerente, íntegra e dialógica com a realidade. Ele pontua os saberes docentes como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p. 36).

Arriscaríamos até considerar o Estágio de Docência como uma oportunidade do pós-graduando de desenvolver um saber fazer oriundo das experiências, no sentido em que Tardif (2014) ao conceituar sobre os saberes das experiências, faz referência ao professor em exercício. Entretanto, esse aspecto nos chamou a atenção, pois são formas de socialização antecipatória na profissão.

A literatura da área nos mostra como é importante a oportunidade para o estudante a realização de atividades docentes ainda no decorrer do curso de pós-graduação, tendo o apoio de um professor orientador, o que permitirá ainda refletir sobre sua própria formação. Anselmo (2015), utilizando Zabalza (2004), argumenta que o estágio e a formação caminham juntos. Assim, ele afirma, em sua tese de doutorado, que “o Estágio pode ser considerado um período de formação” (p. 54). O autor, entrevistando quatro egressos do mestrado do PPGE/UECE, sistematizou o que o Estágio de Docência significou para os egressos do curso: “ressignificação dos saberes docentes, formação pessoal e profissional, valorização da formação docente, despertar para a formação contínua e produção conhecimentos” (p 130). Estudos como esse nos fortalece na premissa de que o Estágio de Docência pode ser visto como um dos espaços disponíveis na pós-graduação para a formação do estudante.

Anselmo (2015) constatou que “o Estágio de Docência pode ser um terreno fértil para a formação docente/contínua daqueles que lecionam na Educação Superior” (p. 170). O Estágio de Docência, a partir das três perspectivas postas nas repostas dos programas, é uma oportunidade de uma formação ampla para o pós-graduando.

Assim, o estudante poderá vivenciar experiências durante o Estágio, corroborando para a sua formação. Outro ponto que agregará na sua formação, sendo citado nas respostas, é que o estudante, também, poderá se familiarizar com a dinâmica na Educação Superior, a partir de seus pilares: pesquisa, ensino e extensão.

A aproximação da pós-graduação com a graduação também apareceu nos dados da pesquisa. Cury (2004), ao analisar a relação entre os dois níveis, aponta que “a pesquisa, componente específico da pós-graduação, e o ensino, componente específico da graduação, devem caminhar juntos e articulados com o fim de permitir a mútua criatividade” (p. 791). Ele apresenta perspectivas para ensino e pesquisa caminhar juntos, algumas como: a iniciação científica, introduzindo o aluno à pesquisa desde a graduação; a monitoria, citando o artigo 84 da LDB em que “os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria (...)” (Art. 84.

LDB, Lei Nº 9.394, DE 20 de dezembro de 1996) e interação planejada entre graduação e pós-graduação por meio de bancas de defesas, conferências, laboratórios e eventos científicos.

Cury (2004) não descarta que há limites entre as interações e as possibilidades das relações entre os dois níveis. O autor ainda reforça o papel do aluno nessa dinâmica entre a graduação e pós-graduação:

é tarefa nova também para os estudantes reconhecer a importância de um ensino qualificado e renovado pela pesquisa e lutar pela sua instalação e/ou ampliação, cooperando institucionalmente pela diminuição das distâncias entre graduação e pós-graduação (p. 790).

Podemos afirmar que tanto a graduação quanto a pós-graduação ganha com uma dinâmica mais estreita e bem desenhadas entre os dois níveis da Educação Superior. A aproximação dos pós-graduandos com as atividades de ensino no estágio corrobora para que os estudantes tenham um contato com atividades docentes, como, por exemplo: acompanhar professores, exercer atividade de orientação, lecionar com supervisão etc. Destaca-se ainda que os pós-graduandos podem exercer atividade de monitoria e participar de atividades propostas pela graduação. A aproximação com a pesquisa, pode ser realizada por meio dos grupos de pesquisa disponíveis nos programas de pós-graduação, podendo fazer investigações, participar de eventos científicos e outros.

Sobre a carga horária, os créditos e as normas do Estágio de Docência, tais dados variam entre os programas estudados, sendo 30 horas a carga horária mínima e 60 a carga horária máxima, ainda há programas que segue a carga horária da disciplina que o pós-graduando realiza o Estágio³². Os créditos também variam entre três e quatro, sendo que temos programas que não atribuem créditos ao Estágio.

Há de se destacar que apesar da variação entre os programas no que tange à oferta de Estágio de Docência, algumas regras devem ser seguidas, de acordo com o Regulamento do Programa de Demanda Social da CAPES, assim, no artigo 18 define:

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;

³² Em alguns casos, o estágio segue a carga horária da disciplina de graduação em que o pós-graduando escolheu para fazer estágio. Por exemplo, se a disciplina for de 30 horas, 45 horas ou 60 horas, o estágio corresponderá, respectivamente, a carga horária de 30 horas, 45 horas ou 60 horas.

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;

X – a carga horária máxima do estágio de docência será de 4 horas semanais (Art.18 Portaria MEC/CAPES nº 76/2010, de abril de 2010).

De acordo com essa normativa, é necessário a computação de algum crédito para que fique comprovado a realização e avaliação do Estágio. Observamos, então, que alguns programas não seguem essa normativa, pois eles disseram não ter créditos, assim não sabemos como esses programas fazem para registrar as atividades do estágio.

Na análise dos dados, observamos que não são todos os programas que dispõem de normas próprias sobre o Estágio de Docência. Na maioria dos programas, encontramos as informações em documentos em: regulamentos (ou normas internas) do Estágio de Docência do PPGE, regulamentos (ou normas) sobre as atividades de Estágio de Docência para os alunos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* da universidade e especificações sobre o Estágio dentro do projeto pedagógico do curso.

Para entender mais como o Estágio de Docência é realizado nos PPGEs, aprofundamos o questionamento para compreender as obrigatoriedades e a composição do Estágio, os dados dessa análise estão no quadro 6.

Quadro 6 - A composição do Estágio de Docência dos PPGEs

PPGE	Composição do Estágio
PPGE02	“O cumprimento do estágio de docência está <i>vinculado à matrícula do pós-graduando na disciplina “Trabalho Docente: teoria e prática”</i> , sendo que a sua aprovação está condicionada à aprovação na disciplina e à elaboração de <i>relatório descritivo e analítico sobre as atividades realizadas</i> . No Estágio de Docência poderão ser realizadas as seguintes atividades acadêmicas: <u>I. Elaborar plano de curso e/ou de aula</u> <u>II. Planejar aulas teóricas e/ou práticas</u> <u>III. Ministras aulas teóricas e/ou práticas</u> <u>IV. Corrigir atividades e/ou provas</u> <u>V. Orientar atividades de aprendizagem dos graduandos</u> <u>VI. Fazer acompanhamento das avaliações de aprendizagem</u> <u>VII. Realizar outras atividades docentes em comum acordo entre o supervisor, orientador e acadêmico”</u>
PPGE03	“O aluno escolhe uma das disciplinas do curso de pedagogia e ou cursos/afins que seja do seu interesse ou recomendado pelo orientador. <u>Acompanha e contribui na produção</u>

	<u>de aulas durante o processo de ensino e produz um relatório final, avaliado pelo orientador”</u>
PPGE04	“ <i>Participar de todas as aulas do professor orientador do estágio, <u>colaborar nos debates, realizar as leituras, ajudar em correções de trabalhos.</u> Não pode assumir aulas na ausência do professor orientador, mas pode orientar grupos de estudo.”</i>
PPGE05	“Atividades de magistério em turmas de graduação, <i>sob supervisão de docente do Núcleo Permanente do Programa</i> designado pelo Colegiado.”
PPGE06	“ <i>Planejamento, desenvolvimento e relatório final. Há uma comissão de estágio. O estágio pode ser em qualquer curso do Ensino Superior de interesse do aluno. <u>Ele deve relatar participação em todas as atividades de docência desde planejamento até a avaliação e intervenção pedagógica</u> desde que supervisionado pelo docente responsável.”</i>
PPGE08	<p>“O estágio de docência será desenvolvido em atividades de ensino cujo conteúdo programático tenha afinidade com a área de pesquisa do pós-graduando. O doutorando poderá assumir até 50% da carga horária de uma turma e o mestrando até 25% da carga horária de uma turma. <u>As atividades de estágio poderão incluir a preparação de material didático, correção de exercícios, orientação de monografias e coordenação de grupos de estudos, entre outros.</u></p> <p><i>As atividades de estágio serão supervisionadas por um professor do Programa, preferencialmente o professor-orientador do trabalho de dissertação/tese do estagiário. O plano das atividades do estágio de docência, elaborado pelo aluno e por seu orientador, deverá ser aprovado pelo Colegiado de Pós-graduação e pela Câmara do departamento ao qual a atividade de ensino e/ou o professor orientador estiver vinculado. O relatório final do estágio, aprovado pelo professor supervisor, deverá ser submetido ao Colegiado da Pós-graduação para análise e aprovação.”</i></p>
PPGE09	“Primeiramente, é necessário <i>matricular-se em Estágio docência</i> , com a anuência do orientador. O professor e a(s) disciplina(s) a serem acompanhadas não necessariamente têm que ser a do orientador, pode ser de outro professor do programa. É desejável que <u>o estagiário acompanhe diferentes atividades do trabalho docente, como planejamento, aulas e avaliações.</u> O estagiário normalmente acompanha essas atividades e, tanto no ato da matrícula quanto ao final do semestre, <i>elabora um relatório com as atividades planejadas e as realizadas.</i> ”

Fonte: Elaboração da autora, com base nas respostas dos programas

A partir das respostas dos programas, compreendemos que a composição do Estágio pode ser dividida em dois pontos: das obrigatoriedades legais e das obrigatoriedades pedagógicas.

Quanto às obrigatoriedades legais do Estágio incluem-se as orientações tais como: realização de relatórios, aprovação na disciplina, fazer o estágio em comum acordo com o professor orientador, passar por aprovação do Colegiado ou Comissão própria. Já em relação às obrigatoriedades pedagógicas, envolve tarefas como: elaborar planos de aula, preparar materiais, ministrar aulas, corrigir avaliações, orientar atividades dos graduandos, entre outras atividades citadas.

Anselmo (2015) investigando sobre o estágio de docência, constatou que “o Estágio de Docência pode ser um terreno fértil para a formação docente/contínua daqueles que lecionam na Educação Superior” (p. 170). Visto a composição dos estágios dos PPGEs estudados, podemos concordar com a afirmativa do autor, pois dentre as várias atividades que os programas listaram, elas condizem com a atividade de docência. Um aspecto a ser analisado seria, inclusive, se o desenvolvimento das atividades está sendo realizado de modo reflexivo.

Somente em dois programas (PPGE02 e PPGE09) o Estágio de Docência está vinculado diretamente à matrícula em uma disciplina, podendo ser um espaço para reflexões das atividades exercidas durante o Estágio, trocar experiências com outros pós-graduandos, relatar os desafios e as superações, discutir temas relevantes no dia a dia da sala de aula, pensar a própria prática docente etc. A disciplina vinculada ao Estágio é considerada como um espaço em que os alunos podem verbalizar e discutir os processos e desafios da própria formação, trazendo mais potencialidades para o Estágio de Docência.

A fim de saber mais sobre o Estágio de Docência, buscamos identificar como os programas avaliam sobre a participação do pós-graduando, no Estágio de Docência, e como poderia contribuir para a formação para a docência universitária. As respostas estão no quadro 7.

Quadro 7 - As contribuições do Estágio de Docência dos PPGEs

PPGE	Contribuições do Estágio
PPGE02	“O Estágio de Docência se constitui como uma experiência acadêmica que traz contribuições importantes para o desenvolvimento profissional do pós-graduando, conferindo-lhe condições para a construção de saberes necessários ao ofício docente

	reflexivo, social e politicamente engajado com a transformação da realidade e a formação de profissionais em nível superior.”
PPGE03	“considero um espaço fundamental se realmente for utilizado como estágio e não como substituição de professor. O estagiário não pode ser responsabilizado pela docência, não pode ser usado para preencher ou tapar os "buracos" e minimizar a precariedade das instituições. ”
PPGE04	“A experiência é fecunda para aproximar o estudante pós-graduando do ensino de graduação e da dinâmica da sala de aula no ensino superior, fortalecendo o interesse pela docência”
PPGE05	“O estágio, sob supervisão de docente do Programa, oferece a oportunidade de uma vivência docente na sala de aula do ensino superior.”
PPGE06	“Caso ocorram inovações e atividades disruptivas em relação a atividades ultrapassadas ele aprende por homologia de processos a atuação em docência. Não creio que forma , mas gera aprendizagens formativas e cria uma cultura de atenção a pedagogia universitária, tão maltratada no nosso país.”
PPGE07	“Na medida em que acompanham o docente responsável pela disciplina no preparo das aulas; no desenvolvimento de formas avaliativas, ao se assistir às aulas e observar a lógica didático-metodológica assumida pelo docente e, especialmente, a experiência, em si, do pós-graduando no exercício de docência em sala.”
PPGE08	“As atividades de estágio poderão ajudar o discente a se preparar para a formação de futuros professores universitários, pois auxilia na preparação de material didático, correção de exercícios, orientação de monografias e coordenação de grupos de estudos, entre outros.”
PPGE09	“Há muitas contribuições, sobretudo aquelas relacionadas à autonomia docente ao planejar, fazer as escolhas didático-metodológicas e coordenar as atividades de ensino, pesquisa e extensão.”

Fonte: Elaboração da autora, com base nas respostas dos programas

Para analisar as contribuições do Estágio de Docência para o pós-graduando, organizamos as respostas eixos para entender quais eram as tendências, segundo a apresentação no quadro 6.

Primeiramente, chamamos a atenção para uma crítica posta pelo PPGE03. Segundo o programa, o Estágio de Docência “**não pode ser usado para preencher ou tapar os ‘buracos’ e minimizar a precariedade das instituições**”. Esse argumento nos mostra o lugar e a intencionalidade que o programa apresenta sobre o Estágio de Docência, como um espaço

importante de fomento à docência na pós-graduação. O que vimos nos dados anteriores é que, mesmo não sendo a prioridade para os programas, o Estágio é normatizado e tem obrigações a serem cumpridas. A maioria relatou que os relatórios do Estágio passam por aprovações do colegiado ou por comissões próprias. Alguns ainda reforçaram que o estudante não pode dar aula sem o acompanhamento do docente da instituição.

Posteriormente, diante das respostas dos programas, classificamos as contribuições do Estágio de Docência em quatro aspectos: a aprendizagem da dinâmica do ensino superior, a apropriação por meio da experiência, a apropriação das ferramentas docentes e a valorização da docência. Podemos observar as categorias detalhadas no quadro 8.

Quadro 8 - Apresentação dos aspectos do Estágio de Docência a partir das contribuições dos PPGes

Aprendizagem da dinâmica do ensino superior	Apropriação por meio da experiência	Apropriação das ferramentas docentes	Valorização da docência
<ul style="list-style-type: none"> • aproximar o estudante pós-graduando do ensino de graduação; • atenção à pedagogia universitária; • coordenar as atividades de ensino, pesquisa e extensão; • orientação de monografias e coordenação de grupos de estudos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Construção de saberes ao ofício docente reflexivo, social e politicamente engajado com a transformação da realidade; • a experiência do pós-graduando no exercício de docência em sala; • aproximar da dinâmica da sala de aula no ensino superior; • vivência docente na sala de aula do ensino superior; 	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhar o docente no preparo das aulas; • desenvolvimen to de formas avaliativas; • observar a lógica didático-metodológica assumida pelo docente; • preparação de material didático, correção de exercícios; • autonomia docente ao planejar; • fazer as escolhas didático-metodológicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvime nto profissional; • fortalecer o interesse pela docência; • aprendizagens formativas; • preparar para a formação de futuros professores universitários.

	<ul style="list-style-type: none"> • atuação em docência. 		
--	--	--	--

Fonte: Elaboração da autora, com base nas respostas dos programas

Analisando a pluralidade de atividades que envolvem a prática do professor do ensino superior convém ressaltar ainda sobre a indissociabilidade entre a pesquisa, o ensino e a extensão. Dessa forma, acredita-se que ao aproximar a pós-graduação e a graduação seja uma chance de fazer acontecer a união desses pilares.

Nesse sentido, a apropriação por meio das experiências são as vivências que o pós-graduando experimenta ao ingressar na sala de aula, onde poderá se familiarizar com a dinâmica da sala de aula e ter a chance de atuar como um docente na sala de aula. A apropriação das ferramentas docentes refere-se aos “materiais” que o professor utiliza para concretizar a sua prática docente, por meio de avaliações, planejamento de aulas, escolhas metodológicas etc. Assim, através das aprendizagens formativas durante o estágio seria possível o estudante observar e acompanhar a prática do professor. Essa vivência, entendemos como uma possibilidade para se discutir aspectos relacionados a uma valorização docente, sendo, entretanto, por vezes não tão destacada na pós-graduação.

Trazemos para a análise os aspectos das competências explorado por Masetto (2015). Assim, ele define competência como:

a aptidão para enfrentar um conjunto de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro competências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio (PERRENOUD et al., 2002, p. 19 apud MASETTO, 2015, p. 30).

Dessa forma, para adquirir tais competências é necessária uma formação de qualidade, rica de experiências educativas. Masetto (2015) aponta para algumas competências básicas para o ensino superior: seja competente em determinada área de conhecimento, domínio na área pedagógica e apresentar uma dimensão política no exercício da docência universitária.

Podemos observar que algumas dessas competências foram encontradas em alguns aspectos do estágio. Relacionamos os aspectos da “apropriação por meio da experiência” e da

“apropriação das ferramentas docentes” ao domínio da área pedagógica. Masetto (2015) aponta que o domínio da área pedagógica é capaz de dominar eixos como:

o próprio conceito de processo de ensino-aprendizagem, a concepção e gestão do currículo, a integração das disciplinas como componentes curriculares, a compreensão da relação professor-aluno, aluno-aluno, a teoria e prática da tecnologia educacional, a concepção do processo avaliativo e suas técnicas para feedback, o planejamento como atividade educacional e política (p. 32).

Assim, as atividades listadas, no quadro 8, nestes dois aspectos, de alguma maneira, podem atribuir aos pós-graduandos competências necessárias para a docência do ensino superior, entretanto ainda ficará faltando outras competências que, no estágio de docência, não são contempladas.

De um modo geral, vimos que os programas citam as contribuições como importantes para o pós-graduando e elas se assemelham em alguns aspectos. Podemos perceber que o Estágio de Docência é um espaço que permite contribuições positivas para aqueles que o realizam. Mesmo, às vezes, podendo ser vista como uma atividade de cunho obrigatório e/ou mais pragmática. O período de Estágio é importante para aqueles estudantes que têm interesse na docência do Ensino Superior, sendo um lugar para experimentar a oportunidade.

O segundo questionamento foi como a participação do pós-graduando, nessas atividades, pode contribuir para a formação para a docência universitária? Os programas responderam que: prática pedagógica.

“Entendo que podem favorecer maior unidade entre teoria e prática e favorecer a compreensão do significado e dos desafios da profissionalidade docente no ensino superior em seus diferentes níveis, contextos e modalidades” (PPGE01).

“A participação do pós-graduando nas atividades de formação para a docência universitária contribui para ampliar o olhar sobre educação e trabalho docente, incidindo na constituição de saberes teórico-práticos, de vivência da docência, de enfrentamento dos desafios postos pela sala de aula” (PPGE02).

Os programas citaram somente contribuições importantes dessas atividades extracurriculares para a formação do pós-graduando durante o curso. Percebe-se, no entanto, que a docência não é o foco nos programas, pois somente três programas disseram que há atividades focadas para a formação para a docência universitária, para além da matriz curricular.

Compreendemos que a pesquisa proporciona diferentes habilidades para os estudantes, como saber investigar, sistematizar, procurar referências, validar fontes de pesquisa, dialogar, questionar etc. Mas a docência também precisa adentrar nesse espaço. A formação do professor perpassa por diferentes lugares, dialogando de diversos sujeitos, então a pós-graduação também deveria ser um espaço para que aconteça essa formação, de maneira mais sistematizada, coerente e em grandes proporções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que é de extrema importância a realização desse estudo a partir da revisão da literatura. Podemos observar que a formação para a docência universitária, sendo um campo de estudos recentes, ainda está no caminho para a sua total valorização. Cunha (2009), ao pesquisar sobre os lugares para a formação do professor universitário, cita os cursos de pós-graduação *strictu sensu* como um dos espaços institucionalizados para essa formação. Então, nesse sentido, é imprescindível o fomento de mais pesquisas no campo de pesquisa.

A pesquisa sobre as contribuições dos programas de pós-graduação em Educação de Minas Gerais nos apontou importantes subsídios sobre a formação do professor do ensino superior. As informações encontradas nos permitiram a análise por três aspectos: o perfil dos programas mineiros, a formação dos professores nos programas mineiros e o estágio de docência.

A seguir, trazemos alguns dados encontrados na pesquisa para caracterizarmos o perfil dos Programas de Pós-graduação em Educação Acadêmicos do Estado de Minas Gerais. Em nossa pesquisa, observamos que dos 138 PPGes que existem no Brasil, 14 estão no Estado de Minas Gerais, correspondendo a 10,14%. O Estado de Minas Gerais está localizado na região sudeste, sendo uma região privilegiada, contendo Universidades bem-conceituadas que realizam pesquisa, ensino e extensão de qualidade, o que acaba refletindo no alto número de programas presentes no Estado.

Descobrimos que no país o primeiro Programa de Pós-graduação em Educação do Brasil foi criado em 1965 na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). E no caso de Minas Gerais, o primeiro Programa de Pós-Graduação em Educação de Minas Gerais foi criado em 1972 e o segundo foi criado 16 anos depois. Isso nos mostra que o Estado de Minas criou o seu primeiro programa somente sete anos depois, estando desde a sua criação presente no desenvolvimento de pesquisa e melhoria social. Observamos também que os programas mineiros ainda são recentes, pois nove PPGes começaram suas atividades há 15 anos ou menos, bem quando o REUNI foi criado, incentivando a expansão das Universidades Federais brasileiras.

No que se refere às linhas de pesquisas dos PPGes mineiros, observamos que a maioria (cinco programas) têm duas linhas de pesquisa. Além disso, vimos que nenhum programa tem linha de pesquisa que faça referência à formação do professor universitário e à docência universitária. Outro dado que encontramos foi que das 49 linhas de pesquisa dos

programas mineiros, somente cinco linhas de pesquisa fazem referência direta à formação do professor, então temos que 10,2% das linhas que fazem menção direta à formação de professores.

Outro achado importante da pesquisa, em relação às linhas de pesquisa dos PPGEs, foi identificar que nenhum dos programas analisados apresenta uma linha específica sobre formação do professor universitário, tendo um nome e/ou termo específico para isso. Esse aspecto comprova o que outros trabalhos já indicaram, ou seja, a lacuna sobre a formação para docência universitária, mesmo que os programas de pós-graduação tenham este como um dos seus objetivos.

Numa quantidade significativa de números de linhas de pesquisa, pouco mais de 10%, fazem referências à formação de professores, o que nos levar a pensar se as pesquisas sobre a formação de professor ainda continuam sendo incipientes nesta temática nos programas de educação. Esse dado vai ao encontro do que André (2010) já vinha pesquisando nos levantamentos realizados em teses e dissertações. Até nos anos de 1990, na área de educação, 6% a 7% das pesquisas eram sobre formação de professores e este número salta para 22% em 2007 (ANDRE, 2010). O próximo passo seria procurar dentro dessas linhas de pesquisas os projetos de pesquisas relacionados à formação de professor, dessa forma poderia ter uma certeza maior da tendência sobre essa temática.

Em relação aos objetivos e finalidade dos programas sobre a formação da docência universitária, encontramos que nove programas têm, entre seus objetivos, a formação para a docência do ensino superior, sendo que em cinco programas não encontramos indícios que apontam especificamente para a formação do docente universitário. Segundo a LDB nº9.394/1996 a preparação para a docência do ensino superior se fará, prioritariamente, nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Então, seria necessário que todos os programas apresentassem em seus regimentos e resoluções os objetivos para a formação do docente do ensino superior.

No que se refere às atividades extracurriculares que os programas possuem para a formação da docência universitária, dos 10 programas que foram analisados, somente três PPGEs disseram oferecer algumas atividades como promotoras para a experiência formativa docente. As atividades listadas foram: os grupos de estudos, os eventos científicos e os debates de pesquisas (por meio dos seminários). Masetto (2015), também lista algumas atividades que os programas poderiam disponibilizar aos pós-graduandos, como: disciplinas de metodologia do ensino superior, organização de seminários, workshops e encontros para discussões novas,

experiências pedagógicas realizadas no ensino superior, e outros. Ele também valoriza as trocas entre os programas, para os pós-graduandos de diversas áreas dialogarem.

De um modo geral, em relação ao Estágio de Docência, observamos que ele é o aspecto que mais contribui para a formação do docente universitário. Ele ainda não apresenta todas as ferramentas necessárias para a constituição plena dessa formação, nem sabemos se é possível abarcar no estágio todas as complexidades dessa formação, mas ele está no caminho para contribuir positivamente para a formação.

Dos 10 programas que foram analisados, 80% responderam que possuíam o estágio de docência e 20% responderam que não possuíam. Entretanto, ao pesquisar sobre o Estágio de Docência nos sites dos programas, encontramos indícios de que todos os 10 programas têm o Estágio. O espaço do Estágio de Docência é importante preparação para a docência. É um ambiente para problematizar a teoria e a prática, vivenciar o cotidiano e as relações e experimentar a dinâmica da sala de aula.

O Estágio de Docência é a oportunidade de o estudante compreender os aspectos do trabalho docente, aprender, problematizar, colaborar, avaliar, intervir e vivenciar toda a experiência, fazendo parte da constituição da identidade profissional. Então, seria de extrema importância ter o estágio em todos os programas e, se possível, que todos os alunos tivessem a oportunidade de realizá-lo.

Outra contribuição da pesquisa foi pensar mais sobre os aspectos que envolvem o Estágio de Docência, considerando a sua relevância nos dados encontrados. Para alguns pós-graduandos, o estágio pode ser o primeiro contato do estudante com a docência do ensino superior. É o momento para os estudantes vivenciarem e compreenderem a complexidade do trabalho docente, precisa ser pensado como um lugar de potência, pois eles aprendem sobre o ensinar e o conhecimento do ensinar. É importante pensar e realizar mais pesquisas sobre o Estágio de Docência, a fim de ter ferramentas para pensar modos de implementação, sendo uma experiência formativa para todos os alunos ingressos nos programas de pós-graduação. A pesquisa apontou o quanto os PPGEs e/ou o Estágio de Docência ainda não se mostram como um campo totalmente apropriado para a formação de professores. O Estágio de Docência precisa ser pensando em uma intencionalidade, pois requer um repertório de conhecimentos sobre o ensino, dentro de uma reflexão crítica. Assim, visualizar o Estágio de Docência um pouco menos burocrático e um pouco mais pedagógico, é um movimento que está sendo realizado aos poucos, pois a formação de um pesquisador ainda é bastante presente no contexto da pós-graduação.

Torna-se desafiador pensar a formação do professor universitário dentro de um cenário que está em construção, visualizando e compreendendo as limitações do campo da docência universitária. Além disso, no atual contexto social, em que uma pandemia suspendeu as aulas presenciais, demandou uma formação imediata dos professores universitários em exercício. Eventos para a formação do professor universitário e suas práticas de ensino foram bastante debatidos nos *webinars*³³ promovidos pelas instituições de ensino superior.

São várias temáticas, mas principalmente em relação ao uso das tecnologias e às práticas de avaliação dentro deste contexto de tecnologias, visto que o ano acadêmico passou na sua totalidade para o uso remoto. Isso instigou os professores a procurar a formação em exercício. O contexto da pandemia mostrou ainda mais a lacuna na formação pedagógica do professor, sendo a formação específica para o ensino e para o ensinar. Pensar e pesquisar a formação do professor do ensino superior é pesquisar em movimento, em ação, pois novas práticas, tecnologias e desafios são postos muito rapidamente.

A partir dos dados e dos achados da pesquisa, novas inquietações poderão ser pensadas para encontrar caminhos e desdobramentos para o campo da formação para a docência universitária. As perspectivas para investigações futuras poderão aprofundar sobre as linhas de pesquisa dos programas de pós-graduação, adentrando aos seus objetivos, pesquisas e trabalhos realizados. Dessa forma, poderíamos investigar a quantidade e como essas pesquisas estão sendo produzidas, quais são os objetivos e quais as contribuições dessas para a formação do professor universitário.

³³ Alguns *webinars* promovidos durante a pandemia: [CEAD – Webinários do canal UFV Web têm início nesta segunda-feira](#) , [Webinário Formação de Professores/Esalq | Informativo eletrônico interno \(usp.br\)](#) , [Webinars de Formação Docente - CEDUC \(unifei.edu.br\)](#) .

REFERÊNCIAS

- ANSELMO, K.B. *Estágio de Docência como espaço de formação contínua: um olhar sobre a narrativa dos mestres*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015
- ALMEIDA JUNIOR, A. et al. Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 30, p. 162-173, Dec. 2005
- ALMEIDA, M. I. *Formação do professor do ensino superior*. São Paulo: Cortez Editora, 2012.
- ANDRE, M. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. In DALBEN, Â.; LEAL, L.; SANTOS, L. (orgs). *Convergência e tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática, formação de professores, trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 273-287.
- ANASTASIOU, L. G. C. Processos formativos de docentes universitários: aspectos teóricos e práticos. In: PIMENTA, S. G; ALMEIDA, M. I. (Org.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 44-74.
- BRASIL; INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior no Brasil*. 2000.
- BRASIL; INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior no Brasil*. 2010.
- BRASIL; INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior no Brasil*. 2019.
- BIANCHETTI, L.; FAVERO, O. História e histórias da pós-graduação em educação no Brasil. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 30, p. 03-06, Dec. 2005.
- BITENCOURT, L. P. ; KRAHE, E. D. . A Pedagogia Universitária como campo do conhecimento emergente da produção sobre Universidade. In: IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED SUL, 2012, Caxias do Sul. Anais do IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED SUL. UCS - Universidade de Caxias d: UCS - Universidade de Caxias do Sul, 2012. v. 1. p. 1-17.
- BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr. 2010.
- CUNHA, M. I. da. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: Reflexões e práticas em pedagogia universitária / Maria Isabel da Cunha (org.). - Campinas, SP: Papirus, 2007
- CUNHA, M. I. *A Educação Superior e o campo da Pedagogia Universitária: legitimidades e desafios*. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. (Orgs.). *Pedagogia Universitária e Desenvolvimento profissional docente*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009, p. 349-376.

- CUNHA, M. I. da. *Quando forma é conteúdo: o campo da pedagogia Universitária na formação de formadores*. In: Didática e a prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade. Editora: EdUECE. 1ed. Fortaleza: CE. 2015
- CONCEIÇÃO, J. S. *Ações de desenvolvimento profissional de prodoferes da educação superior no Brasil e na Argentina: um estudo comparado entre o GIZ (UFMG) e as assessorias pedagógicas (UBA)*. Tese (Doutorado em Educação) – Belo Horizonte (MG). 2020. 210 f.
- DEMO, P. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. *Formação de professores: pesquisa, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 168p.
- DINIZ PEREIRA, J. E. Formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM
- DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013
- FERENC, A. V. F. *Como o professor aprende a ensinar? Um estudo na perspectiva da socialização profissional*. 2005. 298f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.
- FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas "estado da arte". *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, Aug. 2002.
- GATTI, B. A. Estudos quantitativos em Educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan/abr 2004
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M.; e ALMEIDA, P. C. A. de. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. – Brasília: UNESCO, 2019.
- GOUVÊA, F. C. F. A institucionalização da pós-graduação no Brasil: o primeiro decênio da Capes (1951-1961). *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 9, 2012
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2018.
- LUDKE, M.; MOREIRA, A. F. B.; CUNHA, M. I. da. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 278-298, Dec. 1999.
- MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. 3 ed. – São Paulo: Summus, 2015.
- MANZINI, E. J. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. *Revista Percurso*, v.4. n.2, p. 149-171, 2012.

MARCELO GARCIA, C. *Formação de professores*. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MIZUKAMI, M.G. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. *Revista Educação*, Santa Maria, v.29, n.2, p.1-11, 2004.

MIRANDA, R. V.; NUNES, C. M. F. Docência Universitária: Mapeamentos De Trabalhos No Campo Das Políticas Da Educação Superior. In: Encontro Redestrado Brasil, 10, 2019, Recife, PE. *Anais do 10º Encontro Redestrado Brasil* Autonomia do Trabalho Docente: caminhos para sua organização político-pedagógica. - Recife: Rede Estrado, 2019.

MOROSINI, M. (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: INEP, 2000.

MOROSINI, M. C.. *Enciclopédia de Pedagogia Universitária – GLOSSÁRIO*. 1. ed. Brasília: INEP, 2006. v. 1. 569p.

NÓVOA, Antônio. *Os professores e sua formação*. 3ª ed., Lisboa: Dom Quixote, 1999

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Orgs.). *Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores*. Selma Garrido Pimenta, São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. da G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2014. 279p

ROMANOWSKI, J.; ENS, R. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em Educação. *Revista Diálogo Educacional*, [S.l.], v. 6, n. 19, p. 37-50, jul. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>>. Acesso em: 08 dez 2019.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014. 325p.

VEIGA, I. P. A.; Dias; VIANA, C.M.Q.Q.L.; DAVILA, C.; THERRIEN, J.; MACHADO, L. C.; SOUZA, M. E. G.; DANTAS, O.; OLIVEIRA, S. A.; MASCARENHAS, S. A. N.; BRASILEIRO, T. Desvelando a docência na educação superior: um estudo exploratório nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. In: Ana Maria Iório Dias; Maria da Glória Soares Barbosa Lima. (Org.). *O Cenário Docente na Educação superior no século XXI: perspectivas e desafios contemporâneos*. 1ed. Terezina: UFPI, 2013, v. 1.

VENTORIM, S. Estágio docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

VIEIRA, R. A. Formação pós-graduada e docência no ensino superior: mapeamento das discussões sobre o estágio de docência na RBPG/CAPES. *Contrapontos* (Online), v. 13, p. 94-101-101, 2013.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

SILVA O., F., BRANDÃO, C. F. (2020). A história da pós-graduação no Brasil e a construção do espaço acadêmico científico da educação. *Educação Em Foco*, 23(39), 249–269.

SOARES, S. R., Pedagogia Universitária: campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade In NASCIMENTO, A. D, (Org.); HETKOWSKI, T. M. (Org.) *Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas*. Salvador: EDUFB, 2009.

WASSEM, J. *A excelência nos programas de pós-graduação em educação: visão de coordenadores*. Tese (doutorado) 2014. 246 p. Universidade Federal de Campinas, Campinas, 2014

APÊNDICE A – Questionário

Ao Programa de Pós-Graduação,

Este questionário³⁴ faz parte da pesquisa de mestrado intitulada “A formação do professor universitário: contribuições dos programas de pós-graduação em Educação em Minas Gerais” desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto (PPGE/UFOP). O objetivo geral da nossa pesquisa é identificar e analisar se os programas de pós-graduação em Educação (PPGEs) do Estado de Minas Gerais contribuem para a formação da docência universitária.

Este questionário tem um tempo de preenchimento em torno de 15 minutos. Estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos ou dúvidas por meio dos e-mails: renata.veiga@aluno.ufop.edu.br ou celia@ufop.edu.br

Sua participação nesta pesquisa será muito importante.

Desde já, agradecemos a sua valiosa colaboração!

Renata Veiga de Miranda (Mestranda em Educação – PPGE/UFOP)

Dra. Célia Maria Fernandes Nunes (Orientadora da Pesquisa – PPGE/UFOP)

³⁴ Questionário adaptado a partir do modelo elaborado por Amanda Ribeiro Vieira durante a sua pesquisa de Doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Administração de Organizações da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, em 2014, intitulada “A formação de professores para o ensino de Administração baseado em competências: possibilidades e desafios”.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado (a),

Você está convidado (a) para participar da pesquisa de Mestrado em Educação intitulada “**A formação do professor universitário pelos programas de pós-graduação em Educação em Minas Gerais**”, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (PPGE/UFOP), sob orientação da Professora Dra. Célia Maria Fernandes Nunes. A pesquisa tem como objetivo geral identificar e analisar a contribuição dos programas de pós-graduação em Educação (PPGEs) do Estado de Minas Gerais para a formação da docência universitária.

Sua participação nesta pesquisa ocorrerá de maneira remota e consistirá em responder às perguntas por meio de questionário online disponibilizado na plataforma Formulários Google. Posteriormente, será convidado a participar de uma entrevista para aprofundamento de questões postas no questionário. A entrevista também será remota, utilizando uma plataforma online de sua preferência.

Sua colaboração para o desenvolvimento desta pesquisa é totalmente voluntária. Você pode escolher não responder a qualquer dos instrumentos de coleta de dados e poderá, a qualquer momento, desistir de participar da mesma. Para que não existam possibilidades de divulgação de suas opiniões atreladas ao seu nome, você terá seu anonimato garantido e as informações que fornecer não serão associadas ao seu nome em nenhum documento, relatório e/ou artigo que resulte desta pesquisa. As pesquisadoras se responsabilizam pela guarda e o sigilo dos dados coletados. Os resultados da pesquisa serão divulgados em eventos e periódicos relacionados à área. Haverá, ainda, uma apresentação especial dos resultados da pesquisa para todos os participantes.

No caso de haver concordância de sua livre e espontânea vontade em participar, confirme a autorização que se encontra ao final deste termo.

Ressaltamos que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFOP. Em caso de dúvidas referentes ao teor ético da pesquisa você poderá consultar o referido comitê pelo telefone: (31) 3559-1368 ou e-mail: cep.propp@ufop.edu.br.

Agradecemos sua colaboração.

- Li, concordo com o termo e gostaria de participar da pesquisa descrita. Declaro que entendi os objetivos e os termos de minha colaboração para o desenvolvimento da pesquisa.

A) SOBRE OS CURSOS DE MESTRADO E DOUTORADO

1) Qual o número total de créditos que os alunos matriculados no curso de Mestrado Acadêmico devem cumprir?

2) Qual o número total de créditos que os alunos matriculados no curso de Doutorado devem cumprir?

B) SOBRE AS DISCIPLINAS

3) Assinale a alternativa que responda a questão a seguir:

Há disciplina(s) de formação pedagógica para a docência universitária na estrutura curricular dos cursos de Mestrado Acadêmico e/ou Doutorado em Educação?

Sim. Denominação da(s) disciplina(s): _____

Não.

4) Assinale a(s) alternativa(s) que responda(m) a questão a seguir:

A (s) disciplina(s) de formação pedagógica para a docência universitária existentes na estrutura curricular dos cursos de Mestrado Acadêmico e/ou Doutorado em Educação é(são):

Disciplina(s) obrigatória(s) para o curso de Mestrado Acadêmico.

Disciplina(s) obrigatória(s) para o curso de Doutorado.

Disciplina(s) eletiva(s) para o curso de Mestrado Acadêmico.

Disciplina(s) eletiva(s) para o curso de Doutorado.

Outro: _____

5) Qual a carga horária atribuída à(s) disciplina(s) de formação pedagógica para a docência universitária existentes na estrutura curricular dos cursos de Mestrado Acadêmico e/ou Doutorado em Educação?

6) Qual o número total de créditos atribuídos à(s) disciplina(s) de formação pedagógica para a docência universitária existentes na estrutura curricular dos cursos de Mestrado Acadêmico e/ou Doutorado em Educação?

C) SOBRE O ESTÁGIO DE DOCÊNCIA

7) Assinale a alternativa que responda a questão a seguir:

Há estágio de docência para o ensino superior na estrutura curricular dos cursos de Mestrado Acadêmico e/ou Doutorado em Educação?

Sim. Em qual curso? _____

Não.

8) Se respondeu afirmativamente a questão anterior, qual o objetivo do estágio de docência?

9) Como você avalia a atividade do estágio de docência?

10) Assinale a(s) alternativa(s) que responda(m) a questão a seguir:

O estágio de docência para o ensino superior é uma atividade obrigatória para todos os alunos matriculados?

Obrigatória para todos os alunos matriculados no curso de Mestrado Acadêmico.

Obrigatória para todos os alunos matriculados no curso de Doutorado.

Atividade eletiva para os alunos matriculados no curso de Mestrado Acadêmico.

Atividade eletiva para os alunos matriculados no curso de Doutorado.

Atividade obrigatória apenas para bolsistas.

11) Qual a carga horária atribuída ao estágio de docência para o ensino superior?

12) Qual o número total de créditos atribuídos ao estágio de docência para o ensino superior?

13) Como é realizado o estágio de docência para o ensino superior? Quais são suas obrigatoriedades? O que compõe o estágio de docência?

14) Como a participação do pós-graduando, no estágio de docência, pode contribuir para a formação para a docência universitária?

D) SOBRE A FORMAÇÃO GERAL PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

15) Há outras atividades relacionadas à formação para a docência universitária disponibilizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação? Se sim, quais?

16) Se respondeu afirmativamente a questão anterior, qual o objetivo dessas atividades?

17) Como você avalia essas atividades relacionadas à formação para a docência universitária?

18) Como a participação do pós-graduando, nessas atividades, pode contribuir para a formação para a docência universitária?

ANEXO A – Os Programas de Pós-graduação em Educação do Estado de Minas Gerais segundo a Plataforma Sucupira

29/07/2020

Plataforma Sucupira

CORONAVÍRUS (COVID-19) (HTTP://WWW.SAUDE.GOV.BR/CORONAVIRUS)

ACESSO À INFORMAÇÃO (HTTP://WWW.ACESSOAINFOR



ACESSO RESTRITO

(/sucupira/portais/menu_portal.jsf)

INÍCIO (/SUCUPIRA/PUBLIC/INDEX.JSF) >> Cursos Avaliados e Reconhecidos >> Programa

Cursos Avaliados e Reconhecidos



Instituição de Ensino:

Região:

 -- SELECIONE -- ▼

UF:

 MG ▼

Área de Avaliação:

 EDUCAÇÃO ▼

Nota do Curso:

 A ▼

Nota do Programa:

 A ▼

Consultar

Cancelar

Gerar XLS

Programa	IES	UF	ME	DO	MP	DP
EDUCAÇÃO (32036019001P4) (/sucupira/public/consultas/coleta/programa/viewPrograma.jsf?popup=true&cd_programa=32036019001P4)	UNIVERSIDADE DE UBERABA (UNIUBE)	MG	4	4	-	-
EDUCAÇÃO (32014015103P5) (/sucupira/public/consultas/coleta/programa/viewPrograma.jsf?popup=true&cd_programa=32014015103P5)	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS (UNIMONTES)	MG	A	-	-	-

29/07/2020

Plataforma Sucupira

Programa	IES	UF	ME	DO	MP	DP
EDUCAÇÃO (32008015006P3) (/sucupira/public/consultas/coleta/programa/viewPrograma.jsf?popup=true&cd_programa=32008015006P3)	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS (PUC/MG)	MG	4	4	-	-
EDUCAÇÃO (32001010001P7) (/sucupira/public/consultas/coleta/programa/viewPrograma.jsf?popup=true&cd_programa=32001010001P7)	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG)	MG	7	7	-	-
EDUCAÇÃO (32005016007P0) (/sucupira/public/consultas/coleta/programa/viewPrograma.jsf?popup=true&cd_programa=32005016007P0)	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF)	MG	4	4	-	-
EDUCAÇÃO (32073011002P9) (/sucupira/public/consultas/coleta/programa/viewPrograma.jsf?popup=true&cd_programa=32073011002P9)	UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ (UNIVAS)	MG	4	-	-	-
EDUCAÇÃO (32006012003P1) (/sucupira/public/consultas/coleta/programa/viewPrograma.jsf?popup=true&cd_programa=32006012003P1)	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU)	MG	5	5	-	-
EDUCAÇÃO (32002017037P8) (/sucupira/public/consultas/coleta/programa/viewPrograma.jsf?popup=true&cd_programa=32002017037P8)	UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA (UFV)	MG	3	-	-	-
Educação (32007019024P5) (/sucupira/public/consultas/coleta/programa/viewPrograma.jsf?popup=true&cd_programa=32007019024P5)	UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO (UFOP)	MG	4	4	-	-
Educação (32004010023P3) (/sucupira/public/consultas/coleta/programa/viewPrograma.jsf?popup=true&cd_programa=32004010023P3)	UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS (UFLA)	MG	-	-	4	-
Educação (32011016015P0) (/sucupira/public/consultas/coleta/programa/viewPrograma.jsf?popup=true&cd_programa=32011016015P0)	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS (UNIFAL)	MG	3	-	-	-
Educação (32012012008P0) (/sucupira/public/consultas/coleta/programa/viewPrograma.jsf?popup=true&cd_programa=32012012008P0)	UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO (UFTM)	MG	4	4	-	-
Educação (32010010012P8) (/sucupira/public/consultas/coleta/programa/viewPrograma.jsf?popup=true&cd_programa=32010010012P8)	UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI (UFVJM)	MG	-	-	3	-
Educação (32025017001P6) (/sucupira/public/consultas/coleta/programa/viewPrograma.jsf?popup=true&cd_programa=32025017001P6)	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS (UEMG)	MG	3	-	-	-
Educação e Docência (32001010097P4) (/sucupira/public/consultas/coleta/programa/viewPrograma.jsf?popup=true&cd_programa=32001010097P4)	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG)	MG	-	-	4	-
EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA (32020015003P7) (/sucupira/public/consultas/coleta/programa/viewPrograma.jsf?popup=true&cd_programa=32020015003P7)	CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS (CEFET)	MG	3	-	-	-



29/07/2020

Plataforma Sucupira

Programa	IES	UF	ME	DO	MP	DP
EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA (32048017002P5) (/sucupira/public/consultas/coleta/programa/viewPrograma.jsf?popup=true&cd_programa=32048017002P5)	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO (IFTM)	MG	-	-	3	-
FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA (32036019005P0) (/sucupira/public/consultas/coleta/programa/viewPrograma.jsf?popup=true&cd_programa=32036019005P0)	UNIVERSIDADE DE UBERABA (UNIUBE)	MG	-	-	3	-
Gestão e Avaliação da Educação Pública (32005016031P9) (/sucupira/public/consultas/coleta/programa/viewPrograma.jsf?popup=true&cd_programa=32005016031P9)	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF)	MG	-	-	4	-
PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES (32018010004P2) (/sucupira/public/consultas/coleta/programa/viewPrograma.jsf?popup=true&cd_programa=32018010004P2)	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI (UFSJ)	MG	3	-	-	-



ME: Mestrado Acadêmico
DO: Doutorado
MP: Mestrado Profissional
DP: Doutorado Profissional

(/sucupira/public/index.xhtml)

(<http://www.capes.gov.br>) (<http://www.ufrn.br>) (<https://www.rnp.br>) (<http://www.mec.gov.br>) (<http://www.brasil.gov>)

Compatibilidade

 (<http://www.google.com/intl/pt-BR/chrome/>)  (<http://br.mozdev.org/firefox/download/>)
 (<http://www.apple.com/safari/download/>)

Versão do sistema: 3.33.1 | Copyright 2016 Capes. Todos os direitos reservados.